



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Departamento de Educação Campus – XIV

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

Jeane Matos Araújo Lima

**Escrevivências de cotidianos escolares na
pandemia da covid-19.**

Conceição do Coité, fevereiro de 2022

JEANE MATOS ARAÚJO LIMA

Escrevivências de cotidianos escolares na pandemia de covid-19.

Texto final apresentado como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.

Área de Concentração: Cultura, docência e diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iris Verena Oliveira

Conceição do Coité, fevereiro de 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Lima, Jeane Matos Araújo

Escrevivências de cotidianos escolares na pandemia de covid-19. / Jeane Matos Araújo Lima. – Conceição do Coité, 2021.

124 f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Íris Verena Oliveira.

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

Contém anexos

1. Escrevivências. 2. Cotidiano Escolar. 3. Estudantes Negras. 4. Pandemia Covid-19.
I. Oliveira, Íris Verena. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento Educação.
III. Título.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"ESCREVIVÊNCIAS DE COTIDIANOS ESCOLARES NA PANDEMIA DA COVID-19."

JEANE MATOS ARAÚJO LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 14 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:

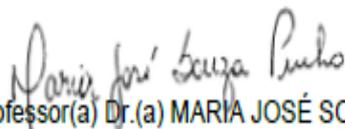


Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA

UNEB

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) MARIA JOSÉ SOUZA PINHO

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) TIAGO RIBEIRO DA SILVA

Ines - INES

Doutorado em Doutorado em Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão de Conceição a Conceição, primeiramente a Maria da Conceição dos Santos Matos (Lia), minha mãe, minha referência de coragem, de sensibilidade e amor, pois mesmo tendo sua vida atravessada por tantas dificuldades, conseguiu dizer não as estruturas do patriarcado e se lançar ao desafio criar duas filhas e um filho sozinha em uma sociedade que não via com bons olhos mulheres separadas, e mesmo assim, lutou para que nós nunca abandonássemos a escola, e no meu caso, mesmo depois da escola fui sempre apoiada por ela em todos os caminhos que escolhi seguir.

Agradeço também à minha *irmãprofessora* Cleide (Kekeu) pelo apoio incondicional às minhas estripulias, que na sua adolescência, nos momentos em que precisava cuidar de mim ensinou-me a ler e a escrever antes que eu chegasse à escola, pelas leituras dos contos durante a noite antes de dormir, pelos cascudos que dava em minha cabeça para que eu prestasse atenção, e olha onde os cascudos me trouxeram? Agradeço também ao meu irmão Alberto (Betinho) pelos cuidados, pela sensibilidade e pelos conselhos nos momentos mais caóticos, ao meu pai Gregório (Golinho) que este ano nos deixou, mas que enquanto esteve conosco nos incentivava a estudar e do seu jeito nos ensinou que a vida não era fácil e que a “caneta era mais leve do que a picareta”. Agradeço também a minha irmã Suzy por cuidar do nosso pai desde quando ele começou a perder sua memória até o final.

Minha eterna gratidão à minha amada filha Ana Clara e ao meu amado filho Guilherme por estarem sempre perto durante a caminhada, por entenderem às minhas ausências presentes, por entenderem os momentos de nervos exaltados e pelo carinho e atenção nos momentos de esgotamento. Agradeço imensamente ao meu esposo, companheiro e meu amor Wudson que também é professor e mesmo com uma carga-horária aumentada durante a pandemia esteve sempre ao meu lado, ouvindo minhas conversas repetidas sobre o projeto, aguentando minhas teorizações e de vez em quando me tirava do caos inventando outras coisas pra aliviar o estresse.

Agradeço também a uma *amigairmã* Valdemara (Mara) pela caminhada juntas desde a graduação, pelo apoio incondicional em todos os momentos que vão além do mestrado e da escola, por compartilhar comigo as leituras de Conceição Evaristo, que a nossa condonga¹ continue forte. Estendo minha gratidão as companheiras de pesquisa

¹ Parceria

Geniclécia (Clécia) e Fabiana (Fabi) pelos momentos de partilha, de aprendizado, pela escuta sensível, pelo cuidado umas com as outras, vocês são fundamentais nessa caminhada que continuemos puxando umas as outras.

Agradeço a minha sogra Leuza, aos/às cunhados/as, aos/às amigos/as que diretamente ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos/às demais colegas da turma do MPED 2019.2: Agmar, Anderson, Daniele, Danilo, Flávia, Geisa, Gersier, Ilka, Jamile, Lucicleide, Maria Aparecida, Maria Cristina Lisboa, Maria Cristina Melo, Novack, Sandra, Tatiane e Yure por todos os momentos agradáveis compartilhados, pelas trocas de saberes e pela beleza e potência de suas pesquisas.

Aos/às professores/professoras do MPED Matheus Santos, Rosane Vieira, Maria Jucilene Ferreira, Maria José Pinho, Zuleide Paiva, Úrsula Anecleto, Cláudio Xavier, Ione Leal, Jerônimo Cavalcante, Obdália Silva e Ana Lúcia Silva, pela sabedoria, pela generosidade em dividir conosco tantos saberes e experiências. Gostaria de estender agradecimentos também aos secretários do MPED por atender as nossas solicitações sempre com presteza e profissionalismo.

Aos/às *colegasamigos/as* do CEB Luzimere, Naiane, Nivaneide, Karyne, Clenilda, Elza, Luceni, Danilo, Rosenil Carneiro, Rosenil Damasceno, Lindaci, Márcio, Eudes, Antônio Nery, Sandra, Edna, Márcia, Maria José, Luana, Abel, Gisele, Néia, Fifa, Maria D'Ajuda, Ana, Viviane, Eliúde, Valdeci, Claudionor pelo apoio, pela torcida e pelos saberes compartilhados. Aos/às *colegasamigos* do Colégio polivalente por me acolherem com carinho no momento em que precisei completar a minha carga horária.

Aos/às estudantes do CEB por caminharem comigo, por confiarem em mim, por dividirem comigo suas vivências e especialmente aos/às estudantes que se dispuseram a participar deste estudo com importantes contribuições para a minha formação e para o campo acadêmico.

Aos/às integrantes do grupo FEL pelas discussões frutíferas.

Aos/às integrantes do grupo Currículo Escrivivências e Diferença pelo apoio, pela confiança, pelas contribuições valiosas, pela sensibilidade e companheirismo.

À professora Juliana Salvadori e ao professor Tiago Ribeiro pela generosidade, pelo cuidado na leitura atenta do meu texto e pelas importantes contribuições no processo de qualificação deste estudo. Agradeço imensamente a professora Maria José Pinho por aceitar participar da banca de defesa e pela leitura cuidadosa e carinhosa do texto arrematando-o com observações valiosas.

Meu agradecimento especial a minha “desorientadora” Iris Verena de Oliveira por acreditar em mim, pela forma sincera e sensível como conduziu o processo de orientação, tensionando quando era preciso e afrouxando nos momentos mais complicados, por me possibilitar uma autoria/autoridade no campo acadêmico, pela responsabilidade em cada momento, pela co-autoria nas escritas, pelo apoio nos eventos, pela correção atenta dos textos, pela confiança e pela amizade construída.

Por fim agradeço a Maria da Conceição Evaristo de Brito pelas escrevivências que tanto significaram esta pesquisa, ao ver sua imagem lembro muito de minhas tias Mundinha e Anjinha que não estão mais entre nós, e da minha tia Teco, tanto pela aparência quanto pelo jeito de falar, ao ouvi-la sinto-me acolhida ao mesmo tempo em que sou chamada à reflexão e à luta.

RESUMO

Esta pesquisa narra os atravessamentos e afetações vivenciadas por uma *professorapesquisadora* durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. As *escrevivências* (EVARISTO) foram acionadas como operador teórico metodológico em busca de uma autoria/autoridade da docente e dos/as discentes para pesquisar nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES, FERRAÇO, GARCIA, OLIVEIRA) trazendo atravessamentos de raça e gênero (OLIVEIRA, ALMEIDA, GOMES). A pesquisa teve como objetivo geral *percebersentir* as artes de fazer (CERTEAU) de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com dezoito anos ou mais que desafiam as estruturas fixas do sistema escolar, nesse sentido, a autora propôs a substituição do termo “distorção idade série” pela expressão “além do limite de idade e série” entendendo o “além” como lugar de enunciação e do acontecimento da diferença, afastando-se das identidades fixas (BHABHA). A pesquisa aconteceu no Colégio Estadual de Bandiaçu, localizada no município de Conceição do Coité no Território do Sisal do Estado da Bahia mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, assumindo a conversa como metodologia de pesquisa (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA), o que provocou uma série de reinvenções da *professorapesquisadora* que lhe permitiram criar novas formas de *aprenderensinar* e pesquisar, desse modo a pesquisa qualitativa sofreu rasuras provocadas pelos limites impostos pelo momento inédito e pelas inquietações trazidas pela pesquisa pós-qualitativa (ST. PIERRE). Este estudo não teve a pretensão de explicar fenômenos, analisar dados, ou buscar verdades sobre a escola, mas promoveu aproximações e construções de sentido para práticas curriculares (LOPES, MACEDO) que acontecem no cotidiano escolar.

Palavras-chave: *Escrevivências*. Cotidiano escolar. Estudantes negras. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

This research narrates the crossing and affectations experienced by a *teacherresearcher* during the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The writings/living (EVARISTO) were used as a methodological theoretical operator in search of an authorship/authority of the teacher and students to research in the daily life of schools (ALVES, FERRAÇO, GARCIA, OLIVEIRA) bringing crossings of race and gender (OLIVEIRA, ALMEIDA, GOMES). The research had as general objective to *perceivefeeling* of the arts of doing (CERTEAU) of Elementary and High School students aged eighteen or over who challenge the fixed structures of the school system, in this sense, the author proposed the replacement of the term “grade age distortion” by the expression “beyond the limit of age and grade”, understanding the “beyond” as a place of enunciation and the event of difference, moving away from fixed identities (BHABHA). The research took place at Colégio Estadual de Bandiaçu, located in the municipality of Conceição do Coité in the Sisal Territory of the State of Bahia mediated by Information and Communication Technologies, assuming the conversation as a research methodology (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA), which provoked a series of reinventions by the *teacherresearcher* that allowed her to create new ways of learning, teaching and research, in this way, qualitative research suffered erasures caused by the limits imposed by the unprecedented moment and by the concerns brought about by post-qualitative research (ST. PIERRE). This study did not intend to explain phenomena, analyze data, or seek truths about the school, but it promoted approaches and constructions of meaning for curricular practices (LOPES, MACEDO) that take place in everyday school life.

Keywords: Writings. Daily school life. Students. Covid-19 pandemic.

SUMÁRIO

1 Anunciando uma escrevivência	12
2 O <i>espaçotempo</i> da pesquisa	17
3 “Escrevivendo” a pesquisa em educação	30
3.1 “Leves enganos e parencças” na pesquisa acadêmica.....	33
3.2 Caminhos abertos por águas deslizantes.....	50
4 As acontecências da pesquisa	60
4.1 Pelos “becos da memória”: docência em tempos pandêmicos	61
4.2 Escrevivências estudantis com/partilhadas	78
5 Propondo momentos de fala e escuta.....	98
6 Escrevivendo atravessamentos e afetações.....	108
7 Referências	111
8 Anexos.....	121

Lista de figuras e tabelas

Figura 01 Distribuição de estudantes por série

Figura 02 Distribuição de estudantes além do limite de idade e série por raça e gênero

Figura 03 Percentual de estudantes com acesso à internet

Tabela 01 Índice de estudantes além do limite de idade e série

Tabela 02 Índice de estudantes além do limite de idade e série município/escola

Tabela 03 Distribuição de estudantes gênero

Tabela 04 Colaboradores distribuídos por gênero e raça/etnia

Tabela 05 Descritor Cotidiano Escolar

Tabela 06 Descritor Educação Antirracista

Tabela 07 Descritor Distorção idade e série

Tabela 08 Descritor Escrevivência

Lista de abreviaturas e siglas

AJA	Avanço do Jovem na Aprendizagem
ANDI	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares
CEAFRO	Comissão de Estudos Afro-Brasileiros
CEB	Colégio Estadual de Bandiaçu
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus Disease
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLICA	Feira Literária de Cachoeira
GESTEC	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicada a Educação
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEC	Programa Internacional Para Eliminação do Trabalho Infantil
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SARS-CoV-2	Corona Vírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online

TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

1 Anunciando uma escrevivência²

*É preciso comprometer a vida com a
escrita ou é o inverso? Comprometer a
escrita com a vida?
(Conceição Evaristo)*

Antes de iniciar esta conversa quero te fazer uma advertência caro/a leitor/a, este texto está carregado de subjetividade, quando optei por escrever um texto acadêmico, foi porque encontrei neste caminho uma forma de dizer que aqui está uma *professorapesquisadora* que reivindica autoria para narrar suas vivências docentes, na pesquisa em educação. Esta escrevivência traz memórias de um contexto atípico que convoca os/as profissionais de educação a se reinventarem o tempo todo, portanto narrar estas experiências também mereceu uma reinvenção da escrita acadêmica, desse modo opto pela escrita em primeira pessoa para evidenciar que não carrego a pretensão da neutralidade, ao contrário, aqui você vai encontrar reflexões sobre práticas ancoradas em teorias que discutem educação a partir do cotidiano escolar (CERTEAU, 1998) no qual estou imersa desde as minhas primeiras andanças na escola. Assumo o gênero feminino para me referir as pessoas que participaram deste estudo, tendo em vista que a maioria são mulheres.

A escola pública é o ponto de partida deste estudo, pois sou fruto desta instituição em que se deu toda a minha educação básica, onde me “formei” professora no curso de Magistério e logo voltei para atuar. Nos primeiros anos da carreira eu estava muito preocupada em conseguir o tão valorizado “domínio de classe”, naquela época me sentia muito inferior às professoras mais experientes, visto que era muito difícil conseguir a atenção dos/das estudantes que passavam várias horas comigo, então resolvi investir em formação. Graduei-me em Letras com habilitação em Português e Inglês, fiz quatro cursos de especialização, e muitos outros cursos de formação promovidos pelas redes nas quais atuei. Em 24 anos de docência sempre busquei aprender a ser uma professora “competente”. Por muito tempo compreendi como competência docente a capacidade de ensinar e de fazer com que as estudantes adquiram os conhecimentos tão valorizados pela sociedade. Confesso que ainda tenho dúvidas quanto ser ou não competente sob esse viés.

² Assumo a concepção de escrevivência, na acepção cunhada pela escritora Conceição Evaristo.

Atualmente leciono Inglês e Arte no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em duas escolas públicas estaduais. No início do curso eu trabalhava apenas na escola *locus* deste estudo, porém no ano de 2021 a instituição passou por um processo de reordenamento, que ocasionou o repasse de algumas turmas de Ensino Fundamental I para a rede municipal, voltarei a esta situação na passagem 2.

Desenvolvo esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), cujas pesquisas trazem diversas temáticas e maneiras de fazer pesquisa em educação, também faço parte do grupo de pesquisa Currículo, Escrivivências e Diferença, este tem sido a base de sustentação para a minha aposta em utilizar as “escrevivências” (EVARISTO, 2009) como operador teórico e metodológico. Quero destacar a importância de participar deste grupo, espaço em que encontrei acolhimento, não só nas discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas, como também tem sido espaço de aconchego nos momentos mais difíceis do processo, gostaria também de ressaltar que as atividades do grupo quase sempre são permeadas pela arte e isso nos faz seguir o caminho com mais leveza.

Quando desenvolvi o projeto para esta pesquisa buscava aguçar ainda mais os meus sentidos, como sugeriu Nilda Alves (2003) no *espaçotempo* escolar do Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), escola situada no Distrito de Bandiaçu, no município de Conceição do Coité, no Território do Sisal da Bahia, instituição em que atuo desde 2014. O objetivo principal era compreender como o cotidiano poderia revelar a potência das artes de fazer das estudantes negros/as que estão além do limite de idade e série³, a partir dos significados que as mesmas constroem sobre a escola. Porém, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19⁴, que ocasionou o fechamento dos espaços físicos escolares. Esse acontecimento permeou quase todo o processo da pesquisa e será tratado ao longo do texto.

Esta escrevivência traz cinco passagens que descrevem como se deu o processo de pesquisar entrelaçado com a minha atuação docente em um contexto de isolamento

³ Assumo a expressão além do limite de idade e série na tentativa de escapar do fechamento do significado construído para o termo *distorção idade-série*, a palavra *distorção* dá uma ideia de deformação, de algo que está fora da forma. Assumir um novo termo é abrir um espaço de enunciação do signifiante, Bhabha (2019) me ajuda a pensar que viver no além é dar relevo as diferenças.

⁴ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Informação disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> acesso em 07 de mar de 2021.

social. Na primeira passagem busquei caracterizar os *espaçotempos* pesquisados trazendo discussões sobre racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), educação antirracista a partir de Gomes (2002, 2012) e Oliveira (2017a, 2017b, 2019 e 2020). Primeiramente te apresento o Território do Sisal, seguido pelo município de Conceição do Coité, o Distrito de Bandiaçu e finalmente o Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), além disso, trago as primeiras afetações que conduziram este estudo e um levantamento de dados em relação aos/às estudantes que estão além do limite de idade e série realizado anteriormente, também trago alguns dados a nível estadual, municipal e federal para contextualizar o CEB em outras esferas.

Na segunda passagem te mostrarei como iniciei o processo de pesquisa buscando entender como a academia vem desenvolvendo as pesquisas em educação, a partir dos descritores que eu escolhi para direcionar este trabalho. Nesta seção apresento uma descrição detalhada da revisão sistemática que foi realizada em dois momentos, o primeiro logo no início da pesquisa e o segundo após a qualificação, já vou te advertir que essa passagem destoa um pouco do restante do texto, mas senti a necessidade de fazer essa organização, na tentativa de estabelecer uma comparação entre os estudos. Ainda nesta passagem apresentei as minhas escolhas teóricas e como se deu a minha aproximação com cada conceito e com cada autor e autora, bem como, apresentei as possibilidades metodológicas que foram possíveis nesse contexto.

A terceira passagem traz a parte mais íntima dessa escrevivência, é a parte em que faço uma narrativa de como foi pesquisar e exercer a profissão docente em um contexto de isolamento social, confesso que essa foi a parte mais difícil de concluir, pois os acontecimentos foram e ainda são tantos que o tempo todo o texto necessitava de atualização, a cada dia que escrevia, novos desafios iam surgindo e eu sentia que tinha que registrar. O tempo todo a realidade me impunha novos processos, é por isso que acredito que este texto não finaliza aqui, e então acolho a sugestão de Nilda Alves (2003), quando ela propõe o quinto movimento que é o que ela chama de *ecce femina*, pois nesse movimento é possível voltar ao texto em outro tempo e atualizá-lo e isso é possível graças a virtualidade do texto. Estas narrativas estão carregadas de sentimentos, de incompreensões e de reviravoltas, talvez estes sentimentos se transformem em outros e outras escritas sejam possíveis.

Ainda na terceira passagem busquei escrever com a colaboração das estudantes sobre os encontros e as construções de sentido que este momento caótico foi capaz de produzir, nesta parte trago uma mistura de angústias, dores e esperança, pois a partir das

recusas, dos aceites, das falas, dos silenciamentos, das tentativas frustradas, dos acontecimentos inesperados, das conversas coletivas e dos contatos individuais, foi possível compreender que o meu pesquisar não dependia exclusivamente de um roteiro ou planejamento, dependia também persistência, de sensibilidade, de resiliência e de coragem de mudar de caminho, de sair da zona de conforto, de se lançar no desconhecido que antes pensava conhecer (FERRAÇO, 2007; 2008; 2018). Nesse momento tentei estabelecer um diálogo com as colaboradoras refletindo o meu papel de professora diante das demandas apontadas pelas estudantes, além de levantar questionamentos sobre o papel da escola na vida delas. As falas das colaboradoras serão referenciadas usando nomes de personagens das obras literárias de Conceição Evaristo⁵, quase todos nomes foram escolhidos aleatoriamente, mas o nome Davenga foi proposital, eu percebi uma aproximação entre as características da personagem e o estudante com quem convivi.

A partir das reflexões tecidas na passagem anterior, trago na quinta passagem algumas possibilidades de intervenção no *espaçotempo* escolar, vislumbrando uma efetivação das mesmas tendo em vista a modalidade de ensino totalmente presencial a partir de ações que serão realizadas nas aulas de Arte buscando nas brechas a possibilidade de rasurar as propostas da BNCC, mais especificamente ao que tange ao projeto de vida. E por fim faço uma reflexão sobre as construções e desconstruções provocadas pela pesquisa e pelos desafios do exercício da docência em contexto de pandemia e de isolamento social.

Nesse momento, gostaria de salientar que esta pesquisa não teve a pretensão de buscar respostas para o problema pesquisado, apreensão de uma realidade ou receitas de como pesquisar, ou de como ser professor/a, mas traz inquietações e questionamentos de uma *professorapesquisadora* capaz se incomodar profundamente com o estado das coisas, pois a “escrivência antes de qualquer domínio é interrogação” (EVARISTO, 2020, p. 34).

Saliento que a pesquisa aconteceu em um contexto social e político extremamente crítico, temos um ser que se diz presidente do país, que sinceramente é muito difícil de descrever, visto que eu o considero tão desprezível que qualquer xingamento seria insuficiente para denominá-lo, então tentarei ser elegante e dizer que se trata de um político totalmente despreparado para lidar com as esferas da segurança, bem-estar e saúde dos/das brasileiros/as. Em se tratando do enfrentamento da COVID-19 este traz em

⁵ Obras das quais peguei emprestado os nomes dos/das personagens: “Ponciá Vicêncio”, “Olhos D’Água”, “Becos da Memória”, “Histórias de leves enganos e parecências”.

seus discursos um tom mórbido, ao defender tratamentos ineficazes, quando desacredita os benefícios da vacina, quando nega a ciência, minimiza o número de mortes e de contaminação e ainda se comporta de forma totalmente contrária aos protocolos de segurança para evitar a contaminação da doença. Trata-se de um presidente a serviço de uma necropolítica (MBEMBE, 2016), pois se movimenta na produção da morte, e assim combateu algumas iniciativas que promoviam o enfrentamento da doença. Além disso ele tem se revelado como uma ameaça à democracia, visto que organiza manifestações contra os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) em pleno 7 de setembro. Não pretendo aprofundar estas questões, porém é fundamental mencionar estes acontecimentos, porque estamos sendo atravessadas por estas situações esdrúxulas promovidas pela pessoa que ocupa o cargo máximo do executivo, o que nos afeta e afeta nossas pesquisas.

2 O *espaçotempo* da pesquisa

*Eu não sei por quê, ela olhava o tempo
E nos chamava para perscrutar
Em que lugar morava a esperança.
Olhávamos.
(Conceição Evaristo)*

Para uma melhor compreensão sobre o *espaçotempo* da pesquisa considero importante trazer um pouco da história da formação do que antes era chamada de Região Sisaleira até a nomeação de Território do Sisal que temos hoje, não pretendo fazer uma relação entre causa e efeito, apenas tentar mostrar que algumas situações se repetem ao longo da história, mas não da mesma forma. Trago também algumas informações geográficas, econômicas e sociais a fim de situar a leitora à respeito dos processos de formação do povo que habita este cantinho da Bahia, na tentativa de suscitar questionamentos sobre como esses processos se relacionam com a educação, sendo permeado pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Localizado no semiárido baiano, o Território do Sisal é composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. As primeiras informações históricas que tive acesso sobre o Território do Sisal dizem respeito à formação dos primeiros municípios desde o período colonial, este espaço se configurava até o início do século XX como um campo fértil da expansão do latifúndio tendo como base a pecuária, por aqui passava o gado para as cidades mais populosas do estado (SANTOS; COELHO NETO; SILVA, 2015)

Região Sisaleira ou Território do Sisal são nomeações que esta região recebeu a partir do plantio e da comercialização do produto extraído do sisal (agave sisalana), esta planta é originária da península de Yucatan no México e só foi introduzida por aqui no início do século XX, a princípio a planta era utilizada como cerca viva e a partir dos anos de 1940 ela passou a ser usada como produto comercial, neste período foi implantada na Vila de Valente a primeira usina de beneficiamento da planta, que se transformava em fibra para ser comercializada. Esta região localizada no Nordeste da Bahia, com 564.692

Km² de extensão, o que equivale a 3,6% do território total do estado, reunia condições climáticas ideais para que a planta se desenvolvesse, além disso, a Região Sisaleira era forjada a partir da concentração de terra nas mãos de poucos, como também exploração do trabalho de grande parte da população. (SANTOS; SILVA, 2017).

O nome Região Sisaleira foi uma reivindicação de grandes proprietários de terra e conseqüentemente donos das maiores produções de sisal, imbuídos do discurso de que aqui era uma região seca e pobre, assumiram a identidade sisaleira como uma forma de adquirir recursos do governo para o “bem comum”, porém o benefício desses recursos continuava a colaborar com o enriquecimento das elites da região, diante disso, alguns municípios foram criados, nesse contexto os grandes empresários do sisal também estavam ligados à política, estes se tornavam prefeitos e vereadores das pequenas cidades e assim continuavam mantendo o *status quo*. O ouro verde do sertão transformou os municípios da região sisaleira em potência econômica, porém a industrialização possuía características peculiares: intensa exploração do trabalhador, subaproveitamento do produto, geração de um excedente desigual e baixo nível tecnológico nas primeiras fases da produção. (SANTOS; SILVA, 2017).

A partir de 2007, o Partido dos Trabalhadores assumiu o estado e passou a adotar a noção de Territórios de Identidade, alinhando-se às ideias do governo federal sob a liderança do mesmo partido. A ideia de Território objetivou romper com a forma de planejamento de políticas públicas exercidas pelos governos anteriores com a noção de Região e também construir novos discursos, a partir da participação da sociedade civil através de movimentos sociais, organizações não-governamentais e sindicatos. O Território do Sisal ganhou destaque por sua experiência em organização sindical e cooperativismo por lidar com problemas estruturais específicos:

necessidade de convivência com um clima semiárido (recorrência de secas prolongadas), precariedades socioeconômicas da maioria da população (reflexo da concentração de renda, baixa remuneração, más condições de trabalho no campo e analfabetismo) e pela permanência de práticas políticas conservadoras (clientelismo e patrimonialismo) (SANTOS; COELHO NETO; SILVA, 2015, p.14)

Os aspectos citados acima colaboraram para uma prática muito recorrente aqui no Território do Sisal: o trabalho infantil nos campos de sisal, nas pedreiras e nas casas de família. O trabalho infantil além de representar as péssimas condições de vida da maioria da população, ainda era vista como uma forma de impedir que as crianças se tornassem

“preguiçosas e vadias” e com isso deixavam de frequentar a escola. Somente nos anos 90 foi que essa realidade ganhou visibilidade e a partir da articulação da sociedade civil, da mídia e algumas organizações que se mobilizaram na tentativa de mudar essa situação, logo, o Brasil foi o primeiro na América Latina e no Caribe a participar do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), esta escolha se deu em 1992 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), não por acaso, mas porque as taxas de atividades que envolviam crianças entre 10 e 14 anos era de 18% perdendo apenas para o Paraguai (19,9%) e para o Haiti (24,4%) (VIVARTA, 2003).

Na nossa região essa realidade contribuiu para que muitas crianças não tivessem condições mínimas de frequentar a escola e quando frequentavam não conseguiam acompanhar o processo, pois suas vidas eram permeadas pelo trabalho o que resultava em reprovação, repetência. A partir das mobilizações de algumas organizações dentre elas, a (OIT), a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), algumas políticas públicas foram implantadas como forma de minimizar o problema, dentre elas o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Trago estas informações para marcar que o fato de muitas estudantes estarem além do limite de idade e série é uma situação que vem se perpetuando desde muito tempo.

Acho importante lembrar que as denúncias de trabalho infantil que ganharam visibilidade nos anos 90 não levavam em consideração aspectos como raça e gênero, entretanto Vivarta (2003) atenta para o trabalho doméstico como um trabalho invisibilizado e em grande maioria exercido por meninas, segundo o autor o assunto só chegou a pauta da imprensa em 2002 graças a pesquisas realizadas em alguns estados, na Bahia por exemplo esta pesquisa foi realizada pela Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro). Retomo esse dilema vivenciado na década de 90, pois o agravamento da situação financeira, econômica e política do Brasil nesse momento tem apresentado novamente as dificuldades de estudar, por conta da necessidade de trabalhar, vejamos o que diz uma das colaboradoras deste estudo:

(...) eu mesma parei um tempo os estudos por conta do trabalho. Eh... tive que deixar um pouco os estudos pra ir trabalhar porque às vezes você precisa mesmo e quando a gente vai ver tá bem atrasado, tá perdendo, mas quando a gente consegue voltar se adapta de novo.
(PONCIÁ)

Continuando a caracterização do *locus* vamos ao município de Conceição do Coité, cuja origem remonta a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité, tornando-se cidade em 07 de julho de 1938, de acordo com Rios (2003) as transformações ocorridas na Freguesia estavam atreladas ao Império brasileiro e às condições da região. Não muito diferente da história do Território do Sisal, a Freguesia de Conceição do Coité estava na rota de passagem do gado entre Salvador e as cidades mais populosas do estado.

Rios (2003) traz algumas informações acerca dos povos indígenas que habitavam estas terras antes da invasão dos portugueses: Tocós, Beritingas e Cariris, os estudos feitos pela autora demonstraram que as informações sobre os povos indígenas eram mínimas e com uma visão romântica do século XIX, os indígenas eram considerados inferiores inaptos a guerra e por isso foram dizimados, seu nome fora apenas usado para nomear a região: Sertão dos Tocós. Rios (2003) faz algumas considerações a respeito das relações de poder que existiam na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité que se estabeleciam a partir dos seguintes aspectos: a propriedade agrícola, a escravidão, a guarda nacional, o comércio, o sistema eleitoral e os cargos administrativos.

De acordo com Oliveira (2017a) as escritas sobre a história do Território do Sisal não trazem uma reivindicação de pertença racial relacionadas a população negra. As discussões acerca da identidade negra são recentes, portanto, os registros históricos sobre a população negra na construção da sociedade do Território do Sisal ainda são invisibilizados, ainda segundo a autora, as investigações sobre escravidão no município de Conceição do Coité nos últimos anos se fortaleceram e alguns documentos foram levantados como: registros de compra e venda, testamentos e registros de casamento. Até 2016 havia no Território do Sisal 18 comunidades quilombolas certificadas e 2 com processos em andamento (OLIVEIRA, 2017a), mesmo com esse registro Iris Verena Oliveira (2017a) nos leva a refletir sobre a necessidade de compreender como as pessoas daqui se relacionam com sua pertença racial. A minha família por exemplo é formada por pessoas em que os tons de pele variam das mais claras as mais escuras, as características fenotípicas são variadas, nesse contexto eu cresci acreditando que era “galega” e que a minha irmã era “morena” a minha pertença racial só aconteceu nos últimos anos, a partir das leituras, das conversas na universidade e do olhar mais atento para meus/minhas familiares.

Aqui no município de Conceição do Coité as discussões sobre pertencimento racial vêm acontecendo no âmbito da universidade (UNEB) e dos movimentos sociais como o *Revolution Reggae* e do Coletivo Marielles. por exemplo. Algumas ações

importantes tem ganhado destaque aqui no Território do Sisal no que diz respeito à educação escolar quilombola e educação antirracista a partir de projetos desenvolvidos pela UNEB, (OLIVEIRA, 2017b) em parceria com as secretarias de educação de alguns municípios como: Conceição do Coité com uma comunidade quilombola certificada e Nordestina com 12⁶ (OLIVEIRA, 2017a). Talvez esse reconhecimento identitário como ocorre no Território do Sisal e mais especificamente no município de Conceição do Coité esteja relacionado ao modo como as relações sociais e econômicas forjaram a criação e o desenvolvimento dos municípios.

O município de Conceição do Coité foi se desenvolvendo economicamente a partir do comércio, da agricultura, da pecuária e da exportação de produtos derivados do sisal, o município se configura como o principal exportador de fios naturais do estado, mas de acordo com os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), podemos notar que há muita desigualdade social no município, vejamos: sua área territorial é de 1.015.252 km², tem uma população estimada de 67.013 habitantes, sua densidade demográfica é de 61,06 hab/km², o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) apurado em 2010 é de 0,611, taxa que varia de 0 a 1, a renda per capita é de R\$ 11.055,14 apurada em 2018, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,6 salários mínimos e o percentual da população com rendimento nominal mensal de até ½ salário mínimo era de 46,5% em 2010. Trago esses dados numéricos e gerais porque são a partir deles que políticas públicas são desenvolvidas para melhorar a vida das cidadãs, entretanto, esta pesquisa não seguirá essa vertente quantitativa, pois o que interessa por aqui são as singularidades, e de como as potencialidades de cada uma poderão contribuir para a construção de uma educação mais acolhedora.

