

Revista Cocar. Edição Especial. Nº36/2025 p.1-19

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Currículos, corpos femininos, corpos lgbtqiapn+ e as pesquisas com os cotidianos nos diversos espaçostempos educativos

Não é possível ter um dia de paz? Currículos, conversas e relatos de um professor preto na educação pública carioca

Isn't it possible to have a day of peace? Curricula, conversations and stories from a black teacher in Rio's public education system

Vinícius Hozana

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Maria Luiza Sussekind

Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI)/Ministério da Educação (MEC)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Universidade Iguaçu (UNIG/RJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este artigo comunica resultados de pesquisa e pretende apontar possibilidades de abordagens e entendimentos sobre currículos, ressaltando a importância do que é criado coletivamente nos cotidianos nas escolas e, assim, desordenar o que está posto como normativa curricular dominante. Relatando “o que acontece” nos cotidianos vividos por um professor/diretor preto, defende que é impossível estabelecer padronização de escolas e homogeneização de conhecimentos já que as pessoas que transitam pelos espaços escolares são diferentes entre si e existem, mesmo nos currículos racistas mortais. Aponta que a heterogeneidade também se expressa no recorte racializado dos estudantes e profissionais da educação, e nas múltiplas formas que o racismo se manifesta nos currículos escolares.

Palavras-chave: Currículo; Cotidiano; Professor preto.

Abstract

This article brings research results and aims to point out possible approaches and understandings about curricula, highlighting the importance of what is created collectively in everyday school life and thus disrupting what is established as the dominant curricular norm. Reporting “what happens” in the daily life of a black teacher, it argues that it is impossible to establish standardization of schools and homogenization of knowledge since the people who pass through school spaces are different from each other, even in deadly racist curricula. It points out that heterogeneity is also expressed in the racialized profile of students and education professionals, and in the multiple ways in which racism manifests itself in school curricula.

Keywords: Curriculum; Everyday life; Black teacher.

Introdução

Este artigo comunica resultados da tese intitulada “Conversas com um professor negro: um estudo sobre currículos, pandemia, ódios e negritude” (Hozana, 2024), e pretende apontar possibilidades de abordagens e entendimentos sobre currículos, ressaltando a importância do que é criado coletivamente nos cotidianos nas escolas e, assim, desordenar o que está posto como normativa curricular dominante. Ao relatarmos “o que acontece” nos cotidianos vividos por um professor preto na educação básica carioca, defendemos que é impossível estabelecer padronização de escolas e homogeneização de conhecimentos, levando em consideração que as pessoas que transitam pelos espaços escolares são diferentes entre si e tudo acontece ao mesmo tempo, e agora. As pessoas estão constantemente transitando pelos espaços, e, acreditamos que, as experiências distintas que cada uma delas vive, as plurais facetas e histórias que cada uma possui e faz com cada cruzamento de trajetórias, também tornando cada encontro único e, assim, reforçam a ideia Pinariana (Sussekind, 2014a) de que os currículos são conversas complicadas com nossos eus e toda sociedade e produzem diferença, sendo, portanto as escolas *espaçotempos* de heterogeneidade.

Essa heterogeneidade também se expressa no recorte racializado dos estudantes e profissionais da educação, e nas múltiplas formas que o racismo se manifesta no ambiente escolar. O racismo pode ser tão violento em seu silêncio, sendo até capaz de calar ideias, mas os fenótipos são eloquentes e nas escolas é comum performarem (in)civilidade e sussurrarem racismo e intolerância. Mas as experiências de resistência teimosamente habitam essas conversas curriculares de forma sempre complicadas e implicadas. Defendemos que é preciso lutar para proteger o direito a diferentes modos de ser, viver, conhecer e existir nas criações curriculares e espaços escolares. Mais que defender, como canta Rafuagi “vimos cobrar”¹.

Vinicius Hozana: um professor de geografia preto e grande

Em uma aula sobre regionalização brasileira, enquanto eu escrevia no quadro, ouvi quando um estudante disse baixinho: “Olha o professor Vinicius, parece um gorilão.” Rapidamente virei para trás e disse: “Meu filho se você me imagina pelado e peludo guarde para você, não explane seus pensamentos.” Resposta rápida, utilizando a ferramenta do humor para constranger, sem problematizar (Hozana, 2024, p. 41).

Vinicius, professor de geografia, negro retinto, alto, forte e grande, de voz grossa, relata que, por inúmeras vezes, esta foi a atitude que tomou ante situações de injúria racial e racismo. Apelar para o sarcasmo e usar a rapidez pareciam boas defesas. Afinal, um homem grande e preto, no Brasil – mas não só aqui –, está sempre se defendendo e protegendo seu corpo quando vivencia uma situação de racismo. Como lemos em Frederici (2023, p. 161), a história dos corpos é a história dos seres humanos, “pois não existe prática cultural que não seja aplicada, primeiro, aos corpos” e mesmo que nos restrinjamos às práticas capitalistas, estamos falando de explorar e extenuar.

“Nem todo dia a gente tem fôlego para problematizar o racismo com os racistas” – diz ele. Como aprendemos com casos de George Floydⁱⁱ, Edmarⁱⁱⁱ Joao Alberto e tantos outros^{iv}, o racismo também mata por sufocamento e falta de ar. Há uma insistência em abordar o racismo como uma questão de humor, opinião, achismo. Essas ideias popularmente difundidas e, de certo modo, aceitas contribuem para uma maior dificuldade em protocolar denúncias, visto que as narrativas nesse sentido muitas vezes são diminuídas como se fossem menos importantes, um *mimimi*^v. Idealmente, nos manuais e cursos de formação, essa mesma resposta rápida se desdobraria em uma conversa sobre o crime de racismo, a zoomorfização, homofobia e importância do conhecimento pregresso dos estudantes. Mas nem sempre a conversa é sobre saber e conhecer ou ser ilegal.

