



**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**  
**Departamento de Educação Campus – Campus XIV**  
**Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)**

Genicléia Lima dos Santos

Cotidiano e experiências da juventude negra: conversas  
com estudantes do Colégio Estadual de Bandiaçu

Conceição do Coité, Janeiro de 2022

Geniclécia Lima dos Santos

Cotidiano e experiências da juventude negra: conversas  
com Estudantes do Colégio Estadual de Bandiaçu

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestra no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED – Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV. Área de Concentração: Cultura, Docência e Diversidade, vinculada à Linha de pesquisa: Cultura, docência e diversidade e ao Grupo de pesquisa: Currículo, Escrivências e Diferença.

Orientação: Dr<sup>a</sup>. Iris Verena Oliveira

Conceição do Coité, Janeiro de 2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Geniclécia Lima dos

Cotidiano e experiências da juventude negra: conversas com estudante do Colégio Estadual de Bandiaçu. / Geniclécia Lima dos Santos. – Conceição do Coité, 2021.

111 f.:il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Iris Verena Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Contém anexos

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "COTIDIANO E EXPERIÊNCIAS DA JUVENTUDE NEGRA: CONVERSAS COM ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU"

**GENICLÉCIA LIMA DOS SANTOS**

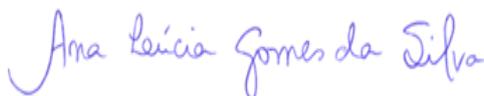
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 21 de fevereiro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA

UNEB

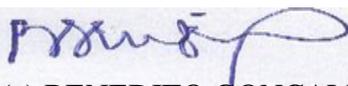
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos  
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANA LÚCIA GOMES DA SILVA

UNEB

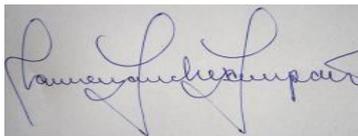
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO

UESB

Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas



Professor(a) Dr.(a) CARMEN DIOLINDA DA SILVA SANCHES SAMPAIO  
UNIRIO

*À comunidade do Colégio Estadual de  
Bandiaçu e para todos aqueles que ainda  
acreditam na educação.*

## **Agradecimentos**

À escola pública e à universidade pública, lugares que me acompanham na vida, que me fizeram experienciar um leque de possibilidades e que, mesmo com tantos movimentos de precarização, tem caminhado para construir potências e uma educação cada dia melhor.

A Iris Verena Oliveira, minha orientadora, professora, amiga e inspiração. Caminhar com você, desde a graduação, foi um verdadeiro encontro formativo. Você acreditou em mim e compartilhou aprendizados que nunca imaginei poder experimentar.

Aos inúmeros professores que passaram por meu percurso e me fizeram ser a professora que sou hoje.

Aos estudantes, especialmente os/as do Colégio Estadual de Bandiaçu, por me convidarem a olhar para a educação de forma mais leve, vivente, e que me apontaram caminhos para não desistir da educação, que tanto me constitui.

Ao grupo FEL (Formação, Experiências e Linguagens), em especial a pró Rosane, por me auxiliar nos meus primeiros passos como pesquisadora, de maneira desafiante e enriquecedora. Obrigada por tudo que fez por mim!

Ao grupo Currículo, Escrevivências e Diferença, que apareceu em minha vida no momento de dor, luto e desespero. Ter uma rede de apoio, de conversas, de escutas, foi e tem sido muito importante para minha caminhada até aqui.

Aos amigos da vida, que compreenderam meu momento, minhas ausências e que, com certeza, estão brindando agora comigo.

A Mara, por ter sido tão acolhedora comigo. Essa pesquisa só foi possível devido a sua credibilidade em minha atuação docente. Serei eternamente grata.

À Fabiana e Jeane, por termos puxado uma a mão da outra. Por termos sido ombro amigo, nesse momento de tantas durezas e dificuldades.

A todos aqueles que, direta e indiretamente, me ajudaram nesse processo que foi tão árduo para mim. Quem realmente caminha na minha jornada vivente, sabe sobre as minhas dores e sabores para poder chegar até aqui.

A mainha, painho e meu irmão. Que me ensinaram e me apoiaram da melhor forma que eles poderiam. Podem ter certeza de que todas as lutas que travei até aqui foram por vocês e valerão muito a pena.

## Resumo

Esta dissertação propõe-se a dialogar com experiências estudantis no cotidiano do Colégio Estadual de Bandiaçu, com o intuito de ampliar a visibilidade das mesmas, dentro e fora do espaço escolar. Ao se propor a ampliar a visibilidade da atuação estudantil, a pesquisa identifica as escolas públicas como lugares carregados de vida e experiências. A partir de narrativas estudantis sobre o cotidiano do Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), foi possível problematizar as significações dadas à escola, como espaço de afetos, sociabilidades e tensões, especialmente quando são consideradas as experiências de estudantes negros. A partir desses olhares, buscamos pensar de que maneira atuar no CEB pode auxiliar na visibilidade das experiências estudantis e como a ação interventiva, guiada por plataformas digitais, contribui para que a comunidade escolar torne o ambiente educativo um espaço que assume essas experiências, como práticas e saberes importantes e de formação para toda a comunidade escolar. Nesse intento, utilizamos a categoria cotidiano, a partir da perspectiva de Michel de Certeau (1998), por seu espírito inconformista e perspicaz; ainda, na interação com a experiência, partimos das compreensões de Jorge Larrosa Bondía, pois a sua postura nos permitiu encarar nossas conversas e escrita de maneira que possamos viver e não apenas sobreviver. Quanto ao trato da juventude negra, Sílvia Almeida (2019), Conceição Evaristo (2020), Franz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes (2018/2019) e diversas intelectuais negras foram fundamentais para a conversa com esses sujeitos, a partir de suas potencialidades. Por outro lado, as conversas entrelaçadas pelos próprios/as estudantes negros e negras do CEB, além de impulsionarem essa investigação/formação, apontaram para nuances da relação com a escola, reconfiguradas no contexto da pandemia de COVID-19. O afastamento do espaço físico possibilitou um olhar crítico e complexo sobre as experiências escolares, indicativo de necessidades que não são atendidas, ao tempo em que permitiram pensar o cotidiano em meio aos dilemas da educação, com mediação tecnológica. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa propõe uma rasura nos pressupostos da pesquisa qualitativa, ao eleger a conversa como método e dispositivo metodológico, na tentativa de seguir por vias de aberturas, não fechamentos (SAMPAIO; RIBEIRO, 2018). Além disso, por se tratar de um mestrado profissional em educação, a pesquisa apresenta, como proposta interventiva, a continuidade das conversas com o corpo estudantil do Colégio, visando à construção coletiva do *Instagram* do CEB, que será concebido como resultado/produto educacional. A movimentação dessa rede social terá o intuito de publicizar e encantar outras pessoas para tudo aquilo que já acontece em nossas escolas e estimular novas ações, principalmente no tocante às experiências estudantis.

**Palavras-chave:** Cotidiano Escolar. Experiência. Conversa. Juventude Negra.

## Abstract

This dissertation proposes to dialogue with student experiences in the daily life of Colégio Estadual de Bandiaçu, with the aim of increasing their visibility inside and outside the school space. By proposing to expand the visibility of student activities, the research identifies public schools as places full of life and experiences. Based on student narratives about the daily life of the Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), it was possible to problematize the meanings given to the school, as a space for affection, sociability and tension, especially when considering the experiences of black students. From these perspectives, we also sought to think about how working at the CEB can help in the visibility of student experiences and how interventional action guided by digital platforms contribute to the school community making the educational environment a space that takes on these experiences, such as important practices and knowledge and training for the entire school community. In this attempt, we use the everyday category, from the perspective of Michel de Certeau (1998), for his non-conformist and insightful spirit; still, in the interaction with the experience, we start from the understandings of Jorge Larrosa Bondía, because his posture allowed us to face our conversations and writing in a way that we can live and not just survive. Regarding the treatment of black youth, Silvio Almeida (2019), Conceição Evaristo (2020), Franz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes (2018/2019) and several black intellectuals were fundamental for the conversation with these subjects, based on their potential. On the other hand, the conversations intertwined by the black students of the CEB, in addition to boosting this investigation/training, pointed to nuances in the relationship with the school, reconfigured in the context of the COVID-19 pandemic. The move away from the physical space allowed for a critical and complex look at school experiences, indicative of needs that are not met, at the same time that they allowed us to think about everyday life amidst the dilemmas of education with technological mediation. From a methodological point of view, the research proposes an erasure in the assumptions of qualitative research, by choosing the conversation as a method and methodological device, in an attempt to follow through openings, not closings. (SAMPAIO; RIBEIRO, 2018). In addition, as it is a professional master's degree in education, the research presents as an intervention proposal the continuation of conversations with the College's student body, aiming at the collective construction of CEB's Instagram, which will be conceived as an educational product. The movement of this social network will aim to publicize and delight others about everything that already happens in our schools and encourage new actions, especially with regard to student experiences.

**Keywords:** Everyday School. Experience. Conversation. Black Youth.

## Resumen

Esta disertación propone dialogar con las experiencias de los estudiantes en la vida cotidiana del Colégio Estadual de Bandiaçu, con el objetivo de aumentar su visibilidad dentro y fuera del espacio escolar. Al proponer ampliar la visibilidad de las actividades de los estudiantes, la investigación identifica a las escuelas públicas como lugares llenos de vida y experiencias. A partir de las narrativas de los estudiantes sobre la vida cotidiana del Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), fue posible problematizar los significados que se le da a la escuela, como un espacio de afecto, sociabilidad y tensión, especialmente al considerar las experiencias de los estudiantes negros. Desde estas perspectivas, también se buscó pensar en cómo trabajar en el CEB puede ayudar en la visibilidad de las experiencias de los estudiantes y cómo la acción intervencionista guiada por plataformas digitales contribuye a que la comunidad escolar haga del entorno educativo un espacio que asume estas experiencias, como prácticas importantes y conocimientos y formación para toda la comunidad escolar. En este intento, utilizamos la categoría cotidiana, desde la perspectiva de Michel de Certeau (1998), por su espíritu inconformista y perspicaz; Aún así, en la interacción con la experiencia partimos de los entendimientos de Jorge Larrosa Bondía, porque su postura nos permitió enfrentar nuestras conversaciones y escribir de una manera que podemos vivir y no solo sobrevivir. En cuanto al trato a la juventud negra, Silvio Almeida (2019), Conceição Evaristo (2020), Franz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes (2018/2019) y varios intelectuales negros fueron fundamentales para la conversación con estos sujetos, por su potencial. Por otro lado, las conversaciones entrelazadas por los estudiantes negros de la CEB, además de dinamizar esta investigación / formación, apuntaron a matices en la relación con la escuela, reconfigurada en el contexto de la pandemia COVID-19. El alejamiento del espacio físico permitió una mirada crítica y compleja a las experiencias escolares, indicativas de necesidades no satisfechas, al mismo tiempo que nos permitieron pensar en la vida cotidiana en medio de los dilemas de la educación con mediación tecnológica. Desde un punto de vista metodológico, la investigación propone un borrado de los supuestos de la investigación cualitativa, al elegir la conversación como método y dispositivo metodológico, en un intento de seguir a través de aperturas, no de cierres. (SAMPAIO; RIBEIRO, 2018). Además, al tratarse de un máster profesional en educación, la investigación presenta como propuesta de intervención la continuación de las conversaciones con el alumnado del Colegio, con el objetivo de la construcción colectiva del Instagram del CEB, que será concebido como un producto educativo. El movimiento de esta red social tendrá como objetivo dar a conocer y deleitar a los demás sobre todo lo que ya ocurre en nuestras escuelas y fomentar nuevas acciones, especialmente en lo que respecta a las experiencias de los estudiantes.

**Palabras clave:** Escuela cotidiana. Experiencia. Conversación. Juventud Negra.

## Sumário

<b>Vamos conversar?.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Notas introdutórias.....</b>	<b>10</b>
1.1 Exercitando a escuta e afetação nos primeiros passos da pesquisa.....	14
1.1.1 Dialogando e aprendendo com alguns cotidianos escolares.....	16
1.1.2 Experiências educativas.....	19
1.1.3 Educação e juventude negra.....	22
<b>2. Entre conversas, pesquisa e formação.....</b>	<b>25</b>
2.1 Conversas com o cotidiano escolar: exercício metodológico na educação.....	30
2.2 Aflorando experiências a partir das afetações da pandemia.....	34
<b>3. “Um sorriso negro, um abraço negro...”.....</b>	<b>44</b>
3.1 Nas experiências cotidianas miúdas: processos formativos e diferenças.....	51
3.2 Experiências de racismo no CEB.....	54
3.3 Entre racismo e antirracismo, uma escola humana.....	59
<b>4. Invenções, criações e experiências de estudantes no CEB.....</b>	<b>67</b>
4.1 (Re)invenções da escola.....	69
4.2 Como operar em meio a pandemia que não durou apenas quinze dias?.....	74
<b>5. Para não me despedir da escola!.....</b>	<b>81</b>
5.1 Escola também tem <i>Instagram</i> .....	83
5.2 Planejando a intervenção.....	84
<b>6. Para não concluir: o provocar e transbordar de uma pesquisa.....</b>	<b>89</b>
<b>7. Referências.....</b>	<b>93</b>
<b>Anexos A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexos B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....</b>	<b>109</b>

## Vamos conversar?

Começo o texto com um convite para conversar com os estudantes do Colégio Estadual de Bandiaçu, utilizando as lentes dos estudos cotidianistas. Na conversa, mobilizo questões relacionadas à formação docente, que deslocam experiências escolares como percepções de vidas únicas, e nos fazem atentar para debates tão caros na sociedade, de uma forma geral, e especialmente para a escola, para as relações étnico-raciais. Ainda, os convido para aprendermos um pouco mais sobre como a ajuda mútua é importante, principalmente em tempos tão difíceis como esses que temos enfrentado, sobretudo com a deflagração da pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, espero que se embebedem no texto, apostem em uma forma de estar e falar com a escola, uma maneira de caminhar e fazer em meio às complexidades, aos movimentos e acontecimentos que dizem muito sobre saberes, fazeres, vidas, experiências, porque “[...] volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU, 1998, p. 43).

Então, nesse trilhar juntos, desejo que a conversa seja uma tentativa de compor as redes que vão permeando as questões com reflexões, interrogações, dúvidas, alegrias, tristezas, sem perder de vista que os sujeitos são aqui encarados como escritores(as) coletivos da pesquisa. Espero que a experiência leitora seja um espaço de construções de ideias, muitas delas que não se fecham e talvez seja mesmo essa a intenção, de não responder, contudo, buscar reflexões e aprofundá-las.

Como já dito, o convite se dá na direção de que possamos forçar os nossos pensamentos, suspender o que já é tão conhecido e, dessa forma, movimentar muitas estruturas de saberes e certezas e, quem sabe, ir em frente, por vias de estranhezas, riscos, inventividades (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). Gostaria, então, que você se voltasse para pensar cotidiano, experiências, conversas, escola, estudantes, para além do que você já entende significar; e que as falas guiem esses significados. É compreender as vidas que pulsam no espaço escolar, mesmo quando nada parece acontecer (BONDÍA, 2002) e saber o momento de parar, ouvir, sentir e aprender. Estranhando, interrogando o já conhecido e tão defendido como certo. Um abrir para as experimentações e surpresas realizadas pelos descaminhos, atalhos e linhas de fuga, no intento de produção, criação de vida e, quem sabe, para encontrar uma arma (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018).

## 1. Notas introdutórias

Em 2020, no contexto de isolamento social deflagrado pela COVID-19 e diante de uma busca constante pela sobrevivência, em meio às incertezas de diferentes ordens, tive que dedicar uma atenção ainda maior à minha saúde mental, atentar para o que precisava de cuidados, diante de tantas turbulências. Começo com essas palavras para explicitar o quanto foi difícil escrever em meio a todo esse caos, que fez com que eu me interrogasse constantemente sobre a possibilidade de ser eu, realmente uma escritora (FRANCISCO, 2021). As dúvidas surgiram diante do luto na família, do desemprego, que nos priva de acesso a coisas básicas e da pressão de modelos acadêmicos hegemônicos, que nos dizem o tempo inteiro que o nosso caminhar/pensar é sempre errado.

Dias difíceis. Medos. Bagunça mental. Corpo exausto. Choros. As distrações não eram mais de vozes de familiares, cachorros, gatos, vizinhos, reformas... os desconcertos eram internos, machucavam, e precisei me reinventar, com todo o cuidado que mereço. Passei a confrontar minha própria limitação e entender que há um limite, para o que posso fazer em um dia (ANZALDÚA, 2000). Durante as madrugadas, na hora do banho, assistindo a um filme..., as ideias iam aparecendo. O bloco de notas do celular, o papel encontrado no momento, tudo isso ia me ajudando a confrontar as limitações. Entre os sufocos, passei a olhar mais para mim, para o que sou, o que construí até aqui e o quanto ficarei feliz por concluir mais um ciclo. Afinal, o que realmente importa é o que pude aprender até aqui, sobretudo com as pessoas que me acompanham. Assim, preciso me olhar enquanto referência. Então, aqui e agora, me parece suficiente dizer que quando o mundo me sufoca, eu escrevo para existir (FRANCISCO, 2021).

Integro um contingente populacional que luta para encontrar espaço na produção acadêmica: sou da roça, sou nordestina, baiana do interior. Então, sou levada a escrever como uma maneira de me manter viva; uma compensação, na escrita, daquilo que a realidade do mundo não me permite. Escrevo para registrar o que apagam de minhas experiências, para tentar contar histórias sobre nós, que antes foram mal escritas, ainda, para apontar que posso e que escreverei sem me importar com as ideias contrárias. “Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever” (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nessa tensão de escrever para existir, o presente trabalho foi se desenrolando dentro de contornos de riscos, de contrapor a todo momento os estabelecimentos “verdadeiros e seguros”, atuando de maneira que isso permitisse visualizar nossos espaços escolares como lugares de

vidas, experiências, acontecimentos. Algumas questões e objetivos me movem nessa pesquisa; inicialmente, compreender e fomentar as experiências estudantis no cotidiano do Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), no intento de visibilizar nossas escolas públicas como lugares carregados de vidas e experiências; descrever como os estudantes experienciam e significam o espaço escolar; demonstrar de que maneira as experiências estudantis podem se constituir como outro espaço de formação para os sujeitos desse ambiente e reconhecer outras versões acionadas pelos estudantes, que tensionam ideias hegemônicas pelas suas experiências como população negra. A partir desses olhares, ainda busquei pensar de que maneira atuar no CEB pode auxiliar na visibilidade das experiências estudantis e como a ação interventiva, guiada por plataformas digitais, pode contribuir para que a comunidade escolar torne o ambiente educativo um espaço que pode assumir essas experiências como práticas e saberes importantes e de formação para todos os sujeitos que permeiam esse ambiente.

A experiência, as conversas e o cotidiano desse espaço nos indicam alguns passos importantes. Começamos pela primeira, visto que a experiência nos exige um parar para pensar, olhar, escutar, sentir, atentar aos detalhes, suspender a opinião, não ter automatismo da ação, realmente abrir olhos e ouvidos e tantas outras coisas delicadas; nos permite entender que falar sobre o que nos acontece, que aprender na lentidão, valorizar o encontro e escuta do outro é imprescindível (BONDÍA, 2002).

Guiada por esses pontos, as possibilidades de conversa com o cotidiano escolar partem, sobretudo, das experiências com os estudantes, porém, suscitaram conversas com outros sujeitos desse espaço e experiências/narrativas da própria pesquisadora – em um processo de busca constante por construções diante das inquietações ao longo da minha vida profissional – que também dizem sobre as motivações para trilhar a formação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, na Universidade do Estado da Bahia. Portanto, o MPED foi lido como espaço possível para desenvolver a pesquisa interventiva, que traduz a experiência de estudo, encontro e diálogo, para tratar a realidade dos cotidianos escolares de maneira complexa e criativa.

Trabalhar com as categorias “cotidiano”, “experiência” e “juventude negra” foi a forma escolhida para me aproximar do ambiente escolar. Cotidiano, por se tratar de um conceito que me ajuda a perceber as artimanhas das experiências estudantis e por partir do espírito inconformista e perspicaz de Certeau (1998), como forma de não se ceder aos cânones e à rigidez que entranham as instituições educativas. Importante pensar que o desafio maior posto por Michel de Certeau não é exatamente entender sobre seus conceitos, mas atender ao seu convite de nos reposicionarmos, de ter uma ética e uma maior abertura no processo, o que talvez

seja mais rigoroso. Em relação à experiência, foi importante para entrelaçar histórias de vidas; quanto à juventude negra, para além da importância de falar sobre questões que envolvem esses sujeitos, estamos lidando com um contexto educativo predominantemente negro, e não apontar esse debate é contribuir para uma morte, sem morrer (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 150). A partir da minha convivência com estudantes do CEB, entendo que movimentar essas três categorias possibilita estabelecer uma rede de conhecimentos, ensino, aprendizagens e uma abertura para outros modos, fios, tessituras.

É nesse contexto de diálogo com a escola que a investigação propõe uma opção teórico-metodológica que se situe a partir da conversa, do cotidiano, das experiências dos estudantes e dos olhares mais atentos para a juventude negra. Para além de uma oportunidade de acompanhar as experiências estudantis, esse movimento de pesquisa pretendeu se desenvolver por trilhas de desconstruções, atravessamentos, questionamentos, dúvidas e incertezas. Sendo assim, este texto apresenta alguns fios tecidos nas conversas com os estudantes do ensino médio, e propõe pensar o cotidiano do CEB, um colégio público da zona rural do município de Conceição do Coité, localizado na região Nordeste da Bahia.

Tecendo uma ética na pesquisa em educação, com o CEB e todos os sujeitos envolvidos aqui, optamos por não divulgar os nomes dos/das estudantes. Entendo que as nossas conversas não lhe causariam quaisquer prejuízos. Ainda assim, com o mesmo sentimento de cuidado, atenção e afeto que foi possível até aqui, queremos dar continuidade, já que a exposição dos nomes poderia causar constrangimentos não previstos. Dessa maneira, os estudantes serão representados por nomes de grandes escritores e escritoras negras do Brasil<sup>1</sup>, pessoas que têm contribuído muito para que trabalhos como este sejam realizados. São eles e elas: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Djamilia Ribeiro, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Miriam Alves, Sueli Carneiro, Luiz Gama, Lima Barreto, Machado de Assis, Abdias Nascimento, Milton Santos e Kabengele Munanga.

Portanto, esse texto, escrito por muitas vozes, pensamentos e mãos se organiza em quatro capítulos. O primeiro capítulo toma como fio condutor a minha experiência como docente no Colégio Estadual de Bandiaçu, que me permite tocar em diversas questões sobre formação e pesquisa. Nesse sentido, dou início a uma conversa sobre meus contatos estabelecidos no CEB e como essa atuação caminhou no sentido de pensar uma metodologia da

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, o nome dos estudantes será representado pelo primeiro nome de cada escritor e escritora negra selecionados seguidos da letra “E”, entre parênteses para sinalizar que estamos dialogando com um estudante naquele momento e não ocasionar confusões com nomes de outros autores.

conversa, como aposta de pesquisa com os estudantes e não sobre eles. No percurso, explico o despertar da conversa acontecida no processo e nas experiências cotidianas. Apresento também as ideias iniciais da pesquisa, bem como as transformações impulsionadas pelo contexto pandêmico.

No segundo capítulo, procuro conversar um pouco mais sobre as questões raciais que tocam os estudantes negros do CEB. Para isso, sigo no movimento de pensar com eles/as sobre o seu cotidiano escolar, com o intuito de abordar as tensões, alegrias, limitações e invenções experienciadas no espaço da escola. Nesse sentido, me coloco em um lugar de medo e, ao mesmo tempo, pelo estímulo do desafio, diante de falas tão potentes e pessoais. Sigo operando na tentativa de lançar os debates da maneira como eles/as gostam de ser tratados. Busco, a todo momento, uma escrita da escuta e do abraço, da mesma maneira que nas nossas conversas e que corresponde ao tipo de cotidiano escolar que eles gostam de experimentar. Nessa constituição, explico que a escola também tem apresentado limites diante das questões étnico-raciais e, dessa forma, os debates postos pelos estudantes perpassam ações e agressões cotidianas que, de forma sutil e, ao mesmo tempo, violenta, complexificam esse embate. Por fim, pensamos em alguns aspectos no tocante à relação entre um espaço escolar que é racista, que produz sentimentos de falta e, ao mesmo tempo, impulsiona ações de enfrentamento ao racismo.

Em seguida, trava-se no capítulo três uma mesma linha de pensamento dos capítulos anteriores, conversando na tentativa de evidenciar ainda mais as questões que foram afloradas. Continuando, desenvolvemos pensamentos diante dos fios tecidos pelos próprios discentes e do quanto esse olhar e escutar atentos possibilitaram perceber “queixas” e aspectos escolares pouco ditos cotidianamente e dos detalhes desse cotidiano escolar tão caros na educação. Por fim, travamos ideias importantes sobre operações cotidianas e da conversa como metodologia, no contexto pandêmico.

Com relação ao capítulo quatro, apresento a proposta de intervenção, como estratégia de não me despedir da escola e de todas as questões tratadas ao longo do trabalho. Apresento as sugestões/desejos dos estudantes, que são indicativos do anseio de movimentar o CEB, a partir das experiências deles e de torná-las mais visíveis dentro desse espaço. Nesse sentido, apresento algumas ideias que decorrem do diálogo travado com a gestão da escola e da importância que os professores têm diante do contexto escolar. Na sequência, apresento a organização da proposta, que envolve o fomento da atuação de estudantes no espaço escolar, a partir da divulgação das experiências que são tecidas cotidianamente, por meio da rede social *Instagram*, que é muito utilizada pelos discentes. E, para não concluir, desenvolvo algumas questões na tentativa de provocar e transbordar a pesquisa e no intento de que seja um pontapé

inicial de tudo que ainda vamos construir, um caminho para essa outra forma de ser escola, urgente, antirracista e cada dia mais necessária.

### **1.1 Exercitando a escuta e afetação nos primeiros passos da pesquisa**

A minha experiência como docente no CEB e as inúmeras conversas que fui tecendo com as pessoas desse espaço, principalmente com os estudantes, me deram base importantíssima para caminhar nessa pesquisa. Por outro lado, sabemos que trabalhar com educação, com vidas, não é algo que podemos fazer de qualquer maneira, precisamos ser responsáveis, éticos e trilhar esse caminho com pessoas que também têm enfrentado esses dilemas ou pelo menos possam se aproximar dos nossos debates. Nesse sentido, essa revisão sistemática é uma maneira de pesquisar e aprender, a partir de literaturas já existentes, sobre questões que importam para o nosso tema, seja desde a definição da pergunta, na busca por algumas evidências, até as reflexões que se aproximam ou se distanciam do nosso estudo (SAMPAIO; MANCINI, 2007). O primeiro movimento, dentro desse percurso, foi o de pensar sobre quais perguntas iam me guiar; naquele momento, a primeira preocupação era entender como as pesquisas que trabalham com a categoria cotidiano escolar têm operado para falar desses espaços; segundo, perceber de que forma as experiências de vida e educativas, principalmente dos estudantes, têm sido tratadas nesses estudos; além disso, buscava entender quais os posicionamentos e narrativas possíveis, quando se trata da juventude negra no espaço escolar.

Para nos manter nessas direções inquietantes, realizei buscas em quatro bases de dados bibliográficos. Fiz o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por concentrar as produções das diversas universidades brasileiras; no banco de dados do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, pela intenção de me aproximar dos estudos que foram desenvolvidos próximos ao meu cenário de pesquisa, a Bahia, e das produções do programa em que me constituo enquanto pesquisadora e como uma grande oportunidade de conhecer e visibilizar pesquisas dos programas de mestrados profissionais em educação. O levantamento na *SCIELO* justifica-se por se tratar de uma biblioteca eletrônica que abrange uma coletânea de periódicos que estão sendo constantemente atualizados e de diversos pesquisadores/as. Por fim, o IBICT, que desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); dessa maneira, consigo ter acesso a um integrado sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Diante da grandiosidade dos bancos de dados escolhidos, precisei estabelecer alguns

critérios de inclusão e exclusão para que a minha leitura fosse mais atenta, cuidadosa, minuciosa. Fiz, então, o recorte temporal entre os anos de 2015 e 2019 (exceto no banco de dados da UNEB – MPED em que não aparecem trabalhos no ano de 2015). Escolhi Ciências Humanas e Educação como subárea. Na primeira etapa da busca empreguei, de forma intencional, termos mais amplos, selecionando as pesquisas em que o descritor estivesse explícito no título, já que minha procura foi realizada de forma isolada em cada banco de dados, no resumo ou nas palavras-chave, com vistas a abarcar uma maior quantidade de produções, evitando que algum estudo importante fosse excluído no levantamento. Quanto à busca pela produção acadêmica, ocorreu a partir dos seguintes descritores: “cotidiano”, “experiência” e “juventude negra”, sempre acompanhados das aspas.

A pesquisa realizada entre as produções do MPED foi o processo mais rápido entre os bancos de dados escolhidos. Primeiro, pelo fato de não possuir um quantitativo considerável nos últimos cinco anos, por se tratar de um banco de dados recente; devido aos critérios de inclusão/exclusão e a opção de fazer uma busca de maneira mais ampla. Apenas no descritor “experiência” foram encontradas 05 dissertações, sendo que, nos demais, nenhum trabalho foi localizado. Vale ressaltar outros dois aspectos relevantes diante do movimento de buscas. Diferente dos outros sítios, onde o processo de refinamento facilitou, neste, a utilização das aspas foi um fator que não funcionou em nenhum descritor utilizado. Ainda, cabe considerar o motivo que os anos considerados só foram entre 2016 e 2019, devido, justamente, à não existência de pesquisas anteriores a 2016 no programa<sup>2</sup>.

Na base de dados da *SCIELO*, foi encontrado um total de 290 artigos, a partir de todos os descritores escolhidos seguidos de aspas. Coincidindo com a base da UNEB - MPED, também foi uma busca rápida, não pela pouca produção encontrada, mas por se tratar de textos mais diretos (seja no título, nos resumos ou nas palavras-chave) e menores, o que facilitou bastante.

No Banco de Teses da CAPES, foi encontrado um total de 3.013 trabalhos. Diferente da *SCIELO* e MPED, o processo de pesquisa foi mais exaustivo e demorado. Além de existir muitas produções, o que demandou mais cuidado e tempo para selecionar os textos, muitas vezes, a pesquisa era interrompida por instabilidades nesse sítio.

