

“El arte como respiro” y la “Máquina de Matar Maestros”: experiencias cotidianas en contextos de violencia contra las escuelas públicas

“A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/contra as escolas públicas

“Art as I breathe” and the “Teacher Killing Machine”: everyday experiences in contexts of violence against public schools

Vinícius Hozana¹

Ana Claudia da Silva Rodrigues²

Maria Luiza Sússekind³

Resumen

El texto reflexiona sobre el resultado de una actividad escolar desarrollada para estudiantes del 7° año de una escuela de la ciudad de Río de Janeiro. En la escuela pública, la docente de “Projeto de Vida” utilizó el libro “Malala y el Lápiz Mágico” de la autora Malala Yousafzai en una actividad denominada “Educando para una cultura de paz” con los alumnos. La parte final de la tarea le preguntaba al alumno qué haría si tuviera un lápiz mágico y le pedía que ilustrara la respuesta con un dibujo que formaría parte de una exposición escolar. Las respuestas de dos estudiantes fueron descripciones detalladas de actos violentos. Con este informe y junto a los conceptos de reformas malévolas (Sussekind, 2019), necropolítica (Mbembe, 2016) y actitud blasé (Simmel, 1967), de los trayectos curriculares cotidianos engendrados a una mirada teórica de las expresiones de violencia en las escuelas y la percepción del odio como práctica social de anti-cohesión (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialogando con Maske (2022) y su currículum de favela, posibilidades de entrelazar experiencias de enseñanza y creaciones cotidianas con pares que comparten el Ambiente escolar.

Palabras clave: Violencia, currículo, reformas, vida cotidiana, necropolítica

Resumo

O texto reflete sobre o resultado de uma atividade escolar desenvolvida para estudantes do 7° ano de uma escola da cidade do Rio de Janeiro. Na escola pública a professora de “Projeto de Vida” utilizou o livro “Malala e o lápis mágico” da autora Malala Yousafzai em uma atividade denominada “Educar para uma cultura da paz”. A parte final da tarefa questionava o estudante sobre o que ele faria se tivesse um lápis mágico e o pedia para ilustrar a resposta com um desenho que faria parte de uma exposição escolar. As respostas de dois participantes foram descrições detalhadas de atos violentos. A partir dos conceitos de *reformas malévolas* (Sussekind, 2019), *necropolítica* (Mbembe, 2016) e *atitude blasé* (Simmel, 1967), dos percursos curriculares cotidianos engendrados a uma visão teórica das expressões de violência nas escolas e da percepção do ódio como prática social de anticoesão (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialogando com Maske (2022) e seus *currículos favelados*, refletimos sobre as possibilidades para enredar experiências de docência e criações cotidianas com os pares que partilham o ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência, currículo, reformas, cotidiano, necropolítica

Abstract

The text reflects on the result of a activity developed for students of the 7° year of a school in the city of Rio de Janeiro. At the public school, the teacher of “Life Project” used the book “Malala and the Magic Pencil” by author Malala Yousafzai in an activity called “Educating for a culture of peace” with students. The final part of the task asked the student what they would do if they had a magic pencil and asked them to illustrate the answer with a drawing that would be part of a school exhibition. Two students’ responses were detailed descriptions of violent acts. With this report and together with the concepts of malevolent reforms (Sussekind, 2019), necropolitics (Mbembe, 2016) and blasé attitude (Simmel, 1967), from the everyday curricular paths engendered to a theoretical view of the violence expressions in schools and the hate perception as a social practice of anti-cohesion (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialoguing with Maske (2022) and his favela curriculum, possibilities to enmesh teaching experiences and everyday creations with peers who share the same school environment.

Keywords: Violence, curriculum, reforms, everyday life, necropolitics

Introdução

O tema deste artigo versa sobre as violências nas/das/contra as escolas públicas que ofertam educação básica no Brasil. Especificamente, trataremos de respostas consideradas violentas em atividade realizada em sala de aula de uma escola que ensina adolescentes dos anos finais do ensino fundamental matriculados no 7º ano, no exercício de 2023. O interesse surge, justamente, por compreendermos que a “violência” demonstrada na referida atividade atravessa o cotidiano de crianças, jovens e adultos que frequentam as instituições escolares, como vem sendo demonstrado, nos últimos anos, através de notícias divulgadas em noticiários e blogs de todas as regiões do país.

Compreendemos que a violência está presente ontologicamente e cosmologicamente em nossa sociedade, aparecendo de diversas formas: desde a nossa tenra idade interagimos com ela através de mitos fundadores, músicas de ninar, desenhos animados, programas infantis, comerciais de televisão e rádio, jogos on-line (utilizados por crianças, inclusive, antes mesmo de aprenderem a falar). Acompanhando nosso crescimento, a violência vai se tornando uma forma de atuação e temos acesso a ela através de diversos componentes curriculares, além de filmes, telejornais, séries, comerciais, programas de lutas, jogos, propaganda, músicas, se pensarmos exclusivamente na mídia esta tem sido veiculada para entretenimento. Se nos voltarmos para as nossas ações cotidianas, encontramos atos de violência em nossas residências, comunidade, instituições educativas, no trânsito, supermercado, salões de beleza, festas, escritórios, restaurantes, praias, clubes, condomínios, farmácias, lojas, Shopping Center, transporte coletivos, bancos, estádios. Além dos lugares destinados e legitimados para que esta violência ocorra, como cadeias, presídios, hospitais psiquiátricos, dentre outros espaços frequentados diariamente pela grande maioria da população, sem tocar nas famílias.