O crime de racismo foi tipificado na lei nº 7.716/89, também conhecida como Lei do Racismo, que pune todo tipo de discriminação ou preconceito, seja de origem, raça, sexo, cor, idade, ou procedência nacional, com reclusão de 2 a 5 anos e pagamento de multa. A zoomorfização dos corpos negros e consequentemente sua desumanização e desqualificação intelectual são formas frequentes de prática desse crime. Essa comparação com animais que coloca os negros em posição de mercadoria, objetificados e constantemente hipersexualizados, ocorre desde os tempos da escravização, como vimos nos anúncios de jornais de época a seguir:

100.000 rs.

Fugio em Setembro de 1878 o escravo de nome Clementino, pertencente a Olympio Pinheiro da Silva, e tem os signaes seguintes: mulato, com algumas pintas no rosto, estatura baixa, pouca barba, e ruiva, mãos e pés pequenos, dentes cariados. Quem o apprehender, ou der informações certas em Rezende a seu senhor, ou em S. José dos Campos ao dr. Antonio de Castro de Mendonça Furtado, será gratificado com a quantia acima. 10-1

ESCRAVA

VENDE-SE uma, mulata de 38 annos, com um filho de 3 annos de cor clara e compra-se um negrinha de 10 a 12 annos. Para tratar á rua Quitanda n. 20.

3-3

PRECISA-SE

alugar uma criada que saiba cozinhar e fazer os arranjos de uma casa de familia, e um moleque para recados, na rua da Princeza n. 1.

3-1

**AMA
DE LEITE.**

VENDE-SE uma preta, muito moça com cria; sabendo lavar perfeitamente, e bem desembaraçada para o serviço domestico; é muito sadia, e o motivo da venda, é não querer servir mais a seus antigos senhores. Para tratar—no largo do Carmo, numero 75—sobrado.

PRECISA-SE

comprar uma escrava de meia idade sem vícios, e que saiba cozinhar. Informações á rua Direita n. 7. —Loja de ferragens. 4-4

Escravos fugidos

Fugiram da fazenda do tenente-coronel José Luiz Borges, do municipio do Rio Claro a 18 de Janeiro do corrente anno os escravos seguintes:

José, preto pouco fula, 25 annos de idade, pouca barba, altura regular, cheio de corpo, tem falta de um dente na frente, uma cicatriz no rosto e outra em um dos braços e dois signaes de ferida nas canellas, é domador e entende de bolieiro.

José, cabra, pouco pallido, 18 annos de idade, altura menos que regular, bocca grande, dentes da frente apodrecidos, testa pequena, bastante ladino, levarão dois cavallos ensilhados, sendo: um sadio grande com uma estrela na testa, e outro alazão tonsado a meia clina,

Suspeita-se que se dirigiram para Franca, ou Coritiba; quem os apprehender e entregar á seu senhor será bem gratificado. 8-3

NA rua do Rozario n. 37, vende-se um preto, perfeito cozinheiro. Para tratar na mesma casa.

VENDE-SE um crioulo de 16 a 18 annos, sem vício algum. Nesta typographia se dirá quem vende.

ANNUNCIOS.

DESAPARECEU dos Curros, no dia 2 do corrente mez de junho um pardinho claro, idade 12 annos representando menos, escravo do major José Maria Gavião Peixoto, com os signaes seguintes: um pouco gago, muito esperto, e foi vestido com calça de algodão mescla, e camisa de algodão-zinho fino, desconfia-se que seduzido por algum tropeiro, acompanhasse alguma tropa, ou que esteja acoutado em alguma casa, e por isso desde já protesta-se com todo rigor da lei. Quem o aprender ou der noticias certas nesta cidade, a seu senhor no pateo de Palacio n. 5 ou em Campinas ao Sr. D. José Artigues, ou em S. João do Rio Claro ao Sr. João Pereira de Lima Junior, ou ao Sr. Guilherme Withaker será bem gratificado.

Escravo fugido

Fugio de Julio Cezar de Cerqueira Lima o escravo Gabriel, com os signaes seguintes: mulato claro, cabello corrido, bonito, idade 17 annos mais ou menos; foi comprado ao sr. dr. Alfredo Ellis de S. Paulo.

Gratifica-se generosamente a quem entregar a seu senhor sua fazenda perto da estação do Vallinhos, ou em Campinas ao dr. Gorge de Miranda, na estação da Cachoeira ao Olegario Cezar, e em Santos a Vianna & C. Dito escravo foi montado em um cavallo cor de pinhão, arreado com selim inglez, e bastante aconp.

10-1

FUGIO á Antonio Januario Pinto Ferraz da cidade de Campinas um mulato, de nome Antonio cujos signaes são os seguintes: rosto com signaes de bexigas e de sardas, altura regular, cabellos crespos; levou bastante roupa fina.

Quem o apprehender ou d'elle der noticia certa será bem gratificado, alem das despesas que fizer. Protesta-se igualmente com todo o rigor da lei contra quem o tiver acoutado.

Escravos fugidos

Christiano, altura mais que regular, não é bem preto, maçãs do rosto salientes, pernas arcadas, dentes linados, cabellos bem penteados, figura bonita, idade 38 annos, amansa animaes, toca viola, tem trocado o nome pelo de Felipe; fugido a tempo.

Innocencio, baixo, mulato meio claro, fino de corpo, barba tinha só no queixo e bigode, idade de 30 annos, alfaiate, cocheiro, troca o nome pelo de João.