O Distrito de Bandiaçu, onde se localiza a escola *lócus* desse estudo, possuía 4150 habitantes em 2010 (última apuração feita pelo IBGE) e abrange os povoados de Morro, Cantagalo, parte de Amorosa (consta em 2 distritos) e parte de Vargem (consta em 3 distritos). A sede do distrito conta com uma escola municipal que atende estudantes do 1º ao 8º ano, uma creche e uma escola estadual, o CEB. Com relação a infraestrutura o distrito conta com ruas calçadas, redes de água e esgoto, energia elétrica, uma quadra, uma praça no centro onde se concentram os estabelecimentos comerciais e onde as

⁶ Estas certificações aconteceram entre os anos de 2006 e 2014, Conceição do Coité (Maracujá) e Nordestina possuem 12 comunidades (Bom Sucesso, Caldeirão, Lagoa da Fumaça, Caldeirão do Sangue, Comunidade Negra Rural de Lagoa Salina, Grota, Lagoa da Cruz, Lagoa dos Bois, Lages das Cabras, Palha, Poças e Tanque Bonito).

pessoas se reúnem para conversar, passear, paquerar, brincar e onde ocorria antes da pandemia uma das melhores festas de São João do interior da Bahia.

CEB é uma escola considerada pela Secretaria Estadual de Educação (SEC) de pequeno porte, que atende estudantes provenientes do distrito e de comunidades rurais vizinhas. O espaço físico da escola possui 8 salas de aula, sendo uma de informática, mas os aparelhos já estão obsoletos e sem uso, um auditório, dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cozinha com dispensa, uma área de refeições, um espaço externo sem pavimentação e sem cobertura geralmente usado para aulas de Educação Física, uma área de convivência com um jardim e uma portaria com guarita.

No quesito pessoal, a escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, dezessete professores, uma secretária, duas funcionárias de secretaria, dois porteiros, duas merendeiras e duas funcionárias de limpeza. A escola possui 298 estudantes, 222 no turno matutino, 77 no turno vespertino.

Antes da pandemia, como na maioria das escolas, o CEB tinha uma organização de disciplinas e horários fixos. Todas as turmas tinham cinco aulas por dia de segunda-feira a sexta-feira, esporadicamente tínhamos aulas ou eventos aos sábados. A escola também promovia algumas atividades nos turnos opostos tais como: reforço escolar, cursos ou oficinas de arte, música, redação, para estas atividades a escola contava com o empenho da coordenadora pedagógica, da direção e com parceiros voluntários. Nos últimos anos a escola tem aumentado o movimento de atividades que fogem à lógica de horários de aula fixa. Mas depois do isolamento social a organização escolar sofreu algumas mudanças, que será detalhada no capítulo 2.

É nesse espaço que crianças, adolescentes, jovens e adultos, em sua maioria negros e negras⁷, estabelecem relações de convivência no cotidiano (CERTEAU, 1998). Pesquisar nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2010) apareceu-me como possibilidade no momento em que eu me considerei perdida em meio a tantos caminhos, tanto teóricos quanto metodológicos. Foram muitos movimentos frustrados, na tentativa de encontrar uma forma de pesquisar que desse conta do que eu desejava. Pelo menos uma coisa eu tinha certeza, eu queria valorizar a perspectiva estudantil, principalmente aquelas estudantes que já foram considerados por mim e por outras professoras como

⁷ O Estatuto da Igualdade Racial define como “população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”.

“desinteressadas” pela escola, ou seja, pelo currículo prescrito que costumamos ministrar nas aulas.

Desde que assumi o lugar de professora venho buscando respostas para os problemas que enfrento no ofício da docência: aparente desinteresse, indisciplina, baixo rendimento escolar, evasão, repetência, planejamento de aulas, cumprimento do calendário escolar, cumprimento do currículo prescrito, escassez de material didático, dentre outros. Entretanto, essas respostas não chegaram de forma satisfatória, ou são respostas ou receitas que não se adequam ao espaço escolar e nem às pessoas que ocupam a escola, por isso persisto na busca.

Ao ingressar no MPED como aluna especial, tive contato com autoras que eu não conhecia e outras que conhecia superficialmente, assim como tive a oportunidade de conhecer a professora Iris Verena através de minha amiga Mara que cursava a disciplina de Gênero e Etnia com ela. As conversas com Mara, atualmente diretora do CEB, os textos que ela compartilhava comigo e o projeto desenvolvido pela professora Iris Verena em nossa escola foram me conduzindo para um olhar mais atento para as questões étnico-raciais. Na composição que uma proposta de parceria entre universidade e escola, levantamos dados nos arquivos da escola e constatamos que os/as discentes que estavam em situação de “distorção idade/série” (nesse momento eu ainda usava esse termo), a maioria era de meninos negros. Assim, percebemos que tratar de questões étnico raciais na escola precisava ir além do que estava estabelecido nas leis que regem a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) alterada pela Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e acrescenta que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A Lei 11.645/08 altera mais uma vez a LDB e acrescenta a obrigatoriedade do ensino de história e Cultura Indígena no âmbito de todo o currículo escolar. A obrigatoriedade da lei não significa que o seu cumprimento esteja acontecendo da forma como o instrumento institui, entretanto os/as estudantes estão vivenciando suas negritudes nos *espaçostempos*⁸ do CEB, e muitas vezes não são consideradas como currículo. Eu percebo uma vontade de aprofundamento nas questões étnico-raciais pela comunidade escolar e algumas ações já estão acontecendo para criar

⁸ Seguindo o exemplo de Nilda Alves (2003, p.2) utilizo a escrita conjunta para me afastar do modo hegemônico de pensar da ciência moderna de dicotomização de termos vistos como ‘pares’, mas que se opõem entre si, e outros termos que não se opõem mas que estão imbricados.

um ambiente em que as estudantes negras se sintam representadas e suas diferenças sejam acolhidas.

Em 2009 o Ministério da Educação estabeleceu normas e princípios para o Ensino Fundamental de 9 anos que deveria ser implantado pelas escolas até o ano de 2010, este documento regido pela Lei 11.274/06 altera a LDB e estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental. De acordo com essa legislação o Ensino Infantil tem a duração de 5 anos a sendo de 0 a 3 anos destinado a creche e 4 e 5 anos a Pré-escola, o Ensino Fundamental nos anos iniciais a idade é de 6 a 10 anos e os anos finais dos 11 aos 14 anos. De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) a “distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados”.

Como já foi mencionado anteriormente eu substituirei o termo distorção idade-série pela expressão “além do limite de idade e série”, tendo em vista que o termo que é utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), remete à ideia de algo defeituoso, que destoa de um padrão, entretanto, eu prefiro utilizar a expressão “além do limite de idade e série”, entendo o “além” a partir do pensamento de Bhabha (2019) como o espaço do intermédio, “um espaço de intervenção no aqui e agora”. Estar além do limite ou das fronteiras que separam uma série da outra, é habitar um lugar que permite a negociação da diferença, é rasurar os limites impostos pela hierarquia instituída das normas escolares. Quando o sistema educacional diz que os/as estudantes estão em distorção idade-série, entendo que o uso da palavra distorção é uma construção discursiva para dizer que o sujeito está fora da forma, que a escola seria o lugar de formar esse sujeito ideal para a sociedade, logo, se este não atender ao que é instituído, a escola representa um fracasso.

A organização do tempo escolar em séries define posições fixas para situar sujeitos de acordo com supostas aprendizagens de conteúdos estabelecidos previamente por currículos prescritos, desconsiderando as subjetividades, os modos de ser e de existir, ignorando saberes outros e dessa forma provoca a exclusão e a invisibilidade. Deste modo, este estudo buscou acompanhar os processos que acontecem neste “além” das fronteiras de idade e série, observar os agenciamentos (BHABHA, 2019) nos quais esses sujeitos produzem táticas (CERTEAU, 1998) para habitar o cotidiano escolar.

Afim de tecer uma discussão mais consistente utilizei dados quantitativos encontrados no site do (INEP) sobre as taxas de estudantes que estão além do limite de idade e série a partir do censo escolar 2019. Afim de situar o CEB nas instâncias

municipal, estadual, regional e federal construí a tabela abaixo com os dados apurados no site do INEP.

Tabela 1- índice de estudantes além do limite de idade e série

Instância	Total	Urbana	Rural	Urbana	Urbana	Rural	Rural
	%	%	%	Pública	Privada	Pública	Privada
				%	%	%	%
Brasil	15,5	13,3	23,6	16,7	4,3	23,8	9,2
Nordeste	20,3	19,5	22,8	23,9	5,8	22,9	9,9
Bahia	25,8	24,9	28,7	30,3	6,4	28,9	14,0
Conceição do Coité	25,5	22,1	29,4	33,5	5,3	30,2	3,6
Distrito de Bandiaçu	41,	-	-	-	-	-	-

Fonte: Produzida pela autora com base no censo escolar de 2019 no site do INEP

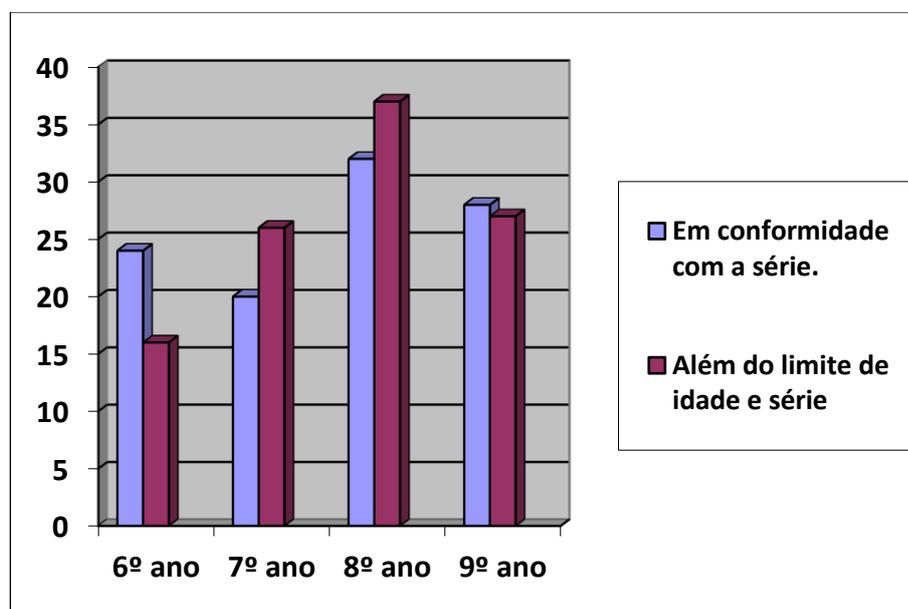
Como podemos observar o índice total do estado da Bahia é maior do que a média nacional e a média da Região Nordeste, o índice de Conceição do Coité está apenas 0,3% abaixo do índice estadual, e no Distrito de Bandiaçu o índice é mais alto que em todas as outras instâncias. Outro aspecto que chama bastante atenção é a disparidade entre os índices das instituições públicas e as privadas, como também entre as instituições urbanas e rurais, estes dados suscitaram alguns questionamentos: como esses dados são calculados? A quem esse modelo de escola está atendendo? Quais outros fatores além da escola podem estar influenciando esses dados? De acordo com o site:

A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da **Matrícula Inicial**, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a **Situação do Aluno**, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo. (INEP, 2021)

No CEB os estudantes que estão além do limite de idade e série tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, encontram-se matriculados nas turmas regulares, pois a escola não dispõe de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto é comum que as turmas sejam heterogêneas no que diz respeito à faixa etária e as diferenças sejam ainda mais visíveis, eu considero esse aspecto positivo, pois essas diferenças podem suscitar aprendizagens diversas. Os gráficos a seguir ilustram a distribuição das

estudantes por série levando em consideração os dados de raça e gênero. Este levantamento de dados foi realizado em 2018 pela atual diretora Valdemara Costa e por mim, com o objetivo de observar o perfil de nossas estudantes para compor o projeto “Combinamos de escrever! Práticas de leitura e produção de narrativas negras no Território do Sisal”, não houve autodeclaração de raça ou gênero. Na época, a análise foi feita a partir de heteroidentificação, considerando as características fenotípicas das estudantes.

Figura 1 - Distribuição de estudantes por série



Fonte: Gráfico produzido pela autora

No gráfico 1 podemos ver que em todas as séries existe uma quantidade significativa de estudantes além do limite de idade e série, apenas o 6º ano possui um número considerável de estudantes em conformidade com a série, no 9º ano a quantidade de estudantes em conformidade com a série e os estudantes além do limite de idade e série é semelhante, enquanto que no 7º e no 8º ano o número de estudantes além do limite de idade e série é superior.

Objetivando atualizar os dados busquei no site do INEP as taxas referentes ao município de Conceição do Coité e do CEB, que estão expostas na tabela abaixo. É importante lembrar que o CEB é a única escola do Distrito de Bandiaçu que atende estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, há algumas escolas nos povoados vizinhos

que atendem alunos do Ensino Fundamental I e das séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Tabela 2 - Índice de estudantes além do limite de idade e série município e escola

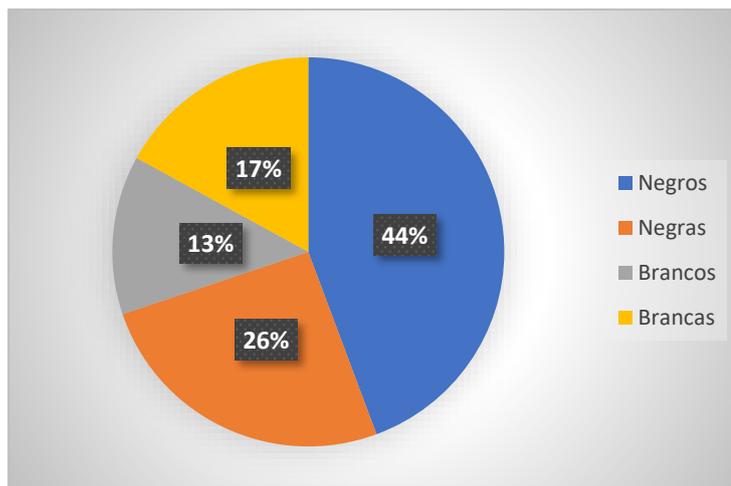
Município	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano %	Total %	1º ano %	2º ano %	3º Ano %	Total %
Conceição do Coité	29,7	37,3	30,4	37,5	35,3	40,9	37,0	38,7	39,1
CEB	58,7	25,0	29,3	48,3					36
					41,3	40,9	32	32,3	

Fonte: produzida pela autora

Podemos observar que as taxas apuradas no CEB são muito altas e acima da taxa do município, o 6º ano é a série com maior percentual de estudantes além do limite de idade série, muito além da taxa do município. Se compararmos os dados do censo escolar 2019 com os dados levantados por nós em 2018 no 6º ano por exemplo, podemos perceber que houve um aumento de estudantes além do limite de idade série, pois em 2018 o número de estudantes em conformidade com a série era maior. É importante salientar que em 2018 não fizemos o levantamento de dados de estudantes do Ensino Médio, mas os dados de 2019 mostram que o Ensino Fundamental II possui uma taxa maior do que o Ensino Médio e ambos têm taxas altas.

O gráfico a seguir foi produzido a partir das informações coletas em 2018.

Figura 2 - distribuição de estudantes além do limite de idade e série por raça e gênero



Fonte: Gráfico produzido pela própria autora

No gráfico 2 podemos perceber que a maioria dos estudantes que estão além do limite de idade e série são negros do sexo masculino, seguidos por estudantes negras, com relação aos brancos, a maioria é do sexo feminino, na organização dos dados usamos o mesmo critério do IBGE que considera negros a somatória entre pardos e pretos.

Ao buscar pelo percentual de estudantes além do limite de idade e série percebi que a tabela do censo escolar não traz as informações fazendo o recorte de raça e gênero por município ou escola, mas como essas informações são coletadas no ato de matrícula foi possível encontrar no site as seguintes informações:

a maior taxa de distorção idade-série está entre os alunos do sexo masculino, em todas as etapas de ensino. A maior diferença é observada no 6º ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade e série é de 28,2 % para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino.

De acordo com a pesquisa, a elevação na taxa de distorção inicia a partir do 3º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio. A taxa de distorção idade-série alcança 22,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental 26,2% das matrículas do ensino médio.” (INEP, 2021)

Na banca de qualificação quando foram apresentados os dados iniciais, fui questionada sobre os possíveis motivos de identificar mais meninos do que meninas nessa situação, se seria o fato de as meninas alcançarem os melhores resultados, ou se elas estariam fora da escola. Dentre as estudantes que concordaram em participar da pesquisa foi possível obter algumas informações que são confirmadas pelas falas delas. Quando liguei para uma delas e perguntei se ela voltaria para a escola quando a pandemia acabasse, ela respondeu que não iria mais estudar, pois havia se casado e estava morando

em outro distrito aqui do município, a outra estudante que citei anteriormente fala de ter abandonado os estudos por causa do trabalho. Nas falas das estudantes foi possível perceber que o casamento e o trabalho são obstáculos para que as mesmas continuem estudando.

Algumas meninas que hoje não estão frequentando as aulas tinham filhos, acredito que esse também seja um motivo para afastá-las da escola. A partir da convivência com as estudantes é possível saber quais foram as que tiveram filhos e conseguiram terminar os estudos e aquelas que não conseguiram voltar, entretanto a escola não tem registros dessas ocorrências, mas é algo que podemos observar de agora em diante para pensarmos alternativas de acolhimento dessas mães, assim como suas filhas para que as mesmas possam prosseguir com os estudos. É possível que esses acontecimentos tenham alguma relação com os dados que demonstram a baixo número de meninas além do limite de idade e série.

3 “Escrevivendo” a pesquisa em educação

*Sá Izora, fiel na crença de tantos mistérios,
sabia que a ciência também é feita de
perguntas, perguntas...O caminho para as
respostas é cheio de experimentações,
tropeços e enganos.
(Conceição Evaristo)*

Para nomear essa passagem do texto uso o verbo no gerúndio para marcar um movimento que não termina com um ponto final, mas que continua em processo, que não é, está sendo. O caminho para as respostas é infinito, pois sempre haverá perguntas para a movimentar a ciência.

Assumi como interesse de pesquisa as táticas (CERTEAU, 1998) que as estudantes criam para praticar o cotidiano escolar, eu escolhi como colaboradoras as jovens que tenham 18 anos ou mais e que estejam no Ensino Fundamental II, entretanto devido a alguns acontecimentos como o reordenamento e as estudantes que avançaram de série, algumas estudantes do Ensino Médio também fizeram parte deste estudo. O interesse por essa faixa etária surgiu em um momento em que eu estava ministrando uma aula de Arte para uma turma de 9º ano e alguns meninos não tinham trazido o livro didático, então para que eu pudesse impor a minha “autoridade” de professora, resolvi preencher umas notificações para enviar às responsáveis informando o ocorrido, cinco estudantes receberam o documento, mas um perguntou se ele precisava levar a notificação, pois ele já tinha 18 anos e já respondia por si mesmo, a minha única reação foi dizer que não precisava, mas eu fiquei intrigada naquela manhã, e cheguei à conclusão de que ele não estava frequentando a escola por obrigação dos pais, mas por vontade própria, então por que se mostrava tão “desinteressado”? Desse momento surgiu a principal questão da minha pesquisa: quais as táticas cotidianas criadas pelas estudantes negras que estão além do limite de idade e série na reconstrução de significações para a escola?

Ao decidir meus possíveis colaboradores da pesquisa eu fiz um levantamento da quantidade de estudantes com 18 anos ou mais que estão no Ensino Fundamental II, e obtive o seguinte resultado:

Tabela 3- Distribuição de estudantes por gênero

SÉRIE	MENINAS	MENINOS	Total por série
6º Ano	1	6	7
7º Ano	0	1	1
8º Ano	2	3	5
9º Ano	5	2	7
Total por gênero	8	12	Total geral 20

Fonte: Produzido pela própria autora

Tabela 4 - Colaboradores distribuídos por gênero e raça/etnia

Série	Cor/raça			
	Branco		Negro	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
6º	2	0	4	1
7º	0	0	1	0
8º	0	0	2	3
9º	1	1	1	4
Total	3	1	8	8

Fonte: Produzido pela própria autora

Por essa pequena amostra eu percebo a importância de considerar os aspectos étnico-raciais nesta pesquisa, pois são as estudantes negras que estão em sua maioria além do limite de idade e série. As sujeitas que estão fora do modelo homogêneo de ensino e aprendizagem instituídos pelo modelo de escola que temos, é como se estivessem em um espaço estranho, que manobras estas desenvolvem para habitar aquele *espaçotempo* que não foi pensado para elas? Sua idade pressupõe um amadurecimento em experiência, entretanto essas experiências são negadas quando destoam dos currículos prescritos e são traduzidas como desinteresse ou falta de aprendizagem, nesse sentido concordo com as ideias de Gomes (2002) que questiona os estereótipos aos quais as estudantes negras são expostas quando suas “não-aprendizagens” são associadas a fatores como famílias desestruturadas, à condição social, à falta de interesse ou até mesmo às deficiências. Estes estereótipos que criamos para as estudantes além do limite de idade e série dialogam com

o que Bhabha (2019) chamaria de um mau olhado, é fazer uso da metonímia quando se toma a parte para representar o todo, é analisar o sujeito superficialmente sem observar o que vaza dessa significação cristalizada de que estas estudantes não aprendem. É tomar um único aspecto de uma estudante e significá-la, e com isso o ser em sua totalidade é invisibilizada, nesse caso “o significante é sempre pré-determinado pelo significado”. (BHABHA, 2019, p. 90)

De acordo com Gomes (2002, p.4) a própria estrutura da escola é excludente na medida que não discute as questões étnico-raciais, pela ausência dessa discussão nos cursos de formação docente, ou quando impõe um padrão ideal de aluno estabelecido pela classe média branca, pelo vestibular, pelo mercado, desconsiderando a produção individual dos/das estudantes, trago as palavras de Gomes em um texto de 2002, devido ao fato de que muitas de nós terminamos nossas graduações nesse período. Ampliando o escopo da discussão da educação antirracista é importante observar outros lugares de disputas de narrativas, Oliveira (2019) escolhe os pátios e corredores escolares para observar o que as estudantes estão pautando através de seus corpos, de seus bate-papos e que muitas vezes ficam fora do debate da sala de aula. Concordo com a autora quando ela diz que tratar de questões estéticas também é uma forma de combater o racismo no sentido em que ostentar os cabelos *black* e os lábios grossos com batom vermelho “expressam as formas pelas quais estudantes têm pautado questões étnico-raciais na escola, o que não entra em contradição com aulas pautadas em ‘conteúdos’ de história e cultura afro-brasileira” (OLIVEIRA, 2019, p. 1532).

Associo essas práticas que acontecem nos pátios, corredores e banheiros escolares a ideia de “uso e consumo” trazida por Certeau (1998), essa organização escolar nos é oferecida como produto, entretanto, há pouca preocupação com o “uso” que fazemos dela, nesse ponto é que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos é importante, pois buscarei compreender as nossas relações de consumo e marcar nossa posição enquanto consumidoras da organização escolar. Oliveira (2019) me ajuda a pensar o *espaçotempo* escolar como lugar de vida pulsante e que a intelectualidade não está separada do corpo, da estética, e isso foi ilustrado pela fala de uma estudante, no momento em que lhe convidei para participar da pesquisa. Lhe disse que iríamos conversar sobre a escola e a primeira coisa que ela me falou foi o seguinte: “as meninas um tempo atrás depois dessa pandemia tava falando que o banheiro da gente e dos meninos pode melhorar um pouco”, tentando esticar a conversa perguntei como, e ela continuou “colocar uma pia de três, uns espelhos perto da pia, pq é uma briga com um espelho só”(ZAÍTA), então eu logo

emendei “poxa vocês gostam de espelho heim?” e ela me responde: “sim passar um batom e uma maquiagem, quem gosta de se maquear”⁹. Nessas falas a escola não é significada como um lugar somente para estudar, ela demonstra que acontecem outras coisas importantes, inclusive para a autoestima dessas meninas. O meu interesse foi observar essa movimentação cotidiana nas “artes de fazer” (CERTEAU, 1998) das estudantes diante das tentativas hegemônicas de modelar um sujeito ideal para a sociedade.

Ao mesmo tempo em que os governantes dizem se preocupar em oferecer uma educação de qualidade à população, quando seguem essa lógica de estudante ideal provocam exclusão de muitas (em sua maioria negras) favorecendo produção de desigualdades. Para Gomes (2002) essa perspectiva que trata as diferenças como deficiência naturalizam as desigualdades raciais construídas ao longo da história além de criar estereótipos, “o que não consegue aprender”, “o indisciplinado”, “o de família desestruturada”, dentre outros. Então estes estereótipos comumente são atribuídos às estudantes que estão além do limite de idade e série.

É importante salientar que a minha compreensão de aprendizagem vai muito além de dados numéricos e a minha intenção é observar como essas jovens que praticam o cotidiano escolar diante de imposições generalizantes buscam caminhos para estar nesse *espaçotempo*, em meio a uma educação que se pretende homogênea? Como suas diferenças aparecem ou são negadas? Como professora busquei estar mais atenta ao que acontece *dentrofora* da sala de aula e que até então não pude enxergar, entendo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não almejam buscar a verdade sobre o assunto pesquisado, pois como diz Garcia (2003, p.195) “o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num dado momento é confirmada, no momento seguinte é negada”. O meu movimento foi de compreender como se dão as aprendizagens dessas meninas, que não se adequam a esse “modelo de aluno” que aprende a lista de conteúdos prescrita, realiza uma avaliação padronizada e obtém uma nota como validação de seu sucesso.

3.1 “Leves enganos e parecenças” na pesquisa acadêmica¹⁰

⁹ As falas dos/as estudantes serão transcritas neste texto da mesma forma que as mesmas escrevem no whatsapp.

¹⁰ Título inspirado na obra “Histórias de leves enganos e parecenças” de Conceição Evaristo

Peço licença a Conceição Evaristo para usar parte do título de uma de suas obras para narrar minha experiência de desbravar o campo da pesquisa, porque fui conduzida por “leves enganos” quando tentei me encaixar em modelos pré-estabelecidos para a pesquisa em educação. Hoje já me permito afirmar: ainda bem que não consegui! Digo isso, porque as minhas experiências e in experiências vazavam dos modelos já consolidados. Quase me deixei levar pelas “parecenças” quando imaginei um modo prescritivo para o meu pesquisar. Ao longo deste capítulo tentarei narrar como se deu esse caminho, entrelaçando vozes de pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação.

A revisão sistemática reposicionada, após a banca de qualificação, momento que permitiu definir e questionar alguns aspectos da pesquisa tais como: problema, objetivos, sujeitos da pesquisa, objeto de estudo. Era hora de mergulhar mais uma vez no campo de investigação para *percebersentir* os movimentos teórico-metodológicos das pesquisadoras da área na qual desenvolvi esta pesquisa. Para tal, realizei uma nova busca cujo objetivo foi mapear o campo investigativo das pesquisas em educação pautadas pelo cotidiano escolar e, mais especificamente, voltadas para a educação antirracista e a estudantes que estão além do limite de idade e série, neste caso usei o descritor “distorção idade-série”. Esta etapa da pesquisa permitiu ampliar o espectro acerca dos conhecimentos já produzidos, observar as lacunas, identificar os métodos e dispositivos mais utilizados, bem como atualizar os pressupostos teóricos e epistemológicos. Para conduzir este estudo preliminar delimito o campo de investigação e busquei responder as seguintes questões:

- a) De que forma as pesquisas nos/dos/com os cotidianos estão sendo desenvolvidas nos *espaçostempos* escolares?
- b) As pesquisas sobre “distorção idade/série” têm levado em consideração as categorias de raça e gênero dos/das estudantes?
- c) Os estudos sobre educação antirracista consideram as práticas estudantis como potência no acolhimento das diferenças?
- d) Quais pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos têm guiado os pesquisadores que se ocupam dos estudos do cotidiano escolar, da educação antirracista, de estudantes além do limite de idade e série e da prática estudantil?

Após o reposicionamento da pesquisa na banca de qualificação, assumi o conceito de *escrevivências* como operador teórico-metodológico, visto que este texto articula parte das minhas memórias e vivências docentes, que serão entrelaçadas com as vivências das estudantes que escolhi como colaboradoras. *Escrevivência*, termo cunhado por Conceição

Evaristo (2009) para designar uma escrita de mulheres negras, uma escrita carregada de experiências de corpos femininos negros vividas no cotidiano. O termo surge a partir da aglutinação das palavras “escrever” e “viver” e trata sobre escrever se vendo evoluindo para escrevivendo, que autora se autoriza a fazer durante a escrita da sua dissertação de mestrado, para Evaristo (2020) não se trata apenas da escrita de palavras, mas a escrita do corpo vivido, a imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, mulher negra escravizada que tinha como função cuidar da casa-grande, alimentar a prole da família colonizadora, além disso a Mãe Preta também tinha a função de ensinar as primeiras palavras às crianças brancas e “contar histórias para adormecer os da casa-grande” e nessa imagem é que a autora encontra a força para “conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo” (EVARISTO, 2020, P. 31).

Através das escrevivências Conceição Evaristo busca borrar e desfazer a imagem das mulheres negras do passado que tinham seu corpo-voz sob o controle dos escravocratas. Os corpos que foram silenciados no passado, que foram estereotipados por não saber falar a língua do colonizador, no presente se apropria da escrita sem deixar de lado o valor da oralidade (EVARISTO, 2020). Neste estudo busco uma autoria/autoridade para dizer das práticas escolares tanto do ponto de vista docente quanto discente, pois nesse diálogo entre professora e estudantes tentamos narrar experiências que deslizaram das normas instituídas. Em busca do aprofundamento sobre o termo e também observar os passos de quem já seguiu pelo caminho da escrevivência, resolvi fazer uma busca nos repositórios de teses e dissertações brasileiras em busca de estudos sobre o termo e acrescentei mais uma questão para sistematizar os achados nesta busca.

e) Como o termo “escrevivência” vem sendo utilizado nas pesquisas em educação?

A partir da definição do objetivo e das questões que auxiliariam esse levantamento de estudos, estabeleci os seguintes descritores para orientar as buscas: “COTIDIANO ESCOLAR”, “EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”, “DISTRORÇÃO IDADE/SÉRIE” e “ESCREVIVÊNCIAS”. Em seguida defini as bases de dados a que seriam consultadas: *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT, após a seleção das pesquisas cujos resumos seriam lidos, percebi que haviam poucos estudos de universidades baianas, desse modo, decidi buscar nos repositórios da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, instituição na qual desenvolvi este estudo.

Para compor esta revisão sistemática primeiramente fiz levantamento por descritor, envolvendo as estratégias de busca e os critérios de inclusão e exclusão que resultaram na escolha dos estudos que foram lidos na íntegra. Em seguida fiz um resumo das pesquisas escolhidas evidenciando os seguintes aspectos: objetivo, objeto de estudo, sujeitos da pesquisa, pressupostos teóricos e metodológicos, as conclusões e inconclusões. Por fim, fiz uma comparação entre os trabalhos percebendo as semelhanças e divergências e então busquei traçar considerações a respeito do campo e como os mesmos foram significativos para meu percurso investigativo.

O primeiro movimento que fiz em direção às buscas foi procurar pelos descritores escolhidos, inicialmente busquei no repositório da SCIELO sem utilizar nenhum sinal ou refinamento, devido a grande quantidade de documentos encontrados refinei a busca fazendo um recorte temporal de cinco anos (2015 a 2019), optei por pesquisas realizadas no Brasil, grande área do conhecimento das Ciências Humanas, área temática Educação e Pesquisa Educacional e publicações em língua portuguesa. Esses critérios de busca também foram utilizados para a base de dados da CAPES e da BDTD. No repositório da UNEB não foi possível utilizar esses filtros pois o mesmo não oferecia, só havia a divisão entre teses e dissertações e dos programas de Pós-Graduação oferecidos pela universidade. O resultado das buscas está apresentado na tabela a seguir.