Essa violência é amplamente divulgada, visto que é uma das pautas que gera muito engajamento na mídia, através principalmente dos telejornais e blogs de notícias. Essa situação atinge as escolas de diversas formas: **na escola** (dentro/fora da escola) através de ações violentas de estudantes entre si na forma de *bullying* (contra grupos minoritários como mulheres, negros, comunidade LGBTQIAP+) ou mesmo violência física, ocorrendo ainda contra professores e profissionais da educação; **da escola** – na proposição de políticas que homogeneizam os sujeitos negando as diferenças e invisibilizando suas trajetórias, transformando-os em números para ranqueamentos dos sistemas avaliativos ou consumidores/empreendedores de si, de pacotes curriculares prontos organizados por ONGs/tecnocráticas que projetam suas ações alheias as necessidades da comunidade porque desconhecem o chão da escola; **contra a escola** – várias ações vivenciadas demonstram o cotidiano violento que acometem as populações de comunidades sem proteção do estado, sem

condução escolar, sem saúde, alimentação e, algumas vezes, dominadas pelo tráfico ou por milicianos. Nesse contexto, especificamente, a suspensão de aulas durante as operações policiais e a troca de tiros entre grupos rivais foram responsáveis pelo fechamento de escolas em 81 dias letivos, dos 200 dias que por lei a instituição deveria cumprir (Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional - LDBEN, N.9394/96) no estado do Rio de Janeiro em 2022. Outra ação recorrente, é o discurso de “ódio” proferido por políticos contra professores, chegando ao absurdo de, no último dia 9 de julho de 2023, durante comício em defesa da liberação de armas, um deputado federal comparar o que ele denominou de “professores doutrinadores” a “traficantes que sequestram as crianças e jovens e os doutrinam”, como amplamente divulgado recentemente pelos meios de comunicação.

Para Pinar(2007)

é puro disparate (político) afirmar que os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Os alunos (e, secundariamente, os pais e encarregados) são responsáveis pela sua realização educativa. Os professores fornecem as oportunidades. Os alunos são responsáveis por tirarem partido delas. (p. 344).

Por isso, a afirmação do deputado de que professores são “doutrinadores” não se sustenta minimamente nas teorias do campo do currículo, e tal afirmação se configura, apenas, como mais um ato de violência contra essa categoria profissional, no estado com menor salário⁴. Ocorre, ainda, outras tentativas de silenciamentos por parte de governos autoritários ao proporem projetos que pretendem vigiar, fotografar e denunciar professores em exercício de sua profissão quando os conteúdos abordados forem de encontro aos seus interesses.

A violência extrema também é noticiada contra estudantes, professores e equipe pedagógica sendo tais membros das comunidades educativas brutalmente assassinados dentro de suas instituições por atentado ou vítimas de balas perdidas. De acordo com o Instituto Fogo Cruzado que monitora e produz dados sobre violência no primeiro semestre de 2023, foram registradas, na região metropolitana, que inclui a cidade do Rio de Janeiro, 92 vítimas atingidas e 29 perderam suas vidas por bala perdida.

Destacamos que não é objeto de nosso texto discutir as questões de gênero e raça, exclusão social e a influência da comunidade e entornos das intuições escolares e como estas se relacionam com a formação dos estudantes. Porém, tais estudos tem crescido nos últimos anos e conforme apontado por Couto e Soares (2018, p. 258) em pesquisa realizada no estado de Minas Gerais, na categoria de vítimas, 61% são do sexo feminino. Para os autores “o percentual de vítimas do sexo feminino em crimes no entorno das escolas é 24% maior se comparado com as do sexo masculino e, entre a autoria dos crimes, os homens correspondem a 38% a mais se

comparado com as mulheres”. Corroborando que estes dados, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou em 2021, que 75,8% das vítimas de homicídios no país eram negras e que 60,8% das vítimas de feminicídio foram mulheres negras. Para Pinar (2007)

A crise racial tem gênero, e, pelo menos nos Estados Unidos, a crise de gênero é racializada. Dentro dessas interseções de raça e gênero (...) meu argumento é honestamente *queer*: o racismo é, em certo sentido, um caso entre homens. Mas, obviamente, racismo não é apenas um caso entre homens. (...) A sexualização do racismo nos EUA é um fenômeno único na história humana, uma anomalia de primeira ordem. (p. 2)

Continuando, no livro O gênero da política racial e violência na América, Pinar explora

a masculinidade parece ser continuamente (variável e dinamicamente) uma questão na política racial e violência americanas. Foco no homem branco, não como categoria monolítica com certeza, mas como uma série de posições individuais, historicamente, classe-socialmente situadas também em relação ao gênero das quais impronunciáveis atos de violência foram e continuam sendo performados. (Pinar, 2001, p. 6).

Sublinhamos que ao falarmos de violência na/da escola precisamos considerar que esse espaço é ponto de encontro de trajetórias heterogêneas diversas e que o fluxo de pessoas que transitam dentro e fora desse território torna-o palco de variados tipos de disputas, numa sociedade constitutivamente violenta, abismal, colonial, escravista, racista, patriarcal, cis-heteronormativa, cujos (necro)currículos também são orientados por (necro)políticas de silenciamento e desumanização.

Situamos nossas reflexões nas questões que envolvem “o outro” e suas “diversas formas de está no mundo” ou seja, situamos o debate na discussão sobre diferença. Skliar (2001, p. 6) nos alerta que

[...] a diferença, como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Além disso, é importante ressaltar que refletimos sobre uma instituição pública da rede municipal de educação, da segunda capital da região sudeste com maior índice de mortes (19,2) a cada 100 mil habitantes, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022).

A cidade do Rio de Janeiro tem grande parte do seu território influenciado por ações violentas protagonizadas por grupos armados de facções narcotraficantes e milicianos. Esses grupos disputam áreas de influência e essas regiões correspondem

majoritariamente as áreas mais carentes da cidade. Em 2022, segundo a Secretaria Municipal de Educação, quase um terço das escolas tiveram seu funcionamento afetado por disputas entre facções. Tal situação afeta a vida mental dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e afeta a relação ensino-aprendizado, no mínimo, de quem fica sem aula devido aos tiroteios. Nessa lógica, há um processo de naturalização da violência em áreas carentes e há um senso comum de que as escolas localizadas nessas áreas são mais violentas.