Nicacio, alto, fino de cara, barbado, não é bem preto, signaes no rosto que parecem ser de bexigas, arrasta uma perna, parece que a esquerda, idade 46 annos.

Ildesonso, fino de corpo, preto, barbado, sem dentes na frente, beigudo, trabalha em serviço de taquaras.

Gratifica-se á 100\$000 rs. por cada um, entendendo-se em Jundiáhy com o sr. José Benedicto Afonso. 10-3.



A Joaquim Francisco de Moura, fugio um escravo crioulo de nome Gabriel, alto, cheio de corpo, boa barba, meio fulla, falla carregada e compassada, pés grandes com os dedos levantados, andar balanceado parecendo coxear um pouco, 30 annos pouco mais ou menos de idade, é bom trabalhador de roça e entende de rebocar e tocar lotte; levou roupa de algodão de Santo Aleixo: este escravo esteve alguns annos em S. Paulo servindo uma Senhora velha da rua do Carmo, e por isso é conhecedor da cidade e seus arrabaldes, e tomou a direcção da mesma cidade. Quem o prender e recolher em cadeia segura, ou d'elle der noticia certa, nesta cidade ao annunciante e em S. Paulo ao Sr. major Francisco Martins d'Almeida, será gratificado e indemnizado da despesa que fizer para esse fim. Taubaté 17 de abril de 1858.

Joaquim Francisco de Moura. (1-3)

Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araujo o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivary.

Quem o aprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher a cadeia em qualquer parte será bem gratificado, e protesta-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutar. 15-9



FUGIU á Joaquim Domingues Corrêa na cidade de Campinas um escravo de nome Augusto com os signaes seguintes: Cór bem preta, bastante barba, magro, falta de dois ou tres dentes na frente, tem uma orelha mais curta do que outra.

Quem deste escravo der noticia certa, ou o entregar na cidade de Campinas, rua do Rozario n.º 53—receberá a gratificação de 50\$ rs.

N. B. este escravo fugiu no dia 10 de setembro do corrente anno. (1-3)

Fugiram

da fazenda da Boa Vista de Pirassununga no dia 20 do corrente os escravos seguintes:

Simão 25 annos, preto, altura regular, sem barba e desdentado, tendo na mão direita só dois dedos indicador e pollegar, e um caroço nas costas do lado esquerdo.

Gregorio 25 annos, preto fulla, sem barba, falta de dentes na frente, e pernas finas.

Quem os entregar na referida fazenda a Manoel Francisco da Silveira será gratificado com cem mil réis de cada um.

Pirassununga, 29 de Junho de 1886.

3-3

Manoel Francisco da Silveira.



A RUA DA QUITANDA n. 29 precisa-se de alugar um escravo para serviço de casa, e dá-se-lhe de comer. Quem o tiver dirija-se á mesma casa.

Reagindo pela homofobia, tipificada no crime de racismo, presente no “humor” da resposta, ao apontar a possibilidade de um estudante ter pensamentos homoafetivos, não é uma atitude prudente ou adequada, mas funciona, pois os deixa muito embaraçados.

Eu sigo estudando, pensando, vivendo o que nunca vivi
Pensei que tão cedo não vinha, mas certo que um dia, esse *rap* tava pra sair,
Oh, sem espaço pros coniventes que nos excluem da história inteira (Rafuagi, 2016).

Errando, Vinicius aprende, ensina e relata seu cansaço. Resignifica a homofobia a partir de sua experiência de discriminação. O racismo cansa. Contudo, os racistas não se cansam.

Dois pretos na direção não pode!

No final de 2022, Vinicius foi convidado para assumir a direção adjunta da escola municipal em que lecionava. Uma escola de turno único, com aulas das 7h30 às 14h30, fora os projetos que geralmente ocorriam das 14h30 às 15h30, 25 turmas de ensino fundamental II, tendo apenas 35 professores e mais de 1.000 estudantes. A equipe diretiva era composta de uma diretora geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico, que em menos de 4 meses desistiu do cargo. Imagine o desafio. A então diretora adjunta conversou com ele, expôs os motivos para a desistência do diretor geral e questionou se ele aceitaria o desafio. Ele relata:

Aceitei, e não posso negar que a melhoria salarial foi um dos fatores atrativos, mas estava preocupado com o fato de em 2023 sair totalmente das salas de aula e exercer apenas funções administrativas. Não imaginava que o início dos trabalhos seria antecipado para janeiro de 2023 após a escola ser invadida, roubada e vandalizada. Essa situação gerou prejuízos de mais de 100 mil reais, o roubo dos fios inutilizou todo 2º andar da escola, destruiu laboratório de ciências e sala de leitura, além de danos em todas as salas de aula, pátio e refeitório, num cenário de catástrofe (Hozana, 2024, p. 42).

Essa escola está localizada no bairro de Gardênia Azul, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e a área tem vivido um cotidiano de violência com conflitos constantes entre milicianos, facções do narcotráfico e a polícia militar. Nesse contexto havia algo de raro, visto que Vinicius e a diretora geral são pessoas negras retintas. De acordo com a chefia da Coordenadoria Regional de Educação, o trabalho de gestão da escola assumido em caráter emergencial e logo após a situação de vandalização da escola e desistência da diretora e

começaria com a necessidade de reconquistar a comunidade e reaproximá-la da escola e montar um cronograma de aulas que mantivesse a escola aberta desde o primeiro dia letivo, enquanto o funcionamento do 2º andar era reestabelecido.