Nos arquivos das dissertações e teses disponibilizadas no sítio do IBICT – BDTD, foi

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que o MPED teve a sua primeira turma em Conceição do Coité em 2014 e as defesas dessa mesma turma acontecendo no ano de 2016.

possível encontrar um total de 106 trabalhos e, mesmo se tratando de um grande acervo digital, o processo foi muito mais tranquilo, quando comparado ao da Capes. Ainda como ponto positivo, por se tratar de um banco de dados de fácil compreensão e que não apresentava qualquer tipo de instabilidade durante as buscas, o percurso tornou-se mais leve e prazeroso.

Finalizando esse levantamento, foram localizados 3.414 estudos entre dissertações, teses e artigos. A análise pautou, inicialmente, uma leitura dos títulos, seguida dos resumos, depois da introdução e, por último da conclusão de cada trabalho selecionado (na maioria dos casos). Quando estes critérios não me permitiam aproximação das inquietações iniciais para a referida revisão, outras seções dos textos eram lidas permitindo formar um banco de dados. Nesse processo, 2.960 foram excluídos após leitura dos títulos e 427 a partir dos resumos, conclusões e outras partes dos textos. Desta forma, obtivemos uma seleção final que contou com 27 pesquisas para fazer a leitura na íntegra, 3 textos a partir do descritor juventude negra, 8 com o descritor experiência e 16 com o descritor cotidiano.

Para selecionar os 27 trabalhos que foram lidos na íntegra, o principal critério foi a relação entre as preocupações apresentadas nas pesquisas e os questionamentos que formulei no início da revisão. Fiz a leitura dos estudos selecionados, e as principais informações dos textos foram sintetizadas em uma planilha para que pudessem orientar as análises descritivas e críticas dos estudos selecionados. Na sequência, elenco os principais pontos decorrentes dessas leituras, evidenciando aqueles trabalhos que mais contribuíram para a construção da interrelação entre as categorias “cotidiano”, “experiência” e “juventude negra” e que, de alguma maneira, me ajudaram no percurso investigativo.

### **1.1.1 Dialogando e aprendendo com alguns cotidianos escolares**

Entre os três descritores escolhidos, cotidiano foi o que mais encontrei devolutivas interessantes. Como pesquisadora cotidianista, fiquei encantada com a potência que os cotidianos escolares possuem e como têm sido trabalhados na educação, como os contextos de outras pessoas nos tocam e até se confundem com os nossos. O cotidiano é mesmo um lugar de encantamento, afetação e que carrega muitas possibilidades de criação. Por isso, muitos defendem o cotidiano escolar como um espaço/lugar de invenção e criatividade, que necessita ser vivenciado, partilhado, dialogado, de forma que desabroche da realidade de quem vive seus dilemas diariamente nos âmbitos educacionais (CERTEAU, 1998).

Nesse sentido, 16 textos foram lidos e influenciaram tanto a minha pesquisa quanto o meu fazer docente e de pesquisadora, que estão entrelaçados. Como nas outras categorias,

alguns textos se apresentaram mais próximos a minhas questões, ou me despertaram para direções de que não tinha conhecimento ou pensado antes, e essa é uma das importâncias de nos aproximarmos de quem já tem caminhado um pouco mais do que nós; além de nos dar base para muitos de nossos movimentos, nos autoriza a fazer alguns percursos que, sozinhos(as), provavelmente não seria possível. Então, a partir das produções de José Machado Pais, Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Victor Hugo Nedel Oliveira (2017), Vanessa Bugs Gonçalves (2018), Ana Paula Leite Nascimento (2019), Vilson Sebastião Ferreira (2015), Jessiel Odilon Junglos (2018), Juliana Soares de Oliveira (2018), Cristina Maria Campos (2016), Luciane Pandini Simiano (2015) e Pamela Souza da Silva (2017), acessei algumas pistas sobre o trabalho no campo do cotidiano.

No processo, apreendi que o olhar pode ser um bom instrumento para a decifração dos códigos vividos no espaço escolar, e que explorar o cotidiano como um campo de produção imaginária, de criatividade é possível e necessário (PAIS, 2017). Para isso, boa parte dos textos, principalmente o de Gonçalves (2018), buscava indicar que desconstruir estereótipos dentro do espaço escolar é algo urgente e que, na verdade, as ações desses lugares são complexas, inventivas e envolvem vidas; desse modo, indicavam que as próprias ações, sobretudo dos estudantes, podem ser uma forma de escapar de tantas imposições disciplinares, de romper as normalizações que são instituídas na escola. E é ao encontro do que Pais e Gonçalves fazem que Nascimento (2019) destaca diálogos que envolvem silenciamentos, invisibilidades, regulações, visibilidades, subversões e resistências, para constatar como os espaços escolares são um tanto contraditórios, já que podem ocasionar muitos processos exclusivos, padronizados e, ao mesmo tempo, criar uma ambiência de possíveis enfrentamentos e invenções

Diante disso, entendem-se os motivos para Junglos (2018) falar sobre a necessidade de atenção para o que acontece no cotidiano das escolas, de habitarmos em sua complexidade para produzirmos resistências e singularidades. Percebe-se, ainda, esse habitar a complexidade cotidiana nos trabalhos de Oliveira (2018), Campos (2016), Simiano (2015) e Silva (2017), já que se propõem a desvendar os percursos das conversas, da escuta, do olhar atento, dar sentido aos acontecimentos e às experiências pessoais, valorizar fragmentos do cotidiano que, apesar de “pequenos”, são carregados de sentidos.

Em contrapartida, senti que os debates sempre se direcionavam a um processo de questionar esse cotidiano e seus sujeitos, não havia uma operação mais próxima, interferências, intervenção e, por vezes, algumas falas, talvez por lapsos na escrita ou pela efervescência cotidiana, sugerem que os sujeitos eram pessoas impotentes, subalternizados.

Entre o ler e encantar-se, algumas produções se fizeram mais atraentes na minha trajetória de leitora, professora, pesquisadora e escritora, entre eles os trabalhos de Laisa Blancy de Oliveira Guarienti (2019), Letícia Regina Silva Souza Prezotti (2015), Andressa Alano Alves (2016), José Machado Pais (2018), Nilda Stecanela (2018), Carlos Eduardo Ferrazo; Marco Antonio Oliva Gomes (2017) e Alessandra Nunes Caldas; Nivea Andrade (2017).

Entretanto, alguns se destacam pelas sensibilidades que apresentam. Em Guarienti (2019) e Prezotti (2015) há uma aposta na potência das redes de *saberesfazeres*, na problematização de *práticaspolíticas* inventadas no chão das escolas pelos *sujeitospraticantes*, *alunosprofessores*, com relações do *dentrofora*, possibilidades de sentir, pensar e fazer uma educação de produção de sentidos e significados, os textos propunham um deslocar de pensamentos hegemônicos, da cristalização, das verdades absolutas que compartimentam as pessoas, os conhecimentos, para fazer dos cotidianos espaços vividos e praticados que transbordem vidas, desejos e sonhos. E, com postura de uma ética do cuidado, Alves (2016) apresenta a escola como espaço de constituição da experiência humana em torno das relações afetivas, de um atentar para as miudezas que produzem direcionamentos para fluxos sensíveis e suas movimentações para escapar da rigidez escolar.

Mesmo com toda essa defesa de que caminhos outros são necessários, esses mesmos autores/as não deixam de apontar os riscos de pesquisas que lidam dessa forma, uma vez que, conforme eles, quando damos potência ao inventivo e não reprimimos, também colocamos em risco o próprio curso da pesquisa, pois algumas coisas podem fugir do nosso controle. E é justamente nesse processo que se dá toda a virada de chave, que traz a relevância de alguns modos de olhar, questionar e desvendar que tomam a vida cotidiana como alavanca metodológica para repensar a produção de conhecimento no ambiente escolar.

Entre o desenrolar das questões nos trabalhos aqui selecionados, Michel de Certeau e Jorge Larrosa Bondía estiveram sempre presentes e exerceram um importante movimento. No tocante aos diálogos de Certeau (1998), foram perceptíveis como as maneiras de fazer iam se constituindo, a partir das práticas dos usuários e, conseqüentemente, alterando o funcionamento dos espaços escolares, das vidas ali presentes. Nessas artes de fazer, o homem ordinário – sujeitos praticantes, pessoas comuns - criam, inventam e buscam, constantemente, escapar de muitos lugares e padrões que lhes eram atribuídos, fazendo da escola um espaço praticado. Desse modo, compreendem-se os motivos pelos quais os estudos acerca do cotidiano escolar revelam pistas e possibilidades para irmos pensando a educação. Com relação ao impacto das ideias de Bondía (2002), a experiência era sempre colocada em relação com a formação. A aposta em uma educação fundada nas experiências promoveu, nas investigações, um modo de

pensar e realizar a educação de maneira mais vital, com mais intensidades, interessante e com sentido para os sujeitos praticantes desses lugares.

No que tange aos instrumentos de pesquisa, os textos apresentaram conversas, imagens narrativas, cartografia, etnografia, observação, análise de documentos, diário de campo, questionários, entrevistas, grupos focais e estudos de caso. A diversidade de aportes qualitativos evidenciava, a todo momento, o quanto assumir uma atitude de pesquisa problematizadora, diferente daquela que, de antemão, defenderia um uso objetivo de conceitos, categorias e procedimentos técnicos com a pretensão de analisar e escapar de modos tradicionais de fazer pesquisa é necessário (FERRAÇO; GOMES, 2017). Em síntese, os processos gestados na escola, além de serem muito evidenciados, demarcam um compromisso de valorização das pessoas.

### 1.1.2 Experiências educativas

Oito trabalhos foram localizados com a utilização do descritor “experiência”. Após a leitura, identifiquei a contribuição dos textos de Lucas Eustáquio de Paiva Silva (2016), Alexandre José Hahn (2018), Fabiano Ramos Torres (2016) e Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Corinta Maria Grisolia Geraldi e João Wanderley Geraldi (2015), em que a experiência foi encarada a partir de perspectivas narrativas, de questões do vivido, processos formativos, dispositivos de escuta, acontecimentos, produções, invenções, pesquisa bibliográfica, entrevista, grupos de conversação e observação participante. E, a partir da ideia de narrativas, encarava um movimento *da* experiência e não *sobre* a experiência, que acabava por ditar uma responsabilidade e pretensão metodológica/epistemológica de aproximação entre a vida das pessoas e o mundo teórico. E esse é um ponto muito importante para dialogarmos; é costume pensar a educação com base em uma relação entre teoria e prática, porém, o que esses autores fizeram foi, justamente, propor outras possibilidades e pensar a educação, a partir de uma perspectiva de experiência e sentido (BONDÍA, 2002).

Seja para compreender a vida dos professores, de estudantes ou outros sujeitos escolares, fazê-los narradores do que lhes toca, lhes acontece e o que fazem acontecer era apontado como um importante caminho (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), principalmente para que a experiência não fosse mais encarada como algo à parte, tida como restos, sobras, mas aquela que emerge no interior da escola e diz sobre modos de sobrevivência, sobre explorar potências, como bem ensaia Torres (2016). Nesse sentido, foi possível aprender com Hahn (2018) como o conceito de experiência é relevante para os processos escolares, na medida em

que contribui para fomentar uma formação voltada à vida como acontecimento. Ainda no trato com o conceito, percebi como algumas exposições sobre o contexto escolar permite apontar diversas interações e estratégias que muitos estudantes utilizam, que acabam contrapondo muitos rótulos e estigmas, que são direcionados e perpetuados sobre eles (SILVA, 2016).

Pensando sobre aquilo que nos ajuda em um melhor percurso investigativo, posso afirmar que todos os trabalhos foram muito relevantes, fiquei encantada com a responsabilidade dos autores ao trabalharem com o conceito de experiência e sua relação nos espaços escolares. Por outro lado, os trabalhos de Karin Cozer de Campos (2016), Fabiane Franciscone (2018), Markus de Lima Silva (2018) e Laila Sampaio Lima (2019) chamam atenção por diversos aspectos, principalmente pelas intenções metodológicas e de aproximação que foram tecendo.

Nesse encantar-se com as produções, Campos (2016) foi essencial, por me mostrar como as falas, as experiências cotidianas podem e devem tomar a escrita do texto sem que isso gere algum descompasso. Ao discutir sobre a relação entre experiência e narração de histórias na infância, além de ter sido possível as experiências e formações desses estudantes, também permitiu estabelecer um processo formativo para quem se envolve na leitura do texto. Então, esse tomar do texto realizado pelas falas e experiências das crianças, provocou uma rasura no conceito de experiência, visto que não foi encarado como uma narração apenas para ser descrita/exposta, mas com um texto que é a própria experiência.

Franciscone (2018), Silva (2018) e Lima (2019) destacaram como as narrativas das experiências de vida podem trazer contribuições para a formação e o quanto é importante criar laços, partilhar, colocar-se no lugar do outro sempre, principalmente a partir do diálogo, da conversa que nos aproxima. Em Silva (2018), destaca-se como as narrativas dos alunos a partir de suas experiências se desdobram na corporeidade, o quanto essas vivências, que são corporais, suas relações intersubjetivas e as próprias influências do contexto escolar, podem se manifestar na autoestima dos adolescentes. Já em Franciscone (2018), na busca por compreender quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, as experiências de cuidado e a produção de sentido na educação dos jovens, por meio da escuta, foram essenciais. Vale ressaltar ainda que a investigação surge a partir de uma experiência de gestão no espaço escolar, portanto, nos faz perceber o quanto a atenção ao tempo interior, múltiplo, descontínuo, o diálogo, o pensar quais experiências temos e estamos realmente promovendo, cria uma ambiência para podermos existir e conviver. Mesmo sendo pesquisas com tanto cuidado e afeto diante das experiências que eram postas, os trabalhos de Silva (2018) e Franciscone (2018) se distanciam um tanto de Campos (2016), quando escolhem percorrer

uma escrita que evidencia as falas de uma maneira mais expositiva e não de experiências que teorizam na e para a educação.

Entre os textos levantados e analisados, preciso destacar a produção de Laila Sampaio Lima (2019), não apenas por ser uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em que estou inserida, mas porque percebo que o trabalho nos mestrados em educação profissional, por se situarem em perspectivas colaborativas, que se qualificam por pesquisas interventivas e engajadas, traduzem processos não imediatistas e, por isso, envolvem estudos, problematizações e talvez um dos pontos mais importantes, os diálogos e a escuta coletiva (ALMEIDA; SÁ, 2021).

Sendo uma pesquisa que buscou atrelar formação de uma comunidade rural, a partir de pronunciamentos visuais da fotografia, é sobretudo na proposta de intervenção e no seu potencial de repensar as tradicionais pesquisas acadêmicas existentes na área da Educação que houve um encantamento maior. A autora tratou os participantes como sujeitos autônomos e implicados em suas questões pessoais e coletivas na experiência de fazer e consumir imagem, tudo isso realizado por meio de oficinas, planejadas juntamente com as lideranças locais. Por isso, as ações envolveram pautas eleitas pela comunidade e também foram os moradores do Barroão de Cima que produziram suas próprias realidades imagéticas, em um processo de pesquisa-ação (LIMA, 2019).

Na excelente estratégia de impulsionar um olhar que permita leituras para além do que está posto na imagem, Laila Sampaio Lima trabalha com o conceito de experiência com um entendimento de experiência visual onde, ao se utilizar da prática fotográfica, transformações podem ser viáveis em seus contextos. Por outro lado, abre caminho para o que há de mais íntimo, pessoal e que nos coloca enquanto humanos com nossas contradições, incompletudes, subjetividades e identidades, reverberado pelo fazer empírico. Uma experiência como um vetor de transformação em potência (LIMA, 2019). No que diz respeito à orientação teórica e metodológica, não difere muito dos trabalhos anteriores, encontra inspiração na fenomenologia e no instrumento de pesquisa Grupo de Discussão, para construção das questões norteadoras de investigação. Uma abertura para encontros, participação, narrativas, escutas, debates e espaços para reflexão, com a possibilidade democrática de participação de todos os envolvidos, coadunando com ideias de livre coletividade.

Condensando outros pontos importantes, foi bem notório como a maioria das pesquisas se utilizavam do conceito de experiência na perspectiva de Bondía e com a base fenomenológica-hermenêutica de Gadamer. E, diferente do que será apontado no próximo tópico sobre as pesquisas com a juventude negra, a aproximação com o chão da escola e seus

sujeitos é recorrente. Os estudos também destacam a experiência de pessoas que estão na escola, os professores(as), diretores(as), estudantes e, por diversas vezes, apontavam que as investigações não tinham teor exclusivamente de pesquisa, indicavam, para além disso, uma abertura a esse tempo e espaço para a escuta das singularidades e das práticas educativas, o que abre margem para se debater cientificamente e assumir um caráter político de pesquisa e formação. Nesse sentido, as pistas indicaram que a escola não deve ser mais um espaço visto de forma aligeirada, e sim de experiências encantadoras e olhares mais atentos.

### **1.1.3 Educação e juventude negra**

Chegar até três trabalhos a partir do descritor “juventude negra” foi um desafio carregado de frustração. A cada pesquisa nas bases de dados, os números tímidos de trabalhos pareciam me dizer que a juventude negra não habita os espaços escolares, por outro lado, muito do encontrado sempre voltava para questões de violência, extermínio e tantos outros temas que acabam reforçando alguns estereótipos sobre essa população. Não quero aqui mencionar que esses tipos de debates, pesquisas e inquietações não devam existir, mas, não seria o momento de pensar/pesquisar outras dimensões das experiências dessa população?

O questionamento parte sobretudo das minhas vivências no Colégio Estadual de Bandiaçu. Nas minhas atuações nesse espaço, mesmo que em pouco tempo, pude perceber o quanto nós, professores/as, às vezes, olhamos demais para aquelas questões que marcam os contextos escolares de maneira negativa, sobretudo em relação às atuações dos estudantes e professores. Focando o nosso olhar apenas nos movimentos dessas perspectivas, acabamos por nos enfraquecer enquanto ser humano e profissional, e deixamos de perceber processos outros, simples, do cotidiano, das vivências, que talvez pudessem resultar em algo melhor. Dito isso, consigo encontrar em três trabalhos questões que, de alguma forma, me fizeram pensar. Seja naquilo que aproxima ou no que me coloca em posição distante para o trato com minha questão de pesquisa e com os sujeitos centrais da investigação.

As pesquisas de Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne (2018), Rodrigo Ednilson de Jesus (2018) e Graça Elenice dos Santos Braga (2016) tratam da juventude negra atravessada pelo conceito de raça e apontando para desigualdades, discriminações, silenciamentos e tudo que possamos entender como dimensões negativas para essa população.

A partir das produções de Jesus (2018) e Braga (2016), que trabalham com a pesquisa qualitativa, utilizando as narrativas e a oralidade no processo e, como instrumentos de pesquisa, as entrevistas, questionários, grupos focais e história oral, visando trazer as vozes das pessoas,

na maioria estudantes, deu pra perceber que mesmo com o intuito de destacar as vozes de estudantes, a utilização de instrumentos supracitados estabelecem distâncias entre pesquisadores e os chamados sujeitos de pesquisa. Ainda ficamos distantes do corpo a corpo, do priorizar caminhos de pesquisa indicados pelos próprios sujeitos escolares. Defendo que o ato de pesquisar vai muito além de fazer uma pergunta, de dizer que tal sujeito será importante no processo. Mesmo que, em alguns momentos, as investigações evidenciassem a importância das pessoas na pesquisa, algo engessado não permitia o avançar de algumas questões. Exemplificando esse movimento engessado, ao descrever sobre algumas de suas entrevistas, Rodrigo Ednilson de Jesus (2018) chega a relatar que, ao desligar o gravador, ele conseguia ter uma conversa melhor com alguns entrevistados e que, inclusive, algumas questões que extrapolavam debates puramente educacionais apareciam nessas falas. O que isso significa? Por que insistir na entrevista, após essa constatação? É possível ousar nas formas de fazer pesquisa, sem perder o rigor? Então, foram trabalhos que me influenciaram significativamente nas discussões e trato com o descritor de juventude negra, no pensar que as conversas casuais, inesperadas, carregam sentidos inimagináveis e dizem sobre muitas questões importantes na vida dos sujeitos escolares.

Mesmo com essa forma de fazer pesquisa, que distancia um pouco dos acontecimentos do cotidiano escolar, consigo perceber no texto de Gomes e Laborne (2018) um pensamento que extrapola esse movimento; as autoras abrem um espaço para pensar as narrativas dos jovens negros também pelo viés das alternativas que se tem construído para lutar pela vida, para sair dessa zona de morte, violência e exclusão. Ou seja, referem-se a essa juventude como pessoas que lutam e que estão a todo momento agenciando as suas formas de conviver em sociedade e não apenas como pessoas colocadas às margens, que não se movimentam, não lutam. E isso se deve justamente a uma maior aproximação com esses sujeitos na pesquisa. Por outro lado, Gomes e Laborne (2018), ao tomarem como foco a inter-relação entre juventude e raça, trazendo essa juventude negra como central no trabalho, como sujeitos sociais potentes, que se constroem diante das alternativas que encontram, deixam escapar, no meu ponto de vista, uma análise mais detalhada de documentos e dados estatísticos apresentados com os acontecimentos diários, com vozes e experiências que vieram à tona no exercício da pesquisa.

Talvez pelo número pequeno de trabalhos encontrados, o chão da escola também foi pouco evidenciado nas produções. Esse contato, esse cotidiano vivo, as experiências afloradas e/ou narradas no espaço escolar se perderam entre os textos. Entendo que cada investigação tem o seu propósito, mas também acredito que já está na hora de fazermos acontecer, de sentar, ouvir, falar no calor dos acontecimentos, com quem vive e lida com essas questões no dia a dia.

Por outro lado, essas “faltas” me fazem perceber o quanto minha pesquisa é importante para a educação e para a juventude negra. A partir do diálogo com estudantes do Colégio Estadual de Bandiaçu, busquei operar nessa relação mais próxima com a escola e seus sujeitos e, ainda, entrelaço questões experienciadas e ditas pelas próprias pessoas. Já não cabe mais falarmos por ninguém, o tempo pede mudanças, novas narrativas, novas formas de fazer pesquisa e educação.

Então, a partir dos encontros com os textos da revisão sistemática e das experiências afloradas em mim, no meu percurso docente, entendo que essa pesquisa não apenas se justifica, como é muito necessária para dialogarmos sobre educação. Mesmo que muitos já tenham explorado sobre cotidiano, experiência e juventude negra, essa forma de fazer e estar na pesquisa, de ouvir atentamente, escutar e conversar com os estudantes, é algo que ainda necessita de mais atenção e movimentações. E, no intento de que você, leitor, também entenda essa necessidade, os convido a ler nossas escritas, a conversar conosco e perceber que pesquisa e educação são muito mais do que já temos dito até aqui.

## **2. Entre conversas, pesquisa e formação**

A proposição dessa pesquisa surgiu das relações que foram tecidas no Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), durante a minha atuação como professora de História, em 2019 e 2020. Experiências desafiadoras, provocativas e que desestabilizaram muitas das minhas certezas. Essas, advindas de pessoas, culturas, olhares, falas e tantas outras questões diversas, acompanharam-me nesse processo de atuação docente e estudante de pós-graduação, repleta de desassossegos em uma contínua construção, desconstrução, reconstrução enquanto docente. Nas conversas com os estudantes, por vezes alegres, tristes, de aprendizagens, com interrogações, raivas, choros, ou até mesmo nas diversas trocas de experiências com meus colegas da educação que me auxiliavam, ensinavam, inspiravam e direcionavam sempre para o melhor caminho que eu poderia escolher; fui, cotidianamente, mobilizando um olhar mais atento, um ver, sentir e ouvir as pessoas que conviviam comigo diariamente, do portão de entrada até a porta da cozinha da unidade escolar. E este é o saber da experiência, aquele que vai se constituindo no modo como alguém responde diante do que vai lhe acontecendo na vida e como vamos dando sentido a esse acontecer (BONDÍA, 2002).

Nesse percurso, algumas angústias também me acompanharam e cabe pensarmos um pouco sobre elas. O ano de 2019 foi um divisor de águas para mim; tendo concluído recentemente minha licenciatura em História, vivia há meses com o sentimento de que nada do que investi na minha formação tinha sentido. Vivi minha graduação com muita vontade, estudos, buscas constantes, não fui mais uma estudante de licenciatura, que entra no curso simplesmente porque cai de paraquedas. Não! Estou na educação porque optei por esse caminho, e vivenciar o atual cenário educacional e das licenciaturas, em que conseguimos a qualificação, mas nada nos garante inserção profissional e estabilidade, é frustrante, nos direciona, constantemente, para pensamentos de desistência da área, para buscar caminhos que, pelo menos, nos assegurem uma mínima condição de vida.

Como uma luz no fim do túnel, fui convidada pela professora Iris Verena, nesse mesmo ano de 2019, para auxiliá-la em algumas demandas de um projeto que seria desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB). Lembro bem daquele dia; estávamos eu, Iris, Valdemara (diretora do colégio), Jeane (professora do mesmo colégio) e Daniele (colega da pós-graduação em docência e diversidade – MPED/UNEB) em uma das salas da UNEB-Campus XIV, para dialogarmos sobre o projeto. Para além das questões burocráticas e ideias da investigação, a professora tira um tempinho daquele encontro para perguntar como

estávamos, como andava nossa vida... Como doeu e foi difícil tentar organizar as ideias para responder que a vida não estava nada organizada. Que eu não estava trabalhando. Que eu não sabia naquele momento o que iria fazer da vida. Por outro lado, a pergunta me fez ver a luz do fim do túnel um pouco mais de perto, quando a professora Iris perguntou a Valdemara sobre a possibilidade de algum contrato emergencial na escola, e, havendo essa vaga, se não seria possível que eu ocupasse. Sei que naquele momento tudo não passava de ideias vagas, mas foi um dia que me fez novamente não desistir, do que eu tanto quis ser: professora!

Passadas algumas semanas, um professor de História do colégio obteve a liberação de sua licença e fui convidada pela diretora a ocupar essa vaga por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) de forma emergencial. Mesmo que em meio à alegria por voltar a atuar depois das dificuldades encontradas após sair da graduação, não posso negar do quanto foi desafiador vivenciar esse processo em meio a tantas instabilidades, precariedades das nossas relações de trabalho, o ter que trabalhar com ética, comprometimento e não saber que dia você irá receber seu salário; a angústia de ter que pedir carona das colegas da escola para ir trabalhar, porque se eu não recebo meu salário eu também não tenho dinheiro para pagar meu deslocamento. É doloroso saber que a educação tem ganhado rumos como esses, e que muito mais difícil do que eu, tantos outros colegas de curso e profissão sequer tiveram essa oportunidade que eu tive. Portanto, o relato que faço é pessoal, ao tempo em que apresenta temores e questionamentos que são compartilhados por diversos profissionais da área de educação, frente à falta de concursos públicos, bolsas das agências de fomento para a pós-graduação e condições dignas de trabalho para profissionais da educação.

Em meio a tudo isso, é importante problematizar todo o imaginário que se cria em torno dos profissionais REDA. Já sabemos da falta de valorização dos profissionais da educação, isso não é algo novo, mas quando se trata de profissionais contratados, a precarização é ainda maior. A sensação que tenho é de que estamos ali apenas para tapar buracos, de que o nosso trabalho é diferente do de um professor efetivo ou, ainda, que receber a remuneração pelo trabalho prestado pode ser realizado em um mês, depois de seis meses ou mais, e que está tudo bem, não há uma preocupação se nossos rendimentos vão existir, ou quando vão existir; o que importa de verdade é tapar aquele buraco, temporariamente, existente. Para além de sabermos que nada disso deveria acontecer, ainda há a questão da falta de concursos públicos; se há vagas para professores “tapa buracos” é porque esse espaço existe e deve ser ocupado, por outro lado, essa política de contratos diz muito sobre o projeto de educação, de sociedade e de vida pelos quais muitos governos optam.

As contratações precárias, salários inferiores, situação de total insegurança social e econômica, ausência de direitos, desvalorização total de nós, professores, são resultado de toda uma política governamental, de reformas educacionais e movimentos de privatização que temos acompanhado a partir dos anos 90. É um imbricamento com as políticas educacionais neoliberais que tendem a tornar nosso trabalho docente pauperizado, coisificado. Formando para atender demandas de um sistema econômico regulado pelo mercado, no reinventar do capitalismo diante das crises, nós, professores, nos tornamos uma das novas formas para que seja possível manter a sua hegemonia (SILVA, 2020; AZEVEDO, LOPES, LOPES, 2019; NETA, et. al., 2020).

De todo modo, a ideia aqui não é simplesmente criticar essa problemática que recai sobre nós, professores contratados. Essa nossa situação de papel provisório não nos tira o dever de contribuir com o andamento das atividades escolares e não posso negar que tem sido uma oportunidade para docentes como eu, que estão em início de carreira, seja em termos profissionais ou financeiros. O que se coloca em xeque é, justamente, esse uso constante de contratações, que deveria ser algo de caráter excepcional e acaba se tornando naturalizado, quase virando regra (SILVA; GOMES; MOTTA, 2020). E, conseqüentemente, todo o medo que carregamos de, a qualquer momento, estarmos desempregados; não temos voz e nem vez, somos uma bagagem real da precarização docente.

Não muito diferente, tenho vivenciado um processo complexo desde 2019, quando fui aprovada em uma seleção pública para ser professora do estado e estou ciente das irregularidades que acontecem, das vagas que existem e de pessoas ocupando uma vaga que conquistei, que é direito meu e que, mesmo assim, permaneço desempregada e sem ter como ou a quem recorrer. Diante de todo um cenário de desvalorização, de angústias, ainda tenho que saber lidar com as novas roupagens do capitalismo, em que o número de desempregados aumenta consideravelmente e facilita a articulação de empresas e instituições públicas que passam a trabalhar com a ideia de que, se um trabalhador não aceita as condições impostas, existe uma enorme fila atrás dele esperando por essa mesma vaga (NETA et. al., 2020).

Em contrapartida, sendo eu uma professora em constante formação, também vivenciei esses momentos acompanhada de outras inquietações. Em meio a essas atuações no CEB, também estive dividida entre a felicidade de estar ali, entre as instabilidades e, ao mesmo tempo, o medo de errar, de não conseguir atuar, de estar, a todo momento, me questionando e buscando ser o melhor que eu poderia ser, ao tempo que as questões de pesquisa e de formação iam tomando corpo. Os pensamentos e interrogatórios internos estavam sempre a me acompanhar. Seria eu apenas mais uma jovem professora sonhadora que se frustraria ao longo dos anos?