Não podemos desconsiderar mais uma vez o Atlas da Violência organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que anualmente revela os dados da juventude brasileira vítima de violência. Destacamos em 2019, no Brasil, a violência como a principal causa da morte entre os jovens. Os dados do Rio de Janeiro sobre mortes violentas por causas indeterminadas, revelaram um crescimento de 237% no mesmo ano. Seria ingênuo, irresponsável e ineficaz pensar a relação escola-violência sem historicidade, contexto e política. Descolar o bolsonarismo do passado violento colonial e escravocrata que retorna como tsunami de ódio contra os avanços democráticos e um dos seus territórios de direito que são as escolas públicas de educação básica (Oliveira & Sussekind, 2018), ou, isolá-los do crescimento do negacionismo (para Pinar, 2012, anti-intelectualismo) e da ampliação de todas as formas de desumanização e violência de nada serve.

Assumindo que fomos surpreendidos por algo que não esperávamos viver ou sofrer, acreditamos hoje que esse tsunami já estava se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil colonial-escravista-heteropatriarcal. (Oliveira & Sussekind, 2018)

A presença cotidiana da violência como valor, atitude e sentimento convive com uma atitude *blasé* de des-reconhecimento da humanidade do outro, e, no fim, de si mesmo, sendo uma forma de sociabilidade (Simmel, 1967). Segundo o IPEA,

de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país (2022, p. 27).

Por isso, é decisivo discutirmos as diversas manifestações de violência nas escolas levando em consideração a potência do uso e a eloquência dessa linguagem, pois muitos dos estudantes articulam narrativas e atitudes violentas como manifestação de ações de defesa e proteção, além das manifestações de afeto, ou seja, apesar de chocante, há um caráter interpretativo nas ações de violência que precisam ser levados em consideração quando abordamos a escola e as interações entre os

estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Quadros teórico-conceituais

Avaliando a multiplicidade de possibilidades das manifestações violentas nas escolas, dialogamos com três conceitos para subsidiar nosso posicionamento no debate: os conceitos de *reformas malévolas* (Sussekind, 2019), *necropolítica* (Mbembe, 2016) e *atitude blasê* (Simmel, 1967).

A medida provisória nº 746 que divulgava a reforma do ensino médio foi apresentada em 22 de setembro de 2016, tendo como objetivos: “*dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*” (Brasil, 2016).

A portaria nº 1570 de 20 de dezembro 2018 divulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando mudanças curriculares que atingem principalmente o Ensino Médio, com propostas que prejudicam o desenvolvimento crítico dos discentes dado a diminuição considerável das cátedras de ensino.

A reboque da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificou-se a implementação do novo ensino médio e de seus itinerários formativos, e dada a multiplicidade de situações em que as escolas, principalmente as públicas, se encontram, esses itinerários, sendo divulgados como meios dos estudantes exercerem seu protagonismo, vem demonstrando caráter excludente visto que as escolas não partilham de infraestrutura para oferecer variedades de escolha e, nesse sentido, o aluno acaba não exercendo a liberdade de escolha tão divulgada nas propagandas da reforma.

As reformas educacionais vigentes, principalmente a criação da Base Nacional Comum Curricular e a implementação do Novo Ensino Médio são consideradas malévolas por promoverem epistemicídios, injustiças cognitivas que favorecem a propagação de um pensamento único, linear e com apagamento das diferenças. Produzindo conteúdo a partir do que é ditado de fora das escolas, pautado em critérios de avaliações externas, por isso desconsidera a complexidade da sala de aula e ignora o conhecimento progresso de estudantes e professores.

Essas reformas têm sido implementadas em um contexto necropolítico (Mbembe, 2016) de crise econômica e pandemia do novo coronavírus. Durante o período pandêmico as medidas de isolamento social foram duramente atacadas por nossa liderança política apoiada por empresários e parte da população, que entre tantos absurdos afirmou que o vírus era só uma gripezinha, que só morreriam idosos e portadores de doenças pré-existentes e que um suposto histórico de atleta seria uma garantia de proteção contra o Covid⁵. Muitos alegaram não acreditar na veracidade do “vírus chinês” e suas consequências, enxergando diversas possibilidades de cons-

pirações para enfraquecer o governo e a economia. O negacionismo e a xenofobia expandiram-se e até os médicos infectologistas e a própria Organização Mundial da Saúde – OMS quando alertaram para os perigos da pandemia, mostrando as curvas de projeções de morte e o iminente caos na saúde, dos quais levaram a alcunha de comunistas. Era preciso salvar a economia, eles afirmavam, mas a que preço?

Quando até as regulamentações da OMS para a pandemia foram contestadas, mesmo com tantas evidências de assertividade em várias partes do mundo, revelou-se mais uma faceta da necropolítica (Mbembe, 2016). A política de morte que subjuga os aspectos mútuos e trata a morte e vida como equivalentes, numa espécie de *memento mori* às avessas, já que a ideia não é significar e valorizar a vida. O discurso dos grupos de risco (idosos, obesos, hipertensos, diabéticos, etc.) naturalizou a ideia de que era inevitável a morte de algumas pessoas contaminadas. Inicialmente, componentes do governo federal estimavam a morte de no máximo 800 brasileiros, e passamos de 703 mil mortos em decorrência da pandemia. Esse discurso também potencializou a morte de pessoas que desconheciam ser parte de grupos de risco ou que mesmo ciente disso não encontraram tratamento de saúde adequado.