No trabalho de gestão, relata Vinicius, dificilmente consegue-se iniciar uma tarefa e finalizá-la sem que haja interrupções. Logo, grande parte das tarefas, principalmente as burocráticas, acaba se estendendo muito porque as demandas cotidianas inviabilizam a realização da atividade. Um trabalho de intensa requisição, no qual Vinicius era chamado a resolver questões da hora que entrava na escola até o momento de ir embora. Na maioria das vezes, ao final de um dia exaustivo de trabalho, reuniões com responsáveis, atendimento de professores, estudantes e funcionários, controle de ingredientes para as refeições, repressão de fugas e tantas outras demandas, a falta de um *e-mail* respondido ou do retorno de um telefonema representavam procrastinação e incompetência aos olhos de quem está de fora da equipe gestora. Nessa dinâmica, o conjunto de decepções de Vinicius aumentou exponencialmente. Não há mensuração possível para o trabalho de cativar uma comunidade, conquistar estudantes, estabelecer bom relacionamento com os outros diretores do território, resolução de rusgas, assim Vinicius “decepcionou” durante toda gestão.

Estar na direção é fator limitador das ações individuais e fator potencializador das ações em grupo, porém, a confusão de hierarquia com subserviência enfraquece a equipe e favorece o “fogo amigo”. Parecia haver alguma dificuldade por parte da equipe em ser comandada por dois negros retintos, relata ele. Para alguns brancos (e outros que assim se supõem), parece só haver um jeito suportável de ser negro: aquele ligado ao fracasso, à vulnerabilidade, ao servilismo, à dependência e à inferioridade introjetada. “Negros e negras fortes, ativos e vencedores parecem um insulto para esses brancos. Hitler nos mostrou isso diante de Jesse Owens” (Carneiro, 2011, p. 124).

Protagonizar uma gestão antirracista e negra, com muita resolução de situações de racismo e intolerância religiosa, pode incomodar. Num instante, a diretora ganhou a alcunha de “nervosa” e Vinicius a de “gostar de aparecer”. O ambiente de extrema requisição associado à postura de não fugir de trabalho fez com que a dupla tomasse a frente na resolução de diversas situações que poderiam ter sido resolvidas pelos agentes educadores ou pelos professores. Vendia-se a ideia massageadora de egos que “só vocês são capazes de resolver isso”, explorando o trabalho de ambos, afinal, à mulher preta sabe

cuidar das pessoas e o negão grandão de voz grossa sabe se impor através do medo. Porém, esses fazeres eram constantemente esvaziados de intelectualidade e de competência. Medo e cuidado sustentaram um ambiente de omissão de muitos profissionais, no qual o fracasso é a premissa de qualquer ação. Aprofundando a reflexão sobre invisibilização, condenação, desigualdade e tantas violências que se combinam nas práticas de racismo, as autoras afirmam que

[...] uma vez que olhamos e analisamos os dados sociais e econômicos deste país e nos deparamos com estatísticas avassaladoras nas quais a população negra e indígena ocupa um espaço subalterno e invisibilizado de toda a ordem desde o acesso e permanência a educação até condições de moradia, distribuição de renda, faixa salarial, acesso a saúde, desigualdades de gênero etc. Nesta perspectiva, pensar criticamente em humanidades e quais são as humanidades possíveis que possuem seus direitos garantidos neste país torna-se uma questão importante para debatermos, afinal “humanizar é resistir” (SILVA e SILVA, 2022: 105). E quais são os corpos que são humanizados, uma vez como alertou Frantz Fanon em seu livro *Os Condenados da Terra*, que a humanidade é branca! (GOMES; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2022, p. 3)

Esse “ser negro” no comando de uma escola localizada em área periférica, conflagrada pela violência, trouxe os desafios de enfrentar casos de racismo e de intolerância religiosa junto à comunidade, a constante indisponibilidade de alguns professores e funcionários que apresentaram intensa dificuldade de aceitar comandos/orientações, mesmo quando os conteúdos a serem trabalhados eram relativamente simples, emulando um comportamento caricato nas ações propostas pela direção da escola. Mas não só, pois essas divagações, as vezes pautadas nas características de alguns estudantes reais, sendo o estudante considerado bom, bonitinho, carinhoso, sempre não negro. Em contrapartida, os maus exemplos, em absoluta maioria, eram negros.

O corpo docente da escola é formado majoritariamente por pessoas brancas de classe média, muitas delas declaradamente insatisfeitas com a docência numa região pobre e violenta. Essa insatisfação era verbalizada e usada como base para a explicação de qual seria o estudante ideal. Em direção oposta, no corpo discente, o número de estudantes se declarando pardo e preto “aumentou” e os estudantes praticantes de religiões de matriz africana também.

A gestão foi interrompida de forma arbitrária e sem uma justificativa plausível. Os corpos negros responsáveis pelo comando hierárquico da escola foram interpelados como

uma contradição, ocupando um lugar “estranho”, dada a cristalização da ideia de corpos negros subservientes. Seus fenótipos “falaram” de forma eloquente, revelando facetas da crueldade do racismo. A coordenadora pedagógica, branca, foi mantida no cargo e novas diretoras, brancas, substituíram os diretores. Nos ambientes escolares quantos não são os que performam civilidade e sussurram o racismo?

Ao pensar as escolas periféricas, surge uma pergunta: o fato de uma escola ter mais estudantes negros os torna maioria? Não. Até mesmo a famigerada frase “estudar para ser gente” não é efetiva, visto a quantidade de corpos negros que, mesmo com uniformes escolares, não estão isentos do alvo constante da violência, a bala é perdida, a violência não tem CEP, mas o corpo das vítimas é, em sua maioria, negro e/ou pardo. O medo de perder a vida faz com que muitas vezes as pessoas pretas sejam levadas a negar suas histórias e origem. Mas é possível fazer isso com o fenótipo? É mais que hora de percebermos as relações de poder, os significados sociais relacionados à diversidade fenotípica e suas interferências no contexto escolar, pois quanto mais retinta a pele maior a suscetibilidade aos “casos isolados” de racismo e violência cotidianos.

