

Os Filhos da Pública: “Ainda estamos aqui!”

The Children of Pública: “We are still here!”

Allan Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Universidade Estácio de Sá
Rio de Janeiro-Brasil

Vinicius Hozana

Secretaria Municipal de Educação -RJ
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo: O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o futuro da escola pública brasileira a partir das experiências vividas por dois professores negros oriundos das classes populares. Ancorado nos estudos dos cotidianos e em autoras e autores, como bell hooks, Achille Mbembe e tantos outros, o texto articula narrativas pessoais e análises teóricas para discutir tensões, resistências e potências sobre o futuro da escola. A escrita se inscreve na perspectiva dos autores, valorizando os saberes encarnados e as práticas pedagógicas insurgentes que emergem das práticas cotidianas por meio das narrativas dos autores. Os autores denunciam os efeitos da necropolítica e da lógica neoliberal sobre a escola pública, evidenciando como essas forças operam na desvalorização simbólica e material de estudantes e professores, especialmente os negros e periféricos. Mas resistimos. “Ainda estamos aqui”, resistindo, falando, pensando, discutindo e debatendo o poder transformador da escola e a sua intervenção na sociedade.

Palavras-chave: Escola pública; Futuro da escola; Escola socialmente justa.

Abstract: This text recalls an interview given by the author to researcher Marisa Vorraber Costa in the book *Does the school have a future?*, published in 2003, which also includes interviews with other researchers in the field of education about their views on schools. The first topic includes excerpts from the interview that reproduce assertions regarding the future of schools 22 years ago. The second presents a reflection on previous assertions, showing that the future of schools envisioned in 2003 brings the same questions mentioned in 2025, although aggravated. Finally, in the third topic, the author revives his hopes for the school he dreamed of 22 years ago, proposing conceptual and operational bases for a socially just school that provides a humanizing, emancipatory and democratic education for all, especially for the impoverished sectors of society.

Keywords: Public school; Future of schools; Socially just school.

A escola tem futuro?

Interrogar se a escola tem futuro é um exercício que exige mais do que o olhar para o horizonte: requer um mergulho no presente vivido, nos gestos miúdos, nas práticas discretas e nas resistências que habitam o cotidiano escolar. Nesse sentido, nosso texto é costurado nos nossos corpos-experiências e no aporte *teóricoepistemológico* dos Estudos dos Cotidianos (Sgarbi; Oliveira, 2008), pois oferecem um outro modo para compreender a escola não apenas como estrutura normativa, mas como um território vivo, tecido por práticas que resistem à homogeneização e produzem sentidos a partir das experiências dos sujeitos que nela atuam.

Se tomarmos a confluência como princípio educativo – articulando o campo do singular e do coletivo – este texto apresentará narrativas dos autores. Com isso, buscamos compreender o que acontece, como se dá a confluência e de que modo se elaboram sentidos sobre as múltiplas dimensões da escola no cenário contemporâneo. Por uma escolha política, metodológica e teórica, optamos por apresentar as narrativas com a designação “professor-autor”. Essa decisão tem como objetivo destacar que ambos os autores deste texto são professores-pesquisadores e que muitas experiências narradas são comuns a ambos. Em determinados momentos, os acontecimentos referem-se a um dos autores; em outros, ao segundo. No entanto, o que realmente nos mobiliza é a reflexão sobre a escola e as múltiplas questões que a atravessam esse *espaçotempo*, em constante diálogo com as dinâmicas da sociedade. Nesse sentido, resolvemos não colocar nossos nomes nas narrativas, mas deixar que o leitor possa refletir conosco.

Assim, inspirado pelos estudos dos cotidianos e pelo pensamento de bell hooks (2023), este texto parte da compreensão de que a vida ordinária é terreno fértil de disputas, insurgências e produção de saberes encarnados. No filme *Ainda Estou Aqui*, essa dimensão se revela de forma pungente: enquanto a história oficial silencia e apaga, o cotidiano resiste, guarda memórias, dores e afetos e, sobretudo, sustenta a insistência de estar e permanecer, mesmo quando o Estado tenta impor o desaparecimento dos conhecimentos, dos corpos, da voz e das tantas maneiras de oprimir. Quantas lembranças boas temos da escola pública!

Embalados pelo livro *A Escola Tem Futuro*, da professora Marisa Vorraber Costa (2003), e inspirados por tantos outros pesquisadores daquele período, afirmamos com orgulho: somos frutos da escola pública e da universidade pública. O texto que ora escrevemos poderia ser classificado como científico, ensaístico ou mesmo como um relato de experiência. No

entanto, mais do que enquadrá-lo em uma categoria, interessa-nos afirmar que, nele – como em tantos outros escritos –, defendemos a escola pública.

Somos dois homens negros, oriundos das classes populares, e hoje atuamos como professores em instituições públicas – tanto em escolas quanto em universidades –, sempre em constante nas redes educativas como nos lembra Alves (2008). Como já mencionamos, este texto não é um artigo científico em sentido estrito, tampouco um ensaio tradicional ou um simples relato. É tudo isso e mais um pouco.

Trata-se de uma escrita que é tecida nas epistemologias dos cotidianos e nas confluências de saberes experiências, como nos ensina o velho Nego Bispo(2023). Estamos permanentemente enredados nas múltiplas tramas que nos formam, nos atravessam e nos fazem descer e subir pelos rios chamados escolas. Escrevemos, assim, com o corpo, com a memória, com a escuta e com a presença daqueles que vieram antes e dos que caminham ao nosso lado.