Grande parte da pressão em desqualificar o potencial do vírus e criticar as ações de quarentena e isolamento social se deu pela aparente necessidade de reestabelecimento do “normal” e retomada da economia. Discutia-se a suposta normalidade ignorando que o conceito de normal vigente em nosso cotidiano é uma invenção colonial, abismal que trata as outras visões de mundo como inexistentes ou menos importantes. A necessidade de se retomar a “vida normal” pode ser encarada como uma fuga a grave situação de pandemia que estávamos vivendo. Desconsiderar as possibilidades de um “novo normal” e experienciar toda a realidade pandêmica sem tecer críticas ao sistema político-econômico vigente, capitalismo neoliberal, era perda de tempo.

Não tem fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda. Então a pergunta a fazer seria: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?”. (Krenak, 2019, p. 33).

A necropolítica manifesta-se na dominação da vida sob o poder da morte. A determinação de quem são os elementos que compõem a sociedade e são matáveis, podem morrer sem haver, de fato, alteração da ordem vigente, ou no mínimo comoção de grandes proporções. A relativização da morte não foi novidade pandêmica e já acompanha muitos elementos da sociedade, como os pobres, mulheres e homens negros, população de rua, imigrantes ilegais, deficientes, e etc. Será que ela vai expandir-se, tornando-se cada vez mais comum e abrangente? Afinal quem pôde morrer para salvar a economia?

O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer, diz Mbembe. Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado. (Bercito, 2020)

Assim, grandes populações têm seus direitos a manutenção da vida alienados, dificultados por altos custos, racismos, xenofobia, misoginia, falta de investimentos em infraestrutura social, violência policial, conferindo a eles o status de “mortos-vivos”. A escola pública está repleta deles. Conforme apontado anteriormente, no Brasil os índices de mortes violentas são bem maiores entre a população negra, principalmente os jovens, o que demonstra como a desigualdade racial se manifesta e perdura sem aparentes possibilidades de melhora. Cerca de 77% das vítimas de homicídio em 2019 eram negras o que, na prática, representou uma chance 2,6% maior de ser assassinado e índices 162% maiores que os da população não negra (Atlas da Violência, 2021).

A essência da atitude blasé consiste no embotamento do poder de discriminar (Simmel, 1902). Experimentar os sentidos sem construir uma relação substancial. Essa ação não é passiva, é um processo ativo e consciente. Em um contexto necropolítico de reformas malévolas considero a atitude *blasé* uma possibilidade viável de enfrentamento a crueldade cotidiana e suas inúmeras manifestações violentas, principalmente nos grandes centros urbanos, dado o volume de informações e acontecimentos. Ao adotá-la assume-se uma impessoalidade, permitindo avaliar situações sem que a multiplicidade de estímulos contrastantes nos dificulte. Assim podemos extrair mais informações do contexto e do fato, já que ante uma ação violenta, como a descrita neste artigo, desempenhada por um estudante não podemos correr o risco de simplesmente classificá-lo como um indivíduo incivilizado que mereça medidas punitivas.

Metodologia

A escolha do cotidiano como recorte teórico metodológico permite dialogar com experiências docentes, com os pares e estudantes. Entendemos que pesquisar com os cotidianos é uma maneira de ressaltar a importância da construção de saberes presentes nas práticas corriqueiras no ambiente escolar e resultante dos encontros que ocorrem nesse espaço, ou seja, a construção do conhecimento é uma obra coletiva e pode ser percebida nas ações cotidianas de pessoas ordinárias (Certeau, 1994). Segundo Oliveira (2007)

A importância desta discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida

real – do cotidiano como espaço/tempo de repetição e mesmice situa-se na necessidade que se depreende desta constatação: a de que a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras etc. (Oliveira, 2007, p.56).

Com essa premissa, o cotidiano escolar pode ser interpretado como espaço de conversação, valorização das diferenças, invenção e recriação de saberes. A presença do outro é parte do enredamento de conhecimentos, logo, procuraremos esmiuçar os acontecimentos, buscando nos detalhes, nos cacos das conversas complicadas, das criações cotidianas e das experiências nas salas de aulas e nos espaços escolares.

São complicadas porque as pessoas estão falando uma das outras. Porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (Pinar, 2014, p. 207)

Afirmamos que é impossível controlar o que acontece na escola, por isso sugerimos além de uma mudança de ótica para observarmos os problemas e imprevistos que perpassam nosso cotidiano, maior valorização da produção de saberes resultante da heterogeneidade presente nas escolas, principalmente nas escolas públicas.

A escola⁶ que traremos para a reflexão pertence à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e está localizada no limite entre 3 bairros considerados áreas de risco (de violência) e atende estudantes oriundos majoritariamente das favelas (usamos esse termo, em acordo a Oliveira, 2021) ao redor.

Os três bairros têm algo em comum, são áreas que atualmente vem enfrentando um recrudescimento da violência. Esses bairros foram dominados por milícias durante muitos anos, porém a expansão do tráfico de drogas, principalmente de uma grande favela na zona oeste, área dominada por facção criminosa, fez com que houvesse disputas pelo domínio da região. Esses conflitos geraram muitas mortes e a mudança de controle da milícia para as facções criminosas do tráfico de drogas. Essa “guerra” aumentou os índices de violência e aliciamento de menores nessa área. Esse ano, por duas vezes, corpos foram “desovados” na rua da escola. Hoje, além dessa situação enclave, ainda foi fundado um batalhão de Polícia de Choque nas proximidades. Os policiais circulam em rondas durante todo dia, em caminhonetes, fortemente armados em ações para coibir a violência na área. Nessas áreas do Rio de Janeiro, mesmo diante das escolas e mesmo uniformizados, uns humanos são mais matáveis que outros, ao sabor da situação, das relações, dos contextos.

Muitos são os caminhos possíveis para investigar e eleger os cacos cotidianos

que julgamos mais relevantes. Assim os casos abordados neste artigo têm o objetivo de discutir formas de manifestações de violência na escola e sua multiplicidade de significados.

Quando os professores são matáveis?