Negros e pardos não são massa homogênea com harmonia de entendimento sobre suas origens e suas lutas passadas e atuais. Afirmar isso é importante para reconhecermos nossas contrariedades e tomarmos cuidado com as isenções e os essencialismos. Não há impossibilidade na prática racista de negros e pardos (armadilhas da identidade), não há um modelo referencial de “ser” negro/pardo. As memórias, falas, impressões, cacos, enfim, as múltiplas experiências do sujeito no recorte cotidiano, em uma análise autobiográfica, são uma possibilidade de legitimar acessos/permanências, furar a bolha e quebrar as torres de marfim. Abordar o racismo como problema das minorias é uma importante ferramenta para legitimar a experiência branca como universal, o que é limitado e errado.

Se considerarmos o espaço escolar como espaço de encontro de trajetórias heterogêneas e criação de currículos, esses espaços-tempos cotidianos são ocupados por diversas/os pessoas/corpos. Esses corpos são lidos através de fenótipos/estereótipos/imagens fixas e nas escolas públicas esses corpos são predominantemente negros/pardos e alvos constantes das práticas racistas.

Dialogando com autores, como Santos, Carneiro e Kilomba (2022, 2011, 2019), é importante pensar o racismo como tecnologia de dominação e perpetuação de poder,

estruturas políticas, econômicas e históricas na disputa de recursos e bem-estar. Assim, declaramos: racismo não é burrice, problema cognitivo ou desvio moral, não é ignorância, é relação de poder. Por isso, é fundamental combatermos o racismo junto com o salvacionismo da educação e do mundo, livrando-nos de vez do diálogo educador elucidativo no qual os negros “ensinam” aos outros como se portar e, assim, os brancos aprendem e todos juntos “resolvem” o problema.

Conversas e currículos

Vinicius, doutor em Educação, professor preto de escolas das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, que também dá aulas de geografia, além de exercer outros papéis nessas escolas, marido de Thaís e pai de Maria Luiza, um dos autores deste artigo, relata:

Um dia, enquanto exerci o cargo de diretor adjunto em uma escola municipal, o agente educador levou a minha sala uma estudante, para efetuar uma denúncia sobre racismo. Ele, um homem negro retinto, estava visivelmente incomodado pelo fato de a menina ter sido apelidada de Rapunzel. A menina não entendia a gravidade da situação e, ao conversar com ela, entendi que até o momento em que foi abordada pelo agente, desconhecia o conto de fadas da princesa Rapunzel (aquela bem loira, que joga longas tranças para o príncipe salvá-la da bruxa e do cárcere na torre). Essa estudante era uma jovem negra, com os cabelos bem crespos e bem curtos, não apresentando nenhuma semelhança física com a personagem, o que reforça a maldade expressa na ação de racismo recreativo. Após ouvir todo o relato, e comunicar a família da jovem, a diretora geral e o agente educador foram à sala apurar a situação, buscar os envolvidos e determinar suas punições. Para infeliz surpresa, a maior parte da turma afirmou já tê-la chamado de Rapunzel em algum momento. Porém, quando questionados os porquês da atitude, eles não sabiam responder e, segundo eles, tão pouco perceberam a conotação racista do apelido. Fiquei com uma frase ressoando nos pensamentos: é possível ter um dia de paz? Um dia em que o racismo não nos atravessasse direta ou indiretamente? Em uma escola com diretores negros retintos, com 60% dos estudantes autodeclarados negros e pardos, e que há mais de um ano adota um projeto político-pedagógico antirracista, denominado “Ame quem você é”? Sim, pode ser difícil compreender a ocorrência desse tipo de situação, caso você acredite que o racismo é mera falta de conhecimento e, sendo assim, basta ensinar, você diria (Hozana, 2024, p. 53).

Para caminhar nessa escrita, apresentamos este último relato e adiantamos que, em nossa perspectiva, conhecimento não é algo concreto, não é algo que preexista, capaz de ser encerrado em algum lugar, e se existe, só pode ser plural. “Além disso, o conhecimento não é um objeto a ser transmitido, não apresenta neutralidade, o conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo em que é por ele alterado” (Pinar, 2005, apud Lopes; Macedo

2011, p. 36). Acreditamos que um documento ser capaz de moldar o conhecimento dos estudantes e professores e, ainda que muitos acreditem no currículo como arma social, capaz de equalizar conhecimentos, é uma impossibilidade (Sussekind, 2014b). Temos preferido acreditar que o conhecimento é deslocamento, fluxo, movimento, viagem, troca constante, logo, incapaz de ser quantificado e aprisionado num texto escrito (Sussekind; Rodrigues, Hozana, 2023). Se conhecimento é fluxo, movimenta-se com e nas experiências cotidianas enredadas.

Os cotidianos, como “festa multiforme” de Certeau (Sussekind, 2019, p. 275), são palco para a criação conjunta e compartilhamento de conhecimentos, além de serem reinventados pelos relatos. Eis aí, precisamente, o primeiro papel do relato. Abre um teatro de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes (Certeau, 1994). Complementando, Oliveira (2013, p. 385) aponta a relevância dos estudos que fazemos no sentido de compreender e transformar as práticas sociais, entendemos que:

[...] o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaçotempo da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes espaçotempos nos quais estão inscritos.

