



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**CEANE ANDRADE SIMÕES**

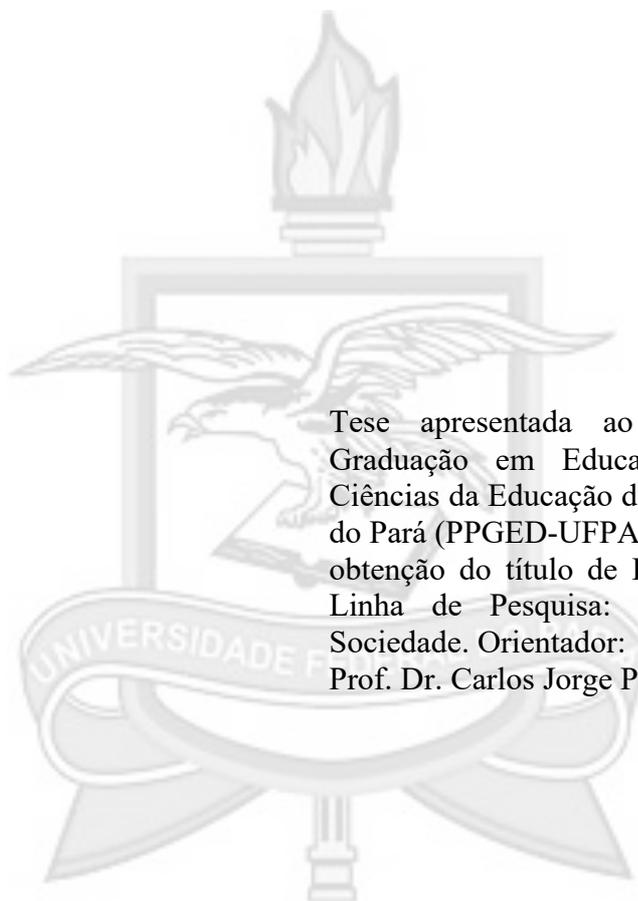
**DIÁSPORAS E ENCRUZILHADAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR**  
**travessias de currículos vividos na escola municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM**

**BELÉM - PA**

**2025**

Ceane Andrade Simões

**DIÁSPORAS E ENCRUZILHADAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR**  
**travessias de currículos vividos na escola municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

**Belém - PA**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

A553d Andrade Simões, Ceane.  
Diásporas e encruzilhadas de um cotidiano escolar : travessias  
de currículos vividos na escola municipal Prof. Waldir Garcia,  
Manaus, AM / Ceane Andrade Simões, . — 2025.  
215 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2025.

1. Diásporas. 2. Currículos vividos. 3. Errâncias. 4.  
Cotidianos. 5. Migração. I. Título.

CDD 370

---

Ceane Andrade Simões

**DIÁSPORAS E ENCRUZILHADAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR**  
**travessias de currículos vividos na escola municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - ORIENTADOR

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira – MEMBRO INTERNO

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Juliana Merçon – MEMBRA EXTERNA

Instituto de Investigaciones en Educación/Universidade Veracruzana - UV

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucelia de Moraes Braga Bassalo – MEMBRA EXTERNA

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Pará -UEPA

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – MEMBRO INTERNO

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará -UFPA

---

Prof. Dr. Claudio Emídio Silva – MEMBRO EXTERNO

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena/Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará -UNIFESSPA  
(Suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ivany Pinto do Nascimento – MEMBRA INTERNA

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará - UFPA  
(Suplente)

Dedico este trabalho à Rebeca e Racheleda, as duas  
irmãs haitianas, crianças que me ensinaram o  
caminho de volta para casa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todas as pessoas, coletividades e entidades que, direta ou indiretamente, tornaram a realização deste trabalho possível, assim:

Agradeço à Escola Municipal Prof. Waldir Garcia e às crianças que destinam parte importante de suas vidas a este lugar. Agradeço especialmente pela parceria das professoras Lúcia Cristina Cortez e Daniele Coelho, por oferecerem tempo de vida e trabalho para as minhas conversas e visitas súbitas, sempre me recebendo como parceira e acolhendo as minhas propostas e convites inusitados. Agradeço sobretudo pela confiança e amizade que vêm se consolidando ao longo de quase dez anos. Me sinto parte da comunidade da “Waldir”.

Agradeço ao *Paixão* que me recebeu de coração e braços abertos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM), em nome de quem agradeço aos/às colegas do grupo pela ótima convivência e pelas amizades.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, em nome de todos/todas docentes e discentes. Agradeço também aos/às servidores técnico administrativos do Programa, em nome do dedicado e querido Willian da Mota Júnior, sempre disposto a ajudar e tornar a jornada no PPGED mais tranquila.

Agradeço à Universidade do Estado do Amazonas pelo apoio institucional para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos companheiros e às companheiras de luta do Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES-SN). Durante a realização deste trabalho, seguimos na luta política sindical (com arte e resistência). Agradeço, nesse sentido, à companheira Letícia Helena Mamed (ADUFAC) pela concessão de seu acervo fotográfico com populações migrantes, fruto do seu intenso trabalho de investigação no campo da Sociologia do trabalho. A exposição do seu ensaio fotográfico “Haitianos e africanos na Amazônia Sul Ocidental”, no âmbito do 42º Encontro das Seções Sindicais da Região Norte I, me mobilizou em muitas direções. E agradeço à diretoria do ANDES-SN por ter incentivado e recebido, pela primeira vez, o nosso ensaio fotográfico “Errâncias impossíveis” durante o VII Encontro de Comunicação e Arte e o II Festival de Cultura e Arte do ANDES-SN, no período de 7 a 10 dezembro de 2023, na cidade de São Luís (MA).

Agradeço à Ana Simões e ao André Simões por estarem, ao seu modo, nessa jornada comigo, oferecendo apoio e me “convidando” a voltar para casa. O nosso tempo, meu e do André, em Belém nos fez encontrar uma cidade diferente dentro da gente.

É possível agradecer a lugares, cidades, ilhas e refúgios? Eu gostaria de afirmar esse gesto. Assim, agradeço à cidade de Belém (PA), com todas as suas complexidades, belezas e desafios amazônicos, por me proporcionar o encontro com pessoas tão queridas e reencontros com as minhas raízes e memórias ancestrais. Agradeço também a um refúgio especial e memorável desse lugar, a Ilha de Cotijuba, Praia Funda, e ao insólito chalé da Kátia, de onde se pode avistar a maré subir e descer. E, por isso, agradeço à Kátia por oferecer esse aconchego.

Sobre belezas e mistérios insulares, impossível não agradecer e lembrar Dois Rios, na Ilha Grande, Angra dos Reis/RJ. Lá, como escreveu *Paixão* em sua epístola: “[...] as folhas apodrecidas, árvores caídas, pedras, limo, água, sal, carnes: não estão em decomposição, estão compondo” – [uma] “situação poética/musical”. E, assim, ele arremata o final de sua missiva à ilha. Sim, escrevemos para a ilha!

Se agradecer é reconhecer afirmativamente o valor das experiências e pessoas, agradeço ao Walter pelo seu jeito de habitar o mundo e por se fazer gente-casa, hospedando e fazendo com que a jornada da pesquisa/escrita da tese se tornasse uma errância menina, onde tudo pode estar só começando. Também agradeço a guarida oferecida no Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ), por meio do qual os colóquios, oficinas, viagens e encontros insulares são exercícios imersivos de convivência e partilha à espreita de outros mundos.

*Sua voz  
mais que um rumor surdo  
emergindo das águas turvas da memória  
Seu canto morto pelo tempo  
Sua fala outrora reclusa  
hoje rebelde  
torturada pela urgência  
busca obstinadamente  
nos escombros de um país perdido  
esta língua de luz*

(Marie-Célie Agnant - Poemas sem idade II, 2020)

## RESUMO

Este estudo, intitulado “Diásporas e encruzilhadas de um cotidiano escolar: travessias de currículos vividos na escola municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM”, apresenta os achados desta pesquisa de doutorado que contextualiza, problematiza e discute a trajetória educativa da escola nos *cruzos* com o fenômeno da migração, sobretudo haitiana e venezuelana. Assim, procura compreender como essa instituição tem buscado afirmar uma concepção ético-política de educação na convivência com seus sujeitos diaspóricos. Compreende que os currículos vividos da EMEF Prof. Waldir Garcia se enredam com as diásporas atravessadas pelos seus sujeitos, em tensão com uma “força curricular normativa”. Essas imbricações tendem a rasurar limites e controles na/da escola e, com isso, podem significar que seus currículos estão em diáspora. A pesquisa também se ocupa da dimensão ontológica dessa realidade, focalizando as dinâmicas do território vivido da escola, seus atravessamentos e as múltiplas expressões, metaforicamente constituídas de fragmentos, cacos e retalhos, que emergem das experiências narradas pelas crianças e, especialmente, por uma das professoras acompanhadas, em razão do modo muito próprio como pratica os currículos na escola, trazendo à cena algumas experiências literárias. No seu percurso teórico-metodológico, esta pesquisa se localiza no campo dos estudos com os cotidianos escolares, diversificando a produção de elementos com o acionamento e a produção de fotografias, bem como se desdobra com a elaboração de narrativas imagéticas autoetnográficas originadas do ensaio fotográfico “Errâncias impossíveis” como exercícios de pensamento e deslocamento que atravessam a experiência investigativa. Assim, este trabalho de tese é, em certo modo, um texto imagético, no sentido de que ele está ancorado e atravessado por imagens. Como conclusões errantemente provisórias, esta pesquisa aponta que os currículos diaspóricos vividos na escola caminham pelas experiências de deslocamentos (físicos ou imaginados) – nas suas ações, práticas, desejos e circunstâncias – que se emaranham com as experiências dispersas que se cruzam com os processos impostos da/na escola, produzindo, por isso mesmo, outros deslocamentos: (n)as diferentes formas de viver e habitá-la em meio aos seus paradoxos, abrindo caminhos para outras éticas e estéticas da existência; a partir das narrativas, sinaliza para a politicidade da escola, das suas escolhas e das decisões tomadas ao longo de muitos anos, mas que se tensionam no cotidiano aqui e agora, gerando possibilidades de desterritorialização/reterritorialização para os sujeitos diaspóricos. Assim, na atual circunstância em que a potência da escola passa por variações, transitando nos momentos de força e de fraqueza, a sua travessia não nega as suas fragilidades nem os paradoxos atravessados, mas mostra a sua sensibilidade diaspórica no seu fazer escola.

**Palavras-chave:** diásporas; currículos vividos; errâncias; cotidianos; migração.

## RESUMEN

Este estudio, titulado “Diásporas y encrucijadas de la vida escolar cotidiana: cruces curriculares vividos en la escuela municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM”, presenta los hallazgos de esta investigación doctoral que contextualiza, problematiza y discute la trayectoria educativa de la escuela en las intersecciones con el fenómeno de la migración, especialmente haitiana y venezolana. De esta forma, se busca comprender cómo esta institución ha buscado afirmar una concepción ético-política de la educación en convivencia con sus sujetos diaspóricos. Entender que los currículos vividos en EMEF Prof. Waldir García se enredan con las diásporas atravesadas por sus sujetos, en tensión con una “fuerza curricular normativa”. Estas superposiciones tienden a borrar los límites y controles dentro y desde la escuela y, como resultado, pueden significar que sus currículos estén en diáspora. La investigación aborda también la dimensión ontológica de esta realidad, centrándose en la dinámica del territorio vivido de la escuela, sus intersecciones y las múltiples expresiones, metafóricamente constituidas de fragmentos, cascajos y retazos, que emergen de las experiencias narradas por niñas y niños y, especialmente, por una de las maestras acompañadas, por la forma muy específica en que practica los currículos en la escuela, trayendo algunas experiencias literarias al escenario. En su recorrido teórico-metodológico, esta investigación se ubica en el campo de estudios de los cotidianos escolares, diversificando la producción de elementos con la activación y producción de fotografías, así como desdoblándose con la elaboración de narrativas de imágenes autoetnográficas originadas a partir del Ensayo fotográfico “Errancias imposibles” como ejercicios de pensamiento y desplazamiento que permean la experiencia investigativa. Así, este trabajo de tesis es, en cierto modo, un texto imagético, en el sentido de que está anclado en y atravesado por imágenes. Como conclusiones errantemente provisionales, esta investigación señala que los currículos diaspóricos vividos en la escuela transitan por experiencias de desplazamiento (físico o imaginario) –en sus acciones, prácticas, deseos y circunstancias– que se entrelazan con las experiencias dispersas que se entrecruzan con los procesos impuestos de/en la escuela, produciendo, por eso mismo, otros desplazamientos: (en) las diferentes maneras de vivirla y habitarla en medio de sus paradojas abriendo caminos para otras éticas y estéticas de la existencia; a partir de las narrativas, se señala la naturaleza política de la escuela, de sus elecciones y de decisiones tomadas a lo largo de muchos años, pero que se enfatizan en el aquí y ahora cotidiano, generando posibilidades de desterritorialización/reterritorialización para los sujetos diaspóricos. Así, en las circunstancias actuales en que el poder de la escuela sufre variaciones, pasando por momentos de fortaleza y de debilidad, su transición no niega sus debilidades ni las paradojas a las que se ha enfrentado, sino que muestra su sensibilidad diaspórica en su hacer escuela.

**Palabras clave:** diásporas; currículum vivido; errancias; cotidianos; migración

## ABSTRACT

This study, entitled “Diasporas and crossroads of a school routine: curricular crossings experienced at the municipal school Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM”, presents the findings of this doctoral research that contextualizes, problematizes, and discusses the educational trajectory of the school at the intersections with the phenomenon of migration, especially Haitian and Venezuelan. Thus, it seeks to understand how this institution has sought to affirm an ethical-political conception of education in coexistence with its diasporic subjects. It understands that the curricula experienced at EMEF Prof. Waldir Garcia are entangled with the diasporas traversed by its subjects, in tension with a “normative curricular force”. These imbrications tend to erase limits and controls in/of the school and, with this, may mean that its curricula are in diaspora. The research also deals with the ontological dimension of this reality, focusing on the dynamics of the lived territory of the school, its intersections and the multiple expressions, metaphorically constituted of fragments, shards and scraps, which emerge from the experiences narrated by the children and, especially, by one of the teachers who was accompanied, due to the very particular way in which she practices the curricula at school, bringing to the scene some literary experiences. In its theoretical-methodological path, this research is located in the field of studies with school daily life, diversifying the production of elements with the activation and production of photographs, as well as unfolding with the elaboration of [auto]ethnographic image narratives originated from the photographic essay “Impossible Errantries” as exercises of thought and displacement that traverse the investigative experience. Thus, this Dissertation is, in a certain way, an image text, in the sense that it is anchored and crossed by images. As provisional conclusions, this research points out that the diasporic curricula experienced in schools move through experiences of displacements (physical or imagined) – in their actions, practices, desires and circumstances – that are entangled with the dispersed experiences that intersect with the processes imposed by/in the school, producing, for this very reason, other displacements: [in] the different ways of living and inhabiting it amidst its paradoxes, opening paths to other ethics and aesthetic of existence; based on the narratives, it signals the political nature of the school, its choices and the decisions made over many years, but which are strained in the everyday here and now, creating possibilities of deterritorialization / reterritorialization for diasporic subjects. Thus, in the current circumstances in which the power of the school undergoes variations, transitioning between moments of strength and weakness, its journey does not deny its weaknesses or the paradoxes it has gone through, but rather shows its diasporic sensitivity in its making of school.

**Keywords:** diasporas; lived curricula; wanderings; every-day; migration.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Card de divulgação da nota do ACNUDH e da ONU Mulheres Brasil sobre Julieta Hernández..... | 27  |
| Figura 2 – Imagens de satélite do entorno da EMEF Prof. Waldir Garcia.....                            | 73  |
| Figura 3 – Cronograma SAEB - outubro/2024 - 2º ano .....  | 93  |
| Figura 4 – Cronograma SAEB - maio/2024 - 4º ano.....  | 94  |
| Figura 5 – “Nazaré confusa” .....   | 114 |
| Figura 6 – Livros da “Editora Waldir Garcia” .....  | 129 |
| Figura 7 – Instantâneo M1 (Parte 1).....  | 133 |
| Figura 8 – Audiodescrição da obra Moise.....  | 133 |
| Figura 9 – Ilustração da contracapa do livro <i>Moise</i> .....                                       | 134 |
| Figura 10 – Instantâneo M2 (Parte 1).....   | 135 |
| Figura 11 – Instantâneo M3 (Parte 1).....   | 135 |
| Figura 12 – Instantâneo M4 (Parte 1).....   | 135 |
| Figura 13 – Instantâneo M5 (Parte 1).....   | 136 |
| Figura 14 – Instantâneo M6 (Parte 1).....   | 136 |
| Figura 15 – Instantâneo M7 (Parte 2).....   | 137 |
| Figura 16 – Instantâneo M8 (Parte 2).....   | 137 |
| Figura 17 – Instantâneo M9 (Parte 2).....   | 138 |
| Figura 18 – Instantâneo M10 (Parte 2).....  | 138 |
| Figura 19 – Instantâneo M10 (Parte 2).....  | 139 |
| Figura 20 – Instantâneo M11 (Parte 2).....  | 140 |
| Figura 21 – Recorte do ensaio fotográfico “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental”<br>..... | 145 |
| Figura 22 – Exercício sobre o ensaio_1.....   | 149 |
| Figura 23 – Exercício sobre o ensaio_2.....   | 150 |
| Figura 24 – Exercício sobre o ensaio_3.....   | 151 |
| Figura 25 – Exercício sobre o ensaio_4.....   | 152 |
| Figura 26 – Exercício sobre o ensaio_5.....   | 153 |
| Figura 27 – Exercício sobre o ensaio_6.....   | 154 |
| Figura 28 – Exercício sobre o ensaio_7.....   | 155 |
| Figura 29 – Exercício sobre o ensaio_8.....   | 156 |
| Figura 30 – Exercício sobre o ensaio_9.....   | 157 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 31 – Exercício sobre o ensaio_10.....   | 158 |
| Figura 32 – Exercício sobre o ensaio_11.....   | 159 |
| Figura 33 – Exercício sobre o ensaio_12.....   | 160 |
| Figura 34 – Exercício sobre o ensaio_13.....   | 161 |
| Figura 35 – Exercício sobre o ensaio_14.....   | 162 |
| Figura 36 – Exercício sobre o ensaio_15.....   | 163 |
| Figura 37 – Exercício sobre o ensaio_16.....   | 164 |
| Figura 38 – Exercício sobre o ensaio_17.....   | 165 |
| Figura 39 – Exercício sobre o ensaio_18.....   | 166 |
| Figura 40 – Exercício sobre o ensaio_19.....   | 167 |
| Figura 41 – Exercício sobre o ensaio_20.....   | 168 |
| Figura 42 – Exercício sobre as ilustrações_1 .....   | 169 |
| Figura 43 – Exercício sobre as ilustrações_2 .....   | 170 |
| Figura 44 – Uma das imagens do ensaio gráfico para a Exposição “Migrantes e Migrações” ... | 178 |
| Figura 45 – Convite da exposição Migrantes e Migrações .....                               | 178 |
| <br>   |     |
| Quadro 1 – Impacto da intervenção territorial no entorno da escola.....                    | 69  |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACNUDH** – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEFA** – Coletivo Escola Família Amazonas
- CESDER** – Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural
- CIEG** – Centro de Investigação de Estudos de Gênero e Feminismos
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EPsTEM** – Grupo de Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação
- FLIM** – Festa Literária Internacional de Maricá
- FOSPA** – Fórum Social Pan-Amazônico
- GEMA** – Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia
- GPMTA-UFAC** – Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia
- IDEB** – Índice de Avaliação da Educação Básica
- NEFI** – Núcleo de Estudos em Filosofia e Infâncias
- ONU Mulheres Brasil** – Organização das Nações Unidas – Mulheres Brasil
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- UEA** – Universidade do Estado do Amazonas
- UEPA** – Universidade do Estado do Pará
- UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFAC** – Universidade Federal do Acre
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UFRR** – Universidade Federal de Roraima
- UNAM** – Universidade Nacional Autônoma do México
- “Waldir”** – Escola Municipal Prof. Waldir Garcia