Nesse sentido, este texto propõe uma reflexão a partir de nossas experiências cotidianas como professores formados e formadores nas escolas e universidades públicas. Trata-se de uma escrita que se inscreve no gesto político da presença, pois emerge dos rastros que nossos corpos e pensamentos deixam nos corredores, nas salas de aula e nos espaços simbólicos da escola pública.

Nosso texto caminha entre o singular e o plural. Em alguns momentos, falamos como coletivo docente; em outros, como sujeitos singulares, marcados por trajetórias específicas, mas atravessadas por uma história “comum” de luta, resistência e reinvenção no chão da escola. Essa alternância não é um recurso estilístico, mas uma escolha política e epistemológica: reconhecemos que o cotidiano escolar é tecido por múltiplas vozes, por vezes dissonantes, mas sempre potentes.

A pergunta que nos move – a escola tem futuro? – não buscamos uma resposta definitiva. Antes, ela nos convoca a tecer narrativas cotidianas, a partir das práticas, dos afetos e das tensões que vivemos no interior da escola. Inspirados nos estudos do cotidiano (Alves, 2001), compreendemos que é no vivido, no aparentemente banal, que se produzem saberes e se constroem sentidos sobre a escola e sua função social.

Assim, este texto não pretende oferecer diagnósticos ou soluções. Ele se propõe como um exercício de escuta e de escrita situada, que reconhece a escola como espaço de

contradições, mas também de possibilidades. Escrever sobre a escola, neste contexto, é também um ato de resistência e de afirmação de que ela ainda pode ser um lugar de dignidade, de formação e de reexistência.

Como nos propõe Marisa Vorraber Costa (2003), não é apenas um exercício teórico, mas um gesto político que nos convoca a olhar para as tensões, ambivalências e potências da escola pública em nosso tempo. Vinte anos após a publicação dessa obra provocadora, a pergunta permanece atual e incômoda: afinal, o que pode a escola frente à aceleração neoliberal, à exaustão docente e à fragmentação das experiências educativas? Como pensar a escola?

Costa (2003) nos propõe um pensamento que resiste à linearidade e às falsas certezas. Em vez de oferecer uma resposta definitiva, sua escrita tensiona as verdades que sustentam o ideal moderno de escola e revela os movimentos contraditórios que a atravessam – por vezes em silêncio. A autora nos lembra que a escola é, simultaneamente, projeto civilizatório, mecanismo de normalização e espaço de possibilidade. Ela carrega consigo heranças ambíguas, que tanto oprimem quanto abrem brechas para a criação e as (re)existências.

É preciso falar dos espinhos

Essa lembrança já foi publicada em um dos meus textos, mas considero importante retomá-la aqui. Em uma das atividades realizadas com as crianças, durante uma aula nos anos iniciais, fui surpreendido por uma situação que me marcou profundamente. Enquanto a turma estava envolvida nas brincadeiras – aquele cenário típico de movimento, correria, risos e interações espontâneas – um menino, com cerca de sete anos, se aproximou de mim, visivelmente incomodado. Ele segurava um carrinho rosa nas mãos e, diante das outras crianças, disse: *“Tio, tio, estão falando que eu sou menina porque estou brincando com um carrinho rosa.”*

Naquele instante, tomado por um automatismo, respondi: *“Deixa esse carrinho para lá, vai pegar uma bola.”* Mas, em frações de segundo, percebi o impacto daquela fala. Imediatamente voltei atrás, me aproximei e disse a ele: *“Não, você tem todo o direito de brincar com o carrinho da cor que quiser.”*

Esse episódio revelou muito sobre o quanto, mesmo aos sete anos, as crianças já estão imersas nas disputas simbólicas em torno das normas de gênero. Foi um momento de grande aprendizagem para mim, pois me permitiu enxergar, de forma ainda mais nítida, como a escola é um espaço que não apenas ensina conteúdos, mas também marca e demarca posições sociais — reproduzindo e, por vezes, tensionando questões de raça, gênero e cultura. Afinal, a escola é, simultaneamente, lugar de produção e de reprodução cultural (Professorpesquisador, 2025).

O cotidiano no *espaçotempo* escolar é palco do cruzamento de trajetórias heterogêneas. Quando afirmamos isso, ressaltamos a importância da diferença para o cotidiano escolar e os relatos, as narrativas e as conversas complicadas (Pinar, 2012) com os sujeitos apontam para inúmeras tentativas de apagamento dessas diferenças. Uma produção

de mesmidade que, para além das reformas neoliberais e seus testes padronizados, ressaltaram discursos de ódio e manifestações de necropolítica e necropoder. Na vida em sociedade, a atitude *blasè* é um caminho possível diante da sociabilidade violenta e da constante vulnerabilização dos mesmos corpos pretos, pardos, pobres, ações que sempre têm CEP e fenótipo. Nesse contexto, defender o espaço da escola é importante para a construção da cidadania participativa, nesse *espaçotempo* onde a heterogeneidade é a manifestação da riqueza de possibilidades e criação de conhecimento.