Nas comunidades escolares, práticas de emancipação e cidadania convivem com conhecimentos e práticas racistas. Enredar conhecimentos é parte da docência e da vida dos estudantes. Não é possível cristalizá-los, encerrá-los nos currículos das escolas e universidades. Por isso, Sussekind (2014a) adota de Pinar o conceito de currículo como conversa complicada, uma conversa que envolve a sociedade, a história de cada um, as concepções que os outros fazem sobre nós e tantas outras influências.

Se o conhecimento é fluxo, os saberes estão em constante movimento e ocupam funções distintas, não por terem categorias diferentes, mas por terem a maleabilidade de serem empregados cotidianamente das formas mais variadas possíveis. O saber é uma lente, uma forma de ler o mundo. Por exemplo, é possível aplicar um saber dito campônio numa conversa sobre globalização, como a relação entre as identidades e os problemas com as guerras atuais. Dentro dessa lógica, pensar o currículo construído como algo fixo

ou definitivo é muito limitante e ferramenta de epistemicídio. Para Sueli Carneiro (2005), o racismo tem como tecnologia eficaz as práticas epistemicidas, que representam muito mais que “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados”, sendo “um processo persistente de produção de indigência cultural pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção de inferioridade intelectual.”

Partindo dessa afirmativa, reiteramos a importância de pensarmos os currículos a partir das práticas sociais, as quais seguem a lógica dos cotidianos, das redes que interligam os diferentes contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Assim, nada do que ocorre no espaço escolar é produzido apenas na escola e nem afeta apenas a esta. No espaço escolar estão presentes as práticas hegemônicas e os saberes pregressos de cada estudante, professor e funcionário. Esses saberes e práticas variam de acordo com cada espaço escolar, determinando uma multiplicidade sem fim de usos, como uma conversa complicada (Sussekind, 2014b).

[...] partindo da premissa de que não há neutralidade no conhecimento, mais importante do que definir quais os critérios para validar os saberes e inseri-los no currículo é discutir o que se vai ser selecionado e problematizar a escolha de determinados saberes em detrimento de outros. Aqui estamos no campo das contra narrativas curriculares com ampla produção acadêmica, porém estando mais restrita a área de educação, ao campo do currículo e aos estudos e espaços mais frequentado na pós-graduação. Assim não basta apenas definir o que é ou não é conhecimento, quais critérios de seleção ou que ótica é mais apropriada. Há uma clara disputa de significados práticos e teóricos para a operação do mundo, nossas percepções e experiências que contribuem para a significação do mundo ao nosso redor (Hozana, 2020, p. 43).

O cotidiano não é apenas o palco das ações corriqueiras, currículo não é apenas um documento com lista de disciplinas ou para apresentação em empregos, e o conhecimento não é algo encerrado em lugares específicos, como escolas ou universidades. Assim também o relato é, em si, o próprio teatro de ações (Sussekind, 2007). Dito isto, é importante afirmar que assim como o currículo,

[...] a história é e sempre foi um campo de disputas, ou seja, não existiu apenas uma percepção de mundo ou um projeto de futuro nos diferentes momentos da nossa história. Essa constatação é fundamental para compreender que o racismo sempre foi uma escolha política, e não uma condição dada. (Santos, 2022, p. 18).

Dialogando com Ynaê Lopes dos Santos, autora do livro “Racismo brasileiro” (2022), percebo o quão importante é reiterar que não há cura para o racismo, porque racismo não

é doença. Racismo não é uma questão de opinião, o racismo é tecnologia de dominação, uma opção política. Para Sussekind, Merladet e D'Avignon (2022, p. 996) o racismo é um dos

[...] permanentes genocídios que partem da associação permanente de colonialismo + capitalismo + imperialismo. Ou seja, práticas de deslocamento de sequestro, de desestruturação do território e da sociedade, negação da religião/cultura, negação da língua, mudança de nomes, racialização. Processos permanentes de desumanização, que muitas vezes têm bases científicas e religiosas que provocam marginalização/perseguições.

Reconhecer o racismo estrutural não pode ser argumento para justificar atitudes racistas ou ponderar sobre essa nostalgia enviesada de que “hoje em dia não se pode falar mais nada”, “antigamente não era assim” etc. Grande parte daquilo que consideramos normal, engraçado e corriqueiro em nossa comunicação, na mídia e propaganda, no *marketing* é manifestação de racismo ou sexismo. Outro alerta grave é o reconhecimento do racismo como um problema de minorias na tentativa de justificar a experiência branca como hegemônica universal, como se ela fosse a base na qual outras experiências devem ser medidas.

A estrutura racista em que estamos inseridos hoje surge como resultado da identificação realizada pelos religiosos do período da colonização do país. Até os séculos XV e XVI o fenótipo não era tão relevante. Logo, numa estrutura social como a nossa, marcada pela racialização dos seus indivíduos, ser branco é ser livre. Conversando com Sueli Carneiro (2011, p. 75) perguntamos: Como é possível reconhecer o racismo na sociedade e imaginar que ele não esteja presente ou possa ser banido da escola depois da unidade oito?

Seria ingênuo imaginar essa situação, porém, alguns pares partilham dessa ideia, o que muitas vezes dificulta o debate, pois não há ponderação sobre as próprias atitudes e o racismo fica sempre atrelado à atitude dos outros, nunca às próprias. Estabelecer numa escola uma direção antirracista, representada por dois profissionais pretos retintos não é sinônimo de êxito. O antirracismo não é para alcançar um destino, o antirracismo é o único trajeto possível.