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>CACOS, FRAGMENTOS, PEDAÇOS, RETALHOS E ESTILHAÇOS: VAMOS COMPONDO ERRANTEMENTE AS NOSSAS HISTÓRIAS .....</b> | <b>17</b> |
|              | <i>Errância primeira .....</i>  | <i>22</i> |
| <b>1.1</b>   | <b><i>Cruzos da migração na EMEF Prof. Waldir Garcia, emaranhando histórias.....</i></b>                        | <b>24</b> |
| <b>1.2</b>   | <b>Entre <i>Jujuba(s)</i> e governança migratória: a escola “desburocratizando relações” .....</b>              | <b>26</b> |
| <b>1.3</b>   | <b>Algumas <i>gingas</i> epistemológicas do cotidiano escolar.....</b>  | <b>32</b> |
|              | <i>Errância segunda.....</i>  | <i>35</i> |
|              | <i>Errância terceira.....</i>   | <i>40</i> |
| <b>2</b>     | <b>PERCURSOS DA PESQUISA (POR UMA METODOLOGIA ERRANTE?).....</b>  | <b>44</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Corpos em errâncias: experiências plurais, inesperadas e inantecipáveis .....</b>                            | <b>44</b> |
|              | <i>Errância quarta.....</i>   | <i>47</i> |
| <b>2.2</b>   | <b>Errâncias impossíveis: desafiando o monolinguismo epistêmico .....</b>                                       | <b>48</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Cotidianos escolares, aconteceres e “roturas”: por pedagogias encruzilhadas .....</b>                        | <b>50</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>Devir ontológico do cotidiano .....</b>  | <b>53</b> |
|              | <i>Errância quinta.....</i>   | <i>56</i> |
| <b>3</b>     | <b>ONDE NÃO CABEM PARÊNTESES VAZIOS: ALGUNS COMEÇOS.....</b>  | <b>59</b> |
|              | <i>Errância sexta .....</i>   | <i>60</i> |
| <b>3.1</b>   | <b>O território usado e a metamorfose das práticas político-pedagógicas na EMEF Prof. Waldir Garcia.....</b>    | <b>64</b> |
|              | <i>Errância sétima.....</i>   | <i>71</i> |
| <b>3.2</b>   | <b>Território “herida abierta”.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>3.3</b>   | <b><i>Sentipensar</i> com a dimensão ontológica no território escolar.....</b>                                  | <b>75</b> |
| <b>3.4</b>   | <b><i>Retomando a questão migratória: migração ou expulsão? Os desafios para a escola....</i></b>               | <b>77</b> |
| <b>3.4.1</b> | <b>Não estamos em casa (?): as diásporas .....</b>  | <b>80</b> |
| <b>3.4.2</b> | <b>As memórias, as narrativas e os currículos vividos.....</b>  | <b>82</b> |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
|            | <i>Errância oitava</i> .....                                   | 86         |
| <b>4</b>   | <b>NARRATIVAS ENTRECRUZADAS: HISTÓRIAS DE CICATRIZES.....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Começos e acúmulos rugosos .....</b>                        | <b>88</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Os “acúmulos” de Dani .....</b>                             | <b>90</b>  |
| 4.2.1      | Um colóquio por Dani .....                                     | 98         |
| 4.2.2      | À procura de um início .....                                   | 113        |
|            | <i>Errância nona</i> .....                                     | 118        |
|            | <i>Errância décima</i> .....                                   | 127        |
| <b>4.3</b> | <b>Literaturas proscritas na escola .....</b>                  | <b>129</b> |
| 4.3.1      | O livro [de] Antony .....                                      | 131        |
| 4.3.2      | O livro [de] Moise .....                                       | 133        |
| <b>4.4</b> | <b>Da literatura proscrita às fotografias proscritas .....</b> | <b>143</b> |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES ERRANTEMENTE FINAIS.....</b>                  | <b>180</b> |
|            | <i>Errância décima primeira</i> .....                          | 188        |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>189</b> |
|            | <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>196</b> |
|            | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>211</b> |

## 1 CACOS, FRAGMENTOS, PEDAÇOS, RETALHOS E ESTILHAÇOS: VAMOS COMPONDO ERRANTEMENTE AS NOSSAS HISTÓRIAS

*Por mais que o colonialismo tenha nos submetido  
ao dismantelo cognitivo,  
à desordem das memórias,  
à quebra das pertenças  
e ao trauma,  
hoje somos herdeiros daqueles  
que se reconstruíram a partir  
de seus cacos.*

(Simas; Rufino, 2018)

Este não é um trabalho sobre as migrações, mas um trabalho que se depara com os seus atravessamentos, efeitos (deslocamentos, expulsões, travessias, desterritorializações/reterritorializações, transições, perdas, mudanças, recomeços), afetos (acolhimentos, esperanças, incertezas, desilusões, estranhamentos, empatia, solidariedade) e com o que “é feito” com isso nas dinâmicas de uma escola pública municipal da cidade de Manaus (AM) e dentre aquelas e aqueles que a vivenciam cotidianamente.

É difícil, senão desnecessário, separar os efeitos e afetos que simultaneamente cruzam uma realidade. É difícil, mas é necessário identificá-los como tais. A migração como um fenômeno social complexo é marcada simultaneamente por muitas significações e pelos efeitos e afetos que a acompanham. A migração é uma ação humana tão antiga quanto contemporânea, consequente de múltiplos fatores geralmente ligados às condições de existência. Como luta pela vida, as migrações podem ser tanto um desejo, uma necessidade, uma contingência, quanto uma obrigação, uma recorrência, uma compulsoriedade resultante de violências e despossessões; mas, ao mesmo tempo, podem significar uma busca por expansão dos espaços de vida.

Como fenômeno social emergente num contexto de capitalismo globalitário, seria interessante pensar que as vidas migrantes – por meio de seus sujeitos, seus corpos, suas histórias e memórias – produzem experiências de fricção nas sociedades contemporâneas e nas suas práticas sociais e, dentro do que nos interessa neste trabalho, tensionam a educação e seus sentidos, podendo produzir deslocamentos nos seus modos de fazer e pensar, confrontar certezas e demandar atenção, cuidado e acolhimento capazes de desestabilizar, por um lado, o lugar de despossessão e desterro “destinado” aos sujeitos em situação de migração e, por outro, questionar a fixidez de certas ideias essencializantes nutridas pelas comunidades que os recebem.

De muitas maneiras nós (com)vivemos os efeitos e afetos das experiências de deslocamentos e dos trânsitos realizados por nossos ancestrais. Temos precedência nesse tema, sabemos bem. Nós mesmas e nós mesmos atravessamos experiências de trânsito; nos constituímos com essas experiências e nos reconstruímos com as histórias (ou pelos rastros das histórias) daquelas e daqueles que nos antecederam; fomos, somos ou seremos migrantes: sujeitos diaspóricos que reclamam as suas pertencas e partidas. Portanto, não abordaremos um assunto que nos seja alheio, pois é algo que nos toca em múltiplas facetas pretéritas e presentes. Nossa presença nas cidades, nas águas, nos campos e nas florestas é marcada por longas trajetórias de deslocamentos, sejam eles ditos internos ou transfronteiriços, simbólicos ou físicos.

Se buscarmos em nossas memórias as marcas sentimentais e geográficas desses trânsitos, muito provavelmente traçaremos um mapa – não importa a escala – com percursos densos e caóticos de idas e vindas, sob circunstâncias e motivações variadas e complexas. Em nossa história “pessoal” recente, vamos encontrar acontecimentos corriqueiros de mudanças: de casa, de bairro, de cidade, de estado, dos territórios que fizeram/fazem parte de nós. Mudanças, muitas vezes, marcadas por sentimentos ambivalentes que misturam dores, alegrias, lutos, esperanças, medos. Nós também somos territórios, nossos corpos são terrenos em mudança, atravessados por muitos acontecimentos e histórias. Por isso, vivemos múltiplas travessias.

Escolhamos, pois, um período de nossas existências (dois ou dez anos passados, por exemplo); tracemos num pedaço de papel as jornadas realizadas em nossos lugares de moradia, trabalho, lazer, estudo e demais ‘*espaçostempos*’<sup>1</sup> de sociabilidade. Que desenhos podem ser traçados? Por onde circulamos? Que fluxos realizamos? Por onde nos dispersamos? Que mudanças aconteceram nesses percursos? Que passagens ou porosidades há entre esses lugares? Eles pertencem a um mesmo território? Sentimo-nos acolhidos ou repelidos neles? Que mediações e cruzamentos foram possíveis nesses percursos? Que pontos nodais encontramos? Que relações estabelecemos com esses lugares e as pessoas que encontramos? O que nos tornamos com esses deslocamentos? É evidente que este é apenas um exercício cartográfico precário e improvisado para mobilizar um aspecto possível de nossas travessias, sobre o qual

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho utilizaremos esta noção, bem como usaremos outras palavras grafadas em itálico e aspas simples, para enfatizar o sentido de inseparabilidade, coexistência e não hierarquização, no caso, entre o espaço e o tempo. Nos estudos *com* os cotidianos escolares, entendemos como necessário criar neologismos quando consideramos que as palavras existentes reforçam as dicotomias produzidas pelo pensamento moderno. A razão de uni-las é uma maneira de questionar dicotomias. “As dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais fomos formados” (Alves, 2014, p. 1470).

podemos inscrever certa materialidade visual e identificar localidades e algumas rugosidades<sup>2</sup> do espaço geográfico (Santos, 2021) que nos marcam e nas quais também deixamos marcas. Não são meras passagens, vaivéns corriqueiros ou fortuitos. Nessa jornada também produzimos as rugosidades simbólicas que nos constituem.

O filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima (2002, p. 5), ao analisar a “travessia” como um paradigma para compreender a história da África e das filosofias africanas, diz que “A travessia se ocupa dos devires, das excrescências e das exuberâncias, ela diz de quais plurais uma determinada história é feita”. O paradigma da travessia, segundo ele, ocupa-se também das insignificâncias, admitindo os “destroços de acontecimentos” para a compreensão histórica. Em outros termos, diz respeito a como cruzamos esses lugares indicativos e “costuramos” o nosso “tecido simbólico” para elaborar as nossas *histórias vividas*, ampliar o “campo do memorável” e nossas relações de alteridade em movimento. Cacos, fragmentos, pedaços, retalhos e estilhaços<sup>3</sup>: é a partir de onde vamos compondo errantemente as nossas histórias. Nossas *Errâncias impossíveis*, que desdobraremos a seguir...

---

<sup>2</sup> Conceito elaborado pelo geógrafo Milton Santos, as rugosidades têm a ver com formas materiais do passado que persistem no tempo, resistem às mudanças e coexistem com formas e elementos atuais presentes no espaço construído, na paisagem.

<sup>3</sup> Curiosamente, e não por acaso, *Estilhaços* é o título da antologia bilingue (português/francês) de poesia haitiana contemporânea publicada no Brasil, organizada por Henrique Provinzano Amaral (2020). Antologia feita de fragmentos do imaginário que compõem a poética haitiana. Apesar do intenso fluxo migratório originado nesse país caribenho, a recepção de sua produção artística ainda se faz muito tímida no Brasil. Obras de escritores e escritoras importantes do Haiti, como Marie-Célie Agnant e Frankétienne, ainda aguardam tradução para o português. A antologia *Estilhaços*, em que pese a sua valiosa contribuição, traça apenas um pequeno panorama da criação poética nessa ilha.

Um *sentipensar* entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível

ERRÂNCIAS IMPOSSÍVEIS



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ao longo deste trabalho pretendemos deixar algumas rugosidades que estarão expressas por meio de imagens e narrativas – ou narrativas imagéticas. Elas surgirão no fluxo do texto como parte de um exercício realizado no transcorrer desta experiência de pesquisa. “Errâncias impossíveis” é o nome do ensaio fotográfico que realizamos em 2023. Algumas imagens dele foram selecionadas para compor a tese como um exercício autoetnográfico, conforme proposto por Carolyn Ellis, Tony Adams e Arthur Bochner (2019): um processo que envolve etnografia e autobiografia, ao mesmo tempo que busca descrever e analisar a experiência pessoal para compreender uma experiência cultural. Assim, as narrativas que apresentaremos evocam o entrecruzamento das percepções particulares da autora – escritas em primeira pessoa – com elementos que emergiram do trabalho de campo entendido de forma expandida, ou seja, incluindo um conjunto de experiências de deslocamento na pesquisa, percebendo-a como um tempo de suspensão que não separa ou hierarquiza a vida pessoal e a acadêmica. A proposta engaja uma certa “escrita de si”, uma abertura aos acasos, aos erros, percebendo a importância de nos colocarmos disponíveis ao que acontece nos trânsitos que realizamos. Trata-se de um exercício com o fito de ampliar uma sensibilidade e produzir uma linguagem estética que aumente nossa capacidade de sentir e pensar. Sim, *sentipensar* o deslocamento, *sentipensar* o caminhar e uma certa forma de percorrer o “mundo”. O convite é também a *sentipensar* a leitura de uma tese.

Essas narrativas estarão separadas entre colchetes, pois são extensas demais para uma nota de rodapé. E, ainda que pudessem se materializar no rodapé das páginas, entendemos que esta decisão não ofereceria o efeito que pretendemos atribuir a essas narrativas e não faria jus à importância simbólica das imagens como mediação entre os territórios em que transitamos, nem à sua incorporação como narrativas da presente tese. Assim, as imagens do ensaio “Errâncias impossíveis” não foram trazidas para ilustrar esta tese, mas para expor percursos e provocar um movimento de pensamento a respeito de como nos inscrevemos na e com a pesquisa. Trata-se de um jogo de aproximação entre o eu da autora e os leitores desta tese, evolidos numa trama com doses de intimidade e densidade. Cada fotografia aqui presente estará acompanhada de sua audiodescrição como recurso de acessibilidade. Um *QR code* estará disponível no canto inferior direito de cada uma delas e levará à página da audiodescrição da imagem, que foi criada especificamente para essa finalidade, no endereço: <https://www.spreaker.com/podcast/errancias-impossiveis--6151339>. O roteiro e a narração dessas audiodescrições são nossos, o que é também uma forma de ancorar a voz às imagens. Convidamos, dessa forma, a entrarem nessa outra dimensão do trabalho. Optamos em apresentar essas imagens no corpo do texto com as mesmas dimensões e estilo que demos para

as exposições do ensaio “Errâncias impossíveis”, realizadas nos anos de 2023 e 2024. As demais imagens neste trabalho seguirão as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

### ***Errância primeira***

*[Na linguagem matemática, os colchetes são usados para agrupar elementos diversos de uma mesma “operação”; na linguística, eles são utilizados para representar as unidades significativas que formam as palavras. São sinais gráficos empregados para ajudar a elaborar composições compreendendo cada um de seus “pedaços” ou partes. Assim, entre os colchetes que serão abertos ao longo deste trabalho, proponho apresentar outras dimensões, outros pedaços que compõem a feitura da pesquisa, pedaços de “experiências dispersas”, aparentes “digressões”, mas que são parte da experiência formativa deste doutorado e que cruzarão o texto. Por isso, o recurso à escrita na primeira pessoa do singular enfatizará passagens, registros, memórias e lembranças que compõem a tessitura de um texto vivido: escrevivente. Uma inspiração direta da escrevivência de Evaristo (2006). A foto acima faz parte da coleção “Errâncias impossíveis”, ensaio fotográfico que compus durante o ano de 2023. Um ensaio fotográfico é, para mim, uma linguagem poética que, nesse caso, guarda um conjunto de significações criadas na relação com o espaço vivido, com pessoas, culturas e línguas diversas, em diferentes percursos que tive a oportunidade de experimentar; movimentos feitos tecendo sentidos com os territórios. Parto do ano de 2023 como referência para o ensaio fotográfico “Errâncias impossíveis” porque, como um ano pós-pandêmico, decidi sair de Manaus (AM) e ir morar em Belém (PA) para viver as experiências mobilizadas pelo curso de doutorado, iniciado remotamente no segundo semestre de 2021. A fotografia intitulada “Todo território é ancestral” foi escolhida para abrir a série de imagens desse ensaio e para abrir as errâncias desta tese. Ela foi realizada no dia 14 de setembro de 2023, na cidade de Belém, durante uma ocupação artística que finalizou a oficina “Práticas artísticas para um reflorestamento urbano”, proposta pela artista visual Evna Moura<sup>4</sup>. A ideia era, a partir de nossas memórias ancestrais, refletir o contexto urbano, enunciar sabedorias íntimas e comunitárias, e ensaiar outras formas de circulação pela cidade. Durante a oficina experimentei algumas técnicas fotográficas, como a fitotipia, processo no qual tive a possibilidade de fazer impressão fotográfica em superfícies vegetais (folhas). Um zoom in na imagem revelará rostos impressos em folhas de diversos formatos. Para isso, eu e mais duas “manas” paraenses que*

---

<sup>4</sup> Perfil da artista: [https://www.instagram.com/p/CgA8\\_9qN2gM/?igsh=N29zMGdkbnN6bDdw](https://www.instagram.com/p/CgA8_9qN2gM/?igsh=N29zMGdkbnN6bDdw).