Seria mais uma professora daquelas que saem da graduação cheias de sonhos e enxergam tudo de mais lindo? Ou, seria eu uma professora em constante formação, que prefere encarar o que está posto e, estrategicamente, buscar caminhos de uma atuação menos dolorosa?

A partir desses questionamentos, vale refletir: como pensar a atuação de uma professora recém-formada e cheia de vontade de estar no contexto escolar, em meio ao caos na educação, que é a falta de espaços para o exercício docente, que é de uma cidade pequena e depende de indicações para ocupar uma vaga, que se frustra diante de governos que não investem na educação – seja na realização de concursos, na valorização das pessoas, no permitir abrihntar os olhos de quem ocupa esses lugares – enfim, como você poderia descrever uma professora nesse cenário?

Antecipo os seus pensamentos, acreditando que a resposta é pensar que essa atuação é também pensar em alguém que se encontra sem perspectivas, triste e sem entender exatamente por onde buscar resolver essas questões. E eu te respondo que sim, vivi esses e tantos outros sentimentos amedrontadores no início da minha carreira, depois de finalizar a graduação, com instabilidade pessoal e profissional constante. Ao mesmo tempo, acho válido trazer nesse diálogo que não foi fácil, não tem sido fácil, nunca foi, mas a minha trajetória dentro da educação tem me permitido sair dessa zona, me reinventar, construir caminhos outros para manter vivos e possíveis os meus sonhos. Por outro lado, compartilho com Paula Gomes de Oliveira (2013) que:

O pensamento simplista de que, para ser educador, basta ter sido educando e ter um bom nível de formação universitária, aos poucos, tem cedido lugar à compreensão de que essa formação docente contínua é, antes de tudo, um processo necessário e complexo que requer seriedade, consistência e constância em sua efetivação (p. 12611).

Ouso acrescentar às ideias de Oliveira (2013), que ser educador é ter coragem, é querer estar na educação. Dessa maneira, convivendo cotidianamente com essas ideias e na busca de questões que pudessem me apontar os possíveis caminhos de exercer minha docência com maior leveza e, no intento constante de formação, fui encontrando nos relatos, nas brincadeiras dos intervalos, nas pausas para os lanches da lanchonete em frente ao colégio, nas mensagens recebidas no aplicativo do *whatsApp* e em tantos outros momentos com os estudantes, maneiras de me sentir melhor nesse espaço de educação que tanto me constitui. “[...] Foi necessário abdicar de algumas certezas e pressupostos, abrindo espaço para o que já acontece, com o intuito de ver a riqueza desse cotidiano [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 253). E, ainda, concordando com as ideias de Oliveira (2018), isso também se deve a minha sensibilização para enfrentar essas questões que tanto permeavam os meus pensamentos e espaço de trabalho, e, sem dúvida, tem

uma relação totalmente relacionada com a maneira como me coloco no mundo e nos espaços escolares. Fiz das minhas angústias uma experiência como lugar de encontro, como uma relação com algo que se experimenta, que se prova (BONDÍA, 2002).

Do mesmo modo que o reconhecimento e valorização da minha docência pode ser um fio que me conduz a ter maior prazer e vontade de fazer as coisas acontecerem, a desvalorização, a negação de um trabalho digno, estável, acaba gerando o inverso disso tudo... como tive essas sensações em muitos momentos, sei que alguns colegas de profissão acompanham esses sentimentos também, principalmente quando um ministro da educação diz que “hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”<sup>3</sup>. A fala denota uma construção forte que é alimentada na sociedade como um todo. Quem nunca ouviu alguém dizer que somos professores por falta de opção, né? Quem nunca se sentiu menosprezado por estar cursando uma licenciatura? Tudo isso acaba gerando frustrações e sentimentos adoecedores. Mesmo que conversando no ano de 2021, sabemos que essas questões são antigas e apenas ganharam outras roupagens naquele momento. Sabemos que esse cenário de precarização não é resultado da crise atual que estamos enfrentando, não há grandes novidades para o nosso mundo do trabalho, infelizmente, o que percebemos é um aprofundamento acelerado de processos que obedecem à lógica destrutiva do capital, e que tem escancarado a precarização e a perda de direitos (SILVA, 2020).

Acompanhando a conversa entre Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban com Carlos Skliar, que relata o encontro com Jorge Larrosa Bondía no evento da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), em Caxambu, e o quanto aquela conversa o libertou, autorizou e deu poder para poder expor a sua maneira literária e filosófica de falar, também no momento da sua escrita, concordo com ele quando diz que “[...] a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314). Aprendi, a partir dessa conversa, que meus dias também se situaram entre esse libertar, autorizar e trazer para minha escrita a maneira como falo e vivencio a escola; semelhante ao encontro de Carlos Skliar com Jorge Larrosa Bondía, meu encontro com as pessoas do CEB, principalmente com os estudantes, foi essencial em meu processo formativo docente e de pesquisadora. Foi, sim, uma autorização.

Sendo assim, é devido a todo esse contexto que se torna tão relevante o contramovimento realizado por pesquisadores como Michel de Certeau, que buscam outros

---

<sup>3</sup> GRABOWSKI, Gabriel. Ministro da Educação insulta professores. Extra Classe. 5 de out. de 2020.

diálogos, caminhos alternativos, modos de subverter a lógica racionalista e desse modo produzir outras maneiras de fazer pesquisa em educação (ASTORI; VIEIRA, 2019). Dessa forma, passamos a pensar e entender a escola como espaço e, portanto, como lugar que é praticado e onde seus sujeitos se reinventam diariamente, experenciam e dão vida a esse lugar. Por esse motivo, o acontecer cotidiano não está sendo entendido como uma característica dada, propriedade, mas, como constituição do próprio movimento. O entrelaçar dos fios não estão no cotidiano, estes, são o próprio cotidiano (GARCIA, 2003).

## **2.1 Conversas com o cotidiano escolar: exercício metodológico na educação**

Gosto de ficar assuntando, escutando as vozes e casos do cotidiano. Nesse assuntar, é preciso que também façamos silêncio, que nos retiremos da roda e, apenas, observemos o que as pessoas estão falando. O tempo pede um assuntar da vida (EVARISTO, 2020). Um dia, daqueles que encaramos como mais um dia comum, ao sair da sala, entre a finalização do terceiro horário de aula e o intervalo, fui em direção à sala de professores/as, mas, como de costume, preferi andar um pouco pelo espaço do CEB. Próximo ao portão de acesso à escola, visualizei dois estudantes do ensino médio, mais precisamente do terceiro ano, sentados e conversando entre si. Ao verem a minha presença próxima, me convidam a conversar com eles, e logo me atrevi a tagarelar (confesso que sou muito adepta a essa filosofia - risos). Em meio às conversas aleatórias, sobre coisas da nossa vida, da escola, um dos estudantes contou sobre a difícil relação com seus familiares dentro de casa; inicialmente, nada demais para mim: quem nunca enfrentou problemas em casa? Mas, no desenrolar da conversa, percebi que aquele momento não era apenas um desabafo de um adolescente que, pontualmente, tinha enfrentado um problema familiar; então, a minha presença/escuta e a do outro estudante passam a ser uma válvula de escape, naquele instante. O aluno falou das suas dificuldades e da angústia de não ter com quem contar, de não ter com quem conversar para desabafar sobre tantas questões da sua vida. A sirene tocou, a narração foi interrompida e a gente nem percebeu o tempo passar. Em meio ao espanto, ao choro, ao desabafo daquele relato inesperado, precisávamos ir adiante.

Finalizei meu quinto horário de aula e parti para mais um descanso entre um turno e outro. A conversa com o estudante martelava na minha cabeça e me fez pensar sobre por qual motivo ele se sentiu confortável em desabafar comigo e com o outro colega de sala. Não conseguia responder naquele momento, mas, com o passar dos dias, entre as tantas situações que fui experienciando, muitas vezes na busca pela aproximação com os estudantes, percebi que o fenômeno passou a ser recorrente. A abertura para os diálogos passou a ser algo comum

na minha rotina, os alunos se sentiam à vontade para conversar comigo, e eu fui achando o máximo essa relação.

Sem que eu percebesse, todo aquele medo e dificuldades que tanto me acompanhavam, diminuíram, com o passar do tempo. Nessa relação mais próxima, a forma como eu me posicionava em sala, já não era mais a daquela professora que media as palavras com meus alunos; a forma como eu conversava com eles, aos poucos, possibilitou diálogos ricos e gostosos. Passava a entender melhor os estudantes, a saber o momento certo de falar, de ouvir, de calar, de com eles sentir a leveza ou os desafios do estudar.

Em meio a tantos encontros e conversas, outro estudante do segundo ano do ensino médio, constantemente me parava nos corredores para perguntar sobre coisas relacionadas ao seu estudo e, dentro do possível, buscava sempre lhe ajudar. Os dias foram passando, e através do *WhatsApp*, visualizei o *status* desse mesmo estudante com uma fala um tanto inquietante, onde relatava que estava cansado dos julgamentos, das dúvidas e tantas coisas que o amedrontavam; logo, comentei a postagem dele e esperei o retorno, que foi imediato, como se já estivesse esperando alguém responder aquela postagem.

Ao lhe perguntar sobre o que estava acontecendo e se precisava de ajuda, rapidamente, passou a relatar diversas situações da sua vida, como alguém que, aparentemente, não tem nada a dizer, mas, ao encontrar um outro alguém atento a suas palavras, simplesmente começa a pronunciar, jogar para fora tudo o que estava engasgado. Entre a pausa para ler o que ele escrevia, organizar as minhas ideias e tentar proferir algo, percebi que o momento era mais de escuta do que de fala, e continuei a ouvi-lo. Eram questões relacionadas a sua orientação sexual, ao preconceito por parte da sua família, à difícil relação com os colegas, ao desejo de buscar sempre o melhor para sua vida, as dúvidas e indecisões da adolescência, tudo isso passou a ser relatado por alguns minutos; tentei mostrar que ele não estava sozinho e que, naquele instante, respirar e pausar um pouco seria o ideal.

Os dias foram se passando e, como alguém que estava imersa no cotidiano escolar, pude me aproximar cada vez mais das respostas para os meus desassossegos. Pude despertar a partir da aproximação e *afecto* com os estudantes, que a conversa seria o melhor fio para o meu caminhar. Minhas experiências de conversas com os estudantes, no contexto do CEB, me motivaram a pensar em maneiras de aprofundar essa ação naquela escola e de trazer à tona para os debates educacionais todos esses movimentos, pouco ditos, que as pessoas daquele espaço me apontaram como sendo algo importante, necessário e uma forma de fazer e ser com eles. “A educação, como dito, é o enclave da conversa. Por mais que façamos das escolas lugares

tecnificados e de mero lucro, o que sustenta a comunidade é a potência da conversa” (SKLIAR, 2018, p.13).

Por esta razão, defendemos que a conversa é uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo. Não a abertura para um descritivismo ou interpretacionismo, mas uma abertura viva para dela sairmos diferentes de quando entramos. A conversa como partilha de uma questão comum, de uma problemática comum. Dar voltas em torno de uma problemática cuja discussão nos afeta. Dar voltas com o outro. Deitar a atenção sobre uma questão, uma problemática, uma pergunta (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 172-173).

Por isso, para tratar do cotidiano escolar, é necessário um grande mergulho e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. Importa questionar, entender o cheiro que vem da cozinha, as reclamações que circulam na direção, conviver no pátio, enfim, viver em meio aos cheiros, gostos, sons próprios desse espaço. Pois, se continuo olhando alto, como aqueles que têm poder, também vou ter compreensões limitadas, errôneas e atuar para a promoção de exclusões (ALVES, 2008, 2001). Já que se toma, aqui, a força central do cotidiano, seria impensável trabalhar a partir de abordagens, registros que fossem guiados por qualquer metodologia rígida (FILHO, 2007).

Ao acionar as conversas como metodologia de pesquisa, quero chamar atenção para a riqueza, beleza, conhecimentos, histórias, saberes que circulam, os detalhes mínimos que são produzidos diariamente no chão das escolas e que são de nosso conhecimento; então, “[...] por que não serem vistos e reconhecidos esses modos de fazer escola, de inventar a relação e o educativo com o outro, na própria escola?” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 207). Por que não optar por uma via de mais presenças e contatos na escola?

Estar presente, falar, compartilhar, ouvir, pensar juntxs... A potência talvez esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação. Talvez esteja nesse movimento de inquietação permanente, de desconfiança que acompanha o processo de formação-investigação (e investigação-formação) enquanto transformação – um percurso autoral, singular e coletivo. Talvez esteja nos silêncios que nos separam e nos velam, nas palavras silenciadas, nas palavras mal digeridas, nos incômodos gerados (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 207-208).

O ato de conversar é algo recorrente do nosso dia a dia. Como os autores apontam, é um processo que envolve troca e que diz muito mais do que a própria palavra dita, implica a maneira como cada pessoa se expõe na conversa e quanto as ideias compartilhadas entre todos os envolvidos se multiplicam. Assim como pude experienciar nas minhas conversas no CEB,

posso afirmar que transformei modos de estar, ser, pensar, olhar, ouvir, sentir, e é justamente tudo isso que a conversa proporciona; nos toca como aluno, professor, pesquisadora, sujeitos no mundo, nos desorganiza e nos permite perceber outros sentidos, sobretudo da escola. Foi um processo de abertura para aprender juntos, escutando, estando presente e de aproximação das tantas histórias singulares e pessoais (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020). Afinal, o ato de conversar com os praticantes dos cotidianos escolares é muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. “[...] As conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 52).

E é aqui que cabe pensar um pouco mais sobre o meu interesse em rasurar a pesquisa qualitativa. Mesmo sabendo que Pimentel, Galeffi, Macêdo (2009); Flick (2009); Ludke, Andre (2013); Yin (2016); Feyerabend (1977) e tantos outros preferem um caminho de confrontar as ideias de verdade absoluta, de que não há possibilidade de uma ciência ter respostas definitivas/ quando buscam um viés de mais interações, mais subjetividades entre as pessoas, indicam caminhos possíveis, diante da ética, apostam no rigor necessário, apropriação de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa, variedade de abordagens e de métodos, o estar preparado para possíveis surpresas, identifico que a forma de fazer pesquisa qualitativa, por vezes, limita a fluidez do cotidiano escolar, acaba sendo uma perspectiva que transfere seus formatos para dentro da escola. Como apontado anteriormente, o nosso fazer permite rasurar esse formato, visto que foi sendo tecido pelo movimento do cotidiano, dos estudantes e do CEB, estes que me indicaram qual o melhor caminho, e este caminho não cabe totalmente nos manuais já estabelecidos, mesmo quando possuem um viés de viver o cotidiano, de perceber as experiências de vida, de confrontar ideias de verdades absolutas.

A defesa de pontos essenciais ao fazer pesquisa, com o olhar neutro do pesquisador, coletas e análises de dados, sem considerar o fluxo da investigação, o interesse no resultado desse processo seria uma tentativa de engessamento do cotidiano, estaríamos presos a essas alternativas metodológicas, como bem salienta Ferraço (2007), e o nosso desafio é, justamente, pensar sobre qual seria a validade de reconhecer o uso dessas estruturas, quando o que estamos tratando “[...] é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano?” (FERRAÇO, 2007, p. 77).

Em decorrência dessas ideias, opto, então, por uma epistemologia que não busque desconstruir tudo que já se tem, pois é potencialmente perigoso; entendo que o importante é criar outras estratégias epistemológicas, que atendam interesses, sobretudo, de grupos que historicamente têm sido subordinados, excluídos (SARDENBERG, 2002). É um modo de escutar como uma política do ‘dom’, que acaba por se tornar também uma tática desviacionista e com uma rede cotidiana tecida por seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1998). Um desvio que bagunça a “lógica” do estar e ser na escola, um desvio que tira aquela ideia de que professor só ensina, que estudante só vai para a escola aprender conteúdo.

Enfim, é um desvio da escuta, da conversa para perceber vidas, experiências, e explorar outras trilhas conceituais e metodológicas, apontando que enquanto a escola/sistema busca entender e lidar com a diferença e a multiplicidade, os alunos as expressam, contínua e diariamente; produzem, transgridem, burlam, corrompem/subvertem o instituído. E é por isso que essa diferença/desvio precisa ser enfrentada com atalhos e outras vias que não as já percorridas (FERRAÇO, 2008).

Foi diante dessas escolhas, desse movimento no CEB, que pude compreender ainda mais os motivos pelos quais “[...] a pesquisa em educação comporta o potencial de ser um campo fecundo para novos e possíveis caminhos na investigação científica” (SILVA; SÁ; NUNES, 2019, p. 146). Com esse outro modo de ser, estar e pesquisar, tive a oportunidade de conversar na escola e saber qual estudante sofria violências, qual estava trabalhando em turnos opostos da aula para ajudar a família ou sobreviver individualmente, quando, ao chegar no turno da noite, aprendi com as mãos de fadas da cozinha que a aula deveria começar sempre depois do lanche, uma vez que, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos estudantes chegam cansados e com fome (muita fome). Entendi que o porteiro é muito mais do que o vigilante do fardamento, do horário ultrapassado, é aquele que abre os caminhos das experiências escolares, que dá puxão de orelha, que brinca, que sorri. Aprendi com os professores, as zeladoras, a equipe gestora, a secretaria, e foi a conversa que permitiu esse meu desassossegar e aprender do início de carreira.

As relações eram cada vez mais afetivas e leves. E é justamente isso que pulsa a conversa, esse ir ao encontro daquilo que não sabemos, que está no silêncio, “[...] ouvir sobre as sutis e potentes histórias de quem vive e conta o cotidiano escolar, de quem o cria e inventa diariamente [...]” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 207).

## **2.2 Aflorando experiências a partir das afetações da pandemia**

Diante de tudo isso e das calorosas experiências que pude ter no CEB, entre o segundo semestre de 2019 e primeiro de 2020, a ideia inicial era ter mais contato direto e *afecto* com eles, de experienciar minha docência aprendendo e convivendo de diversas formas. Quando falo de *afecto*, é daquele contato corpo a corpo, que percebe as expressões, que pulsa no mesmo compasso, que sorri, que chora, que sente os sons, o cheiro, os odores. Então, pretendia-se apresentar a proposta de colaboração desta pesquisa para todos os estudantes do colégio e esperar a devolutiva, ciente de que poderia ser em grande número ou não, pois a ideia era formar um grupo que realmente estivesse disposto a viver essa experiência. Devido ao meu contato diário no colégio e de toda a minha construção estabelecida com os sujeitos, isso não seria tão difícil. Feita toda essa parte de mobilização, teríamos encontros pré-agendados na escola, mesmo que o desenrolar das conversas não estivessem fixadas apenas nesse movimento. Isso poderia acontecer qualquer dia, hora e sem definições prévias, afinal, o cotidiano é tudo isso que envolve o acontecimento e a inventividade.

Como já acionado anteriormente, essa pesquisa passa a ser desenvolvida entre os anos de 2019 e 2020, e é justamente neste último ano que passamos a encarar uma das mais difíceis experiências das nossas vidas. Eu não esperei pelo inesperado, tão dito por Edgar Morin (2020) e, em meio às ansiedades, angústias, incertezas, lutos diários, inseguranças, medo, pânico..., a pandemia decorrente da covid-19 abalou nossas vidas e nos permitiu experimentar sentimentos jamais vistos ou sentidos.

Esse momento me fez lembrar os grandes fatos, as lutas, grandes guerras e revoluções tão relatadas em nossas aulas de História, como se tudo aquilo que antes fazia parte apenas do passado ou da ficção, agora, estávamos experimentando de maneira muito próxima e sem avisos prévios. Frente a todas as instabilidades, mudanças urgentes e adaptações, foram momentos em que também precisamos manter a calma, desaprender e reaprender tudo aquilo que já sabíamos e aquilo que precisamos nos adaptar. Não sabíamos se deveríamos esperar pelo pior, pelo melhor, ou uma mistura dos dois, que é o caminhar na direção de novas incertezas e que nos colocam diante do desafio para a complexidade. Ou seja, o que antes parecia estar separado, agora, mais do que nunca, mostra o quanto tudo está conectado. A catástrofe sanitária envolveu a totalidade de tudo o que é humano (MORIN, 2020).

Os primeiros dias da pandemia foram muito assustadores para todos nós e em todos os setores da sociedade. Minha primeira sensação como docente foi a de estar perdida em meio a tudo que estava acontecendo. Eu não sabia mais o que iria fazer no dia seguinte, não sabia o que responder ao meu estudante sobre nossos próximos passos, e o pior de tudo é que isso não era uma questão só minha. Arelado a tudo isso, ao finalizar o ano letivo de 2019, fui

surpreendida com um cancelamento do meu contrato, de forma abrupta, sem ter ao menos um aviso prévio, o que reforça mais uma vez o tratamento desumano que a classe docente tem tido nos últimos tempos.

Com esse cenário de 2019, dei início ao ano letivo de 2020 acompanhando a escola, participando da jornada pedagógica e sendo inclusa nos horários de aula, como uma forma de tentar a recontração. Era uma aposta, mas antes de dar certo passei a exercer meu ofício, sem garantias de recebimento, aguardei quase um ano para receber três meses de trabalho e, posteriormente, trabalhei mais três meses sem remuneração, quando mais uma vez a Secretaria de Educação cancelou meu contrato, independente da demanda da escola, que permanecia, já que o professor a quem eu substituía continuava em licença.

O aprofundamento da precarização do trabalho docente frente à pandemia fez com que nós, professores temporários, enfrentássemos bicos para sobreviver, que além de não terem nada a ver com a profissão, muitas vezes, ainda nos colocavam diante dos riscos de contaminação da Covid-19. Seja pelo desemprego, por ter a suspensão dos nossos contratos, inesperadamente, durante a pandemia, seja por ficarmos sem receber qualquer tipo de remuneração; afinal, nós não tivemos a oportunidade de sequer receber o auxílio emergencial de 600 reais, estabelecido pela Lei 13.982/20 (BRASIL, 2020), ou qualquer outro tipo de amparo (SILVA, 2020). É interessante parar para pensar sobre isso, e lembrar os tantos momentos em que eu sabia da gravidade da pandemia, mas também entendia que o não retorno das aulas significaria continuar desempregada. A precarização docente tem sido tão perversa que nos faz ficar confusos entre a preservação da vida e a luta pela sobrevivência, ou seja, um falso dilema imposto pelo capitalismo.

Precisei perseverar. Não se trata aqui de encarar a palavra perseverar como um “avançar” na pesquisa de qualquer forma. O pensamento segue uma linha de raciocínio em que a pandemia, as dificuldades, lutos e tantas outras questões estavam postas e que, às vezes, parar o estudo, conversar com outras pessoas e respirar é o melhor a fazer, mesmo que por um instante, antes de tentar jogar a toalha. Perseverar, aqui, corresponde a pensar e lidar com essas situações difíceis (YIN, 2016). Estimular a minha imaginação, criatividade, inventividade, na busca por soluções novas (MORIN, 2020).

E foi assim..., nessa turbulência de sensações e acontecimentos, que os rumos da pesquisa precisaram prosseguir com um cuidado ainda maior. A escola, os estudantes, as conversas, a ideia de cotidiano, tudo foi modificado e nós, mais uma vez, fomos respondendo por meio de longas conversas e criatividade. Fomos percebendo qual eram as novas

necessidades e entendemos, no próprio processo, que ao perdermos alguns sentidos, outros precisaram ser descobertos e ativados.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2020), a cruel pedagogia do vírus nos ensina, de forma cruel, que a pandemia é também momento de aprender, que o cotidiano nos exige uma nova maneira de viver e que ou a gente busca mudar, ou somos extintos, pois não dá para encarar a pandemia como uma paralisação total da nossa vida. Desse modo, “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?” (SANTOS, 2020, p. 5). Tenho aprendido, nesses últimos meses, que a forma menos dolorosa de nos preparar para o “por vir” é se concentrar no presente e buscar encarar um dia de cada vez. Não é diferente em relação às pesquisas; a maneira como pensávamos e agíamos necessitou de mudanças mesmo que nesse ambiente de incertezas, e foi preciso nos preparar para isso; falar sobre espaços, tempos, preparações, pessoas já não é mais o mesmo.

Em meados de março de 2020, para além de todas as dificuldades, nós, professores(as), ainda, precisamos enfrentar uma gama de demandas do Estado para que pudéssemos comprovar que, realmente, estávamos atuando; o burocrático mais uma vez se sobrepondo à vida. A rotina que eles chamaram de flexível, na verdade, se transformou em uma loucura. Nossa vida familiar, amorosa, se confundia agora com a escolar. A regra do desgaste falou mais alto e, com a implementação do ensino a distância, novas demandas surgiram. Ou, melhor dizendo, com esse ensino, “novos” elementos da precarização surgiram (SILVA, 2020).

Percebemos que, mais uma vez, um modelo novo e desconhecido é introduzido na educação sem diálogo com o ‘chão de escola’, sem preocupação ou respeito às condições sociais, materiais, tecnológicas, logísticas, emocionais e físicas de professores, alunos e famílias. Entendemos que a tomada de decisões de cima para baixo é uma ação diametralmente oposta às práticas democráticas. A democracia deve ser construída a partir do esforço de muitas mãos e mentes, para que haja o respeito à vontade e aos anseios de uma maioria, levando sempre em consideração os impactos dessas decisões sobre a imensa massa de vidas que compõem o todo da sociedade (INSFRAN et al., 2020, p. 178).

Para os professores, efetivos, contratados, manter o posto de trabalho, durante a pandemia, significava enfrentar imposições como essas apresentadas e tantas outras. Uma adaptação permeada de maiores responsabilidades e cobranças do que deveria ou não ser feito. Nós, já extremamente precarizados, precisamos encarar essas novas realidades (ou melhor, novas roupagens). De um lado, aqueles desempregados e de outro, os professores atuando perante forças de “superiores”. Os relatos de outros colegas e até a minha própria experiência diz o quanto foi difícil ter que encarar tudo isso, pressão de todo lado, níveis acelerados de

ansiedade, depressão, decorrentes desse processo de isolamento social; tudo isso acaba criando um mal-estar entre nós, professores, que é prejudicial para todos (SILVA, 2020).

Isso posto, como pesquisar diante de um contexto pandêmico tão desumano e precarizado? Como falar de cotidiano escolar, estudantes, professores, formação sendo que as nossas referências são anteriores a pandemia? Como viver experiências em um espaço escolar, agora enlouquecido, diante das demandas do novo momento e em uma velocidade que jamais imaginávamos? Como operar eticamente frente às pessoas enlutadas, amedrontadas, sem saber exatamente para onde ir ou o que fazer? Há possibilidade de exercitar a conversa como metodologia de pesquisa nesse contexto? Confesso que não tenho respostas para esses questionamentos, por outro lado, pensando essa pesquisa em um constante fazer-se, as questões me lançaram em diversos desafios e fui buscando contornar, no embalo desse novo cotidiano, principalmente por se tratar de um contexto pandêmico que, infelizmente, só intensifica os grupos que sempre são alvos de discriminação, exclusões e tudo que possa lhes tirar o direito à vida.

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020, p. 7).

Assumir o cotidiano pandêmico e as conversas mediadas pelas tecnologias era encarar processos para além da realização de encontros. Estamos falando de uma realidade em que a escola não sabe por onde ir, os estudantes passam por dificuldades de sobrevivência, alguns em luto, com muito medo, e muitos deles sem acesso à internet ou dispositivos para conexão, sem contar toda a mudança de rotas dos professores e profissionais da educação, que os deixou sobrecarregados. A preocupação inicial da pesquisa, que era a de estar mais corpo a corpo com os estudantes, agora ganhava outro sentido. Estar próximo a escola, aos estudantes e a todos que fazem parte do espaço foi também pensar sobre as dificuldades postas e como eu poderia operar nesse contexto. O desafio da pesquisa passou a ser o de conversar com as pessoas, não simplesmente para entender algumas questões de investigação e formação, agora, esse era também um espaço de acolhimento, de escuta e ajuda mútua para dizer que é possível vislumbrar outras formas de fazer e ser, para termos outros destinos (SANTOS, 2020).

Enfrentei tudo isso em meio à pandemia, quando não faltaram motivos para desistir, pois a pandemia nos bagunçou e precisei seguir lutando. Acompanhando esse movimento, vale falar um pouco sobre as angústias coletivas que enfrentei com os colegas docentes, nos primeiros meses do ano letivo de 2020, quando ainda atuava no CEB. No diálogo com os professores destacavam-se as queixas relacionadas à pouca familiaridade com as tecnologias, a ampliação da carga horária de trabalho, uma vez que as solicitações chegavam todo o tempo pelo *WhatsApp*, no *moodle*, e-mail, chamadas de vídeo, ligações e plataformas de videoconferências, como *Google Meet*. Junte-se a isso o tempo necessário para preparação de conteúdos digitais, custeio dos instrumentos de trabalho, problemas de conexão, formulação de estratégias para animar os alunos a participar das aulas online e atividades. Pessoalmente, os professores vivenciavam a sobrecarga de informações sobre a doença e várias incertezas sobre ela, o que ampliava o cansaço mental, a ansiedade.

Diante de todo esse contexto pandêmico, as escolas da rede estadual da Bahia aderiram a uma educação a distância como forma de não paralisar os processos de ensino e de aprendizagem. Grotescamente falando, teve-se a ideia de que todos iriam se adequar a essa nova realidade, como por exemplo, achar que tanto professores quanto os estudantes teriam condições mínimas de acesso e interação nesse contexto. Somando a isso, falar de condições de atuação na educação é também falar sobre condições favoráveis à saúde e bem-estar das pessoas. Como Seagata (2020) afirma se, de um lado, tem-se pensado formas de isolar as pessoas de toda a exposição da covid-19, por outro ângulo, há um movimento ainda pior, que é a intensificação do trabalho, a exposição a outros tipos de doenças.