O autor Henry Giroux (1995/2001, p. 78), no trabalho “A disneyzação da cultura infantil” afirma acreditar que, “uma vez que o poder e a influência da são tão generalizados

na sociedade americana, os pais, as mães e os/as educadores/as precisam encontrar formas de responsabilizar a Disney pelo que ela produz.” Cechin (2014, p. 144) afirma que:

[...] em seu mais recente filme, Enrolados, protagonizado pela princesa Rapunzel, Disney lança sua própria versão da história. Assim como Branca de Neve, Rapunzel é retratada como uma menina inocente, seus longos e brilhantes cabelos loiros contrastam com a negritude dos cabelos de sua madrastra má. Novamente, a Disney perpetua a ideia de que o claro e brilhante está ligado ao bom, enquanto o escuro e negro é associado ao mau. Rapunzel é uma princesa ativa, seu lema é lutar pela realização dos seus sonhos e sua principal virtude é transformar vilões em mocinhos, inclusive seu par romântico, um ladrão que se torna príncipe pelo inevitável casamento final. Esse padrão de valores e de características físicas e comportamentais são as formas contemporâneas de educar e governar as subjetividades das crianças.

No caso que Vinicius relatou, a Rapunzel, preta, não desfrutou positivamente da analogia, que performou elogio, mas sussurrou racismo. Ela sequer conhecia a história, o que faz do seu caso interessante por mostrar o quanto alguns debates acadêmicos supõem falar de uma realidade cotidiana das escolas, mas invisibilizam essas realidades com cegueira, preconceito e arrogância, assim fabricam ilusões e falácias de soluções simples. Logo, para pensar essa Rapunzel que não cabe na discussão de Giroux, muito menos na abordagem de Cechin, precisamos nos deslocar.

Para nossa Rapunzel preta, a teoria de Giroux está do avesso, pois para esse autor talvez ela ficasse feliz por ser comparada a uma princesa Disney e chamada de Rapunzel, e o papel do educador seria acionar a chave de conscientização e não de ironia e uso consciente do imaginário Disney para acionar um preconceito. Mas a jovem não conhece a história não vai adiantar explicar para ela, contar que não percebeu que sofreu racismo. Comentando o relato, Vinicius disse:

Quantas vezes para nós, negros, não perceber que sofremos racismo é uma espécie de proteção. O conhecimento não resolve esse tipo de situação, ela saber que foi vítima de racismo não a deixou mais feliz, mais esclarecida de forma alguma. Pensar que racismo é falta de conhecimento e que basta ensinar para resolver esse problema é cair numa armadilha teleológica. (HOZANA, 2024, p. 69)

Para Luz (2015), a teleologia é um conceito filosófico aristotélico e a afirmação básica da teleologia clássica é que todas as coisas tendem para um bem qualquer e que o fim de uma coisa é o bem que lhe é próprio (p. 78). Ainda, para Luz (2015, p. 79):

[...] a teleologia é a ciência que estuda os fins. A ética clássica, sendo uma ética teleológica, tem, portanto, uma base finalista, sendo uma concepção que determina os meios e um fim último para a vida humana. Vejamos a origem

etimológica da palavra teleologia, para que fique mais claro o seu significado. Do grego antigo, o sufixo *telos* significa realização, conquista notável, prioridades realizáveis, resultado, consequência, produto, chegada, fim, término, ser provido do fim de alguma coisa, colocar fim em alguma coisa, execução, ultimato, formação completa, pleno desenvolvimento, plena velhice, a mais alta plenitude, aquilo que vem por último.

Na mesma direção, em trabalho anterior, Vinicius afirmava que:

[...] os currículos são elaborados na teleologia da certeza, como se houvesse uma fórmula ou receita padrão para obter sucesso das práticas docentes. Simmie (2017) alerta para os riscos de se estabelecer o uso da teleologia da certeza na educação, como um mapa para guiar os estudantes e profissionais da educação para alcançar as habilidades e competências necessárias rumo a uma utopia inevitável (Hozana, 2020, p. 121).

Infelizmente para uns, não há fórmula possível que abarque a complexidade cotidiana e torne o currículo um roteiro para o sucesso, não há possibilidade de assegurar que a educação vai transformar todas/es/os estudantes em pessoas antirracistas.

Perseguindo um (inalcançável?) dia de paz

Concluimos, anunciando que a construção de um projeto de educação antirracista não pode ser baseada apenas em propostas inclusivas, em listas de conteúdos, projetos localizados, ou pior, depender sempre das pessoas pretas contarem seus sofrimentos para provocar empatia e interesse, algumas vezes, curiosidade mórbida disfarçada de modismos *afrobetizadores*. É relevante salientar o combate ao pensamento da unicidade, a necessidade de quebra de sentidos e aumento das possibilidades como consequências da educação. Pensar o racismo como excesso de conhecimento da branquitude e não falta de conhecimento da lei ou da negritude. Entender os currículos para além de um documento prescritivo escriturístico e mais como uma conversa complicada repleta de cacos e desafios, tendo a escola como um dos palcos de produção/reprodução de preconceitos. E, ao discutir o currículo como conversa complicada, assumi-lo para além dos espaços escolares, para a vida, práticas, criações, desafios e demandas cotidianas.

Cês querem calma? Mas não os vejo vocês mudando essa porra, sentindo esse trauma Que contribui num Brasil desumano, leva pra vala mais um mano Igual Lanceiros negros, onde o tiro não foi por engano. (Rafuagi, 2016).

Ao clamar por um dia de paz para o povo preto, Vinicius cobra mais que justiça, cobra reparação e a cessação da violação. Mas, nesse contexto o racismo está sempre

presente como parte da engrenagem social e ferramenta de dominação e expansão do pacto de branquitude e “a destruição de todas as formas de vida não compatíveis com a organização capitalista” (Federici, 2023, p. 107). Os relatos que abordamos apontam a impossibilidade do currículo monolítico, aprisionando conhecimentos e significados. Por isso, não basta promulgar e implementar leis para estabelecer conhecimento e mudanças de atitude. A escola não é o único espaço de combate ao racismo. Estabelecer esses diálogos no espaço escolar não garante êxito.