*participávamos da oficina escolhemos, além das folhas que coletamos pelas ruas e praças, fotografias afetivas geralmente com imagens de pessoas de nossas relações (principalmente imagens dos nossos mais velhos e nossas mais velhas) para reflorestar simbolicamente de forma ancestral um pedaço da cidade e para deixar alguma “rugosidade” simbólica nela. Semanas depois da ocupação artística, percebi que as fitotípias já não estavam mais na parede de tinta descascada do velho prédio no bairro Reduto, parede que serve de suporte para muitas outras expressões urbanas sobrepostas (“Bolsonaro Genocida”, inscrito com a técnica estêncil, é uma dessas. É importante não esquecermos!). Evna já havia alertado: as/os transeuntes da cidade, ao se darem conta das imagens impressas em folhas, as removem da parede para levarem consigo. Mesmo duvidando um pouco, esperei que as imagens, de repente, desaparecessem. E assim foi, mas não tive tempo de fazer um novo registro, os dias foram muito intensos e corridos até dezembro de 2023, quando precisei cuidar do meu retorno para o Rio de Janeiro/Manaus, meus dois entre-lugares, atualmente. Será que as “folhas” foram levadas por alguém como uma espécie de relíquia ou obra de arte? Será que evocaram alguma boa lembrança nesse alguém? Não terei como saber, mas, independente disso, é interessante imaginar que “reflorestamos” esse pedaço rugoso da cidade.]*

Quando o território a que pertencemos é tirado de nós; quando as nossas condições de vida já estão deterioradas; quando o chão que pisamos e que nos alimenta (o nosso mundo) se encontra desfeito e temos que percorrer longas distâncias e ir a lugares desconhecidos, com outras gentes, outras línguas e culturas, sem saber ao certo onde aportar e o que será do nosso dia a dia e da nossa subsistência: inventaremos entre-lugares para ocupar e buscar dar sentido para tamanha irrupção. Diante disso, como (re)costuramos nossos tecidos simbólicos? A partir de que e de onde? Com quem será possível contar para tornar os nossos *devires* possíveis nessas travessias?

Essas são questões para as quais não temos respostas imediatas, mas que fizeram emergir em nós – e nesta pesquisa, especificamente – uma sensibilidade diaspórica que vai se consubstanciando a partir dos fragmentos do desterro. Nesse caso, elas também são importantes para dar aprofundamento e continuidade à compreensão das experiências educativas vividas na EMEF Prof. Waldir Garcia, as quais, no nosso entendimento, caracterizam-se por suas relações com distintas diásporas e sujeitos diaspóricos que atravessam seu território. A diáspora pode ser compreendida aqui de diferentes maneiras, desde o degredo/saída de um lugar, acompanhado do desejo de retorno, passando pela relação com fluxos humanos e pela criação de cruzamentos e redes, até os acontecimentos por meio dos quais ocorrem disseminações e

dispersões, incluindo processos de desterritorializações/reterritorializações; recriações; mutabilidades; transitoriedades; fluidez; vaivém e não fixidez. Por isso, Butler e Domingues (2020, p. XIII, grifo nosso) nos aproximam de um sentido que temos percorrido neste trabalho:

O conceito da diáspora refere-se ao tema da viagem (física ou imaginada), aos deslocamentos (de rotas e raízes) e ao **emaranhado de experiências dispersas, que se cruzam ou se justapõem de acordo com uma confluência de processos** econômicos, políticos, históricos, culturais e identitários.

### 1.1 Cruzos da migração na EMEF Prof. Waldir Garcia, emaranhando histórias

Desde o fim de 2015 acompanhamos a EMEF Prof. Waldir Garcia, escola de tempo integral localizada nas bordas do Centro Histórico da cidade de Manaus, à margem de um igarapé<sup>5</sup> degradado, que nos últimos anos se tornou objeto de um projeto governamental de “saneamento socioambiental”. Tal ação, imposta neste território insidiosamente, expulsou os moradores para regiões ainda mais periféricas da cidade manauara e provocou a saída massiva de estudantes dessa escola, além de seu quase fechamento.

Em nossos trabalhos iniciais com a EMEF Prof. Waldir Garcia, acompanhamos o movimento da comunidade para garantir a permanência da escola naquele território e as articulações político-pedagógicas elaboradas coletivamente por professoras, famílias, apoiadores e apoiadoras (onde nos inserimos) para a implantação da educação em tempo integral no ano de 2016<sup>6</sup>. Configurando na nossa compreensão uma tática de resistência, a referida movimentação política procurou manter dignamente o atendimento aos filhos e às filhas das famílias de moradores e moradoras remanescentes naquele enclave urbano e da comunidade haitiana, chegada à cidade de Manaus a partir do fluxo migratório ocorrido nos anos de 2010 – e que, com o apoio da Pastoral do Migrante, conseguiu fixar residência no bairro de São Geraldo, onde está localizada a escola. Em seguida, a escola também passou a receber crianças oriundas de famílias de migrantes e refugiados da Venezuela, país vizinho, cuja presença se intensificou em Manaus a partir do ano de 2018. Os trabalhos do professor Sidney Antônio da Silva (2012, 2016, 2018a, 2018b), coordenador do Grupo de Estudos Migratórios

<sup>5</sup> Igarapé, na Amazônia brasileira, é o termo usado para designar um pequeno riacho que deságua em um rio maior. A palavra tem origem no tupi *igara* (canoa) *apé* (caminho); portanto, “caminho de canoa”. O igarapé da Cachoeira Grande, aqui referido, margeia o bairro de São Geraldo, onde está localizada a EMEF Prof. Waldir Garcia. Antes de ter ocorrido a remoção das famílias que habitavam as suas margens, próximo à escola, a diretora Lúcia Cristina relatava a chegada de alguns alunos de canoa, no período das cheias.

<sup>6</sup> Nosso trabalho, intitulado *Os “caminhos de canoa” dos currículos de uma escola de Educação Integral em Manaus: criações e [re]existências*, procurou acompanhar essa trajetória, enfocando as experiências curriculares criadas no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia. Ver Simões, 2019a.

na Amazônia (GEMA/UFAM), analisam esse fluxo migratório transnacional contemporâneo na cidade de Manaus e, mais amplamente, em parte dos estados que integram a Amazônia brasileira (Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima).

As diásporas haitiana e venezuelana, bem como os deslocamentos internos de moradores da área do igarapé da Cachoeira Grande (bairro de São Geraldo, Manaus), são um importante ponto de inflexão na história da EMEF Prof. Waldir Garcia. A presença de crianças em situação de migração nessa escola correspondeu a um quarto do total de suas matrículas no ano de 2022, por exemplo. São cerca de cinquenta crianças de nacionalidade ou de origem, predominantemente, haitiana<sup>7</sup> e venezuelana, além de origem cubana, dominicana e boliviana (Migração [...], 2022). Por isso, a mobilização comunitária pela implantação da educação em tempo integral resultou bem-sucedida para a garantia do direito à educação para esse público, fato também observado por Teixeira (2021) na dissertação intitulada *Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal Professor Waldir Garcia*. A pesquisadora constata o seguinte:

Através dessa escola, é possível contar um pouco a história de pais e mães haitianas que, saindo do seu país em busca de melhores perspectivas de sobrevivência, encontraram um lugar que se tornou fixo por conta de uma escola que cuida dos seus filhos enquanto eles trabalham, seja como ambulantes, trabalhadores do comércio ou micro empresários. Todos esses pais encontraram na escola uma rede de apoio que permite uma vida momentaneamente estável, no sentido em que podem trabalhar enquanto os filhos ficam na escola (Teixeira, 2021, p. 30).

Nessa perspectiva, é possível inferir que a EMEF Prof. Waldir Garcia tem se tornado uma importante referência em Manaus em termos de atenção educacional ao público migrante. Assim, a travessia dos diferentes sujeitos individuais e coletivos *aquilombados*<sup>8</sup> nessa comunidade escolar e a sua afirmação como um significativo *‘espaçotempo’* de inserção sociocultural das famílias migrantes e refugiadas nos levou a supor que interessantes *cruzos*<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Com a intensificação do fluxo migratório haitiano iniciado em 2010, hoje, parte expressiva das crianças representa a segunda geração de migrantes de origem haitiana presente na EMEF Prof. Waldir Garcia. Ou seja, são crianças filhas de pais haitianos, nascidas em território brasileiro.

<sup>8</sup> A historiadora Beatriz Nascimento (2021, 2022) oferece uma importante contribuição ao pensamento social brasileiro ao reivindicar, a partir da perspectiva da história do povo negro diaspórico no Brasil “contada por ele mesmo”, a memória de organização, resistência e luta por libertação a partir dos quilombos. Com a emergência do *quilombismo* brasileiro, os movimentos sociais negros metaforizaram e expandiram os sentidos de aquilombamento para além de seu contexto histórico, para indicar movimentos de (re)existência, políticas de afeto e proteção do povo negro.

<sup>9</sup> São operações táticas fundamentadas nas culturas de síncope, que desorganizam as normatizações impostas; são movimentos inacabados, rasuras, atravessamento de fronteiras, nos termos propostos por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018).

epistêmicos e culturais estão sendo vividos nesse *território*<sup>10</sup> escolar, apontando diferentes caminhos na/da experiência curricular educativa (em diáspora). São esses acontecimentos que nos interessam compreender e destacar por meio desta pesquisa.

Ao lidar com um conjunto de precariedades que tem atravessado as vidas das crianças, de suas famílias e das/os trabalhadoras/es que integram a comunidade da EMEF Prof. Waldir Garcia, o coletivo da escola vem dando substância a sua política interna de acolhimento aos conhecimentos desses sujeitos. Em primeiro plano, parte-se do reconhecimento do direito à existência desses grupos subalternizados, abarcando responsabilidades e compromissos expressos nos *currículos praticados* (Oliveira, 2003) e na *cultura vivida* (Paixão, 2012) na escola, buscando paulatinamente materializar um projeto de educação que acolha as diferenças e a dignidade tanto das crianças em contexto de migração quanto de suas famílias.

Por isso, a escola encontra-se diante de uma disputa social e politicamente difícil em face dos altos níveis de violência e desproteção a que está submetida grande parte da população migrante e do acanhado compromisso do Estado brasileiro com a consolidação de uma governança migratória digna.

## 1.2 Entre *Jujuba(s)* e governança migratória: a escola “desburocratizando relações”

Nesse sentido, aqui cabe o triste registro do assassinato de Julieta Hernández (Palhaça Miss Jujuba), ocorrido no município de Presidente Figueiredo (AM), em dezembro de 2023. Migrante venezuelana, artista e educadora popular cicloviajante, Julieta retornava ao seu país natal para reencontrar a família quando teve sua trajetória brutalmente interrompida pelo feminicídio<sup>11</sup>. A violência de gênero não tem fronteiras, mas como apropriadamente ressaltaram em nota<sup>12</sup> o Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e a ONU Mulheres Brasil: as mulheres migrantes e refugiadas são particularmente afetadas, pois, para elas, estão ainda mais fragilizadas as redes de proteção. Problema esse agravado pela vulnerabilidade socioeconômica, pela barreira do idioma, pela insuficiência de acesso aos serviços essenciais e à justiça, e adensado pelas mazelas sociais estruturais, como o machismo e a misoginia. A

<sup>10</sup> A noção de território será retomada neste trabalho para enfatizar as intervenções que aprofundaram a segregação socioespacial no bairro de São Geraldo; mas, por agora, nos referimos a ele como espaço simbólico e físico que ocupa a escola.

<sup>11</sup> Após o completo ano do assassinato de Julieta Hernández, familiares e amigos continuam em busca de justiça para que o crime cometido contra ela seja devidamente tipificado; e seus assassinos, julgados.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2A9JSBr3R1/?igsh=MTNva3Nzc3JpdDU1cw==>. Acesso em: 12 jan. 2024.

referida nota destaca ainda que “Julieta era um exemplo das contribuições e do potencial de transformação social positiva associados à atuação das mulheres migrantes e refugiadas”, potencial geralmente encoberto pela exacerbação do papel de gênero no mercado exploratório de cuidados, como demonstra Martins (2018). O *card* (Figura 1) de divulgação que acompanha essa manifestação sintetiza as seguintes dimensões acerca de Julieta Hernández, destacando a palavra “mulher”: *migrante/artista/bonequeira/cicloviajante/mulher*.

Figura 1 – *Card* de divulgação da nota do ACNUDH e da ONU Mulheres Brasil sobre Julieta Hernández



Fonte: divulgação @onumulheresbr.

O pronunciamento do ACNUDH em conjunto com a ONU Mulheres Brasil, em nota publicada em 12 de janeiro de 2024, se soma aos atos realizados no Brasil e em outros países nessa data contra o feminicídio, em referência à memória de Julieta Hernández e por justiça. As mobilizações foram organizadas por coletivos feministas, artísticos, de ciclismo, entre outros defensores dos direitos humanos, com a indexação nas mídias digitais: #JulietaParaSempe.

Dentre as diversas manifestações e expressões de solidariedade, nos deparamos com uma poesia musicada, uma marchinha circense da artista independente e *cantautora* Isis Fernandes. É um pedido de justiça por Julieta e por muitas outras mulheres que foram brutalizadas; pela memória de *Margaridas* e *Marielles*. Para Isis Fernandes (2024), “Julieta até

sempre”<sup>13</sup> é um canto para que “a sua história, o seu nome e a sua alegria nunca deixem de brilhar nos picadeiros das nossas almas, dos nossos corações e das nossas memórias”. Eis os destroços e os cacos a partir dos quais se reconstrói o legado de Julieta Hernández, como uma sinédoque das muitas mulheres que são interrompidas, mas não totalmente apagadas.

Julieta até sempre  
 O circo vai continuar a passar  
 Com seu nome estampado em letreiro reluzente  
 por onde caminhar  
 E as estrelas tão brilhantes  
 Já vão armando um picadeiro no céu  
 Tem palhaçaria em festa  
 celebrando a sua chegada cheia de amor dos seus  
 A alegria reinou por ela passou a esperar  
 Mulher artista na estrada  
 Coragem na pedalada  
 Você vai chegar  
 Todas e todes contigo  
 A luta não vai parar  
*Margaridas, Marielles, Julietas*  
 Num só canto vamos entoar  
 Justiça!  
*Margaridas, Marielles, Julietas*  
 Num só canto vamos entoar  
 Justiça!

Isis Ferreira (2024), “Julieta até sempre”.

Julieta Hernández, a *Miss Jujuba*, tornou-se uma palhaça-migrante encantada; falar sobre ela é afirmar a humanidade contida na existência de cada pessoa em diáspora. Ela, uma mulher circense dedicada à cultura e educação popular, viveu a arte da rua, seus flagelos e inventividades; as aventuras e desventuras de ser uma artista errante fazendo acontecer o impossível. Não a conhecer pessoalmente não diminui a dor e a gravidade do crime que ceifou a sua vida porque, sobretudo como mulher e migrante, ela integra coletivos sistematicamente desumanizados e vilipendiados em nossas sociedades, algo que devemos repudiar veementemente. Nas ruas e nas redes sociais, muitas emocionantes *femenagens* foram dedicadas à memória de Julieta. Escolhemos este belo trecho do texto escrito por Cris Lustosa (2024), disponível numa postagem em uma rede social<sup>14</sup>, para representar com sensibilidade e afeto o que preferimos aceitar para continuarmos (re)existindo. A autora

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C16jXTIueItr/?igsh=MzR2bzlsMWgwaTJ1>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C111b8Mr0Z7/?igsh=MTQyczducGduamQ0Mg==>. Acesso em: 13 jan. 2024.

expressa em sua crença fabulosa e cheia de encantamento, leveza e amorosidade o desejo de que Julieta viaje por cada bom afeto que despertou durante sua existência:

Prefiro acreditar que a floresta te abraçou e vc teve tempo de viajar por cada sorriso que recebeu. Pra mim, tudo que lembro, vejo, escuto é tão vivo, um presente. Todas as memórias sobre você são boas e eu começo a acreditar que vc [se] encantou. Bateu asas leves, voou sem magoas, carregando apenas todas as coisas boas que viveu, todos os encontros, sorrisos, amigos. Juli agora é uma palhaça-anja, entidade encantada que nos inspira acolhimento, leveza, pureza e a bondade, tão escassa e necessária (Lustosa, 2024).

Sentimos que esses registros não poderiam caber nas notas de rodapé de um trabalho que atravessa e é atravessado pelo fenômeno da migração. Por isso, retomamos o “fio” que lamentavelmente conecta esse conjunto de iniquidades.

Baeninger (2018, p. 20), acerca das contribuições da academia para o Pacto Global da Migração<sup>15</sup>, numa perspectiva Sul-Sul, aponta que a governança migratória dos Estados nacionais precisa estar pautada “na promoção de mecanismos de diálogo entre diferentes setores de políticas públicas, em diversos níveis de governo e no protagonismo de imigrantes no processo das migrações seguras/ordenadas/regulares”, com vistas à acolhida com respeito, à inclusão, ao reconhecimento das diferenças e à permanência com dignidade dessa população. Segundo a autora, a inclusão da população migrante nos processos de participação política “dinamiza o debate público em torno das políticas públicas que afetam a todos” (Baeninger, 2018, p. 21). Governos locais e nacionais devem estar comprometidos com essas dimensões para que:

[...] avancem em suas respectivas leis de migração e que sejam baseadas na perspectiva de imigrantes como sujeitos portadores de direitos. Direitos à educação, à saúde, à moradia, à equidade de gênero, ao trabalho, à reunião familiar, ao acesso à informação, à diversidade cultural, à orientação sexual, ao direito de não migrar, à participação política, direito ao acesso e participação dos imigrantes na produção de informação e comunicação midiática e pública sobre as migrações. Direito a migrar, direito a se estabelecer em um território, uma vez que se reconhece o direito a deixar o território do Estado de origem (Baeninger, 2018, p. 21).

Considerando a pouca atenção do governo local para esses aspectos, não é exagerado afirmar que a EMEF Prof. Waldir Garcia vem sentindo as “falhas” na atenção governamental à população migrante e tentando mitigá-las ao seu modo. A análise da Prof.<sup>a</sup> Lúcia Cristina Cortez, diretora da escola, atesta essa dificuldade a partir da sua experiência vivida com a população migrante que chega à EMEF Prof. Waldir Garcia:

---

<sup>15</sup> O Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular é um acordo internacional intergovernamental para a migração internacional, aprovado em 2018. É oriundo da Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2016.

Precisamos desburocratizar as relações e precisamos ver mais políticas públicas de inclusão desde a chegada [dos grupos imigrantes] ao Brasil. [...] As políticas públicas [atuais] distanciam. Precisamos fazer o caminho inverso (Migração [...], 2022).

Notoriamente, esse “caminho inverso” que reclama uma política mais justa de acolhimento aos grupos imigrantes parece estar na contramão da tendência mundial atual, que, sob um vertiginoso processo capitalista de exclusão social e superexploração do trabalho<sup>16</sup>, atribui aos Estados nacionais, conforme Lanzetta e Kleidermacher (2018), o papel ativo de executor de políticas para administrar a diversidade étnica e cultural, seja por meio de ações repressivas – que vêm alterando o paradigma das políticas migratórias baseadas na perspectiva dos direitos humanos para a intensificação de políticas de securitização, especialmente em áreas fronteiriças –, seja por meio de uma inexpressiva política de inclusão social que “[...] exclui e penaliza certos coletivos de migrantes segundo a origem étnico-nacional. [...] cenário em que a diversidade étnica se traduz como desigualdade no acesso aos direitos” (Lanzetta; Kleidermacher, 2018, p. 122, tradução nossa).