Tabela 5 - Descritor: Cotidiano escolar

Fonte	Tipo	Número de documentos encontrados sem refinamento	Títulos selecionados após o refinamento	Resumos lidos	Trabalhos completos selecionados
SCIELO	Artigo	4.054	317	7	2
CAPES	Tese	14.337	43	8	2
	Dissertação	50.970	134	24	8
BDTD/IBICT	Tese	1.939	12	2	0
	Dissertação	6.707	24	9	0
UNEB	Tese	17	17	6	0
(PPGEDUC e MPED)	Dissertação	27	27	10	2
TOTAL DE DOCUMENTOS		78.051	574	66	14

Fonte: produzida pela autora.

Tabela 6 - Descritor: Educação antirracista

Fonte	Tipo	Número de documentos encontrados sem refinamento	Títulos selecionados após o refinamento	Resumos lidos	Trabalhos completos selecionados
SCIELO	Artigo	15	15	12	4
CAPES	Tese	32.086	12	7	0
	Dissertação	116.772	42	37	2
BDTD/IBICT	Tese	26	3	3	0
	Dissertação	72	5	5	0
UNEB	Tese	37	16	5	2
(PPGEDUC e MPED)	Dissertação	105	63	20	5
TOTAL DE DOCUMENTOS		149.113	156	89	14

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 7 - Descritor: Distorção idade/série

Fonte	Tipo	Número de documentos encontrados sem refinamento	Títulos selecionados após o refinamento	Resumos lidos	Trabalhos completos selecionados
SCIELO	Artigo	20	6	4	4
CAPES	Tese	33.684	11	5	0
	Dissertação	91.174	48	6	1
BDTD/IBICT	Tese	19	1	1	1
	Dissertação	61	1	1	0
UNEB	Tese	0	0	0	0
(PPGEDUC e MPED)	Dissertação	0	0	0	0
TOTAL DE DOCUMENTOS		124.958	67	17	6

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 8- Descritor: Escrivência

Fonte	Tipo	Número de documentos encontrados sem refinamento	Títulos selecionados após o refinamento	Resumos lidos	Trabalhos completos selecionados
SCIELO	Artigo	3	2	3	1
CAPES	Tese	4	4	0	0
	Dissertação	29	21	4	1
BDTD/IBICT	Tese	4	2	2	0
	Dissertação	20	17	7	2
UNEB (PPGEDUC e MPED)	Tese	0	0	0	0
	Dissertação	0	0	0	0
TOTAL DE DOCUMENTOS		60	46	16	4

Fonte: elaborado pela autora

O Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares (CDI) abriga as produções de alguns programas de pós-graduação da UNEB: dissertações do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) e do Mestrado em Políticas Públicas Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional. Este repositório não oferece opções de refinamento, nesse caso fiz a leitura de todos os títulos dos trabalhos do programa PPGEDUC fazendo a seleção a partir do recorte temporal entre os anos 2015 e 2019. A busca no repositório do MPED foi mais trabalhosa, visto que ao buscar pelos descritores: cotidiano escolar, educação antirracista e distorção idade/série não apareceu nenhum trabalho, então resolvi ler todos os títulos do repositório e selecionar aqueles que evidenciassem alguma aderência aos descritores, encontrei 12 trabalhos sendo 5 relacionados à educação antirracista e 7 à educação quilombola, 0 relacionado à cotidiano escolar, 0 relacionado à distorção idade/série e 0 relacionados à escriturária.

Após o refinamento optei pela leitura dos títulos, e nessa leitura escolhi os trabalhos cujos títulos demonstrassem pesquisas no espaço escolar e que não estivessem diretamente relacionados com alguma disciplina específica. Selecionados os títulos, segui pela leitura dos resumos e estabeleci como critérios de inclusão: a) pesquisas que

demonstrassem a potência dos estudos nos/dos/com os cotidianos, b) pesquisas cujos sujeitos vivenciassem o cotidiano escolar, c) pesquisas que estivessem relacionadas com os outros descritores (educação antirracista e/ou distorção idade/série). Excluí os trabalhos cujos resumos: a) demonstraram pesquisa apenas de análise documental para os descritores cotidiano escolar e educação antirracista e b) que não indicaram filiação teórica.

Os trabalhos escolhidos entre artigos, teses e dissertações para serem lidos na íntegra foram separados por descritor, entretanto nem todos foram discutidos aqui, para o descritor “cotidiano escolar” foram selecionados 14 trabalhos¹¹, para o descritor “educação antirracista” selecionei 6 trabalhos¹², para o descritor “distorção idade-série” escolhi 3 trabalhos¹³ e mais 3 trabalhos¹⁴ para o descritor “escrevivência”.

Ao ler os resumos busquei observar os objetivos, as metodologias e os dispositivos mais utilizados em cada descritor. A maioria das pesquisas encontradas com descritor cotidiano escolar estabelecia a relação entre cotidiano e currículo, algumas estavam relacionadas às questões culturais abordando categorias de raça e gênero. A abordagem qualitativa foi predominante nos estudos consultados. Enquanto, os tipos de pesquisa identificados foram pesquisa-ação, etnográficas e estudo de caso, já os métodos mais utilizados foram: a cartografia, a observação participante, uma pesquisa auto(biográfica). Dentre os dispositivos de coleta de dados apareceram: observações, questionários, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, grupos focais, rodas de conversas, produções artísticas (pinturas, fotografias, grafite, oficina de hip-hop), projeção coletiva e diários de campo.

Nas pesquisas identificadas a partir do descritor “educação antirracista” foram recorrentes os questionamentos acerca do cumprimento da lei 10.639/03, assim como discussões sobre práticas docentes, políticas públicas, materiais pedagógicos, participação de estudantes como colaboradores/as das pesquisas. A abordagem qualitativa foi a mais utilizada e do tipo etnográfica, também apareceu uma pesquisa-ação colaborativa. Dentre dispositivos utilizados para coleta de dados destacaram-se as entrevistas estruturadas e semiestruturadas, conversas, e uso de questionários.

¹¹ STECANELA (2018), FERRAÇO E GOMES (2017), CANDAU (2016), PREZOTI (2015), FERRAÇO (2015), SILVA (2018), GONÇALVES (2018), LOURENÇO (2015), SILVA (2015), TEIXEIRA JÚNIOR (2015), GUIMARÃES (2015), FONSECA (2015), LIMA (2018).

¹² VIEIRA NETO (2019), MEDEIROS (2018), SANTOS (2019), LOPES (2018).

¹³ GEHRKE (2019), MENDES (2017), LOPES (2019).

¹⁴ SOUZA (2019), BAROSSO (2017), MARTINS (2020).

As investigações envolvendo o descritor “distorção idade/série” giravam em torno do debate sobre avaliações externas, práticas pedagógicas, algumas pesquisas demonstraram a percepção dos/das estudantes sobre a avaliação e uma evidenciou a relação entre raça/etnia e distorção idade/série a partir da segregação urbana e escolar.

Após ser incentivada pela banca de qualificação a enveredar pela escrevivência, resolvi fazer mais uma busca nos repositórios, na verdade eu acho que a escrevivência já estava impregnada na minha escrita, mas eu ainda não me sentia segura de me lançar como autora, havia um medo do julgamento alheio, medo de não saber responder às indagações que viriam posteriormente. “Só temos o medo, só o medo, o medo de sermos corajosos. De sermos medrosos, também o medo” (EVARISTO, 2017, p.115). Os momentos de des(orientação), como diz minha orientadora, juntamente com as conversas no grupo de pesquisa “Escrevivências, Currículo e Diferença” me impulsionaram e arriscar por esse jeito de pesquisar que não consta nos manuais.

Nesta segunda busca percebi que a produção acadêmica a cerca desse descritor ainda é tímida, alguns trabalhos estavam relacionados especificamente com a produção literária, e outros traziam a escrevivência como um modo de escrever o texto final, e outros como modo de fazer pesquisa. Pude constatar que vários pesquisadores e pesquisadoras se valeram da escrevivência como forma de mostrar que esse operador é potente no sentido de promover uma autoria/autoridade de vozes silenciadas. Estes trabalhos trouxeram um tom mais intimista, demonstrando engajamento com as temáticas escolhidas ao contrário da neutralidade proposta pela ciência moderna.

As tabelas acima mostraram um panorama das pesquisas acadêmicas sobre os descritores escolhidos, diante desses achados tentei delinear um percurso teórico e metodológico que abarcasse uma educação antirracista a partir de escrevivências minhas e de estudantes além do limite de idade e série no cotidiano escolar. A princípio dividi as pesquisas por descritor chamando atenção para os aspectos importantes de cada uma. Em um segundo movimento percebi que eu não havia estabelecido um diálogo entre as pesquisas.

Ao escolher o cotidiano como categoria para esta pesquisa, busquei compreender como se davam os estudos nesse âmbito, os trabalhos mencionados trazem a noção de cotidiano trazida por Michel de Certeau (1998) e forma de pesquisar nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves (2001; 2003; 2008), Regina Leite Garcia (2003), Inês Barbosa de Oliveira (2008) e Carlos Ferraço(2008; 2015; 2017) Tiago Ribeiro (2019) a partir da leitura dos trabalhos selecionados pude perceber que esse modo de pesquisar requer uma

atenção maior do pesquisador, pois não se trata de estabelecer um roteiro e ir a campo aplicar, mas é necessário sentir o que o campo pode revelar, estar atento ao que emerge e aproveitar ao máximo os mínimos acontecimentos, aqueles que ocorrem ao acaso, sem que tenha sido provocado pela pesquisadora. Algumas pesquisadoras foram com objetivos delineados, mas a entrada no campo e a experiências do encontro com os sujeitos mostraram outros caminhos, algumas utilizaram a cartografia como metodologia fizeram a partir da noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari, para as questões culturais usaram como referência Bhabha (2019), Hall (2006) e Boaventura de Souza Santos.

A maioria dos trabalhos lidos trazem o cotidiano como um *espaçotempo* de infinitas possibilidades de perceber os currículos *pensadospraticados* nas escolas. O artigo escrito por Carlos Eduardo Ferraço e Antonio Oliva Gomes (2012), cujo título é “Cotidianos Escolares em Imagens”, tomou como potência o caos na pesquisa em educação, para tal os autores observaram as acontecimentos cotidianos da escola que mostraram movimentos de resistência e afirmação de professoras e estudantes em lidar com os currículos prescritivos, neste estudo eles entendem os currículos prescritivos como clichês e pensam uma superação desses a partir do que eles chamam de imagens sensações, estas estão no campo do vivido e experimentado.

O estudo “Negociações e invenções cotidianas como potência de um currículo para uma vida bonita” realizado por Letícia Regina Silva Souza Prezoti (2015) também trazia uma preocupação com os currículos prescritivos, pois a partir da ideia de *dentrofora* (ALVES, 2010) propondo que os múltiplos *espaçotempos* poderão ser territorializados, desterritorializados e reterritorializados pelos sujeitos praticantes, que potencializam um currículo para uma vida bonita. Bárbara Maia Cerqueira Cazé (2015) viu em uma atividade desenvolvida na escola, o cineclube, uma maneira de problematizar os currículos em redes tecidas no cotidiano escolar e nesse movimento produziu uma pesquisa com o título “Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos”. O cineclube não foi a ideia inicial da autora, mas ao se deparar com a potência desse acontecimento ela se voltou mais atentamente para as práticas de professores/as, estudantes, coordenadoras, diretora e profissionais de serviços gerais.

Rafael Marques Gonçalves (2018) percebeu as micropolíticas de currículos *pensadospraticados* como “Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículo nos cotidianos escolares” e isso foi possível a partir de um movimento de formação

continuada desenvolvida com professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Três Rios (RJ). Compreendendo que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos como um sistema aberto às incertezas e à dialogicidade ele percebeu através das narrativas das professoras o caráter transgressor dos currículos instituídos.

Das pesquisas encontradas com o descritor cotidiano, três demonstraram mais incisivamente o cotidiano como *espaçotempo* de emergência da diferença: o de Mirtes Aparecida dos Reis Guimarães (2015), o de Poliane Lacerda Fonseca (2015) e o de Danielle Tudes Ferreira da Silva (2015). As primeiras trouxeram experiências de pesquisa no Ensino Fundamental I de escolas municipais. Em “Invenções e diferenças em uma sala de aula” (GUIMARÃES, 2015) a autora se propôs a cartografar as práticas cotidianas de estudantes, professores, professoras, profissionais de serviços gerais e secretaria e até pais de estudantes a partir na noção de rizoma, assim a mesma percebeu que as tentativas de proibição da diferença não era bem sucedida devido a multiplicidade de situações que aconteciam no cotidiano escolar. Fonseca (2015) em seu estudo “Cartografias cotidianas: entrelaçando as práticas escolares e suas possibilidades de (re)invenções”, assim como Guimarães (2015) optou pelo conceito de rizoma para cartografar as práticas cotidianas de estudantes no sentido de lidar com as relações de gênero recriando maneiras de pensar e agir diante das regras impostas.

O estudo de Silva (2015) intitulado “Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o mesmo e o outro da afrodiáspora”. Foi desenvolvido também em uma escola municipal com a comunidade escolar do Ensino Fundamental I e II, onde as práticas dos sujeitos que circulam no cotidiano escolar podem se constituir como possibilidades curriculares promotoras de uma educação para a diferença. O estudo se desenvolveu a partir da observação de todos os espaços da escola, além disso a autora realizou oficinas de arte e palestras com a finalidade de produzir os dados para sua pesquisa.

Na pesquisa “Sou rural, sou gente. Tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural”, de Maristela Rocha Lima (2018), o próprio título demarca uma preferência pela noção de identidade que circunscreve os alunos da zona rural. Neste caso o cotidiano é concebido pela autora como lugar das experiências onde ocorrem processos formativos e de construção de identidades, ao mesmo tempo em que existem as relações de pertencimento mútuo, ou seja, o sujeito influencia o lugar e é influenciado por ele, diferenciando-se das pesquisas anteriores.

A escolha deste estudo para compor esta parte do texto se deu em virtude do lócus, pois Lima (2018) desenvolveu seu estudo em uma comunidade rural pertencente ao Distrito de Bandiaçu, é provável que alguns dos sujeitos de sua pesquisa sejam também os da minha, visto que o Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB) recebe estudante das comunidades que compõem o distrito. Lima (2018) demonstrou através das memórias das estudantes que ela chamou de cartografias biográficas, que o cotidiano é um espaço de enunciação, e que reforça a identidade rural mesmo quando a escola adota metodologias comuns em escolas urbanas. O que eu percebi neste estudo é que essa identidade cultural marcada pela ruralidade se constitui como uma forma de luta em defesa do lugar que se traduz em pertencimento e valorização das raízes.

A busca pelo descritor educação antirracista me oportunizou perceber que a maioria dos trabalhos buscam o fortalecimento da identidade negra e o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, algumas pesquisas mais recentes, porém ainda em pequena quantidade buscavam perceber a pulsação da diferença nos cotidianos escolares. Desse modo optei por incluir 4 pesquisas, duas que evidenciam o fortalecimento da identidade negra e 2 que seguem pela percepção da diferença.

Na dissertação “Relações Étnico-Raciais do Ensino Fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim-MG”, escrita por Tânia Danielle Vieira Neto (2019), objetivou investigar como os/as docentes de duas escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental II, trabalhavam a diversidade étnico-racial e a implantação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, investigando como essas leis estão sendo incorporadas nas práticas educativas desses docentes. A dissertação de Marleide Alves Oliveira Medeiros (2018) “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas” buscou responder como está sendo efetivada a Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental II em uma escola municipal de Jacobina-BA e suas implicações para a prática pedagógica. Objetivou diagnosticar a aplicabilidade da referida lei nas diversas áreas e disciplinas oferecidas pela escola. As duas pesquisas se assemelham no sentido de pensar as questões étnico-raciais a partir do cumprimento das leis pelos/as docentes.

Tanto Neto (2019) quanto Medeiros (2018) concluíram que a ausência de ações que efetivem uma educação antirracista se deu devido à falta de conhecimento e reconhecimentos das legislações, dificuldade de reconhecimento do racismo no ambiente escolar e pela carência de projetos e discussões voltados para questões étnico-raciais.

Percebo com a leitura desses estudos que o debate acerca de uma educação antirracista deve ser ampliado para perceber o que já está acontecendo nos *espaçostempos* escolares, talvez a metodologia adotada pelas pesquisadoras tenha limitado o campo de observação, acredito que esta deva ir além dos dispositivos utilizados pelas mesmas, tais como, questionários, entrevistas, análise documental, grupo focal, ateliê de pesquisa e observação participante. Acredito que formas despretensiosas de perceber as várias linguagens dos sujeitos, as minúcias que não estão visíveis à primeira vista possam ampliar as percepções do campo.

O artigo escrito por Flavia Motta e Claudemir de Paula (2019) “Questões raciais para crianças: resistência e diminuição do não dito” é resultado de uma pesquisa motivada por uma dinâmica apresentada por um programa de TV chamado “Custe o que Custar” (CQC, 2013)¹⁵, exibido no Brasil, em que foram apresentadas 4 bonecas (duas pretas e duas brancas) para crianças negras (meninos e meninas) e para estas foram feitas algumas perguntas, tais como: Quais são boas ou más? Quais são bonitas ou feias? Os resultados mostraram que a maioria das crianças atribuíram características positivas às bonecas brancas e as negativas foram direcionadas às bonecas pretas. Apenas uma menina negra escolheu a boneca preta como princesa e lhe identificou como “a mais legal”. Desse ponto surgiram as perguntas que motivaram tal estudo:

O que teria feito a diferença nas atitudes das crianças? Por que a menina negra se reconheceu como princesa e legal? Por que as outras crianças não se percebiam como ela? A escola seria um lócus de práticas antirracistas na direção da construção da autoimagem que escapasse da outremização¹⁶? (MOTTA; PAULA, 2019, p. 2)

Este artigo demonstrou que os pesquisadores se voltaram para o que não era dito, para tal se aproximaram do campo observando situações que ocorriam dentro e fora das salas de aula, e principalmente os silenciamentos diante das questões étnico-raciais. Os autores constataram que havia mais crianças brancas do que negras na creche observada, assim como poucas docentes negras. Nas aulas ministradas por docentes negras havia

¹⁵ CQC. Custe o Que Custar. São Paulo: Rede Bandeirantes de televisão, 5 de agosto de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/29kzSogJESU>

¹⁶ Termo criado por Spivak (1987) para se referir as diferenças de produção do sujeito pelo discurso colonial. É a maneira como o colonizador considerava o colonizado como objeto, ou seja, apontando-lhes características degradantes, considerando-se superior e o outro inferior.

uma preocupação em acolher as crianças negras, além de ações que promoviam uma educação antirracista.

A dissertação de Amanda Oliveira dos Santos (2019), com o título “Educação feminista e antirracista: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA”, analisou narrativas autobiográficas de estudantes negras de uma escola municipal de Mirangaba-BA. Buscou responder sobre as discriminações interseccionais que emergem das narrativas destas estudantes, sobre as experiências de discriminação interseccional que mais se destacam e sobre a intervenção pedagógica da escola para promover experiências de empoderamento.

A autora escolheu o método autobiográfico por acreditar que não há como compreender as discriminações interseccionais sem reivindicar a subjetividade, pois para ela as experiências são únicas e cada uma as significa de modo próprio. As narrativas autobiográficas produzidas no estudo de Santos (2018) mostraram que as sujeitas da pesquisa são cruelmente atingidas pelo impacto estrutural do racismo e do sexismo que a todo tempo atravessam suas experiências. Este estudo demonstrou inventividade e autoria, tanto para a autora na criação de um dispositivo chamado Projeção Coletiva que consiste em projetar imagens, fotografias, vídeos, textos multimodais com o objetivo de ativar a memória afetiva das participantes, quanto as sujeitas da pesquisa na produção das autobiografias. Mesmo a autora não tendo mencionado o termo *escrivência* ao longo do texto, eu percebo que as autobiografias das meninas negras como essa escrita do corpo de mulheres negras defendida por Evaristo (2009).

A busca por pesquisas sobre “distorção idade/série” se deu nas mesmas bases de dados dos outros descritores, ao aplicar os critérios de refinamento a quantidade de estudos reduziu bastante, a partir da leitura dos títulos e resumos, a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 3 estudos para serem lidos na íntegra.

A tese “Territórios de segregação escolar: um estudo da cidade de Belo Horizonte”, escrita por Igor Adolfo Assaf Mendes (2017), cujo objetivo foi estudar a relação entre a segregação escolar e a desigualdade socioespacial na cidade de Belo Horizonte, buscou responder em que medida pode-se associar o isolamento urbano com desigualdades de oportunidades escolares a partir do estudo da manifestação da segregação urbana. A pesquisa apresentou informações a respeito do percentual de estudantes que se declaram negros com o objetivo de ter um panorama sobre a segregação. Entretanto, observa-se que não houve recorte de gênero neste estudo.

Os resultados apurados por Mendes (2017) mostraram que nas regiões periféricas de Belo Horizonte havia um percentual menor de pessoas com mais de 18 anos que declararam Ensino Fundamental completo, em comparação com outras regiões ocupadas por pessoas com maior poder aquisitivo. A população negra estava concentrada nas escolas públicas, para o autor a concentração de estudantes “atrasados” tende a gerar efeitos negativos em suas trajetórias escolares.

Uma outra pesquisa que me chamou atenção foi desenvolvida por Julia Milani Reis (2019) intitulada “(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série. Trajetórias Criativas: o espaço do etcétera”, seu objetivo foi analisar os significados atribuídos por professores do projeto Trajetórias Criativas (TC) em uma escola estadual do Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS à avaliação escolar. Reis (2019) tratou a avaliação como dispositivo de governamentalidade, a partir do pensamento de Foucault. Para problematizar o interesse do estado em “corrigir” os desvios desses grupos que destoam do sujeito ideal para a sociedade, logo a criação do projeto TC é entendida pela autora como uma estratégia biopolítica de regulação da população. A opção por brincar métodos e conceitos recortando, colando e costurando foi uma experimentação para possibilitar novos rumos metodológicos e assim possibilitar um pesquisar “com” e também uma escrita a muitas mãos. A autora toma esse modo de pesquisar como um desafio para dar visibilidade a pluralização de verdades e para tal utilizou o grupo focal e entrevistas narrativas com professores. A pesquisa concluiu com o entendimento da autora a partir das práticas docentes observadas que o projeto TC está relacionado a uma ação biopolítica que entende a reprovação como problema social, e as ações desenvolvidas pelo mesmo poderia trazer o sujeito à normalidade.

Uma terceira visão sobre a situação de estudantes além do limite de idade e série discutida pela pesquisa “O aprender e o não aprender de adolescentes em um projeto de distorção idade-série: perspectivas e desafio”, realizada por Paola Nogueira Lopes (2019) para analisar as concepções dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem, aprender ou não aprender inseridos em um projeto intitulado Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) que usa uma metodologia diferenciada chamada de “metodologia da problematização”. Para justificar o estudo a pesquisa inicia mostrando que 62% de jovens de 15 a 17 anos estão matriculados, os outros 38% encontram-se fora da escola ou repetindo a série, dentre estes a maioria são níveis socioeconômicos mais baixos e também são os que se declaram pretos e pardos. A autora entende “distorção idade-série”

como a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série. O projeto escolhido para ser investigado tem como objetivos oferecer aos jovens além do limite de idade e série, a oportunidade de avançar nos seus estudos.

Nestas 3 pesquisas os autores direcionaram a questão além do limite de idade e série para vieses diferentes, no trabalho de Mendes (2017) a análise desse aspecto estava relacionada à distribuição espacial dos sujeitos, que apontou causas socioeconômicas e raciais para o “problema”. Nesse sentido, se assemelha a pesquisa de Lopes (2019) por considerar a situação de estar além do limite de idade e série como um problema social a ser corrigido, em contrapartida Reis (2019) critica esse pensamento e problematiza a intenção do Estado em querer modificar os índices negativos, sem questionar outros aspectos que colaboram para que os sujeitos estejam nesse lugar, isso por que consideram que os dados negativos borram a normalidade. Diante do exposto, me afasto das perspectivas que consideram os sujeitos que não se enquadram no modelo instituído de estudante e prefiro mudar o foco para as potencialidades dos *saberesfazeres* destes/as e romper com a lógica de situar o indivíduo em um *espaçotempo* específico para adquirir determinado conhecimento. Os textos de Lopes (2019) e Reis (2019) analisaram projetos que tinham como objetivo resolver o problema, entretanto o trabalho de Mendes (2017) demonstrou que concentração de estudantes com esse perfil gera efeitos negativos.

Reconheço a importância desses estudos para o campo investigativo da educação no sentido de mostrar caminhos diversos para tratar da situação de estar além do limite de idade e série, entretanto a minha pesquisa pretendeu olhar para os sujeitos que estão neste lugar como pessoas que tiveram suas vozes silenciadas em algum momento e suas diferenças obliteradas por um modelo escolar criado e imposto pela branquitude para que todos e todas se enquadrem, qualquer que sejam as condições sociais, psicológicas, raciais ou de gênero. Este estudo buscou perceber como esses/as estudantes construíram significações para o espaço escolar para continuarem suas trajetórias mesmo sendo reprovados/as.

No final de 2020, momento em que decidi acionar o conceito de *escrevivências* como operador teórico e metodológico, voltei a busca nas bases de dados a partir deste descritor. Como eram poucos resolvi ler todos os títulos sem fazer nenhum tipo de refinamento, e fui buscando pelos títulos e resumos que mais me afetavam, visto que o tempo era curto para ler muitas pesquisas na íntegra. Percebi que a maioria dos estudos estavam no campo da literatura, da análise literária das obras de Conceição Evaristo, o que me deixou feliz, visto que na minha graduação em Letras, não tive contato com a

literatura de autoras negras, no máximo estudamos Machado de Assis e Lima Barreto. Neste caminho decidi por incluir 3 pesquisas que serão comentadas a seguir.

O artigo “(Po)éticas da escrevivência”, de Luana Barossi (2017), traça um diálogo entre Antônio Cândido (1988), Gayatri Spivak (1985), Homi Bhabha (2019) e Conceição Evaristo (2008) buscando pensar na ética em duas dimensões, a primeira pela responsabilidade de abrir espaços às produções literárias antes obliteradas e a segunda pela noção de escrevivência como potência na escritura de novas maneiras de existir. Assim, busca um campo simbólico que abarca história, memória e experiência. Ela faz uma crítica a Antônio Cândido quando este diz que a literatura é humanizadora ao mesmo tempo que estabelece lugares de subalternidade ao falar de “níveis populares” e “níveis eruditos” mesmo reconhecendo que a literatura é um direito de todos. A autora vai conduzindo o artigo fazendo entrelaçamento entre a literatura de autoras negras e o seu direito de se expressar diante dos cânones estabelecidos através das ideias de Spivak.

Ao definir os critérios de inclusão e exclusão para selecionar os trabalhos que integrariam este estudo, decidi por incluir apenas trabalhos relacionados ao campo da educação, entretanto, ao abrir o leque para outras áreas que eu encontro um título que me atraiu como um ímã, e isso foi muito bom, me deparei com uma dissertação na área das artes cênicas cujo título é “Combinamos de escrever: Poéticas Pretas e modos de autopotência na criação em artes cênicas”, de Naara de Oliveira Martins (2020). Uma escrita autoral e desviante dos costumeiros padrões acadêmicos. A autora denomina seus capítulos como projéteis, tentando escapar da estrutura das divisões do texto em capítulos, mas a estrutura se mantém mesmo com a promessa do desvio. Esses projéteis me atingiram em cheio quando propuseram reverter a bala em *projétil-palavra*, para tal a autora usa como metodologia a encruzilhada, (MARTINS, 2020) lugar de encontro entre autores e autoras negros/as.

Neste estudo Martins (2020) discorre sobre gênero a partir da conversa com autoras reconhecidas como feministas que discutem vivências pretas como modo de afeto, autonomia e potência, com isso objetivou construir rastros de “viventes” e não de sobreviventes e através de Poéticas Pretas criar novas rotas. Nessa proposição de novas rotas a autora se utiliza da cartografia para mapear produções de pretos e pretas nas artes cênicas, atentando para a construção das subjetividades. Este texto é sem dúvida uma escrevivência da pesquisadora e a mesma chama a atenção para essa escrita como um desvio do ódio a partir do amor e do afeto por nós mesmos/as. Naara Martins (2020) nos mostrou como a arte pode construir lugares e esperança.

Izabela Fernandes de Souza (2019) autora da dissertação “Sou entre elas. Na encruzilhada dos saberes: Fronteiras, escrevivências e (re)existências de mulheres negras na cidade de Foz do Iguaçu” entende a escrevivência como uma forma de quebrar com silêncios, atua na intimidação aos silêncios. O corpo é visto como elemento do escrever, o corpo inscreve narrativas, ela traz o corpo como produtor de conhecimento e como uma forma de luta contra o racismo. A autora credita a sua mãe o ensinamento no ato de pesquisar, do olhar e estudar a vida, aquela que se dilatou para abrir sua passagem para o mundo. O texto vai sendo construído a partir da biografia dessa mãe e se entrelaça com a da pesquisadora. Nesse movimento ela traz a noção de chibata epistêmica para dizer de práticas de epistemicídios¹⁷ causadas pelas ausências, desigualdades, estereótipos, perseguições e extermínios.

Os estudos escolhidos não trazem a escrevivência atrelada às investigações do cotidiano escolar, entretanto, a forma de narrar e conceber as movimentações do ato de pesquisar foram muito interessantes no sentido de desviar dos modos já canonizados. São textos que demonstram inventividade e coragem para dizer de si e de outros corpos silenciados. Um outro aspecto bastante relevante diz respeito a valorização de autores e autoras negros e negras como referência epistêmica, evidenciam esse rigor outro de forma consistente e elucidativa das questões étnico-raciais e de gênero.

Ao analisar as pesquisas encontradas vejo que a minha proposição é relevante por seu foco nas práticas discentes no cotidiano escolar, considerando as vivências dos praticantes que estão além dos limites de idade/série entrelaçadas pelas relações de raça e gênero, afim de propor práticas curriculares mais democráticas e menos excludentes. Além disso, este estudo sugere novas pesquisas que contemplem um público maior do que o que estou propondo aqui, ampliando a faixa etária e outros níveis de ensino, tanto no que se refere às pesquisas nos/dos/com os cotidianos quanto no campo das questões étnico-raciais e educação. Além disso acredito que as pesquisas que aconteceram entrelaçadas pela pandemia da COVID-19 trazem marcas de inventividade e superação devido aos desafios que tivemos que enfrentar.

Este estudo apenas introduz as escrevivências de uma *professorapesquisadora* em momentos de encontro com estudantes e outras praticantes do cotidiano escolar,

¹⁷ Termo criado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos “para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimilados pelo ‘saber’ ocidental”. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/#:~:text=Epistemic%C3%ADdio%20C3%A9%20um%20termo%20criado,assimiladas%20pel%20'saber'%20ocidental>>. Acesso em: 28 Ago. 2021.

entretanto não pretendi escrever pelas discentes, a ideia é que a partir dos ditos e não ditos possamos criar situações em que estas produzam suas próprias escritas *dentrofora* do ambiente escolar, não quero me apossar das falas delas, mas considerá-las como potência para o meu caminhar docente e produzir uma escrita coletiva, assim “eu quero criar uma representatividade a partir das minhas experiências, da minha subjetividade pessoal e coletiva” (EVARISTO, 2020b).

3.2 Caminhos abertos por águas deslizantes

*E tantas são as deslizantes águas
 E são tantas águas deslizantes
 E deslizantes são as tantas águas
 E águas, as deslizantes são tantas que nas
 bordas da áspera rocha, encontro um
 escorregadio limo-caminho.
 Tenho passagem.
 Sigo a Senhora das Águas Serenas, a
 Senhora dos Prantos Profundos. Sigo os
 passos, passo a passo
 E fundo outro caminho.
 (Conceição Evaristo)*

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram abertos por muitas águas deslizantes, águas que deslizaram no meu rosto quando me senti sem forças e impotente diante da produção acadêmica, essas mesmas águas foram compartilhadas com minhas companheiras de pesquisa Fabiana e Clécia quando nos juntamos para dividir nossas angústias. No nosso grupo de pesquisa também nos unimos e acolhemos nossas lágrimas e como disse minha orientadora, eram as águas de Mamãe Oxum. Outras águas me foram tão importantes quanto as lágrimas, foram as águas geladas das cachoeiras da Chapada Diamantina, lugar escolhido para dar uma pausa no redemoinho que estava a minha vida no final de 2020, senti naquelas águas o poder da cura, de lavagem da alma e me permiti deixar que aquelas águas levassem minhas inseguranças e meus medos, então agarrada na mão de Conceição Evaristo e me sentindo abençoada pela Senhora das Águas Serenas e dos Prantos Profundos, me permiti ousar percorrer caminhos desconhecidos.