O cotidiano de comunidades escolares em bairros periféricos de grandes cidades nos instiga das mais diversas formas. Vivenciamos muitos desafios nesses territórios, mas para um jovem professor de 37 anos, preto, morador da comunidade, que alterna suas 40 horas de trabalho docente com as atividades de um estudante de pós-graduação, uma cena na sala dos professores pode contribuir para reflexões sobre a escola e a violência que adentra todos os espaços de nossas vidas. Deixemos que o professor narre os acontecimentos. O professor explica que “a escola é construída com estrutura de alvenaria e metal encaixados com muita espuma de expansão, material extremamente frágil que não suporta mais de mil pessoas circulando no espaço escolar cotidianamente, fazendo com que a escola precise constantemente de reparos. Em janeiro desse ano a escola foi invadida, vandalizada e roubada, essa ação gerou prejuízo de mais de 115 mil reais e o custeio das obras de reparo acabou com todo o poder de investimento da atual equipe gestora em melhorias prediais.” Essa escola é denominada de “turno único”, ou seja, os estudantes entram às 07:30h e saem às 14:30h. Caso estejam inscritos em alguma disciplina eletiva podem sair às 15:30h, 16:30h ou até 17:00h, dependendo da atividade. São 990 estudantes matriculados, distribuídos em 3 turmas de 6º ano, 7 turmas de 7º ano, 6 turmas de 8º ano e 9 turmas de 9º ano. São 41 funcionários públicos distribuídos em 02 diretores, 1 coordenador pedagógico, 4 agentes educadores, 1 secretária, 3 professores readaptados e 30 professores, além dos 10 terceirizados da equipe de limpeza e da equipe de cozinha. Nesse contexto, o professor narra suas experiências.

A autora Malala Yousafzai no seu livro “Malala e o lápis mágico” narra histórias da sua infância recordando um programa de televisão onde o protagonista possuía um lápis mágico que tornava realidade tudo aquilo que ele desenhava. Ela afirma o quanto desejava possuir aquele lápis e como com o passar do tempo e a maturidade ela percebe que através da educação ela poderia ser o seu próprio lápis mágico. Numa das escolas em que leciono a professora de “Projeto de Vida” utilizou esse livro em uma atividade denominada “Educar para uma cultura da paz” com estudantes do 7º ano. A parte final da tarefa questionava o estudante sobre o que ele faria se tivesse um lápis mágico e o pedia para ilustrar a resposta com um desenho que faria parte da exposição escolar “A arte como respiro”.

No dia da aplicação dessa tarefa cheguei na sala dos professores e notei colegas estarrecidos, a professora abalada, uma atmosfera de comoção. Ao questionar o que

estava acontecendo o coordenador pedagógico descreveu a situação: dois estudantes afirmaram que construiriam uma máquina de matar professores e ilustraram essa resposta com desenho da escola pegando fogo. Ao ouvir esse relato empolguei-me com a possibilidade de usar este fato no desenvolvimento de um trabalho. Em conversas com os pares, alguns colegas apontaram insensibilidade da minha parte, com reação empolgada e uma despreocupação com a integridade física da professora.

ATIVIDADE PARA EXPOSIÇÃO "A ARTE COMO RESPIRO" (Avaliação 3º Bimestre)
CATEGORIA DESENHO

"Se tivesse um lápis mágico, eu poderia...
(...)...apagar o cheiro do lixão que ficava perto de casa.
Eu usaria o lápis mágico para fazer outras pessoas felizes.
Desenharia... (...)
...os melhores prédios do vale do Swat para o meu pai, onde ele abriria escolas em que as crianças poderiam estudar de graça.
... uma bola de verdade, para que eu e meus irmãos não tivéssemos mais que brincar com meias velhas.
Toda noite, antes de ir para cama, eu desejava ter meu próprio lápis mágico."
(Malala Yousafzai. Trecho do livro *Malala e seu lápis mágico*)



1. E você, se você tivesse um lápis mágico que pudesse tornar real qualquer coisa que desenhasse, o que você desenharia para tornar o mundo melhor?

a) Se eu tivesse um lápis mágico...

Eu desenharia uma máquina de matar professores

b) Agora com seu lápis mágico faça um desenho que ilustre uma das propostas que você escreveu para tornar o mundo melhor.

Obs: Lembre-se que seu desenho será exposto no evento *A arte como respiro*. Capriche!

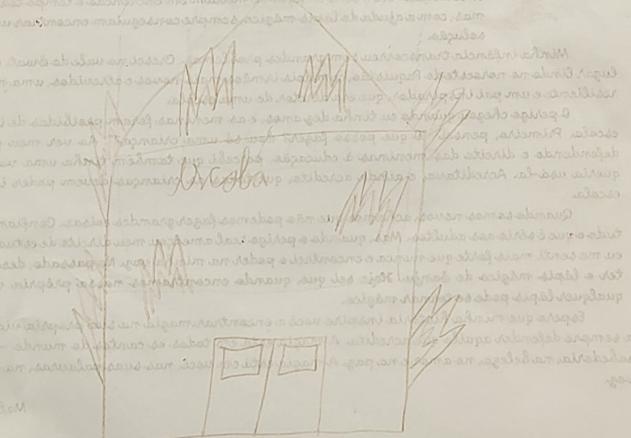


Figura 1. Desenho do estudante 01

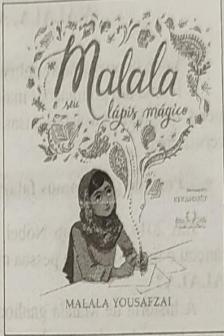
Na minha trajetória docente já fui ameaçado de morte inúmeras vezes e, como

“A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

homem negro, convivo com o risco de morte a todo tempo. Recentemente um estudante afirmou que iria mandar me “picotar na machadinha”, quando chamei sua responsável na escola após descobrir que ele tinha fugido da sala de aula.