Um outro aspecto relevante que caracteriza o papel ativo dos Estados nacionais na administração da diversidade étnica e cultural se materializa nas políticas curriculares. Como um exemplo, Resnik (2020) aponta que o tema da migração no currículo oficial brasileiro permanece ainda restrito ao século XIX, apesar da grande expansão temática dos estudos acadêmicos sobre migração nos últimos vinte anos, em vários campos disciplinares e em diferentes vertentes teóricas e metodológicas. Em sua análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de História, o tema “políticas migratórias” continua localizado no período imperial do Brasil. Segundo o autor, “na historiografia didática dos bancos escolares, no Brasil, o tema da imigração se mantém confinado a esse momento histórico, em correlação com o estudo sobre a ‘substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre’” (Resnick, 2020, p. 8).

Assim, certas formas de abordagens do currículo oficial ou as suas ausências temáticas, bem como a falta de pluralidade de narrativas, encobrem a existência de um assunto tão emergente quanto o das migrações contemporâneas e, conseqüentemente, ocultam a presença dos coletivos migrantes. É quando a política curricular se torna parte da administração da diversidade étnica e cultural e quando uma política (cultural) efetua o que a diretora Lúcia Cortez caracterizou como algo que “distancia” a escola e a sociedade dos diferentes grupos

---

<sup>16</sup> Fatores esses – é importante que se diga – envolvidos nas causas dos fluxos migratórios (Lanzetta; Kleidermacher, 2018).

migrantes. A produção desse “distanciamento” não está apenas na falta de políticas, mas também está contida no cerne das políticas existentes.

O Estado falha no enfrentamento do racismo, da xenofobia e da discriminação, sobretudo porque suas instituições estão estruturadas pela lógica da modernidade/colonialidade – organizadas hegemonicamente por modelos, prescrições, controles e homogeneizações, ou seja, por códigos e práticas que reafirmam os poderes e as percepções de mundo dos grupos dominantes, informados por uma “etnicidade” baseada na branquitude. Não por acaso, são os mesmos grupos que se naturalizaram como membros exclusivos do *clube da humanidade* (Krenak, 2019).

O fato é que as instituições escolares, como organismos estatais, concorrem ao seu modo para essa lógica. Porém, atravessadas por contradições, também são capazes de criar, nas suas dinâmicas internas, possibilidades para evitar que as diferenças (étnicas/nacionais, sociais, culturais e econômicas) se transformem em desigualdades intransponíveis no acesso aos direitos à educação por crianças, jovens, adultos e idosos. Talvez essa seja uma chave importante que valoriza a agência “menor” – por vezes discreta, silenciosa, *insignificante* e até “clandestina” – que se organiza no cenário das escolas e que se estabelece em contraste com a insuficiente atenção estatal, por meio de políticas públicas, aos grupos humanos em contextos de migração.

Diante dessa configuração, considerar as presenças, as experiências, as demandas e os desejos que os sujeitos diaspóricos trazem para o ‘*espaçotempo*’ escolar é um ato insubordinado que desafia o coletivo da escola e a sua autonomia como instituição *sentipensante*, e que desenha as suas ações a partir da concretude da realidade vivida. A inclusão dos grupos imigrantes no contexto da escola abarca em si o potencial de confrontar fronteiras, padrões e limites que estão nela. Além disso, convida a todas e todos nós, que fazemos parte dela, para travessias; para as diásporas *ainda não*<sup>17</sup> imaginadas; e para as “errâncias impossíveis” que estão em devir.

Esses dois movimentos são, ao mesmo passo, operações de desconstrução e reconstrução a partir dos cacos, retalhos, fragmentos e afins. No contexto da EMEF Prof. Waldir Garcia, a Prof.<sup>a</sup> Lúcia Cristina afirma o seguinte: “Começamos a trabalhar com uma desconstrução pedagógica na escola focada em quatro pilares: empatia, trabalho em equipe,

---

<sup>17</sup> Na obra *O princípio da esperança*, Ernest Bloch (2005) formula na sua filosofia o *ainda não* como algo da esfera do “indecidido”, da história que ainda está em aberto, uma história em curso. Como um princípio, o *ainda não* também se situa no não “capturado” pelas narrativas oficiais que se encontra contido nos acontecimentos fugazes e imperceptíveis.

criatividade e protagonismo”. E acrescenta outro aspecto: “O que tem favorecido a escola são as assembleias para discutir assuntos importantes [...]. É um espaço de direito à fala e à escuta [...]. Espaço de gritar e reclamar os seus direitos” (Migração [...], 2022). Essas são pistas iniciais que, a partir da diretora, enfocam as agências mobilizadoras do trabalho protagonizado na escola.

Outro aspecto que sinalizamos neste trabalho diz respeito à atenção às dinâmicas territoriais nas quais a comunidade da EMEF. Prof. Waldir Garcia está inserida. Trata-se, como mencionamos anteriormente, de levar em conta os efeitos de uma ação governamental de “saneamento socioambiental” que aprofundou a segregação socioespacial no bairro de São Geraldo, lançando os moradores para outras margens da cidade, justamente no momento mais intenso do fluxo migratório haitiano e venezuelano em Manaus (entre os anos 2012 e 2018). A percepção desse elemento territorial (físico e existencial) é um dado importante porque faz parte das experiências vividas pela escola e demarcam o que entendemos como o seu “cenário de diáspora”. Do ponto de vista analítico e metodológico, esta foi uma primeira *porta de entrada etnográfica* (Paixão, 2012), um começo importante para a compreensão da vida da escola.

### 1.3 Algumas *gingas* epistemológicas do cotidiano escolar

A partir dessa contextualização, nossas suposições entraram no seguinte rumo: se, por um lado, notávamos as circunstâncias do abandono estatal em relação à questão migratória na escola; por outro, percebíamos os mecanismos de controle operados sobre ela quanto às políticas curriculares calcadas na uniformização curricular (corporificada na BNCC) e nas exigências de resultados de aprendizagem dos estudantes (definidos por avaliações externas em larga escala). Imposições permeadas por um discurso empresarial-neoliberal, hoje hegemônico no campo da Educação. No entanto, é pelas brechas do cotidiano que a comunidade da EMEF Prof. Waldir Garcia tem cavado as suas trincheiras interculturais e políticas, tentando lidar ao seu modo com as imposições e prescrições curriculares oficiais. Remontando o histórico da escola com seus sujeitos, percebemos que isso se traduziu em alguns momentos, por exemplo, nas línguas maternas do seu alunado – o crioulo e o castelhano –, que iam se projetando e atravessando a escola, passando a habitar os *‘espaçostempos’* de formação e vivência docentes<sup>18</sup>. Outro exemplo se percebeu nas possibilidades educativas que também foram se constituindo nas práticas curriculares, validando diferentes mediações pedagógicas e

---

<sup>18</sup> A escola teve a iniciativa, entre 2016 e 2020, de buscar parcerias com a Universidade Federal do Amazonas e com a Pastoral do Migrante para cursos de espanhol e crioulo, respectivamente.

transformando os recantos da escola – como a cozinha e o canteiro da horta e da compostagem – e da cidade – o teatro, a praça, a feira e a margem do igarapé – em lugares de criação e negociação de saberes.

Assim, a escola pode inventar *terreiros*, compreendidos como todo campo – material ou não – de invenção que transborda para o simbólico e político, segundo Rufino (2019a). São todos e quaisquer ‘*espaçostempos*’ em que o saber é praticado e ritualizado, significando um contexto educativo múltiplo. Deles emergem histórias alinhavadas às redes de saberes de mundos ancestrais, histórias atlânticas, cosmológicas, assentadas na corporeidade, na oralidade, no comunitarismo e na circularidade (Simas; Rufino, 2018). Nesse terreiro/território educativo que é EMEF Prof. Waldir Garcia, práticas culturais e saberes se entrecruzam e confluem, seja no bailado do Boi Bumbá Garcioso – agremiação folclórica criada pela escola, que teve como *tripa*<sup>19</sup> um estudante haitiano reinventando com o próprio corpo outros rodopios inesperados, outras performances para o boi –, seja na culinária tradicional dos países de origem de seus estudantes – adicionando diferentes *Temperos do saber*<sup>20</sup> na escola.

---

<sup>19</sup> Aquele que visceralmente dá vida ao boi: o/a tripa do boi.

<sup>20</sup> Projeto desenvolvido pela escola em 2018. Como o próprio nome sugere, ele valorizou a alimentação enquanto prática cultural, reconhecendo a diversidade dos saberes e de expressões culturais presentes na escola e trazendo a culinária venezuelana e haitiana como experiências importantes.

Um *sentipensar* entre “deslocamentos”



Ginga do “tripa” do Boi Garçoso. Manaus/AM – 22 de mai. de 2023.

Para fabular o impossível.



Acadêmico

### ***Errância segunda***

*[Fiz este registro na quadra de esportes da EMEF Prof. Waldir Garcia, no dia 22 de maio de 2023, às 14 horas e 40 minutos de uma segunda-feira de calor. Nesse dia estive na escola com o Prof. Walter Kohan como convidado para uma jornada de conversas. A visita foi organizada através de alguns diálogos que aconteceram remotamente (porque eu estava em Belém) com a Prof.<sup>a</sup> Ana Cássia, responsável pelas oficinas de filosofia; com a companheira Alessandrine Silva, mãe da Alice e do Theodoro, estudantes da Waldir (é assim que eu chamo, aliás é assim que todos chamamos a escola corriqueiramente); com a Prof.<sup>a</sup> Lúcia Cristina, a diretora; e com o Prof. Walter Kohan, para articularmos juntos a atividade. Demos-lhe o nome de “Diálogos filosóficos na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia: por uma escola plural que pergunta, respeita e sonha”. Um nome bonito para um dia bonito, muito memorável. Como de costume, percorri a escola na companhia das crianças, da diretora e, nesse dia, de Walter. Tivemos um café compartilhado (algo comum na escola) e três conversas filosóficas. A primeira aconteceu com as famílias. Ocupamos a biblioteca, por ser mais espaçosa e acolhedora (além de climatizada). O mote dessa conversa se tornou convidativo, na minha opinião, uma vez que foi formulado como uma pergunta: “Vamos pensar juntos numa escola plural que pergunta, respeita e sonha?”. Havia pessoas de todos os gêneros, idades e cores; as mais ativas (e sonhadoras?) pareciam as mães... Assim também foi o tema da segunda conversa, com as educadoras e os educadores da escola: “Conversas com quem ama educar, por uma pedagogia empática e originária da pergunta, por que não?”. Títulos longos e acolhedores, sinto-os como um abraço demorado. Se na primeira conversa as manifestações tinham mais a ver com a vida, nessa segunda colocava-se a escola mais em questão. Já a terceira conversa, com as crianças, prescindiu de uma pergunta prévia, pois elas receberam um convidado que costuma fazer muitas perguntas (não apenas uma). E uma pergunta inevitável desse encontro foi: o que é filosofia? Quem perguntava recebia de volta a própria pergunta, mesmo porque obter a resposta não era a tônica. Lembro que uma criança disse não o que é a filosofia, mas o que seria um filósofo: alguém que faz experimentos científicos. Ah, mas que curioso isso! “Como assim?”, me perguntei, achando engraçadíssima a definição. Depois me ocorreu que a Prof.<sup>a</sup> Ana Cássia, além das oficinas de filosofia (que havia recém-assumido naquele ano letivo), era também a responsável pelas oficinas de iniciação científica. Será que essa criança fez uma inesperada “fusão”? Enfim, apenas conjecturas e possibilidades. Voltemos à quadra, que na Waldir é um espaço que transborda as funcionalidades esportivas e recreativas e se transforma num terreiro onde as crianças performam diferentes expressões populares. Nesse dia, elas ensaiavam o boi bumbá, que*

*representa uma confluência de heranças negro-indígenas. Na foto, vê-se “dentro do boi”, visceralmente vestido de boi, o “tripa”. Me soa uma imagem mítica: metade pernas de menino, com os pés descalços, sentindo o chão onde pisa; metade touro negro no ar, com um coração vermelho e uma estrela azul na testa. Em Parintins (AM), os bois mais famosos são os adversários Garantido e Caprichoso. O primeiro traz na testa um coração; o segundo, uma estrela. Na testa do Garcioso, o coração e a estrela estão juntos. O Garcioso é um boi que não rivaliza com nenhum outro, é um folgado de criança que alude à união das suas duas grandes referências. Na foto, vê-se que o tripa não está só: com ele encontramos aquela que leva o estandarte da agremiação, a porta-estandarte. Por ironia e falta de sorte, eu, fotógrafa amadora, não pude captar um melhor ângulo para esse pendão.]*

Diante da imposição de padrões coloniais hegemônicos de currículo, esses terreiros são experiências de desvios, intersecções e rotas de fuga que criam possibilidades outras no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia e recriam o que percebemos como *cosmopoéticas do refúgio*, que, segundo o filósofo Dénètem Touam Bona (2020), atualizam-se como invenções de mundos, espaços de liberdade, *marronagem* e desvios que reabilitam a potência da imaginação e do sonho. É importante evidenciar que, neste trabalho, nos orientamos pela compreensão de currículos como algo do campo das experiências vividas (em todas as suas complexidades). Por isso, os currículos vividos se apresentam sempre na pluralidade, entrecruzando-se, de tal sorte, com o currículo oficial – esse, significando um currículo como prescrição, como “documento”, (im)posto.

Por isso, no coração cotidiano da(s) escola(s) há uma potência transgressora, presente nos saberes corporificados e trazidos com os sujeitos que a habitam. No caso da EMEF Prof. Waldir Garcia, tais sujeitos são, expressivamente, pessoas negras (afro-caribenhas) e ameríndias (venezuelanas e brasileiras) de diferentes processos diaspóricos.

Na perspectiva do presente estudo, o cerne dessas experiências curriculares vividas na comunidade escolar está em composição com uma dimensão de *encruzilhada* que, segundo Rufino (2019b), representa o lugar do *entre*, que expõe as contradições do mundo cindido, essencializado, dualizado, racializado – do registro colonial –, para afirmar as diversidades da vida como poética/política para a invenção de novos seres.

Estudar tais diásporas como recurso “metafórico-descritivo”<sup>21</sup> (Cusicanqui, 2024) permite entender as culturas e os currículos vividos na EMEF Prof. Waldir Garcia; nos oferece

---

<sup>21</sup> Segundo Cusicanqui (2024), trata-se de uma estratégia que, diferentemente do pensamento analítico-dedutivo, possibilita estender outras pontes entre realidade e pensamento. Assim, não estamos em busca de um pensamento

a possibilidade de “rastrear” as *gingas* presentes na escola<sup>22</sup>, essa arte da esquiwa que ilude e desnorteia o oponente (Rufino, 2019b); as vozes das e dos conviventes e o modo como atribuem significados performatizam e narrativizam suas presenças no solo da escola, transcriando e (re)territorializando as suas múltiplas experiências existenciais, histórias e memórias.

Para tanto, podemos traduzir as inquietações epistemológicas que moveram a presente tese nas seguintes questões:

- Que *cruzos* epistêmicos, éticos e políticos são experimentados, nos currículos vividos no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar atravessados por diversas experiências diaspóricas?
- Nesse encontro, como esses sujeitos narrativizam e performatizam suas travessias na escola, transcriando, desterritorializando e reterritorializando as suas múltiplas experiências existenciais?
- Que formas de vida, éticas e estéticas da existência, surgem nas encruzilhadas dessa escola, afirmando a poeticidade e politicidade na sua travessia educativa?

A EMEF Prof. Waldir Garcia, na sua trajetória educativa, tem procurado afirmar uma concepção ético-política de educação na convivência de saberes, nos modos de existência, nas múltiplas formas de fazer escola, na escuta dos sujeitos diaspóricos e na constituição de projetos educativos mais sensíveis às sabedorias que adentram o seu cotidiano. Porém, defronta-se nessa “encruzilhada” com uma “força curricular normativa”. Assim, compreendemos que os currículos vividos da EMEF Prof. Waldir Garcia se enredam em tensão a essas forças e às diásporas atravessadas pelos seus sujeitos, rasurando os limites e controles na/da escola e, por isso, também podemos significar que seus currículos estão em diáspora: são currículos diaspóricos.

Aqui, retomamos Butler e Domingues (2020) com o conceito de diáspora, para reafirmar por onde caminhamos com a ideia de currículos diaspóricos: pelas experiências vividas na escola em seus deslocamentos (físicos ou imaginados) – em suas ações, práticas, desejos e circunstâncias –, que se emaranham com as “experiências dispersas” e se cruzam com os processos impostos da/na escola, produzindo, por isso mesmo, outros deslocamentos – (n)as diferentes formas de viver e habitá-la em meio aos seus paradoxos.

A partir de uma perspectiva sensível e zelosa às vidas que atravessam os currículos escolares, o objetivo principal desta pesquisa foi o de se atentar para a potência criadora de

---

que reúna informações em prol de um único resultado; não há intenção de qualquer generalização no horizonte. Nesse horizonte, buscamos apenas o “errar”.

<sup>22</sup> Aqui também percebidas como as táticas de praticantes (Certeau, 2014).

mundos pelos saberes vividos com os cotidianos da EMEF Prof. Waldir Garcia – os saberes que emergem do cruzo com as experiências diaspóricas, atravessadas pelos seus sujeitos, mas que se imbricam com as perspectivas normativas da escola, podendo afirmar ou negar as possibilidades poéticas e políticas da escola na sua travessia educativa.

Considerando as complexidades e desafios implicados nessa proposta, buscamos:

- a) *caminhar por entre as histórias narradas e gíngas praticadas por estudantes e educadoras, que emergem do cotidiano escolar e de suas experiências de trânsito, isto é, dos seus saberes diaspóricos;*
- b) *Na perspectiva das encruzilhadas como campo de possibilidades, mas também de incertezas, inacabamentos e imprevisibilidades, analisar as conexões, tensões e negociações dos saberes afirmados no chão da escola, que transcriam, desterritorializam e reterritorializam as múltiplas experiências existenciais dos seus sujeitos;*
- c) *acompanhar, no movimento dos currículos vividos nessa escola, as éticas e estéticas da existência que conferem poeticidade e politicidade ao seu projeto de educação integral.*

Para fabular o impossível.