Nesse processo, precisei reinventar minha relação com a escola, colegas, estudantes, a quebra de rotina, o susto do cancelamento do meu contrato, pois tudo isso abalou as relações tecidas. Como o estudante Luiz (E), também acreditei que seriam apenas quinze dias de férias, que logo voltaríamos ao normal. Se já vivíamos diante de cenários difíceis, em que cotidianamente precisávamos nos atentar para diversas questões que às vezes até extrapolam o nosso fazer/ser docente, tenho acreditado ainda mais que não faz sentido explorar uma retórica do “espero que voltemos logo tudo ao normal”; esse voltar ao normal significaria desconsiderar a morte de milhares de pessoas pelo mundo, que toda nossa luta anterior à pandemia não era válida ou não importa mais e, seria o mesmo que se render ao negacionismo, aceitar que a terra é realmente plana e que seguir nos devorando é uma saída, provando que a humanidade é, realmente, uma mentira (KRENAK, 2020).

Precisamos é buscar formas de sobrevivência; a pandemia está aí ensinando isso para nós, formas de sobreviver, de nos relacionar com as pessoas, de entender nossos limites, mas

também de buscar aquilo que nos fortalece em rede, que permita transmitir sentimento bom ao outro e pensar esse outro não como alguém isolado de nós, e sim como alguém que vive em sociedade, comigo e que, se o outro está bem, eu também vou estar.

A aceleração para implementar, a qualquer custo, equipamentos digitais na escola, tem gerado a ideia de superação dos efeitos causados pelo distanciamento social, mas adotar todas essas estratégias para o ensino remoto também tem gerado alteração na rotina das pessoas envolvidas no processo educativo, como as famílias, alunos, professores e, com isso, muitas implicações são geradas, o que recai novamente sobre todo o contexto de precarização docente que temos acompanhado. A ideia de hiperconectividade tem se traduzido, praticamente, como intensificação do trabalho docente. Preciso ressaltar que as principais medidas adotadas pelo CEB foram acontecendo de maneira processual; a sensação de todos era de que brevemente voltaríamos ao retorno presencial e, nesse processo, houve todo um cuidado para conduzir essa nova demanda. As estratégias perpassaram desde as mensagens no *WhatsApp* até videoaulas, mediadas por plataformas como *Google Meet*. As mudanças dependiam tanto do agravamento da pandemia, quanto das possibilidades dos professores e estudantes, portanto, na gestão da escola havia um compromisso ético com a educação e com a vida dessas pessoas.

Vale ressaltar que, quando falamos de cotidiano e conversas, o que há de mais rico e bonito são as trocas calorosas, o que virtualmente não foi possível, pela necessidade de isolamento social. Por outro lado, as conversas têm uma enorme relação com a vida cotidiana, com encontros presenciais ou virtuais, surgem das relações que vamos estabelecendo com as pessoas diariamente (FERRAÇO; ALVES, 2018) e, com essa pesquisa, não foi diferente. A proposta não se apresentou posterior a pandemia, o movimento de contato, calor, escuta, *afecto* já vinha acontecendo desde 2019. É fruto de uma construção realizada na escola e não diz apenas sobre urgências técnicas e/ou metodológicas do contexto pandêmico. Dessa forma, mesmo perdendo o contato físico, tão caro dentro dessa perspectiva, essa “perda” foi algo sentido e adaptado no processo.

Dada a dimensão da pandemia, para além de pensar como seriam as conversas através da mediação tecnológica, tive que me situar melhor acerca da situação de acesso a equipamentos e conexão dos alunos. Precisei exercitar toda uma movimentação de conversar individualmente com os estudantes do ensino médio, de procurar saber como eles estavam e no que eu poderia ajudar, e não apenas pensar no âmbito da pesquisa. Uma força tarefa que me custou tempo, cuidados, atenção e muita gratidão, quando eles iam se colocando dispostos a participar, mesmo diante de todo esse contexto difícil.

Decidi realizar aproximações, através de plataformas digitais, certa de que não poderia mais contar com uma total experiência corporal e com o contato face a face, mas com a postura ética e responsável de sempre; afinal, estamos falando de vidas e “atentar para a dimensão ética nas pesquisas é, antes de tudo, uma forma de assegurar a dignidade dos seres humanos envolvidos de forma direta ou indireta na produção científica, inclusive a do pesquisador e equipe” (SILVA; SÁ; NUNES, 2019, p. 149-150) fazendo com que a vida seja superior a uma ciência dura, fria. Repensado o desenho metodológico e pensando em plataformas familiares aos estudantes, escolho o *Google Meet*, por já ser familiar e acessível aos estudantes nas aulas do CEB, e o *WhatsApp* como ferramenta de apoio.

Nessa constituição, escolhi o caminho da conversa, realizada por encontros virtuais, estes, em que, enquanto pesquisadora, também estive no jogo, e busquei provocar os acontecimentos, as experiências estudantis por meio de detonadores, do lançar situações, do criar gatilhos, de eixos, ao invés da mediação, no intuito de que as questões fossem postas e construídas no encontro. Quatro movimentos de conversas foram pensados, nesse trilhar cotidiano, sem ser uma camisa de força, como algo atrelado às questões, objetivos e pessoas envolvidas. Talvez vocês estejam se perguntando sobre os motivos pelos quais aponto alguns percursos iniciais para as conversas. Se é uma conversa, há possibilidade de falarmos em como fazer? “Esse ‘como’ [...] embora possa em alguns contextos imprimir um sentido de ‘receita’, não delimita nem define um caminho único” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 215).

Como já dito, as conversas não datam desse momento específico, são conversas de dias, meses, que foram cotidianamente permeando meus pensamentos. Por outro lado, pensando mais próximo dessa aventura acontecida no primeiro semestre de 2021, preciso relatar todo o tear de fios, que foi necessário para chegarmos até aqui.

Então, foi realizado um convite aos estudantes com quem consegui ter contato via *WhatsApp*, buscando impulsionar um encantamento para participar da pesquisa. Ao tempo que ia tendo retorno dos estudantes, eu passava a respirar melhor. Mas, como nem tudo ocorre como planejado, e, diante da pandemia que estamos vivenciando, algumas negativas de participação foram surgindo, que não diziam apenas sobre o não desejo de participar, era o não em decorrência de outras formas de sobrevivência que, agora, comprometia muito o tempo deles. Carolina (E) afirmou estar feliz em ser convidada para participar da pesquisa, mas que por questões de trabalho não poderia, Carla (E) deixou a possibilidade em aberto, ao expor sua nova rotina: “Vou ver se consigo participar e lhe dou um retorno. Tive que abrir um reforço escolar para ajudar nas contas de casa” enquanto Abdias (E) detalhou suas condições de vida naquele momento: estou morando no Rio de Janeiro com meu pai, vim procurar trabalho; não estou

conseguindo acompanhar direito as aulas, é muita atividade, muita coisa nova para a gente aprender”.

Desse modo, é interessante observar como essas três falas vão na direção das dificuldades financeiras. Trabalhar para ajudar ou para suprir as necessidades básicas em casa foi e tem sido recorrente nesses dois últimos anos. Mesmo com ações governamentais para amenizar essa situação, sabemos que a realidade é muito mais dura. E, nesse ponto, sobressai a singularidade de ser um jovem preto, estudante de escola pública, do interior da Bahia e da zona rural. Esses relatos nos convocam a pensar sobre qual educação temos colocado em prática. Como pensar uma educação sem que ela esteja conectada com essas condições de vida e suas subjetividades?

Nesse ponto, vale pensar um pouco sobre a peculiaridade das escolas que se situam na zona rural. Muitas dificuldades são comuns a outras escolas, mas, sobretudo com a pandemia, percebemos o quanto as condições de trabalho, o acesso às tecnologias de informação/comunicação, a aproximação com as famílias, enfim, como tudo se agrava ainda mais nesses lugares. Longe de reduzir as experiências das escolas ao contexto pandêmico, nós, educadores, que já fomos estudantes e hoje atuamos nesses espaços, sabemos da precariedade por lá; tudo sempre foi mais atrasado, esquecido. “De forma específica, ficou evidenciado que os desafios postos às escolas no campo/roça não são apenas tecnológicos; são, principalmente, políticos” (SOUZA, et. al., 2020, p. 19).

Dito tudo isso, prossegui conversando com aqueles que se disponibilizaram a participar, tive um primeiro encontro para enturmar ainda mais e situá-los melhor em relação à proposta. Para além disso, foi um dia de descontração, de matar saudades, abertura para nos ouvir sem pressa, com parceria, afetações, sugestões. No segundo dia, o eixo foram as conversas sobre a pandemia, como estávamos, nossas percepções do antes e o do agora, um momento muito necessário. Já no terceiro encontro, a partir de questões também surgidas no encontro anterior, falamos um pouco mais sobre as nossas diferenças na escola, uma conversa que se desenvolveu por rumos interessantes e que deu “pano para manga”. No quarto encontro, iniciamos, mais uma vez, com pensamentos da nossa diferença, que teve um enfoque maior na questão racial. E, com uma sensação de querer ouvir mais, colocar para fora, no quinto e último encontro, pensamos em nossas experiências, de forma mais abrangente e sobre alguns sonhos e queixas escolares. Foram momentos de leveza, em que nos sentíamos à vontade para ouvir e falar.

Foi nesse movimento de buscar compreender as questões por meio das subjetividades, das dinâmicas, das teias que vão sendo construídas através dos sujeitos e seus percursos que experienciamos, com memórias, fios do cotidiano, experiências individuais e/ou coletivas,

escuta sensível e afeto. Conversar me permitiu a aproximação com o cotidiano e com a experiência desses jovens negros, em um movimento de desconstruções, atravessamentos, questionamentos, dúvidas, incertezas, e que não intenta pensar a metodologia da pesquisa e da intervenção como algo separado, o que significaria perder a riqueza de todos os processos/movimentos/encontros (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Nessa trilha, assumimos também outra forma de pensar a educação com essas pessoas, principalmente entrelaçando questões metodológicas e éticas. É um contramovimento que buscou construir outras pontes, outros diálogos, enfrentando e respondendo a toda uma lógica racionalista através de outras formas de fazer acontecer da pesquisa na educação. Nesse movimento de outras formas de fazer é que a conversa se situa aqui, por ser essa alternativa outra “[...] de pensar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a escola e sobre histórias da escola; modos que, historicamente, sublinham suas faltas, suas carências e invisibilizam suas potências” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 211 apud SAMPAIO 2010). E, por se tratar de uma metodologia criada, exercida e potencializada pelos próprios estudantes.

Cabe ressaltar que todo esse processo também se deve à particularidade do mestrado profissional, que tem demonstrado o seu poder, conforme Oliveira, a seguir:

O cenário de constituição e desenvolvimento da pesquisa interventiva tem-se mostrado eficiente na formação de professores iniciantes, experientes e futuros professores. Não por mostrar como um espaço-tempo socializador de formas de agir, mas como um espaço-tempo capaz de incentivar um modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a continuamente e mantendo-a em seu caráter inventivo, fundamental para a construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p. 12612).

Entre as idas ao CEB e discussões no MPED/UNEB, fui sendo incentivada a ser inventiva e criativa, de modo que isso me deixasse ser quem eu realmente sou nesses dois espaços. A construção do conhecimento não se deu como uma disputa entre instituições e/ou pessoas, as coisas aconteciam ao mesmo tempo, não pertenciam nem a um e nem ao outro, tudo estava naquilo que Deleuze e Guattari chamam de “entre” (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

### 3. “Um sorriso negro, um abraço negro...”<sup>4</sup>

Às vezes quando eu ia para a escola nesse tempo de chuva, o ônibus atolava, ia caminhando para a escola, na lama, com atraso, andar tanto, nossas diferenças são gritantes (LIMA) (E).

Nem todo mundo tem mochila, uma roupa boa e nova para ir até a escola... há um padrão (branco). Ao chegar no colégio com a roupa ou corte de cabelo diferente, alguns riem, falam mal, não respeitam nossos gostos (MACHADO) (E).

Fiquei pensando bastante sobre a maneira como iria me colocar diante dessas experiências que surgiram em meio às conversas com os estudantes. Como falar das suas diferenças, das suas experiências, dos seus olhares para o cotidiano escolar e atrelando tudo isso ao debate racial? Como escrever sobre essas questões que parecem impossíveis de escrever? Esse ser negro no Nordeste, interior da Bahia, Território do Sisal e zona rural do Distrito de Bandiaçu é íntimo, são vidas, debates pessoais. Desse modo, quando exponho sobre as dificuldades de escrever nesse texto acerca de questões relacionadas a esses jovens negros do CEB, não estou me referindo à dificuldade de transpor o falado para o escrito, vai muito além. Perpassa o saber ouvir as experiências deles e ter todo um cuidado ao falar sobre elas.

Nesse contexto de dificuldades, é preciso reforçar um ponto importante. Estamos falando de uma unidade escolar composta por estudantes de um estado brasileiro, a Bahia, em que uma, em cada cinco pessoas afirmava, no ano de 2018, ter a cor preta, o que permite ao IBGE afirmar que a Bahia tem a segunda maior população de pretos em todo o país a partir de números absolutos (IBGE, 2018). Contribuindo com as afirmativas do órgão, ao caminharmos pelo cotidiano do CEB, fica perceptível que esse quantitativo de negros também se apresenta por lá, mesmo que sem uma pesquisa para podermos apresentar dados exatos. Como uma docente que já fez parte desse espaço, posso afirmar que 80% dos estudantes se encontram entre as características de pretos e pardos, segundo os “padrões” do IBGE. Tendo isso constatado e sabendo de uma sociedade brasileira que convive com diferenças gritantes entre brancos e negros, além das dificuldades devido a sua cor, esses estudantes ainda precisam saber lidar com rendimentos mais baixos, com a persistência de situações de maior vulnerabilidade, questões refletidas nos campos da educação, saúde, moradia e tantos outros, o que infelizmente demonstra o quão desequilibrado é o acesso a direitos para a população negra, o que reflete diretamente no seu cotidiano escolar.

---

<sup>4</sup> Trecho da música “Sorriso Negro” dos compositores Adilson Reis Dos Santos, Jair Carvalho e Jorge Philomeno Ribeiro.

Diante desse cenário, temos então estudantes em que a grande maioria das famílias é assistida pelo programa bolsa família<sup>5</sup> do Governo Federal, um programa que intenta minimizar toda essa situação de vulnerabilidade, pobreza ou extrema pobreza. Concordamos que essas pessoas já partem de uma realidade com perspectivas de futuro comprometidas e, que muitas vezes, percorrem caminhos tortos na sua trajetória estudantil, devido a todos esses processos que os acompanham. Nesse sentido, se partimos de uma realidade já tão cruel, nos resta pelo menos um cuidado para falar com essas pessoas, para descrever sobre suas vidas, e, quem sabe, para contribuir para a construção de um espaço de luta por esses desafios, não um lugar de mais negação e exclusão.

As raízes do contexto escravocrata e as divisões raciais criaram condições bastante difíceis para que os negros pudessem nutrir seu crescimento espiritual, “e num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se fez necessária, foi possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para receber carinho e atenção” (hooks, 2010, p. 3). Ainda de acordo com os pensamentos de hooks (2010) é esse processo de resistência coletiva que é tão essencial, pois permite atender questões emocionais e materiais, do coração, da mente, até o estômago. Na mesma direção dos diálogos até aqui, outra peculiaridade a se pensar é esse ser aluno da zona rural.

Os estereótipos socialmente construídos em torno do camponês o concebem como um sujeito rudimentar, atrasado e alheio à civilização. As lentes modernas e eurocêntricas que definiram tal estereótipo imprimiram ao camponês uma imagem negativa de muitas ausências. No entanto, queremos aqui “mudar as lentes” e lançar o olhar sobre os agricultores, trabalhadores e moradores de comunidades rurais a partir de outra lógica, considerando-os como sujeitos que constroem cotidianamente suas existências criando e recriando diferentes artes de fazer a vida acontecer (ILHA; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 178).

Desse modo, fica perceptível que a atenção diante desses estudantes deve acontecer a partir de muitas perspectivas, do negro, pobre, da zona rural, de escola pública e tantas outras questões, caras e delicadas. É um pouco do que o estudante Luiz (E) nos fala, que a sociedade criou um padrão de estudante, aquele que vai com mochila para a escola, que é branco, de cabelo liso, que está sempre feliz e que essa ideia é muito perpetuada, gerando uma não visualização da realidade que eles vivem, como exemplo de pessoas que não têm, sequer, uma renda para comprar um sapato, aquele que enfrenta muitas adversidades na vida, em casa e que,

---

<sup>5</sup> Segundo dados da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social de Conceição do Coité, a partir da última referência de tabulação para família realizada no mês de maio de 2021, de 21.608 pessoas que são beneficiadas por esse programa, 19.170 são pretas e pardas.

apesar de tudo, ama estudar, quer estudar. Nesse diálogo, ele retoma o relato do colega Lima (E) de quando o ônibus quebrava ou algo do tipo, mas ele não deixava de ir até a escola. Ou seja, entendemos que os não, para estudantes negros, da zona rural e de escola pública são muitos e se expressam de diversas formas, nuances que serão apresentadas no texto pela ótica dos estudantes e, por esses motivos, necessitam de outras lentes, que não mais as eurocêtricas.

É nítido como a escola tem se fundado em um tipo de saber, em uma racionalidade, uma estética, uma ontologia fundada no sujeito universal e, nesse sentido, aqueles que fogem do padrão são classificados como os “outros”, inferiores, bárbaros etc. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Porém, a partir do que nos trazem os estudantes, esse modo excludente tem sido encarado de frente, ficam evidentes formas de resistência, de artimanhas e burlas colocadas em ação através de um jogo de táticas que fazem oposição aos elementos determinantes da sociedade impostos por grupos e/ou instituições majoritários através de suas estratégias como ação de intimidação e afirmação dos fortes sobre os fracos, o que é um marco da modernidade. Nesse sentido, a tática é considerada “movimento dentro do campo de visão do inimigo, [...] é a arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p. 100-101), que o instrumentaliza a lidar com as diferentes situações do cotidiano, burlando o poder estabelecido, ao se apropriar de mecanismos próprios de manutenção da vida (ILHA; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 180).

Nota-se, dessa forma, que a exclusão social e racial se configura, entre outras acepções, por essas condições precárias que são fornecidas a um indivíduo ou população para usufruir das possibilidades que a sociedade capitalista, de cunho neoliberal oferece; isso se observa pelo não acesso, desde a seus direitos básicos até as instâncias de poder. Essa inexistência e ineficácia de políticas públicas que sejam direcionadas para a população negra não se traduzem como mais um acaso, é uma estratégia de morte, de genocídio do negro, como aborda Abdias Nascimento (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

Diante dessas dificuldades da escrita, da ética e das singularidades que envolvem essas pessoas, vou optar por falar desse cotidiano e dessas experiências a partir do conceito de acolhimento e abraço, apontados pelos estudantes; vou tentar conversar com essas questões da maneira como eles gostam de viver, de estar no mundo, na escola, de se sentirem pessoas melhores, sem que eu perca de vista os embates importantes a se fazer, porque investigação, experiências, formação, cotidiano, educação e tantos outros recortes que cabem aqui não estão sendo encarados como algo compartimentado; aqui, tudo se confunde, tudo está no mesmo movimento. Se essas pessoas negras experienciam realidades diferentes de pessoas brancas, por exemplo, também devemos partir de um questionar e interpretar de maneira diferente. Então, nossos temas, paradigmas e metodologias utilizados podem diferir dos temas, paradigmas e

metodologias das/os dominantes (KILOMBA, 2019). Por outro lado, vale ressaltar que não estamos estabelecendo previamente uma barreira para esses jovens negros, afinal, como Conceição (E) relata, a partir de uma reflexão de Einstein: “todo mundo é um gênio, mas se você julgar um peixe por sua capacidade de subir uma árvore, ela vai gastar toda a sua vida acreditando que ele é estúpido”.

Dessa maneira, falar sobre questões étnico-raciais é também seguir por esse caminho do acolhimento, do sentir-se bem, do considerar que as relações são importantes na escola ou, como indica a estudante Conceição (E), é entender que todos os estudantes têm suas peculiaridades, o que significa que não há um ponto de partida único e exclusivo para taxá-lo como melhor ou pior. O que importa mesmo é possibilitar uma forma de criar confiança, a ponto de o externar sentimentos e experiências não se torne algo ainda mais difícil e violento.

Falar e ouvir, conversar para estabelecer relações que nos fazem bem, de tornar as relações cada vez mais saudáveis. “Acredito que aprendemos uns com os outros quando compartilhamos nossas experiências, quando nos sentimos seguros para nos narrarmos e confiamos em nossos companheiros” (SERPA, 2018, p. 116). Enfim, é ser abraço nas horas alegres e tristes, é saber “como é bom se abraçar e como é bom um curar a dor do outro” (LUIZ, 2021) (E). Só assim, além de reinventar a forma de falar sobre questões étnico-raciais, estaremos acumulando muitas forças para enfrentar o genocídio que tanto mata, diariamente, homens, mulheres e crianças negras. “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (hooks, 2010, p. 6).

Imaginem falar sobre dores e delícias para quem não quer ouvir ou para quem vai menosprezar suas experiências? Essa pergunta traz a mesma linha de pensamento de Carlos Skliar, quando fala sobre políticas da diversidade, da diferença, uma conversa em um tom que demonstra que estas questões precisam levar em conta o encontro, o ouvir e o conversar com o outro (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012). É por esses motivos que a nossa postura se coaduna com uma linha dos interesses feministas, de um projeto de ciência que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, pois os nossos questionamentos se dão mais por uma questão ética e política, do que especificamente epistemológica (HARAWAY, 1995). Os estudantes nos chamam, nos fazem lembrar que outros caminhos são possíveis, sobretudo no que tange às problemáticas do racismo, colonialismo e da educação, denotando o quanto as nossas diferenças importam. É um pouco do que Krenak (2019) chama atenção:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (p. 16).

Diante das ideias já apresentadas e desses significados importantes postos por Krenak (2019), temos uma noção dos motivos pelos quais o sentimento de abraço é tão importante para eles. Luiz (E) explica que é uma sensação de cura, ele vai tecendo, em muitos momentos de sua fala, que o abraço tem o poder de transmitir emoção, um afeto que cura as pessoas, renovar as forças das pessoas, uma forma de se expressar, de se colocar; o não amar, não abraçar, nesse sentido, tem criado muitas dificuldades em vida, na garantia de sobrevivências; de modo que, quando amamos, criamos esse desejo de viver plenamente (hooks, 2010).

O estudante vai relembando os muitos momentos em que foi abraço e quando também precisou ser acolhido por esse mesmo tipo de abraço; seja por professores, colegas mais chegados, de quantas vezes chegou triste na escola, e com essa acolhida tudo se modificava, de como percebia que algumas diferenças na escola eram respeitadas e entendidas sem precisar ditar uma palavra. Abraçar, nesse sentido, é pensar também sobre nossas diferenças e vida dentro da escola. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que sente; não há *perceptos* sem *afectos*, os *afectos* são devires que transbordam, que excedem (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Foi com esse abraço (metaforicamente falando) que dei continuidade às conversas que não terminaram com aqueles primeiros estudantes nos pátios, corredores, cozinha da escola, ou até mesmo nos aplicativos de mensagens. Parei para escutar outras tantas vezes e pude ter acesso a diálogos diversos, afinal, para que possamos conhecer, de fato, o amor, é preciso “[...] aprender a responder as nossas necessidades emocionais. Isso pode significar um novo aprendizado, pois fomos condicionadas a achar que essas necessidades não eram importantes” (hooks, 2010, p. 3). Por outro lado, precisei “[...] ter coragem para trabalhar a partir de uma conversa, porque o que fazemos depende do que escutamos” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 319). A conversa provocou a escuta para muitas coisas e, dentre elas, outras versões do racismo, outras narrativas do ser negro dentro do CEB porque, como diz Conceição Evaristo, é preciso incomodar “o sonho dos injustos”. Um chamamento para outras narrativas negras, a partir de “escrevivências” que, como conceito e procedimento metodológico, possibilita outros caminhos para a formação docente (FELISBERTO, 2020).

Sabemos que, a partir do século XVI, quando a escravidão vigorou no sistema colonial, a condição de ser negro se constituía de modo que o negro deixasse de existir enquanto pessoa, tornando-se invisível. Nesse sentido, muitas políticas de segregação, mitos de superioridade racial foram formuladas, e tais ideologias, apropriadas por algumas elites, serviram para negar e desvalorizar a questão racial, a exemplo da ideia de democracia racial no Brasil. É por isso que Achille Mbembe nos convida a pensar as diferenças e a própria vida, a partir da experiência negra (MBEMBE, 2014). Com narrativas sem meias palavras, como fez Abdias Nascimento ao criticar e defender a inexistência da “democracia racial”, afirmando que o racismo no Brasil é sim perverso e consentido, desde os tempos coloniais (NASCIMENTO, 1978) e, como mostra Frantz Fanon, a ideologia da suposta igualdade racial tem sido também responsável por dar suporte para que o racismo ocorra de modo mais velado (FANON, 2008).

Vale ressaltar que o incômodo proposto, seja nas ações, seja na escrita desse texto, só tem sido possível devido uma escrita negra que emerge com força no século XXI e que orientou as análises e reflexões sobre a questão racial. Foram pessoas negras e intelectuais que ousaram romper com um racismo epistêmico e fizeram, das suas próprias vozes, um espaço de produção e resistência (GOMES, 2019). Todos esses pensadores e escritores nos fazem crer que as palavras que utilizamos para nomear o que somos, fazemos, pensamos, percebemos ou sentimos não são palavras puras e simples, são lutas cotidianas em prol de um bem sempre maior (BONDÍA, 2002).

É, então, a partir de tudo que travamos até aqui que podemos afirmar o quanto esse escutar coisas que não perguntamos, que não esperamos, é incrível! Vamos do choro ao riso em questão de segundos. Porém, tudo isso só foi e tem sido possível devido à entrega. A entrega de uma professora recém-formada, que parou para observar, conversar e aprender mais; a entrega de estudantes de uma zona rural que se mostravam inquietos no espaço escolar; a entrega de uma escola com seus personagens, que não se cansa de investir em uma educação melhor, em um espaço mais acolhedor, em ações de mais diálogos e de mais credibilidade nas pessoas. Como diz Serpa (2018),

O sucesso da conversa é a entrega. É o encontro que, no entanto, como vimos, nem sempre acontece no mesmo momento para os diferentes interlocutores. Uma conversa acontece realmente onde existe cumplicidade, segurança, confiança, respeito, dignidade e afeto. As pessoas que conversam afetam-se com o que é dito pelas outras, porque compreendem que o dizer das outras pessoas é importante, porque as pessoas que falam são ou se tornaram – com o deslocar no tempo espaço – importantes. Naturalmente, isso não exclui a tensão, o conflito que às vezes adia o final de uma conversa – se é que ela termina – por muito tempo (SERPA, 2018, p. 114-115).

O importante é esse afetar e ser afetado nas relações tecidas, é a criação desse ambiente de segurança no encontro com o outro, é o que Machado (E) e Djamilia (E) chamam de abraçar e transferir amor, aquele momento em que além de você mudar o seu estado, algo de mágico acontece e, a partir desse momento, você também se torna capaz de abraçar a todos e a tudo aquilo que antes era também desprezado por você. Claro que tudo isso não significa a inexistência de possíveis tensões, mas, com certeza, até que se chegue a esse ponto, teremos mais aprendizados do que perdas. Imagine o sofrimento do adolescente que acorda, coloca uniforme e mochila do colégio, que se olha no espelho com seu corte de cabelo e rapidamente entende que precisa se preparar para mais um dia violento na escola? A necessidade de suportar olhares, ações e falas racistas? De ficar a todo momento lembrando dos risos, falas maldosas e desrespeito? Mesmo que digam não ser a intenção, mesmo quando dizem que nada disso está acontecendo dentro dos termos que entendemos por racismo, essas sensações trazidas na fala dos estudantes nos dizem sobre outras coisas. Elas indicam que falar e combater o racismo na zona rural é também entender a situação do menino(a) que chega sujo de lama na escola.

A partir dessas questões trazidas pelos dois estudantes, logo no início desse texto, é interessante pensar em como eles nos direcionam a olhar para alguns acontecimentos que são tecidos diariamente em nossos espaços escolares que por vezes não são percebidos, e revelam alguns limites que nós, enquanto escola, ainda temos, ao lidar com as diferenças. É nesses detalhes que as diferenças são expostas, sensações e experiências vividas, muitas vezes nem ditas pelos estudantes, mas que estão lá, o tempo todo, gritando. Desse modo, como a dor desses meninos e meninas não chega a ser percebida, tratada, mas sim ignorada no ambiente educativo, isso interfere fortemente no convívio nesse lugar, e o que antes pertencia à família de João, Maria, José... pode, agora, refletir fortemente na vida de outras pessoas. E está aí a necessidade da busca por novos olhares, a necessidade de descolonização do olhar para poder transgredir e transformar (hooks, 2019). Se a gente chega na escola triste, com a roupa e o cabelo diferente, conforme o relato de Machado (E), e as pessoas passam a olhar para nós de forma diferente, ao invés de acolher, podemos com isso transferir as construções negativas para outras pessoas, perpetuando ainda mais o que Almeida (2019) chama de racismo estrutural, um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.

Em contrapartida, se pensarmos dentro de uma perspectiva científica moderna, tida como neutra, cheia de padrões pré-definidos, ou dentro de alguns formatos defendidos em nome do distanciamento entre pesquisador e pesquisado, essa forma de encarar a conversa como uma metodologia de pesquisa e ter acesso a tantas questões relatadas pelos estudantes é praticamente

impossível. Seria o mesmo que encarar toda essa riqueza cotidiana como cheia demais de subjetividades, humana demais para alcançar o papel de “fonte” de informações sobre o universo humano (SERPA, 2018). E é aí que se perde de vista essas outras versões experienciadas pelos estudantes. Entre “neutralidades” propostas pelo humanismo ocidental, a vida passa...

### **3.1 Nas experiências cotidianas miúdas: processos formativos e diferenças**

É importante falar que toda essa dificuldade que achei importante relatar, não é algo meu apenas, da professora, pesquisadora, escritora. Identifiquei, ao longo da pesquisa, que os estudantes, sutilmente, apontavam os limites da escola no tratamento das diferenças. Igualmente como pude aprender, no contato com eles, também acredito que um dos caminhos da escola para operar nesses limites é ampliar a forma de olhar, sentir, ouvir; é um movimento de desconstruir os discursos tão bem delineados, quando falamos de questões étnico-raciais, que ditam sobre o que e como as coisas devem ser ditas ou, por que outras precisam ser invisíveis, silenciadas ou, simplesmente, encaradas como algo normal do nosso cotidiano. Ainda, não devemos perder o senso de mudança que acontece na sociedade. Tudo muda, inclusive a maneira de falar e pôr em prática todos esses processos que nos silenciam cotidianamente; as dominações se atualizam e se exercitam também de maneira diferente. É, justamente, o que aconteceu com a pandemia. Percebemos e tivemos que encarar um agravamento das fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade no contexto decorrente da pandemia, particularmente na educação, somado às diferenças de proficiência, alfabetização, matrícula, fatores socioeconômicos e étnico-raciais, passaram a ser, ainda mais, perceptíveis as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos(as) estudantes e suas famílias (SOUZA, et. al., 2020).