Produzir conhecimento em educação tem se revelado pra mim, uma tarefa muito complexa, visto que venho me afastando da ideia da existência de uma verdade absoluta sobre as coisas. Desde que passei a refletir e questionar os processos educativos tenho sentido dificuldade em encontrar uma teoria que explique os processos de aprendizagem dos/das estudantes de forma satisfatória. Partindo do lugar da prática, da vivência, da lida, do cotidiano onde faço educação, percebo a impossibilidade de agir de forma homogênea desconsiderando a pluralidade de pessoas e de situações que acontecem no espaço escolar.

Ao longo da vida acadêmica fui levada a acreditar que em uma boa pesquisa era preciso uma neutralidade do pesquisador e que era desejável um certo afastamento do objeto de estudo. Os manuais de metodologia da pesquisa abrem um leque de opções de métodos e dispositivos, a partir dessa lógica muitas vezes tentei encaixar o meu objeto de estudo em “uma forma” pré-estabelecida, cortando aqui, aparando ali, complementando acolá. Na verdade, não quero pesquisar um “objeto”, pois por muito tempo fomos ensinados a considerar o “objeto” como o outro, mantendo o distanciamento para não comprometer a objetividade da pesquisa. Grada Kilomba (2016) traz uma discussão sobre o poder colonizador das epistemologias e ao definir o termo, ela questiona os temas que merecem mais atenção, quais paradigmas podem ser usados para explicar um fenômeno e quais maneiras podem ser acionadas para produzir conhecimento verdadeiro e confiável. “Epistemologia (...) define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos” (KILOMBA, 2016, p.5)

Na leitura dos textos identificados ao longo da revisão sistemática, especialmente nos descritores “educação antirracista” e “escrevivência” percebi que há uma abertura para novos saberes e outras formas de fazer pesquisa, em um movimento que tenta desbravar a “luta contra autoria, autoridade falocêntrica e notadamente branca”, (EVARISTO, 2020b) ao tempo em que é perceptível o diálogo com teorias e métodos consolidados na academia. A valorização dos modos de fazer tradicionais e construção de frestas para outros movimentos de pesquisa, se expressa na formulação de Alves (2008), que ressalta a importância de beber em fontes diversificadas para ultrapassar os limites do conhecido, é o que ela chama de movimento de *virar de ponta a cabeça* para pesquisar nos/dos/com os cotidianos.

Optei pela escrevivência como operador teórico metodológico na busca pela minha autoria na tentativa de me lançar no campo acadêmico, sem me enquadrar nas formas enrijecidas da ciência moderna. Busquei a fluidez da escrita em primeira pessoa, misturando as minhas experiências como pessoa, como mulher negra de pele clara, como

professora e como cidadã trazendo todas as minhas complexidades juntamente com as experiências das estudantes com os quais teci esta pesquisa. Me interessam as vivências cotidianas (CERTEAU, 1998), pois as experiências vividas trazem mais do que as palavras escritas são capazes de dizer, mais do que um método possa comportar, elas são carregadas de sentidos, são cheiros, gostos, imagens, afetos, alegrias, dores, desse modo acato as sugestões de Nilda Alves (2008) quando diz que ao pesquisar nos/dos/com os cotidianos devemos mergulhar com todos os sentidos no *espaçotempo* pesquisado.

A escrevivência permite uma autoria/autoridade a todas as sujeitas que são impedidas de se representarem, e que são representadas pela autoria dos outros. Quando opto pela escrevivência é por acreditar que estudantes em sua maioria negras, que são constantemente colocados de lado por não se enquadrarem em modelos de “bons alunos” possam se apossar de seus pontos de vista para dizerem de si e assim produzirem lugares de enunciação, que “possa ler a si mesmo, escutar-se, expressar-se com sua voz, mostrar-se com seu rosto, sua face, e não através da fala ou do poder de fala de outrem” (RIBEIRO, 2019). Fernanda Felisberto (2020) traz a noção de corpos negros vivos dentro da academia apontando para a autonomia e autorrepresentação, visto que a presença negra como estatística de genocídio tem sido constante nas pesquisas das universidades brasileiras.

Desse modo tento fugir da lógica das notícias de genocídio da juventude negra que circulam nos grupos de *whatsapp* e busco o lugar de potência das estudantes como corpos que produzem conhecimento, arte e cultura. Tem sido comum a circulação de notícias em que o corpo negro aparece em situações desfavoráveis como pobreza, violência, encarceramento, dentre outras, com isso me parece que há um certo conformismo da sociedade, pois essas situações vão sendo naturalizadas e a vida vai seguindo. Entretanto quando os corpos dos/da estudantes do CEB circularam nesses noticiários¹⁸ e nós tivemos a experiência de viver junto com as famílias destes/a estudantes o que era perder pessoas para a violência, eram meninos e menina que conviviam conosco diariamente na escola, foi difícil ver as fotos deles/a circulando nos grupos de mensagens, lembro que quando tivemos a notícia do terceiro estudante, eu fui junto com outro professor até o local porque não acreditávamos nos boatos, não tivemos

¹⁸ Disponível em: <<https://www.calilanoticias.com/2018/03/coite-criminosos-invadem-casa-sequestra-casal-e-os-corpos-sao-encontrados-horas-depois-materia-atualizada-as-16h12>>. Acesso em 24/10/2018
Disponível em: <https://www.calilanoticias.com/2018/04/jovem-de-19-anos-e-assassinado-a-tiros-na-zona-rural-de-coite> Acesso em 24/10/2018

coragem de ver o corpo caído no chão, mas os moradores do local confirmaram ser um dos nossos.

Em menos de dois meses eram três estudantes a menos perdidos para a violência e que até hoje os casos não foram elucidados, naquele ano a comunidade escolar viveu um misto de tristeza, revolta e inquietações, nos questionávamos sobre o que a escola poderia fazer para amenizar a situação. Naquele mesmo ano, Mara e eu entrávamos no MPED como alunas especiais, ela cursando Gênero, Raça e Etnia e eu Cultura Visual, ela teve contato com a escrita de Conceição Evaristo na disciplina com a professora Iris Verena Oliveira, hoje nossa orientadora, e nas nossas conversas a caminho da escola ela foi me apresentando esta escritora que eu só havia tido notícia a partir da Feira Literária de Cachoeira (FLICA) em 2018, mas não havia lido nenhum texto dela.

Nas aulas em que Mara se aprofundava nas escrituras de Conceição Evaristo ia percebendo que as histórias da autora se misturavam com as histórias vividas na escola naquele ano, então em 2019 quando Mara assume a gestão da escola propõe que a Mostra Literária que já acontecia na escola fosse voltada para a valorização de escritoras negras, eu prontamente aderi a ideia, junto com ela partimos para o convencimento de nossas colegas e depois de muitas discussões chegamos à conclusão de que era possível realizar a mostra, tivemos muitas dificuldades, mas a mostra aconteceu e pudemos perceber naquela atividade que o movimento diferente do que acontecia nas aulas tradicionais remexeu a escola e que as estudantes pautavam outras narrativas diferentes das que vivemos em 2018, a arte permeou a atividade que foi se desenvolvendo durante um semestre, e terminou com as performances desenvolvidas por quase todas as estudantes, inclusive algumas que nas aulas tradicionais se mostravam tímidas, suas práticas apontavam outra direção. (OLIVEIRA, LIMA, COSTA, 2021)

As conversas com Mara, a realização da Mostra na escola e a minha atuação como docente, me inspiraram a pesquisar sobre a potência de nossas estudantes e a escritura foi fio condutor. O modelo de escola que temos foi pensada por outros, entretanto, do nosso lugar de docente e discente podemos desenvolver engenhosidades capazes de nos autorizar uma escritura tanto individual quanto coletiva. Quando Conceição Evaristo sugere nos olharmos no espelho de Oxum é para perceber que nesse processo de olhar para nós mesmas é também enxergar várias outras, não somente outras de nós, mas outras de outras (EVARISTO, 2020b). Nesse caso ao me olhar através do espelho de Oxum significa perceber que para ser a professora que estou sendo é preciso também ver as minhas potencialidades e o que eu posso fazer por mim e pelas outras, ao

me olhar no espelho de Iemanjá eu vejo não só as minhas vivências individuais, eu vejo as vivências coletivas com as estudantes com quem convivi e convivo e também com outras professoras, professores, diretores, diretoras, coordenadoras, funcionários da escola, as pessoas que estão comigo nos *espaçotempos* de formação e o que trago de meus/minhas familiares.

As escrevivências como pilares de sustentação desta pesquisa me permitem abrir espaço para as narrativas de estudantes, que não ousaram falar, ou foram silenciadas pelo simples fato de não se enquadrarem nos padrões de “bons alunos”, onde as mesmas possam tecer suas histórias, construir memórias, evocar as memórias de seus ancestrais e assim comunicar suas experiências, expressar seus desejos, projetar um futuro. Quando digo que elas estão além do limite de idade e série, quero chamar a atenção para esse terceiro espaço (BHABHA, 2019) que está entre o que a nomeação diz e como as estudantes estão sendo e isso a meu ver não cabe nos limites impostos pela idade ideal para série. A partir do momento que existe um parâmetro para situar as estudantes em determinados *espaçotempos*, considera alguns saberes escolhidos por documentos oficiais, isso me leva a pensar que há uma intenção de moldar um sujeito.

No texto “Tem dendê na base?”, Iris Verena Oliveira (2020) apresenta uma metáfora a partir dos pratos feitos com dendê, ressaltando as características desse ingrediente, que não pode ser separado no cantinho do prato, ao construir essa imagem ela ressaltou a impossibilidade de construir um referencial nacional comum, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem obliterar a diferença, nesse caso ela faz uma crítica ao espaço aberto pela BNCC, a partir dos currículos estaduais, para encaixar os diferentes, diga-se negras, indígenas, quilombolas e LGBTQs, como a promessa de uma educação para a diversidade. A partir do debate suscitado por esse texto, questiono a proposta de educação em que os documentos oficiais sugerem um currículo comum, que se afasta do cotidiano das discentes e de como as estudantes além do limite de idade série seriam contempladas pelo documento, desse modo, considero de extrema importância o ato da escuta do público estudantil, retomarei este assunto na passagem cinco.

Para escrever esta pesquisa não propus um planejamento fixo, organizado por etapas, pensei em alguns movimentos que pudessem possibilitar o meu encontro com as estudantes, tendo em vista que a todo tempo estou lidando com mudanças de rota devido às contingências que me fazem desestabilizar e me des(construir) a todo momento. Inicialmente pensei em observar o cotidiano escolar a partir do seu espaço físico, do meu lugar de *professorapesquisadora*, mas a emergência da pandemia da COVID-19 que

resultou no fechamento das escolas como medida de isolamento social para a prevenção e controle da doença, a pandemia mudou as configurações de vários aspectos da vida. Na pesquisa qualitativa segundo Yin (2016) “é preciso haver espaço para o imprevisto”, mas como o imprevisto foi de grande magnitude eu realmente não consegui ser metódica e “seguir um conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa” para “minimizar o trabalho extravagante e descuidado” (YIN, 2016, p.39). Encontrei alento nas palavras de St. Pierre (2013) quando diz que o “pesquisador pós qualitativo não sabe o que fazer primeiro e depois e a seguir e a seguir. Não há receita e nem processo” (ST. PIERRE, 2013, p. 3, tradução nossa).

Realizando a pesquisa em condições inéditas optei por amparar as discussões teóricas no conceito de cotidiano cunhado por Michel de Certeau e estabelecer o diálogo com pesquisadoras brasileiras que tratam da relação entre currículo e cotidiano. Nesse movimento, acionei a conversa como metodologia de pesquisa, além de utilizar dados quantitativos, mesmo sem estabelecer momentos estanques e pré-determinados para coleta, análise e interpretação. No primeiro momento a angústia se tornou mais forte, pois como eu iria pesquisar nos/dos/com os cotidianos sem estar no espaço físico da escola? Mas ao longo das leituras, das reflexões no grupo de pesquisa e do momento de qualificação, fui percebendo que o cotidiano me apresentava novas possibilidades de pesquisar neste momento tão emblemático.

Nesse contexto de isolamento social tenho percebido as movimentações estudantis no sentido de recusa desse modelo de educação que temos nesse momento. Ao rasurar as hierarquias impostas por uma macropolítica as estudantes desenvolvem táticas de sobrevivência e assim constroem micropolíticas que emergem das brechas e fissuras, criando outros modos de ser e aprender extrapolando o ideal de estudante postulados por órgãos reguladores como as secretarias de educação. A escola foi transportada para o espaço virtual, foi nesse novo cotidiano que tentei compreender como acontecem esses processos e como podem fornecer pistas que me permitam captar as inventividades.

O *espaçotempo* escolar é permeado por acontecimentos que rasuram qualquer planejamento ou prescrição, então ao invés do afastamento proposto pelas ciências modernas proponho-me uma aproximação ainda mais intensa com a escola em que já estou mergulhada desde 2014. Alves (2008) propõe questionar os caminhos conhecidos, para indicar a possibilidade de traçar novos caminhos, esse movimento é que ela chama de *prácticateoriaprática*. Garcia (2003) assume um rigor flexível buscando aprendizagem, sucessos e fracassos, confirmações e descobertas, acreditando que a pesquisa sobre o

outro nos conduz ao conhecimento do outro de nós mesmos, entretanto, pretendo pesquisar com o outro para construir o conhecimento junto. Afinal, como indica Galeffi (2009), na pesquisa qualitativa rigor e flexibilidade andam juntos e completa dizendo que o “excesso de rigidez deve ser corrigido com tensionamento justo” (GALEFFI, 2009 p. 38).

Ao acionar textos de autores pós-coloniais percebi limitações na minha compreensão sobre as questões étnico-raciais e nos modos de fazer a pesquisa acadêmica. Percebi os limites da identidade, isso por não saber definir o meu pertencimento racial, visto que tenho traços fenotípicos negros e de pele amarelada, dentro de uma paleta de cores posso dizer que não sou branca, mas posso ser considerada negra? A leitura de Bhabha (2019) ao interrogar a identidade me causou ainda mais perturbação, o que eu sou? Eu tenho que assumir uma identidade racial? Esse reboiço pessoal atravessou o ato de pesquisar, reconheço assim, que os questionamentos também envolveram as formas de fazer pesquisa e seguir pela escrevivência, foi uma maneira de evidenciar as rasuras produzidas pelas leituras, ao longo do mestrado.

Nesse momento em que me vejo sem uma base sólida, em que as certezas estão se dissolvendo, o *espaçotempo* escolar em uma nova configuração, que pode ser lida como um entrelugar, identifico que produzi ranhuras no que denominamos de pesquisa qualitativa. Os acontecimentos deslizam da tentativa de apreensão da realidade. As discussões no grupo de pesquisa me ajudaram a discernir que eu poderia usar o conceito de raça como uma categoria política e não como categoria biológica, e assim o aciono ao longo do texto.

Ao ler a dissertação de Araújo (2019) eu percebi que ela também enfrentou alguns conflitos durante sua pesquisa e ao relatar-se em chave pós-estrutural ela não encontrou correspondência entre as leituras que questionavam um sujeito autônomo universal e utilizar uma metodologia que apontasse para outra direção. Foi a pesquisa de Araújo (2019) que me apresentou Elisabeth St. Pierre e assim eu me permiti a possibilidade de “produzir conhecimento diferente e produzir de forma diferente” (ST. PIERRE, 1997, p.175 apud ARAÚJO, 2019, p. 26) e nesse caso em um contexto extremamente diferente.

Elisabeth St. Pierre (2018) em um dado momento de sua trajetória acadêmica percebeu uma incoerência quando defendia a pesquisa qualitativa humanista convencional junto com o pós-modernismo, pós-humanismo e pós-estruturalismo que ela chama de “os pós”, nesse sentido ela sente que a epistemologia e a metodologia seguem caminhos distintos, para a autora a pesquisa qualitativa se distanciava das ideias trazidas

por Foucault e Derrida, ela argumenta que não considera que a pesquisa qualitativa seja errada ou incerta, apenas entende o ser humano a partir de outra ótica diferente dos conceitos trazidos pelos pós. Em seu processo de doutoramento ela teve contato com a metodologia qualitativa e desde as primeiras aproximações percebeu algumas confusões, pois esta metodologia nos anos 80 pretendia afastar-se do positivismo em direção a uma ciência interpretativa, entretanto mantinha em seu vocabulário termos do tipo, objetividade, dados, codificação dos dados, sistematicidade, dentre outros. Ao pesquisar mulheres mais velhas de sua cidade natal, ela percebeu na revisão de literatura que a metodologia qualitativa desconstruiu a si mesma.

Ao realizar este estudo St. Pierre (2010) localizou alguns dados diferentes dos que eram considerados pela pesquisa qualitativa e ela os utilizou sob rasura, dados que ela nomeou como dados emocionais, dados dos sonhos e dados sensuais, é importante dizer que este estudo ocorreu com mulheres que fizeram parte de sua vida anteriormente e isso a fez ter dificuldade de separar a pesquisadora da participante, a sua subjetividade não tinha dentro ou fora, para pensar diferente ela usou o conceito da dobra de Deleuze. Eu vejo uma aproximação entre os questionamentos de St. Pierre (2010) sobre a impossibilidade da linguagem traduzir os dados para construir conhecimento, com as ideias de Evaristo (2009) ao falar da linguagem do corpo que as vezes as palavras não conseguem expressar.

Quando Evaristo (2020a) diz que pensar as negras escrevivências, ela se ampara primeiramente em uma ideia que possa pensar a escrita não somente utilizando os sinais gráficos, mas considera a escrita como um ato, que vai além da grafia. A autora, se apega às tradições africanas para confirmar a importância de dados do corpo, da linguagem falada, da entonação, do gestual, para a produção de conhecimento. St. Pierre (2010) incomodada com os limites da pesquisa qualitativa justamente por não integrar essa linguagem do corpo, narra essa experiência nomeando esse movimento de pesquisa pós-qualitativa.

Algumas situações que acontecem no cotidiano escolar e que muitas vezes passam despercebidos por nós, tipo: um cheiro de fumaça na roupa, ou um cheiro de cachaça numa segunda-feira, podem trazer significações sobre as vivências das estudantes fora do espaço escolar e esses detalhes mínimos podem trazer subsídios para as discussões em sala de aula. Eu estava acostumada com a textualização dos dados. Por muito tempo nos fizeram acreditar que o cotidiano ocupava um lugar menor para explicar uma realidade maior, entretanto essas práticas que parecem repetitivas, podem ser ampliadas e

complexificadas se tomadas como informações para pesquisa. Evaristo (2020) nos convoca “esteja a escuta, tudo fala, tudo é palavra, tudo procura comunicar algum conhecimento”

Se a pesquisa nos/dos/com os cotidianos têm um modo próprio de acontecer, tem um *espaçotempo* singular, então é necessário um modo próprio de comunicar o que foi produzido, apreendido e apreendido. Para tal tentei fazer movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência* sugerido por Alves (2008) para comunicar os gostos, os cheiros, os sons, para dialogar com as escrevivências que trazem o atravessamento de raça e gênero.

Esses quatro movimentos de pesquisa sugeridos por Nilda Alves (2008) foi produto de dez anos de pesquisa, em 1991 ela inicia o artigo “Decifrando o pergaminho”, em 2001 após ter passado por outros processos de pesquisa ela acrescenta ao título anterior “cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas” que narra suas andanças pelos *espaçotempos* da educação. Em 2003 a autora se propõe a fazer uma crítica a si mesma e voltar ao texto para pensar sobre o que ela havia deixado de perceber naquele momento, e só percebe depois, então escreve “Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”¹⁹, sendo coerente com esse modo de conhecer ela se coloca no lugar do outro, onde esse outro é ela mesma, só que em outro tempo, é nesse movimento de voltar, rever e acrescentar que ela propõe o quinto movimento onde presta homenagem a Nietzsche e a Foucault a partir da ideia de *Ecce homo*, mas adequando o termo aos nossos cotidianos escolares e sendo mulher, ela prefere chamar esse movimento de *Ecce femina*. Ao narrar os acontecimentos vividos através texto escrito ela compreende que “o acontecimento não é o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o futuro” (ALVES, 2008, p.46) ou seja, naquele momento as palavras usadas no texto não foram capazes de expressar tudo o que ela pensava ou desejava expressar. Nesse movimento o que ela critica é o fato de não ter narrado os sentimentos dos praticantes dos cotidianos pesquisados.

Como as conversas com os/as colaboradores aconteceram em *espaçotempos* virtuais, ora com interação simultânea, que nós chamamos de síncrona, ora com interações assíncronas através trocas de mensagens sem que os interlocutores estejam online ao mesmo tempo, ser uma *professorapesquisadora* favoreceu utilizar a intuição no

¹⁹ A autora informa neste artigo o ano de sua publicação 2003, e o ano de publicação do artigo “Decifrando o Pergaminho” em 2001, entretanto ambos os artigos serão aqui referenciados no ano de 2008 visto que foram publicados em um mesmo livro neste ano.

sentido de *percebersentir* as movimentações das estudantes para além da linguagem escrita e falada, pela forma como falam ou escrevem as mensagens é um exercício de pesquisar que eu não consegui encontrar em nenhum manual, é juntar as informações que temos sobre as estudantes com o que aparece nas aproximações.

Se consideramos a escola como um texto carregado de significações, oposições binárias e hierarquizações, a desconstrução (DERRIDA, 2009C) entra para remexer essas bases que foram estruturalmente construídas sob valores e ideologias que excluem pessoas e as colocam em lugares subalternos. A desconstrução sugere uma problematização, um questionamento a respeito do que é valorizado e do que é interdito. Pensando nesse contexto de isolamento social e de retomada das aulas remotas, é perceptível como o racismo estrutural, afasta muitas dos processos educativos, nesse caso a pesquisa se deu na tentativa de desconstruir algumas estruturas a fim de estabelecer o contato com as colaboradoras que estavam afastadas das aulas.

Os cotidianos escolares na pandemia revelaram uma série de complexidades nas artes de fazer das praticantes, estas permitiram produzir rasuras na pesquisa qualitativa nos modos de pesquisar o *espaçotempo* escolar, as negociações que ocorreram nos momentos de conflitos contribuíram para os agenciamentos docentes e discentes nos afastando das identidades fixas e abrindo brechas para outras possibilidades de ser. À medida que a pesquisa foi acontecendo a metodologia ia sendo delineada sem necessariamente ter sido roteirizada, a conversa foi a maneira encontrada percorrer esse caminho que será narrado na próxima passagem.

4 As acontecências da pesquisa

Apesar das acontecências do banzo há de nos restar a crença na precisão de viver e a sápiante leitura das entre-falhas da linha-vida.
(Conceição Evaristo)

Ao projetar esta pesquisa em 2019 e decidir pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos a ideia foi de aprofundar ainda mais o mergulho no *espaçotempo* escolar pensando no contato com os estudantes no espaço físico da escola. Pretendia aguçar os sentidos: para ouvir outros sons, sentir os cheiros, ver além do que estava visível na superfície, tocar, abraçar, trombar, sentir o gosto do lanche preparado na cantina, o gosto da marmita das colegas na hora do almoço, entretanto em 2020 fomos surpreendidas por um vírus que transformou nossas vidas em todos os sentidos, o SARS-Cov-2 chega ao Brasil e devido a seu grande poder de transmissão e de letalidade dos infectados fomos obrigadas a nos confinar em nossas casas para nos proteger. Diante disso, a ideia de cotidiano que antes circulava em minha mente foi rasurada e deu lugar a um novo cotidiano mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As acontecências dessa pesquisa se deram no contexto de isolamento social e de várias tentativas de adaptação a esse novo jeito de estar no mundo, mas foi nessas entre-falhas que construí esta escrevivência junto com as colaboradoras e com a comunidade escolar de um modo geral. Pensando junto com Reis, Mendonça e Silva Júnior (2020), neste momento de pandemia todas que vivenciam o cotidiano escolar tem e terão histórias pra contar e a ideia aqui foi tentar escapar dos perigos de uma história única (ADICHE, 2019). Por isso minhas narrativas estão pautadas nas experiências vividas junto com a comunidade escolar, foram nos movimentos miúdos, nas redes de *fazeressaberes* que tentamos adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019).

A princípio faremos um passeio pelos becos da memória de uma *professorapesquisadora*, mãe, filha, irmã, esposa, amiga, dentre outros papéis que acumulei tentando atuar em várias frentes, em tempos de medo, lutos, angústias, erros, acertos, encontros, desencontros, afetações e construções de sentidos. Em seguida faço um relato de como foi o reencontro com as estudantes nesse contexto, de como se deram

os processos de aproximação, convencimento, diálogos, reuniões, frustrações, mudanças de rota, e como todas essas intercorrências me fizeram acreditar que a precisão do viver não se dá em linhas retas, mas que me permitiu aproveitar cada acontecimento para questionar, refletir e pensar as outras possibilidades de ser.

4.1 Pelos “becos da memória”²⁰: docência em tempos pandêmicos

Os espaços abertos, o pátio, o campinho, as salas de aula, o auditório, a cantina, a sala das professoras, os banheiros, agora estavam resguardados nos becos da memória da professora e das estudantes. Na segunda quinzena de fevereiro de 2020 iniciou-se o ano letivo nas escolas estaduais da Bahia. Durante a jornada pedagógica do Colégio Estadual de Bandiaçu, doravante CEB, planejamos a preparação para as aulas e os projetos que a escola desenvolveria durante o ano, enquanto isso os noticiários traziam a notícia de epidemia de coronavírus causador da COVID-19 na China e em países da Europa. Até então não havia registro da doença aqui no Brasil, para mim e para minhas colegas era algo que estava muito longe de nós. Seguimos em meio a debates e conflitos sobre as temáticas que seriam tratadas durante o ano.

Recebemos as estudantes na segunda semana de trabalho, era um início de ano que considerávamos “normal”. Os olhinhos curiosos e cheios de expectativas das estudantes do 6º ano, o reencontro e resenhas das veteranas, a despedida das duas professoras aposentadas... Como todos os anos, o início do ano letivo é sempre uma festa! É o reencontro com pessoas que fazem parte do nosso cotidiano, é hora dos abraços, de perceber novos cortes de cabelo, de sinalizar o crescimento das adolescentes e principalmente matar a saudade.

As aulas transcorreram normalmente até o recesso de carnaval (de 21 a 26 de fevereiro). No dia 27 de fevereiro retornamos às aulas com a notícia do primeiro caso de contaminação por Covid-19 no Brasil, segundo o site do jornal Folha de São Paulo²¹ um homem de 61 anos morador da cidade de São Paulo que chegou de uma viagem à Itália. As notícias que víamos nos jornais e sites era que a Itália estava vivendo um surto da Covid-19, com um número alarmante de mortes, principalmente de idosos.

²⁰ Uma referência à obra de Conceição Evaristo “Becos da Memória”.

²¹ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

O tema único das conversas nas salas das professoras era a Covid-19. A doença começava se tornar real em nosso país, nesse primeiro momento o que mais aparecia nos noticiários eram números e gráficos mostrando o crescimento exponencial da doença, para nós esses números ainda não tinham nome e nem rosto, mas as providências de contenção da doença começaram a ser consideradas pelo Ministério da Saúde. As medidas de higiene estavam sendo divulgadas pelos meios de comunicação: uso de máscaras, de álcool em gel, recomendação de lavagem das mãos com maior frequência, assim como as indicações para evitar o contato físico e aglomerações.

No dia 11 de março de 2020 o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou em uma coletiva de imprensa em Genebra, na Suíça, que o mundo estava vivendo uma pandemia da COVID-19²². Após essa declaração as notícias de números alarmantes de contágios e de mortes pelo mundo nos assustava, no CEB as notícias da Itália não chegavam apenas pelos noticiários, mas por conversas entre pessoas de Bandiaçu que moram lá e seus familiares que moram aqui, e para nós ouvir os relatos de pessoas que nós conhecíamos fazia com que ficássemos mais apavoradas. Na Itália, as medidas de isolamento social já era uma realidade muito difícil. Lembro-me de um áudio de um ex-estudante da escola que estava na Itália, alertando para que nós levássemos a doença a sério, que lá a situação estava crítica. Tudo isso me deixava angustiada e com medo, minha vontade era de me trancar dentro de casa com minha família e esperar tudo passar.

Na última semana de aulas presenciais de 2020 a diretora, a vice-diretora, a coordenadora, professores e professoras começaram a implantar medidas de segurança para tentar evitar a contaminação por Covid-19. Inicialmente pensamos em um projeto para informar às estudantes sobre os sintomas da doença e as medidas de segurança, em seguida algumas mudanças nos hábitos da escola, álcool em gel passou a fazer parte da nossa rotina, as brincadeiras no pátio, os jogos no campinho, os abraços afetuosos estavam proibidos. Lembro-me dos olhares das estudantes que costumavam nos abraçar sempre que chegavam à escola, quando a corrida para o abraço foi abreviada, interrompida, é uma das lembranças mais dolorosas.

Aquela semana foi angustiante, pois recebíamos notícias da necessidade de isolamento social, os boatos corriam sobre possíveis contaminados no município de Conceição do Coité e nos municípios vizinhos. As notícias que nos chegavam era a

²² Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 20 mai.2021.

Covid-19 acometia os idosos de forma muito grave. Nós queríamos ir para casa e nos esconder. Eu nunca vivi um cenário de guerra, mas a sensação era de que estávamos em guerra e precisávamos nos proteger a todo custo, entretanto a Secretaria de Educação não autorizava o fechamento da escola e a sensação era que não estavam se preocupando conosco. No dia 19 de março de 2020, finalmente o governador anunciou a suspensão das aulas, finalizamos as nossas atividades de forma angustiante pela tristeza provocada pelo distanciamento necessário. Neste dia, de acordo com o site de notícias “G1.globo.com”, o Ministério da Saúde contabilizava 621 infectados em 20 estados e no Distrito Federal (DF) e 7 mortes, a maioria dos infectados estavam nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.²³

Naquela tarde, a diretora informou às estudantes que as escolas ficariam fechadas a princípio por quinze dias, mas que elas fossem para casa e se cuidassem, e então ela começou a entrar em contato com os motoristas do transporte escolar para que eles viessem buscar as estudantes mais cedo e assim foi feito. Foi uma sensação horrível colocarmos as estudantes no carro sem saber quando e se as veríamos de novo. Apesar de ser uma tarde ensolarada de muito calor, a sensação era que tudo estava cinzento e frio. Fomos para as nossas casas conversando sobre os nossos medos e angústias. No momento em que escrevo esse parágrafo exatamente 14 meses depois, eu ainda não voltei ao espaço físico da escola.

Nas duas primeiras semanas de isolamento a minha vontade era de abastecer a casa com comida e produtos de limpeza e ficar isolada lendo os textos do Mestrado que estavam atrasados. As aulas na pós-graduação também estavam paralisadas, parecia que o mundo estava em suspensão. A programação da TV, os sites de notícias, as redes sociais as conversas à distância giravam em torno do único assunto: Covid-19.

Passamos os primeiros 15 dias de isolamento sem contato com as estudantes, enquanto isso, os números da doença só aumentavam, tanto o número de infectados como o número de mortes, as secretarias estadual e municipal de educação decretaram mais um prazo de quinze dias com as escolas fechadas. O município de Conceição do Coité adotou algumas medidas para evitar a contaminação da doença, tais como: toque de recolher, número reduzido de pessoas em estabelecimentos comerciais, proibição de atividades que gerassem aglomeração de pessoas, dentre outras. Até então nenhuma medida tinha sido tomada com relação à continuidade do ano letivo. Nesse período, eu não conseguia me

23 Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/19/ultimas-noticias-de-coronavirus-de-19-de-marco.ghml>>. Acesso em: 10 mai.2021.