Referências

CARNEIRO, SUELI. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, SUELI. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CECHIN, MICHELLE BRUGNERA CRUZ. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**, v. 16, n. 29, p.131 - 147, Jan./Jul., 2014.

CERTEAU, MICHEL de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

GOMES, ANA CRISTINA da COSTA; OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO de; SUSSEKIND, MARIA LUIZA. A produção de inexistências na pandemia: impactos nos cotidianos escolares das meninas negras. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 9, n. 21, p. 145-158, Set./Dez., 2022.

FEDERICI, SILVIA. **Além da pele: repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2023.

GIROUX, HENRY. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995/2001. p. 49-81.

HOZANA, VINICIUS. **O que eu estou fazendo aqui?** Percursos curriculares nos cotidianos da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.

HOZANA, VINICIUS; RODRIGUES, ANA CLAUDIA da S; SÜSSEKIND, MARIA LUIZA. “A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/contra as escolas públicas. **Revista Educación**. 2023.

HOZANA, VINICIUS. **Conversas com um professor negro**: um estudo sobre currículos, pandemia, ódios e negritude. 2024. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

KILOMBA, GRADA **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, CARLOS ROBERTO SARAIVA DA COSTA. **Anúncios de escravos**: os classificados da época. Geledes, 2015. Disponível em: [geledes.org.br/anuncios-de-escravos-os-classificados-da-epoca/]

LOPES, ALICE CASEMIRO; MACEDO, ELIZABETH. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, DEBORA. Revisitando anúncios de escravos do século 19. **Vice**, 2017. Disponível em: <https://vice.com/pt/article/revisitando-anuncios-de-escravos-do-seculo-19/>. Acesso em: 03 de julho de 2025.

LUZ, ANA ROSA. O teleologismo de Aristóteles: a Teoria das Virtudes à luz da Ética a Nicômaco. **Revista Itaca**, v. 27, 2015.

MORAIS, ESTHER. Homem negro morre após ser imobilizado por agentes de segurança do metrô: Vídeo mostra vítima desacordada em estação do Acesso Norte. **Jornal Correio**. Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/homem-negro-morre-apos-ser-imobilizado-por-agentes-da-ccr-metro-0124>. Acesso em: 02 de julho de 2025.

NASCIMENTO, DOUGLAS. Os repugnantes anúncios de escravos em jornais do século 19. **São Paulo Antiga**, 2013. Disponível em: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 02 de julho de 2025.

OLIVEIRA, INÊS BARBOSA de. Currículo e processos de aprendizagemensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, Set./Dez., 2013.

RAFUAGI, RAFA; RAFUAGI, RICKY; SOARES, MANOEL. **Manifesto Porongos**. YouTube, 20 de novembro de 2016. 5min16s. SILVA, João. Aprendendo sobre a história brasileira: a República Velha. YouTube, 10 de janeiro de 2020. 15min30s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/linkdoexemplo>>. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>. Acesso em: 03 de julho de 2025.

SANTOS, YNAÊ LOPES dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SIMMIE, GERALDINE MOONEY. Is teaching nearer to poetry than physics? Key Note Address to Asti Convention. In: **ASTI CONVENTION INEC CONVENTION CENTRE KILLARNEY**. Killarney, apr. 2017.

SÜSSEKIND, MARIA LUIZA. **Teatro de ações:** arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. 2007. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

SUSSEKIND, MARIA LUIZA. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis; Rio de Janeiro: De Petrus et alli, 2014a.

SUSSEKIND, MARIA LUIZA. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista eCurriculum**, Campinas, v. 12, n. 3 p. 1512-1529, Out./Dez., 2014.

SUSSEKIND, MARIA LUIZA. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 269-277, Maio/Ago., 2019.

SUSSEKIND, MARIA LUIZA; MERLADET, FABIO ANDRÉ DINIZ; D'AVIGNON, MARIA GIULIA SCHEEFFER. O fim do mundo do fim. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994-1008, Set./Dez., 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i3.74736>.

Notas

ⁱ Rafuagi, Rafuagi e Soares, 2016.

ⁱⁱ Mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Floyd. Acesso em: 29 nov. 2024.

ⁱⁱⁱ Moraes, 19.01.2024. <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/homem-negro-morre-apos-ser-imobilizado-por-agentes-da-ccr-metro-0124>. Acesso em 13.12.2024.

^{iv} Ver notícias disponíveis em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/26/nao-consigo-respirar-homem-negro-morre-apos-ser-detido-e-algemado-pela-policia-nos-eua.ghtml> ; <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

^v Expressão jocosa que denota algo pouco relevante.

Agradecimentos

Agradecemos à Maria Luiza e Thaís por estimularem, apoiarem e aplaudirem essa parceria e nos ajudarem a sorrir e acreditar num mundo melhor, apesar de tudo.

Sobre os autores

Vinícius Hozana

Doutor e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Especialista em Ensino de Geografia pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ). Graduado em Geografia pela UFRJ. Professor das redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro.

E-mail: viniciushozanageo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4511-8217>.

Maria Luiza Sussekind

Cientista do Nosso Estado/FAPERJ desde 2019. Representa ANPEd no Conselho de Políticas Educacionais em Direitos Humanos/MEC. Nomeada membro externo da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Res2/2024. Professora do Departamento de Didática desde 2009, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio desde 2014.

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

Recebido em: 02/06/2025

Aceito para publicação em: 20/06/2025