Nesse sentido, tenho entendido que os limites são de todos. E, acredito que a pandemia nos exigiu lidar com muitos de nossos limites que não eram explicitados. Percebemos que as desigualdades e condições de vulnerabilidade social, que sempre estiveram aqui, expostas de diversas formas, só passaram a ser escancaradas entre as inseguranças, medos, e nos exigiu todo um trabalho de luto, devido às tantas mortes presenciadas. Por outro lado, mesmo diante desse tempo extraordinário, de desafios, as pessoas ainda cultivam a ideia de que tudo pode se manter “normal” ou que pode vir a ser uma realidade muito breve. Diante disso, além de haver uma negação evidente de suspensão da normalidade, mantemos essas ideias de políticas de ensino remoto com caráter excludente e discriminatório (SILVA; ALCANTARA, 2020).

A falta de condições mínimas de vida é uma realidade de nossos estudantes e, infelizmente, dentro da escola, esse cenário apenas se acentua, de acordo com essa lógica de exclusão dos nomeados como “minorias”. Não é por acaso que, nas aulas remotas, registram-se inúmeras ausências, por falta de condições, por necessidade de trabalhar, ou por conflitos familiares. Tal situação fez com que, mais uma vez, só permaneça nesse projeto de educação aqueles que possuam as condições ideais; entre sul e norte global, sabemos quem permanece discriminado e excluído da sociedade (SANTOS, 2020). “Nossas escolas e nossa educação carregam em sua trajetória marcas profundas de autoritarismo e exclusão” (INSFRAN et al., 2020, p. 179).

Se seguirmos com pensamentos de permanência das nossas ideias, estaremos contribuindo consideravelmente para velhos e novos processos excludentes. Foi justamente isso que aconteceu, quando se levou adiante a ideia de que a educação não poderia parar, o fato fez com que a crise sanitária desencadeasse diversas outras crises políticas, econômicas e educacional. Pensando no quesito crise social, o processo permitiu evidenciar as desigualdades, como conversamos anteriormente. “Em contraposição à pressa capitalista, faz-se necessário as seguintes indagações: O que não pode parar? Qual é o objetivo da educação? Afinal, qual é o sentido de continuar a educar em tempos extraordinários?” (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 112). O que fazer, diante dessa urgência pandêmica?

Não obstante, o ineditismo deflagrado pela pandemia exige desaceleração, cautela e acordos coletivos, a fim de não exacerbar as profundas desigualdades que já aconteciam no campo educacional; provocar discriminação e exclusão da parcela mais vulnerável da sociedade [...] (SILVA; ALCANTARA, 2020, p.107).

Entre as tantas conversas, Conceição (E), uma aluna negra, relata um pouco desse sentimento abordado por Silva e Alcantara. A estudante não perde de vista a importância do espaço escolar em sua vida, mas expõe seus enfrentamentos diante de todo o contexto pandêmico, que só fez prejudicar ainda mais a vida de todos aqueles que sempre foram prejudicados. Entre conversas pelo chat do *Google Meet*, ela diz: “É uma pena que esse tipo de ensino exclui muita gente... sinto falta do colégio e das vivências lá, dos grandes e pequenos detalhes. Fico triste porque não tivemos o “terceirão”, as viagens...” (CONCEIÇÃO, 2021) (E). Com essa fala, duas questões chamam atenção. Primeiro, aponta para um processo de exclusão ligado a uma nova forma de vivenciar o espaço escolar no contexto da pandemia. Segundo, liga o seu sentido de falta desse lugar a coisas que viveu lá, coisas que lhe marcaram, e as

expectativas não cumpridas em relação ao último ano do ensino médio. Vale conversar um pouco mais sobre isso.

A fala nos remete ao fechamento de ciclo, o quanto esses estudantes, ao longo dos anos, foram criando expectativas do que era a escola, sobre ser aluno do “terceirão”. É o que confirma Lima (E), logo em seguida à fala de Conceição (E), salientando que eles acabaram que não fechando um ciclo de como era antigamente. Ainda nessa constituição, essas falas me remeteram as faltas que também senti, seja pela minha finalização de contrato ou pelo distanciamento provocado pela pandemia. Fez falta estar em contato com estudantes, colegas, sentar, conversar, coisas que, nesse momento, não são possíveis para mim. Agora sou eu e o computador. A efervescência se dilui, é tudo muito frio, aligeirado, ofegante, cansativo, quase que sem vida. Ou, como a maioria deles falam, é uma sensação de frustração e pressão psicológica.

Diante de tudo isso, concordamos com Conceição (E), que esse novo formato de ensino excluiu muitas pessoas, mesmo considerando a importância dos vínculos mantidos entre a comunidade escolar em um momento tão difícil, o que tornaria as perdas ainda maiores, os processos excludentes não deixam de existir, juntam-se aos novos tempos e ganham outras maneiras de permanecer na sociedade. É por esse motivo que essa “opção” por não paralisar fez com que aqueles sem condições de acesso à tecnologia fossem deixados para trás, e todo aquele discurso da educação como promotora da inclusão e da diversidade na escola caiu por terra.

Do ponto de vista das famílias de baixa renda, são muitas as questões postas, destacando-se, para começar, a inexistência de infraestrutura física e de conectividade domiciliar para que qualquer atividade de ensino formal possa acontecer. No entanto, os principais desafios para essas famílias, hoje, são de outra natureza; obviamente passam também pela educação, mas não se encerram nela. Muita fome espalhada pelo país, que só pode ser combatida pela manutenção das fontes de renda, uma vez que o auxílio emergencial do governo federal, aprovado pelo Congresso Nacional, além de insuficiente, para dar conta da precária e desigual realidade da população, não está chegando para todos que a ele têm direito. Uma boa parte das famílias com alunos nas escolas públicas vive do trabalho informal ou é empregada, com contratos que estão suspensos ou sob ameaças, o que coloca em tensão o cotidiano dessas famílias. Cotidiano que, em muitos locais, se vê ainda mais afetado pelo fato de, sem escola, não haver merenda escolar, o que onera ainda mais os custos de subsistência das famílias. Isso, somado ao medo da doença, ao risco de ainda sofrer com o atendimento de saúde pública, já próximo de um colapso, e outras formas de sofrimentos e adoecimentos mentais decorrentes do isolamento prolongado, passando pelos conflitos familiares, tudo se interpõe ao processo. Portanto, a preocupação com a suspensão das aulas e, mais do que tudo, com a educação das crianças, se mescla às demais dificuldades enfrentadas pelas famílias, sobretudo, quando os modelos e

rotinas das aulas remotas não são capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados (GEC, 2020, p. 3).

Atrelados aos diversos problemas cotidianos que as famílias desses estudantes já enfrentavam e passaram a enfrentar e que foram tão bem delineados pelo grupo GEC, entendendo o quão primordial é o ato de educar, mesmo que em meio as dificuldades postas pela pandemia, pensar questões metodológicas e problemas relacionados à educação, como a falta de equipamentos e acesso à internet de muitos estudantes é importante, mas, para chegar até o nosso estudante, precisamos pensar um pouco mais sobre qual o papel da escola, se não é o momento de desacelerar nossas andanças rotineiras e nos perguntar se esse não é o tempo de discutirmos sobre velhas questões, com novas roupagens (SILVA; ALCANTARA, 2020).

As dificuldades decorrentes da pandemia são inúmeras, mas algumas questões são trazidas pelos estudantes de maneira mais evidente. Essa dificuldade de adaptação com o ensino a distância, por exemplo, deve-se, sobretudo, à falta de interação entre as pessoas, é uma perda de vínculo que gera muitos problemas, como evasão e perda de interesse. Por esse motivo, as paragens devem ser em devir para que, dentro de um repouso necessário, possamos navegar na criação. As pausas não tornam as instituições educacionais isoladas e apáticas durante a pandemia, permitem, nesse sentido, buscar, nas experiências cotidianas miúdas, nas fissuras e nas brechas da convivência, movimentos em que a louça, os panos e as tarefas estão contidas e se tornam processos formativos (ZORDAN; ALMEIDA, 2020).

### **3.2 Experiências de racismo no CEB**

Entre essas tantas dificuldades, peculiaridades, novas e velhas questões excludentes, e a partir desse abraço e acolhida diante das diferenças, desigualdades, exclusões e tudo aquilo que um dia machucou e ainda machuca esses estudantes, é que estaremos aqui tecendo algumas falas, “pequenas ações” que nos convocam a pensar na escola e nas questões étnico-raciais com maior complexidade. Longe de querer criar uma linha cronológica e/ou reta dos nossos diálogos, pois estaríamos indo ao encontro do que a colonização pressupõe, que é uma história comum a ser contada, deixando de ver as trajetórias, as diferenças, as convergências e negarmos a existência dos indivíduos (MBEMBE, 2014). Me chama atenção quando a estudante Lélia (E) diz que essa percepção da escola como um espaço de exclusão, julgamentos, racismo, discriminação é algo que nos acompanha desde cedo, desde o momento em que pisamos nossos pés na escola no primeiro dia de aula. Um lugar em que aprendemos desde cedo a ser

confrontados por sermos quem somos, onde qualquer coisa diferente pode gerar reações de desqualificação. Como é forte esse pensamento, um lugar em que passamos boa parte da nossa vida, onde aprendemos sobre tantas coisas, e ainda temos que saber lidar com essa estrutura de exclusão, bloqueio, julgamentos que põem em suspensão o papel da escola no nosso processo formativo.

Luiz (E) exemplifica perfeitamente esses processos citados por Lélia (E), quando lembra de tantos colegas que são tímidos em sala, que não conseguem questionar nada. Os bloqueios e a sensação de não ser aceito naquele espaço impossibilitam o diálogo e construção de relações saudáveis no ambiente escolar. É a herança de dominações que se sobrepõem à vida desses sujeitos, encarnados em olhares cabisbaixos, expressões corporais de subserviência e, por vezes, reações agressivas. Notei situações como as descritas pelos estudantes, durante a minha atuação no CEB, mas posso também intercalar com outras experiências na minha docência como estagiária no Instituto Euvaldo Lodi (IEL), nos Estágios Supervisionados na graduação e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Pude notar como alguns estudantes mal levantavam a cabeça em sala, e sempre que eu tinha oportunidade, abertura para sentar ao lado e conversar qualquer assunto que fosse, eu fazia, por entender que a ação poderia abrir portas para possíveis diálogos e aproximação com aquela pessoa.

Nesse sentido, a conversa também está sendo pensada como estratégia de inclusão, já que apenas trazer um conteúdo sobre exclusão e racismo para a sala de aula não é suficiente. O silêncio diz sobre o racismo impregnado, sobre uma voz que não faz barulhos externos, mas que internamente está dilacerando. É preciso fazer ecoar esses sentimentos. É por esse motivo que tenho apostado tanto na metodologia da conversa. Pois, quando se retira do aluno essa possibilidade de falar, sobretudo a partir do seu lugar e sua cultura, ao mesmo tempo, tira-se a possibilidade de existência, que tem sido uma das formas mais cruéis do racismo empregada no sistema educacional (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

Se relembrarmos algumas escutas e conversas que cotidianamente aconteciam no dia a dia escolar, com certeza, iremos perceber outras tantas questões como essas que Lélia (E) e Luiz (E) apontam. Vamos lá...?

Qual docente nunca escutou nas salas dos professores histórias de estudantes que apanhavam em casa, que passavam fome, que iam para a escola sem tomar banho devido à falta de água em casa, que chegavam no portão de sandálias, pois não tinham condições de comprar um tênis, que viviam de abusos e juras de mortes cotidianamente? Se, diante de tão breves questionamentos, que nos direcionam para tantos outros já escutados, presenciados, você percebe que isso não é uma realidade nova, concordamos em dizer que os processos de exclusão

estavam ali o tempo todo na escola, mas nós, enquanto escola, seres humanos, estudantes e não apenas professores, às vezes nos habituamos tanto com o cotidiano escolar e de vidas, que não conseguimos ouvir essas denúncias. Isso não significa dizer que estamos nos esquivando diante dessas desigualdades, mas que também estávamos correndo de uma escola para outra, preenchendo formulários para o cumprimento de obrigações burocráticas ou mesmo preocupadas com nossas próprias condições de vida, diante das instabilidades no âmbito profissional.

Nesse movimento de apostar na conversa, foi interessante perceber que quando travávamos sobre questões referentes ao racismo no CEB, os estudantes sempre tinham a preocupação de amenizá-las, como se falar que já existiram ou existem tais situações fosse culpabilizar alguém específico desse lugar. Como disse anteriormente, nos esquivamos, nos acomodamos, cotidianamente, frente a essas questões, seja por medo da exposição, por não saber exatamente o que fazer, ou tantas outras coisas; mas é sabido que se distanciar do que está posto, do que nos convoca a ver todos os dias é algo perigoso e não tem gerado bons frutos. Ao mesmo tempo, os estudantes traziam falas para relatar os motivos por que produzimos tantas formas de exclusão em nossas ações, falas, pensamentos... quando e como aprendemos a ser racistas... esse modo de enxergar e tratar o outro (negro). O incrível é que a gente se colocava como pessoas racistas sim, mas nas falas é como se nós não fôssemos o CEB, como se nossos corpos se apartassem desse espaço. Que dificuldade é essa? Nesse sentido, surgiram algumas falas para “justificar” o nosso ser racista, na tentativa de negar o papel da escola na reprodução do racismo.

Pelo jornal que a gente vê muita coisa relacionada ao tráfico, ao roubo... também nas novelas, sempre o papel do negro tá uma empregada, um porteiro, a gente acaba entre aspas aprendendo né e a gente vai virando racista, às vezes a gente é que nem percebe (MACHADO, 2021) (E).

Muitos relatam, ainda, sobre essa construção como herança familiar, aprendida principalmente com as pessoas mais velhas. Outros, com a construção ao longo da história, de interesses de quem sempre esteve no poder, que perpetua ideias excludentes para lhes favorecer. É na estrutura da sociedade, na igreja, escola, em casa, na mídia, nas relações de poder, que tais resquícios seriam perpetuados e atualizados. Quando Milton (E) diz, por exemplo:

É algo antigo que já vem de muito tempo e vendo algumas entrevistas com Haddad - mesmo não tendo a mesma linha de pensamento dele é sempre bom ver o ponto de vista dos outros para poder criticar principalmente - ele falou uma coisa muito interessante que no mesmo ano ou próximo do período que

aboliu a escravidão foi proibido o voto de analfabetos e só cem anos depois que deixou de ser proibido, e aí, como as pessoas já não tinham uma base já que eram escravos, foi sendo subjugados cada vez mais e isso vem a muito tempo acontecendo. E seu ponto de vista, dos anos 2000 e 90 para trás tinha muito esse racismo impregnado na sociedade e vem mudando com o tempo, principalmente nas últimas gerações e ainda para reforçar, no século passado ainda teve a posição de Hitler com os alemães querer subjugar as outras raças, por assim dizer, inventando uma pesquisa de que os outros seriam inferiores para se sentirem superior, reforçando ainda mais e como Itamar falou dos jornais, que como eles não tinham base e foram trazidos para ser escravos e quando foram soltos, por assim dizer, largados à mercê do destino, não tem... não é letrado, não tem emprego fixo, vai para onde? Tiveram que ir para as periferias, e isso acumulou e é o que é hoje. Ainda bem que vem se dispersando com o tempo, mas infelizmente ainda existe muito.

A fala do estudante é emblemática. Mesmo entendendo que seu relato adota um viés de pensar o quanto o negro e outras classes sofreram e ainda sofrem na sociedade, o racismo se mistura no seu discurso e pode passar despercebido. Entre questões que poderíamos problematizar em sua fala, uma é quando ele diz que os escravos foram trazidos para o Brasil e depois soltos, largados à mercê do destino. Como historiadora, sei muito bem o quanto a historiografia tem perpetuado essa ideia de “libertação” dos escravos, encabeçada pela tão endeusada Lei Áurea; por outro lado, escritores como Walter Fraga (2014) tem caminhado num sentido de apontar caminhos opostos a essa afirmativa. Nesse sentido, em seu belíssimo trabalho intitulado de “Encruzilhadas da Liberdade”, vemos que todo esse imaginário construído em torno da abolição escravocrata aqui no Brasil tratou de colocar os negros como sujeitos passivos e sempre inferiores a todas as outras pessoas; mas, como bem tratado no livro, os últimos anos da escravidão foram essenciais e colocaram em evidência as tensões sociais no interior das grandes propriedades, encabeçadas pelos cativos, e essas projetam sobre a abolição outros significados (FRAGA, 2014).

É com esses outros significados que Walter Fraga se propõe estudar e nos apresentar, que entendemos os motivos pelos quais o estudante segue dizendo que esses mesmos sujeitos não tiveram para onde ir ou foram obrigados a se abrigar em locais de perigo, sem muita estrutura, como exemplo das periferias. As lutas dos cativos foram importantes para a abolição da escravidão, por outro lado, por estarem tanto tempo em cativeiros, exercendo as mesmas funções e, por serem vistos como pessoas de menor importância dentro da sociedade, não houve uma preparação de convívio para tais sujeitos; sair do cativeiro não lhes eximiu das dificuldades e exclusões tão perpetuadas.

É também diante dessas questões que os estudantes abrem um momento para nos questionar sobre os motivos por que tudo que se associa ao negro é algo ruim, e exemplificam

com a desvalorização da cultura de matriz africana, algo tão perpetuado e isso também diz muito sobre esse imaginário que foi sendo criado em torno da pessoa negra. Luiz (E) concorda com os colegas sobre entender que o racismo é construído no passado e que ele vem se mantendo com o tempo, seja pelos meios de comunicação, como colocou Machado (E), seja pela sociedade; tudo isso é mantido por conta do racismo estrutural, algo que vem lá de antes, como disse Milton (E). Como uma conversa que embala, Luiz (E) toma o mesmo ritmo dos colegas e começa a relatar algumas experiências suas. Continua descrevendo todo esse processo em seu âmbito familiar.

Eu vejo isso na minha própria família, como eram meus avós. Eu conheci minha bisavó e ela tinha preconceito e ela foi entender o que era isso com o tempo, enfim... o pessoal falando e ela foi entendendo isso de outra forma e na sociedade é assim. Graças a Deus fui criado em uma família em que minha mãe sempre me ensinou que as pessoas são iguais, independentemente da cor, da religião, da forma como ela quer que ela seja vista, ela é uma pessoa que tem que ser respeitada e honrada... e isso já é uma desconstrução do que minha bisavó e tataravó foi... e a gente tá em um momento de desconstrução, a gente tem ainda muito essa mentalidade do racismo na nossa cabeça, impregnado na nossa cultura... precisa discernimento de saber isso...

Essas falas apontadas tentaram indicar de onde nosso racismo nasce, mas não conseguem dizer abertamente como temos operado com esse racismo na escola, algo que precisa ser muito explorado. Essas ações indicam caminhos de um racismo que incute na mente das pessoas um poder de conviver com ele, mas ao mesmo tempo, não permite um poder de enfrentamento tão forte como deveria ser. O calar, o dizer que não existe racismo, que não vivemos em desigualdades, que está tudo sob controle denota um racismo estrutural, que silencia, que tira nossas forças e que dita como as regras devem ser e até onde podemos falar. Ainda, é uma maneira de constar como as narrativas se constroem a partir de cada experiência das pessoas e nesse dar sentido às coisas que nos acontecem, os silenciamentos também apontam para alguma direção (OLIVEIRA, 2018) e, nesse caso específico, é um silêncio que nos faz olhar cada vez mais para aquilo que falta, ao invés de focarmos no que já tem acontecido.

Um racismo que faz parte de todo um complexo no imaginário social, reforçado pelos meios de comunicação, indústria cultural, sistema educacional. Um indivíduo que passa anos assistindo telenovela brasileira, se “convence” de que mulheres negras têm a vocação natural para o trabalho doméstico, que os homens negros têm um tom de pele considerado de criminoso, que os brancos são mais aptos a serem líderes, têm personalidades mais complexas. E, dentro desse contexto, muitas dessas percepções acabam sendo reforçadas dentro da escola, é uma

forma de apresentar um mundo a pessoas negras como se elas não tivessem contribuições importantes para a sociedade (ALMEIDA, 2019). Estamos discutindo, portanto, que o racismo pode se apresentar de forma violenta, direta e, ainda que, por vezes, se apresente de forma mais sutil (MEDEIROS; VIEIRA, 2019). Diante de tudo isso,

[...] Precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

Acredito que, com novas narrativas, modos de constituições, podemos forjar uma possibilidade de (re)aproximação dos alunos dentro do espaço escolar, ao tempo que criamos alternativas para superar a invisibilidade, apagamentos, esquecimentos, concepções equivocadas (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

### **3.3 Entre racismo e antirracismo, uma escola humana**

Nós, educadores, estamos cientes do quanto o espaço escolar é importante na vida das pessoas, e a pandemia tornou isso explícito para outros setores da sociedade. Nesse sentido, mesmo quando os estudantes expõem essas percepções racistas vividas no cotidiano escolar, eles não hesitam em demonstrar a importância desse mesmo lugar. Para Machado (E), por exemplo, o espaço escolar era um lugar que o acolhia; mesmo diante de tanta questão negativa ele ainda se sentia bem ali, em que tinha colegas e professores para conversar, fofocar e isso lhe faz muita falta, ao ponto de querer que o “normal” volte logo. Ainda, relata sobre o não conseguir ser o mesmo aluno que era no ensino presencial, que o foco, a rotina, tudo mudou de repente, e isso foi muito impactante.

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas cotidianamente, o corpo a corpo aparece como uma dimensão curativa na vida dos estudantes. Coletivamente, olho no olho, a gente enfrentava melhor nossos problemas, agora, alguns não têm a oportunidade nem de conversar virtualmente, porque não têm aparelho, conexão ou porque a vida em pandemia exigiu outras atribuições. Ainda que o vírus não escolha a raça, as condições econômicas, as desigualdades raciais construídas historicamente, conduzem para um impacto maior da pandemia entre

pessoas negras, em todos os aspectos, inclusive no educacional. E, nesse contexto, a ausência do espaço escolar foi ressaltada pelos estudantes:

Acredito que há muito essa falta de estar nesse espaço com os amigos, com os colegas, estudando e aprendendo. Ainda que eu discorde de algumas coisas existentes no colégio, da forma de ensinar, mesmo assim a gente aprendia mais presencialmente e tem agora essa questão remota que não há possibilidade de distração que se tinha no presencial, principalmente com os colegas, agora a distração é apenas em casa, quando acontece, você focado naquele lugar, naquele assunto (LÉLIA, 2021) (E).

Outra questão é pensar sobre as dificuldades que os estudantes já tinham e se fortaleceram ainda mais com a pandemia. Muitos deles tem a escola como um espaço de socialização, de “rolê”, como diz Machado (E); na zona rural não há tantas oportunidades de diversão ou até mesmo condições para isso. Estamos falando de sociabilidade, paquera e outras formas de construção de conhecimento, de lugar de expressão, como disse Lima (E). E, mesmo que a passos lentos, isso não deixa de ser um dos enfrentamentos diante do racismo com que tanto convivemos.

Mais uma vez, os estudantes puxaram o fio do abraço como caminho importante dentro da escola, aquele abraço da socialização e do encontro que nos faz, nem que seja por alguns instantes, distrair em relação aos tantos enfrentamentos cotidianos. Pensando em modos de operar diante da exclusão, tão presente nos espaços educativos, Luiz (E) aponta que é preciso entender que nossas diferenças sempre existiram e sempre vão existir; ao longo da história da humanidade a gente tem presenciado isso; pessoas diferentes, que pensam diferente, entendem a vida diferente, se vestem diferente e que devem ser respeitadas em seus ambientes de convívio. Nessa formulação, o ambiente escolar é aquele em que, o abraço se faz necessário, aquele que traz o aluno para perto, que possibilita amenizar as suas dores e dificuldades, e que com essa forma de tratamento ele terá dias melhores. Luiz (E) ainda diz: “Talvez uma pessoa seja até um ótimo aluno, só que pode estar ali preso a alguma coisa e isso impede ele de se desenvolver; o abraço e o acolhimento da escola vão ajudar ele a se soltar”.

Um das coisas que eu aprendi muito na escola, fora dos conteúdos é a questão de você entender o outro e saber que ele tem as suas diferenças, e conseguir compreender isso. Eu buscava muito na escola, compreender o outro, porque que a pessoa era assim, porque a pessoa pensava assim, quais são as construções, enfim, acho que a escola traz esse viés além do que os conteúdos programáticos trazem para nós (LUIZ, 2021) (E).

Nesse sentido, pensar sobre luta racista na escola é também extrapolar os sentidos tradicionais de escola que temos e saber lidar com as diferenças. Muitas vezes encaramos a escola como um espaço apenas para adquirir o conhecimento curricular que alguém elencou como importante para nossa formação. Ou o lugar para sentar na cadeira, ter um livro para ler, uma prova para responder, mas a escola é muito mais do que isso; envolve pessoas, sentimentos, vidas. Os estudantes nos dizem que quando entendemos dessa maneira, estamos operando para uma escola menos desigual, de menos exclusões, encarando os medos de frente.

Então, o que fazer para sair dessa acomodação de que o estudante Lima (E) fala anteriormente e que também cabe pensar um pouco aqui? Como sair sem inventar a roda e sem adotar trilhas mirabolantes que nada dizem sobre nossos contextos escolares? A tentativa de resposta se dá a partir do raciocínio travado por Conceição (E), quando relacionou a falta que ela sentia do colégio e de suas experiências no tocante aos grandes e pequenos detalhes.

Essa falta apontada pelos estudantes, principalmente no tocante aos pequenos detalhes, é uma maneira de dizer que reavivar nossos contatos na vida comum é de extrema importância, algo que às vezes passa despercebido de tão naturalizado que é; essas coisas miúdas que permeiam o espaço escolar, principalmente as que a gente intitula de “pequenas” dão pistas de caminhos efetivos para responder aos processos de exclusão, algo para nos tirar de toda essa nossa zona de desconforto relatado pelo estudante Lima (E). Não deixa de ser um momento para aprender em processo, aprender a lidar com o novo, com novas formas de aprender, de ensinar, dos sentidos da escola, do que é ser um “terceirão” a partir de agora; um mix de perdas, reinvenções e aprendizados pelo caminho. Como pesquisadora do cotidiano, ensinaram-me a revirar o lixo, olhar tudo que é desprezado, invisibilizado ou ignorado, simplesmente por ser considerado menor; nesse revirar de lixos, de práticas menores, a conversa ganha fôlego no processo (SERPA, 2018).

Mesmo diante dos relatos de movimentos já realizados ou pensamentos para possíveis ações antirracistas na escola, que nos indicam que coisas têm acontecido, que questões têm sido levantadas e feito efeito na vida das pessoas, uma estudante é muito enfática em dizer que ainda é muito “difícil quebrar esse ciclo de bloqueios, de julgamentos, de exclusão das nossas diferenças” (CONCEIÇÃO, 2021) (E). Em meio a conversa, compartilho algumas ideias que me vêm à mente, de acordo com o que Conceição (E) expõe. Primeiro, acompanho esse pensamento de dificuldade que ela apresenta, ao falar sobre quebrar os ciclos excludentes; segundo, fiquei pensando bastante de como essa dificuldade está muito atrelada ao que Luiz (E) chamou atenção um pouquinho antes, que é à nossa maneira de vivenciar a escola ao longo

dos anos, que inclui o fazer, o ser, o estar, que há muito tempo tem seguido os mesmos rumos, os mesmos padrões.

Atrevo-me a indicar um caminho que tem dado certo na pós-graduação e, talvez seja um indício para ações em nossas escolas. Esse abraço e acolhimento que os estudantes tanto chamam atenção foi um caminho de enfrentamento que encontramos, em meados do ano de 2020, diante de toda incerteza e medo derivado da pandemia. Com as demandas de leituras, de pesquisa, trabalho, a gente entendeu que o espaço do grupo de pesquisa também poderia extrapolar para falar das nossas angústias, medos, o que, de alguma forma, resultou em enfrentamento da exclusão, da não aceitação das nossas diferenças, os julgamentos; pessoas que compartilhavam os mesmos sentimentos foram se juntando, criando laços, uma rede de afeto que tem gerado muita coisa boa. Talvez, pensar nessas redes seja um passo para enfrentamentos coletivos de forma mais leve, com pessoas que façam com que nós não escondamos as nossas diferenças, que não deem risada do nosso corte de cabelo, da nossa roupa, da forma como somos. Por outro lado, os estudantes me disseram, com frequência, que essa relação, esse sentar, ouvir, conversar já tem sido um movimento deles no CEB.

Todas essas ideias travadas dizem sobre posicionamentos e lutas antirracistas. Não dá mais para dizer que respeitamos; o momento é de ação. É sempre tentar se colocar no lugar do outro, ser empático (LIMA, 2021) (E). Tentar fazer isso através do tratamento que temos com as pessoas, do perceber como podemos desconstruir essas ideias. “A gente tem que construir isso agora, a gente é o pilar, é a base dessa desconstrução. A gente agora é a geração e tem que continuar lutando todos os dias” (LUIZ, 2021) (E).

A partir da fala de Lima (E) e de Luiz (E), fica perceptível que, para criar essas outras imagens antirracistas, precisamos impulsionar isso no mesmo espaço em que essas imagens racistas são postas, nos colocar no lugar do outro (LIMA) e buscar, desconstruir (LUIZ). Em comunhão de ideias, Machado (E) também acredita que essas lutas podem ser travadas a partir de pequenos passos, como na repulsa de certos comentários, na maneira como as pessoas são racistas ao proferirem palavras. Segundo ele, quando alertamos, corrigimos, temos posições de dizer que aquela ação está errada, a gente está vendo o racismo e lutando contra ele, estamos nos manifestando. Ainda nesse sentido, Luiz (E) diz que uma forma importante de operar diante dessas discriminações é quando a escola assume uma postura de incentivar cada vez mais o negro para entender o seu papel e quem ele está sendo e isso vai incentivar as pessoas a entender isto. Luiz (E) relata que aprendeu isso com um professor que sempre dizia: “eu sou negão mesmo, eu tenho minha cor e acabou e daí que sou negão, sou negão... sou assim e acabou, você vai ter que me aceitar do jeito que eu sou e acabou”. Para Luiz (E), essa forma de se

colocar do seu professor era também uma ação antirracista, que levava a entender que não adiantava o racismo; mesmo com tanta discriminação e sofrimento, iria se orgulhar de sua vida, da cor de sua pele, da forma como ele era. Ele acredita nesse poder de estímulo para as pessoas negras, mas não se esquivava em expor que a escola precisa trabalhar para outras desconstruções, mostrar esses processos dentro da história.