ATIVIDADE PARA EXPOSIÇÃO “A ARTE COMO RESPIRO” (Avaliação 3º Bimestre)
CATEGORIA DESENHO

“Se tivesse um lápis mágico, eu poderia...
(...)...apagar o cheiro do lixo que ficava perto de casa.
Eu usaria o lápis mágico para fazer outras pessoas felizes.
Desenharia... (...)
...os melhores prédios do vale do Swat para o meu pai, onde ele abriria
escolas em que as crianças poderiam estudar de graça.
... uma bola de verdade, para que eu e meus irmãos não tivéssemos mais
que brincar com meias velhas.
Toda noite, antes de ir para cama, eu desejava ter meu próprio lápis
mágico.”
(Malala Yousafzai. Trecho do livro *Malala e seu lápis mágico*)



1. E você, se você tivesse um lápis mágico que pudesse tornar real qualquer coisa que desenhasse, o que você desenharia para tornar o mundo melhor? ESCOLA PEGANDO FOGO

a) Se eu tivesse um lápis mágico...
DESENHARIA UMA MAQUINA DE MATAR PROFESSORES.

b) Agora com seu lápis mágico faça um desenho que ilustre uma das propostas que você escreveu para tornar o mundo melhor.
Obs: Lembre-se que seu desenho será exposto no evento *A arte como respiro*. Capriche!



Figura 2. Desenho do estudante 02

Nos meus percursos curriculares cotidianos procuro ter uma visão teórica das expressões de violência nas escolas onde leciono. Percebendo o ódio como prática social de antioesão (Sussekind et al, 2020, p.20) e dialogando com Maske (2022) e seus currículos favelados, abordo o cotidiano como uma escolha teórico metodológica que possibilita enredar experiências de docência e criações cotidianas com os pares que partilham o ambiente escolar. Sendo a violência uma presença constante não consegui enxergar a atitude dos estudantes como possibilidade de ação em si. Primeiro diálogo com os conceitos de reformas malévolas (Sussekind, 2019), necropolítica (Mbembe, 2016) e atitude blasè (Simmel, 1902) e, buscando pensar a seguinte questão: encarar a situação com um viés teórico é ser insensível e não dar a devida importância a esses desenhos e ameaças? Depois dialogo com os conceitos de identidade e diferença (Silva et al, 2014) e diferença (Deleuze, 2006) para pensar sobre a questão: que diferença é essa que faz o estudante sentir-se tão apartado do ambiente escolar ao ponto de afirmar que vai incendiá-lo?

Afirmo que é impossível controlar o que acontece em sala de aula e partindo dessa premissa a moral do livro não tem influência direta nas respostas dos estudantes na atividade. Por que a escrita dos estudantes é tão chocante, mas as reformas malévolas (Sussekind, 2019) que precarizam a docência e a necropolítica (Mbembe, 2016) que autoriza a morte dos docentes não são? A escola em questão fica localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em um bairro que era dominado pela milícia e recentemente vem perdendo espaço para o tráfico de drogas. Em uma área favelizada onde a violência é pauta diária, consumida como entretenimento, forma eloquente de comunicação e regramento, achei que a invenção de uma máquina de matar professores pudesse ser encarada como uma expressão das violências que atravessam os cotidianos escolares.

Nós professores não deveríamos assumir isso como verdade irrefutável, mas somos uma categoria socialmente desvalorizada, precarizada. Constroem a associação da docência com dom e amor, como se eles fossem a base que possibilita o trabalho. Na prática, nós estamos estudando, nos preparando e qualificando para enfrentar os desafios. Exercemos nossa capacidade criativa construindo conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis. São ações de resistência e enfrentamento a essas reformas que tentam produzir mesmidades, negando a potência da pluralidade nas escolas. Sussekind (2019) afirma que essas reformas malévolas se alimentam de soluções impossíveis e pegam resultados intangíveis.

A implementação do novo ensino médio nas escolas públicas é exemplo disso. Uma reforma que tem sido ferramenta de precarização do trabalho do professor, com diminuição de tempos de aula, dificuldades de manutenção de horários, aumento

da quantidade de escolas em que o docente atua, obrigatoriedade de trabalhar com matérias eletivas de relevância questionável, simplesmente porque, concorda com o portal do Ministério da Educação

o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>, acesso em 08 de abril de 2023.)

Entendo que os itinerários formativos só representariam modernidade e maior autonomia dos estudantes em um cenário ideal onde todas as eletivas fossem ofertadas no contraturno e com livre circulação dos estudantes entre unidades escolares. Assim cada unidade escolar ofertaria um cardápio de eletivas de acordo com seu corpo docente e sua estrutura física, e os estudantes circulariam entre as escolas como em um campus universitário. Na prática, cada escola oferta suas eletivas com muita dificuldade, dependendo da infraestrutura escolar e o estudante fica limitado a poucas e às vezes nenhuma escolha, que não significam um exercício de liberdade, mas o esvaziamento do significado e frequência em sala de aula.

Segundo Mbembe (2016, pp. 123 e 125)

a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (...) Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta por autonomia, mas a "instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações".

Nessa perspectiva necropolítica ante a precariedade das reformas, impressões sobre a docência em escolas públicas e a população mais pobre, uma máquina de matar professores e uma escola pegando fogo me pareceram ilustrações violentas e eloquentes que comunicam a esse grupo de pessoas, estudantes e profissionais da educação, que vivem/trabalham em área de favela, conflagradas pela criminalidade, supostamente fadados ao fracasso, considerados descartáveis, que eles são matáveis.