O modelo de escola moderno, tal como se consolidou a partir dos séculos XVIII e XIX, pode ser compreendido como parte de um vasto projeto político-pedagógico de conformação de sujeitos, cuja função ultrapassava a simples transmissão de conteúdos. Como destaca Michel Foucault (2004), a escola moderna se inscreve em uma lógica disciplinar que opera sobre os corpos, os tempos e os espaços com o objetivo de normalizar condutas e produzir identidades reguladas. Nesse contexto, a escolarização passou a ser central no processo de constituição de nacionalidades bem-definidas, identidades fixas e formas de subjetivação alinhadas aos interesses do Estado-nação moderno.

Fui aluno de uma escola municipal e, entre tantas lembranças, uma delas se destaca com muita força: o recreio. Esse momento era especialmente marcante. A escola possuía um pátio localizado na parte frontal do prédio, e, durante o recreio, todos os alunos eram direcionados – ou melhor, lançados – para esse espaço. Os portões eram trancados, com um inspetor em cada extremidade do pátio, enquanto a direção permanecia situada ao centro, observando tudo.

Essa organização sempre me remeteu à cena de uma prisão. É inevitável, hoje, pensar na escola também como território – no sentido foucaultiano da vigilância e do controle dos corpos. Mesmo sob essa vigilância constante, me recordo claramente das brincadeiras, dos episódios de bullying, das brigas. Havia sempre algo que escapava ao controle, algo que acontecia à revelia da presença da direção e dos inspetores. Essa é uma das cenas da escola pública que carrego comigo: um espaço que, ao mesmo tempo em que cerceia, também é atravessado por práticas de subversão. (Professorpesquisador, 2025).

Foucault (1998) nos chama a atenção para o modo como os sistemas de ensino se organizam a partir de dispositivos de controle e vigilância, tais como a classificação, a serialização, o exame e a hierarquização, que atuam na constituição de uma pedagogia voltada mais à disciplina do que à emancipação. A escola moderna-capitalista-neoliberal, então, se estrutura como uma engrenagem (Althusser, 1989) que busca capturar e domesticar os estudantes, civilizando corpos e subjetividades por meio de uma ordem normativa que define o que é saber legítimo, comportamento adequado e trajetória escolar “normal”.

Esse modelo de escola, embora amplamente criticado por diferentes correntes teóricas ao longo do século XX, ainda resiste e se reconfigura nas estruturas da escola pública contemporânea. Especialmente nos contextos de maior vulnerabilidade social, essa lógica normativa é agravada pelas condições precárias de funcionamento das instituições escolares, que sofrem com o subfinanciamento, a desvalorização do trabalho docente, o racismo institucional, a militarização e o aumento do controle sobre os currículos.

O relato que trago aconteceu em uma das escolas que um de nós atuava. Essas observações se tornaram mais notáveis, pois, em alguns dias da semana, ministrava aulas de manhã e de noite na escola pública e à tarde na escola particular. Esta última atende predominantemente representantes da classe média baixa, alguns em clara ascensão social, que tiram seus filhos das escolas públicas e conseguem matriculá-los ali, associando, de acordo com sua lógica, qualidade e preços acessíveis.

Trabalhava em uma unidade que fica próxima de uma escola municipal e não é raro ver alguns embates entre os estudantes do colégio particular e os estudantes do município. Estava dando aula quando um estudante questionou:

– Professor como são os seus estudantes da escola pública? São muito piores que a gente?

Na hora respondi:

– Alguns são bem melhores!.

A aula seguiu e demorei para relacionar aquela pergunta com algo que ouço constantemente nas diversas salas dos professores por onde passo. Em comum, a maioria narra algumas histórias que envolvem atos violentos, falta de respeito, casos de indisciplina e incivilidade, por parte de algum estudante e, em muitas circunstâncias, essas histórias são utilizadas como base para justificar os rótulos de estudantes “bonzinhos” ou “ruins” atribuídos durante os estressantes conselhos de classe. A pergunta do estudante foi baseada em uma história que ele tinha ouvido de uma outra professora, que também trabalha na rede pública e particular; e que exaltava, segundo ele, a escola particular em detrimento da pública (Professorpesquisador, 2025).

No momento da pergunta não percebi a profundidade da reflexão que ela me levaria a fazer. Quem respondeu àquela pergunta não foi apenas o professor, foi o jovem negro, filho de professora, o estudante da escola pública, que convive com a desvalorização do estudante e professor da escola pública desde a infância, ou seja, reencontrei experiências do passado e presente no questionamento do estudante. Esse temor entre a escola pública x escola privada, fruto de uma política de desqualificação e desestruturação do setor público, se manifesta de inúmeras formas. Pensar na possibilidade de um estudante de escola pública tirar maiores notas ou ser mais bem-sucedido do que um estudante da rede particular é um absurdo, para muitos. Já ouvimos de muitos responsáveis que, caso o filho reprovasse o ano,

iria matriculá-lo numa escola pública, para que ele aprendesse a dar valor ao que é bom, ao investimento e como forma de punição. A escola pública como o lugar do castigo!

Essa mesma escola particular criou um sistema de bolsas de estudo para estudantes oriundos da rede pública. Esperava-se que o rendimento desses estudantes fosse aquém dos resultados dos estudantes que estão na escola desde o início da escolarização, porém o que se viu foram resultados em pé de igualdade e até superiores em várias circunstâncias.