Esse desconstruir também é lembrado por Conceição (E), quando cita a lei 10639/03. Para ela, essa lei é um passo possível para que a educação mostre a vida do povo do continente africano que veio para o Brasil, mostrando que eles tinham e têm vida. Que a história do negro não é só a partir de quando eles foram capturados. Essa lei foi e é uma das formas de dizer que as vidas negras importam dentro da escola. No embalo das conversas, relembro com eles o fato de a feira de literatura ser um grande exemplo de dizer que as vidas negras importam dentro da escola, que a literatura negra importa, que aqueles relatos fazem parte do cotidiano de pessoas que estavam ali no CEB.

Cada vez mais a gente vai vendo isso sendo trabalhado no CEB, essa questão do ser negro, do racismo e acredito que isso já melhorou muito, mas existe muito ainda, e cada vez que os alunos passam por esse processo escolar, acredito que vão saindo pessoas melhores, que encaram essa forma de crime no Brasil de forma bem diferente, mais branda e acho que isso venha a influenciar, a melhorar, mas precisa também ter a cabeça aberta para isso (LUIZ, 2021) (E).

A fala de Luiz (E) expõe a abertura do CEB para lidar com essas questões. A gente conversou um pouco mais sobre quais os movimentos, em termos práticos, da escola. Tanto ele quanto outros estudantes passam a relatar que a escola tem tratado esses embates de forma que o aluno entenda que racismo é algo ruim, que deve ser colocado fora desse contexto e não pode existir. Ainda, relatam sobre todo um movimento de empoderamento incentivado em reuniões, palestras, sempre buscando que esse estudante negro sinta orgulho de quem ele é. Uma fala ainda muito presente na conversa com Luiz (E) é de apontar que o CEB tem mais pontos positivos do que negativos, nesse processo de desmantelar o racismo, e “isso não quer dizer que não existe, existe porque é estrutural, vem de antes, de anos”. Essa postura institucional é muito importante, pois diante de uma sociedade com racismo cotidiano “[...] as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Por outro lado, “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social” (KILOMBA, 2019, p. 34).

Mesmo entendendo quando os estudantes dizem não ter presenciado esses problemas no espaço escolar ou que isso ocorre de maneira branda, acho importante reafirmar que o racismo, a desigualdade, a exclusão nem sempre estão expostos de uma forma tão nítida; essas questões cada vez mais têm sido vivenciadas de diferentes maneiras. Então, se o racismo e tudo que diminui o ser negro nas escolas tem tomado roupagens diversas, por que as formas de atuar nesses processos precisam ser os mesmos? Será que precisamos esperar que alguma ação violenta aconteça para enxergarmos o racismo? Será que os profissionais do CEB precisam ouvir falar sobre mais mortes de seus estudantes, para falarmos aqui sobre racismo?

Do mesmo modo que os processos de dominação têm ganhado novas formas de estar na sociedade, a maneira com que cotidianamente construímos dismantelos também tem ganhado novos rumos, e precisamos considerar esses processos. A título de exemplo, podemos citar a Feira Literária, que aconteceu no ano de 2019, na escola, ou, bolsistas de IC júnior e da graduação de estudantes desse mesmo espaço; ainda, duas professoras efetivas que trazem suas angústias sobre a luta antirracista para as aulas no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Esses e tantos outros exemplos nos apontam que temos movimentado muitas coisas diariamente, mas, se olharmos pela lente dominante, nunca valorizaremos o que já fizemos até aqui.

Para além de falar sobre como que essas questões estão impregnadas ou como podemos amenizá-las diariamente, é importante pensar também sobre a ideia de que apenas o negro é responsável por toda essa luta. Assim como Audre Lorde, Conceição (E) transforma sua “raiva da exclusão, dos privilégios não questionados, das distorções raciais, do silêncio, do maltrato, estereotipização, defensividade, má nomeação, traição e captação” (LORDE, 2019, p. 1) em palavras necessárias e importantes. Convida-nos a pensar sobre uma luta que é de todos nós... “Então...o negócio é botar o dedo na ferida mesmo, tem que haver mais propostas para desconstruir, também temos que ter noção que essa luta não é só dos pretos, não. Não somos nós que temos que buscar a solução, como diz Conceição Evaristo” (CONCEIÇÃO, 2021) (E). “Essa luta também precisa incluir aliados não negros” (hooks, 2019, p. 41).

Toda mulher tem um arsenal bem guardado de raiva potencialmente útil contra aquelas opressões, pessoal e institucional, que fez com que aquela raiva existisse. Focadas com precisão elas podem se tornar poderosas fontes de energia servindo ao progresso e mudança. E quando eu falo de mudança, eu não quero dizer a simples mudança de posições ou uma diminuição temporária das tensões, ou a habilidade de sorrir e se sentir bem. Eu estou falando da alteração básica e radical dessas presunções que sublinham as nossas vidas (LORDE, 2019, p. 3).

Essa fala de Conceição (E) e todas as conversas que pude ter com eles só reafirmam o poder desse olhar e ouvir mais atento. Claro que sem esse ato de conversar precisa da escuta e vice-versa. “E nesse sentido, entendo a conversa como uma conversação sobre o que você e eu podemos fazer para além do que você e eu podemos fazer sozinhos” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 319).

Concordo que devemos colocar o dedo na ferida mesmo, pois a gente vai ficando calado, e as coisas vão acontecendo; é isso que Conceição (E) fala, porque a gente é tão machucado que prefere se calar para não machucar o outro, prefere não se curar para deixar o outro curado... mas a ideia é colocar o dedo na ferida mesmo, porque são anos que essas pessoas lutam, sofrem e a todo momento alguém tenta derrubar as lutas, dizer que elas não são lutas válidas, importantes. Acho que o caminho é entender que não é uma luta exclusiva da população negra, é uma luta da sociedade brasileira. Por outro lado, além de ter momentos para se colocar o dedo na ferida, os estudantes ditam alguns passos simples e que funcionam: “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p. 34).

A partir de tudo que vimos até aqui, fica muito claro que a escola tem sido um espaço de acontecimentos racistas; mesmo quando não percebemos, quando não queremos, o racismo está impregnado constantemente. Mas, esse mesmo espaço, que é de acontecimentos violentos, no tocante a questões raciais, também tem sido um lugar estratégico para uma luta antirracista. Principalmente no contexto pandêmico, mesmo quando falávamos e entendíamos os processos de exclusão, a ideia de falta desse espaço era muito forte. Foi meio que uma linha de fuga, para amenizar todas as dores acrescidas com a pandemia. A falta se traduzia em leveza, pois focávamos em tudo aquilo que conseguimos viver de bom, de coisas que conseguimos viver/fazer na escola.

Problematizando esse movimento, pensar racismo/falta da escola/antirracismo é entender que as coisas ruins, as frustrações, medos, dificuldades, alegrias, aprendizados, tudo está imbricado; fingir não é o melhor caminho, mas buscar aprender com essa complexidade. Como Luiz (E) aborda, diante da pandemia, entendemos que é preciso conhecer melhor os contextos, as experiências que se enfrenta para aprender formas de lidar com tudo isso. Nesse sentido, os estudantes apontam que precisamos saber lidar com o que temos, acionar o que nos é possível. Ou melhor, essa “[...] diferença no interior cria espaço para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridam-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (BURBULES, 2008, p. 176).

E, como Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg nos mostram, mesmo quando estamos em contextos de perseguições, marginalizações, podemos nos reinventar, através das nossas diferenças de modo que isso permita uma nova história para as nossas vidas. Reduzir nossas experiências àquilo que corrói, mata, nos menospreza, só nos encaminha para uma realidade de extermínios, genocídios, exclusões, por isso, deve-se entender que o lugar do negro é também de possibilidades, respeito, dignidade, de construção de lugares feitos e ditos por nós (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). O racismo, no cotidiano, não é um evento pontual, não existe um tipo único de ataque ou evento discreto, é uma constelação de experiências de vida, uma exposição constante ao perigo (KILOMBA, 2019) e, por isso, somos convocados a trazer para o debate as diversas formas do racismo, já que acreditamos que essa discriminação é estruturante nas relações (ALMEIDA, 2019; FANON, 2008).

#### 4. Invenções, criações e experiências de estudantes no CEB

“Eu percebo que hoje a escola ela tá um pouco, digamos, atrasada em preparar os estudantes para esse novo tempo, eu percebi quando eu saí, saí não, antes mesmo de sair da escola já percebia isso” (LIMA, 2021) (E). Com essa frase, o estudante do ensino médio, em processo de saída do ensino básico, explica os primeiros impactos da sua formação ao sair para outros espaços de estudos ou até mesmo diante do mundo do trabalho. Compartilho das suas angústias e sei que se trata de uma pauta importante para os profissionais da educação, como eu.

Na frequência cotidiana escolar, os estudantes levam consigo um leque de experiências, e a escola deve questionar se algumas propostas educativas comuns, homogeneizantes, rígidas e disciplinares devem persistir. Os relatos indicam que os alunos têm vivido outras experiências escolares e dizendo que não querem mais ser tratados dessa maneira. Quanto ao que Lima (E) traz, podemos inferir que a escola possui possibilidades que vão muito além do que historicamente tem se pensado e construído até aqui.

Portanto, trata-se de dar visibilidade aos desejos e acontecimentos compartilhados pelos estudantes, no intento de uma produção onde as vozes sejam respeitadas em sua diferença e não que se reduzam aos meus interesses (SERPA, 2018); é ouvir, conversar, saber mais dos interesses e angústias dos mesmos para que essa sensação relatada por Lima (E) não se torne recorrente entre outros estudantes.

Estabelecendo uma relação com os significados da conversa colocados por Carlos Skliar e pensando sobre essa fala do estudante, ensinar precisa se situar dentro da ideia de oferecer algo, em que o outro decifra no seu tempo, ao seu modo (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012). Reitero, ainda, que o desejo de conhecer um pouco mais sobre essas experiências acontecidas e/ou almejadas parte do meu olhar, ouvir e atentar de professora/pesquisadora, mas diz muito mais sobre aquilo que os próprios estudantes, em conversa comigo, colocavam para fora; diz muito sobre a forma como a escola tem se construído historicamente, excludente, seletiva.

Nesse início, vou acompanhar quem já tem trilhado muito nas pesquisas da educação, no caso, Nilda Alves. Ao indicar uma breve história de como as pesquisas do/no cotidiano se desenvolveram no Brasil, principalmente a partir de estudiosos americanos, Alves (2003) se utiliza da metáfora da caixa preta, descrita ora como um objeto como aquele encontrado após um desastre de avião, que faz parte da mecânica e tecnologia lógica, da teoria de sistemas, ora no contexto de ensino de ciências descrita por ela como um instrumento ‘inventado’, usado para

estimular nos alunos a criação de ideias, com perguntas que os levam a ‘imaginar’ o que pode haver dentro de uma caixa fechada, na qual os professores colocam certos objetos que faziam barulho, tinham pesos diferentes e se moviam de certo modo. Trago essa metáfora justamente por entender que do ponto de vista educacional, essa ideia hegemônica de ‘caixa preta’ nos aponta que interessa menos tudo o que há dentro dessa caixa, e bem mais o que é ‘inventado’, pensado, almejado e praticado pelos estudantes, com todas as suas maneiras de criação e imaginação.

Ou seja, a metáfora nos ajuda compreender os motivos de acharem ser impossível saber o que realmente se passa no cotidiano escolar; por que precisamos sempre recorrer a teorias sistêmicas que reduzem as nossas vidas?

Partindo dessas ideias e questionamentos, vale pensar sobre o que nos interessa dentro do espaço escolar, principalmente quando nos referimos aos estudantes e de que modo temos reagido aos acontecimentos cotidianos (GALLO, 2007). A constituição desse texto é, também, uma tentativa de apresentar pistas do que interessa nesse cotidiano discente e perceber que muitas das questões ultrapassam as normas reguladoras, falam sobre experiências e tecem outras “artes de fazer”. Desse modo, a escola aparece como lugar de liberdade e da criatividade, afinal, estamos partindo de uma perspectiva de que essas experiências não cabem no instituído, no tão dito e valorizado cotidianamente.

Nesse sentido, trava-se um movimento de pôr em cena práticas cotidianas que em outros momentos passariam despercebidas (CERTEAU, 1998). Há muito tempo temos perdido a ação do olhar cuidadoso e do ouvido atento; muitas vezes, não conseguimos nos enxergar nas experiências do outro, no tocante das alegrias, dos medos, das dores, pois esse compreender alguém que é diferente de nós requer uma atenção verdadeira, uma vigília do nosso sentido moral e ético.

Nesse tempo, em que vivemos em uma sociedade com excesso de informações e uma ciência desumanizadora, podemos nos perguntar sobre o papel que a educação pode ter, como exercício para evitar a indiferença e apatia, quando insistimos em calçar os sapatos do outro (ROVAI; LEITE, 2015).

Sabendo que a experiência é cada vez mais rara, que o que se passa nas escolas são acontecimentos cada vez mais ligeiros, estou convencida “[...] de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 23); o que se sugere, ao longo desse estudo, é que possamos promover conversas atravessadas pelas experiências de escola que tivemos, conectando-as com as experiências relatadas pelos estudantes do CEB.

Nesse sentido, o intuito foi pensar junto sobre as rotas errantes e desconhecidas que um dia tivemos, sobre os caminhos não oficiais que acaba por serem excluídos de nossas experiências, afinal, deslocar o que é tão cristalizado e consagrado pode ser encarado como perigoso, de difícil acesso, lugar para não ser visitado ou algo de muito risco, o que induz, constantemente, a ceder aos modos já consagrados, mas não é isso que estamos fazendo aqui. Temos apostado na arte de conversar para tornar nossos deslocamentos possíveis, nos inscrevendo na história. Mesmo sabendo dos riscos e dificuldades a serem enfrentados

A arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’ (CERTEAU, 1998, p. 50).

É por essas intenções que a conversa como metodologia tem sido tão importante, nesse percurso. A experiência da conversa favorece o encontro com a alteridade, com aquilo tudo que um dia foi excluído do nosso processo educacional. A conversa visa pensar outras possibilidades de experiência. Trata-se de pensar o sentido formativo possibilitado e de que maneira esse sentido também ia nos desconstruindo, afetando as nossas vidas, experiências, pensamentos, invenções, conexões impulsionadas nesse próprio devir-estudante-negro do CEB. Um trilhar em que “[...] não se fala para, mas com. Pensa-se com. Conversa-se. Conversamos” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 216).

Ao mesmo tempo, diante de um cotidiano tão opressor, conseguimos, como ordinários, nos envolver na luta pelas brechas das estruturas e, a partir das práticas, táticas, criatividade, bricolagem, para caminhos outros. A realidade, através de pequenos retalhos do ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Ou, pôr em cena práticas cotidianas que passariam despercebidas, ou seja, as artes de fazer como lugar de liberdade e da criatividade.

#### **4.1 (Re)invenções da escola**

Para além de pensar sobre as invenções, criações, experiências e questões que interessam aos estudantes, a todo momento abriam-se diálogos que direcionavam para queixas desse espaço escolar, narravam alguns lances, golpes, que não significa dizer que todas as palavras proferidas por nós indicam uma verdade absoluta (CERTEAU, 1998). Nesse sentido,

por meio das táticas de sobrevivência, os estudantes queixavam-se, mas, ao mesmo tempo, indicavam possibilidades de invenções nessas instituições.

Vale expor que o tecer desses fios só foi possível devido a essa outra forma de fazer - o olhar, a escuta, o conversar -, que além de criar uma ambiência formativa, possibilitar conhecer um pouco mais sobre as experiências, pensar sobre racismo, pandemia e tantas outras coisas, fez perceber algumas “queixas” e aspectos escolares a partir da percepção dos próprios estudantes e demonstrou o quanto é potente se jogar no risco e no inesperado durante o exercício da pesquisa. Pesquisar a partir dessa perspectiva não significa diminuir outras maneiras de operar, diz respeito a uma questão ética construída no caminho, no ritmo dos nossos espaços escolares, significa operar, criar, atuar, a partir do que esses cotidianos apontam como possibilidade.

É sabido que o cotidiano assusta, dá medo, intriga e fascina (GARCIA, 2003). Desse modo, entre o desorganizar das conversas, das intrigas desse cotidiano e das experiências estudantis, algumas queixas escolares iam se misturando.

Não há um projeto de construção de educação, o que a gente encontra é que cada governo pensa a forma de educação diferente, então não é um projeto de país visado na educação, há um projeto político de governo (MILTON, 2021) (E).

Na história por exemplo, [...] a gente vê coisas do Rio de Janeiro, de São Paulo, de outros lugares e a nossa terra aqui que nós temos uma história extraordinária, vasta, que nos ensina muito é esquecida no tempo (LUIZ, 2021) (E).

Acrescentando ao que os meninos falaram, eu acho que nossa rede de ensino é uma rede muito focada na teoria e eu acho que isso acaba tendo um desenvolvimento muito pouco para os alunos, deveria ser mais voltado para a prática, teria um desenvolvimento bem maior. Os alunos são avaliados pela nota, se eles tiram notas boas ou ruins, na verdade isso não define se você é bom ou não em alguma coisa, porque tem muito a questão de se você tá bem para fazer aquela prova, ou algo do tipo, isso não vai definir o tanto que você sabe, por isso que deveria ser algo mais voltado para a prática, para o contexto que você foi criado (LÉLIA, 2021) (E).

Como podemos ver, as queixas decorrem de questões já citadas por muitos textos e escritores, e aparecem agora a partir da perspectiva dos estudantes. Se, em pleno ano de 2021, esses meninos e meninas ainda se queixam da necessidade de um projeto de educação, da falta de mais espaço das nossas histórias de vida nas escolas, do percurso educativo focado na teoria e que considera a nota como o meio mais importante para avaliar o aluno, esses são indícios

que nos convocam a pensar que ainda temos muito a construir na educação, mesmo sabendo que profissionais da área, sobretudo os professores, já têm caminhado bastante em prol disso.

É importante destacar que, as falas dos estudantes também apresentam, em alguma medida, uma lógica que toma a escola como o lugar para “ser alguém na vida”, responsável pela inserção no mercado de trabalho e por acesso às universidades. Entendo “[...] que a escola é muito mais que o conteúdo e a escolarização formal: é no encontro com o outro e nos afetos ali possíveis que o aluno se põe a produzir sentidos e movimentos no seu percurso pelo desejo de saber” (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 114). Portanto, a escrita desse texto envolveu os encontros, tensões e diálogos entre essas perspectivas. A fala de Luiz (E) diz muito sobre esses sentimentos.

Então, eu acredito que a escola ela vai melhorar a partir do momento que se tiver um projeto de educação de país, olhando cada realidade e olhando as dificuldades, como agir de acordo a cada lugar, cada momento. A escola precisa avançar nesse sentido. Na questão tecnológica, a gente nem imaginava usar isso que a gente usa hoje para dar uma aula, para assistir aula e tudo... e fomos obrigados a entrar nisso por causa da pandemia, então assim, falta preparo, por aí a gente tira, a gente não tinha adaptação para isso, a gente foi levado a urgência e emergência de ter isto. Então assim, pensa-se em um projeto político de estado, de poder, de uma construção ideológica, mas esquece de produzir o que o país necessita que é uma educação firme e sólida, com escolas estruturadas, boas, com boas universidades, um país que vai pra frente, um país que pensa diferente e pensa na educação, não dá para construir uma sociedade melhor enquanto não construir uma educação boa, mínima, que dê condições do aluno estudar, se empenhar (LUIZ, 2021) (E).

Em meio às conversas, o mesmo estudante diz que essas ideias extrapolam a escola. Para ele, pensar em um projeto de educação é também pensar em um projeto de desenvolvimento para o país. Descreve como há uma enorme necessidade de que a escola se adapte, que o nosso modelo escolar é muito antigo e precisa ser melhorado, ser desenvolvido, dar um salto, “precisa daqueles 50 anos em 5 na educação de JK” (LUIZ, 2021) (E).

Em decorrência disso, entendemos que o racismo não se separa de um projeto político e de suas condições socioeconômicas específicas; ainda, que os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que no interesse de permanecer estável precisará contemplar tanto as demandas quanto os interesses dos grupos sociais que não estão no controle (ALMEIDA, 2019).

Como já exposto, a fala do estudante não perde de vista alguns percursos que ainda necessitamos realizar, porém, tem muito cuidado ao entender que temos caminhado, que a nossa educação não está paralisada, tem feito muitos sentidos em nossas vidas. Mesmo quando diz

que precisamos dar um salto de 50 anos em 5, entendo que essa euforia se mistura ao seu momento de adolescente, mas também de uma pessoa que almeja um futuro melhor, menos desigual, com possibilidades mínimas para todos.

Os estudantes argumentam que caminhar na educação não é o ato de repassar conhecimento para eles; ao invés disso, defendem uma escola que os prepare para as demandas do mundo de forma geral. E é um pouco do que Ingold (2015) traz, quando aborda que há dois sentidos de educação. Primeiro, quando estamos em salas de aula e nos colocamos em frente às classes para ensinar; segundo, uma variante que toma o ato de educar como levar para o mundo lá fora, que condiz com um convidar o aprendiz, encanta, seduz, diferente do primeiro, que, convencionalmente, busca inculcar a mente das pessoas (INGOLD, 2015); e é essa atenção cuidadosa que somos convidados a exercitar.

Nesse diálogo percebemos que os estudantes reproduzem falas que aparecem com frequência nos meios de comunicação, atribuindo às escolas responsabilidades que deveriam ser assumidas por outros setores do poder público; ainda assim, é importante entender o que seria essa preparação para o mundo, na perspectiva dos alunos do CEB.

É importante salientar que, mesmo partindo do cotidiano do CEB, essas queixas não dizem apenas sobre esse espaço, são questões que perpassam a educação de modo geral, em diversos lugares. Desse modo, aqui, não acreditamos em uma luta singular do CEB ou ideias que contrapõem os processos educativos desse mesmo espaço, pelo contrário, esse ambiente se traduz como motivador, impulsionador de lutas coletivas, com nossos pares e contra tudo aquilo que sempre nos arrasta para o distanciamento de nós, das nossas ideias e vidas.

Por outro lado, essas queixas não partem de pessoas que não conhecem nem vivem nos espaços escolares, estamos falando de estudantes que têm autoridade para comunicar e que são os teóricos desse lugar. É comum falarmos “[...] que estudar, conhecer as teorias ajuda a transformar a prática, gostaria de inverter essa expressão, com o adendo que o contrário pode acontecer, e conclamar que é a prática que transforma as teorias” (CARVALHO, 2018, p. 5).

As conversas também tinham um tom de que queixar-se de tudo isso não é fazermos um papel de críticos e desmerecedores da educação que já possuímos, pelo contrário, os estudantes pensavam essas questões no intuito de que a escola se torne cada vez mais um espaço de vidas, experiências e que, realmente, faça sentido para todos eles. Nesse percurso, as indicações de falta existiram, mas a exposição de ações que já aconteceram e foram importantes para esses estudantes também apareceram em nossos diálogos. Vejamos:

A escola não é apenas um ambiente da gente formar conhecimentos, da questão dos conteúdos programáticos e tudo, é muito além disso... é o convívio com os colegas, é o aprendizado, é também saber a questão do respeito com as pessoas, enfim, várias coisas que a gente vai aprendendo com a cultura do outro, com a forma que o outro vê, com a identidade da pessoa, seja religiosa, enfim, as diversas identidades que cada um tem, então acho que a escola é esse ambiente que leva a gente a aprender além da porta da sala para dentro, mas sim para fora, com a questão da convivência, do dia a dia, a gente aprende muita coisa e integra na nossa vida o que é positivo, o que é bom, o que é necessário para nossa vida, então é uma formação dupla a escola, formação de conteúdo pois nós precisamos aprender para nossa vida cotidiana e também para nossa formação cultural, de identidade, a gente próprio chegar e dizer como é que nossa vida é, enfim, como a gente enxerga as coisas, opiniões, a gente sempre tinha isso na sala... (LUIZ, 2021) (E).

Enfim, o estudante expõe a importância de uma educação para além das quatro paredes da sala de aula e dos conteúdos, é enfático em dizer que isso não significa desacreditar desses processos, significa que tudo isso deve ser encarado e vivenciado em relação a outras formas de ser escola (do convívio, respeito, cultura, da vida), ou seja, uma educação que se dá durante o caminhar, que não seja dédalo para nos aprisionar, e sim um labirinto que abre um mundo de possibilidades (INGOLD, 2015). Pensando sobre a sua fala, algo também chama atenção, já ao final, quando diz: “A gente sempre tinha isso na sala...”, o que indica uma queixa, mas aquela de que a escola precisa fomentar isso ainda mais, uma queixa de que as dificuldades existem, mas que ações positivas também têm habitado as escolas, como ocorre no CEB pois, em muitos momentos, quando os estudantes se referem à escola, não se referem, necessariamente, ao CEB, mas ao espaço escolar em geral, enquanto instituição.

Precisamos pensar nessas experiências importantes e nas reivindicações feitas pelos estudantes para que cada vez mais aconteçam movimentos desse tipo. Um exemplo disso nos é trazido por Conceição (E) e Luiz (E), que relatam um momento brilhante que puderam ter com uma de suas professoras, pouco antes de se deflagrar a pandemia. Segundo eles, logo no início do ano letivo de 2020, a professora em questão promoveu um momento espiritual, que resultou em trocas de mensagens entre os próprios estudantes, músicas e ambiente relaxantes, pausas para meditações e abraços. Para Luiz (E), esse foi um espaço para que eles pudessem desenvolver melhor algumas práticas para a vida, uma questão de conhecer o colega, de conhecer/entender o outro e que foi bem interessante. Acredito que esse breve relato já nos diz sobre alguns caminhos que os estudantes também consideram importantes no espaço escolar, como isso já vem sendo realizado, ainda que timidamente, e que, tal e qual falam das necessidades ainda impostas, também sabem valorizar aquilo que temos de melhor.

Vamos pensar juntos. Será que, se essa professora optasse em trabalhar essa ideia de momento espiritual apenas a partir de uma aula teórica, conceitual, falada, sem corpo, sem toque, sem sensações, todas essas construções seriam possíveis? Até quando vamos encarar o processo educativo como algo exclusivamente ligado à leitura, fala, escrita, aos moldes tão duros e definidos ao longo do tempo? Será que as experiências da escola narradas como um espaço chato, cheio de cobranças, não atraente e sem sentido de vidas também não se deve à falta de mais ações como essas?

#### **4.2 Como operar em meio à pandemia, que não durou apenas quinze dias?**

O estudante Luiz (E) relata sobre o pensamento dele e de muitos colegas, quando pensaram, naqueles primeiros momentos do mês de março de 2020, que seriam apenas quinze dias de folga da escola e logo voltaríamos, e sobre como esse não voltar logo significou um grande golpe na vida deles. Sobre esses golpes, conta como o ano de 2020 seguiria com a “normalidade” de um ano para preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares, momento de transição para sair da escola, de expectativas, projetos e que, por conta de todo esse processo pandêmico, nada aconteceu como ele pensava. Essa parada de maneira tão abrupta resultou em vidas prejudicadas, para a maior parte deles. Mesmo quando declara que é preciso vencer essas dificuldades, o estudante destaca não ser interessante acostumar com esse cenário, que precisamos aprender a conviver com ele, e, em suas falas, é possível perceber o sentimento de frustração.

Esses pensamentos, que trazem algumas sensações dos primeiros impactos/momentos da pandemia, dizem sobre aspectos escolares e seus atravessamentos por questões pessoais. A fala não é uma exceção, são sentimentos aflorados no Brasil afora. Um dia estávamos em sala, nos corredores, nas salas de professores e, no outro, tudo se rompeu, drasticamente. É como se já não nos reconhecêssemos mais, como se tudo que tínhamos vivido em 24 horas, 15 dias, um mês já não fizesse mais sentido, já não nos pertencia ou era familiar. As mortes, a paralisação de praticamente tudo, a perda de contatos, dificuldades em diversas esferas (social, econômica, física, mental) desestruturou tudo o que tínhamos construído até então.

Diante dessas questões apontadas, é perceptível como o apego a nossa forma de viver anterior à pandemia é muito forte; a frustração, o medo e tantos sentimentos ruins que foram aflorados são decorrentes desse não saber desapegar. Além de nos atentarmos a todo momento para a fragilidade das nossas vidas que ficou ainda mais evidente, essa angústia do desconhecido nos convocou a aprender a lidar com um novo mundo, com novas formas de

relacionamentos, outros modos de ser e estar. Podemos observar um pouco dessas questões quando o estudante Luiz (E) diz que cada dia mais o mercado quer pessoas que se adaptem ao processo, que tenham essa ligação com a internet, com a tecnologia ou a partir das falas de Machado e Lima, quando dizem o seguinte:

Se não fosse a pandemia, estaria na Bahia, a pandemia me fez mudar de estado, buscar por trabalho. Passei a pensar muitas coisas. Aprendi melhor sobre a vida, sobre ganhar dinheiro que não sabia, fui me conhecendo melhor, coisas que nem sabia sobre mim mesmo (MACHADO, 2021) (E).

Com esse novo processo que está acontecendo a gente como pessoas, estudantes, profissionais... precisamos ganhar novas competências, se adaptar ao novo. É ter habilidades com tecnologias, que vai ser essencial agora (LIMA, 2021) (E).