Segundo Simmel (1967) nas grandes cidades o cotidiano é tão atroz, que somos

envolvidos nessa situação e assumimos uma atitude blasé para podermos encarar as dificuldades. Comparando as grandes cidades com a organização escolar, percebo que em ambas a subjetividade fica de lado. A objetividade dos horários de funcionamento e regulamentos jurídicos, circulação de professores e estudantes, horários de abertura e fechamento, cafés da manhã, intervalos, lanches, almoços e jantas, dá um caráter mecanicista ao funcionamento da escola. Assim, muitas vezes, estudantes e profissionais da educação têm suas características subjetivas ignoradas para haver ordenamento, prioridades de realização, mas, é inegável que subjetividade altera significativamente o cotidiano escolar. Simmel chama essa necessidade de organização de exatidão calculista da vida prática. Essa exatidão alimenta uma estrutura de alta impessoalidade, que o autor denomina de atitude blasé, uma atitude de desumanização, de não demonstrar importância, o esgotamento do poder de discriminar.

Voltando a questão principal, não penso que tenha sido insensível. Encarar a situação com viés teórico, com uma atitude blasé, me permite agir para além do choque, ressaltando nesses desenhos e ameaças múltiplos significados. Ponderando sobre a imagem comum dos professores como meros reprodutores de conteúdos prescritos nos currículos oficiais e os estudantes como aqueles que “não querem nada” ou “que não tem mais jeito” é possível perceber o profissional da educação como inimigo, um empecilho a conquista dos objetivos desses estudantes. Refuto essa premissa, encaro os professores e os estudantes como construtores de conhecimento socialmente válido. Esse conhecimento para além do que está prescrito é legitimado através das diversas formas de ser, estar e conversar no mundo criando os currículos favelados. “Os currículos favelados representam formas de praticar contextos e sentidos, uma hibridização favela-escola, devorando as prescrições curriculares oficiais” (Maske; Oliveira; Sussekind, 2022, p.20), e expressando a multiplicidade presente nos cotidianos desses estudantes que adotam a violência como linguagem. “Os currículos favelados são uma possibilidade curricular que inunda as prescrições oficiais e padronizadas e se afirma como legítima” (Maske; Oliveira; Sussekind, 2022, p.20). (Hozana, 2023)

Em um cenário onde situações como as descritas no texto são geralmente resolvidas com a transferência do estudante e alguns defendem a possibilidade de militarização das escolas para solucionar estas questões, recorreremos ao conceito de currículos favelados (Oliveira, 2021) e usamos a narrativa acima para discutir a violência cotidiana e a relevância da escola na vida dos estudantes, sem imaginar que apenas isso seria suficiente para resolver o assunto, mas, sendo um ponto de discussão, um ponto de tensão nesse assunto, aumentando o debate e construindo

redes de conhecimento, conversação e possibilidades.

Quando o estudante fala que vai colocar fogo na escola, o que o faz sentir-se tão apartado de um ambiente que ele habita cotidianamente? Que diferença é essa? Como ela é construída a ponto de o estudante entender-se como tão diferente não só dos professores e outros profissionais da educação que partilham daquele espaço, mas dos outros estudantes, afinal atear fogo na escola e destruí-la, com certeza é uma ação em que não morrerão apenas professores.

Arriscaríamos dizer que a principal semelhança que une os profissionais de educação e os estudantes é que nós somos lidos socialmente como matáveis, nós podemos morrer, a escola pode queimar, os estudantes podem morrer, todos jovens, a maioria pretos, pardos, todos pobres, muitos nordestinos, podemos morrer. Não temos acesso à cultura, não temos direito de circulação pela cidade, podemos morrer, não fará diferença. Adotamos uma *atitude blasê*, necessária para luta contra as agruras do cotidiano, não como uma justificativa das mortes, mas como uma perspectiva de sobrevivência... mas, e o enfrentamento? Assim é importante pensar qual o paralelo que aproxima as identidades dos estudantes e professores nesse ponto de convergência necropolítica?

A identidade é marcada pela diferença porque para compreender o que se é, é preciso comparar, observar o outro, então numa escola um palco de encontro de diversas trajetórias de pessoas tão distintas, essa diferença pode ser o caminho para justificar a força de uma identidade própria seja uma questão de individualidade ou também uma questão de identificar grupos

Para Deleuze é importante questionar: “a diferença é um mal em si?” (2006, p.38).

Sobre a questão da identidade trazemos outra narrativa sobre fato vivenciado por um dos autores desse texto:

em uma reunião na época da graduação para discutirmos aulas noturnas na universidade. Muitos dos professores catedráticos recusavam-se a lecionar no período noturno dado a pouca segurança do campus. Pedindo a palavra uma liderança estudantil afirmou: se é perigoso para os professores também é perigoso para os estudantes, afinal somos todos iguais. Uma professora prontamente argumentou: iguais? Não somos iguais, contêineres de livros nos separam (Hozana, 2023)

A escola, como território de conversas complicadas (Pinar, 2012), é humana por isso, sempre palco de conflitos de identidades, e cremos que se agrava quando muitos professores se veem superiores aos estudantes por razões diversas, devido à hierarquização dos saberes entre os pares, por supostamente deterem mais conhecimento que os estudantes, pelo fato de serem voluntariosos ao ponto de trabalhar uma área carente e favelizada, por sentir que levam “iluminação” aos “alunos”, por

isso usamos a palavra estudante em detrimento ao termo aluno. Então, de acordo com Woodward (2014), dentro dessa dinâmica a construção da identidade está associada a diferença, a construção da identidade se dá a partir da existência das diferenças.

Esse artigo propõe a quebra dessa diferença como hierarquia e desumanização, a construção de identidades de pertencimento, identidades associadas ao conceito de possibilidade ambulante, ou seja, nós enquanto profissionais de educação partilhando o mesmo espaço daqueles jovens, nos tornamos uma possibilidade de desenvolvimento, de vida, de aprendizado, de futuro para aqueles que muitas vezes não tem em seu referencial histórias e pessoas como nós e outros pares. Onde estão os homens negros de 37 anos que esses jovens conhecem? Que histórias de mulheres que superaram o fosso das desigualdades e da violência de gênero e alçaram voo para além daqueles territórios eles já tiveram acesso? Fazer esse tipo de análise não é construir uma relação de superioridade, é expor, rasgar o véu, explicitar cada vez mais a grande diferença social, que nós temos uma enorme quantidade de oportunidades cerceadas, que há necrocurrículos e necropolíticas na lógica de funcionamento das escolas.