Um sentipensar entre “deslocamentos”

**Terra, paz e justiça.**  
Hueyapan, Puebla/MX – 25 de jun. de 2023.



Autômatismo

### ***Errância terceira***

*[Muitas incertezas atravessam o meu caminhar. Escolhi esta imagem me sentindo plena de incertezas sobre os significados de pesquisar, sobre como, por meio desse ato, posso criar possibilidades de encontros, de diálogos, de aprendizados, de escutas e de arrumar um chão para ideias soltas. No dicionário Oxford, “chão” é definido como uma superfície que, por sua extensão ou homogeneidade relativas, serve de base para ser pisada; chão: superfície para pisar. O chão, concretamente, nos sustenta! Pensar no percurso de uma pesquisa que se deseja errante é não esquecer desse fato. Preciso sentir o chão (concreto e simbólico) que me guia por caminhos não sabidos de antemão. Não posso, com isso, apontar um exato lugar de chegada, mas posso aproveitar a caminhada. Nessa foto, feita no dia 25 de junho de 2023, eu participava de uma caminhada, parte da imersão vivida com um coletivo de mulheres bordadeiras na cidade de Hueyapan, estado de Puebla, no México. Uma experiência extraordinária e que ainda me emociona. Por isso, me vem agora à memória uma carta que escrevi no dia 28 de junho de 2013 às e aos colegas da UFPA (Universidade Federal do Pará), do Grupo de Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM), narrando um pouco da experiência dessa minha primeira viagem ao México. Eis o texto:*

*Queridas pessoas amigas, estou voltando hoje para Belém e aproveito o tempo de regresso para escrever algumas palavras. Senti vontade de compartilhar um pouco da viagem que fiz ao México porque, além de muito linda – pois aprendi e vivi muitas coisas importantes política e culturalmente –, também faz sentido com o que temos discutido em nosso grupo de pesquisa, considerando as possibilidades afirmativas de uma educação a partir dos territórios. Particularmente, a viagem me foi muito oportuna porque estou fazendo esse giro ao território e às territorialidades e suas ontologias, que contou com uma ótima interlocução na disciplina Territórios, Poder e Resistência, da qual participei entre 1º e 14 de junho, na UEPA, com o Prof. Bruno Malheiro.*

*Sobre os percursos acadêmicos que realizei, primeiramente, na Cidade do México. Estive na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e no seu Centro de Humanidades, onde participei de uma atividade de extensão vinculada ao Centro de Investigação e Estudos de Gênero (CIEG). A atividade dedicava um tempo para discutir sobre as “errâncias” e as pedagogias feministas. O CIEG produziu, a partir de seu último seminário em 2022, uma coletânea de livros de bolso, adotando o conceito-metáfora de “Itacate”, que advém da língua originária Náhuatl e que significa uma pequena provisão de alimentos levados em uma bolsinha ou guardanapo para uma viagem curta, para um lanche, ou aquela trouxinha de comidas que arrematamos quando saímos de uma festa, por exemplo. A ideia é bem coerente*

*e, sobretudo, criativa, pois aproveita com cuidado acadêmico temas diversos que são discutidos por meio de textos curtos (livretos), produzidos em parceria com estudantes e docentes.*

*Ainda na UNAM, percorri o campus da Cidade Universitária (que é imenso e traz na fachada de seus prédios murais gigantescos com importantes representações políticas que fazem eco com a Revolução Mexicana, além de muita referência aos seus povos originários). Estive particularmente na Faculdade de Filosofia e Letras (que é um mundo à parte!). Essa faculdade tem sido ocupada sucessivamente pelas estudantes feministas e transfeministas. Em todo o prédio há registros de protestos e denúncias de várias violências, desaparecimentos e feminicídios ocorridos no México. É impactante o nível de politização das e dos estudantes e a relação “conflitiva” que estabelecem com a institucionalidade – mais especificamente, com a própria UNAM. Há também muita afirmação de corpos e sexualidades divergentes. Os corredores dessa faculdade são o “lado B” da grandiosa arte muralista expressa no campus e, em contraste, pulsa a arte de rua, uma multiplicidade de movimentos e as manifestações políticas mais contemporâneas por todo prédio.*

*Estive também com um grupo que realiza um projeto extensionista de Filosofia na Cidade (um projeto muito bonito, sem dúvida!). No entanto, a convivência mais genial que tive aconteceu no interior do país, na região central do México, precisamente nos estados de Veracruz e Puebla. Em Xalapa, capital de Veracruz, onde está situada a Universidade Veracruzana, conheci as representantes de um coletivo de mulheres cafeteiras que, munidas de seus conhecimentos originários e organizadas pelas lutas por suas existências, produzem agroecologicamente o FemCafé em território de altas montanhas. Elas estão na segunda geração de mulheres cafeteiras auto-organizadas por uma cooperativa própria. São mulheres muito fortes, que atuam na proteção de seus territórios, na formulação de suas narrativas e nos modos próprios de habitar o mundo. O seminário para o qual elas foram convidadas se chamou “Bordando transformações”. Como numa outra experiência que vivi – ainda mais impactante – com mulheres em Huyapan, no estado de Puebla, elas também expressam os seus sentipensares por meio da arte do bordado, que, no caso particular delas, medeia a relação cotidiana com o café, seu cultivo e todos os conhecimentos que emergem dessa prática social.*

*Na cidade de Zautla, no estado de Puebla, conheci o Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural (CESDER), que oferta, entre muitos cursos, uma licenciatura em Processos Rurais Sustentáveis para uma Vida Digna. Esse centro é uma universidade campesina indígena e autônoma que recepciona estudantes mexicanos de diversas etnias, baseada nos princípios da agroecologia sustentável, na pedagogia da alternância e na tarefa*

pedagógica como uma doação (esse último princípio me pareceu um tanto quanto estranho, mas fica para uma outra conversa). No CESDER participei de uma convivência com estudantes do mestrado em Agroecologia, Território e Soberania Alimentar e a parte mais saborosa foi acordar de madrugada para participar das práticas agroecológicas (e “esquecer da cidade”, como disse o Davi Kopenawa). Ainda em Puebla, visitei, na cidade de San Miguel, uma cooperativa de cerâmica. Tivemos uma oficina ceramista com um dos mestres que tem se ocupado em propagar essa arte na comunidade e resguardar os saberes acumulados de geração em geração.

Já finalizando a viagem, a parte mais especial para mim foi a convivência na cidade de Hueyapan, também no estado de Puebla, conhecida pela produção de bordados artesanais. Nesse lugar participei de um encontro de Cuidados Comunitários e “Compartências” na associação de bordadeiras Chiwik-Tajsal. Trata-se de uma cooperativa de mulheres artesãs do povo Mahsehual, porém o mais incrível que há entre essas mulheres da cooperativa Chiwik é o modo como articularam a arte e a luta por soberania alimentar e vida digna, baseadas em quatro eixos: a) Amochyoltok tamachkanetapowilis (Bibliotecas vivas); b) Tapajtilis tajpianej (Cuidados da saúde); c) Tonalwayowan (Nossas raízes); d) Tekiyolnetetapowilis (Práticas narrativas). Durante o encontro foram proporcionadas vivências em cada uma dessas “áreas” e me pareceu muito rica a maneira como, comunitária e politicamente, elas organizam e articulam os seus saberes.

Apreendi, nessas vivências, como essas mulheres criam e recriam vida. Conheci, num passeio proporcionado por elas, a milpa (sistema de plantio agroecológico ancestral dos povos mesoamericanos, que abrange geralmente o cultivo do milho, do feijão, da abóbora e da pimenta, através de um equilíbrio tanto físico quanto energético, que, ao mesmo tempo, alimenta os seres humanos e protege a fertilidade da terra, materializando, assim, a concepção e a luta por soberania alimentar da comunidade por meio de um sistema de trocas não capitalista). As mulheres de Chiwik são artesãs que plasmam nos seus bordados uma narrativa consistente com sua forma de habitar o mundo e de cuidar de seu território, ao mesmo tempo que cuidam uma das outras e fortalecem uma vida onde o machismo é persistentemente enfrentado e combatido. Elas são as guardiãs dos saberes Mahsehual e atuam também na proteção da língua originária Náhuatl. Além disso, mantêm uma escolinha bilíngue na cooperativa, onde as crianças pequenas aprendem e vivenciam tanto a língua espanhola quanto a originária. As vivências com essas mulheres e com as suas crianças foram muito profundas; elas foram muitíssimo generosas em compartilhar e proporcionar experiências a partir de seu território de (re)existências. Foi realmente muito importante e, como disse a elas,

*nossas lutas também se interligam. Ainda no CESDER, na noite que pousei lá, sonhei que, ao retornar a Belém, uma mais velha (não consegui discernir bem quem era) me perguntava sobre as sementes. Ela me dizia: “Você trouxe as sementes?”. Depois de Hueyapan, com as mulheres de Chiwik, eu pude compreender do que se tratava. Espero que esse relato-itacate possa fazer sentido e significar, com palavras, as sementes que trouxe comigo dessas experiências mexicanas.*

*Obrigada, gente amiga!*

*Hasta pronto!]*

## 2 PERCURSOS DA PESQUISA (POR UMA METODOLOGIA ERRANTE?)

### 2.1 Corpos em errâncias: experiências plurais, inesperadas e inantecipáveis

O forte caráter monocultural da educação escolar hegemônica limita a compreensão do que pensamos e sentimos sobre a própria escola e as possibilidades de experimentá-la como um processo vivo, dinâmico, inacabado, errante. Por isso, a compreensão crítica do paradigma monocultural – não como uma fatalidade, mas como uma prática política – é um ato político e epistemológico que nos convoca a perceber as diferentes linguagens e sensibilidades culturais que emergem da/na escola com os seus diferentes sujeitos, histórias e contextos.

Na EMEF Prof. Waldir Garcia, território desta pesquisa, os seus múltiplos sujeitos na concretude de suas presenças produzem continuamente experiências plurais, inesperadas e inantecipáveis; experiências que trazem com os seus corpos em errância. São diferentes repertórios narrativos inscritos no e pelo corpo como expressões materiais e simbólicas, traduzidas em diferentes práticas performativas que acontecem no cotidiano escolar (o teatro, a dança, a música, a literatura, as brincadeiras, os jogos, a oralidade, por exemplo). O corpo é aqui pensado como instituição integrante da experiência comunitária e como território (Rufino, 2019a); como local de inscrição de conhecimentos e como portal de sabedorias (Martins, 2003). Assim,

[...] o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. (Martins, 2003, p. 66).

Podemos partir dessa análise para também considerar os corpos como um potente dispositivo *escrevvente* (Evaristo, 2006), que tece outras grafias e significações na escola – como é o caso da estética expressa nas tranças das crianças haitianas –, entre outros modos de habitá-la, e, principalmente, como veremos, nas suas narrativas literárias. De toda forma, isso requereu o apuro de nossa sensibilidade intercultural ao mesmo tempo estética, política, metodológica e epistemológica, para “deixar” emergir outras percepções que possibilitassem descolonizar o “[...] olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2019, p. 235). Ou seja, há uma pluralidade de narrativas e modos de compô-las em movimento com os cotidianos da escola, as quais nos importou *sentipensá-las* na perspectiva do que buscamos argumentar como currículos (em movimentos) diaspóricos.

O corpo da pesquisadora também narrou os seus movimentos ao longo do processo da pesquisa. Não por acaso, fomos compondo errantemente narrativas imagéticas e textuais das

nossas experiências formativas vividas durante a pesquisa. Experiências que cruzam o “corpo do texto” e que, inventivamente, com o adensamento da pesquisa, se tornaram cada vez enredadas nas experiências que emergiram no território da EMEF Prof. Waldir Garcia. São movimentos que circulam entre o *nós-eu-nós* e, por isso, o texto foi escrito na primeira pessoa do plural e na primeira pessoa do singular. No entanto, isso não significa que haja cisão ou hierarquia de importância entre uma forma de escrever e outra, mas pretende demarcar uma estética diferente entre elas.

Um *sentipensar* entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

**Aparição.** Belém/PA – 20 de jan. de 2023.



[www.instagram.com/robertocruz](https://www.instagram.com/robertocruz)

### **Errância quarta**

*[Essa fotografia foi feita no dia 20 de janeiro de 2023, numa visita ao Parque Zoobotânico Museu Emílio Goeldi, em Belém (PA). Era período de recesso no PPGED/UFGPA e eu ainda não havia realizado a minha mudança para a capital paraense, fato que sucedeu somente no mês de março desse mesmo ano. A imagem do jovem indígena nessa fotografia – uma espécie de “totem” –, para mim, representa a ambiguidade das presenças ausentes nas cidades brasileiras, sobretudo nas do Norte do país, onde por muito tempo (e ainda atualmente) nós, indígenas, tivemos as nossas histórias e presenças encobertas; nossos corpos políticos, quando não fisicamente eliminados, sumamente ignorados; e nossas pertenças negadas. Digo “nossas” me referindo à grande parte da população que está nos centros urbanos da Amazônia, acidentados pela herança colonial. Só muito recentemente venho fazendo um processo de retomada para compreender as minhas origens, processo esse que seria, talvez, adiado, não fosse a visibilidade das disputas políticas travadas pelos povos originários, insistente e corajosamente, em prol de sua autonomia, existência e seus territórios. Em 2022, tive a possibilidade de participar, pela primeira vez, do 10º Fórum Social Pan-Amazônico (FOSPA), ocorrido em Belém, no campus da Universidade Federal do Pará. Percebo que essa foi uma experiência catalizadora. Dentre uma série de atividades, assisti ao pré-lançamento do filme *Pisar suavemente na terra* (2022) que destaca as histórias de luta de três importantes lideranças indígenas da Amazônia contra a invasão e destruição de seus territórios pela indústria da mineração, pelo garimpo, pela extração de madeira, pela construção de usinas hidrelétricas e pelo monocultivo, dentre outras ameaças aos modos de existir dos povos originários. O filme é narrado por Ailton Krenak e foi muito importante sentir a presença dele nessa sessão, assim como a da cacica Kátia Akrãtikatêjê, que tive a oportunidade de conhecer mais tarde durante X Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, em Marabá (PA), no mês de outubro de 2023. Ainda no X FOSPA, aconteceu algo inesperado porque, movida pela curiosidade, participei de um grupo de acolhimento oferecido por uma associação indígena multiétnica chamada Wyka Kwara. A associação Wika Kwara descreve essa atividade da seguinte forma: “Aqui você é acolhido por nós para que possa contar a sua história silenciada pelo etnocídio, compartilhando conhecimentos e vivências. O acolhimento para a Wyka Kwara é esse apoio ao processo de descolonização da identidade eurocêntrica e reconexão com a identidade originária de Abya Yala”<sup>23</sup>. Durante o acolhimento, senti uma tensão inicial por não saber por onde começar, por não entender bem*

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.wykakwara.org/caminhos>.

*a partir de que referências evocaria a minha história silenciada. Foi então que lembrei da minha avó materna, mulher simples do interior do Amazonas, sabedora de rezas e ervas medicinais. Assim, por meio desses fios de memória e ouvindo outros relatos naquela sessão, pude ir me “reconhecendo” e obtendo algumas pistas. Lembrar da minha avó naquela tarde foi como um princípio, um começo de caminho. Eu realmente nunca havia participado de uma conversa tão mobilizadora, cuidadosa e, ao mesmo tempo, tão direta e inquietante em termos da busca de pertencimento. Assim, venho me ocupando com a minha própria “aparição” que, não por acaso, é o título dado à fotografia escolhida.]*

## **2.2 Errâncias impossíveis: desafiando o monolinguismo epistêmico**

As fotografias aqui presentes compõem o ensaio intitulado “Errâncias impossíveis e não pretendemos, com elas, impor uma narrativa linear, meramente ilustrativa ou exemplificadora. Esse primeiro ensaio teve a duração de um ano como recorte temporal, porém não se orienta por uma tentativa de organização cronológica. Essas fotografias são “rotas de fuga” que inspiraram a nossa percepção de mundo, tornando-se uma forma de refúgio, ou melhor dizendo, uma *cosmopoética de refúgio*, como propõe Bona (2020). Para esse autor, as cosmopoéticas significam tanto a criação de mundos quanto reativações contínuas de formas de luta presentes na contemporaneidade, sobretudo nas organizações populares. São memórias de luta “codificadas”, nas quais o segredo tem um papel fundamental na criação dos espaços de liberdade. Nesses espaços, a resistência não se reduz ao enfrentamento como visão heroica (Bona, 2020). Para ele:

Do mesmo modo que a batalha não passa de uma das modalidades da guerra, o frente-à-frente constitui apenas uma das modalidades específicas da resistência. A guerrilha – a tática privilegiada dos nômades, dos marrons, de todos os grupos e minorias banidos – apresenta-se então como uma não-batalha, em que a astúcia, as artimanhas enganosas, os disfarces, a camuflagem, as fugas e os ataques surpresa zombam da moral dos poderosos (Bona, 2020, p. 40).

Um ensaio fotográfico como fuga, como a “criação de um fora com valor de refúgio” (Bona, 2020, p. 40), dá a ver mas não revela todas as experiências vividas, podendo deixar mais “subentendidos” do que certezas. “Errâncias impossíveis”, como um ensaio fotográfico intuitivo e amador, está aberto ao inacabamento, à imperfeição, imprecisão e inconclusão de um caminhar formativo que realizamos durante o ano de 2023. Nessa trajetória, nos dedicamos a um *sentipensar* com os “deslocamentos” realizados e à necessidade de nos movermos para um terreno mais plural, diverso, popular e *mundificado* em termos de vida,

conhecimentos e experiências. Foram realizados alguns registros nossos em encontros com comunidades tradicionais, em escolas, ruas, florestas, universidades e em um presídio feminino, buscando, nesses territórios, seus aspectos mais anódinos e banais. Foram muitas e muitas fotografias tomadas sem intencionalidade estética ou acadêmica específicas, mas que, uma vez realizadas, acabaram compondo, quase “sem querer”, uma outra maneira de registrar a pesquisa; um “fazer pesquisa” de outro modo, um caminhar atravessando imagetivamente corpos, territórios e comunidades por meio de uma percepção aberta, atenta e à espreita daquilo que convoca nossa sensibilidade. Porém, aqui coube apenas uma parte desses registros. Para nós, as imagens na forma de errâncias impossíveis podem significar uma brecha por onde podemos nos embrenhar e nos perder; ficar disponíveis aos acasos, às diferenças e aos encontros: errâncias impossíveis não porque não sejam possíveis, senão porque mostram a impossibilidade de continuar vivendo o mundo dominante. Assim, abrem infinitas possibilidades para outros mundos – impossíveis, talvez, por conter excessivas variações de alternativas que as transbordam e deslocam a um lugar próximo de um sonho.