Os relatos são muito interessantes. Indicam reinvenção. E essa convocação para outros aprendizados foi algo que também encarei de uma maneira muito forte e desafiadora. Como os estudantes, tive diversas sensações de que tudo que aprendi antes da pandemia já não fazia mais sentido e que a única saída era realmente encarar as novas mudanças e rotas. Ter que encarar novas preocupações - falta de conexão, falta de equipamentos, ouvir e ver o estudante por uma tela fria - era também buscar um aprender, mas sempre por uma linha de sem saber pra onde ir, sem saber o que realmente era tudo isso que estávamos vivendo. Em tempos de contatos virtuais, foi preciso aprender, cotidianamente, como conversar, diante desse cenário. Afinal, onde é que nos encontramos, quando nos encontramos na tela? Como proceder em um espaço mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos acabam por impor novas configurações e invenções? (SILVA; ALCANTARA, 2020). Confesso que o costume da cena escolar, dos barulhos, cheiros, o estar na sala de aula foi um divisor de águas. Precisei buscar outros meios para sintonizar olhos e vozes em meio as conversas. Corpos, rostos, sons, tudo apagado. Foram excessos pulsionais que me exigiram, enquanto professora/pesquisadora, uma ampliação do tempo de trabalho e estudo, a fim de dar conta da súbita novidade, em tempos de pandemia.

Talvez essa seja a importância do caminhar pelo labirinto, um misturar de magias e desafios, onde escolher não é uma questão.

O caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Mas o caminho nem sempre é fácil de seguir. Como o caçador que persegue um animal ou um andarilho numa trilha, é importante manter os olhos abertos para sinais sutis – pegadas, pilhas de pedras, entalhes nos troncos das árvores – que indiquem o caminho adiante. Esses sinais te mantêm no caminho, e não te

convidam a se afastar dele, como fazem as propagandas. O perigo está não em chegar a um beco sem saída, mas em sair da própria trilha. A morte é um desvio, não o fim da linha. Não há paredes ou muros bloqueando o movimento para frente. Você está destinado a continuar por um caminho que, em caso de descuido, pode te levar para cada vez mais longe dos vivos, para o convívio com os quais pode nunca mais voltar. No labirinto, é de fato possível fazer uma curva errada, mas não por escolha (INGOLD, 2015, p. 25-26).

Ao mesmo tempo, em meio às dificuldades e incompreensões, devo dizer que foi também um grande e importante momento para viver e operar com esse cotidiano escolar. Conversar, em contexto pandêmico, permitiu um sair da *vibe* do caos de pandemia, para encontrar um momento de alento. Os encontros se tornaram momentos de desabafos, de respirar, sorrir, chorar, viver em meio aos esgotamentos e criar saídas para revigorar a vida. O movimento de escuta possibilitou saber outras histórias da educação, da escola, dos sujeitos; permitiu-nos produzir encontros potentes e viventes, com a formação de redes em meio às turbulências da Covid-19 e de todos os processos que tentam nos disciplinar, controlar e fortalecer poderes.

Mesmo que por via tecnológica, prosseguimos com outras possibilidades para que nossas redes formativas ficassem ativas. Sabemos das dificuldades, mas as oportunidades também se apresentaram. Por exemplo, nunca participamos de tantas *lives*, com tantas pessoas renomadas como agora, coisa que presencialmente seria muito difícil. Desse modo, em meio aos desafios, fomos resistência, como sentido de criação (CARVALHO; PAOLIELLO; MOREIRA, 2020).

Nesse sentido, assim como uma aranha tece uma teia, também é por ela envolvida; um lobo solitário torna-se uma presa mais fácil, mas, ao compor uma matilha, vê sua potência de caça aumentada; um pássaro se conecta a uma flor e, assim, no bico de um beija-flor, a semente de flor proliferará. Diferentes dimensões de vida entrecruzadas, interdependentes, mas não subjugadas a um modelo de controle hegemônico de uma maioria sobre uma minoria (CARVALHO; PAOLIELLO; MOREIRA, 2020, p. 130).

Nesse processo, conseguimos ser essa minoria em devir-multidão, com experiências que criam linhas de fuga para podermos existir, diante dos processos de exclusão, como as faltas de conectividades educativas, para que possamos exercer outras formas possíveis para pensar/fazer educação. Somos uma minoria que se constitui em coletivos de forças, de rede, que acabam colocando em xeque questões diversas, na busca por produção de narrativas plurais, em alternâncias de perspectivas que desterritorializam o discurso da verdade única, produzindo

agenciamentos outros, cujas subjetividades seguem linhas menores (CARVALHO; PAOLIELLO; MOREIRA, 2020).

Diferente do que muitos governantes e suas políticas fizeram, de impor as ideias de cima para baixo, sem diálogo com o chão da escola, acredito que nossas conversas acabaram construindo justamente o oposto. Foi uma oportunidade de manter ativa uma comunicação com algumas pessoas do espaço e de criar uma rede de proteção, acolhimento, num tempo de crise que tem afetado tanto a todos nós, de maneira indistinta (MONTEIRO, 2020). Com essa capacidade de ressurgir, renascer e encontrar sentidos para e em cada experiência nossa, chamamos de resiliência. Nesse sentido, é fundamental construir mecanismos com esse teor de resiliência, para que tenhamos liberdade e responsabilidade no reconstruir a vida e (re)inventar a educação escolar, a cada dia (MONTEIRO, 2020). Afinal, não há permanência, a vida é uma constante mudança e precisamos nos adaptar, como argumenta Luiz (E).

Acredito que o que despertou é a ideia de você se adaptar ao processo, se adaptar as coisas, se a coisa não der certo você tem que buscar outra, tem que correr atrás... e acho que isso foi o que eu mais aprendi, como você correr atrás, buscar, se uma coisa não deu certo, busque outra, corra atrás de outra que você vai conseguir. Não é porque uma porta se fecha que a gente não tem que buscar outra para que seja aberta, eu aprendi muito isso. Que a gente tem que lutar e esperar que as coisas vão acontecer, nunca desistir. Acredito que isso foi um dos grandes ensinamentos nessa pandemia para mim e nesse momento aqui também (LUIZ, 2021) (E).

Esse sentimento de adaptação, da importância de nos reinventar que se escancara na fala de Luiz (E) é um reflexo da leveza com que encaramos essa investigação. A cada encontro, falas, risadas, vozes silenciosas, era perceptível como essas conversas foram necessárias, importantes. A solidão que tivemos de encarar com o distanciamento social não foi nada fácil, mas nesses nossos encontros emerge a potência da história, da força e companhia do outro, algo fundamental, principalmente para nos fazer perceber que nem tudo está perdido, que podemos construir outras coisas, e que a coletividade importa, muito.

Demonstrando melhor como precisamos de mais espaços como esse nas nossas escolas, em que todos se percebam e se sintam leves, estando ali porque algo está fazendo sentido, e não por uma mera obrigação, em um dos nossos encontros, um dos estudantes estava bem calado, não conversava com a gente pelo áudio, não abria a câmera e nem escrevia algo no chat; claro que eu e os demais percebemos, mas não cabia a nós questionar isso. Inesperadamente, ele abre seu áudio e diz o seguinte: “Professora, eu estou calado hoje, mas estou aqui ouvindo tudo, é porque preciso ajudar meu pai com umas coisas aqui” (KABENGELE, 2021) (E). Está aqui a

riqueza de tudo isso, de que falar e ouvir é importante e de que nossos estudantes querem, e estão dando importância a seus processos educativos. Talvez, mudar algumas rotas seja um caminho para começar a perceber como esses processos têm acontecido. Nosso aluno calado, silencioso, não significa necessariamente uma pessoa desinteressada no percurso escolar.

As duas falas dos estudantes já nos dão muitos indícios de algumas questões e seus impactos na escola e na vida deles, principalmente a partir de todas as mudanças trazidas com a pandemia e, ainda, apontam fortemente como nossas vidas são totalmente interligadas à educação. Nesse sentido, Luiz (E) diz sobre o quanto é interessante falar sobre escola e saber que agora, em meio a pandemia e à nostalgia que lhe causa, ele teve a oportunidade de vivenciar os dois momentos escolares. Por outro lado, aponta quanto é difícil entender isso, e ver o quanto essa convivência e a ligação com a escola são importantes; seja por adquirir conhecimentos, outras metodologias diversas (algo forte da pandemia), seja por mostrar ao professor outras formas de enxergar o aluno e, ainda, por ser um processo que é um *mix* de tristeza e alegria.

Quando trago a importância de operar no cotidiano, a partir das conversas, é na defesa de um tecer de relações com os estudantes, e não mais silenciá-los.

Os praticantes dos cotidianos escolares, ao serem silenciados nas suas criações de sentidos, nos seus encontros, não sobrevivem para narrar os acontecimentos que são as escolas. Não sobrevivem aos bombardeios de metodologias que abissalizam suas narrativas de encontros por se pensarem capazes de entendê-las e classificá-las como desvios, menores, particulares, desimportantes e demasiadas localizadas para que seus conhecimentos sejam tomados como válidos. Quando muito, recortados, interpretados, analisados, categorizados, sistematizados. Linhas que bordam as desigualdades local e global, científico e popular, normal e anormal, contemporâneo e ultrapassado, conhecimento e ignorância, jogando o outro lado para o abismo epistemológico (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 150).

Acredito que, mais uma vez, revela-se a importância dessas operações. As conversas são formas de possibilitar a esses estudantes outras formas de viver, visto que a realidade é sempre colocá-los em processos de morrer. E, com isso, os estudantes nos convidam a pensar sobre “que experiências, vozes, narrativas temos conhecido, escutado, sentido?” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 217). Não é por acaso que em muitos momentos surgem questões que podem parecer batidas nas discussões educacionais, mas ao mesmo tempo falas que parecem não fazer muito sentido se encontram aqui, compartilhadas a partir dos assuntos, temas, questões que atravessaram nossos diálogos, conversas e experiências com estes estudantes.

Para além de tudo que foi exposto, cabe trazer as sensações afloradas em mim. Foram momentos que geraram algumas reflexões. Os encontros virtuais possibilitaram continuar as

tantas conversas que pude ter no CEB, fisicamente. Por conta de toda a peculiaridade que estamos vivendo, passei a acreditar ainda mais que há a possibilidade de pensar e viver com alegria na educação. E convido vocês a pensar comigo e com esses acontecimentos, que não se esgotam, a serem amantes dos encontros, das conversas. Como eu, Lélia (E) também entendeu que esses momentos foram de grande importância.

Acho que esses encontros trouxe uma reflexão muito grande... porque as vezes a gente se esquece ou pensa que o momento escolar é só escola, só pra passar, só pra poder se formar mesmo, mas quando a gente para pra pensar o que realmente é a escola, a gente vê assim toda formação, é uma reflexão bastante interessante (LÉLIA, 2021) (E).

Acrescentando a tudo que já falamos aqui, a estudante chama atenção para que possamos pensar esse espaço de pesquisa também como uma forma de fazer com que a gente não se esqueça nunca das nossas potências, que a gente importa e que nós somos sonhadores. Não dá para falar de escola sem estudantes, professores, sem essas invenções cotidianas, sem esses erros e acertos. Como alerta Amelie Poulain, “são tempos difíceis para os sonhadores”, tempos difíceis, mas prefiro acreditar que sempre há um caminho para não sermos mais um daqueles sonhadores que desistem no caminho. Nós somos importantes, para a vida, para a escola. Mesmo quando coisas que já fizemos, fazemos e queremos fazer passam despercebidas, nós precisamos buscar essa valorização e visibilidade. Não podemos mais nos sabotar, deixar tudo isso cair no esquecimento, na inutilidade.

Como evidenciou Oliveira (2017), ao discutir produções e atuações de intelectuais negras na luta por uma educação antirracista, também defendo que se assumirmos a escola como um espaço formativo, lastreado pelas experiências, será muito mais potente, de responsabilidade, ético, do que simplesmente tratarmos o espaço educativo como repositório de conteúdo; “[...] quando começamos a conversar com pessoas que viveram experiências institucionais em educação, as lembranças são de pequenos gestos” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 325). Entre as memórias trazidas pelos estudantes, percebo o quanto os detalhes vão assumindo um lugar de centro na cena. Um lugar de coisas e detalhes que educam, que falam, que significam.

Tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo,

que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (BONDÍA, 2002, p. 23).

Nessa relação com os estudantes, nas conversas afetuosas, encontros sem pressa, leves, tivemos que lidar com o imprevisível, surpresas, incertezas, instabilidades e com todo um processo de aprendizagem coletivo, que nos ensina que esses meninos e meninas são sujeitos da formação, o que permite deslocamentos, nos colocam diante de acontecimentos diversos. Diante disso, a chance de parar, ouvir, atentar, escutar, permite convocar para um estremecer de nossas verdades tão bem estruturadas; questões trazidas pelo cotidiano são efervescentes, pelas experiências de vida e direcionam para outros tipos de processos formativos. Sabendo que não há como antecipar o resultado, “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver” ou “pré-dizer”” (BONDÍA, 2002, p. 28). Afinal, os jovens negros reeducaram nossos olhares, convocando-nos a participar dessa luta de sobrevivência e existencial (GOMES; LABORNE, 2018) e, assim como Gallo (2007), nos fazem perceber que o cotidiano escolar é também se lançar na ordem do acontecimento e, nesse sentido, não será possível, exercer absoluto controle sobre eles.

## 5. Para não me despedir da escola!

“Uma conversa também nem sempre se encerra quando nos despedimos, pois seguimos uns nos outros, continuando mentalmente, por muito tempo, a conversa inacabada...” (SERPA, 2018, p. 117). Como Serpa, também acredito nesse poder do inacabado que a conversa nos permite experimentar. Por outro lado, a partir de tudo que pude trilhar pelo cotidiano do CEB, as nossas conversas apontam numa direção de conversar para além da mente. A potência de nossos encontros me convida a permanecer e fomentar coisas boas nesse espaço, pelo meu bem estar, pelo ganho que esse lugar e as pessoas de lá terão, por uma construção de uma educação cada vez mais alegre e que faça sentido para todos nós. Diante disso, esse fomento será um grande diferencial na nossa educação e, conseqüentemente, trará impactos sociais de longo e curto prazo. Uma pesquisa que se propõe pensar e realizar uma educação por dentro, pelo cotidiano de seus praticantes, com as pessoas que fazem as experiências terem importantes sentidos e valores, não há como negar a sua relevância, sobretudo em meio a tempos em que governantes brasileiros flertam com o fascismo e vivemos situações tão adoecedoras, que nos empurram, insistentemente, para um não viver/existir.

Nesse sentido, na constituição desse texto, a ideia é, que ao invés de nos despedirmos, como um processo que distancia pesquisa, pesquisadora, professora, escola, universidade, estudantes e tudo que foi possível construir ao longo dessa investigação-formação, possamos fomentar nossos desejos, que foram construídos cotidianamente em nossas conversas/experiências. Não se trata de estabelecer um movimento desse tipo apenas por estarmos em um mestrado profissional em educação, se trata de uma responsabilidade ética, afetiva, política de fazer com, e de uma maneira que as coisas sigam por caminhos duradouros, com vidas e sentidos.

Pensando em como trilhar os próximos dois anos do mestrado, momento de desenvolver a proposta de intervenção, pretendo criar estratégias para ressaltar nossa inventividade e ressaltar que nossas vidas e experiências importam. Com esses desejos, alguns estudantes chamaram atenção para a necessidade de publicizar e encantar outras pessoas, em relação ao que já acontece em nossas escolas ou que ainda desejamos realizar. O estudante Luiz (E) relembra seu momento como monitor na escola com outra professora, quando desenvolveram um trabalho de criação de um site, em que tinham fóruns de conversas, diálogos, várias formas de interação, divulgação e acredita que esse seria um caminho para aproveitar o que a escola já

tem em mãos ou já realizou. Externando esse desejo coletivo de publicizar as coisas que por lá acontecem, o estudante diz:

A ideia seria a gente criar em nossa pesquisa, criar um espaço lá que conta essas vivências, que conta esse caos e levar em consideração a história de Conceição Evaristo, que ela mostra as situações, as convivências, essas escrevivências né de cada aluno; então eu acho que isso seria interessante de tá lá postada as vivências disso, ou criar um próprio site. Mas que se movimentasse lá seria interessante, vamos ressuscitar esse site (LUIZ, 2021) (E).

O relato de Luiz (E) condensa os desejos dos outros estudantes que participaram dos encontros. Mesmo quando menciona a existência de um site, hoje, em desuso, e entendendo a importância desse trabalho que foi desenvolvido pela professora, em alguns momentos das nossas conversas, fica perceptível o desejo de criação própria, de algo que estivesse mais próximo das nossas relações atuais, e é nesse intento de criação, de algo que consiga se sustentar, que os estudantes apontam o *Instagram* como um meio viável de desenvolvermos esse trabalho. Nesse sentido, acredito que dar continuidade a um trabalho já desenvolvido por outra professora acaba perdendo de vista o que o próprio estudante chama atenção, que é criar a nossa pesquisa e externar os desejos atuais.

Outro ponto que chama atenção é quando ele diz ser importante levar em consideração a história de Conceição Evaristo, já que ela mostra as situações, as convivências, escrevivências de cada um deles. A fala tem uma enorme importância, pelo fato de a escola ter realizado, no ano de 2019, uma feira literária com diversos escritores negros e, entre eles, a escritora Evaristo (OLIVEIRA; LIMA; COSTA, 2021), um momento ímpar nesse espaço escolar, que movimentou e ainda movimenta os modos de pensar, falar e agir desses estudantes. Desse modo, fica perceptível como a escola e suas ações têm movimentado o pensamento desses estudantes, um fazer para além da sala de aula, para além da grade curricular, que colheu e colhe muitos frutos.

A partir dessas ideias, um ponto crucial foi necessário para se pensar e executar os próximos passos. A escuta e construção coletiva com a gestão da escola foi algo por que sempre optei, e aqui não seria diferente. A gestão do CEB sempre se mostrou aberta para contribuições e esteve atenta a todos os movimentos que acontecem no colégio; desse modo, a formulação dessa proposta de intervenção contou com o diálogo constante com as pessoas que integram a direção escolar. E, dessa forma, alguns pontos foram colocados, por nós, em uma das diversas conversas que já travamos e acredito ser importante trazer.

Inicialmente, apresentei os nossos desejos (meu e dos estudantes) que são a tentativa de pensar formas de melhorar a divulgação dessas experiências, tão caras em nossa formação. Depois, fomos pensando em como movimentar essas ideias nesse espaço, de modo que isso fosse vivido para além da nota escolar, de modo que essa construção coletiva não gere qualquer forma de competição, ranqueamento entre estudantes e professores. As falas da gestão, como já é de meu conhecimento, eram sempre de buscar ter atenção e cuidado com o que fosse sendo pensado, e se colocaram abertas aos diálogos, oferecendo apoio, pois entendem que esse trabalho não é meu, é com a escola e para todos nós.

Por outro lado, nas diversas conversas que tivemos, sempre surgia uma atenção, um cuidado ainda maior, quando se falava no envolvimento dos professores no processo, e esse é um ponto muito caro e delicado para mim. Já venho há algum tempo buscando entender um pouco melhor sobre o nosso universo docente; tenho investido em leituras, formações, investigações, que me dão base para dizer que conversar com os professores das nossas escolas é um ponto muito importante, que criar uma ambiência de confiança, de afeto, de respeito é um passo crucial para as coisas acontecerem. Nesse sentido, além da conversa com os estudantes e diálogo constante com a gestão, essa proposta será dialogada com os professores, de modo que eles estejam cientes dos acontecimentos e, quem sabe, queiram contribuir ainda mais com toda bagagem importante que possuem.

### **5.1 Escola também tem *Instagram***

Temos vivenciado cenários de constantes mudanças na sociedade e, quando falamos de questões que tocam a sociabilidade e a nossa vida cotidiana, isso fica ainda mais nítido, principalmente por terem sido afetadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação (SANTOS; OZÓRIO, 2019). Para Pierre Lévy (1999), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) carregam muito mais do que mudanças tecnológicas; um novo modo de pensar diante do mundo e de permear as relações com o conhecimento.

Nesse processo, o desenvolvimento e consolidação de novos tipos de cultura tem sido possível, e é nesse movimento que a cibercultura se apresenta; um tipo de cultura da contemporaneidade que se estrutura a partir do uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades (SANTOS, 2011) e que tem apresentado grandes possibilidades contra forças hegemônicas, e foi nessa seara que o *Instagram* se mostrou importante, em meio a nossas conversas.

O *Instagram* é uma rede social de cunho mais visual, permite que seus usuários postem fotos e pequenos vídeos, além de aplicar alguns efeitos e algumas formas de interação com outras pessoas (enquetes, comentários, curtidas...). Um espaço que tem se tornado um dos principais meios de interação e divulgação, além de ser algo acessível e de forte engajamento entre as pessoas, principalmente jovens e estudantes. Dessa forma, podemos aproveitar todo esse movimento crescente de uso dessa ferramenta como uma proposta de conexão entre estudantes, professores, escola, o mundo.

A partir de todo esse teor de conexões, podemos ver a educação por outros âmbitos, com descontração, “informalidades”, mas também com muita criatividade e interação. Os estudantes apontam que o que antes era apenas uma opção das instituições, diante do nosso novo contexto, tem sido um caminho natural para criar cada vez mais aproximação entre as pessoas. É uma forma de permitir e facilitar uma interação ainda mais direta com os alunos, que inclusive é um ponto muito importante nessa pesquisa: o atentar, olhar e ouvir mais esses meninos e meninas, que gritam por escutas e contatos mais sensíveis.

Ao falarmos em intervenção logo vem em mente a ideia de algo bem elaborado, articulado, inovador, e os estudantes me indicam que o caminho pode ser sempre mais simples, algo que já faz parte do nosso cotidiano, que não precisamos inventar nada, basta ouvir. É por isso que pensar a articulação entre *Instagram* e educação também tem sido importante nessa pesquisa.

Vale ressaltar que mesmo sabendo da importância das tecnologias em nossas vidas, devemos ter em mente que tudo precisa ser feito com responsabilidade social, principalmente quando falamos de educação e vidas humanas. Desse modo, nossa missão enquanto pessoas da educação é também promover ideias que preparem nossos estudantes e as pessoas que fazem parte das nossas escolas para uma sociedade digital livre. Mesmo diante dos benefícios e possibilidades que o *Instagram* tem proporcionado, não podemos nos deixar sob o poder de um desenvolvedor que, unilateralmente, toma decisões que ninguém mais pode mudar, seria permitir que empresas de software privativo imponham seu poder sobre o resto da sociedade e seu futuro, e estaríamos fazendo justamente tudo diferente do que pensamos até aqui (GNU, 2021).

## **5.2 Planejando a intervenção**

Os mestrados profissionais em educação (MPE's) têm se apresentado dentro do cenário educacional como uma importante forma de responder demandas de formação e qualificação

profissional através de estudos na Pós-Graduação *stricto sensu*, concebendo o ato de pesquisar não como um fim em si mesmo, mas também como uma grande oportunidade de intervenção nos espaços/processos educativos em que nós, profissionais da educação, atuamos e somos formados cotidianamente (SILVA; SÁ, 2016).

Para além dessas considerações importantes sobre o MPE, algumas questões ainda ficam em aberto. Nesse sentido, “o que singulariza os MPE? O que o torna único?” (SILVA; SÁ, 2016, p. 64).

Os referidos programas objetivam consolidar a convergência de suas trajetórias acadêmicas e profissionais em torno do campo da formação de professores da Educação Básica e do fortalecimento das relações entre instituições educacionais das redes de ensino e da universidade, e concebem à docência como prática social contextualizada envolvendo questões políticas, históricas e culturais, enfatizando as práticas como elementos basilares dos processos de ensino e de aprendizagem. Voltam-se para as políticas e práticas escolares, atentando para as questões locais em conexão com as demandas globais e a episteme contemporânea da formação profissional no que concerne à centralidade das experiências formativas, o que representa uma tentativa de subsidiar práticas escolares pautadas na valorização das diferenças, do múltiplo, do inovador e do anverso. A área prioriza o estudo da diversidade, visando fortalecer as bases teóricas dos educadores, aprimorar atuação formativa e propiciar a inovação pedagógica e a formação continuada (SILVA, SÁ, 2016, p. 65).

Desse modo, percebe-se todo um potencial articulador e em rede propiciado pelos MPE. Além de estreitar os laços entre universidade e educação básica, saímos do *modus operandi* em que as questões de pesquisa são pensadas individualmente, de que só o espaço acadêmico pode pensar sobre o que fazer com a escola; o MPE, ainda, possibilita uma ambiência para que as questões sejam afloradas nesse chão educativo cotidianamente, sendo também um processo de formação.

De todo modo, toda essa singularidade é pensada e articulada de forma que as construções não se percam, se consolidem. Temos experienciado constantemente nos cursos de formação docente uma forma de fazer pesquisa simplesmente para serem arquivadas nas bibliotecas das universidades, como se esse momento servisse apenas para obter uma nota curricular ou um título acadêmico. Com os MPE, nós, professores(as)/pesquisadores(as), somos desafiadas a cursar os dois anos que nos para obter o título de mestre, e nos dois anos seguintes, atuar em uma proposta interventiva e desenvolvimento do produto resultante dessa intervenção. Essa peculiaridade torna o MPE ainda mais importante para a articulação entre universidade e escola, pois redimensiona todo o entendimento que se tinha diante de contextos escolares e de pesquisa/formação.

Os MPE são eles mesmos, uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços. Dessa forma, compreendemos que, no cenário brasileiro, no âmbito dos MPE, alguns conjuntos de temáticas se fizeram presentes, ora anunciando novas perspectivas (a exemplo dos encaminhamentos relativos à atualização da Ficha de Avaliação e da reafirmação do compromisso com a educação básica), ora reiterando princípios e conquistas (como ilustra a defesa do rigor da avaliação, da composição do quadro docente formado por doutores e da pesquisa como fundamento de todo o processo formativo) (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26).

Nesse sentido, a intervenção passa a ser encarada como algo próprio da pesquisa, não separado, datado, encaixotado. É outro movimento que permite conversar com as questões educacionais. Aqui, não existem doutores das letras, das ciências; são pessoas reais, que vivem e sentem na pele o que é essa educação pública, de qualidade, de experiências. Afinal, quem mais poderia falar sobre esse lugar, senão nós? Além disso, cabe ressaltar que não há uma receita a ser seguida nessa proposição, o que existe são possibilidades, ideias a serem aperfeiçoadas coletivamente, de acordo com cada necessidade.

Não é porque estamos falando de *Instagram*, um espaço menos formal, mais interativo, que a responsabilidade e qualidade formativa serão deixadas de lado. Nesse sentido, estarei durante os próximos dois anos do pós-defesa, auxiliando a comunidade escolar nessa empreitada, mas a escola terá total liberdade para ir desenvolvendo os processos sozinha, alterando, excluindo, acrescentando ideias no caminhar. O desejo de elaboração de um plano é justamente para ser um ponto motivador, e considero como um primeiro momento.

Alguns pontos serão levados em conta para apresentar o plano de ação a escola. No plano, será importante elencar alguns princípios básicos. Inicialmente, é preciso ter um conhecimento prévio do espaço, das pessoas e desejos iniciais – questão que já é bem resolvida, visto que a pesquisa está sendo realizada com, e não sobre -, buscando ter todo um planejamento de execução que envolve cuidado com a divulgação de pessoas e informações nas redes, envolve pensar sobre o que realmente é necessário postar (conteúdo) – uma construção coletiva dos sujeitos escolares – e, ainda, de que maneira toda essa divulgação será feita, ou seja, por fotos, vídeos, sons; enfim, não menos importante, pensar uma equipe de atuação para que os trabalhos sejam realmente coletivos, leves.

Após esta etapa, algumas estratégias também serão pensadas, de modo que isso contribua para uma maior efetividade do plano. Nesse sentido, pensar sobre frequência de postagens, organização de *feed*, *hashtags*, compartilhamentos, divulgações, seguidores, condensar outras redes da escola no próprio *Instagram*, design, ideias para o educativo e social, tudo isso deve ser levado em conta, para que a escola tenha *Instagram*, mas que isso não signifique apenas mais um espaço qualquer, e sim de formação, de outra experiência.

Organizando melhor essas ideias, trago uma tabela com essas primeiras pontuações, de forma que ela será atualizada, sobretudo no processo.

O QUE?	COMO?
1. Ter um perfil da escola, das pessoas desse espaço e dos desejos aflorados	Essa necessidade de “olhar” com maior atenção é um ponto de partida para compreender as particularidades e formas de agir. Assim, como defendido durante todo o trabalho, para se chegar até esse objetivo não há outro caminho possível que não seja através do ato de conversar.
2. Planejamento	É o famoso pensar antes de agir. Nesse momento, seja para a formação de uma equipe, o pensar conteúdos e formas possíveis de atuação é um momento de definir caminhos que serão pontos chaves para os próximos passos. Ainda, é um momento importante de definir sobre qual história desejo contar para o público, e os cuidados que devemos ter com essas publicações em rede.
3. Estratégias	No intuito de que essas ideias sejam realmente efetivas e importantes para todo esse contexto escolar, faz-se necessário estabelecer estratégias. A interação, o cuidado, os pontos que realmente são importantes quando falamos de redes sociais, devem ser encarados aqui como um processo essencial. É o momento em que realmente colocamos em prática tudo o que for sendo construído, mas, que isso não

	seja feito de forma aleatória, e sim estratégica, pensada, inventiva e interventiva.
--	--

Diante de tudo que foi possível externar até aqui, ficou perceptível que os estudantes iam nos apresentando diversas experiências, principalmente as que dizem sobre sua vida escolar. Entre essas experiências, medos e frustrações eram sempre postos, mas eles preferiam trazer suas narrativas de modo que pudéssemos olhar mais para nós, para nosso cotidiano, com um maior cuidado e de modo a reverberar possibilidades diversas e reinvenções.

As conversas nos desorganizavam e eram travadas por ideias e escutas sem destino final, queríamos saber mais e mais sobre a experiência do outro. Em tempo, percebemos que pensar sobre nosso cotidiano era buscar melhores condições de existência diante dos nossos “problemas” e perante aquilo que estava ao nosso alcance. Talvez, a efervescência da pandemia tenha provocado isso em nós: o saber lidar com o novo, sem perder de vista o que somos e já temos.

Dessa forma, diante das questões postas em nosso cotidiano, precisávamos aprender a lidar com elas. Foi assim que fez o estudante Machado (E) quando, diante da nova forma de ensino, devido à pandemia, sentiu que já não era o mesmo estudante, seja pela falta de contatos ou de acesso as aulas por falta de conexão, de aparelhos, enfim, mas sabia da importância de persistir da forma que fosse possível. Assim também fez a coordenadora pedagógica Karine, ao mobilizar diversas pessoas da escola e de seu entorno para conseguir aparelhos que seriam disponibilizados para aqueles estudantes que não possuíam; ainda, pegava seu transporte particular e saía entregando atividades de porta em porta aos seus estudantes, e aproveitava esse momento para externar a importância deles na vida dela e do CEB.