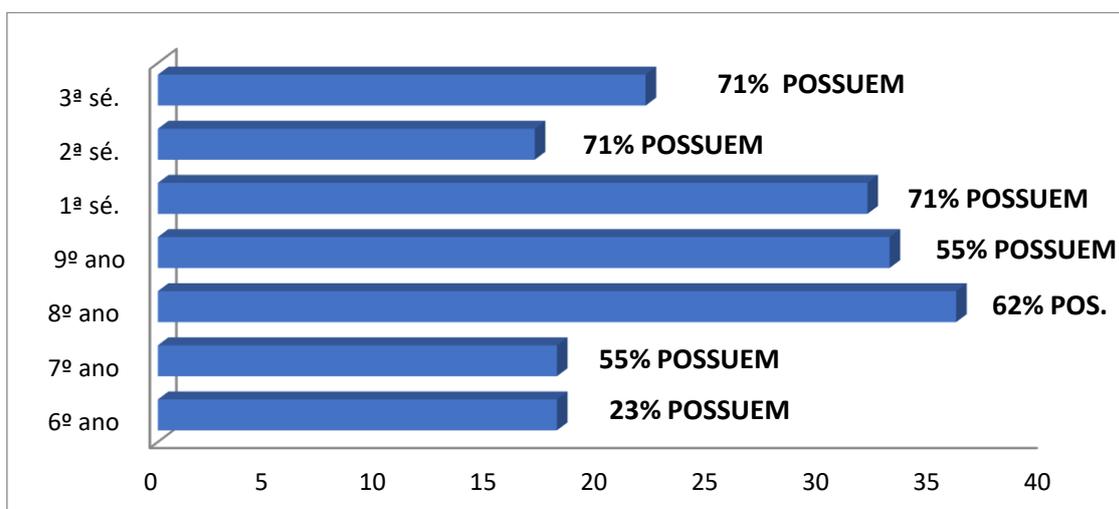
concentrar na pesquisa e nem nas leituras, as demandas em casa aumentaram muito, a higienização constante da casa, das mãos se tornava algo perturbador.

Ainda no final do mês de março a SEC disponibilizou roteiros de estudo do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio para serem entregues aos estudantes durante o período de isolamento social, essa ação teve o objetivo de estimular o engajamento e a manutenção de uma rotina de estudo, segundo a superintendente de políticas para a Educação Básica da SEC, Manoelita Falcão,

A equipe técnica construiu este conteúdo para que pudéssemos dar opções de roteiros qualificados para os estudantes, observando o Documento Curricular Referencial do estado (DCRB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses roteiros não comprometem e sim complementam as iniciativas que o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e algumas escolas também estão adotando, que podem ser chamados de 'ações de solidariedade pedagógica', dado que a realização das atividades é opcional.²⁴

A partir dessas movimentações que estavam ocorrendo em outras escolas e o medo de que as estudantes desistissem de estudar, a equipe do CEB passou a se reunir para estabelecer um contato virtual, com o objetivo de conversar com elas, saber como estavam, e assim começamos a planejar nossas primeiras atividades de aulas remotas solidárias. A princípio a direção, coordenação e as secretárias fizeram um levantamento de conectividade das estudantes entre os meses de abril e junho de 2020 e constataram que dos 298 estudantes matriculados, 176 tinham acesso à internet e 122 não tinham. Esse levantamento de dados está representado por série, como mostra o gráfico abaixo

²⁴ Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-disponibiliza-roteiros-de-estudos-por-area-do-conhecimento-para-auxiliar-estudan>. Acesso em: 12 mai. 2021.

Figura 3 - Percentual de estudantes com acesso à internet

Fonte: Gráfico elaborado pela coordenadora pedagógica do CEB, Karyne Santiago

A partir desse levantamento nós nos reunimos para planejar ações, a fim de retornar às aulas de forma remota. Nas conversas que tivemos nesse período nos inquietava saber que nossas ações não alcançariam a todas, que não havia muito a se fazer para minimizar os efeitos negativos da pandemia. Além disso, por conta das desigualdades sociais e raciais estávamos cientes que a situação era ainda mais grave para as estudantes mais pobres e negras. A maioria das estudantes que não tem acesso à internet se encontrava em regiões distantes do centro da cidade, muitas não dispõem de dispositivos como computador, telefone celular ou tablet, o que só confirma o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) que os distancia dessa nossa tentativa de diminuir as desigualdades no que se refere ao acesso à educação. Outra informação que destaco no gráfico está relacionada ao meu interesse nos estudantes do Ensino Fundamental II, maioria do corpo discente que está além do limite de idade e série, e o público com menor acesso à internet de acordo com o gráfico.

Mesmo sabendo que teríamos dificuldade de alcançar a totalidade das estudantes, resolvemos iniciar as aulas usando o que estava a nossa disposição. Usamos aplicativo de

conversas *whatsapp*²⁵ e a plataforma de vídeo conferência *Google Meet*²⁶, além de preparar os materiais que seriam impressos e entregues às estudantes que não tinham acesso à internet. A entrega foi feita na escola com agendamento, para evitar aglomeração. A ideia inicial era tentar fazer com que eles e elas não perdessem o estímulo para estudar, era mostrar que nós estávamos preocupadas com elas. Então, preparamos algumas oficinas que gerariam conversas e reflexões sobre aquele contexto, muitas narrativas emocionantes saíram daquelas oficinas. Nos deparávamos com afirmações como as seguintes: “Agora eu estou mais próximo da minha família”; “Eu estou dando valor a coisas que antes não dava, como apreciar o pôr do sol”, enquanto outras demonstravam os sentimentos de medo e de tédio que fazia parte do cotidiano.

Iniciamos os trabalhos de ensino remoto mesmo sem uma determinação da SEC, após a semana de oficinas continuamos as aulas introduzindo alguns conteúdos que julgávamos importante para elas. Não havia uma cobrança por notas ou prestação de contas do nosso trabalho, tratava-se de uma atividade solidária, combinada entre os membros da comunidade escolar. A adesão não era satisfatória, poucos estudantes entravam nas aulas on-line, algumas por não ter meios tecnológicos para tal e outras por desinteresse, o que era justificado pela falta de obrigatoriedade e pelas tensões e medos que todas experimentavam naquele momento. Nas primeiras semanas buscamos aprender a utilizar aplicativos e plataformas digitais na tentativa de trabalhar no contexto de uma educação, que agora se apresentava de modo diferente, tínhamos apoio total da diretora, da vice-diretora e da coordenadora pedagógica, estas não tiveram suas jornadas de trabalho aliviadas, pois não se tinha um planejamento por parte da SEC para a retomada das aulas e a cada 15 dias era um novo decreto de adiamento e orientação de preparação do espaço físico da escola para esse início de aulas presenciais.

Nesses meses de aulas on-line que se prolongou até outubro de 2020, fui percebendo diversas situações que me deixavam angustiada quanto ao alcance do nosso trabalho. Algumas poucas estudantes que participavam das aulas não interagiam conosco da mesma forma que nas aulas presenciais, as câmeras estavam quase sempre fechadas, na maior parte do tempo eu só ouvia a minha própria voz, porém em algumas turmas era

²⁵ Aplicativo de mensagem fundado nos Estados Unidos por Brian Acton e Jan Koum como uma alternativa para mensagens de SMS. Este aplicativo se consagrou como uma das plataformas de comunicação mais populares do mundo. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/empresa/whatsapp/>> . Acesso em: 04 jun. 2021.

²⁶ Trata-se de um aplicativo de videoconferência do Google que permite fazer videochamadas de até 100 pessoas. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/como-usar-o-google-meet-no-celular-para-fazer-reuniao-e-chamada-de-video.ghtml>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

possível ver as conversas paralelas e as brincadeiras pelo *chat*²⁷ da aula. No início era um pouco complicado pra mim explicar o conteúdo e acompanhar as brincadeiras pelo chat, mas aos poucos eu ia tentando uma interação com elas sobre o que estavam conversando, acredito que era uma forma de trazer a alegria de estar com seus pares mesmo à distância.

Algumas aulas eram mais interativas do que outras, em alguns poucos momentos de câmeras ligadas era possível ver alguém deitado na rede ou tomando um café, em outros momentos era possível escutar o barulho da casa, crianças chorando, alguém conversando, risadas, conversas, era a professora invadindo a casa das estudantes e as estudantes e suas famílias entrando na casa da professora. Às vezes eu me perguntava, será que elas ficam caladas para que suas famílias não saibam do que elas estão falando? Nesse momento eu ainda pensava que precisava de um momento específico para fazer a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, agora na escrita desse texto eu percebo que a pesquisa já estava acontecendo, que estas narrativas não poderiam ficar de fora do meu processo, afinal para escrever é preciso assuntar o cotidiano, (EVARISTO, 2020), é preciso *percebersentir* o que aparece e o que não está tão explícito. O momento da escrita também faz parte do ato de pesquisar “escrever é tornar-se” (ST. PIERRE, 2013, p. 3).

Carlos Ferraço (2021) nos diz que a aposta das pesquisas nos/dos/com os cotidianos é afastar-se da dinâmica da entrevista, pois esta necessita de um roteiro, de um pré-agendamento, é importante aproveitar os momentos em que a conversa acontece aleatoriamente, que muitas vezes o pesquisador entra na conversa que já está acontecendo, com o protagonismo das colaboradoras. Assim, não impomos o nosso direcionamento, estamos pesquisando com as pessoas e não sobre elas, para o autor o cotidiano “não é um espaço de onde se sai e para onde se vai” ele entende o cotidiano como multiplicidade espaço temporal (FERRAÇO, 2021, 16:16 min.). Na situação narrada no parágrafo anterior tentei entrar na conversa das estudantes sem uma intenção de pesquisa, naquele momento o que eu queria era aproveitar as conversas para reestabelecer o vínculo que ficou adormecido pela distância física, segundo Ferraço (2021) a pandemia tem dificultado o trabalho dos cotidianistas justamente pela falta desse contato físico, pois para ele as conversas que surgem ao acaso ficam prejudicadas, entretanto o que eu venho percebendo durante as aulas é que mesmo com esse

27 Chat é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). Apesar de o conceito ser estrangeiro, é bastante utilizado no nosso idioma para fazer referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar (por escrito) em tempo real através da Internet. Disponível em: <<https://conceito.de/chat>>. Acesso em 04 jun. 2021.

distanciamento as estudantes continuam criando táticas e as conversações estão emergindo mediadas pelo *chat* durante as aulas síncronas, em outros momentos pelas figurinhas trocadas nos grupos de *whatsapp*.

Ao relembrar esses momentos, vejo como esse novo cotidiano pode nos apresentar desafios tanto no ato de pesquisar, como no exercício da docência, pois foi preciso me desprender das velhas formas e me lançar ao desconhecido, não sentir a firmeza do chão foi a perturbação de uma paz que eu julgava ter, traduzida em medo de enfrentar o novo, mas um medo desafiador que me moveu a entrar em outros becos, desse modo tentei aproveitar cada instante. Sei que não apreendi uma totalidade, e não era essa a pretensão, o que ficou de experiência é que pesquisar nos/dos/com os cotidianos rasura os objetivos planejados, o cotidiano acontece a nossa revelia, foi preciso estar atenta ao presente e não antecipar um futuro incerto esperando por grandes acontecimentos idealizados, o cotidiano é surpreendente e por isso se revelou tão encantador para mim.

Um outro aspecto bem relevante desse contexto foi a não participação das estudantes que estão além do limite de idade e série com 18 anos ou mais nas primeiras tentativas de ensino remoto, e como estas são as colaboradoras desta pesquisa isso fez com que a minha preocupação aumentasse, pois eu ainda estava apegada aos objetivos delineados. Nesse período, a coordenadora pedagógica já estava em busca dessas estudantes que não estavam participando das aulas, ela conseguiu entrar em contato com algumas e me chamou para fazer parte de grupos de *whatsapp* integrados por estudantes e um familiar ou responsável com o objetivo de estimulá-las a estudar. Participar dessa busca ativa para mim era uma forma de não perder o contato e tentar convencê-las a participar da pesquisa. Eu particularmente achei a iniciativa interessante, porém não foi bem sucedida devido às tantas demandas que já faziam parte do nosso cotidiano, o excesso de atividades virtuais e a falta de acesso à internet das estudantes. Os poucos que conseguiam se conectar não dispunham de uma conexão constante, e isso dificultava as nossas conversas.

Ainda em 2020 a SEC disponibilizou para as estudantes um cartão-alimentação que dava direito às mesmas de comprarem gêneros alimentícios em redes credenciadas no valor de R\$ 55,00. Os cartões foram entregues na secretaria da escola, por isso a gestão da escola tinha contato com algum membro da família das estudantes e nesse contato tiveram a chance de entregar algumas atividades.

No mês de novembro de 2020 tivemos as férias docentes com a previsão de que as aulas retornariam no mês de dezembro, mas os casos de COVID-19 não pararam de

umentar, os hospitais estavam com lotação acima de 90% no estado, em alguns lugares chegou à ocupação de 100%. Então não retornamos em dezembro, nem em janeiro e nem fevereiro. Porém ficávamos na expectativa de que as aulas fossem retomadas a qualquer momento, vivemos no compasso da espera, até que se chegou à conclusão que as aulas finalmente começariam em março, de forma totalmente on-line, em seguida pela forma híbrida e por fim de forma totalmente presencial, esse era o plano.

Na primeira semana de março fomos convocados pela SEC para nos apropriarmos do que seria o ensino remoto e o híbrido, bem como para conhecer o material desenvolvido para os/as estudantes, e para conhecer os procedimentos que as escolas iriam adotar. A partir desse momento começava a temporada de *lives*²⁸, nestas primeiras semanas tínhamos compromissos com as *lives* durante o dia, além de muitas expectativas, muitas coisas para aprender e muita vontade de retornar aos trabalhos. Na segunda semana foi a Jornada Pedagógica, nesta semana que também foi permeada pelas *lives*, tínhamos que planejar o ano, conhecer os Cadernos de Apoio, aprender a usar aplicativos e plataformas, aprender como preencher o sistema com o planejamento de aulas, definir de que forma seriam as aulas e como dar conta de dois anos letivos em um! Algumas orientações foram dadas pela SEC, que consistiam em dividir o tempo letivo em tempo-escola e tempo-casa, ou seja, as estudantes teriam um tempo em contato com as professoras em aulas on-line e outro tempo sozinhas desenvolvendo atividades que seriam preparadas pelas docentes.

O ano letivo de 2020 formalmente não aconteceu, as aulas e oficinas desenvolvidas de forma solidária pelas escolas não foram consideradas pela SEC, em 2021 teríamos que cumprir a carga-horária correspondente aos dois anos, ou seja, todas as estudantes foram aprovadas para a série subsequente, porém os conteúdos da série de 2020 deveriam ser ministrados no primeiro semestre em três unidades letivas e os de 2021 no segundo semestre em mais três unidades. O tempo pedagógico seria esticado com atividades preparadas pelas docentes a serem realizadas pelas discentes no turno oposto, estas atividades poderiam ser desenvolvidas através de projetos, cursos extras, participações em eventos ou qualquer atividade que fosse cunho educativo.

O ano letivo de 2021 começou com um misto de euforia, expectativas e apreensão. O desafio estava posto, precisávamos encontrar maneiras de chegar até nossas estudantes seja pela internet ou por correspondência. Tendo em vista as estudantes que não poderiam

28 Termo da língua inglesa que significa vida, viver, ao vivo, mas também pode ser associado às transmissões via TV ou internet ao vivo.

se conectar à internet, precisaríamos planejar atividades que fossem de fácil compreensão e que as estudantes tivessem condição de “se virarem” sozinhas, ou seja, para cada turma teríamos que planejar atividades e aulas com a nossa orientação e outra totalmente remota. Esse modelo de educação foi regulamentado pelo parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a proposta de substituir as atividades presenciais por atividades a distância com a mediação de recursos e metodologias usados na Educação a Distância. (EAD).

Este processo está sendo duplamente sofrido, primeiro porque sabemos que estamos apenas tentando “remendar” falhas que já existiam antes da pandemia. Sendo assim, as estudantes que não têm acesso à internet são justamente aquelas que não se encaixavam nos moldes de aluna ideal e em grande maioria são as mais pobres e negras, portanto, diante de nós o racismo institucional determina as condições de vantagens e privilégios ainda que as instituições não estabeleçam distinções explícitas por critérios raciais (ALMEIDA, 2019). Diferentemente das grandes cidades onde grande parte da população negra vive nas favelas, em cidades pequenas como Conceição do Coité essa população está dividida entre comunidades distantes da sede do município e os bairros pobres da cidade, essas famílias quando em sua maioria não estão ocupando subempregos, estão desempregadas dependendo de auxílios do governo. Enquanto nós professoras podemos trabalhar de casa, alguns dessas estudantes estão saindo para trabalhar e se expondo à contaminação buscando meios de sobreviver.

O segundo ponto que tem me causado inquietação envolve as condições de trabalho docente. Nossas atribuições foram duplicadas, pois não é possível transpor uma aula em que a professora conversa com a estudante, mesmo que de maneira virtual, para uma forma em que você irá apenas escrever para a estudante sem ter a mínima noção de como elas irão interpretar as nossas propostas. Para Pretto; Bonilla e Sena (2021), não podemos transportar a escola tradicional com seus tempos e espaços para as redes online, elas sugerem outros processos formativos centrados no fortalecimento da autoria. Mais uma vez, eu sinto que estou reforçando uma desigualdade, o sentimento de impotência vem junto com as tentativas de enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais, mesmo lutando contra o esgotamento físico e mental, estamos tentando furar pequenos buracos nas estruturas, para tentar encontrar saídas na busca por incentivar estas estudantes que estão distantes, a seguir estudando. Algumas conseguem se conectar à internet por algum tempo, mas é preciso que tenhamos sensibilidade quanto aos modos de vida aos quais elas estão tendo, que aparecem em mensagens como essa: “Bom dia

pró, eu queria conversar com a senhora, é que eu estou trabalhando todos os dias, de segunda a sexta...se eu fizer todas as atividades de todas as matérias tenho chance de passar?” (Biliza). Esta é uma estudante que não consegue participar da aula síncrona, como não se sensibilizar? Quando leio estas mensagens que são recorrentes, sinto-me convocada a criar estratégias para que estas estudantes não desistam da escola.

Uma das ações da SEC para minimizar o problema da falta de internet foi criar um canal de TV aberto, organizado de forma que veicule conteúdos de todas as séries e disciplinas em horários específicos. Nesse contexto eu questiono, como saber se as estudantes estão acessando esse canal? Em que medida elas estariam sendo estimuladas a assistir a esses programas de TV? Nós professores deveríamos propor atividades baseadas nessa programação? Além disso a SEC também convocou alguns professoras da rede estadual para preparar um material digital (que também pode ser impresso) chamado Caderno de Apoio à Aprendizagem, estes cadernos foram formulados durante o ano de 2020, de acordo com o site da SEC.

Material - Planejados e produzidos a partir de nove etapas, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem trazem uma sequência de atividades que apoiarão os estudantes na apropriação dos conhecimentos científicos das áreas de conhecimento, bem como no desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a partir do alcance dos objetivos de aprendizagem previstos nos Cadernos.

O material tem como objetivo atender a estudantes nos diversos perfis de acessibilidade tecnológica, incluindo os que não possuem acesso à internet, durante as aulas remotas do ano letivo 2020/21. O material vai compondo, gradualmente, um material didático de suporte para a organização curricular nas escolas.²⁹

Nesse momento, em um ato de busca pela autoria de uma *professorapesquisadora* em exercício das suas funções, tenho um profundo incômodo com o que está posto para mim e para todas as profissionais de educação envolvidas nesse processo. O meu incômodo não está relacionado ao material em si, achei a dinâmica interessante, a escolha dos conteúdos também, porém é um material único para ser adotado em todos os territórios de identidade do estado da Bahia. É obrigatório? Não, temos autonomia para escolher usar o material completo, usar parcialmente ou não usar.

29 Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/educadores-destacam-importancia-dos-cadernos-de-apoio-aprendizagem-no-ensino-remoto>>. Acesso em 18 jun. 2021.

O que mais tem me incomodado é a forma como essa “autonomia” nos tem sido apresentada. Temos uma carga-horária igual à que tínhamos no modo presencial, entretanto essa nova modalidade de ensino tem exigido muito mais tempo de nós, pois além de preparar aulas para uma formato on-line, precisamos atender às perguntas das estudantes pelo *whatsapp*, pois elas não estão todas em contato conosco nos horários destinados à aula, como já foi dito anteriormente. Entendo que a “autonomia” que nos é dada é controlada pelas circunstâncias do trabalho, já que nem sempre conseguimos legitimar o nosso querer, as vezes é preciso aproveitar a oportunidade na hora que ela aparece, “é captar no voo, possibilidades ganho” (CERTEAU, 1998, p.47). Pretto; Bonilla e Sena (2021) defendem que professores e estudantes sejam autores e não atores desses processos formativos, ele acredita na implantação de um “círculo virtuoso de produção de cultura e conhecimento” (PRETTO, 2017 p.13, *apud* PRETTO; BONILLA; SENA, 2021, p.9) Como encontrar tempo e energia para construir esse círculo virtuoso quando acessar as estudantes é um dos principais desafios?

Nesse ponto eu gostaria de propor à leitora uma reflexão sobre a função docente, pois eu me questiono: nesse momento, estou meramente assumindo o papel de executora de um planejamento pronto? O nosso tempo de planejamento está sendo consumido em parte por um sistema de prestação de contas do nosso fazer pedagógico. Temos um ano letivo organizado em seis unidades, cada uma dura em média dois meses, isso significa que a cada dois meses nós temos que preencher diários com frequência e notas das estudantes, com conteúdos trabalhados, preencher um sistema com o planejamento das aulas e participar das reuniões que são necessárias para aprendermos sobre esses sistemas e elaborar projetos para cumprir as horas letivas do ano de 2020. Então cara leitora você me pergunta: Qual a novidade? Você não fazia isso antes? E eu te repondo que sim, mas antes eu marcava a presença das estudantes no momento da aula, agora não posso dizer que uma estudante está ausente só porque não participou da aula síncrona, pois esta ainda tem a chance de enviar suas atividades em outro momento, o que eu acho justo, tendo em vista a instabilidade da internet, dentre outras coisas. Agora cara leitora imagine quantos casos desse tipo temos em um dia, em uma semana, em dois meses?

Na tentativa de diminuir os prejuízos para estas estudantes, que são em grande parte as que estão além do limite de idade e série, toda a equipe da escola tem se empenhado em entrar em contato e orientar na utilização da sala de aula virtual. Temos aceitado as atividades pelo *whatsapp*, imprimimos o material para as estudantes responderem no espaço da escola em horário agendado com a coordenadora e o professor

brailista, mas toda essa força tarefa tem causado esgotamento físico e mental, esse ritmo de trabalhado tem afetado a todas nós, até mesmo as nossas relações interpessoais na instituição. O momento das conversas a caminho da escola, as brincadeiras na sala das professoras, no nosso caso até o compartilhamento das marmitas na hora do almoço deram lugar às conversas no grupo de *whatsapp* e reuniões on-line, que tem se tornado mais um espaço de desabafo, do que de tomada de decisões, o que acaba gerando conflitos e dificultando o desenvolvimento de algumas ações. Através do aplicativo de troca de mensagens não é possível ver as expressões faciais, os gestos e o tom de quem fala, ampliando o espaço para mal-entendidos, em um contexto tão atribulado.

Fomos convocadas a trabalhar de casa como uma forma de nos proteger da contaminação pela COVID-19. Por um lado, estar perto dos meus tem me ajudado a seguir nessa labuta de *professorapesquisadora* saindo e entrando em links o tempo todo, a força e o apoio de minha família têm me sustentado principalmente nos dias mais difíceis e na compreensão das minhas ausências estando tão perto. Por outro lado, mesmo tendo uma estrutura com dispositivos e internet, o sistema de *home office*³⁰ ainda é um desafio, pois agora não temos mais o espaço de nossa casa para o descanso, as minhas funções estão todas misturadas e isso tem me causado ansiedade, insônia, esgotamento e tensão. Às vezes as coisas não funcionam tão bem, é a internet que cai, o computador que não quer ligar, tem horas que não consigo resolver um simples problema porque os nervos estão a flor da pele, mas mesmo assim, ainda encontro força para engolir o choro e abrir a câmera para falar com as estudantes, para participar de uma reunião ou evento.

Para trabalhar nesse sistema de *home office* nós tivemos que organizar uma estrutura com equipamentos, melhorar o acesso à internet, foi preciso enveredar por um novo *espaçotempo* de produtividade, visto que sem deslocamento e com mais acesso à informação, passamos a fazer várias coisas ao mesmo tempo; enquanto lava-se a louça assistimos à palestras, enquanto damos aula, deixamos as estudantes em atividade e imediatamente assistimos a uma aula do mestrado. Esse processo foi chamado por Esteves (2020) de “zoomismo”, termo criado a partir do nome da plataforma *zoom* que permite reuniões *on-line*, configurando-se como um modo de produção nascido a partir do isolamento social. Nesse contexto, os custos são reduzidos e o trabalhador assume as despesas com energia elétrica, internet, manutenção de equipamento, água, café, impressões, entre outros. Para a autora, essa seria uma das formas de controle e

30 Termo da língua inglesa que significa escritório em casa e muito usado por nós nos últimos tempos para falar do nosso trabalho em casa.

disciplinamento dos corpos de classe média, visto que às classes mais baixas restaram o desemprego e a exposição a contaminação (ESTEVES, 2020).

Além das demandas de trabalho e estudo, ainda lido com o cotidiano de trabalho doméstico. As tarefas relacionadas aos cuidados com a casa, com a higienização, a atenção aos filhos, compras e preparo das refeições, ainda que divididas com meu esposo, ainda me sobrecarregam em alguns aspectos. Ainda que a pauta relacionada aos direitos das mulheres tenha avançado de forma significativa, quando a rotina da casa não funciona muito bem, a responsabilidade ainda recai sobre as mulheres. Confesso que em alguns momentos da escrita, me vi angustiada por não ter limpado a casa naquele dia ou pelo acúmulo roupas sujas. Além das cobranças internas ainda é necessário lidar diplomaticamente com as críticas de outras mulheres, que nem sempre estão cientes das demandas geradas pela pesquisa e escrita na pós-graduação.

Faria *et al.* (2020) apresentam reflexões sobre ser mulher nesse contexto de trabalho em *home office*. As autoras lembram que antes da pandemia mesmo com as agendas lotadas, os deslocamentos, os afazeres domésticos não eram levados para os espaços de trabalho. Contávamos com redes de apoio para nos ajudar em algumas tarefas dentre elas, a escola para as filhas, colaboradoras nos serviços domésticos, ao passo que agora temos que desenvolver simultaneamente o trabalho produtivo sendo aquele que gera lucro, com o reprodutivo que é o trabalho doméstico (AVILA, 2020). Se antes não podíamos levar nossas filhas, as louças, a faxina aos espaços de trabalho, agora é o trabalho que está o tempo todo atravessando a nossa vida pessoal, para Faria *et al.* (2020) a presencialidade de antes deu lugar a multitarefa de agora e o tempo parece ser insuficiente para tantas tarefas.

Essa situação também estava sendo vivenciada na casa das estudantes. Em alguns momentos de aula era possível perceber uma estudante que não conseguia se concentrar porque seu irmão menor chorava o tempo todo e ela não conseguia estar inteiramente na aula. Em outro momento uma outra aluna justificava a ausência na aula, porque precisava cuidar da casa e fazer comida para o pai e os irmãos, já que a mãe estava fazendo um tratamento de saúde em outra cidade, esta última era uma adolescente de cerca de doze anos de idade. Acredito que essa realidade se repetia em outras casas, pois eram sempre as meninas que justificavam a ausência ou falta de entrega de atividades devido ao trabalho reprodutivo.

Acredito que para melhor situar a leitora quanto ao que estamos realizando como tentativa de fazer educação é importante atentar para alguns termos que tem permeado

o cotidiano da educação mediada pelas TIC, alguns dizem que estamos fazendo Educação a Distância, outros dizem que estamos fazendo Ensino Remoto, mas para saber de fato o que estamos fazendo é importante saber o que cada termo significa. Em se tratando de Educação a Distância a novidade é que nos últimos tempos ela tem sido mediada pelas TIC, mas para quem é da minha geração que está na faixa dos 40 anos, deve lembrar dos cursos profissionalizantes, em que os materiais eram entregues pelos Correios. Até que tentamos desenvolver algo parecido para as estudantes que não tinham acesso a internet, mas não tínhamos o apoio dos Correios para a entrega, e esta era feita a partir de arranjos entre a coordenadora e as estudantes. Ribeiro (2020) diz que as principais características de um bom curso a distância são: aluno que se movimenta; autonomia na busca de conteúdo; novo conceito de autoria; aprendizado por discussões coletivas; planejamento entre todos os atores do processo e conteúdos adaptáveis. Para o autor a autonomia dá o tom da educação a distância, então diante da realidade que temos é importante lembrar que esta autonomia pode não ser tão autônoma assim, visto que estamos falando de estudantes que moram em lugares remotos, que não dispõem de materiais, e que diante do contexto de isolamento não temos a menor condição de realizar um planejamento junto, então acredito que não estamos fazendo educação a distância. Santos (2020) vem nos dizer que o Ensino Remoto é quando tentamos transpor o ensino presencial para o ensino mediado pelas TIC, ou seja, encontramos as estudantes em dias e horas marcadas como no ensino presencial, postamos conteúdos e atividades em uma sala de aula virtual, até que tentamos manter alguma interação fora do momento síncrono de encontro, mas devido a carga-horária que temos, fica quase impossível manter interatividade. Entre tentativas, erros e acertos estamos seguindo, mas este estilo de trabalho tem sido bastante desgastante e desafiador, Santos (2020) confirma isso quando nos diz:

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontro com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. (SANTOS, 2020)

Enquanto nos acostumamos e pegamos o jeito com o ensino remoto, fomos surpreendidos com o discurso do governador, nos convocando ao ensino híbrido. Na concepção dele era preciso voltar para os espaços escolares. A fala foi veiculada no dia 13/07/2021 e o argumento para o retorno às escolas era a taxa de ocupação nos leitos destinados à pacientes com COVID-19 que estava diminuindo, o retorno foi previsto para 26/07/2021. Entretanto, naquele momento, parcela significativa das profissionais da educação só tinham tomado a primeira dose da vacina que previne as formas mais graves da COVID-19 e as estudantes não tinham sido vacinadas. O plano era dividir as turmas em duas partes, e cada uma das partes frequentará as escolas em dias alternados. Esse pronunciamento causou muita indignação na comunidade escolar, sabemos das condições estruturais das escolas e dos transportes coletivos, será que o *espaçotempo* escolar tão cheio de vida e de afeto estará realmente preparado para garantir que as pessoas não se contaminem? Outro aspecto que deixou a comunidade escolar indignada foi a falta de diálogo para tomada de decisão, além da sinalização implícita de que as vagas liberadas nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI), poderiam ser ocupadas por trabalhadoras em educação e estudantes que se contaminassem.

Em um de seus pronunciamentos³¹, o governador foi perguntado se o estudante que preferisse ter aulas remotas perderia o benefício do bolsa-presença, benefício criado para que as estudantes continuassem estudando, ao responder ele disse o seguinte:

A partir do dia vinte e seis só receberá o bolsa-presença quem tiver participando das aulas semipresenciais o nome já tá dizendo: é bolsa-presença. Então a partir do dia 26 quem não comparecer perderá o benefício. (...) Então a partir do dia vinte e seis só receberá quem tiver participando das aulas no modelo híbrido, tá certo? Nós seremos rigorosos e cobraremos, eh, a lista de presença das escolas pra fazer os pagamentos seguintes até porque é isso que tá na lei. O objetivo desse pagamento é elevar e manter o aluno na escola.

No dia seguinte em entrevista ao Jornal da Manhã exibido pela Rede Bahia, afiliada da Rede Globo, ele reforça as falas do momento anterior e atribuiu às escolas a responsabilidade de “salvação” das estudantes da vulnerabilidade, com a seguinte fala:

Acho que a gente precisa colocar o interesse da educação em primeiro lugar e o interesse da juventude mais pobre, quanto mais pobre for a

³¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CKsQagUAv8I&t=1370s&ab_channel=RuiCosta>. Acesso em: 20 jul. 2021.

família mais vulnerável está esta criança e este adolescente, então é preciso ter sensibilidade (...) Eu tou visitando as escolas, estamos fazendo um grande investimento na melhoria da infraestrutura e posso garantir que a esmagadora maioria dos professores estão sensíveis, estão conscientes desse momento e da vulnerabilidade da nossa juventude, das nossas crianças, e tenho absoluta certeza que todos retornarão no dia vinte e seis as aulas. (...) Estamos retornando para dar oportunidade a salvar milhares de vidas de jovens que infelizmente alguns estão se perdendo eh... dado a sua vulnerabilidade, sua exposição excessiva a condições que nenhum pai, nenhuma mãe, quer estar vulnerável a convites eh, já que, pai sai pra trabalhar, mãe sai pra trabalhar, o menino fica sozinho em casa e acaba indo pra rua, acaba se expondo não só ao covid, mas acaba se expondo a situações de risco pra ele pra seus irmãos.