Assim, as imagens do público e do privado se confundem com a qualificação dos sujeitos. Os indivíduos matriculados em escolas particulares são tidos como superiores em comparação aos matriculados em escolas públicas. Essa relação se manifesta em outras comparações público/privado, como saúde, segurança, lazer, locomoção, a cidade se reparte sob essa lógica, onde quem tem acesso ao privado usufrui de vantagens sobre quem apenas desfruta do público.

“Qualidade” é um conceito muito diversificado e é preciso identificar a quem interessam essas associações da escola pública com a “baixa qualidade”. É interessante notar que, quando falamos sobre as universidades públicas, essa lógica costuma se inverter, afinal, a qualidade está associada às faculdades públicas enquanto a maioria das faculdades particulares sofre ressalva na maior parte dos cursos oferecidos.

Quando estava cursando a disciplina Geografia da População, na UFF, fiz um trabalho que consistia em criar uma pesquisa censitária sobre um bairro. Na época, vivia em Madureira e escolhi um quadrante do bairro para fazer o levantamento. O primeiro dia de trabalho foi de total frustração. Vivi uma situação que, de maneira implícita, me fez refletir sobre estrutura social e racismo, já que me senti discriminado, pois, os moradores, ao me receberem, não acreditavam, mesmo vendo a carteirinha da universidade, que aquele jovem negro e morador de Madureira fosse universitário. Afinal, de acordo com o entendimento de muitos, a eficiência de passar no vestibular para uma universidade pública federal não era uma qualidade coerente com minha classe social, cor de pele e lugar de origem. Precisei buscar um ofício, em papel timbrado, atestando minha matrícula, para que as desconfianças diminuíssem um pouco. Meus amigos do bairro me apelidaram de “playboy”, pois tinha tempo para estudar dois períodos por dia na universidade e não era arrimo de família. Alguns desses amigos que chegaram ao ensino superior só o fizeram quando tiveram acesso a faculdades particulares. (Professorpesquisador, 2025)

Muitos estudantes da rede pública vivem sob o estigma de que não vão conseguir nada, não têm capacidade para subverter a lógica perversa e sair das estatísticas de evasão escolar, gravidez na adolescência, morte na adolescência, prisões e destinos semelhantes. Consequentemente, os estudantes não identificam a escola como geradora de possibilidades. Imagine só, passar pelo menos onze anos frequentando um lugar para conseguir o mesmo emprego que facilmente você conseguiria sem completar sequer o Ensino Fundamental. É

preciso mudar esse quadro. A imagem do estudante da rede pública influencia nas relações que são construídas. Quem é esse estudante? Quais as suas demandas? Essas não são questões interessantes para a maioria da sociedade, que mostra indignação seletiva nos casos das violências diárias, de maneira ampla e inclusive simbólicas, que eles sofrem e algumas vezes infligem.

Essa argumentação da falta de qualidade é desconstruída a partir da análise de Frangella e Macedo (2016, p. 15) quando afirmam que

[...] no Brasil como no exterior, esse “discurso da falta” é mitigado por pesquisas que mostram que muita coisa boa se faz no chão da escola. Embora com pouca visibilidade na grande mídia, as escolas desenvolvem uma série de experiências de formação muito exitosas, e aqui falamos de escolas públicas (ou não), e não de projetos “especiais” que passaram a ser propagandeados como a solução para as escolas ou, pelo menos, como as “boas ideias”.

As boas ideias e práticas não estão nas apostilas, nos livros didáticos, nem prescritas como em uma receita, elas estão permeadas nos cotidianos, nas ações ordinárias, táticas de praticantes, pois,

A tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (Certeau, 1994, p. 47).

A tendência mercadológica associada à política de controle dos currículos facilita a depreciação da escola pública, a demonização dos professores (Süssekind, 2014a), a implantação de avaliações externas padronizadas e o crescimento da rede privada de ensino associada a uma pretensa “qualidade”. As políticas educacionais contemporâneas, marcadas por uma lógica de regulação neoliberal e por dispositivos de controle curricular e avaliativo, podem ser compreendidas à luz do conceito de necropolítica, formulado por Achille Mbembe (2018).

Nesse contexto, a necropolítica se manifesta na forma como o Estado – em vez de garantir o direito à educação como um bem público – opera escolhas sobre quais vidas escolares merecem investimento e quais podem ser descartadas. A imposição de avaliações externas padronizadas, a padronização curricular via BNCC e a crescente privatização da educação básica não são apenas estratégias de gestão, mas mecanismos de exclusão e silenciamento, que afetam de forma mais intensa as populações negras, pobres e periféricas.

A escola pública, nesse cenário, é deslegitimada e precarizada, enquanto a rede privada é promovida como sinônimo de “qualidade”, reforçando desigualdades históricas. A ausência deliberada de políticas públicas estruturantes para a educação básica pública não é um erro técnico, mas uma estratégia necropolítica de gestão da morte simbólica e material de determinados sujeitos escolares, especialmente aqueles que habitam os territórios da vulnerabilidade social. Assim, a necropolítica se infiltra no cotidiano escolar, não apenas pela omissão, mas pela produção ativa de desigualdades, operando uma pedagogia da exclusão sob o disfarce da meritocracia e da eficiência, contudo, sabemos que são as escolas os espaços de disputas pelos conhecimentos e sujeitos.