Nesta pesquisa entendemos a errância como movimento, como invenção e como uma sensibilidade epistemológica, assumindo-a como um princípio filosófico e educativo, tal qual propõe Kohan (2015) a respeito da filosofia errante do pedagogo venezuelano Simón Rodríguez, caracterizando-a da seguinte forma:

a) embora suponha efetivos deslocamentos no espaço e no tempo, **tem mais a ver com uma intensidade do que com uma extensão no deslocamento**, sua forma se encontra mais na qualidade do que na quantidade deslizada, mais em sua espessura do que em seu comprimento, mais na densidade do que na dilatação, mais no arranque e na velocidade do que no movimento em si mesmo, mais na intimidade da relação que se afirma do que em sua generalidade; b) não pode separar-se da ruptura e da revolução; **errante é o que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo**; a errância impede a fixação de um centro ou núcleo para o qual todas as coisas se remeteriam; c) não convive com uma preocupação consigo, mas com o exterior; **o errante está atento e aberto inteiramente aos sinais do que demanda atenção**, por isso a errância é uma forma de sensibilidade, de preocupação em relação com o fora e seus habitantes; d) não pode preencher-se; **o errante se esvazia em sua errância. Ele não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas o faz, sensível aos saberes do mundo**; e) sempre afirma *uma* vida, um modo de vida por criar, para qualquer ser humano. Na errância não há fixação desta ou daquela vida, de um modelo ou forma particular de vida, é a vida aberta a uma nova vida de todo e qualquer ser humano que acompanha seu movimento; f) **não há como separar pensamento e vida, escrita e vida, pensamento e corpo, escrita e corpo, corpo e vida. O errante é o que se joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seu pensamento, em seus escritos, se joga corporalmente a vida para mudar a vida**, para interromper a vida

onde ela não é vida, para permitir o nascimento de uma vida outra, nova, inexistente até o presente (Kohan, 2015, p. 329-330, grifo nosso).

Assim, as errâncias impossíveis sugerem um modo de pesquisar intensivo, atento às rupturas e revoluções; uma sensibilidade alerta aos mundos exteriores, suspensa no seu próprio saber para poder *sentipensar* os saberes que vêm ao seu encontro, afirmando nesse caminhar a expectativa de uma nova vida sendo criada por qualquer um e qualquer uma; por fim, corpo-pesquisa que se lança junto a outros corpos para partilhar do nascimento de outras vidas.

Colocar-se errantemente com a pesquisa e com os seus sujeitos, caminhar com a errância como companheira da pesquisa, ou seja, pesquisar errantemente, significou assumir uma sensibilidade atenta à invenção de outros jeitos de caminhar e aberta aos mundos que são criados coletivamente por aquelas e aqueles deslocadas e deslocados dos centros de poder, os quais tradicionalmente possuem o domínio de definir o que é conhecimento válido – ou do que, genericamente, deve se ocupar uma escola. Foi um modo de nos colocarmos de maneira atenta aos saberes e às existências que habitam a escola: um mover-se junto; aprender junto; estar em inconformidade com a fixidez de pensamento e de imposições; e não trazer os caminhares percebidos para a “própria pesquisa”, mas fazer caminhar a própria atenção junto com os caminhares que encontramos em nosso pesquisar errante.

Entendemos que nos arriscarmos nesse movimento de invenção significou desafiar o *monolinguismo epistêmico* (Grosfoguel, 2010), o qual estrutura e emoldura nossos trabalhos acadêmicos. Assim, em vez de legitimar e reproduzir a monocultura dominante, nos permitimos andar abertas a outras sensibilidades. Esse movimento supôs considerar os currículos vivos e em permanente composição, currículos diaspóricos constituídos a partir dos saberes dos sujeitos diaspóricos que habitam a escola. Apesar de soar redundante, é oportuno lembrar que a ideia de vivacidade recupera as dimensões da vida nos *espaçostempos* educativos e enfrenta o desencantamento tão enraizado na sociedade como parte do paradigma dominante (Simas; Rufino, 2020). Por isso, currículos vivos podem ser também *sentipensados* como errantes e em permanente deslocamento com os sujeitos que habitam os diversos espaços educativos, sem um ponto fixo de chegada e sem uma utilidade que os preceda e os conduza.

### **2.3 Cotidianos escolares, aconteceres e “roturas”: por pedagogias encruzilhadas**

Por isso, também percorremos este trabalho no campo dos estudos *com* os cotidianos escolares, considerando que essa abordagem nos possibilitava compreender, teórica e metodologicamente, como necessária a complexidade das experiências vividas nos

‘*espaçotempos*’ da escola e em suas redes de tessitura de conhecimentos. Concordamos com Oliveira (2008) que o que constitui a vida das escolas extrapola as pretensões das regulamentações oficiais (ou mesmo as regulações não formais) – que, no mais das vezes, invisibilizam as formas de ‘*praticarpensar*’ os currículos nos cotidianos escolares, contraindo as experiências produzidas nesses contextos. Da mesma forma, entendemos que a vida de uma pesquisa é constituída de maneira que extrapola e muito as pretensões de uma pesquisa acadêmica fixada aos modelos epistemológicos dominantes.

Para isso, foi fundamental perceber o cotidiano como o ‘*espaçotempo*’ dos “aconteceres”, que, para além da repetição, comporta em si a criação, ainda que nele nada pareça se passar, pois, de acordo com Pais (2003, p. 28):

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.

Pensamos ter encontrado, nessas possibilidades de “rotura”, os *cruzos*, os movimentos inacabados, os atravessamentos, as rasuras, as contaminações, as catalisações, os acúmulos e as bricolagens como perspectivas que discretamente praticam as transgressões; que operam para engolir o diferente sem a pretensão de exterminá-lo, mas de adicioná-lo, de acordo com Rufino (2019b). O cotidiano escolar seria então esse *espaçotempo* de adições “e... e... e...”.

É também na problematização dos sentidos dominantes outorgados à pedagogia que encontramos a potência de uma pesquisa errante. Como afirma Michel Serres (1993, p. 23):

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e a chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância.

“Aprender provoca a errância”: partir, sair para onde faltam os abrigos; se expor. Não há aprendizagem na quietude e no conforto do ventre da mãe, do verso, da sombra da casa paterna. A rasura com o instituído exige desprender-se dos confortos e das comodidades e empreender uma viagem errante. Nenhuma pesquisa evita a viagem. Eis o sentido que atentamos na palavra “pedagogia”. Em que pese a persistência de uma lógica de pesquisa monoepistêmica, via colonialidade instituída, a pesquisa pedagógica transgressora provoca a errância.

Com Rufino (2019b), reconhecemos que os saberes de fresta – presentes nessas “roturas” – são inapreensíveis pela lógica totalitária e reclamam por uma perspectiva compreensiva das encruzilhadas ou por uma *Pedagogia das encruzilhadas*. Para o autor, essa pedagogia é uma operação de transgressão dos parâmetros assentados na colonialidade, os quais produzem a violência e o desencanto pela vida. Por isso, importa problematizar a própria noção de pedagogia, reivindicando-a como um complexo de experiências, práticas e invenções produtoras de presenças e de multiplicidade de saberes, fenômeno que se articula entre vida, arte e conhecimento para a emergência de novos seres. Assim,

A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades. Assim, o elemento racial surge como um dos fundamentos da agenda política/educativa do colonialismo europeu e suas formas de gerenciamento da vida. Dessa forma, a agenda política/educativa investida pelo colonialismo praticou e continua a praticar, ao longo de séculos, desvios ontológicos e epistemicídios. Uma educação que rasure os parâmetros impostos por esse modelo haverá de despachar esse carrego rasurando as escritas de terror por respostas responsáveis. [...] terá a necessidade de parir novos seres sem que a credibilidade desses se construa em detrimento da dos outros (Rufino, 2019b, p. 75).

O autor dá um passo adiante quando reconhece que “a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial” (Rufino, 2019b, p. 12), pois fomos produzidos como os *outros*. Este lugar da “outridade”, de racialização, promove apagamentos históricos contra os quais não basta se pôr em oposição, pois é preciso *tornar-se sujeito*, ou seja, escrever a nossa própria história (Kilomba, 2020).

O ato de escrever a própria história, de narrar-se, de reinventar-se, de tornar-se oposição ao projeto colonial, é parte da luta contra os silenciamentos históricos. E, como bem aponta bell hooks (2019) sobre os atos de fala, erguer a voz como prática de liberdade significa não um gesto de palavras vazias, mas a expressão da transição da condição de objeto para a de sujeito.

Dito isso, assumimos a complexidade imanente aos cotidianos – onde a sucessão dos acontecimentos têm precedência sobre qualquer tentativa de sua captura ou representação, revelando sua condição inapreensível frente às posturas teóricas e metodológicas estruturadas. Nesse sentido, Victorio Filho (2007, p. 102) reconhece que:

Explorar a potência do cotidiano seria impensável sob a tutela de abordagem e registros guiados por qualquer unidade metodológica rígida, pois entendo que, para esta aventura investigativa, a ideia de uma metodologia concebida e estruturada em procedimentos regulares não levaria além da ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites.

Uma pesquisa aberta ao que vibra nos/dos cotidianos possibilita imaginar a “programação” de um estudo (a sua metodologia) considerando a perspectiva circular do conhecimento e do próprio método. Assim, um método aberto, como propõe Edgar Morin, segundo Juremir Machado da Silva (2003), seria um caminho (meio) que só realmente se conhece ao atingir o fim, derivado de um percurso onde “o fim está no meio e o meio está no fim”. Em outras palavras, o método de pesquisa é “uma aventura intelectual polissêmica, plurimetodológica, inventiva e elaborada na caminhada de cada pesquisa” (Silva, 2003, p. 52).

Comportando descobertas e invenções no/do seu percurso, a metodologia transforma-se num processo poético, processo de criação, de diálogo e de encontro como “experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso” (Passos, 2014, p. 234) e que possibilita “narrar a fluência do ordinário” (Victorio Filho, 2007, p. 100).

#### **2.4 Devir ontológico do cotidiano**

Com base nessas concepções, alguns princípios podem ser traduzidos em movimentos de pesquisa que procuramos fazer com os cotidianos, tal como proposto por Alves (2008): (i) o mergulho no cotidiano, assumindo a sua complexidade e constituindo outras formas de compreendê-lo; (ii) o *virar de ponta cabeça*, que requer perceber os limites das teorias, categorias, noções etc. que herdamos da ciência moderna; (iii) o *beber em todas as fontes*, a partir da noção de complexidade, que pede a incorporação de variadas fontes; (iv) o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, que implica novas formas de escrever (as novas preocupações, os novos problemas, os novos fatos); (v) e, por último, mas não menos importante – ao contrário, algo que tem se tornado princípio ético central nas pesquisas *com os cotidianos* –, realizar o *Ecce Femina* (“Eis a Mulher”), de modo a procurar explicitar que o foco da presente pesquisa será trabalhar sentimentos, vivências, histórias e modos de vida dos sujeitos que atravessam a escola.

Além disso, dada a necessidade de superar práticas de investigação que supõem hierarquias entre os sujeitos (o que “pesquisa” e o que é “pesquisado”), reproduzindo a dicotomia sujeito-objeto, optamos por conversas e busca de narrativas imagéticas como “instrumentos de investigação” no cotidiano escolar. Foi nesses ‘*espaçostempos*’ de conversação/interação/produção de textualidades (verbais e não verbais) e do mergulho no fazer/pensar/sentir/estar em situação que foi possível encontrar narrativas plurais, ou seja, possibilidades de criação de outras histórias a partir das experiências vividas com a escola,

contadas por educadoras e estudantes, apresentando um sentido relacional das dimensões pessoal e social, de temporalidades e de lugares (Clandinin; Connelly, 2011).

Um sentipensar entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

**Aprendendo náuatle.**  
Hueyapan, Puebla/MX – 24 de jun. de 2023.



Artes e Ciências

### **Errância quinta**

*[Nesta imagem feita numa sala de aula, se vê um quadro comum de avisos que extrapola as suas dimensões físicas. Nele encontramos afixados: calendário, quadro de aniversariantes e algumas produções das crianças, como desenhos, colagens, pinturas – numa delas se percebe uma representação territorial composta por elementos da paisagem (uma espécie de bosque), com vegetação e um manancial, e as mensagens escritas em espanhol “Donde nasce el agua hay vida animal” e “Cuidar esta agua es vital”. Neste quadro se destacam parte de um cartaz com as estrofes de uma canção em versão bilingue e a figura de uma boneca cujas partes estão identificadas com palavras escritas em náhuatl, língua que as crianças estavam aprendendo. Mas o que significa aprender uma língua originária como uma segunda língua (a denominada L2, para as estudiosas e os estudiosos da área)? Significa entender que a minha primeira língua é colonial? Significa entender que, assim como nós, uma língua – mesmo que não seja uma língua dominante –, não é, mas está sendo? E o que fazer a partir desse entendimento? Aprender uma língua nova significa acolher o espanto, a surpresa? Quando entrei na pequena sala com as crianças da Associação Chiwik, em Hueyapan, Puebla (MX), elas cantavam uma canção tradicional na sua língua colonial – o espanhol – e na língua que não se pode chamar propriamente de nova língua, porque é, na realidade, a língua dos seus ancestrais – o náhuatl –, a qual passaram a estudar nos processos de retomada dos saberes originários, no projeto educativo animado pelas mulheres bordadeiras da Associação Chiwik. As crianças ensaiavam a música “La llorona”/“In suateyotl” repetidas vezes, com um professor acompanhando ao violão, para a apresentação que fariam para nós durante o encontro realizado na associação. Ouvia-se muito forte o refrão da canção nas duas línguas (espanhol e náhuatl). Em seguida, algumas meninas espontaneamente me buscaram para explicar que a canção se inspirava na lenda de uma mulher que afogou os próprios filhos e, muito arrependida, passou a vagar por campos e cidades, chorando copiosamente por eles, assustando quem a ouvisse. O curioso é que “La llorona” tem muitas versões e interpretações multilíngues e não narra a lenda na íntegra, mas expressa fortemente os sentimentos que ela evoca: angústia, martírio e solidão. Cantada em uníssono pelas crianças, com uma certa densidade nas vozes, me provocou uma sensação de pesar, tristeza e sofrimento. Durante a interação com as crianças, uma delas expressou que gostaria de continuar a me ouvir falar em português. Ela me pediu: “Continue falando comigo no seu idioma, eu quero me surpreender!”. Me pareceu tão intrigante esse pedido. Fiquei pensando no que significaria essa surpresa para ela. Seria um certo encantamento com a estrangeiridade? Com escutar uma língua incompreensível? Com a diferença? Achei o gesto muito bonito, hospitaleiro, e isso me atravessou por um tempo. Fiquei*

*refletindo sobre esse movimento de estar entre as línguas originária e colonial e encontrei nessa errância algo óbvio, porém genial, a respeito da nossa língua: o idioma português brasileiro é uma língua crioula. Segundo a professora Esmeralda Vailati Negrão<sup>24</sup>, o português brasileiro é uma língua colonial resultante do ambiente territorial multilinguístico presente durante a sua consolidação, um idioma recriado em interface com as línguas africanas e indígenas. Isso me faz perceber que também vivo errantemente “entrelínguas”, ainda que seja falante apenas dessa língua colonial. Isso não significa relativizar o fato de que no Brasil apenas a língua portuguesa<sup>25</sup> seja aceita oficialmente e que, num contexto cultural diverso e plurilinguístico, isso resulte na invisibilização de outras línguas e culturas e na dificuldade de acesso aos serviços realizados pelos órgãos públicos pelos não falantes da língua oficial. Essa é também muito provavelmente a condição das meninas que falam o idioma dominante no México – uma língua talvez recriada na interface do espanhol colonizador e das línguas originárias faladas nesse território – e, por isso, é tão simbólico que estejam vivendo o processo de retomada de sua língua originária, uma vez que uma língua significa um mundo todo, com seu repertório cultural e de memórias. Essa é também a situação dos habitantes da escola Waldir Garcia, com crianças e adultos haitianos falantes do crioulo haitiano; e as crianças e adultos venezuelanos, falando sua outra língua crioula, entre o espanhol e as línguas originárias... Assim, o encontro de uma pesquisa errante com as meninas da Associação Chiwik me faz pensar na errância das línguas, nas línguas errantes que atravessam não apenas territórios escolares, como a escola Waldir Garcia, mas também territórios acadêmicos, como nossas universidades, para ampliar nossos repertórios culturais e de vida, e caminhar com esta pesquisa.]*

---

<sup>24</sup> Na conferência “Aspectos da sintaxe do português brasileiro: emergência de uma língua colonial”, realizada no encontro da Associação Brasileira de Linguística (Abralín), no dia 4 de maio de 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1502>.

<sup>25</sup> Com exceção do estado do Amazonas, que oficializou no ano de 2023, com o português, dezessete línguas (Apurinã, Baniwa, Dessana, Kanamari, Marubo, Matis, Matses, Mawe, Mura, Nheengatu, Tariana, Tikuna, Tukano, Waiwai, Waimiri e Yanomami). Um gesto muito importante que ainda precisa se materializar no cotidiano das organizações públicas do estado. No município de São Gabriel da Cachoeira (AM), território com a maior população indígena e com o maior número de etnias, quatro línguas já eram cooficiais (Baniwa, Tukano, Nheengatu e Yanomami).

Um sentipensar entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

Habitar a escola. Manaus/AM – 29 de mar. de 2023.