Portanto, fica nítido o quanto o racismo, a desigualdade social persiste nas nossas vidas e de como ações “pequenas” são importantes para nos mantermos vivos e juntos. São roupagens novas do racismo que está impregnado e nós precisamos operar por dentro, como Certeau (1998) chama atenção, pois paralisar não é uma opção. Por isso, Luiz (E) e Lélia (E) nos convocam a pensar que a escola nunca foi e nem será um espaço de depósitos conteudistas, e o desejo de publicizar as nossas experiências através do *Instagram* é também um caminho para essa outra forma de ser escola, urgente, antirracista, e cada dia mais necessária.

## 6. Para não concluir: o provocar e transbordar de uma pesquisa

A minha pesquisa não se propõe apresentar soluções. Ela movimenta e convoca. É falar de vidas e experiências, sem busca por fechamentos. Ao contrário, um movimento para que possamos nos interrogar sobre o cotidiano das/nas/com nossas escolas. Não há intenções de direcionar o como ser, fazer, sentir ou viver no cotidiano escolar em que as pessoas atuam, mas, juntos, podemos estar mais atentos e em alertas para ouvir o que de mais precioso soa em nossas salas, pátios, expressões corporais, nas palavras e em tudo que por ali circula, principalmente quando falamos dos nossos estudantes.

No intento de pensar possibilidades, de colocar em movimento tantas questões que são, por vezes, menosprezadas, e caminhar por linhas menos violentas, com fugas, experiências... é que o desejo da pesquisa também se manteve. Nesse percurso, buscamos pensar uma educação mais leve, em que as vidas sejam levadas em conta; que as alegrias, o que produzimos potentemente no cotidiano e as nossas singularidades reafirmem sempre o sentido educativo. Certa de que a educação sozinha não muda o mundo, acredito na sua contribuição para a construção de outros olhares e maneiras de sentir/viver.

Em momentos de fechar ciclos, fui também convocada, nesse processo, a pensar, ainda mais, sobre a profissional que serei, a que estou sendo e a que fui. Por outro lado, e não tão novo para mim, foi muito bom saber que as nossas certezas são desmascaradas; isso confirma que as minhas muitas ideias e sensações de “eu sei o que vou pesquisar” não passam de momentos breves que vão se desconstruindo, como deve ser. Nesse sentido, as provocações do espaço escolar, da minha orientadora, dos diálogos travados no grupo de pesquisa, as pontuações da banca de qualificação, foram essenciais para as escolhas de caminhos, além daqueles que eu pretendia ver, ouvir, sentir e me fazendo pensar: Qual seria o significado de tentar concluir, quando aquilo que não foi possível dizer aqui é maior do que o que foi dito? Assim,

Minha contribuição a esta conversa não foi lançar luz sobre as trevas, não foi oferecer soluções ou respostas, mas contribuir na busca de outras reflexões possíveis, em busca de outras práticas e outras escolas possíveis, não porque eu acredite que não façamos um trabalho sério e comprometido com nossos alunos, mas exatamente por esta seriedade e comprometimento que nos exige buscar sempre, criar sempre, investigar sempre, pois o mundo está permanentemente se recriando, e os desafios são muitos (SERPA, 2018, p. 116).

Com esse pensamento de Serpa, de que o mundo está em constantes mudanças e desafios, cabe relatar o quanto essas ideias dizem sobre meu percurso nessa pesquisa; chegar até aqui é uma grande vitória. Não estou isenta do caos que a pandemia provocou na maioria das pessoas pelo mundo. Cada vez mais cansada, estressada, com sensações de que meu corpo e minha mente estavam cada dia mais adoecendo.

Foram dias em que não me reconhecia mais. Não atuava na docência, não tinha emprego, não tinha concentração para escrever; a questão não era só de tempo, era desgaste, era tristeza. Sabe quando alguém questiona sobre seus sentimentos, seu estado e você não sabe ou não tem o que ou como responder? Então, foi assim, nesse turbilhão de coisas, que esse texto se desenvolveu. Não. Não quero me eximir do compromisso ético e da responsabilidade com a educação, mas, saber que passei por tudo isso e cheguei até aqui, é reforçar que ainda existem pessoas importantes na educação, e eu sou uma delas.

Numa tentativa de me sentir ainda mais importante e feliz na educação, mesmo que em meio a tanto caos, recebo a seguinte mensagem da minha orientadora Iris Verena Oliveira, em nosso grupo de pesquisa no *WhatsApp*, de forma inesperada. Vejam:

Boa tarde! Ontem à noite dei a primeira aula para a turma do semestre de História e perguntei os motivos para a escolha do curso. Uma estudante, Nathalia, disse que a visão dela sobre História mudou quando foi aluna de Clécia, e por isso ela decidiu ser professora de História (OLIVEIRA, 2021).

A mensagem me deixou com uma sensação muito boa. Não que eu esteja me exaltando, como se tivesse mudado o mundo, porém, essa mensagem refletiu em mim o desejo de continuar lutando pela educação que eu acredito. Minhas conversas com essa estudante eram bem contínuas, conversávamos sobre tudo, mesmo que com uma experiência de aproximadamente três meses com a sua turma no CEB; imagine se essas conversas tivessem mais tempo, quantas coisas boas poderíamos construir. Saber que fui importante para outros olhares educativos me faz crer que precisamos cada dia mais de políticas educacionais e pessoas que sigam por caminhos como esse. Entender que formação, ensino, pesquisa representam muito mais do que conteúdos e grade curricular é também valorização do trabalho docente, condições de trabalho, para que possamos ter mais leveza no nosso fazer docente, para que possamos conversar, ouvir, atentar mais para o que, realmente, é essencial.

Diante dessas constatações, ainda precisamos encarar esse nosso tempo, que é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz

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

As experiências com o CEB e seus estudantes me transformaram ainda mais, no sentido de buscar desenvolver olhares, escutas, afetividades diante das questões, sensibilidade para com o outro, para as relações. Em cada experiência aflorada pelas conversas, muitas coisas foram possíveis de se saber, aprender, perceber de outra maneira, ter deslocamentos diversos.

Nesse processo, cabe pensar sobre algumas intenções iniciais dessa investigação. Sem que isso se torne um movimento de pergunta e resposta, é importante alinhar as questões da pesquisa, principalmente quando esta é aflorada, se desenvolve e permanece nesse cotidiano escolar. Diante da problemática, que era compreender de que maneira atuar no CEB, poderia auxiliar a visibilidade das experiências estudantis e como a ação interventiva guiada por plataformas digitais poderia contribuir para que a comunidade escolar se tornasse um ambiente educativo e um espaço que pode assumir essas experiências como práticas e saberes importantes e de formação para todos os sujeitos desse ambiente. Esta tem sido uma questão que permeou as nossas conversas, a escrita e os desejos posteriores.

Com relação ao objetivo geral, acredito que tanto compreender, quanto fomentar as experiências estudantis no cotidiano do Colégio Estadual de Bandiaçu foram/estão acontecendo e ainda serão possíveis nesse espaço. Diante dos objetivos mais específicos, foi possível visualizar o CEB como um lugar carregado de vida e experiência; estabeleceu-se uma rica descrição das maneiras como os estudantes têm experienciado e significado esse espaço escolar. E, a partir da minha experiência como professora/pesquisadora e das conversas travadas constantemente com os estudantes, pude demonstrar um pouco de como as experiências estudantis podem se constituir como outro espaço de formação. Não menos importante, os diálogos com esses estudantes, em sua maioria negros, tornou possível reconhecer que existem outras versões do racismo nessas instituições educativas, bem como outras formas de tensionar as questões hegemônicas, quando relacionadas à população negra.

Vale ressaltar que conversamos até aqui não para fazer você seguir os nossos mesmos caminhos, como se fosse um manual da salvação. Não. Propomos, acredito eu, uma problematização das categorias que tanto utilizamos e nos acostumamos dentro da educação

para olhar, dialogar com o campo educacional, em tempos de tantas incertezas, riscos, de fluidez; não seria a hora de pensar outros caminhos de pesquisa? Sigamos pensando. Não menos importante, você pode estar se perguntando sobre os motivos pelos quais minhas referências se misturam, não possuem uma linha tão “lógica”, respondo que a educação que acredito é aquela que nos permite deslocamentos, por outro lado, é aquela que não precisa negar a diversidade de pensamentos que existem, pelo contrário, se um pensamento contribui para uma educação menos desigual, de experiências, qual o motivo de não cruzarmos as ideias?

Em meio a tudo isso, fui deslocada para aprender de forma diferente das tantas construções que já tive até aqui. Nesse sentido, apostei que as experiências que tive também seriam importantes para outras pessoas. Eu precisava transbordar tudo isso. Essas pessoas

[...] negras, periféricas, da zona rural, trazem histórias e são compostas por narrativas do mundo que precisam transbordar... e qual o melhor lugar para isso acontecer se não na escola? Essas experiências me ensinam, às vezes até mais do que horas de leituras. Eles provocaram essa pesquisa em mim (VENÂNCIO, 2020).

Provocaram-me a pensar sobre atuar de forma coletiva. Provocaram-me a questionar sobre a dificuldade de pensar esse corpo negro como ativo, agente, escritor, produtor. Que dificuldade é essa? De associar essas coisas aos corpos negros? Provocaram, ainda, para trocar o “eu sou racista?” por “como posso dismantelar o meu racismo?” (KILOMBA, 2019) ou questionar de que forma as vidas negras têm importado para as nossas escolas. Mesmo sabendo que é um processo estruturado no social, no político, histórico. como esses rastros do racismo têm entrado no ambiente escolar é um ponto crucial a se pensar. Afinal, mesmo diante de todo esse cotidiano opressor, as experiências têm apontado que o ordinário se envolve na luta contra as estruturas de dominação a partir das práticas, táticas, criatividade, bricolagem, para construir valores (CERTEAU, 1998). E as perspectivas políticas de “libertação” da juventude negra desse racismo estrutural, estruturante e exterminador vêm dos próprios jovens negros (GOMES; LABORNE, 2018).

## 7. Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Andressa Alano. Cotidiano Escolar: **Um Olhar Sob A Perspectiva Da Gestão Do Cuidado, A Partir Das Vozes Das Crianças**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62 - 74, maio/jun./jul. 2003.
- ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola? In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 495-514, abr./jun. 2017.
- ANZALDÚA, Gloria E. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 8(1), 229-236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>.
- ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Caminhando com Michel de Certeau**: contribuições epistemológicas para a pesquisa em educação. **ES**, v. 25, n. 1, p. 10-26-, jan./jun. 2019.
- AZEVEDO, Ana Paula Lima; LOPES, Samuel Nobre; LOPES, Fátima Maria Nobre. **Precarização do trabalho docente na educação básica**: causas e consequências. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 19413-19428 oct. 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: nº 19, jan/fev/mar/abr, p. 20-28, 2002.
- BRAGA, Graça Elenice dos Santos. **Processos Identitários de Jovens Negros e Negras do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRPE Campus Recife**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio

Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, na contemporaneidade** - incertezas e desafios. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAMPOS, Cristina Maria. **Cumplicidade E Fantasia Na Composição Do Trabalho Docente: As Narrativas Pedagógicas No Cotidiano Escolar**. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CAMPOS, Krin Cozer de. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, Maria Inez. A teoria, na prática, é outra? A teorização nos Mestrados Profissionais em Educação. In.: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XIX ENDIPE** - Salvador. Anais Volume 1, Número 40. Salvador: UFBA, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães; PAOLIELLO, Juliana; MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues. **O comum e a diferença em tempos de pandemia: por uma educação-menor**. Gestão Contemporânea, Vila Velha, v. 10, n.1, p. 129-145, dez. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 3. ed. 1998.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250043, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Percepto, Afecto e Conceito. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 164-180.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Cotidianos Escolares em Imagens. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 417-438, abr./jun. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FERREIRA, Vilson Sebastião. **No entanto, el@s sabem!** Quando ensinar é [principalmente] aprender. 2015. 97 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FEYERABEND, Paul, **Contra o Método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, 2017, p. 19-34.

FILHO, Aldo Victorio. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405 p.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910) 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FRANCISCO, Camila Rodrigues. **E eu não sou uma escritora?** Blogueiras Negras, 26 de abril de 2021. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/e-eu-nao-sou-uma-escritora/>>. Acesso em: 05 julho de 2021.

FRANCISCONE, Fabiane. **O que “faz diferença” no ensino médio**: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. (Orgs.). **Cotidiano Escolar** – Emergência e Invenção. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 193-208.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GEC. Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19 PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (orgs.). Salvador: Edição do autor, 2020. 20 p.

GNU. **Por que Instituições Educacionais Devem Usar e Ensinar Software Livre**. Disponível em: <<https://www.gnu.org/education/edu-why.html>> Acesso em: 10 de nov. de 2021.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amelia de Paula . Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE)**, v. 34, p. 1-26, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista ABPN**, v. 11, p. 141-162, 2019.

GONÇALVES, Vanessa Bugs. **Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar**. 2018. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GRABOWSKI, Gabriel. Ministro da Educação insulta professores. **Extra Classe**. 5 de out. de 2020.

GUARIENTI, Laisa Blancy de Oliveira. **Variações Escolares e Multiplicidades no Pensamento**. 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HAHN, Alexandre José. **A relevância da experiência e seu papel formativo: acontecimento, criatividade e continuidade interativa**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 5. Campinas, Ed. Unicamp, vol 5, pp07-41, 1995.

hooks, Bell. **Vivendo de Amor**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>> Acesso em março de 2021.

ILHA, Darieli Daltrozo; RIBEIRO, Simone da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. O lugar do cotidiano nas escolas rurais. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, Jul./Set., 2018.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al. A pandemia da covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial II – p. 166-187 (jun – out 2020) Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52309>> Acesso em: 20 jul. 2021.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos Eficientes Na Produção Do Fracasso Escolar De Jovens Negros: Estereótipos, Silenciamento E Invisibilização. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte|n.34|e167901|2018.

JUNGLOS, Jessiel Odilon. “**Tem alguma coisa acontecendo ali, e eu gosto**”: uma cartografia do cotidiano de uma escola pública de Blumenau/SC. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

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

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

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Laila Sampaio. **Fotografia, pronunciamentos visuais e formação crítica**: A produção de sentido como experiência formativa com a Comunidade de Barroco de Cima (Mirangaba, BA). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro Lima; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte|v.31|n.01|p.17-44|janeiro-março 2015.

LORDE, Audre. **Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo**. In: LORDE, Audre. *Irmã outsider*. 1. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2019 [1984]. cap. 12, p. 155 - 167. ISBN 9788551304311.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**: um ensaio sobre a África descolonizada. Luanda; Mangualde: Edições Mulemba; Edições Pedagogo, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145497>.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 237-254, jul./out. 2020.

MORIN, E. **Um festival de incerteza**. Instituto Morin. Junho de 2020. Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em Cena no Cotidiano Escolar:** movimentos de (re) produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978, 183p.

NETA, Abília Ana de Castro et. al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-25, e020037, 2020.

OLIVEIRA, Iris Verena. [Aula inaugural do curso de licenciatura em História – UNEB/Campus XIV]. WhatsApp: [Grupo Currículo, Escrevivências e Diferença]. 17 ago. 2021. 14h49. 1 mensagem de WhatsApp.

OLIVEIRA, Iris Verena. Negro é o outro: formação pela experiência e invenções de si. In: JÚNIOR, Clívio Pimentel; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de. (Orgs.). **Currículo e Formação de Professores:** redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, I.; LIMA, J. M. A.; COSTA, V. S. O. Escrevivências Curriculares: narrativas negras no Território do Sisal. In; FERRAÇO, C. E.; PIONTKOVSKY, D.; GOMES, M. R. L. (org.) **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas.** (Coleção Currículo e Cotidiano e Política e Diferença e... – V. 3 – Tomo I) Curitiba: CRV, 2021. Cap. 8 p. 108-121.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escrevivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. (2013). A pesquisa interventiva e a formação de professores. In: XI Educere - **Congresso Nacional de Educação** (p. 12603-12613). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, Juliana Soares de. **Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e desenvolvimento cultural.** 2018. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PAIS, José Machado. A Simbologia dos Apelidos na Vida Cotidiana Escolar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 909-928, jul./set. 2018.

PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI, Dante; MACÊDO, Roberto Sidnei. UM RIGOR OUTRO: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - **Educação e Ciências Humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009. 174p.

PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO Carmen Sanches. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Revista da FAEEDA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 203-218, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8280>> Acesso em junho de 2021.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 163-180.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; LEITE, Giovana Carine Leite. Calçando os sapatos dos outros: um relato de experiência com história oral no ensino fundamental. **História Oral**, v. 18, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/561>>. Acesso em março de 2021.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.

SAMPAIO, R.F. E MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São MARLLUS, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Thiago; SOUZA Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?** In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 21-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Edméa; OZÓRIO, Gabriela. Twitter na educação: pesquisando nas e com as redes sociais digitais. **EDUC. ANÁL.**, LONDRINA, V.4, N.1, P.85-102, JAN/ JUL. 2019.

SANTOS, Edméa. Introdução. **Cibercultura: o que muda na educação**. Ano XXI Boletim 03 - Abril 2011, p. 5-9.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 35.

SEAGATA, J. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo** (São Paulo, online) | vol.29, n.1 | p.163-171 | USP 2020 DOI 10.11606/issn.2316-9133.v29i1p163-171

SERPA; Andréa. Conversas – possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 93-118.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul. – dez./2020.

SILVA, Amanda Moreira da.; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**-Faculdade de Educação/UFPel, nº 63, jan. – jun./2020, p. 137-155.

SILVA, Pâmela Souza da. **Choque de Monstros**: Corpo, identidade e visualidade na escola. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da.; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Revista Plural**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016.

DA SILVA, A. L. G.; SÁ, M. A. ÁVILA DOS S.; NUNES, J. B. A. A PESQUISA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS ÉTICOS E CIENTÍFICOS. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143 - 161, 11 mar. 2019.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da Silva; ALCANTARA, Kelly Cristina Garcia de Macêdo. **A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 60, p. 102-116, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10526>>. Acesso em março de 2021.

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. **Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG**. 2016. 224 F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Markus de Lima. **Corporeidade E Adolescência**: Estudo Sobre A Autoestima A Partir Das Experiências Vividas De Alunos Do Ensino Médio Em Escolas De Aracaju-SE. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 11-14.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

SOUZA, A. J. et al. (2020). A COVID-19 E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA/BA. **Revista Macambira**, 4(2), e042010. Disponível em: <<https://doi.org/10.35642/rm.v4i2.506>>. Acesso de junho de 2021.

SÚSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 143-162.

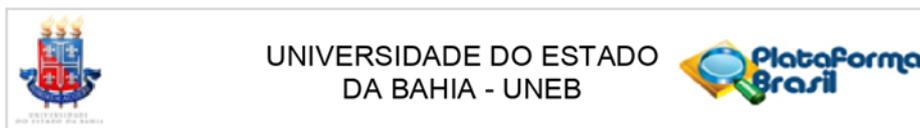
TORRES, Fabiano Ramos. **Travessias do beco: a educação pelas quebradas**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

VENÂNCIO, Ana Paula. **Alfabetização Antirracista: movimentos de pensamentos, experiências e narrativas infantis**. Youtube, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dr7Jv\\_E3XYw](https://www.youtube.com/watch?v=dr7Jv_E3XYw)>. Acesso em: jun 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. **Parar pandêmico: educação e vida**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: Acesso em: mar 2021.

## ANEXOS A – PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COTIDIANO E EXPERIÊNCIAS DA JUVENTUDE NEGRA: CONVERSAS COMO PESQUISA NO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU

**Pesquisador:** GENICLECIA LIMA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 41324820.1.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.682.879

#### Apresentação do Projeto:

MPED – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

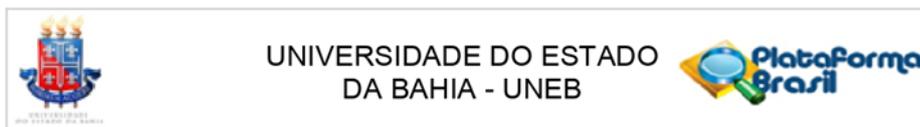
O presente texto parte de uma investigação em andamento que tem por objetivo conhecer os agenciamentos estudantis no ambiente do Colégio Estadual de Bandiaçu, uma escola da zona rural no município de Conceição do Coité, território do sisal do estado da Bahia. Inicialmente, propõe-se uma discussão acerca das primeiras inquietações/movimentações de pesquisa, seguindo, trava-se um breve diálogo entre as opções teóricas/metodológicas e, posteriormente as primeiras construções das conversas como metodologia de pesquisa, postas como intenções metodológicas que podem contribuir para uma aproximação às diferenças, a diferenciação, a alteridade e à singularidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer os agenciamentos dos estudantes negros (as) do ensino médio no ambiente do Colégio Estadual de Bandiaçu.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

**Objetivo Secundário:**

- Olhar e falar sobre nossas escolas públicas como lugares carregados de vidas e experiências;
- Descrever como os estudantes experenciam e significam o espaço escolar;
- Perceber de que maneira essa ambiência/agenciamento estudantil se constitui em espaço de formação que contribui para extrapolar a sala de aula;
- Reverberar as vozes da diferença.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

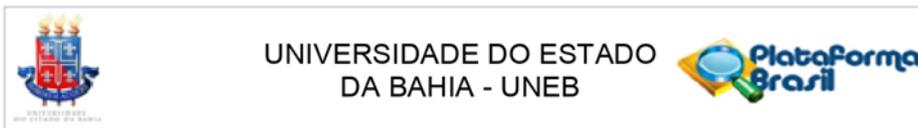
Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficiência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

A pesquisadora apresenta os riscos e benefícios no documento "Informações Básicas do Projeto" postado em 13/03/21. Solicita-se que essas informações constem no TCLE e no TALE.

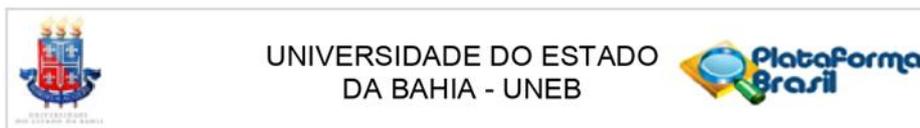
Riscos: Devido a coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido, incomodado ou triste em lembrar de momentos delicados de sua vida, de suas experiências. É possível que se sinta em riscos de origem psicológica, intelectual, emocional ou de ordem física e orgânica - Exemplos: possibilidade de constrangimento ou cansaço ao responder possíveis perguntas; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Estigmatização; Invasão de privacidade; Interferência na vida e na rotina dos sujeitos. Se por acaso o (a) senhor(a) precisar de apoio psicológico a pesquisadora lhe encaminhará ao serviço público de saúde. Caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Benefícios: Também poderá trazer benefícios, a exemplo, acredita-se na potencialização e na visibilidade do agenciamento estudantil, de maneira que esse processo interfira consideravelmente na vida escolar e pessoal desses estudantes e, nos demais sujeitos que atravessam a vida dos mesmos, principalmente os sujeitos escolares do Colégio Estadual de Bandiaçu.

Informa ainda:

Caso aceite, o Senhor(a) participará de encontros e questões/debates que versarão sobre a temática em questão. Estes encontros serão gravados em vídeo-áudios, diário de bordo e demais recursos necessários, transcritos e analisados pela pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira o senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora informará aos pesquisados no TCLE os benefícios da pesquisa, os riscos, formas de minimizá-los ou saná-los, bem como a garantia de anonimato da identidade, e direito de

<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555	<b>CEP:</b> 41.195-001
<b>Bairro:</b> Cabula	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399 <b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

desistir da pesquisa ou retirar a autorização a qualquer momento.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar a atividade estudada e os participantes envolvidos nela uma vez que acredita-se na potencialização e na visibilidade do agenciamento estudantil, de maneira que esse processo interfira consideravelmente na vida escolar e pessoal desses estudantes e, nos demais sujeitos que atravessam a vida dos mesmos, principalmente os sujeitos escolares do Colégio Estadual de Bandiaçu.

A pesquisadora informa no Documento "Informações Básicas do Projeto" postado no dia 18/03/21 os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

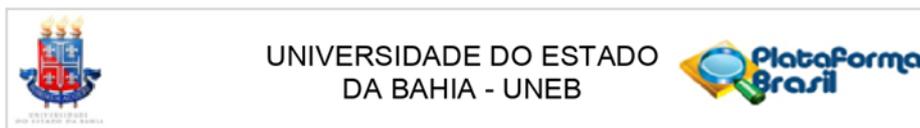
##### **Critério de Inclusão:**

- Alunos e alunas com mais de 18 anos, que cursam o Ensino Médio no Colégio Estadual de Bandiaçu.
- Estudantes interessados/as em conversar com a pesquisadora sobre o seu cotidiano na escola.
- Estudantes com disponibilidade para participar das reuniões online, visando conhecer os agenciamentos dos estudantes negros (as) do ensino médio no ambiente do Colégio Estadual de Bandiaçu.
- Aqueles discentes que possuem acesso à internet.

##### **Critério de Exclusão:**

- Alunos e alunas que não fazem parte do Colégio Estadual de Bandiaçu e que não sejam do ensino médio.
- Alunos e alunas que não fazem parte do Colégio Estadual de Bandiaçu com menos de 18 anos.
- Professores e demais da comunidade escolar do CEB.
- Estudantes que não reconhecem os impactos do agenciamento estudantil no espaço escolar.
- Alunos e alunas sem disponibilidade para dialogar e conhecer sobre os agenciamentos dos estudantes negros (as) do ensino médio no ambiente do Colégio Estadual de Bandiaçu.
- Aqueles discentes que não possuem acesso à internet.

<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555	<b>CEP:</b> 41.195-001
<b>Bairro:</b> Cabula	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399
	<b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

O orçamento: Financiamento próprio

O cronograma: Exequível

Instrumento de registro de dados: Não apresentado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância.
- 2 – Termo de confidencialidade: Em consonância.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em consonância.
- 5 – Anuência da comunidade: Não se aplica.
- 6 – Folha de rosto: Em consonância.
- 7 – Modelo do TCLE: Em consonância.
- 8 – Modelo do Assentimento: Não se aplica.
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância.
- 10 – Termo de concessão: Em consonância.
- 11 – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em consonância.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

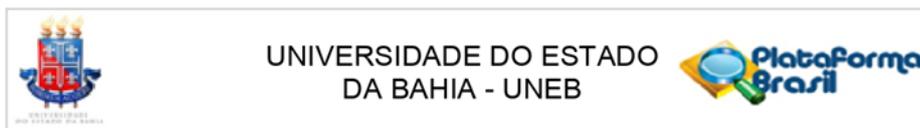
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681762.pdf	18/03/2021 00:20:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/03/2021 00:20:26	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termodecompromisso para coleta de dados sem arquivos.pdf	12/03/2021 22:23:12	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizaçãodaproponente.pdf	21/12/2020 14:07:36	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizaçãodoparticipante.pdf	21/12/2020 14:07:10	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisador.pdf	21/12/2020 14:06:28	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termodeconcessao.pdf	21/12/2020 14:05:00	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	21/12/2020 14:04:20	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodoprojeto.pdf	21/12/2020 14:03:14	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadobrochurainvestigador.pdf	21/12/2020 13:58:45	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/12/2020 13:23:00	GENICLECIA LIMA DOS SANTOS	Aceito

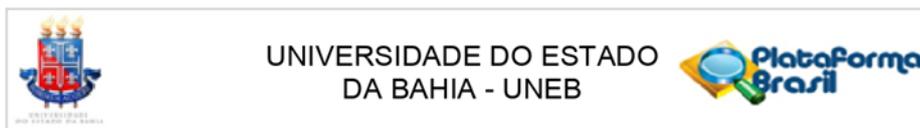
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.682.879

SALVADOR, 30 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXOS B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_

### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DA PESQUISA:** Cotidiano e Experiências da Juventude Negra: Conversas como Pesquisa no Colégio Estadual de Bandiaçu

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Geniclécia Lima dos Santos

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “ Cotidiano e Experiências da Juventude Negra: Conversas como Pesquisa no Colégio Estadual de Bandiaçu” de responsabilidade da pesquisadora Geniclécia Lima dos Santos, estudante do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo conhecer os agenciamentos dos estudantes negros (as) do ensino médio no ambiente do Colégio Estadual de Bandiaçu, que fica situado na zona rural de Conceição do Coité na Bahia e, seguir um percurso em que seja possível uma forma de olhar e falar sobre nossas escolas públicas como lugares carregados de vidas e experiências, de descrever como os estudantes experenciam e significam o espaço escolar, perceber de que maneira essa ambiência/agenciamento estudantil se constitui em espaço de formação que contribui para extrapolar a sala de aula e não menos importante, reverberar as vozes da diferença. É possível que se sinta em riscos de origem psicológica, intelectual, emocional ou de ordem física e orgânica - Exemplos: possibilidade de constrangimento ou cansaço ao responder possíveis perguntas; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Estigmatização; Invasão de privacidade; Interferência na vida e na rotina dos sujeitos. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Também poderá trazer benefícios, a exemplo, acredita-se na potencialização e na visibilidade do agenciamento estudantil, de maneira que esse processo interfira consideravelmente na vida escolar e pessoal desses estudantes e, nos demais sujeitos que atravessam a vida dos mesmos, principalmente os sujeitos escolares do Colégio Estadual de Bandiaçu. Caso aceite o Senhor(a) participará de encontros e questões/debates que versarão sobre a temática em questão. Estes encontros serão gravados em vídeo-áudios, diário de bordo e demais recursos necessários, transcritos e analisados pela pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira o senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Geniclécia Lima dos Santos

**Endereço:** Tv. D. Pedro I, casa, número 106, centro. Conceição do Coité - Bahia.

**CEP.:** 48730-000

**Telefone:** (75) 992888575

**E-mail:** geniclecialima94@gmail.com

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UNEB**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes S/N, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – BA. CEP: 40.460-120.

**Telefone:** (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250.

**E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

#### **COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP**

**Endereço:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, Brasília –DF.

**CEP.:** 70.719-040

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa “ Cotidiano e Experiências da Juventude Negra: Conversas como Pesquisa no Colégio Estadual de Bandiaçu”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via destinada a mim.

Conceição do Coité, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável (orientadora)