A busca por soluções por meio das negociações não são ações harmônicas, mas conflituosas e complicadas. As conversas e os silêncios presentes na escola nos levam para muitos lugares, variando a escala de análise e os atores envolvidos nas relações cotidianas. Assim, ao defender as noções de currículo como uma conversa complicada (Pinar, 2008) respeita-se o espaço das escolas como devir, um espaço em constante transformação com suas ausências e permanências que o tornam complexo e instigante.

Em algumas escolas particulares a pressão das coordenações e direções sobre o trabalho dos professores é mais intensa no que se refere à disciplina; nos cursos, a pressão da necessidade das aprovações nos concursos; e na rede estadual, a pressão para “seguir” o currículo mínimo e sobreviver às incivildades. Além de todas as outras pressões alheias, as *salasdeaula* vão sufocando o professor no exercício da docência, pois estabelecem determinadas metas muitas vezes distantes do que acontece na escola. Segundo Pinar (2008, p. 146), acredita-se que a escola exista para preparar para o mercado de trabalho, onde o professor é treinado para gerenciar o conhecimento e capacitar o aluno para a “produtividade numa economia pós-industrial”. Essa é a lógica de uso dos conhecimentos *acadêmicos*, que, segundo Macedo (2016, p. 54), reforça a ideia de currículo como controle, representando um embate entre as noções de “conhecimento em si e conhecimento para fazer algo”, invisibiliza as subjetividades presentes nos currículos e tessituras de conhecimentos, valorizando as aplicações da inteligência para além das avaliações das provas padronizadas, relações de organização econômica, lucratividade e corporativismo, esvaziando de significado a “investigação das questões mais fundamentais da experiência humana” (p. 147). Assim, é fundamental ressaltar que os professores são parte da

transcendência, mostrando que “a inteligência e o aprendizado podem levar a outros mundos, não apenas a exploração bem-sucedida deste mundo” (Macedo, 2016, p.149).

Os pensamentos sobre o que produz esses silêncios – reflexão que nos acompanha desde 2014 – se desdobram a partir da leitura da abordagem cereteuniana sobre os cotidianos e a consciência das mil maneiras que os professores têm de usar, jogar e desfazer os jogos impostos pelos outros, alterando as regras estabelecidas para os espaços cotidianos nas escolas.

Um conjunto variado de atores partilha o espaço de diversas formas, professores, estudantes, familiares, políticos, diretores, coordenadores, comunidade, secretários, inspetores etc., representam os diversos interesses presentes em uma escola e vinculados a ela, ou seja, há um mosaico de interesses estabelecidos, por meio da organização da educação nacional entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, os estabelecimentos de ensino, os docentes, os estudantes, a comunidade escolar e as instituições privadas, que, embora legitimados pela LDB, perdem espaço para o predomínio das ações de cunho mercadológico nos espaços escolares. Não há neutralidade nesses espaços, as disputas entre os mais fortes e os mais fracos estão sempre presentes e as maneiras de fazer estabelecidas pelos professores são parte da falta de autonomia no campo de ação, tendo seu trabalho tensionado por diversos fatores alheios às suas supostas responsabilidades fundamentadas nas exigências de domínio de turma e controle geral da situação das *salasdeaula*.

Contudo, apesar dessas estruturas de controle, o cotidiano escolar segue sendo também um território de disputas, atravessamentos e resistências. Nos interstícios desse modelo disciplinar, emergem práticas pedagógicas que desestabilizam a norma, que afirmam a diferença, que produzem vínculos e que insistem em educar para a vida, e não apenas para a obediência. Os Estudos dos Cotidianos (Sgarbi; Oliveira, 2008) e as abordagens críticas do campo da educação têm nos convidado a repensar o papel da escola: não como máquina de padronização, mas como espaço de luta simbólica e reinvenção das formas de ensinar, aprender e existir.

Os cotidianos como *espaçotempo* de (re)existência

Eu me lembro que, no dia em que pisei pela primeira vez em uma escola pública, tomei um susto! Quase normal para os iniciantes. Peguei uma turma de primeiro ano do ciclo de alfabetização. Naquele momento, assumi uma escola da Prefeitura de Niterói. Foi um ano muito complicado – coisa de professor: vai de um lado para o outro, e nem sempre o salário fecha no fim do mês.

Contudo, eu amava os estudantes e me sentia o melhor professor do mundo. Em um dado momento, no meio do ano, percebi que minha turma não estava “rendendo” – ou seja, não estava se desenvolvendo como eu esperava. Mas havia uma criança com mais dificuldade. Depois das férias de julho, essa mesma criança me disse: “Tio, eu já sei ler, sabia?” Fui testar o moleque... e o danado tinha conseguido mesmo! Lembro até hoje daquele sorriso banguela, orgulhoso de sua conquista. Mas, ao mesmo tempo, perguntei quem tinha ensinado, e ele rapidamente respondeu: “Foi minha mãe!” Fiquei arrasado. Todo o esforço, os métodos de alfabetização, os muitos exercícios... e ele aprendeu com a mãe? O dia acabou para mim. Já não me achava “tanto assim”. Fui conversar com uma colega – excelente alfabetizadora – com o rosto cheio de lágrimas. Afinal de contas, eu havia fracassado, não? Quando contei a história, ela me disse: “Claro que não foi só a mãe. Foi você quem ensinou a ler e escrever. Você estava preso aos métodos e não percebeu o que estava construindo em sala de aula. Provavelmente, nas férias, a mãe fez algum exercício e ele deu o famoso ‘estalo da alfabetização’. Fique calmo. Foi você quem ensinou; ele apenas sistematizou e compreendeu depois.” Só então pude compreender: o cotidiano é o lugar da criação, do tempo, do escutar nossos sujeitos. O cotidiano é rebelde. E aprender envolve também reconhecer formas diferentes de aprender (*Professorpesquisador*, 2025).