A fala do governador é um indicativo de que esse tempo que nós estamos trabalhando de forma intensa não está sendo considerado como aula ou que o fato de crianças e jovens estarem dentro das escolas por si só as livrariam das vulnerabilidades. Em uma entrevista dada por ele a um jornal de circulação no estado, ele afirmou que em outros setores os profissionais já estão trabalhando, ou seja, isso só confirma que ele realmente acredita que nós não estamos trabalhando. O dirigente estadual ressaltou ainda que as docentes que não retornassem as escolas teriam salários cortados³².

Em vinte e quatro anos no exercício da docência eu tenho visto diversos ataques a profissão docente. Situações que variam entre punições por não votar no candidato que venceu as eleições, sermos chamadas de preguiçosas quando trabalhamos em escolas públicas, de não termos nossas lutas legitimadas quando exigimos algum aumento de salário ou melhorias na carreira profissional, dentre outros. E agora não temos escolha, será necessário retornar às escolas junto com as estudantes e rezar para que ninguém se contamine.

Nesse turbilhão de processos e emoções é importante reconhecer que fomos nós trabalhadores em educação (docentes, gestoras, coordenadoras, pessoal de apoio) e o as estudantes que buscamos dentro dos recursos que temos, dar as melhores respostas a esse momento caótico, quando o contexto nos apresentou uma série de dificuldades fomos à luta em busca de aprender, na tentativa de entrar em contato com estudantes para construir coletivamente novas formas de ensinar. No CEB era perceptível a vontade de acertar, mesmo com as incertezas e um pouco de medo do que não conhecíamos, era possível ver as mais jovens tentando compartilhar seus saberes tecnológicos com as mais experientes,

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sP0F01pleA&t=565s&ab_channel=RuiCosta>. Acesso em: 20 jul. 2021.

e como estas aprendiam mesmo achando que eram incapazes. Era surpreendente ver os avatares criados, as figurinhas que rolavam nos grupos de *whatsapp*, as várias formas de avaliar e de validar a frequência das estudantes. Tivemos conflitos e embates quando defendíamos posicionamentos diferentes, mas o objetivo foi sempre o de acertar e tentar fazer dar certo esse novo modelo de aula.

As estudantes também encontraram formas de lidar com as novidades, lembro-me de ouvi-las combinando formas de realizar atividades, de formar grupos de estudos fora do momento escolar. Em alguns momentos vieram deles as dicas para lidar com as dificuldades que eu encontrava em algumas plataformas digitais, essa troca de experiência é tão importante, pois de alguma forma nos tira o peso de sermos aquelas que vão levar o conhecimento até a estudante, naqueles instantes eram estas que nos ensinavam, que nos chamavam atenção para olhar aspectos que não havíamos percebido antes. Acredito que as câmeras desligadas eram uma forma de não precisar se arrumar para aparecer, ou assistir a aula na cama acabando de acordar, as conversas no chat me pareciam uma maneira de lidar com a timidez e o medo de falar em público. Eram táticas e invenções criadas no novo cotidiano.

Para quem pretendia pesquisar nos/dos/com os cotidianos sentindo os cheiros, os gostos, percebendo as expressões faciais, ouvindo os barulhos dos corredores, do pátio, das conversas paralelas, agora eu tive que me reinventar tanto como professora, quanto como pesquisadora, o cotidiano foi ressignificado, precisei encontrar a potência do cotidiano virtual e inventar formas de aproximação com as estudantes na próxima passagem faço uma narrativa de como se deu esse processo de invenção, de produção e emergência de sentidos construídos para a escola.

4.2 Escrevivências estudantis com/partilhadas

*Assim caminho por entre as vozes. Muitas
vezes ouço falas de quem não vejo nem o
corpo. Nada me surpreende do invisível que
colho. Sei que a vida não pode ser vista a
olho nu.
(Conceição Evaristo)*

Como já foi dito anteriormente, no início da construção do projeto de pesquisa fiz um recorte das colaboradoras, pretendia dialogar com estudantes do Ensino Fundamental 2 que estivessem além do limite de idade e série e com 18 anos ou mais e acreditava que seria possível fazer o estudo no *espaçotempo* escolar, mas nesse momento de tentativa de estabelecer contato constatei que nenhuma delas esteve nas aulas ministradas por mim durante o ano de 2020. Em 2021 as aulas foram iniciadas de forma totalmente remota, enquanto aguardava a liberação do Conselho de Ética para entrar em campo percebia a falta das estudantes que escolhi como colaboradoras e a angústia estava aumentando, pois não passava pela minha cabeça mudar de colaboradoras, já que o diálogo tinha sido iniciado com elas no momento do convite. Estava ciente que a ausência delas nas aulas não ocorria por desinteresse, mas por uma série de condições que as afastava do ambiente escolar nesse formato. Tenho consciência dos locais de moradia de muitas delas, da falta de conectividade e da necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Algumas ideias vieram, dentre elas criar um grupo de *whatsapp* com o objetivo de estreitar os laços com as colaboradoras deste estudo, esta ação me causou frustração pois, as estudantes foram saindo do grupo e só restaram 3, cheguei à conclusão de que essa estratégia não foi interessante. Era preciso pensar em outras formas. Ao ser aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa parti para o contato individual com ligações e mensagens de *whatsapp*, desta forma consegui me explicar melhor e expor os objetivos da pesquisa, o que favoreceu a concordância de algumas em participar deste estudo.

Ao mesmo tempo em que entrava em campo como pesquisadora, era requisitada pela SEC para assumir minhas funções como professora, e nesse recomeço de forma diferente, em que nosso contato com as estudantes se dava por meio de reuniões virtuais e mensagens de *whatsapp* tenho sentido algumas dificuldades para exercer meu trabalho e fazer a pesquisa. Como expus anteriormente, esse modelo de educação requer mais tempo de dedicação das docentes, visto que tivemos que nos adaptar a usar aplicativos, preencher mais formulários e alimentar sistemas, além de ter que participar de várias *lives* para tentar compreender tantas outras coisas que envolvem esse ensino remoto. Segundo por perceber que as colaboradoras da pesquisa continuam ausentes do processo. Ao tentar os primeiros contatos através de mensagens de áudio e mensagens escritas de forma individual, recebi algumas respostas que me fizeram repensar o dispositivo de aproximação e interação com as colaboradoras.

A princípio eu planejei um encontro virtual com a intenção de reunir o máximo de colaboradoras possível para engajar uma conversa, mas os primeiros contatos

individuais não me animaram muito quanto ao sucesso desse planejamento, então segui observando os movimentos que emergiam da minha prática docente e aproveitando as oportunidades que apareciam.

Na mensagem enviada por mim, eu expliquei o objetivo da pesquisa e pedia a confirmação se elas gostariam de colaborar comigo. A princípio pensei em 20 pessoas, 8 meninas e 12 meninos, entretanto, ao fazer o levantamento dos contatos telefônicos junto com a coordenadora da escola, percebemos que apenas 17 destas tinham celular. Então enviei mensagem para estas solicitando um dia e horário para que eu ligasse e explicasse melhor a pesquisa, 11 me responderam: 5 meninas responderam que aceitavam participar, 5 meninos disseram que aceitavam e 1 menino disse que não gostaria de participar, porque estava trabalhando e andava muito cansado.

O primeiro estudante que me respondeu disse que me ajudaria sim, mas quando falei em ligar pra ele, obtive a seguinte resposta: “Bom dia a boca do meu ‘celula’ ta queimada”, então perguntei se ele conseguia ouvir um áudio, ele me disse que não. Eu lhe disse que conversaria com ele usando mensagens escritas e ele concordou. Fiquei parada um tempo, imaginando como eu faria para aprofundar uma conversa com este estudante, eu não tinha como ouvir sua voz, ver seu rosto, suas expressões, sentir se ele realmente queria colaborar, ou estava apenas me respondendo com uma desculpa. Eis que me deparei com os primeiros desafios de pesquisar no cotidiano pandêmico em interação virtual, e me questionei: que roteiro ou planejamento daria conta disso? Mas era isso que eu tinha, e resolvi seguir com as mensagens escritas mesmo.

Como não combinei com elas de como elas gostariam de serem chamadas na pesquisa, vou nomeá-las com nomes de personagens dos contos de Conceição Evaristo. Para este primeiro colaborador darei o nome de Davenga, devido as suas idas e vindas da sala de aula e até da escola, por três anos ele iniciou e não foi até o final do ano. E eu a perguntar cadê Davenga? Eis que consegui algumas devolutivas de Davenga que serão expostas abaixo:

[20:26, 10/03/2021] Jeane: Boa noite Davenga! Como você está? Espero que esteja bem. Gostaria que você me contasse um pouco sobre o lugar onde você mora. O que você mais gosta, o que menos gosta, o que você acha que pode melhorar. Você pode escrever ou gravar um áudio. Pode fazer livremente, não é uma atividade, só preciso de sua opinião! Obrigada.

[20:52, 10/03/2021] Davenga 😊: Boa noite estou bem graças a deus ir a senhora com esta no momento to na casa da mnh mae na Pinda³³ fico aqui e em bandarrinha³⁴ gosto mas de ficar no celular joga futebol mas meus primos e o que eu não gosto mas e de sai sla me isolei do mundo achei melhor! ❤️🙏🙏

[21:03, 10/03/2021] Jeane: Muito obrigada por sua colaboração. Nesse momento é melhor ficar isolado mesmo, é mais seguro. Fico feliz que você está bem.

[21:04, 10/03/2021] Davenga 😊: Igualmente ❤️🙏

[21:05, 10/03/2021] Jeane: 🧡

Pensando em não o cansar, busquei enviar mensagens curtas, ainda insisti no áudio pra ver se a situação havia mudado. confesso que me deixei levar pela ideia que já fazia dele quando eu solicitava as tarefas na sala de aula, então resolvi ir devagar e conquistando a confiança dele, e fiquei feliz por ele me responder, pois era difícil tirar alguma coisa dele nas aulas. Ao mesmo tempo fico pensando, como posso ter certeza de que seja ele mesmo? É algo que preciso pensar. Mas como eu disse anteriormente seguirei a intuição, sinto que pode ser ele sim. Não consigo separar a professora da pesquisadora, esta é minha dobra, não tem dentro/fora (ST. PIEERE, 2010). Estar no campo me faz questionar a validade do que está sendo produzido, como eu posso garantir a fidedignidade de conversas virtuais, sem ver ou ouvir as sujeitas? É difícil se libertar da busca pela certeza, mas é preciso ir soltando esses nós.

Quando ele fala que não gosta mais de sair, que prefere se isolar do mundo, mais uma vez a professora entra em cena, ele é um menino negro que gostava muito de conversar com as colegas, vivia mais no pátio do que na sala de aula, o que poderia estar por trás desse querer se isolar? Visto que ele diz gostar de jogar futebol com os primos. Será que ele quer se isolar por causa da pandemia? Ou aconteceu algo que o deixou amedrontado? O que as figurinhas de coração partido, um homem caminhando e mãos em oração estariam querendo dizer? “No entanto, como pode a linguagem, que regularmente se desintegra, assegurar significado e verdade?” (ST. PIERRE, 2010, p.179) (tradução nossa). Somente a linguagem não dá conta do vivido, eu ainda não tenho como nomear essas outras coisas que acontecem nos interstícios entre o que está sendo e o que a linguagem pode revelar.

Ao entrar em contato com outro estudante que aqui vou chamá-lo de Kimbá, a primeira resposta veio de um áudio que de forma um tanto agoniada dizia:

33 Nome de um povoado aqui do município de Conceição do Coité - Bahia

34 Um outro nome pelo qual os moradores do Distrito de Bandiaçu chamam o lugar.

Ah pró, cho vê, pela agora, agora não dá que eu vou ter que tomar banho e ir pro trabalho. Eu trabalho à tarde, caso do meu curso do SENAI que eu faço, aí eu trabalho só as tardes, o melhor horário é pela manhã, aí amanhã de manhã tem outro trabalho pra mim e eu não vou ter tempo que agora eu tô na correria. Ehhh rapaz, de noite, de noite é um horário bom, eh hoje de noite se a senhora quiser ligar hoje de noite que aí eu vou trabalhar amanhã, pode ser de noite, dá pra conversar professora. (Kimbá, 2002, mensagem de áudio transcrita, 00:47)

Este áudio de apenas 47 segundos me diz muito, este estudante estava na escola todos os dias antes da pandemia, porém não costumava ficar na sala de aula por muito tempo, logo encontrava uma justificativa para sair: era ir ao banheiro, era ir beber água e não voltava mais. Faltava às avaliações e foi reprovado duas vezes no CEB. Ele já chegou em 2018 no 8º ano, em 2020 continuava no 8º ano. Ainda em 2020 ele havia me falado sobre esse curso do SENAI que prepara jovens para trabalhar na indústria de calçados, e me disse que estava gostando. Então, como posso fechar um significado para esse estudante, apenas pelo que eu percebo dentro da sala de aula? O que o atrai para o curso do SENAI? Ao navegar pelas redes sociais percebi em uma postagem da irmã dele, que ele está esperando um bebê junto com sua esposa também estudante da escola. Talvez a correria que ele se refere para dar conta dos trabalhos seja a urgência em se preparar financeiramente para a chegada do bebê. É possível classificar esse estudante dentro de um limite de idade e série pré-estabelecido?

É importante lembrar que em outro momento em que falei com Kimbá por telefone, ele me relatou que não aguentava mais os grupos de *whatsapp* da escola com tantas atividades, que às vezes ele tinha que desligar o celular para poder trabalhar. Até o presente momento, em dois meses de aula remota não percebi a presença dele, desse modo, fiquei atenta para decidir os próximos passos dessa caminhada. Outras estudantes também me relataram que estavam trabalhando e isso me fez pensar que não poderia propor movimentos que tomassem muito tempo, então pensei em ir me aproximando individualmente e a depender do andamento das coisas ver a possibilidade dos encontros síncronos usando a plataforma do *Google Meet*.

Apesar de estarmos lidando com uma escola virtual, sem ouvir os barulhos característicos dos corredores, das conversas paralelas, da hora do intervalo, sem ver os rostos, o cotidiano virtual é bem movimentado. Não posso dizer que estou analisando dados a partir desses acontecimentos, prefiro dizer que nesse encontro com as colaboradoras estou sendo instigada a criar novos significados para a ação docente, e

consequentemente surgirão outros modos de pesquisar. O espaço virtual não favorece a espontaneidade, a conversa solta e livre dos *espaçostempos* presenciais, mas foi preciso atentar para tudo, para cada detalhe, por menor que fosse, eu não poderia desperdiçar nada, qualquer mensagem, justificativas, silêncios, ausências, pedidos de ajuda, tudo foi importante. Nesse estudo não tive a pretensão de apreender a realidade das estudantes, mas tentei me aproximar dos significados para a escola que foram sendo construídos por mim e por aquelas que estão além do limite de idade e série nesse contexto peculiar.

As tentativas de um encontro com as colaboradoras não pararam. Continuei insistindo, o plano era permear a conversa com algumas linguagens artísticas (música, vídeo, *slam* e poesia) que pudessem suscitar algumas reflexões a respeito do lugar onde elas moravam, sobre questões de raça, sobre o espaço escolar e também sobre aprendizagem, então elaborei um roteiro de ações (que está nos anexos) para direcionar a conversa. De posse do roteiro, continuei enviando mensagens de forma individual no *whatsapp*, resolvi marcar um horário à tarde pensando em não atrapalhar os momentos de aula delas, a ideia era tentar uma conversa de uma hora e meia. Enviei os convites para 17 estudantes, recebi a resposta de 5, preparei tudo e um pouco antes do horário combinado enviei o link. Nessa primeira tentativa ninguém apareceu, eu fiquei desolada, no dia seguinte eu recebi algumas justificativas sobre a falta de internet. Eu resolvi tentar mais uma vez. No final consegui a colaboração de 11 estudantes.

Continuei persistindo na reunião pelo *Google Meet* no turno vespertino, enviei o link cinco minutos antes do horário combinado, esperei em média meia hora até que a primeira colaboradora entrasse, mas logo em seguida entrou a segunda e depois entraram mais dois colaboradores, no total esta reunião contou com quatro estudantes e eu. Eu iniciei explicando qual era o objetivo da pesquisa e que gostaria que elas ficassem à vontade para falar, que eu não estava ali para julgar as falas delas, mas para pensarmos juntos sobre a escola. Então seguimos assistindo ao vídeo “O meu lugar³⁵” que trazia um clip da música de Arlindo Cruz na qual ele faz uma homenagem ao seu bairro Madureira no Rio de Janeiro, a intenção era disparar uma conversa sobre o lugar delas, sobre as opções de lazer ou a falta dessas.

Assim que terminou o vídeo um dos meninos avisou que iria sair um pouquinho porque precisava ouvir um áudio que um professor havia mandado pra ele, segui explicando que gostaria que elas falassem do seu lugar, do que mais gostavam, do que

35 Disponível em: <https://youtu.be/H_K-3AA8Xqc>. Acesso em: 14 mar. 2021

não gostavam, se tinha opções para se divertir, como estava sendo o lugar nesse momento de pandemia e esperei as respostas, nesse momento houve um silêncio total, alguns minutos de tela parada, nenhuma estudante abriu a câmera, então eu pedi que escrevessem no chat, nenhuma reação. Até que uma estudante disse que havia escrito no chat. A conversa não estava fluindo, eu já estava angustiada com os silêncios e as respostas bem suscintas no chat. Então lembrei de uma fala de bell hooks sobre a pedagogia engajada, em que o professor também se coloca em risco e assim encoraja suas estudantes a fazerem o mesmo então ela diz “não quero que meus alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia” (HOOKS, 2013, p.35) Então resolvi falar um pouco de mim, de como estava sendo esse momento de isolamento social, depois disso a conversa começou a fluir, ainda timidamente no chat, até que quando eu comecei a falar sobre as redes sociais e o papo foi ficando mais animado. A reunião durou em média uma hora e meia e no final eu pedi uma sugestão de dia e horário e elas sugeriram que fosse à noite e poderia ser na semana seguinte.

Na terceira tentativa eu enviei o convite no mesmo dia da conversa, e deixei para enviar o link um pouco antes do horário combinado, o primeiro link deu erro, elas não conseguiram entrar, criei o segundo, deu erro de novo, criei o terceiro e dessa vez somente Kimbá entrou. Começamos a conversar, eu falei com ele que iria gravar a reunião, ele concordou e começamos a conversa, a conversa ia muito bem, ele estava bem falante lembrando de coisas da escola, quando já tínhamos conversado uns quarenta minutos a minha internet caiu! Eu fiquei tão triste, pois alguém havia dito que se a gente não interrompesse a gravação antes de fechar a reunião a gravação seria perdida, naquele momento eu só tinha vontade de chorar, parei um tempo deixei algumas lágrimas rolares, até que veio a ideia de pedir que Kimbá gravasse um áudio relatando as mesmas coisas que ele havia falado na reunião do *Google Meet*, e assim fiz e ele concordou, eu não encerrei a reunião, enquanto o computador estava ligado eu peguei um caderno e resolvi escrever sobre aquele momento da pesquisa, eu precisava desabafar, parafraseando Glória Anzaldúa (2000) ao invés de tripas, naquele momento resolvi colocar as lágrimas no papel e escrevi duas páginas de raiva, até que ouvi um *bip*³⁶ a internet tinha voltado e Ponciá havia entrado na reunião, as lágrimas deram lugar a um sorriso, a euforia em tentar aproveitar aquele momento de qualquer jeito fez com que eu esquecesse o roteiro, e já comecei perguntando sobre o lugar onde ela morava.

36 Barulho de alguém entrando na reunião.

A conversa entre nós foi acontecendo de forma muito solta e prazerosa, Ponciá falava com desenvoltura, e eu na ansiedade de não deixar escapar nada. De vez em quando atravessava a fala da colaboradora, mesmo assim as coisas iam bem até que a conexão dela caiu, mas não demorou muito e ela retornou, depois de mais ou menos meia hora Kimbá retornou para a reunião e nós continuamos nossa conversa sobre a escola, a importância de estudar, os desafios de estudar na pandemia, as memórias de outros tempos e planos para o futuro. Houve um momento em que eu lembrei do roteiro, pois a conversa pedia um dos vídeos que eu havia selecionado sobre a escola, então ouvimos o *slam*³⁷ de Jamille Santos³⁸ a fim de ampliar o tema da conversa. Esta conversa entre três pessoas foi muito produtiva as falas serão aqui abordadas de acordo com os assuntos tratados e serão entrelaçadas por outras falas ocorridas na outra reunião e também em conversas particulares.

No final eu perguntei se poderíamos nos encontrar em outra reunião para continuarmos a conversa, Ponciá e Kimbá concordaram e nós combinamos que nos encontraríamos uma semana depois no mesmo horário. Antes de terminar eu fiquei atenta para não esquecer de finalizar a gravação e assim fiz. A reunião terminou e uma hora depois corri para abrir o e-mail, eu queria ter certeza que a conversa tinha sido gravada, e qual foi a minha surpresa, eu havia recebido as duas gravações a da primeira conversa com Kimbá e a segunda conversa também! Fui ao delírio! As lágrimas agora eram de alegria, pesquisar nos/dos/com os cotidianos tem sido esse misto de emoções. Na semana seguinte procedi da mesma forma, enviei o convite para as 17 estudantes no dia anterior e no dia marcado, um pouco antes do início do horário combinado eu enviei o link, esperei em média uma hora e ninguém apareceu. Segui tentando contatos individuais, mas a conversa pelo *whatsapp* se mostrava um pouco travada.

As afetações e os significados construídos durante esses meses de agonia e êxtase nas tentativas de *perecebersentir* as práticas estudantis serão colocadas aqui de acordo com os assuntos tratados, devo reiterar que aqui não há tratamento e nem análise de dados, mas uma narrativa de como as falas e os silêncios provocaram algumas fissuras nas

37 Palavra da língua inglesa que significa bater, também usada para nomear uma forma de expressão artística que consiste em uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith em 1980 e trazida para o Brasil por Roberta Estrela D'Alva em 2008. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>>. Acesso em: 16 jul. 2021

38 Disponível em: <https://youtu.be/OKk3V_21-BQ>. Acesso em: 14 mar. 2021.

estruturas que regem a instituição escolar, como também no meu processo de formação docente.

Pesquisar nos/dos/com o cotidiano de dentro do espaço físico escolar não foi possível, então mesmo a distância tentei adentrar o cotidiano *dentrofora* de uma escola que agora ocupava um espaço virtual, eu queria saber como estava acontecendo essa relação entre a escola e os espaços privados e como esses espaços físicos em que elas estavam inseridas afetavam suas práticas estudantis nesse momento. A princípio tentei perceber como elas significavam o seu lugar de moradia e a impressão que suas falas demonstraram foi que havia um sentimento de pertencimento e afeto pelos seus espaços, pelas suas comunidades.

Eu moro na fazenda lagoa do barro gosto do verde do vento leve q sopra no rosto amo um pé de manga q tem na minha casa er meio q um ponto de paz da pra ver o por do sol perfeitamente gosto da calmaria do lugar q vivo. N tem nd q eu n goste só vizinhos fofoqueiros kkkk mas isso tem em todo canto fora isso pra mim er tudo bom pro aqui. E oq eu queria q tivesse era algo pra poder sairmos tipo uma praça pq aqui só tem areia e mato n temos lazer ah n ser sentar em baixo de um pé de pau poderia ter uma quadra esportiva ou algo do tipo de só minha opinião” (Ponciá)

E um lugar tranquilo, movimentado de vez em quando onde eu moro na minha casa o beco e queto e fresco tem fofoqueiro e amizade falsa e ruim de achar trabalho não tem muita violência e nem muita agrecão onde pode rodar bicicleta e tudo mas (Zaíta)

Moro em queimada do felex, o lugar eu gosto pq e muito tranquilo,o que eu não gosto e pq não tem um supermercado perto, (Sabela)

Bom, moro em Bandiaçu, gosto bastante daqui por ser um lugar calmo, e o local que mais gosto aqui é a praça. (Inguitinha)

As falas acima são de mulheres e todas demonstram afeto pelo lugar, cada uma mora em uma comunidade diferente, porém elas destacam o fato de o seu lugar ser calmo e tranquilo, Ponciá coloca a falta de lazer, enquanto Sabela se queixa da falta de supermercado, Zaíta diz que seu lugar é ruim para achar trabalho, já Inguitinha diz gostar mais da praça do distrito. O que dá para perceber é que todas gostam da tranquilidade, porém demonstram interesse pelo movimento como uma possibilidade de sair da mesmice, estas falas foram obtidas a partir de mensagens escritas através do *whatsapp* e não houve nenhum tipo de alteração na escrita para este texto.

Algumas falas foram obtidas nas reuniões que ocorreram pelo *Google Meet*. Na primeira conversa pedi que elas me falassem um pouco do seu lugar e de como estava sendo viver esse momento de isolamento social, uma das meninas de forma muito tímida

escreveu chat: “Eu gosto muito do lugar que eu moro, é muito legal, é calmo. Saio um pouco, hoje também eu saio, mas a diferença é que é de máscara. Eu moro perto, próximo a Bandarrinha já.” (Luamanda) Em outra reunião Kimbá já bem à vontade descreveu um pouco de sua rotina:

Assim, pela minha região eu me aproximei mais com minha família, sabe porque assim, eu era aquele tipo de pessoa que chegava em casa que só fazia deixar minhas coisas e sair de novo, saía com os amigos e tal e aí agora, eu fiquei dencicasa com minha família, comecei a conversar com todo mundo aqui em casa, tem aquela convivência melhor sabe? Teve ainda a convivência aqui na região, teve uns aqui no caso que ainda desfaz da gente, desfaz, mas aí só que tem outros já é gente boa, onde li vê fala com você, é aquela alegria e tal, só que tem uns que é mais fechado, fora isso, aqui as amizades é bom demais, as paisagens é linda, as pessoas quando vem aqui Ave Maria! (...) aqui no fundo de casa mesmo dá pra pegar uma vista boa com umas plantaçozinhas que meu pai fez aqui.

Depois de muita insistência um diálogo acontece:

Lumbiá: Professora o lugar que eu moro é mesmo que tá no céu.

Iris Verde: E porque tu diz isso?

Lumbiá: Porque é queto, não tem zuada.

Iris Verde: Mas no centro a galera não faz barulho, nem que seja de moto? Não passa aqueles carros, tananá, Deus é mais.

Em algum momento da reunião Iris Verde havia escrito no chat suas impressões sobre o seu lugar:

A visão que tenho do lugar que moro, é um lugar tranquilo, com pessoas humildes e acolhedoras. Aqui tem barzinho e pizzeria, mas tenho preferência em ficar em casa mesmo. Aqui também tem suas culturas. E crenças. Tem uma galera agitada. Reggae, festas ilícitas. Aqui da pra sair tranquilo. As vezes ando. Gosto de estar conectada com a natureza.

Em todas as falas apareceu a tranquilidade do lugar como fator principal para que elas se sentissem bem e seguras onde moram, mesmo todas sendo jovens, não demonstraram gostar de agitação, não mencionaram em nenhum momento sentirem falta das festas, ou qualquer outro movimento que reúne pessoas, as falas não condiziam com o que geralmente eu ouvia nas conversas em sala de aula em anos anteriores a pandemia. Seria o medo provocado pela pandemia ou dava respostas que julgavam condizentes com as expectativas da professora?

A partir dessas primeiras respostas busquei esticar a conversa com cada uma, perguntando sobre a escola, se elas estavam se adaptando a esse novo formato e então percebi que a maioria estava encontrando algum tipo de dificuldade, seja por causa do trabalho ou por não se adaptar ao formato virtual.

[09:07, 24/04/2021] Jeane: Bom dia! E aí, você está conseguindo acompanhar as aulas? Está conseguindo fazer as atividades?

[09:20, 24/04/2021] Ponciá -9°C: N

[10:33, 24/04/2021] Jeane: Por quê?

[21:30, 24/04/2021] Ponciá -9°C: Pq er muita coisa e eu tenho q adaptar meu trabalho e estudo n tá dando

[21:39, 24/04/2021] Jeane: Vamos encontrar um jeito, você trabalha em que?

[21:39, 24/04/2021] Ponciá -9°C: Eu cuido de idoso

[21:40, 24/04/2021] Jeane: Ah! Mas será que você conseguiria fazer as atividades?

[21:41, 24/04/2021] Ponciá -9°C: O problema de as aulas online tipo são pela manhã e pela manhã eu tenho q dar banho nele trocar fralda dar café e limpar ah casa e correria n consigo acompanhar ah aula e fazer as coisas e

[21:42, 24/04/2021] Ponciá -9°C: Eu n sei mas oq fazer 🤔

[21:42, 24/04/2021] Ponciá -9°C: Eu n consegui fazer nem uma atividade agora to tentando assistir as aulas mas ah internet as vezes nem ajuda.

Nesse trecho da conversa eu resolvi deixar os horários das interações que obtive com Ponciá para evidenciar que pesquisar com esse público requereu uma sensibilidade para estabelecer alternativas de contato, que eu só percebi a partir do intervalo entre a minha pergunta às 10:33 h e a resposta às 21:30 h, como também dos motivos pelos quais a estudante não consegue assistir as aulas. Eu percebo que a estudante se mostra disposta a conversa, porém ela enfrenta desafios complexos para conseguir estudar, então eu precisei parar e pensar de que forma eu poderia conversar com ela sem atrapalhar seus afazeres diários. Esse foi o meu maior desafio com todas as colaboradoras, e as inquietações estavam relacionadas com não conseguir mais atenção dessas estudantes e com o fato de estar sobrecarregando-as com atividades virtuais. Confesso que fiquei muito desanimada em seguir com a pesquisa, eu não queria de forma nenhuma desistir desse público, era como se eu tivesse fechando as portas da escola para estas estudantes. Mas esta estudante estava me oferecendo uma oportunidade e tanto, pois apesar das condições em que ela se encontrava, com um trabalho pesado, ainda reunia forças para responder as minhas mensagens, e tentar se adaptar as novas condições, então eu não

poderia romper esse elo. Além de Ponciá, outras estudantes também relataram dificuldades em continuar assistindo as aulas nesse formato.

[11:21, 29/04/2021] Jeane: Você consegue entrar nas salas pra assistir as aulas pelo celular?

[11:22, 29/04/2021] Luandi 6º: É pq pró muita das vezes eu fico sem internet ai fica ruim

[11:25, 29/04/2021] Luandi 6º: Ñ pq tem dias q eu ñ tenho tempo pra fazer as atividades pq eu trabalho

Luandi é um estudante do 7º ano, nas aulas presenciais ele costumava estar na escola todos os dias, de vez em quando ele se recusava a fazer algumas atividades, sempre se queixava de estar cansado, gostava de ficar conversando com os colegas no fundo da sala. Em outra conversa Sabela revela suas dificuldades com o aplicativo e o e-mail. Mesmo depois de enviar um vídeo explicando o passo a passo sobre como entrar no e-mail criado pela SEC, percebi que a estudante não enviava as atividades pelo aplicativo, então perguntei mais uma vez:

[16:22, 23/04/2021] Jeane: Você está conseguindo assistir as aulas?

[16:23, 23/04/2021] Sabela: Não, nenhuma

[16:23, 23/04/2021] Sabela: Pq ?

[16:31, 23/04/2021] Sabela: Pra mim tá sendo muito difícil

[16:32, 23/04/2021] Jeane: Por que? Quais são as dificuldades?

[16:33, 23/04/2021] Sabela: Não tou conseguindo assistir aula nenhuma as vezes só faço as atividades pq os professores coloca no grupo

[16:34, 23/04/2021] Jeane: Você consegue fazer as atividades então?

[16:35, 23/04/2021] Sabela: Alguma tem no meu cardeno

[16:35, 23/04/2021] Jeane: Tem alguma coisa que você gostaria de sugerir pra facilitar a sua situação?

[16:36, 23/04/2021] Jeane: Se a gente mandasse no seu privado, seria melhor?