Considerações

A pandemia foi um período importante para entendermos a formação necropolítica de nosso país e avaliarmos pontos de semelhança entre professores e estudantes, sem usar a expressão clichê “estamos todos no mesmo barco”, pois nunca estivemos. Os efeitos ficaram inegáveis após o período de *lockdown*, de suspensão das aulas, quando muitos estudantes e professores chegaram aos ambientes escolares demonstrando todo tipo de sofrimento e violência. Foi exigido dos estudantes, em muitas circunstâncias, uma resolução desse processo de maneira muito mais intensa do que os professores, então esse sofrimento que poderia ter sido observado para que ambos pudessem reforçar aspectos em comum, tornou-se mais um problemático ponto de inflexão.

Segundo Hall (2014) a identidade apresenta certa fluidez, é um conceito fluido. Dialogando com Pinar (2008) entendemos a identidade como algo que os outros veem sobre nós professores e estudantes. Nós que somos professores e estudantes em espaços distintos, notamos que ao reivindicar essas identidades professor-estudante temos muitos pontos em comum, partilhando os mesmos espaços e possibilidades de construção de relações que representem melhorias para o ambiente, nos constituindo na diferença. Podemos usar algumas dessas características para construir e fortalecer essa relação de identificação, sem que nesse reconhecimento a diferença seja hierarquia, mas sim parte da construção da resistência contra essa forma “natural” de encarar a morte ou a destruição do outro como algo irrelevante.

Referências

"A arte como respiro" e a "Máquina de Matar Professores": cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

Brasil. (1996). *Lei no 9394, de 20 de Dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2016a). *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília: Presidência da República. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Brasil. (2022). *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Bercito, D. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. *Folha de S. Paulo*, 30 mar. 2020. Mundo. Coronavírus. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-....> Acesso em: 7 junho de 2023.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cerqueira, D. (2021). *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Instituto Fogo Cruzado. (2023) *Nossos dados*. Rio de Janeiro: Instituto Fogo Cruzado. <https://fogocruzado.org.br/>.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Maske, J, Oliveira, I.B., & Sussekind, M.L. (2022). A escola é nossa e o currículo é favelado. *Currículo sem Fronteiras*, 22(1), e2186.

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, 32, 123-151.

Oliveira, I. B. (2007). Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, 28(98), 47-72.

Oliveira, I. B., & Sússekind, M. L. (2018). Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 55–74.

<https://doi.org/10.21814/rpe.14806>

Oliveira, I. B. (2021) Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. *Revista Vagalumear*, 1(1), 20-38, 2021. <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2262>

Pinar, W. F. (2001). *The gender of racial politics and violence in America: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. New York, NY: Peter Lang

Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Portugal: Ed. Porto.

Pinar, W. F. (2008). A Equivocada Educação do Público nos Estados Unidos. In R. I. Garcia, & A. F. B. Moreira (Orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 138-157). São Paulo: Cortez,

- Pinar, W. F. (2012) *What is Curriculum Theory*. New York: Routledge.
- Simmel, G. (1967). A metrópole e a vida mental. In: O.G. Velho. *O fenômeno urbano* (pp. 10-24). Rio de Janeiro:.
- Skliar, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In C. Skliar (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças* (pp. 5-6). Porto Alegre: Mediação.
- Sussekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, 13(25), 91–107.
- Sussekind, M. L., Pimenta, A., & Ferreira, D. A. (2020). Da banalidade do ódio: a escuridão do espelho em que nos miramos. *Revista Communitas*, 4(7), 19-33.
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. T Silva (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7- 72, 15ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Notas

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Professor de Geografia. Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Ensino de Geografia pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: viniciushozanageo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4511-8217>

² Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, vinculada como docente permanente da Linha de Políticas Educacionais, do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares. Editora da Revista Espaço do Currículo. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio/1990). Mestre em Ciências pelo Centro de Pesquisa em Ciências, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ-2002). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ-2007). E pós-doutora pela The University of British Columbia/UBC, Canadá, 2013. Atua como professora no Departamento de Didática e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UniRio). É cientista do Nosso Estado/FAPERJ, Pesquisadora PQ2/CNPq, atua como Primeira Secretária da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Conversas com Currículo nos Cotidianos das universidadescolas (CONCU)

"A arte como respiro" e a "Máquina de Matar Professores": cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

.E-mail: mluizasussekind@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

⁴[Em 12 de maio de 2023.] Hoje, o Rio de Janeiro paga o pior salário do Brasil para os educadores da rede estadual: enquanto o piso nacional é de R\$ 4.420, o professor de uma escola estadual tem um piso de R\$ 1.588 como vencimento base (18 horas semanais). Acesso 17.7.23. [https://www.brasildefato.com.br/2023/05/12/com-pior-salario-do-pais-professores-de-escolas-estaduais-do-rj-anunciam-greve#:~:text=piso%20salarial%20%3A%3A-.Hoje%2C%20o%20Rio%20de%20Janeiro%20paga%20o%20pio%20sal%C3%A1rio%20do,base%20\(18%20horas%20semanais\).](https://www.brasildefato.com.br/2023/05/12/com-pior-salario-do-pais-professores-de-escolas-estaduais-do-rj-anunciam-greve#:~:text=piso%20salarial%20%3A%3A-.Hoje%2C%20o%20Rio%20de%20Janeiro%20paga%20o%20pio%20sal%C3%A1rio%20do,base%20(18%20horas%20semanais).)

⁵ Pronunciamento oficial do Presidente da República 24/03/20

⁶ Não podemos identificar a escola ou os nomes dos bairros por razões de segurança da própria comunidade escolar.