A escola pública brasileira, frequentemente alvo de políticas de controle e discursos de desqualificação, tem sido também território de invenção, criação e resistência. Essa afirmação encontra respaldo no campo dos Estudos dos Cotidianos, que propõem uma abordagem epistemológica e metodológica comprometida com a valorização das práticas vividas e dos saberes produzidos no interior da escola, por seus sujeitos, em seus tempos e territórios.

Conforme destaca Nilda Alves (2014.p.15), os estudos do cotidiano “buscam compreender os modos como os praticantes, nos seus cotidianos, se relacionam com os currículos, com os conhecimentos, com as políticas, mas também com suas histórias, afetos e resistências.” Em vez de tratar o cotidiano como lugar da repetição e da banalidade, esse campo reconhece nele a produção de saberes situados e de práticas pedagógicas insurgentes, que muitas vezes escapam à prescrição dos documentos oficiais, mas que são centrais na vida escolar.

Nesse sentido, a escola é compreendida não como uma mera aplicação de políticas públicas ou conteúdos curriculares normatizados, mas como *espaçotempo* de invenção, onde professores e estudantes produzem sentidos, reelaboram saberes e mobilizam afetos. Como afirma Inês Barbosa de Oliveira (2013, p.21), “as práticas pedagógicas cotidianas são constituídas também como práticaspolíticas, pois produzem modos de ser, de saber e de viver no mundo.” A escola, nesse contexto, emerge como campo de disputa simbólica, mas também como lugar de afirmação de subjetividades, culturas e direitos.

É nesse contexto que os Estudos dos Cotidianos nos ajudam a deslocar o olhar do macro para o micropolítico, do instituído para o vivido. O cotidiano escolar é espaço de invenção, onde a vida insiste em escapar às normas. A escola tem futuro, porque no presente dos seus dias comuns, professores e estudantes inventam sentidos, resistem à homogeneização e cultivam outras formas de existir. É ali que os saberes da experiência, da ancestralidade e da coletividade germinam, mesmo quando o solo é árido.

O futuro da escola, portanto, não está dado – ele está sendo construído nos encontros que desafiam a lógica do desempenho, nas práticas pedagógicas que escutam e acolhem, nos currículos que se abrem ao território, na valorização dos saberes das comunidades e das culturas negras, indígenas e populares. Está sendo tecido por professores e professoras que, como herdeiros de uma escola que também é nossa, escolhem recontar essa história com outras palavras, outros corpos, outras presenças.

Marisa Vorraber Costa nos convida a “escolher as heranças” que queremos fazer viver. Escolher a escola como espaço de futuro é uma decisão ética e estética. É reconhecer que seu futuro **não** virá de uma salvação tecnológica nem de uma reforma burocrática, mas do que se passa nos corredores, nas salas, nos intervalos – na capacidade de formar vínculos, de sustentar a escuta, de praticar o cuidado, de reencantar o saber e as vidas.

De acordo com Nilda Alves (2014, P.21), o cotidiano escolar não é simples repetição ou rotina, mas “um espaço de invenção e de relações complexas, onde se criam formas outras de viver e conhecer o mundo”. O que se aprende e se ensina nas escolas, portanto, extrapola o conteúdo curricular formal: são os encontros, os conflitos, os afetos e as negociações cotidianas que constituem os modos de fazer a escola. É nesse cotidiano que a escola se (re)faz como espaço de criação – mesmo que sob pressões normativas, políticas de padronização e tempos de aceleração e controle.

A perspectiva dos Estudos dos Cotidianos (Oliveira; Sgarbi, 2008) permite desestabilizar as narrativas que reduzem a escola a um espaço de fracasso, carência ou mera funcionalidade. Em lugar disso, a escola passa a ser vista como território de resistência ao esvaziamento dos sentidos do público e do comum, fenômeno agravado pelas políticas neoliberais que mercantilizam a educação e invisibilizam os sujeitos que nela atuam. A resistência, tal como aparece nesse campo de estudos, não é necessariamente grandiosa ou espetacular; ela se manifesta nos gestos miúdos, nas conversas entre colegas, nas práticas desviantes, nos currículos que se constroem “à margem” do prescrito.

É nesse sentido que os Estudos dos Cotidianos contribuem para a ampliação do campo do currículo, compreendendo-o como prática viva e situada, e não como mero documento normativo. Ao acompanhar as narrativas dos professores e das comunidades escolares, as pesquisas com os cotidianos revelam que, mesmo sob condições precárias e sob o peso de múltiplas violências estruturais, a escola se reinventa diariamente, criando brechas, rachaduras e possibilidades de reexistência.