[16:35, 23/04/2021] Sabela: Tem sim

[16:36, 23/04/2021] Sabela: Muito mais melhor

Ocorreram outras conversas com Sabela pelo *whatsapp*, foram várias tentativas para que ela realizasse as atividades e nos enviasse, mas apresentava muitos empecilhos, eu perguntei se ela trabalhava ou cuidava da casa, ela disse que não, na verdade ela queria que as atividades fossem impressas e entregues a ela, eu percebi que pra ela a maior dificuldade era lidar com o aplicativo e enviar as atividades para as professoras, até o momento eu não recebi nenhuma atividade dela e nem a vejo nas aulas on-line. As conversas com ela não avançaram e eu não tive tempo para insistir. A escola estava imprimindo as atividades para estudantes que não tivessem internet, mas a estudante

precisaria ir à escola buscar, essa logística de impressão, entrega e devolução é muito complicada em áreas rurais. O fosso da desigualdade está aumentando ainda mais, o sentimento de impotência e as vezes até de incompetência em lidar com essas dificuldades tem causado muita ansiedade e esgotamento tanto físico quanto mental para toda equipe de profissionais da educação básica nesse contexto de pandemia

A conversa com Ponciá e Kimbá foi frutífera, pois ambas falaram livremente, não consegui que elas ligassem as câmeras, esse tem sido um comportamento geral nas reuniões online, mas mesmo assim a conversa trouxe elementos muito interessantes pra pensar as questões de gênero e raça/etnia. Em uma das falas de Ponciá é perceptível que sua condição de mulher negra a coloca em lugar subalterno, mas ela não consegue perceber as opressões sofridas no trabalho. “Aqui mesmo onde eu moro é meu ponto de paz, é meu trabalho, mas eu me sinto muito bem aqui, é um lugar onde eu fui bem acolhida e as pessoas pra quem eu trabalho me trata como família mesmo, então pra mim aqui é perfeito.” (Ponciá). Ao falar do lugar de moradia ela fala com afeto, mas quando perguntei sobre as aulas on-line ela relata as dificuldades de estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

É bem complicado acordar, tipo ir fazer as coisas e assistir as aulas é um pouco complicado quando tem que fazer as atividades pelo *meet* mesmo é uma correria louca, mas graças à Deus agora na segunda unidade que tá começando eu até que consegui me aprimorar mais, e consegui me acompanhar um pouco as atividades, mas na primeira unidade mesmo foi muito (inaudível), foram poucas atividades que eu consegui fazer, alguns professores me ajudaram (inaudível) eu não tô conseguindo acompanhar as atividades pelo grupo e pelo meet, eu também tava sem memória no celular, eu não consegui instalar nenhum aplicativo, tava uma confusão, mas assim, essas aulas assim está deixando a gente assim um pouco sobrecarregado, prefiro mais as aulas presenciais mesmo, ver vocês assim, ter aquele diálogo, bom dia, boa tarde, conversar dialogar, brincar, mas a gente tem que ir se adaptando né? (Ponciá)

É quase impossível romper com esse ciclo, ela não pode abandonar o emprego, tem esperança de mudar de vida através do estudo, mas não consegue estudar por causa do trabalho. Nesse trecho percebo que o espaço físico da escola é muito importante, pois quando ela está no espaço da escola ela é apenas uma estudante, que conversa com as professoras, que brinca e que é possível aprender sem ser interpelada pelos afazeres do trabalho. Depois dessa narrativa eu perguntei a ela se valia a pena continuar estudando mesmo diante de tantas dificuldades e ela responde: “Ah vale! O estudo eh! Faz parte da nossa vida, a gente vai viver a vida toda aprendendo algo novo e é no colégio que a gente

inicia, a gente não vai parar.” (Ponciá) E eu aqui a refletir com meus botões que vale muito a pena pensar uma escola menos excludente, que lutar por uma educação antirracista é também buscar meios para que estudantes como Ponciá continuem na escola, que nossas práticas pedagógicas sejam articuladas para uma aprendizagem mais significativa, que ao planejar nossas ações estejamos atentas às diferenças que emergem no cotidiano escolar.

Em meio a conversa, eu ouvi um barulho do lado de lá, Ponciá sorriu e disse que era o cachorro, rimos um pouco e ela completou: “ele não me deixa nem estudar”! Quantas situações atravessam a vida desta jovem? A busca por educação parece uma caça ao tesouro, onde as condições espaciais são totalmente inóspitas. Perguntei para ela que significado a escola tinha e a resposta veio com muitas expectativas e esperança no futuro:

Ah muitos, aprendizagem, de você vê a sua evolução, eh de aprender algo novo, tem um significado muito forte porque você consegue trazer do colégio pra sua vida. Eh praticamente a metade da sua vida você passa estudando, então o colégio é um porto seguro pra gente, quando a gente se inicia na nossa vida a gente tem tudo pra ir a frente e não tendo estudo é muito difícil chegar a algum lugar. Hoje em dia eh... antigamente, meu pai mesmo ele é analfabeto, ele não conseguiu estudar, e eu vejo o quanto a vida dele é um pouco pesada, por conta de não ter conseguido estudar e eu priorizei estudar pra ajudar ele, então você olha assim, ah vamos tentar, amanhã eu posso sentar com meu pai e ensinar ele a ler e escrever, é algo incrível e me mostrou que eu posso ser tudo que eu quero ser, eu posso fazer, eu vou ser e a escola é o primeiro passo.

As coisas são muito mais difíceis para as pessoas negras, e para as mulheres ainda mais, o racismo institucional (ALMEIDA, 2019) produz uma escola que não é pensada para mulheres como Ponciá ou para homens com Kimbá, ao mesmo tempo em que eu me questiono sobre isso, também me angustia a questão de como a escola e o estudo poderão realizar os desejos desta estudante, quando temos um contexto socioeconômico moldado por hierarquias raciais históricas (ALMEIDA, 2019), quando temos famílias que não irão facilitar a vida de mulheres como Ponciá para continuarem estudando, pois é “interessante” mantê-la nessa posição de subalternidade e continuar usufruindo do privilégio de ter seus serviços a baixo custo, vemos na fala de Ponciá o quanto é difícil romper com o analfabetismo que ainda está presente na geração de seu pai, e ela que chegou a escola tenta mudar a realidade As artes de fazer (CERTEAU, 1998) desta estudante me faz pensar que são ações como essas que podem esburacar as bases do racismo estrutural, permeando as pequenas brechas com as sementes semeadas nos

espaços escolares.

Devido à desenvoltura das outras conversas, a pergunta sobre o significado da escola para as outras colaboradoras não aconteceu de forma tão direta, mas algumas falas trazem elementos em que é possível perceber como estas concebem a escola. A partir do vídeo “Canção Infantil³⁹” de Cesar MC, onde aparecem algumas cenas de escola, estudantes participando da aula, brincando e também tentando escapar de tiros, eu perguntei o que elas sentiram, ninguém falou, mas as meninas escreveram no chat: “Gosto muito da letra e música. Ouço bastante. Essa música relata muito como o mundo é. As lembranças.” (IRIS VERDE) “Vontade de estar na sala de aula. Achei legal.” (LUAMANDA). Eu perguntei do que elas mais sentiam falta da escola, dentre as respostas escritas e faladas, uma fala apareceu de forma bem inesperada de um estudante que estava na reunião, mas só havia se manifestado para dizer que estava fazendo uma atividade por isso iria ficar calado, mas nessa hora ele soltou: “Rapaz, pra falar aqui não dá certo não (risos)” eu insisti para que ele falasse e ele disse muito rápido e rindo: “das meninas” (ARDOCA), chat as meninas escreveram: “Abraços, gostei muito de receber e passar energia, as várias conversas, as discussões, reunião dos grupinhos, famosa panelinha kkk, 2 família basicamente” (IRIS VERDE). “As amigas, das brincadeiras, as resenhas” (LUAMANDA).

Enquanto para Ponciá a escola é um porto seguro, uma esperança para uma vida melhor, para as outras a escola é também um lugar de compartilhamento de afetos, um lugar para viver as aventuras da juventude e ainda lugar de vivências desagradáveis, não se pode pensar como lugar apenas voltado para o intelecto, o corpo, a mente, as emoções fazem parte de nós como um todo integrado, o conhecimento perpassa pelas relações que estabelecemos com as outras e pelo cotidiano em que vivemos.

O vídeo traz a cena de tiros invadindo a escola, mas nenhuma delas fez qualquer comentário relativo a isso, ou a cena não chamou a atenção ou simplesmente elas não quiseram falar de coisas tão complexas. Iris verde lembrou de coisas que lhe fazia sentir desconfortável na escola. Na outra reunião, a partir do *slam* de Jamille Santos Kimbá e Ponciá também trouxeram memórias de momentos desconfortáveis na escola.

Aqui no CEB, eh bem... como é que eu posso dizer? Bem receptivo e acolhedor e eu gosto muito de todo mundo lá, só que do meu jeito, eu sempre fui muito quieta, muito calada, me sinto super desconfortável porque no colégio tinha um portão e a galera costuma ficar toda

39 Disponível em: <<https://youtu.be/Ri-eF5PJ2X0>>. Acesso em 14 mar. 2021.

tumultuada ali, eu me sentia toda desconfortável, queria me tornar invisível toda vez que passava por ali. (IRIS VERDE)

(...)eu tinha uma letra assim que os professores sempre reclamavam que era feia, que vezes a gente acorda cedo, vai pro colégio com sono, nem café toma direito aí chega no colégio, vem os aperto de mente pra falar da letra, dá um negocinho assim (inaudível) mas o professor a gente pensa muito antes de falar. (PONCIÁ)

Ah! Eu passei pela mesma coisa, sobre o que, xô ver, sobre a minha letra, foi até com... eu esqueci o nome da professora, foi com ela, eu tava fazendo de boa, mas minha letra sempre foi aquela toda borrada, aí eu tava escrevendo e ela falou um negócio lá, aí eu disse “se você tiver achando ruim esse cabrunco, você escreva” pronto aí... (risos). Pró Jeane me conhece muito bem, eu sou aquele cara que tento fazer as coisas, mas quando sobe pra cabeça não sai nada não, não sai mais nada não, mas eu tento véi, eu tento (risos) (KIMBÁ)

O cotidiano escolar é o *espaçotempo* de ações dos praticantes que implicam em tomadas de decisão que tanto podem resultar em melhoria como podem piorar a situação, as falas das estudantes mostram que o cotidiano é atravessado por conflitos e estranhamentos e portanto é nesse espaço de enunciação que a diferença emerge, nos mobilizando a negociar e acolher a diferença, não é interessante expulsar o outro diferente de nós, embora muitas vezes isso aconteça, quando não conseguimos lidar com a diferença favorecemos a uma vitória do forte sobre o fraco, pois o forte dispõe de um lugar de poder no caso as professoras, enquanto o fraco dispõe apenas do tempo, da oportunidade (CERTEAU, 1998). Como diz Evaristo (2020), assim como na capoeira o fraco arma a estratégia na hora da luta, no caso de Kimbá houve um momento de revolta materializado através de uma fala mais agressiva com a professora, já Ponciá e Iris Verde preferiram recuar a ter que enfrentar o forte, talvez a condição de ser mulher as tenham impedido de ir para o enfrentamento, o que não ocorreu com Kimbá. Nesse jogo de conflitos e negociações as estudantes podem permanecer na escola ou simplesmente abandonar. Houve momentos em que as memórias da escola vieram de forma mais afetuosa, a escola aparece como um lugar de acolhimento e de pertencimento.

Teve um dia, uma vez mesmo, que eu agradeço até hoje a (coordenadora) e a (professora de Língua Portuguesa) que um tempo que estava barril mesmo, eu num tava trabalhando, tava parado aí a coordenadora perguntou o que era que, eu queria aí eu falei aqui que eu tava precisando, que eu tava começando de goleiro agora, tava entrando na seleção, mas eu tava sem luva, aí ela perguntou qual era a que eu queria, aí então ela me deu uma luva, já está bem velhinha, mas eu guardo até hoje, eu não desfaço não, eu guardo até hoje a luva que ela me deu. Aí a professora foi e me deu a chuteira, está acabadinha aqui, mas tá guardada, eu não jogo fora não(...). Me ajudou demais, porque

eu tava sem mesmo, porque eu ganhei uma da seleção, mas a que a seleção me deu era da boa e acabou ligeirinho. (KIMBÁ)
 (...) mas eu gostava muito de tá lá com a galera que eu tinha intimidade né, então dá uma saudade às vezes dessas reuniões lá com meu grupinho, a panelinha de sempre, a gente conversava muita coisa, discutia muita coisa, meu Deus, todo dia era uma discussão nova, um levantamento de ideias também, que a gente levantou no projeto no colégio de arrecadação de livros que pra mim foi muito bom fazer isso. Pra quem tem costume de ajudar qualquer coisinha simples assim que dê pra ajudar, pra fazer a diferença em alguma coisa é bom, é muito gratificante. (IRIS VERDE)

A fala de outro colaborador ocorreu no momento em que a escola passava pelo processo de reordenamento e a turma de Lumbiá não pertenceria mais ao CEB, elas agora iriam estudar em uma escola municipal, então este estudante entrou em contato comigo para entender o que estava acontecendo.

[08:41, 12/05/2021] Lumbiá: Professora a senhora tá sabendo que parece que vai ter uma mudança aí
 [08:55, 12/05/2021] Lumbiá: No caso a gente vai estudar agora no Colégio Arte⁴⁰
 [08:55, 12/05/2021] Jeane: Sim
 [08:56, 12/05/2021] Lumbiá: Então eu desisto lá no Colégio Arte eu não estudo não
 [08:59, 12/05/2021] Lumbiá: Eu não estudo não professora eu já estudei na escola municipal é ruim demais
 [09:07, 12/05/2021] Lumbiá: Fiquei triste agora
 [12:56, 12/05/2021] Jeane: Nós também estamos.
 [11:52, 13/05/2021] Jeane: 👍
 [11:54, 13/05/2021] Lumbiá: Oh pro mentirá aqui uma dúvida a gente agora vai estudar pela rede municipal se a gente passar para o oitavo ano gente vai poder estudar no ceb
 [13:07, 13/05/2021] Jeane: Esse ano o CEB tem 8 ano. Pode ser que ainda tenha no próximo ano.
 [13:14, 13/05/2021] Lumbiá: Se tiver ainda 8º ano nu CEB o ano que vem eu estudo mas se não tiver eu não estudo mais não
 [13:22, 13/05/2021] Jeane: Por que você não gostou do Colégio Arte? Aconteceu alguma coisa?
 [13:38, 13/05/2021] Lumbiá: Não. Eu nunca estudei lá não. E porque eu nunca gostei de estudar na escola municipal
 [14:20, 13/05/2021] Jeane: E o que mais você gostou no CEB?
 [14:25, 13/05/2021] Lumbiá: Sim eu gostei de estudar no CEB. Eu só vou estudar lá no Colégio Arte esse ano só pra eu ir logo prá o 8 ano. Pra eu volta pró CEB de novo. 🙏🙏

Lumbiá não deixa explícito os motivos que lhe fazem gostar de estudar no CEB, mas é visível o seu incômodo em ter que deixar a escola e a vontade de voltar. Lumbiá,

40 Nome fictício.

Kimbá e Iris Verde demonstram apesar de seus conflitos e de seus desconfortos em alguns momentos, que estudar no CEB, é uma experiência agradável. Na fala de Iris Verde é possível perceber as iniciativas delas em querer fazer a diferença na escola, as vezes estamos tão absorvidos com a lida diária da docência que essas iniciativas passam despercebidas, as vezes o cumprimento de regras e normas desvia nossos olhares para questões burocráticas, avaliações, conteúdos e notas, e não percebemos as práticas curriculares que estas estudantes estão pautando na escola.

Nas conversas com Kimbá percebi o quanto ele gosta de falar e não gosta muito de escrever, suas falas corriam soltas e ele se descreve como sendo “aquele tipo de pessoa assim que tipo, eu espero primeiro, se eu ver que o ambiente é aquele assim calmo, aí eu me solto”. Em outro momento em que ele falou que quando não está a fim de estudar ele simplesmente sai da sala para não atrapalhar a aula de ninguém, então eu perguntei como seria a aula em que elas não sentissem vontade de sair. Ponciá disse que seria como a aula de Biologia, já Kimbá descreveu uma aula que ele havia participado fora da escola em que a oralidade era mais presente do que a escrita e Ponciá completou dizendo “Tem gente que é mais tímido, aí não ia se dar bem nessas aulas teóricas não, eu mesma principalmente.”

No caso eu vou falar de uma aula que eu participei sabe, mas foi do trabalho que eu tava, do SENAI⁴¹, assim eu participei de uma aula que não foi assim uma aula que escrevia, que tinha que escrever que ler as coisas não, foi uma aula teórica, é o professor falando de você respondendo, o professor perguntava você ia lá e dava sua resposta, se tivesse certo ele respondia, se não... A hora passava que você nem via. Eu achei divertido sabe e ao mesmo tempo você aprendendo com a conversa até com seus amigos ali no caso, aí eu gostei achei interessante. (KIMBÁ)

Em tempos de ensino remoto, aquele em que temos hora marcada com as estudantes com a mesma agenda do modo presencial (SANTOS, 2020), a sugestão de Kimbá é bastante interessante, pois desmantela a estrutura desse tipo de ensino em que nós tentamos transmitir conteúdos e informações nos encontros síncronos, Santos(2020) nos diz que nesses termos o ciberespaço (LEVY, 1999) está sendo subaproveitado pois nos momentos assíncronos ninguém conversa com ninguém, não há interatividade, como já foi exposto anteriormente nossa carga-horária de trabalho tem engessado as nossas ações, pois não há tempo para pensar uma dinâmica que nos possibilite estabelecer

41 SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

diálogos com as estudantes fora do *espaçotempo* da aula síncrona. Às vezes tenho a impressão de que estou apenas entregando um pacote de conteúdos e esperando outro de atividades para validar a participação, mas que muitas vezes não vejo um efeito dessa ação.

Depois dessa fala de Kimbá eu perguntei se elas se sentiam à vontade quando tinha oportunidade de falar, se sentiam valorizados e Ponciá respondeu que sim, Kimbá respondeu que se sentia valorizado demais, era uma chance de falar o que ele estava sentindo, o que achava, uma oportunidade de dar um palpite e nesse momento ele fez uma relação entre a escola e o futebol.

Em um jogo de futebol no caso, eles te dão uma faixa de capitão, aí você vai ter que tomar a frente, vai ter que ser o líder no caso, mas você não vai ser o líder de tudo, você vai ter que ouvir o time todinho, porque só uma pessoa só não vai fazer florescer o mundo todo, aí eu achei assim interessante no caso, pra gente falar o que sente, eu acho interessante (...) Eu acho que como é o nome daquela reunião que acontece com todo mundo lá embaixo, eu esqueci o nome agora que os professores começa a falar e tal? (...) É isso palestra, mas eu queria assim, achava interessante uma palestra que os professores falassem, mas dessem oportunidade para os alunos ali que quisessem falar alguma coisa se expressar sabe?

As falas de Kimbá me fizeram refletir de como nós estamos perdendo a oportunidade de escutá-los e de aprender com eles, muitas vezes não ouvimos o time todo, essa reflexão de Kimbá coaduna com a de bell hooks (2013, p.58) quando ela diz “Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” ela traz a ideia de pedagogia transformadora para fazer da sala de aula um espaço democrático onde cada uma se sinta responsável em contribuir. Santos (2020) ao tratar de educação online nos chama a refletir sobre o conhecimento construído colaborativamente, segundo a autora é preciso engendrar uma teia que acione as estudantes a adentrarem os conteúdos, Moraes (2020) nos diz que estamos cada vez mais distantes das aulas de silêncio discente e prepotência docente, as estudantes estão cada vez mais produzindo e divulgando conteúdo, estão pautando assunto. Compreende que estamos em movimentos infinitos de atualização, mas é importante reconhecer os passos já trilhados, Kimbá tem vivenciado os *espaçostempos* escolares há algum tempo e isso tem contribuído para que ele possa construir suas reflexões sobre a escola e sobre o mundo.

Tentando sair dos limites da identidade trago Evaristo (2020) quando fala do corpo

engenhoso, o corpo capaz de criar saída, para ilustrar a fala Iris Verde, que mesmo sendo tímida e, as vezes tendo vontade de ser invisível, encontrou maneiras de agir em prol do coletivo nos projetos que seu grupo realizou, enquanto isso a fala de Ponciá me parece habitar o campo da obediência, de cumprir tudo que a escola propõe sem muito questionamento, mas Evaristo (2020) diz que a engenhosidade do corpo também pode ser lida como obediência, mas na verdade é uma forma de enfrentamento, uma forma de continuar.

Enquadrar essas estudantes em um limite de idade e série é negar suas práticas, suas invenções, e rotulá-las apenas por um olhar fixador que as vê apenas por uma ótica, seria um mau olho como diria Bhabha (2019), um olho desencarnado do corpo, quando identificamos estas estudantes apenas como alguém que não conseguiu estar no lugar determinado pelo sistema reduzimos suas capacidades a esta visão parcial da sujeita, substituímos apenas uma parte pela sua totalidade, ou seja, fixamos o olhar sobre as faltas e não vemos o todo. Enquanto a estrutura escolar assume o serviço de domar os corpos, torna-los dóceis, as praticantes do cotidiano escolar, diga-se, todas que dele fazem parte, estão inventando maneiras de sobreviver e de tornar os *espaçostempos* escolares ambientes de bem viver. Certeau (1998) chama esses processos de tecnologias mudas desenvolvidas pelos consumidores (dominados) que mesmo sob vigilância não se reduzem a ela.

5 Propondo momentos de fala e escuta

*Rouxinol que estava aprendendo a falar,
cada vez mais se capacitou na nomeação
do visível e do invisível do mundo. E
quando muitos queriam descansar do
silêncio, era ele que lhes trazia a
lembrança do falar, da palavra que laça,
enlaça e desenlaça os homens.
(Conceição Evaristo)*

Início este capítulo trazendo um pouco sobre o personagem Rouxinol da novela Sabela (EVARISTO, 2017). A epígrafe acima trata do momento em que Rouxinol começa a falar com liberdade, mas não foi sempre assim. O menino nascera com o lábio partido e isto fazia com que sua voz fosse fanhosa e irritante aos ouvidos dos outros, além disso diziam que sua fala provinha de um mal contagioso, por causa disso sua mãe o amordaçava, então o menino era obrigado a engolir seu pranto. Rouxinol teve sua fala sufocada pelo fato de seu corpo apresentar uma diferença em relação ao corpo das outras crianças, ele não atendia aos padrões de “normalidade”, a história desse personagem me provoca a pensar em quantos rouxinóis foram silenciados ao longo de suas vidas. Quantos corpos foram invisibilizados na escola por desafiarem a visibilidade permitida pelo humanismo ocidental? Aí está o desafio da educação e da formação docente: ampliar a visualidade dos diferentes corpos, confrontar nossos preconceitos e colocar em evidência os corpos negados (ZALLOCCO, RIBEIRO, 2021).

O percurso desta pesquisa me mostrou que romper o silêncio foi uma tarefa muito difícil, como já foi descrito nos capítulos anteriores. Houve momentos muito angustiantes porque as estudantes não se sentiam à vontade para falar, mas também instantes em que a conversa fluiu e tomou rumos inesperados. Entretanto, uma coisa era bastante intrigante: as câmeras estavam sempre desligadas. Por que durante as conversas para este estudo seus corpos ficavam ocultos?

Bem, você deve estar se perguntando, mas o que a história de Rouxinol tem a ver com esta conversa? A mãe de Rouxinol tinha um ideal de filho e quando a mesma percebeu que “não era aquele rosto à sua semelhança de deusa mãe” (EVARISTO, 2017,

p. 72) aceitou o que a comunidade propunha: acabar com a vida de Rouxinol, para que não surgisse na comunidade mais nenhuma criança daquele jeito. A história de Rouxinol me trouxe uma série de lembranças entrelaçadas com reflexões e questionamentos acerca de várias situações que vem ocorrendo no meu caminhar docente, principalmente no CEB, a frustração da mãe pelo fato de o filho diferir de suas expectativas se assemelha com as expectativas produzidas pelas tentativas de cumprir princípios estabelecidos em documentos oficiais, metas das redes de ensino e cobranças da sociedade, que por vezes refere-se a modelos universais de estudantes.

Neste momento nós professoras da rede estadual fomos convocados a escolher os livros didáticos que serão usados no ano de 2022 e ao mesmo tempo fomos convocados a participar de uma formação sobre um componente curricular chamado de “Projeto de Vida” O artigo publicado por Rita Frangella (2020) critica essas formações, pois estas costumam indicar uma falta, ou seja, é preciso preparar as professoras para lidar com a “novidade” na política curricular, o que pressupõe que a formação inicial seria sempre deficitária. Estamos vivendo um momento tão conturbado e mesmo assim não fomos poupadas dessas formações que nos fazem acreditar que não sabemos o que fazer na escola.

Atualmente estamos lidando com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) conhecido como Currículo Bahia. A BNCC pretende instituir o que deve ser ensinado em todo o território nacional, enquanto o documento da Bahia promete abarcar as singularidades do estado. Esses documentos pretendem não deixar brechas para o imprevisível, fixam identidades, e por vezes contribuem para a fixação de estereótipos, em suas tentativas de controle dos percursos de vida dessas jovens. As falas das colaboradoras deste estudo demonstram a impossibilidade dessas fixações, enquanto uns são mais receptivos com o que a escola lhes oferece, outras já são mais questionadoras, umas desafiam as condições de vida e trabalho para tentar se manter estudando, outras estão mais alheias às atividades escolares, desse modo uma base nacional comum limita as práticas curriculares docentes e discentes.

Pesquisadoras da área do currículo tem demonstrado incômodo com a proposição da BNCC. Em 2016, a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) lançou uma campanha com o título “Aqui já tem Currículo” com o intento de dar visibilidade as práticas curriculares que já acontecem nas escolas, Macêdo (2019) por exemplo, diz que “a BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de

educação e de escolarização” e ainda acrescenta que olha para os manuais de implementação como espaços de luta para significar a base. Lopes (2018) questiona o fato de uma base nacional comum tal como está organizada quando

pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como única, correta e obrigatória (LOPES, 2018, p.60 e 61).

Para a autora a BNCC trabalha na perspectiva de um sujeito a ser formado com características pré-definidas, enquanto Oliveira (2020) questiona o DCRB quando propõe uma equidade racial simplificando o debate a partir da diversidade criando “puxadinhos” para os diferentes, ao mesmo tempo a autora critica a falta de enfrentamento do racismo em sua dimensão estrutural no referido documento.

Concordo com as pesquisadoras supracitadas, pois nesses anos de docência na educação básica venho presenciando as tentativas de implantação do ensino e aprendizagem do conhecimento a partir de modelos prontos, de manuais de como fazer, e digo sinceramente, que nós até tentamos seguir a “cartilha”, mas o *espaçotempo* da escola é tão dinâmico e surpreendente que ressignificamos esses produtos que nos são apresentados. Certeau (1998) chamaria esses processos de consumo, marcados por nossas “astúcias”, “artes de fazer”, nossas “piratarias” (p.94). Enquanto, Homi Bhabha (2019) já chamaria isso de tradução, na medida em que tentamos a repetição, esta não acontece nunca da mesma forma, as circunstâncias do momento determinam o nosso fazer pedagógico.

Para Alice Lopes (2019) a BNCC tal como está organizada, tenta apresentar um selo de verdade, ancorado em um conjunto de conteúdos que seriam essenciais para o cumprimento de metas de avaliação, fixação de projetos identitários fixos, numa tentativa de barrar os acontecimentos e contingências. É partindo da imprevisibilidade que proponho uma intervenção que seja tão acolhedora quanto o beijo de Sabela no lábio fissurado de seu afilhado Rouxinol, beijo este que lhe permitiu falar e ser acolhido por sua mãe.

Entendo o beijo de Sabela como um elogio à diferença, pois onde os outros viam maldição, ela viu a singularidade de um ser e sua disposição para a vida. Ao refletir sobre os acontecimentos que emergem na escola, nas conversas mobilizadas neste estudo com

as colaboradoras acredito que os significados construídos até aqui apontam para a criação de *espaçostempos* de fala e de escuta no sentido de criar subsídios para que as docentes possam pensar em práticas curriculares, que estejam atreladas às experiências discentes. Nesse sentido, é importante entender que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente” (LOPES, 2019, p.3), ele acontece nas negociações entre os praticantes do cotidiano escolar (FRANGELLA, 2020).

Entendendo que a discussão de currículo é inesgotável e assim como suas definições, são sempre parciais e localizadas historicamente (LOPES, MACEDO, 2011) neste capítulo irei apenas puxar alguns fios dessa rede para contextualizar a proposta de intervenção que buscará estabelecer negociações para rasurar o “Projeto de Vida” proposto pela BNCC. Tomo como fio condutor as conversas que permearam esta parte da pesquisa, bem como as que serão mobilizadas ao longo do ano de 2022. A proposta é criar momentos de produção e fruição das artes como disparadores de novas conversas. É importante ressaltar que as aulas de arte não serão um pretexto para as mesmas, mas sim uma oportunidade de abertura para o diálogo e reposicionamento da maneira de tratar a arte no espaço escolar.

A aposta na arte se dá a partir de experiências já vivenciadas no *espaçotempo* escolar, como já fora mencionado neste texto, como professora de arte acredito que esta permite escapar da disciplinarização e da compartimentalização do conhecimento, além de promover momentos de criatividade e de invenções. Ao relembrar momentos em que o trabalho com a arte se deu fora dos padrões de aula, em que a professora fala diante de estudantes enfileiradas e “comportadas”, percebi que o “caos” da sala desordenada em que as estudantes se sujam de tinta, disputam pincéis, conversam, dão risadas, ensaiam passos de dança, brigam quando defendem suas posições, ou até confundem situações delicadas no momento em que se organiza um mural de fotos, são momentos valiosos para observar as conversas que emergem entre estudantes e assim poderemos pensar em como lidar com o desafio do Novo Ensino Médio e principalmente de ministrar o componente Projeto de Vida, que será obrigatória a partir do próximo ano. Entre as dez competências gerais da BNCC a competência 6 traz a seguinte promessa:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9)

Ao buscar no documento da BNCC de 600 páginas algo sobre projeto de vida, encontrei poucas informações, pelo menos o que encontrei lá considerarei insuficiente para provocar reflexões sobre assunto, mas ao navegar pelo site da base eu encontrei um texto cujo título é “Projeto de Vida: Ser ou existir?” neste, aparece a projeção para o mundo do trabalho como um dos principais focos do projeto de vida, no documento a noção de trabalho é descrita como sendo a capacidade de projetar e idealizar transformando a natureza, o emprego é visto como uma atividade remunerada típica da sociedade industrial, ao mesmo tempo diz que a escola deve ensinar a administrar o dinheiro adquirido com o trabalho promovendo uma educação financeira. O texto em questão traz uma visão muito simplista no que se refere às estudantes e à atuação docente, o texto chega a afirmar que ao projetar a vida a estudante pode evitar o sofrimento.

O texto da BNCC traz promessas fantasiosas, principalmente se pensarmos que não temos qualquer controle sobre o futuro e que as estudantes que estão na escola já vivenciam uma série de situações que desestabilizam qualquer planejamento, Lopes (2019) critica a pretensão da base em “obrigar” as jovens a anteciparem seus projetos de vida alinhados ao presente ao mesmo tempo em que esse futuro pré-determinado possa ser compartilhado por todas. Se pensarmos em uma estudante grávida por exemplo, talvez a ideia de trabalho já tenha que se tornar realidade antes de terminar os estudos, ou talvez essa estudante queira simplesmente se casar e cuidar de seu filho ao lado do seu/sua parceiro/a, sem que tenha necessariamente que trabalhar.

Segundo Ribeiro (2019) a BNCC tomada como documento normativo que requer um desempenho previsto de docentes e discentes almeja produzir e regular a diferença, a partir de determinados modos de ser jovem, além disso deixa de fora outras questões importantes para a educação, tais como precarização do trabalho docente, plano de carreira dos profissionais de educação, condições de trabalho e entre outros. Lemos e Macedo (2020) ainda acrescentam que esse universalismo que tenta promover uma equidade também promove desrespeito, angústia e sentimento de culpa pelo que não conseguimos cumprir. De acordo com Lopes (2019), a BNCC é contraditória na medida em que a mesma propõe uma flexibilidade e ao mesmo tempo tenta controlar o projeto de vida das estudantes a serem formadas com características pré-definidas e fixa metas a *priori*.