### 3 ONDE NÃO CABEM PARÊNTESES VAZIOS: ALGUNS COMEÇOS



*Mas nestes parênteses, ainda éramos  
capazes de construir uma cultura, uma  
poesia.*

René Depreste (2020)

### **Errância sexta**

*[Essa foto foi feita em 29 de março de 2023, no salão de entrada da escola Waldir Garcia, onde ficam mesas em disposição hexagonal, bancos, cadeiras, estantes e caixas com brinquedos e livros. Na parede, um painel pintado com exuberantes cores – verde, azul e amarelo –, em referência às cores da bandeira nacional, exhibe elementos da fauna e flora amazônica e uma imagem da fachada da escola ao centro. Era um período relativamente tranquilo na escola. Os momentos críticos mais agudos, como aqueles vividos durante a obra do aterro do igarapé da Cachoeira Grande, ou durante a pandemia de covid-19, já haviam sido atravessados, mas não necessariamente superados. A imagem registra um momento de espera das crianças, que também é uma forma de estar na escola. Encerrava-se a jornada diária, e as crianças ainda se dedicavam a alguns afazeres ou brincavam livremente. Pelo menos, é o que testemunham os cadernos, estojo de lápis e brinquedos em cima das mesas. Olhando essa imagem de flagrante serenidade, lembrei do contrário, quando me deparei com essa escola pela primeira vez. Não imaginava quantas histórias poderiam ser contadas e quanta vida pulsante existia naquele enclave à beira de um igarapé que, de tão degradado, transportava em suas águas turvas e fétidas uma verdadeira miríade de lixo que a cidade desemboca diariamente nos seus mananciais: esgoto, garrafas plásticas, carcaças de eletrodomésticos, colchão velho, isopor... Enfim, todo o tipo de dejetos que nossa sociedade capitalista é capaz de produzir. Naquela altura, a escola estava sendo encurralada no vazio – o que pode parecer um contrassenso, mas o que ali não era um contrassenso? –, com centenas de famílias expropriadas de suas moradias às margens do igarapé da Cachoeira Grande, um afluente do Rio Negro que banha a cidade de Manaus, para dar espaço a mais um projeto imposto de “requalificação socioambiental” pelo Governo do Estado do Amazonas. Era mais uma obra, nos velhos moldes do embelezamento paisagístico do século XIX, na lógica dos barões da borracha: aterrar a margem do igarapé e construir praças e outros equipamentos públicos com orçamentos “super aditivados”, com o bônus de se livrar das palafitas, empurrando os moradores para as outras bordas da cidade. E não seria exagerado dizer: produzindo uma espécie de exílio urbano. Naquela ocasião, ano de 2015, apesar da atmosfera densa e da degradação que circundava a escola e as moradias que ainda restavam no “asfalto” – já tendo perdido um terço do seu alunado; marcada para suposta demolição e sob a constante suspeita de que, em breve, teria suas atividades encerradas –, era possível perceber uma agitação; não a de quem se debate em agonia, mas daqueles que, em meio à aflição, criam formas de lidar com a concretude da realidade e produzem saídas imprevistas diante das limitações. A escola, naquele momento, posicionada de frente para o aterro-deserto,*

*funcionava em um prédio de dois pisos e tinha uma fachada de concreto e vidro, com muros e paredes pintados nas cores azul-cobalto e branco, as cores “padrão SEMED” da época. Ocupava uma área razoavelmente grande, com uma ampla quadra poliesportiva coberta, um “chapéu de palha” e um pequeno terreno, onde mais tarde passou a ser cultivada uma horta e a área de compostagem. A cada período de cheia do Rio Negro, a escola enfrenta problemas de alagamento quando parte do pátio e da área de acesso ao térreo ficam submersos. O cheiro contaminante de esgoto, nesse estágio, ocupa os espaços impregnando o ar. Em meu primeiro contato com a instituição, a inundação já se prenunciava, junto ao mal cheiro, como de costume. Apesar dos graves problemas de saneamento básico no bairro, que afetavam diretamente a escola, havia uma disposi o para o acolhimento por parte de quem, por força da necessidade, aprendera a lidar cotidianamente com essas mazelas. Se a paisagem escolar externa de desola o me impactava – ainda que não me fosse novidade –, interiormente, uma outra paisagem, muito diferente da que eu conhecia como professora, começava a se destacar aos meus olhos: a significativa presença de crianças migrantes haitianas, com seus pequenos corpos esguios de pele preta retinta, um falar diferente e cabelos trançados das mais variadas maneiras. Era algo que, para mim, não podia passar despercebido. E não passou.]*

No ano de 2010, se intensificava a diáspora haitiana, provocada por um abalo sísmico de grandes propor oes e pelos terremotos políticos e sociais que vêm chacoalhando o país há alguns anos. O Haiti, país caribenho com uma história bastante turbulenta e efervescente de insurgências e revolu o – a primeira república negra das Américas –,   ainda um desconhecido do Brasil, para além dos estigmas da pobreza cr nica, das visões negativas quanto aos imigrantes precarizados e do imaginário normalizado pela m dia corporativa em rela o ao discurso oficial sobre o papel “salvífico” que o exército brasileiro cumpriu em “missões de paz” ligadas   Organiza o das Na oes Unidas (ONU) naquele país, entre os anos de 2004 e 2017. Vanessa da Rocha (2020), ao analisar, por exemplo, as perdas e silêncios na literatura contemporânea a partir da perspectiva Haiti-Brasil, articula de forma contundente essa crítica quando diz:

O público brasileiro pouco conhece do Haiti. Compartilhamos histórias ligadas   empreitada colonial nas Américas,   explora o imperialista,   diáspora negra,   escraviza o e aos nefastos legados coloniais que se imprimem nos dias de hoje no racismo, nas desigualdades sociais, na concentra o de renda, nos sistemas políticos corruptos. Por um lado, no senso comum brasileiro, o Haiti evoca uma imagem negativa de flagelo e miséria ligada aos numerosos imigrantes relegados aos empregos informais nas ruas

das principais metrópoles brasileiras. De fato, o governo brasileiro promulgou o visto humanitário para haitianos e estima-se a presença de mais de 100.000 imigrantes haitianos no Brasil (Rocha, V., 2020, p. 84).

De acordo com a autora, foi muito comum na produção cultural e midiática do Brasil um processo de estigmatização do Haiti como *metonímia da indignidade* e da derrota social: “O nome do país caribenho vem à boca daqueles que desconhecem a sua história, repetindo, porém, um termo lido aqui e acolá à exaustão como ladainha alusiva à excrescência e à penúria” (Rocha, V., 2020, p. 85) – embora tenha sucedido também uma relação “desalinhada” entre ambos os países. Analisando a produção literária haitiana recente, ela constatou a presença de discursos ressentidos e acusatórios em relação ao Brasil. Como exemplo, o conto “A página em branco da colonização”<sup>26</sup>, do escritor, dramaturgo e roteirista haitiano Gary Victor, que denuncia a violência do exército brasileiro em seu país. Segundo Vanessa Rocha:

[...] Gary Victor delata a presença violenta do exército brasileiro em missão no Haiti. A história percorre as desventuras de um escritor que caminha na ilha em busca de inspiração para escrever um conto centrado na colonização. Sem razão aparente, o escritor se vê agredido, encarcerado, torturado e quando libertado, impelido a não denunciar o imbróglio ocorrido. O conto se estrutura num crescendo de absurdos em que não se conhece a acusação contra o haitiano nem se esclarecem os procedimentos legais das agressões gratuitas e desmedidas a ele infligida (Rocha, V., 2020, p. 87).

Gary Victor fabula uma situação repressiva e policialesca, do mesmo modo, absurdamente comum no contexto das periferias brasileiras. O seu personagem busca inspiração para escrever um conto sobre colonialismo e se depara concretamente com a força bruta colonial do exército brasileiro durante sua atuação na ilha caribenha. Assim, metaforicamente, “a página em branco do colonialismo” é um subterfúgio persistente a partir do qual a escrita com tinta de sangue na carne dos oprimidos continua sendo feita. Nessa perspectiva, – “*O Haiti (não) é aqui*”?, como ambigualmente destaca a autora no título do seu trabalho – não há desalinho entre os dois países, porque compartilhamos da mesma violência. O desalinho encontramos quando percebemos que um escritor como Gary Victor, autor de uma série de contos e romances<sup>27</sup> que destacam a vida social e o imaginário haitiano, não tem sua obra traduzida e publicada no Brasil. Se entendermos a literatura como um “ato de conferir sentido ao caos do dia a dia por meio da fabulação. [...] a habilidade de traduzir o universo em

<sup>26</sup> “La page blanche de la colonisation”, título original do conto de Victor Gary.

<sup>27</sup> Entre eles: *Les cloches de la Brésilienne* (2006), *Dernières nouvelles du colonialisme* (2006), *Banal oubli* (2008), *Maudite éducation* (2012) e *Collier de débris* (2013). Respectivamente, em tradução livre: *Os sinos do brasileiro* (2006), *Últimas notícias do colonialismo* (2006), *Esquecimento banal* (2008), *Educação maldita* (2012) e *Colar de escombros* (2013).

palavras próprias” (Rocha, J., 2020, p. 35), há um “universo” inteiro, toda uma experiência estética literária, dos quais temos sido privadas e privados no Brasil.

É também diante do desencontro e silenciamento colonial que Vanessa Rocha (2020) traz à baila o escritor haitiano René Depreste, que numa entrevista concedida em setembro de 1997 comentou o seguinte: “Um jornalista francês disse que a história do Haiti terá sido parênteses vazios, politicamente, de instituições cívicas, do estado de direito. Mas nestes parênteses, ainda éramos capazes de constituir uma cultura, uma poesia” (Skora, 1997 *apud* Rocha, V., 2020, p. 87). É esse poeta haitiano, afrontado pelas estigmatizações coloniais, quem melhor traduz a importância cultural e política da poesia para a memória social de um grupo – o que ele chama de um “golpe de Estado poético”, capaz de “fornecer a eletricidade, sem uma pane durante cem anos, a uma cidade de dez milhões de habitantes”.

O estado de poesia é comum a todos os homens, mas no dia em que ele precise, sob os insultos e pedras, se retirar de um povo ou de um indivíduo, ele deixa atrás de si sargaços e cetáceos em putrefação, ossadas frescas de hipopótamos, línguas mortas sob o machado dum carrasco, toneladas de serpentes de hélices, cadáveres avançados de perigosas estrelas, uma fossa a destroçar os sinistrados da universal cachorrada (Depreste, 2020, p. 25).

Assim, esse poeta haitiano nos ensina que o estado de poesia é uma força de criação que pode estar presente em todas as pessoas individualmente (homens e mulheres, que se diga!) e num coletivo. Mesmo que um dia se retire, deixa rastros na história, afirma a sua presença e mostra as suas rugosidades. Impossível não perceber suas marcas, são estilhaços (Amaral, 2020) dispersos que se entranham na pele (no papel ou na lembrança). O estado de poesia caracteriza um modo de habitar o mundo e com ele caminhamos para produzir (re)começos. Um estado de poesia não se retira, é expulso! Tal como ocorre com coletivos inteiros, obrigados a partir, se dispersar, viver em diáspora para “sobreviver”. Haiti, um país em estado de poesia diaspórica.

Sentindo a força das imagens trazidas por René Depreste, um dos escritores haitianos mais conhecidos na contemporaneidade e cuja história de migração também se liga ao Brasil, é que tomamos de empréstimo a potente e necessária imagem da recusa aos “parênteses vazios” para argumentar que, nos cotidianos escolares, nos seus currículos vividos e nas narrativas que neles circulam, não há possibilidade de parênteses vazios, porque entre esses parênteses há uma poética, um movimento de criação e imaginação; há acontecimentos súbitos, coexistências, rupturas – onde as memórias saltam e podem ser acolhidas e traduzidas em novas identidades, (re)territorialidades e conhecimentos que ocupam a escola ao seu modo. É onde a vida é tecida dia a dia e se (re)faz continuamente, sem pedir licença aos poderosos, sempre ciosos por ações replicáveis, quantificáveis e de enorme “importância” para os seus balancetes; interessados

apenas em justificar seus grandes gestos administrativos, sempre moralmente revestidos de boas intenções.

O estado de poesia deprestiano e a recusa aos parênteses vazios também estão nos territórios e fazem parte do que neles se passa; acompanham as migrações que os cruzam e que neles provocam transformações, metamorfoseando-os. Estão na escola onde os grupos migrantes, cada vez maiores e presentes, chegam e inscrevem seus corpos e saberes. Não é possível haver “parênteses vazios” nesses ‘*espaçostempos*’; o que há são práticas, usos e transformações. Nada está estático ou desabilitado. Mesmos que as famílias migrantes e as suas crianças partam da EMEF Prof. Waldir Garcia, lá, poeticamente, estão as suas rugosidades nas paredes, nas fotografias, nas suas narrativas...

### **3.1 O território usado e a metamorfose das práticas político-pedagógicas na EMEF Prof. Waldir Garcia**

Recebendo o fluxo migratório haitiano ocorrido a partir do ano de 2010, a cidade de Manaus veio a se tornar um lugar de trânsito, destino temporário, uma vez que o objetivo desse contingente imigratório era chegar aos estados do Sudeste e Sul brasileiros, atraídos por uma rede de recrutamento laboral. Assim, muitos trabalhadores haitianos seguiriam a “rota da agroindústria da carne”, sendo atraídos como força de trabalho pelos grandes frigoríficos sulistas, conforme aponta Mamed<sup>28</sup> (2016a, 2016b, 2018).

O grupo que permaneceu na cidade enfrentou a xenofobia, o racismo e a falta de estrutura de acolhimento, que lhe são consequentes, tendo recebido amparo principalmente da Igreja Católica do bairro de São Geraldo, local de atuação da Pastoral do Migrante, bairro onde se situa a EMEF Prof. Waldir Garcia.

---

<sup>28</sup> A pesquisadora explicita que, entre os anos de 2010 e 2015, a entrada de trabalhadores haitianos – a maioria indocumentada – pela Amazônia Sul-Occidental, a partir do estado do Acre, foi facilitada por meio, primeiramente, de rota aérea para o Equador (principal porta de entrada da América do Sul) e, depois, pela rodovia binacional Interoceânica, que interliga os oceanos Pacífico e Atlântico via Amazônia. A região da tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia foi uma importante rota de passagem desse contingente. No Brasil, os haitianos chegaram aos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul atraídos pela oferta de trabalho nos grandes frigoríficos brasileiros. Estes, altamente poluidores, e com dificuldades – devido à natureza extenuante e degradante do trabalho – de conseguir fixar mão de obra, passaram então a apelar ao recrutamento de imigrantes haitianos recém-chegados ao país. É importante notar, segundo a autora – que realizou um longo trabalho etnográfico em várias etapas dos pontos de passagem dos imigrantes haitianos, desde o seu país de origem –, o estado de vulnerabilidade desse grupo social, submetido a um percurso longo, perigoso e dispendioso, mediado por redes de aliciadores e coíotes, sendo recebidos pelo Estado brasileiro em espaços públicos de estrutura semelhante aos campos de refugiados na Europa (Mamed, 2018).

Diante da articulação estabelecida com a igreja e da demanda por matrícula de crianças de origem haitiana, a escola foi inicialmente e continua sendo uma importante instituição promotora de inserção sociocultural dos haitianos que se estabeleceram na cidade de Manaus; e, nos últimos anos, da comunidade venezuelana. Desse modo, seguramente, esses grupos não podem prescindir dela, não somente pela dimensão social de assistência, mas também porque a escola é espaço de produção de sociabilidades e relações de afeto. As circunstâncias que afetam a comunidade afetam também a escola, impactam nas suas decisões pedagógicas e conferem outros contornos à sua politicidade enquanto instituição educativa.

Assim, a diretora da escola, Prof.<sup>a</sup> Lúcia Cristina Cortez, manifesta esta opção política pela comunidade, por exemplo, quando, durante a participação na mesa redonda “Migração e saberes: diálogos possíveis e protagonismos culturais” – promovida pelo Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (GEMA) –, afirma:

Nós vimos aprimorando esse respeito e abertura ao outro e a escola precisa estar aberta aos novos saberes. Então vamos aprendendo com muito respeito as novas culturas e saberes. Este é o segredo: estarmos abertos a aprender [...]. Nada melhor do que se dar a oportunidade de conhecer. E a escola precisa ser esse espaço aberto, flexível e sempre pronta a aprender (Migração [...], 2022).

A escola, comprometida política e pedagogicamente em se tornar um “espaço aberto, flexível e sempre pronta para aprender”, segundo a diretora, está aberta também ao diálogo com as dinâmicas do seu território. A articulação com a igreja do bairro, que já vinha fazendo um importante trabalho social de acolhimento aos imigrantes, demonstra essa relação criada com as condições presentes no bairro e que vão além dos fluxos migratórios, uma vez que, na EMEF Prof. Waldir Garcia, um cenário complexo foi se desenhado e requerendo enfrentamentos. Simultaneamente, a paisagem e o espaço geográficos onde a comunidade escolar está situada passaram por alterações cujo projeto de execução se tornou a fonte de perturbações e de indefinições sobre a manutenção da escola naquela localidade. Isso levou a crer que ela seria a próxima vítima da expropriação do seu território por ação do Governo do Estado do Amazonas, podendo ser demolida a qualquer momento.

Pelo cuidado analítico que a situação descrita requer, iniciaremos as primeiras aproximações teóricas e conceituais da noção de território. Apresentaremos distintas noções sobre o território que também se entrecruzam neste trabalho e adensam nossas percepções e posições teóricas sobre o tema, como veremos nas próximas seções.

Recorremos inicialmente a Santos (2005), uma vez que esse importante geógrafo propõe que, para compreender o território, é preciso percebê-lo em sua totalidade dinâmica como instância social e como categoria de análise. Ao fazer, por exemplo, a crítica à regulação

exterior sobre os territórios – sob a lógica do mercado, do Estado Territorial e do uso da noção de redes –, o autor retoma o interessante conceito de *espaço banal*, de François Perroux. Nessa concepção, o território é compreendido como espaço de todos, como sinônimo de espaço habitado, *território usado* como espaço humano, lugar onde se dão as relações de poder, disputa e resistência, uma vez que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (Santos, 2005, p. 255). Ele justifica o seguinte:

Daí o interesse de retomar a noção de espaço banal, isto é, o território de todos, freqüentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns. Contrapõem-se, assim, o território todo e algumas de suas partes, ou pontos, isto é, as redes. Mas, quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normaliza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial, que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial (Santos, 2005, p. 259).

Essa análise é importante para nós porque indica algo que já vínhamos notando: o embate das ações do *Estado Territorial*, organizado pelas dinâmicas do capitalismo globalitário, expressas nas tomadas de decisão governamentais locais que afetaram a vida da escola e da comunidade. Ações que, em outra escala, também provocaram o fenômeno dos fluxos migratórios. Por isso, notamos que, diante das redes de poder estabelecidas e do conflito territorial que se manifestou no bairro São Geraldo, a escola e seus comunitários não saíram ilesos e nem ficaram inertes.

Porém, é importante notar as contradições surgidas nesses conflitos com o poder estabelecido e as estratégias por ele adotadas. Segundo relatos de uma professora da EMEF Prof. Waldir Garcia, representantes da comunidade foram cooptados para facilitar a realização da remoção de centenas de famílias que moravam às margens do igarapé Cachoeira Grande. Eles foram convencidos de que a obra de reurbanização traria vantagens individuais e benefícios para a comunidade, com a promessa de que as famílias que assim escolhessem retornariam em breve ao bairro. O prédio da escola, afetado anualmente pelo regime das enchentes, também supostamente teria seu problema infraestrutural de alagamento resolvido após a terraplanagem da margem direita do igarapé e das demais obras de saneamento ambiental nas redondezas.

Desde 2012 até a presente data, transcorreram anos de obra cujos desdobramentos foram discutidos apenas incipientemente com a comunidade. As intervenções foram iniciadas e interrompidas sucessivamente, e o rumo do projeto, pelo que tudo indica, não contou com a

participação e o conhecimento da comunidade desde o seu começo. Com a remoção das famílias do entorno da escola, um processo sistemático de redução do número de matrículas sucedeu, mas este era só um sintoma de um problema de proporções muito maiores a serem enfrentadas pela escola e por sua comunidade.