Dizer, portanto, que a escola é espaço de criação e resistência é reconhecer que no cotidiano escolar não apenas se aplica um currículo, mas se produz um modo próprio de ensinar, aprender, cuidar e sonhar, muitas vezes em confronto com os dispositivos de controle e avaliação externa. Trata-se de uma pedagogia que emerge da experiência, da escuta e do afeto, e que precisa ser reconhecida como parte legítima da produção de conhecimento em educação.

A experiência docente como ampliação de futuro

Nas margens da cidade, onde o transporte chega com atraso e a violência do Estado chega antes da educação, nossas histórias confluem para escrever este texto *políticoético*. Nossa *escritafala* se cruza porque fomos e somos professores de escolas e universidades públicas. Ambos, negros. Ambos, filhos da periferia. Nossas infâncias foram atravessadas por cadernos reaproveitados, lanches escassos, olhares desconfiados e salas de aula superlotadas. Estudamos em escolas que sofriam com a ausência do Estado, mas que também eram espaços de encontros afetivos, onde surgiam as primeiras ideias de futuro. Aqui, mencionamos a Escola Municipal Medeiros e Albuquerque e a Escola Municipal Thomas Mann, “[que] foram o meu lugar de muitos encontros e amizades, algumas [que] duram até hoje” (memórias de Allan Rodrigues). Já eu, Vinícius Hozana, cursei meu ensino Fundamental I na Escola Municipal Irmã Zélia, o ensino Fundamental II e o Ensino Médio na Escola Técnica Estadual República, antigo CEI de Quintino.

Nossas trajetórias docentes não são desvinculadas das marcas de classe, raça e território que carregam. Ao contrário, são elas que os posicionam ética e politicamente na sala de aula, fazendo com que a docência seja, para nós, mais do que ofício: é reexistência, continuidade e retorno. Ao entrarmos na escola como professores, não voltamos ao mesmo lugar de onde saímos – voltamos transformados, com uma escuta mais aguçada, com a

consciência de que educar, nas bordas do sistema, é também lutar por uma educação de qualidade.

A pergunta “a escola tem futuro?” resistiu a esses 22 anos, mantendo sua relevância e atualidade. É importante pensarmos a escola como palco de disputas, em que não há cristalização de sentidos e, ainda que a lógica neoliberal predomine, o *espaço escolar* é devir, está em constante construção e sob múltiplas influências que nos permitem afirmar que a escola tem futuros! E que futuros são esses? Como debate plural que atravessa aqueles que partilham experiências com o espaço, seja pela escolarização que tiveram acesso, por acompanharem filhos, parentes e outros nesse processo ou por usufruírem da escola como ferramenta social para votação, vacinação de animais, assembleias, reuniões etc., as pessoas sentem-se à vontade para opinar sobre escolas.

Os espaços para que docentes e discentes se coloquem são mínimos, a discussão sofre diversos tipos de influência que muitas vezes aproximam esses espaços de significados idealizados e muito distantes das realidades locais onde as escolas estão inseridas. Nas nossas experiências, cada escola é palco de uma heterogeneidade que a enriquece e individualiza e, por isso, acho tão limitante quando as falas sobre escolas e escolarização são generalistas. Não há rede ou sistema capaz de homogeneizar as experiências escolares.

Costumamos dizer que o professor reside no futuro de cada estudante e essa percepção faz com que essa afirmativa seja plausível e plural numa perspectiva de múltiplos futuros possíveis. Nas nossas salas de aula, com 40 ou mais estudantes, assolados por marcadores sociais que desacreditam das suas capacidades, quantos são aqueles que vão vencer? De que futuro estamos falando? Acreditar na educação como ferramenta de transformação é garantir que a escola tem futuro; experienciar a educação como ferramenta de transformação nos permite ser exemplo para tantos que partilharam esse espaço conosco.

Segundo Mbembe (2018, p. 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”.

Na perspectiva da necropolítica que nos transforma em alvo e nos mata, nossos corpos negros periféricos, ocupando esses espaços escolares e promovendo diálogos com as

universidades, são possibilidades ambulantes (Hozana, 2024), para cada estudante, oferecendo perspectivas de viver e existir a longo prazo.

Nesse sentido, apostamos nos estudos dos cotidianos como força mobilizadora epistemológica e teórica para tecer outros sentidos de escolas – futuros possíveis, fazer escolas e pensar escolas com os sujeitos que coabitam esse espaço tão complexo.

Ainda estamos aqui

Eu sempre me pergunto: por que sou professor? Por que escolhi essa profissão? Não no sentido de querer abandoná-la – não é isso. Mas o que me faz ser professor? O que me faz sempre pensar sobre a escola? Acredito que me tornei professor a partir das relações que construí, tanto com meus professores na escola básica quanto com os docentes da universidade. Essa relação, esse encontro, essa potência da conversa, da escuta, do aprender com o outro. Porque, na medida em que ensino e aprendo, aprendemos juntos, como nos ensina Paulo Freire.

A escola, de certo modo, concentra e traduz essa ideia de formação. Fui representante de turma no Ensino Fundamental II e, logo depois, participei do programa Amigos da Escola – iniciativa que existia na época do governo federal – na qual eu ficava no contraturno realizando atividades. Foi ali que comecei a me encantar pelo campo da educação. Depois, passei a dar aulas particulares, o que chamamos de explicador; algumas pessoas me procuravam para isso. Aos poucos, foi surgindo essa figura do professor, esse desejo pela escola.