A ideia é questionar essas promessas que são entregues nas mãos da escola e de suas praticantes garantindo sucesso somente pelo fato de serem instituídas em um documento. Pretendo trabalhar na perspectiva da diferença me afastando da fixidez de

representações das sujeitas praticantes do cotidiano escolar e apostando no que emergir, ao tempo em que faço negociações com a unidade escolar e a rede estadual de ensino, que estabeleceu o “Projeto de Vida”, como componente curricular obrigatório. Diante de toda a discussão que vem sendo feita ao longo dessa pesquisa, é importante questionar que tipo de trabalho está reservado para as jovens do Território do Sisal? É possível fazer escolhas? Qual é a jovem que pode escolher o trabalho? Como essa cidadania é significada na zona rural de Conceição do Coité? Como o projeto de vida dessas jovens está relacionado com suas possibilidades de se manter estudando? Dizer que a jovem tem autonomia para escolher e traçar seu projeto de vida leva em consideração suas (im)possibilidades? Como atuar na construção de projetos de vida, frente aos projetos de morte que ceifam vidas um número alarmante de jovens negros no Brasil? Até que ponto a ação docente pode colaborar nessa negociação entre estudantes e as tentativas de controle estipulados pela BNCC?

Foi pensando nesses desafios e nas afetações surgidas durante esta pesquisa que pretendo uma nova forma de ministrar aulas de Arte, com o objetivo de dialogar com estudantes, para produzirmos escrituras em linguagens artísticas e assim movimentarmos ainda mais os *espaçostempos* escolares no CEB. Desse modo pretendo, a partir das aulas de Arte também encontrar brechas no currículo instituído e como propõe Ana Mae Barbosa (2018) de forma descolonizada, crítica e democrática. Desse modo, o intuito é inserir as experiências vivenciadas pela pesquisa nas práticas curriculares da escola, fugindo de ações pontuais e isoladas.

Como já foi dito no início desse texto, eu leciono Inglês e Arte, sou licenciada em letras e fiz uma complementação pedagógica em Arte, porém o ensino de arte tem me instigado a olhar o cotidiano escolar como espaço de autoformação, pois a nossa região não tem muitos cursos de formação de professores em Arte e a maioria de nós acaba trabalhando com o componente por afinidade, em alguns casos isso contribui para a pouca valorização do componente curricular incorrendo em alguns equívocos como: tratar a arte como divertimento, como momento para fazer lembrancinhas para eventos, trabalhar com desenho geométrico, trabalhar com história da arte com ênfase na arte europeia, dentre outros. A BNCC propõe um ensino da arte centrado nas linguagens da Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, perpassando por seis dimensões do conhecimento: a criação (está centrada no fazer artístico, na produção, na construção), a crítica (são as impressões que conduzem o sujeito a compreenderem e questionarem os espaços em que vivem), a estesia (está ligada às experiências sensíveis a partir do contato

com as diversas obras de arte), a expressão (refere-se a exteriorização das subjetividades), a fruição (está ligada ao deleite, ao prazer e ao estranhamento quando em contato com as obras de arte já produzidas) e a reflexão (é percepção, a análise e a interpretação das manifestações artísticas, seja como criador ou como leitor) (BRASIL, 2018). Diante disso a intenção é a partir das aulas de *artepensar* sobre o projeto de vida para além da BNCC, nesse caso proponho que as aulas de arte também sejam um momento de conversa e estas possam colaborar na produção de um currículo que faça sentido.

Para Barbosa (2018) o ensino da arte deve fugir das receitas prescritivas dos documentos oficiais, estes muitas vezes determinam a arte a ser valorizada e a que não tem tanta importância assim, como por exemplo quando usam conceitos como arte popular e arte erudita. A autora sugere olhar para a arte que é produzida pela comunidade onde a escola está inserida. Investir na autoformação em Arte também é uma maneira de resistir no sentido de valorizar o componente e também refletir sobre o mundo que nos cerca. Concordo com Ribeiro, Sampaio e Souza (2018) quando dizem que devemos nos preparar para o que se apresenta e assim estarmos em permanente diálogo *prácticateoriaprática*. Portanto, é preciso

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido para modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2018, p.182).

Retomo aqui o beijo de Sabela nos lábios fissurados de Rouxinol livrando-o da morte, para trazer uma discussão feita por Mombaça (2021) onde o trabalho com a arte se configura como um lugar de encontrar brechas para que os corpos que destoam da “normalidade” possam reelaborarem seus modos de ser vulnerável em grupo, um espaço de fuga da morte preconizada pela gordofobia, supremacia branca, heteroterrorismo e pela transfobia, a autora percebe que esse coletivo que produz arte pode ser um caminho para uma expectativa de vida. A meu ver antes de projetar uma vida futura é preciso pensar em esticar a vida e concordo plenamente com Mombaça quando diz

À revelia do mundo, eu as convoco a viver apesar de tudo. Na radicalidade do impossível. Aqui onde todas as portas estão fechadas, e por isso mesmo somos levadas a conhecer o mapa das brechas. (...) Aqui onde não somos a promessa, mas o milagre. Aqui onde não nos cabe salvar o mundo, o Brasil ou o que quer que seja. Onde nossas vidas impossíveis se manifestem umas nas outras e manifestam com sua

dissonância, dimensões e modalidades de mundo que nos recusamos a entregar ao poder. Aqui. Aqui ainda. (MOMBAÇA, 2021, p. 7)

Esses *espaçotempos* que a citação acima traz como lugares de resistência não são previstos pelo modelo de projeto de vida que a BNCC intenta, mas acredito nas brechas como espaços de conversa, um espaço alternativo aos privilegiados pela branquitude e cisgeneridade, a escola pode ser esse espaço onde os corpos desobedientes (MOMBAÇA, 2021) possam falar e produzir arte. Ainda ancorada nas ideias de Mombaça (2021) em que a autora reconhece o mundo da arte como um lugar que também reproduz uma infraestrutura branca e cisgênero que mesmo prometendo “inclusão” a partir das “políticas da diversidade” essa mesma estrutura estabelece limites para as “gentes desobedientes de gênero de dissidentes sexuais racializadas” (2021, p.39). Acredito nas artes de fazer dos praticantes do cotidiano escolar que insurgem das negociações entre o que é instituído e o que acontece como uma forma de significar o presente, sem que necessariamente se tenha que projetar uma vida futura.

Para conversar sobre o Projeto de Vida é importante que a criança, a adolescente, a adulta seja ouvida, tenha autoria e autoridade para falar sobre si, Frange (2018) diz que os tempos atuais requerem diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um construa sua personalidade coletiva, para se reconhecer nos outros e nas coisas seja nas similitudes ou nas diferenças, mas para isso é importante ter em mente que “o ensino de arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações” (TOURINHO, 2018, p. 379). Barbosa (2018) diz, a partir de Fanon, que a arte forma uma pessoa a não ser um estranho em seu meio e nem um estrangeiro em seu país, a arte vai além da despersonalização colocando o indivíduo em seu lugar de pertencimento.

5.1 Artes e prosas: experiências audiovisuais no CEB

Um dia desses enquanto eu navegava na internet assistindo aos *stories* do Instagram, percebi que algumas estudantes e outras praticantes do cotidiano escolar estavam produzindo narrativas através da linguagem audiovisual de forma muito descontraída. Venho percebendo que esse tipo de linguagem tem sido um ponto de interesse das pessoas independente de idade, desse modo proponho que a produção audiovisual seja construída como produto desta intervenção. Soares, Costa e Reis (2021)

tomam essas narrativas audiovisuais que estão circulando na internet como potência onde as jovens consomem e produzem cultura, ficcionalizam sobre si e sobre o mundo, criam novas maneiras de ser de existir e ainda acrescentam que essas produções excedem os currículos prescritos enquanto engendram diferentes modos de subjetivação e de inserção política.

A fim de articular o produto desse estudo, a proposta de intervenção é, criar junto com as estudantes um documentário a partir das conversas que emergirão das aulas de arte, o intuito é registrar o que as mesmas anseiam para seu projeto de vida, apostar na conversa como metodologia (RIBEIRO, SAMPAIO E SOUZA, 2018) para dar vazão ao não planejado, sem a pretensão de buscar soluções, ou atender as expectativas de um documento oficial. A ideia é apenas deixar que as indagações apareçam, que sejamos surpreendidas pelo acontecer. Partindo para a ação, pretendo buscar a parceria com estudantes do curso de Comunicação Social do Campus XIV da UNEB, que serão convidados a cumprir o estágio obrigatório do curso no CEB, auxiliando na produção do documentário. Assim poderemos contar com os equipamentos do Departamento de Educação e com o estúdio de edição para a finalização do produto.

Diante do que for produzido a princípio também pretendo convidar a diretora, a vice-diretora, a coordenadora, os professores e as professoras do CEB para pensarmos sobre o que as estudantes estão pautando, para que possamos dialogar e buscar meios de construir práticas curriculares mais democráticas e participativas, esta conversa entre os pares também pode fazer parte do documentário se as participantes concordarem, assim teremos um material construído colaborativamente com as praticantes do cotidiano escolar.

Nos cursos de formação continuada ofertados pela SEC, costumamos ver experiências de outras escolas com o objetivo de que estas sirvam de inspiração para nós, entretanto, acredito na potência da produção audiovisual produzida na nossa própria escola, pois é com essas pessoas que estamos convivendo é para elas que destinamos nossas ações. Para Soares, Costa e Reis (2021) a cultura audiovisual excita o olhar e a audição, as subjetividades são legitimadas nas formas de ver e ser visto. Acredito que esta construção coletiva possibilite várias oportunidades de conversas e de trocas de experiências e assim vamos nos reinventando, no movimento constante de *prácticateoriaprática*.

5.2 Detalhamento das ações

Participantes

Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e/ou estudantes do 1º ano do Ensino Médio, e profissionais de educação.

Previsão de tempo para a execução das ações

As ações estão previstas para acontecerem durante o ano letivo de 2022. As ações pensadas a priori serão as seguintes: aproximação, apresentação da proposta, atividades iniciais, aproximação da equipe de estudantes de Comunicação Social, captação das imagens, gravação das entrevistas, edição, finalização e exibição do documentário.

Roteiro das primeiras aulas

1º Momento: 2 horas/aula

Data prevista: Entre 07 e 11/03/2022

- Conversa inicial
- Exibição de trechos do documentário “Nunca me sonharam”;
- Conversar sobre as provocações do documentário.
- Explicar sobre a pretensão de produção de um documentário;
- Ouvir as estudantes sobre o que pensam da proposta.

2º Momento: 2 horas/aula

- Apresentação das diversas linguagens artísticas: dança, música, teatro, fotografia, literatura, grafite, escultura, cinema, arte digital, etc.
- Solicitar que os/as estudantes escolham as linguagens que gostariam de consumir ou produzir durante as próximas aulas.
- Planejar com os/as estudantes as ações das próximas semanas.
- Selecionar materiais físicos e/ou digitais para serem usados nas próximas aulas

6 Escrevendo atravessamentos e afetações

(...)escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências.

Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode ser visto,

dito ou escrito.

(Conceição Evaristo)

Para escrever os atravessamentos e afetações deste estudo quero marcar um acontecimento de hoje exatamente às 2:18 da manhã, enquanto eu revisava e tentava concluir este texto recebi uma mensagem da amiga e colega Juciane do Colégio Estadual Olavo Alves Pinto de Retirolândia onde trabalhei por dez anos, a mensagem trazia a imagem do Diário Oficial do Estado da Bahia de hoje 16/09/2021 contendo a publicação da minha licença para cursar o mestrado. As lágrimas incontidas trazem agora um misto de alívio por ter conseguido escrever um texto e de felicidade ao mesmo tempo, por ter meu direito de *professorapesquisadora* finalmente reconhecido. Como você já está acostumada com as reviravoltas dessa pesquisa voltarei um pouco no tempo para relatar como se deu a minha luta com a SEC para conseguir o afastamento que é assegurado pelo art, 62 da lei nº 8261 de 29 de maio de 2002, c/c arts. 3º e 12 do Decreto nº 8.569, de 18 de junho de 2003.

Em setembro de 2019 eu iniciava as aulas no MPED e logo entrei com um processo na SEC solicitando o afastamento para estudar, em uma semana eu recebi a resposta indeferindo a minha solicitação, eu já estava preparada pra isso, pois a situação é corriqueira, em seguida consultei um advogado e dei início a um processo judicial, que geralmente são concedidas liminares para que a servidora se afaste do trabalho até que a conclusão do processo, mas isso não aconteceu comigo, em 21 novembro de 2019 por um equívoco da SEC a licença foi publicada, porém o processo estava apenas começando e no dia 27 de novembro de 2019 foi publicado um ato tornando a publicação anterior sem efeito, eu recebi uma ligação informando sobre a publicação, mas fiquei tranquila pois acreditava que seria concedida uma liminar para o meu afastamento, o que não aconteceu. Segui tentando conciliar minhas atividades docentes com as atividades de mestranda e

aquelas socialmente atribuídas as mulheres e mães.

A consulta ao Diário Oficial se tornou rotina, eram doses diárias de frustração, junto com todos os atravessamentos que já foram relatados aqui. O ano de 2020 foi um ano turbulento pra todo mundo devido a pandemia, e tudo ficou mais intenso, angústias, autocobranças, excesso de interações virtuais, doença na família, luto e ainda esse compromisso em acompanhar o processo judicial, que teve o julgamento adiado durante o ano todo. Em 06 de julho de 2021 o meu advogado me informou que a conclusão do processo foi favorável a mim e não cabia mais recurso. Enquanto isso, seguia esgotada e tentando cumprir todos os compromissos. Foram dias muitos difíceis, sentimentos nunca sentidos vinham à tona, eu sentia como se alma estivesse ardendo, a mente já não processava muita coisa, eu sentia que estava me perdendo de mim, ainda assim cultivava a esperança de que essa agonia fosse aliviada, e então, tomei a decisão de não cair, buscava encontrar uma maneira de passar por tudo isso, então cortei o cabelo e resolvi que iria voltar ao espaço da escola com uma versão melhor de mim, e assim fiz, até que no dia 05 de agosto de 2021 o ato de afastamento foi publicado prevendo um afastamento de dois anos.

Foi um alento, pois eu poderia me dedicar a escrita do texto final, mas antes tratei de cumprir com a responsabilidade de concluir a 3ª unidade e atribuir as notas e preencher os diários, isso se deu em duas semanas, depois do dever quase cumprido, reduzi os grupos de *whatsapp*, dei uma pausa nas redes sociais e mergulhei na escrita, mas, no dia 01 de setembro de 2021, mais uma publicação tornou o ato de afastamento sem efeito, sem explicação. Fui apoiada pelas diretoras das escolas Mara, Rita, Nivaneide e Tânia que são pessoas sensíveis e cujo estímulo foi imprescindível na escrita do texto, enquanto isso minha orientadora Iris, as amigas Fabiana e Clécia seguiam me fortalecendo e foi nessa montanha russa de emoções que chego até aqui.

Não sei se a narrativa ficou cansativa, mas eu senti vontade de relatar tudo isso para que outras professoras pesquisadoras não desistam de cursar um mestrado ou doutorado por causa das dificuldades e também para incentivá-las a lutar para que seus direitos sejam respeitados. Em um contexto tão atípico, é preciso ressaltar os atravessamentos que envolveram a escrita. Quanto mais eu tentava segurar as coisas, contornar as situações, mais elas saíam do controle e a instabilidade provocou uma série de mudanças e de atitudes em mim, que as vezes eu nem me reconhecia. Enfim, estou aqui viva e forte para contar estas histórias. Foram tantas aprendizagens que é impossível relatar através de sinais gráficos, algumas ficarão reservadas a linguagem do corpo vivido

que no futuro tentarei escrever outras histórias.

Aquela professora que um dia supôs que era o centro das atenções na sala de aula, aprendeu que deve escutar o “time todo” para que as coisas funcionem melhor, que não há formas fixas de aprender, de pesquisar, de produzir conhecimento e que essa ausência de controle não significa descuido ou incompetência, mas indica que não somos, estamos sendo e isso implica estar aberta para o acontecer da vida.

Entendi que por mais que eu quisesse ser uma super professora, eu tive que aprender a duras penas que sou humana e não tenho condições de estar sempre em dia com os afazeres docentes, sempre sorrindo e solícita. É preciso estar aberta às falhas, às críticas, a escuta da outra e, principalmente, é preciso estar aberta às diferenças e isso não pode se dar apenas no discurso, entender que cada um e cada uma tem experiências únicas, com altos e baixos, com virtudes e deslizes e está tudo bem que seja assim.

Pesquisar nos/dos/com os cotidianos é encantador, o medo e a insegurança são superados pelas surpresas do acontecimento inesperado, o cotidiano revela a grandeza e a riqueza de cada situação por mais comum que possa parecer sempre há algo gigante escondido nas pequenas coisas. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares me possibilitaram olhar para a simplicidade da vida e isso é libertador. Aprendi a não buscar a perfeição, a não ser tão crítica com minhas falhas, que com paciência dá para produzir miudezas, inclusive na pesquisa.

Entendi que os passos iniciais no letramento racial não me impossibilitam de militar na causa e lutar para que estudantes negras estejam e se sintam respeitadas e valorizadas na escola, ao contrário me faz querer saber mais e mais, tenho certeza que essa é e continuará sendo uma causa importante pra mim. Com Bhabha, aprendi que nomear, identificar não é suficiente, pois o significante não cabe em um significado, que a enunciação acontece no entre-lugar, na fronteira, no além e não precisamos compartimentar tudo para explicar o mundo.

Escrever foi uma forma de sobreviver e resistir, sei que houve e há lutas distintas das minhas e por isso defendo que as universidades e escolas precisam olhar para suas praticantes como pessoas e não apenas como produtoras de conhecimento, que criem redes de apoio visando diminuir as vulnerabilidades sociais e psicológicas, pois quando nossa mente está em paz escrever é muito bom.

Enfim, é preciso dar uma pausa e estar aberta ao devir...

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de fazeres**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de fazeres**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.
- ANPED; ABDC. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, ABDC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.
- ANZALDUA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, p.229-235, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>. Acesso em: 24 set. 2020.
- ARAÚJO, Tamires de Oliveira. **Invenções de si em chave pós-estrutural: Narrativa (auto)biográfica como im/possibilidade de form(ação)**. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité – BA, 2019.
- ÁVILA, Betânia. Tempos modernos? Trabalho das mulheres em tempos de pandemia. SOS Corpo Institutofeminista para democracia. 14 mai 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/FRIKWT84zZg>>. Acesso em: 12 ago 2021.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BAROSI, L. (Po)éticas da escrevivência. **Estudo de Literatura Brasileira Contemporânea**. n.51, p. 22-40. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

CANDAU, V. M. F. Cotidianos escolares práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CAZÉ, Bárbara Maia Cerqueira. **Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) da tessitura dos currículos em rede nos cotidianos**. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2766141>. Acesso em 16 jun. 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CNTE. **Educação e diversidade. Direito e ação afirmativa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, 2013, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/302>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: 4. Ed. Editora Perspectiva, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. Escrivivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiáspórica. In:DUARTE, Constância L; NUNES, Isabella R. **Escrivivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ESTEVEVES, A. El zoomismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. Nexos, [s. l.] abr. 2020. Disponível em: <<https://medioambiente.nexos.com.mx/el-zoomismo-y-el-disciplinamiento-para-la-inmovilidad-productiva/>> Acesso em 12 mar. 2021.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L; NUNES, Isabella R. **Escrivivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200 p.

EVARISTO, C. **Olhos D'Água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. 116 p.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 120 p.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e parecenças**. 1 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 114 p.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 126 p.

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*: Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências da Afro-Brasilidade: história e memória. Releitura* (Belo Horizonte), v. 1, p. 5-11, 2008. EVARISTO, Conceição. *Mesa de abertura – XI COPENE – Negras Escrevivências, interseccionalidades e Engenhosidades*. 43:32 min. Estreou em 9 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=44fYCAUizC4&t=12s&ab_channel=ABPN>. Acesso em 12 de nov. de 2020.

EVARISTO, C. **Não me deixe dormir o sono profundo do sono**. Piauí. São Paulo, ed. 167. ago. 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/nao-me-deixe-dormir-o-profundo-do-sono/>> Acesso em: 15 set. 2021.

FARIA, D. T. B. et. al. Vidaformação e temporalidades da mulher na pandemia. In: In: CHALHUB, T.; RIBEIRO, T. S. **Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade**. Rio de Janeiro. Ayvu, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. *Escrevivência como rota de escrita acadêmica*. In: DUARTE, Constância L; NUNES, Isabella R. **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRAÇO, C. E., ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: a potência das *imagensnarrativas* na invenção do currículo e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p.306-316, set.-dez. 2015.

FERRAÇO, C. E. GOMES, M. A. O. Cotidianos Escolares em Imagens. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 417-438, abr./jun. 2017.

FERRAÇO, C. E; SOARES, M. C. S; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o Cotidiano**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 mar.2020.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de fazeres**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, C. E. Por que conversa como metodologia de pesquisa? 1 vídeo (1H, 10 min. E 34 s.) 2021. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Yi03CuR6Kbc>> . Acesso em 22 jul. 2021.

FIORIO, A. F. C., LYRIO, K. A., FERRAÇO, C. E. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educ. Real**. Porto Alegre, v.37, n.2, p.569-587, mai/ago.2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 15 mar.2020>. Acesso em 16 jun. 2020.

FONSECA, Poliane Lacerda. **Cartografias cotidianas: entrelaçando as práticas escolares e suas possibilidades de (re)invenções**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa – MG. 2015.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3429400>. Acesso em 30 mai. 2020.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANGELLA, R. C. P. Formação de professores em tempos de bncc: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em movimento**, v. 2, p. 380-394, jul./dez. 2020.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave Transdisciplinar. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: **Método, métodos e contramétodo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GEHRKE, Juliana Milane Reis. **(Des)Caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento da distorção idade-série**. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- RS.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714404>. Acesso em: 05/08/2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículo nos cotidianos escolares**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6417898>. Acesso em 20 abr. 2020. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria: **Revista de Estudos Literários**. N. p.38-47. 2002. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 17 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.727-744, jul.-set.2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17 jun.2020.

GUIMARÃES, Mirtes Aparecida dos Reis. **Invenção e diferença em uma sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa –MG. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3400108>. Acesso em 8 abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Censo Escolar, 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206>. Acesso em 16 jun. 2020.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento**. São Paulo, 2016. 1 vídeo (1H, 01 min. E 51 s.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

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

LEMOS, G. A. R. ; Macedo, Elizabeth . Escola, Pedagogia e Desassossego. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, número especial, p. 271-286, 2020.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIMA, Maristela Rocha. **Sou rural, sou gente. Tenho identidade**: cultura, cotidiano e narrativas de estudantes de escola rural. 2018. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – BA. 2018. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/09/DISSERTA%C3%87%C3%83O-SOU-RURAL-SOU-GENTE-TENHO-IDENTIDADE-MARISTELA.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LOPES, A. C. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13. n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 16 jun. 2020.

LOPES, A. C. MACEDO. E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Paola Nogueira. **O aprender e o não aprender de adolescentes em um projeto de distorção idade-série: perspectivas e desafios.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2019
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7663604>. Acesso em 16 jun. 2020.

LOURENÇO, S. G. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: Competência e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n.25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, Naara de Oliveira. **A gente combinamos de escrever: Poéticas Pretas e modos de autopotência na criação em Artes Cênicas.** 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1, 2016.

MEDEIROS, Marileide Alves de Oliveira. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas.** 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Jacobina – BA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6436089>. Acesso em 18 abr. 2020.

MENDES, Igor Adolfo Assaf. **Territórios de segregação escolar: um estudo da cidade de Belo Horizonte. Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais-MG.** 2017 Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5173699>. Acesso em: 05/08/2020.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOTA, Flávia, PAULA Claudemir de. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.44, n.2, e88365, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e88365.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n.esp., p. 162-184, out. 2008

OLIVEIRA, I. V. Curricularização do silêncio: gritos e sussurros na educação quilombola. Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade, 3. 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde. **Anais [...]** 2017a. Disponível em: <<https://proceedings.science/coloquio/papers/curricularizacao-do->

silencio--gritos-e-sussurros-em-praticas-de-educacao-escolar-quilombola->. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. V. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Revista FAEEBA**. Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, mai./ago. 2017b.

OLIVEIRA, I. V. “Tem dendê na Base? Vidas Negras e o Currículo Bahia” **Revista Série Estudos**, v. 25, n. 55, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, I. V. “Isso é batom pra vir à escola?” Disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1523-1544 out./dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculo/article/view/44906>>. Acesso em 12 mai. 2020.

OLIVEIRA, I.; V, 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. 109-121.

PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: Escritos e reflexões**. Edufba. 2017.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19**. Salvador. Edição do autor. 2021.

PREZOTI, Letícia Regina Souza. **Negociações e invenções cotidianas como potência de um currículo para uma vida bonita**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3209912>. Acesso em 30 mar. 2020.

REIS, L. R. MENDONÇA, R. H. SILVA JÚNIOR, I. M. Adiado o fim do mundo em tempos de pandemia: potências do ‘sentirfazerpensar’ com gestos e histórias. Revista PPGEA/FURG-RS. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas” p.43-64, jun. 2019.

RIBEIRO, W. G.. UTOPIAS E REGULAÇÕES DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: projeções ficcionais para juventudes ideais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, p. 195-208, 2019.

RIBEIRO, T. S. Ensino Remoto? Educação à Distância? Vamos conversar sobre o trabalho do professor pesquisador na pandemia! In: CHALHUB, T.; RIBEIRO, T. S. **Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade**. Rio de Janeiro. Ayvu, 2020.

RIBEIRO, T. **Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO**. Tese (Doutorado em Educação) _ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de

Janeiro. 2019. Disponível em:

<http://www.unirio.br/ppgedu/copy_of_TesePPGEduTiagoRibeiro.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.

RIOS, I. N. A. Nossa Senhora da Conceição do Coité: Poder e Política no século XIX. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 2003. Disponível em:

<https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2003._rios_lara_nancy_araujo._nossa_senhora_da_conceicao_do_coite_poder_e_politica_no_seculo_xix.pdf> . Acesso em 22 jul. 2021.

SAMPAIO, C.S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: SAMPAIO, C.S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. (orgs.)

Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. Cap. 1. p.21.

SANTOS, E. M. C.; COELHO NETO, A. S.; SILVA, O. A. De Região Sisaleira a Território do Sisal: desvelando as nuances do processo de delimitação da diferenciação espacial do Semiárido Baiano. **Geotextos**, v.11, n. 2, p.131-151.dez. 2015.

SANTOS, E. M. C.; SILVA, O. A. Sisal na Bahia. **Mercator**, Fortaleza, v. 16. p. 1-13, 2017.

SANTOS, Amanda Oliveira dos. **Educação feminista e antirracista: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA.** Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Universidade do Estado da Bahia – Jacobina. 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2020/07/TFCC-AMANDA.pdf>. Acesso em 3 ago. 2020.

SANTOS, E. EAD a palavra proibida. Educação online pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos notícias. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro. ago. 2020. Disponível em: <<http://www.publicacoes.uerj.br>>. Acesso em 20 ago. 2021.

SILVA, Danielle Tudes Pereira. **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o mesmo e o outro da afrodiáspora.** 2015 133 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2550401>. Acesso em 13 abr. 2020.

SILVA, V. M. T. **As ações de mobilização do currículo produzido por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica: voos de formação de uma professora/pesquisadora.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOARES, M. C. S.; COSTA, S. G.; REIS V. L. Currículos em rede e cultura audiovisual: usos e criações de docentes e/ou discentes em processos curriculares nas escolas e na formação de professores. In: FERRAÇO, SOUZA, L. R.; D.; SILVA, T. M. (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 II) Curitiba: CRV, 2021. cap. 15. P. 221-234.

SOUZA, Izabela Fernandes de. Sou entre elas. Na encruzilhada dos saberes: fronteiras, escrevivências e (re) existências de mulheres negras na cidade de Foz do Iguaçu. 2019. 168 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019.

STECANELLA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.3, p.929-946, jul/set.2018.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. **Writing Post Qualitative Inquiry**. 1997.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.10, n.2, pp. 175-189. 2010.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. The Appearance of Data. Cultural Studies. **Critical Methodologies**, v. 13, n.4, pp. 223 –227. 2013.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n.3, p.1044-1064, set./dez. 2018.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. C. **Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e diáspora negra no cotidiano escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015 Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/10411/1/Tese_%20Jose%20Carlos%20Teixeira%20Junior.pdf>. Acesso em 13 abr. 2020.

VIEIRA NETO, Tania Danielle. **Relações Étnico-Raciais do Ensino Fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim - MG.** 2019. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana – MG. Disponível em: <[file:///C:/Users/Geane/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O.MESTRADO.PPGE.TANIA.DANIELLE.VIEIRA.NETO-2019%20-%20FOLHA%20DE%20APROVA%C3%87%C3%83O%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Geane/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O.MESTRADO.PPGE.TANIA.DANIELLE.VIEIRA.NETO-2019%20-%20FOLHA%20DE%20APROVA%C3%87%C3%83O%20(1).pdf)>. Acesso em 13 abr. 2020.

VIVARTA, V. **Crianças invisíveis. O enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração.** (Série mídia e mobilização social; v. 6) Coordenação Veet Vivarta. São Paulo: Cotez, 2003.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]/ Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre : Penso, 2016.

ZALLOCCO, O. B.; RIBEIRO, T. Conversas sobre corpos, imagens e currículos. In: *In: FERRAÇO, SOUZA, L. R.; D.; SILVA, T. M. (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 II)
Curitiba: CRV, 2021. cap.19, p. 257-266.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____ /

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Escrevivências estudantis: uma pesquisa com/partilhada com estudantes nos/dos/com os cotidianos.

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jeane Matos Araújo Lima

Cargo/Função: Mestranda do Mestrado Profissional em

Educação e Diversidade. O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para

participar da pesquisa: “Escrevivências estudantis: uma pesquisa com/partilhada com

estudantes nos/dos/com os cotidianos”, de responsabilidade da pesquisadora Jeane

Matos Araújo Lima, estudante da Universidade do Estado da Bahia que tem como

objetivo compreender como o cotidiano pode revelar a potência das artes de fazer

dos/das estudantes negros/as que estão além do limite de idade e série, a partir dos

significados que os/as mesmos/as constroem sobre a escola. A realização desta

pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no sentido de promover reflexões estudantis

a respeito do processo educativo e possibilitar momentos de elaboração de atividades

colaborativas entre os membros da comunidade escolar para pensar uma educação

antirracista, democrática e emancipadora. Caso aceite o Senhor(a), participará de

reuniões virtuais no Google Meet que serão gravadas e participará de um grupo de

Whatsapp em que você poderá postar comentários, áudios, fotos ou vídeos que

estejam relacionados com o tema proposto pela aluna Jeane Matos Araújo Lima, do

curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade ou por outros membros do grupo. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido, incomodado ou triste em lembrar de momentos delicados de sua vida. Se por acaso o (a) senhor(a) precisar de apoio psicológico a pesquisadora lhe encaminhará ao serviço público de saúde. 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 (a) 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(a) senhor(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.

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

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Jeane Matos Araújo Lima

Endereço: Rua Duque de Caxias, 631- Bairro Marajoara – Conceição do Coité –BA.

Telefone: (75) 998173545, E-mail: jejejeane962@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Escrivências estudantis: uma pesquisa com/partilhada com estudantes nos/dos/com os cotidianos”, 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 a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ROTEIRO DOS ENCONTROS COM OS/AS COLABORADORES/AS PELO
GOOGLE MEET.

Os passos da conversa serão guiados por alguns slides.

Cada reunião deverá durar em torno de 1 hora, entretanto não há fixidez quanto ao cumprimento desse tempo, poderemos também esticar o roteiro para mais encontros em outros dias a depender do fluxo da conversa.

1º momento: Acolhimento

2º momento: Explicação sobre os objetivos da pesquisa e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Por que estamos aqui?

- Para conversar
- Para ouvir música
- Para pensar sobre nosso lugar
- Para pensar sobre a nossa educação
- Para pensar sobre a nossa escola
- Para contribuir com a pesquisa da professora Jeane

3º momento: exibição de um vídeo do cantor Arlindo Cruz no link:
https://www.youtube.com/watch?v=H_K-3AA8Xqc&feature=emb_imp_woyt

4º momento: Iniciar um tópico com a seguinte pergunta: Como vejo meu lugar?

5º momento: exibição de mais um vídeo do cantor César MC no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>

6º momento: disparar uma conversa a partir da pergunta: Como eu vejo minha escola?

7º momento: Exibição do vídeo de Jamille Santos a partir do link:
https://www.youtube.com/watch?v=OKk3V_21-BQ

8º momento: observar as conversas que surgirem a partir do slam.

9º momento: despedida.