Mais tarde, ingressei no curso de Pedagogia na universidade pública, e essa convivência constante com esse ambiente me permitiu pensar sobre o sujeito, os currículos, as didáticas, os modos de aprender e ensinar. A escola é um lugar bom – acho que isso precisa ser dito. A escola é boa. Sabemos que há muitos atravessamentos, desafios, mas ela é um espaço de encontros, alegrias, partilhas, sensibilidades, namoros, casamentos, amizades eternas. Isso tudo compõe a escola (Professorpesquisador, 2025).

A partir das referências teóricas que fundamentam nossa formação, reafirmamos a escola como um espaço de resistência e libertação. Como Grada Kilomba (2019, p. 67) nos alerta, “é fundamental reconhecer e descolonizar os saberes dominantes” para revelar as estruturas de opressão que atravessam o cotidiano escolar. Essa denúncia nos convoca a refletir sobre as relações de poder e a exclusão que ainda persistem no ambiente educacional.

Lélia Gonzalez (1992, p. 18) nos lembra que “a sociedade é um território político onde se travam batalhas por identidade, reconhecimento e afirmativa das culturas negras e periféricas”, apontando para a importância de afirmar a pluralidade cultural em um cenário marcado pela desigualdade racial. Em consonância, bell hooks (1994, p. 75) defende que “a educação deve ser um ato de liberdade, um espaço de transgressão que rompe com os ciclos da dominação, abrindo caminho para o pensamento crítico e emancipador”.

No contexto brasileiro, marcado pelos ataques à escola pública, essa reflexão se torna ainda mais urgente. A pergunta “A escola tem futuro?” nos remete à convicção de que, apesar

dos desafios, a escola permanece como um espaço vital de resistência e transformação – Ainda Estamos Aqui e acolá. Conforme bell hooks (1994, p. 79), “é preciso transgredir a educação para libertar”, ideia reforçada por Paulo Freire (1996, p. 21), ao afirmar que “a educação é um processo inacabado de liberdade”.

Como professores negros, formados nas tramas e cenas da escola pública, afirmamos que estamos aqui para defender essa instituição tão complexa. Acreditamos em uma escola pública de qualidade, democrática e socialmente referencial, que transcenda à simples transmissão de conteúdos para promover a existência plena dos sujeitos historicamente marginalizados.

Portanto, mais do que um artigo científico ou um relato de experiência, este texto é um convite à construção coletiva de uma escola plural, crítica e libertadora, inspirada por vozes que nos ensinam a pensar, fazer e praticar a educação como um verdadeiro ato político e transformador.

Fazendo uma comparação com o pensamento do filme citado no início do trabalho – *Ainda Estou Aqui* –, afirmamos que permanecer na escola, pensar com a escola, pesquisar com a escola pública, é afirmar que ainda estamos aqui. Somos jovens professores negros periféricos, sujeitos à necropolítica do Estado, que tenta cotidianamente nos matar e matar nossos estudantes. Mas resistimos. Ainda estamos aqui, falando, pensando, discutindo e debatendo o poder transformador da escola e sua intervenção na sociedade.

Defender a escola pública socialmente é uma luta urgente e inadiável, que exige um compromisso político e econômico. Defender os professores é uma necessidade, que requer força, coragem e inteligência. Defender nossos estudantes, suas histórias, seus direitos e suas vidas é um compromisso diário, pois é isso que fazemos, todos os dias, em nossos espaços de atuação – nas escolas públicas, nas universidades públicas, nas ruas e nas comunidades. Ainda estamos aqui.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P.28.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cotidiano e práticas de resistência**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1992.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. (org.). **William Pinar: estudos curriculares – ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SANTOS, Antonio. Bispo. dos. **A terra dá, a terra quer**. Brasília, DF: Piseagrama; UBU, 2023

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Danilo Romeu. **Estudos dos cotidianos: práticas, saberes e teorias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PINAR, William. **Currículo como conversa complicada: experiências internacionais**. Tradução de Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2008.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A escola e seus sujeitos: entre o controle e a invenção. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. (org.). **Currículo, cotidiano e práticas de resistência**. São Paulo: Cortez, 2014. P.38.

VORRABER COSTA, Marisa. **A escola tem futuro?** Petrópolis: Vozes, 2003.

Nota

¹ Fazer escrever, lada a lado, termos que a ciência positivista separou como se fossem rivais é de coragem e criação cotidiana. Nos estudos dos/com os cotidianos, essa postura ética e política desfaz fronteiras rígidas, abrindo *espaçostempos* para que antagonismo se escutem, se toque e revelem a

força dos diálogos silenciosos que sempre existiram entre eles e que possa emergir novas vozes e presenças.

Sobre os autores

Allan Rodrigues

Doutor e mestre em Educação pela UERJ. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realiza estágio de pós-doutorado em Educação, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na UERJ. Professor da UNESA. E-mail: allancr@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>.

Vinícius Hozana

Doutor e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, especialista em Ensino de Geografia pelo CESPEB/UFRJ. Graduado em Geografia pela UFRJ. Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Rio Janeiro. Email: viniciushozanageo@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4511-8217>

Recebido em: 07/07/2025

Aceito para publicação em: 09/07/2025