Considerando esses acontecimentos e para compreender suas múltiplas dimensões, Santos (2021, p. 73) oferece uma outra noção interessante: a de paisagem como um “palimpsesto”, um conjunto de pedaços de tempos históricos, “[...] uma escrita sobre a outra [...] uma herança de muitos diferentes momentos”. Considerando essa noção, traremos, demarcando a atenção ao território da EMEF Prof. Waldir Garcia, o trecho de uma narrativa que realizamos em outro trabalho para argumentar que a situação vivida pela escola e por sua comunidade, ao longo da última década, engendrou outras disposições em seus sujeitos e produziu metamorfoses, impelindo-os a lutar pelo direito de morar, de ter educação e de (re)existir com dignidade naquele território:

Em julho de 2018 foram retomadas as obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande, novamente afetando o cotidiano da escola. O ruído das máquinas, intensa poeira, trepidações no prédio e o desconhecimento sobre os rumos da obra reativaram os temores da escola sobre a sua permanência na localidade e sobre as condições de vida e de moradia das crianças e suas famílias. Essas situações, somadas a uma visita não oficializada de uma equipe de serviço social da Secretaria de Estado de Infraestrutura – instância responsável pela obra – pareciam fortes indícios de um grande risco no horizonte da escola e essa foi a preocupação externada pela diretora Lúcia Cristina: “Eles querem demolir a escola!” (Simões, 2019a, p. 84).

A situação narrada não é parte do passado, ainda em 2023 houve rumores sobre a remoção da escola de sua localidade, efeito contínuo da obra inconclusa no bairro, que reverbera problemas basilares não resolvidos, sobretudo quanto à infraestrutura de saneamento básico e à questão da falta de moradia digna. Isso nos leva a inferir que, por ação intencional ou por omissão, um dos impactos da intervenção realizada na margem do igarapé, para metamorfosear aquele espaço em algo do qual muito pouco se sabe, quase tornou disfuncional a escola. Ou seja, dentro dessa lógica não se considera a relevância sociocultural da escola para a vida do bairro, pois é desimportante o seu reconhecido papel na atenção educacional aos grupos migrantes e nas relações comunitárias. A mensagem que essa situação traduz é que a escola não passa de um prédio localizado num lugar inconveniente aos interesses e decisões governamentais, sempre tomadas sem dialogar devidamente com as pessoas mais afetadas.

Entretanto, tal situação produziu um efeito contrário: o de impelir a comunidade escolar a afirmar a importância e imprescindibilidade política da escola para o bairro, especialmente para a comunidade migrante. Então, a travessia da escola foi se configurando de duas maneiras

complementares: por meio das mudanças no currículo escolar, com a assunção da jornada ampliada e incorporação de outros conhecimentos e práticas no seu projeto político-pedagógico – na perspectiva da *escola de tempo integral* (Cavaliere, 2009) –, considerando a realidade dos sujeitos coletivos que recepciona; e da organização da resistência comunitária.

Contando com o protagonismo da diretora da escola na organização da mobilização, algumas ações foram realizadas para o enfrentamento dos problemas vividos no bairro, incluindo reuniões com líderes comunitários, especialistas de várias áreas, membros de movimentos de grupos atingidos em Manaus por obras semelhantes e representantes do Ministério Público do Amazonas. Além do apoio às audiências públicas, que ocorreram na quadra da escola, foram realizadas outras atividades para ouvir a comunidade e identificar os impactos sofridos com a obra, de modo a pressionar o poder público por uma condução mais transparente do projeto de intervenção. A disputa estava sendo travada a partir daqueles que deveriam ter seus interesses respeitados nos espaços de decisão, mas que foram sumamente excluídos do processo.

Entendemos que essas ações corporificam a perspectiva do *território usado* como espaço de todos e, portanto, a identificação e o enfrentamento dos problemas são um trabalho coletivo. O Quadro 1, a seguir, resulta do trabalho realizado pela escola de escuta à comunidade impactada, por meio de uma oficina com a presença de pais, mães, responsáveis e comunitários, e sintetiza alguns dos problemas mais agudos sentidos pela comunidade, decorrentes das alterações realizadas no território, como veremos a seguir:

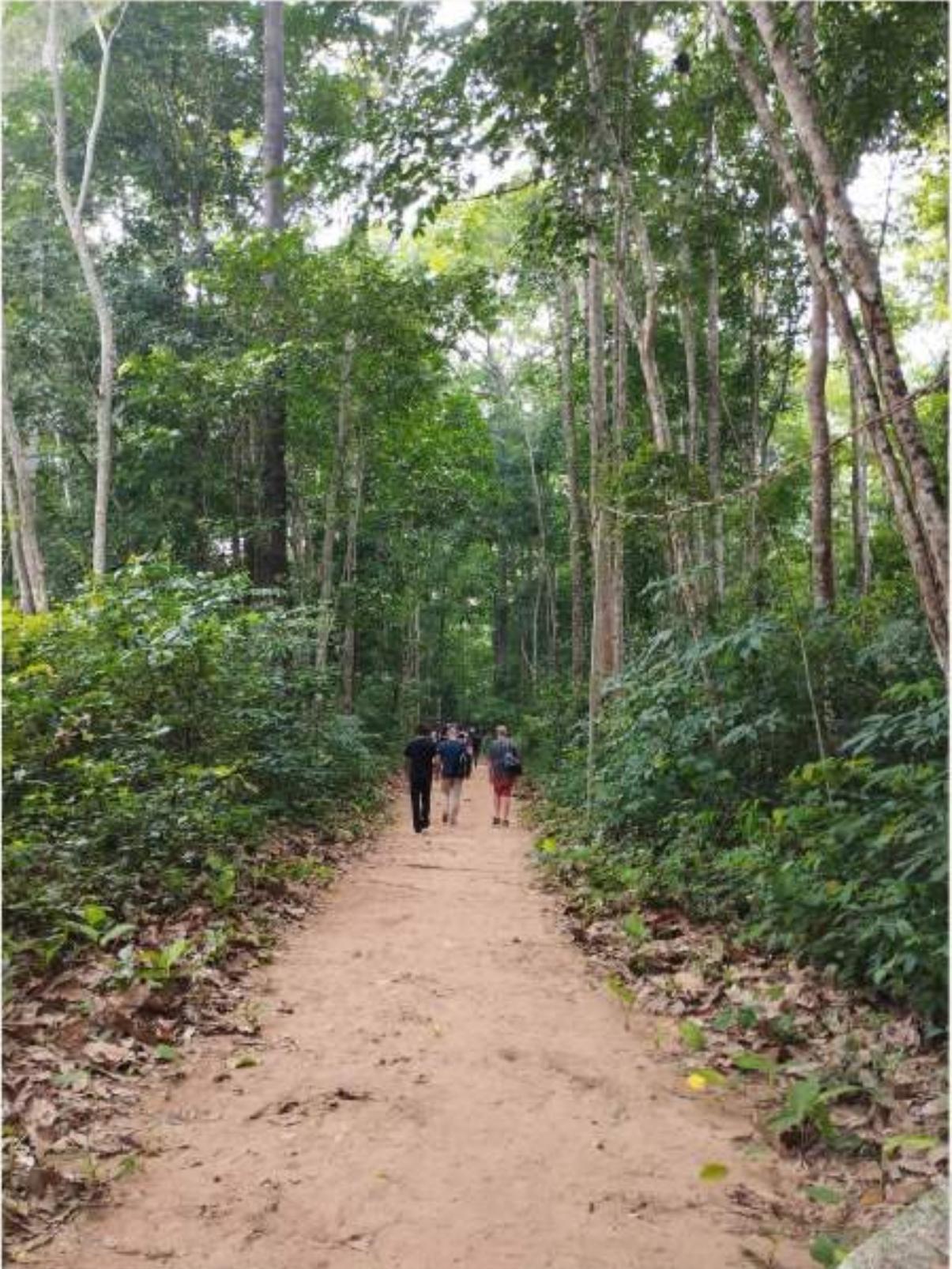
Quadro 1 – Impacto da intervenção territorial no entorno da escola

| <b>IMPACTOS DAS OBRAS DO ATERRO DO IGARAPÉ DA CACHEIRA GRANDE NA VIDA DA COMUNIDADE DA EMEF PROF. WALDIR GARCIA</b>   |   |
|---|---|
| <b>ESCOLA</b>   | <b>MORADIA</b>  |
| Ruídos das máquinas durante as aulas<br>Aumento da poeira<br>Lamaçal e mau cheiro no entorno da escola<br>Dificuldade de acesso à escola<br>Necessidade de uso de sacos plásticos nos pés das crianças para evitar contato com a lama<br>Risco no trânsito das pessoas nas proximidades da escola por causa das máquinas em operação<br>Tremor e surgimento de rachaduras<br>Receio de suspensão de aulas<br>Medo de perder a escola<br>Abandono do poder público<br>Risco de alagamento em razão do desnível entre o aterro e a escola e da ausência de galerias para escoamento de águas pluviais | Rachaduras nas casas<br>Perda de relações afetivas e históricas com a vizinhança<br>Ruídos<br>Tremor no solo (trepidação)<br>Problemas com saneamento básico<br>Aparecimento de ratos e insetos<br>Necessidade de telar janelas e portas e de comprar de inseticidas para lidar com o aumento de insetos<br>Aumento da sensação de insegurança com a retirada das casas (isolamento e esvaziamento populacional)<br>Aumento de assaltos na localidade<br>Auxílio aluguel defasado |
| <b>DESLOCAMENTO</b>   | <b>SAÚDE/DOENÇA</b>   |
| Aumento do tempo de trajeto até a escola e outros pontos do bairro por causa das mudanças de rota<br>Risco na travessia em meio às obras do aterro<br>Instabilidade do solo   | Aumento de casos de problemas respiratórios e alergias em adultos e crianças.<br>Dores de cabeça e irritação nos olhos<br>Aumento de doenças causadas por bactérias<br>Sujeiras nas fardas das crianças<br>Invasão de vetores de doença (ratos, baratas e mosquitos)<br>Surgimento de transtornos psicológicos pela violência, perda das moradias, entre outras causas.<br>Assistência médica insuficiente no bairro  |

Fonte: Simões (2019a, p. 86).

Os campos “Escola”, “Moradia”, “Deslocamento” e “Saúde/Doença” reuniram os temas e problemas mais emergentes para a comunidade naquela altura. Em que pese o quadro representar uma “fotografia” do momento em que foi captado, esse registro importa porque é necessário ressaltar que nem todos os problemas apontados foram resolvidos no transcorrer da intervenção realizada na área do igarapé da Cachoeira Grande, uma vez que a sua própria lógica e a sua execução eram as principais fontes de perturbação no bairro. A obra, aparentemente mal-acabada até hoje, é o retrato de um descaso programado e da naturalização das injustiças econômicas, sociais e ambientais a que são submetidos grupos subalternizados e que, também por isso, afetam a vida da escola.

Um *sentipensar* entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

**Caminho feito ao andar.** Marabá/PA – 30 de out. de 2023.



Arquitetura

### ***Errância sétima***

*[Trago essa imagem, tomada em Marabá (PA), no dia 30 de outubro de 2023, porque sinto que objetivamente foi necessário fazer um deslocamento de muitos quilômetros de distância para que eu pudesse encontrar uma “mirada” implicada em meu território, a partir de outras experiências que dão sentido à urgência de sentipensar o território com outras sensibilidades. Sensibilidades que orientam o nosso pensamento e ação. Olhando para a imagem desse “caminho feito ao andar”, lembrei que, há um par de anos, encontrei em Manaus a escola Waldir Garcia, com suas educadoras dispostas a iniciar uma longa jornada de mudanças que contou com o apoio do coletivo de famílias do qual eu fazia parte. Naquela altura, em 2015, o que nós, do Coletivo Escola Família Amazonas, estávamos propondo era um convite para caminhar, para pensarmos juntas e juntos sobre a educação que sonhávamos e sobre como poderíamos envolver o maior número de pessoas nesse projeto coletivo, incluindo necessariamente as vozes das crianças e de suas famílias, num projeto popular e democrático de educação. A comunidade da EMEF Prof. Waldir Garcia, com um longo histórico de lutas, encampou essa proposta de uma maneira muito disponível, porque intuía a necessidade de se auto-organizar e envolver a todas e todos, preparando-se para a situação crítica que vinha se intensificando em seu entorno desde o início dos anos 2010. Com isso, na verdade, a escola ensinou muito ao nosso movimento, que, por força das circunstâncias, encontra-se inativo hoje. Mas há uma relação entre a escola e esse coletivo que não pode ser apagada: uma relação feita de confiança e partilha. Lembro quando a Ana Bocchini, precursora do nosso movimento por educação democrática e integral, organizou, com as professoras da Waldir, viagens pedagógicas para conhecer experiências de outras escolas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Lembro que um grupo de professoras – na verdade, quase todo o quadro docente da Waldir e também profissionais de apoio pedagógico – não mediu esforços para realizar essas andanças no seu período de férias. Foi sem dúvida uma experiência que colocou a escola num outro lugar, num lugar de recomeços. Desde essa experiência errante com as professoras, enquanto o nosso coletivo esteve ativo, foram muitas conversas, sessões de cinema, reuniões intermináveis, risos, angústias, preocupações e (com)fabulações. Conseguimos juntas e com outras escolas articuladas, com todos os percalços, fazer acontecer o Grupo de Trabalho de Educação Integral na SEMED Manaus e realizar mais duas edições do nosso seminário: o “Seminário Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar Vidas”. A segunda edição ocorreu em 2019, e a terceira, numa fase ainda pandêmica, no final do ano 2021, quando a Lúcia e as professoras da Waldir se empenharam intensamente para continuar a história desse evento. Nessa ocasião, lembro que foi muito curioso quando nos deparamos com a faixa da*

*terceira edição do seminário pendurada na quadra da escola com a inscrição: “Seminário Mudamos a Escola, Melhoramos a Educação: Transformamos Vidas”, trazendo os verbos para o presente do indicativo, conjugados na primeira pessoa do plural: nós! Assim, nesse ato falho, ficou expresso o desejo de manter no presente as ações que coletivamente animam a escola. Olhando para a imagem escolhida e retomando as memórias desse trabalho, sinto que o caminho continua aberto e sendo feito ao caminhar.]*

### **3.2 Território *herida abierta***<sup>29</sup>

Os centros urbanos são territórios de ferida aberta. Algumas delas são (a)gravadas com mais asfalto, carros, prédios, grandes empreendimentos arquitetônicos e lixo – muito lixo! Outras, como é o caso emblemático do entorno da EMEF Prof. Waldir Garcia, são paradoxalmente abertas com os aterramentos das margens de rios, afastando para ainda mais longe aquelas e aqueles sobreviventes dos diversos processos de expropriação – os ribeirinhos da cidade. Em Manaus, na sua área urbana, os grupos sociais que foram levados a estabelecer moradias precárias nas margens dos rios e nas demais periferias possivelmente provêm de gerações que experimentaram muitas outras expulsões de seus territórios originários. Por isso, seguimos vendo as feridas abertas nas cidades.

A imagem de satélite (Figura 2), a seguir, denuncia essa *herida abierta* naturalizada em áreas periféricas das grandes cidades e apresenta esse grande deserto que ainda defronta/confronta a EMEF Prof. Waldir Garcia. Na imagem, é possível observar que a área escolar abrange uma grande cobertura de alumínio, onde fica a quadra poliesportiva; o prédio com salas de aula fica ao lado esquerdo da quadra; e, ao lado direito, há uma pequena área arborizada com um “tapiri” ao centro. Esse tapiri é o espaço onde geralmente ocorriam as assembleias escolares, e a área verde da escola é onde as crianças cultivam a horta, cuidam da composteira e onde, tempos atrás, a escola tentou manter uma colmeia para criação de abelhas. Nesse quintal também são mantidas árvores frutíferas, que são acessadas pela comunidade, especialmente uma grande mangueira.

É curioso notar que a área da escola (enquanto espaço público) representa um pequeno enclave verde no bairro, justamente o seu quintal, um diminuto paraíso preservado na área da escola. Não por acaso, algumas práticas de manejo da terra são realizadas nele. É nesse lugar

---

<sup>29</sup> Território ferida aberta.

raro que professoras, estudantes e alguns comunitários ainda têm a oportunidade de cultivar<sup>30</sup> verduras, hortaliças, plantas medicinais e plantas alimentícias “não convencionais” e de colher frutas do pé e se beneficiar de uma boa sombra debaixo das árvores. É desse lugar fundamental que memórias bioculturais emergem na escola e práticas comunitárias acontecem, algo muito importante a se destacar diante de tanta aridez urbana, agravada cada vez mais pela emergência climática.

Por isso, é temerário que mais uma vez a EMEF Prof. Waldir Garcia tenha sido ameaçada de demolição. O tema veio novamente à tona no mês de maio de 2023, ainda como parte do projeto inacabado do aterro do igarapé, como já sinalizamos anteriormente. Os problemas de saneamento básico no bairro, mesmo com as intervenções realizadas, não foram solucionados. O assunto da impermanência da escola no bairro voltou à pauta com o nome de “demolição”.

Figura 2 – Imagens de satélite do entorno da EMEF Prof. Waldir Garcia



Fonte: Google Earth, 2023. Edição da autora.

<sup>30</sup> Durante o período anterior à pandemia de covid-19, a horta escolar foi muito importante nas práticas educativas e na alimentação das crianças na escola. Atualmente, a escola tenta reativar a horta, mas com muitas dificuldades, uma vez que enfrenta pressões para dedicar o tempo escolar às atividades em sala de aula. Houve um aumento da carga horária de trabalho escolar condicionado às aulas de reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante dessa configuração, entendemos vivamente que a busca de compreensão das escolas e de tudo que nelas acontece passa também pela busca de compreensão do que ocorre no seu território vivido, território material e simbólico, com seus problemas e potencialidades.

Compreendemos, com Arturo Escobar (2014), que o “território” é, a um só tempo, biofísico e epistêmico, de onde emergem formas de vida a partir de diferentes concepções e práticas ontológicas que se atualizam. Percebemos, então, a necessidade de uma sensibilidade que possa compreender as presenças das múltiplas maneiras de ser, as múltiplas identidades e formas de existir, de criar e de habitar mundos na dinâmica das relações presentes em cada território. A “questão migratória”, que permeia a EMEF Prof. Waldir Garcia, é também um importante caminho de entrada para o debate da temática territorial, que lhe é subjacente.

As diferentes diásporas que adentraram a escola nos convocam ao diálogo com as múltiplas experiências existenciais; portanto, nos levam à dimensão ontológica e étnico-territorial da educação. A presença haitiana, venezuelana e de ribeirinhos, na EMEF Prof. Waldir Garcia, talvez possa ressaltar os elementos pluriétnicos e interculturais entretecidos na escola, os quais são ignorados na perspectiva educacional dominante. Ao mesmo tempo que é necessário analisar criticamente todas as precárias condições sociais e econômicas que impuseram expulsões e condições degradantes de vida aos diferentes grupos sociais forçados a se deslocarem de seus territórios, é importante reconhecer a pluralidade de (re)existências que passam a fazer parte da escola, os *corpos-territórios*, e valorizar o direito ao seu pertencimento comunitário. Nesse caso, a escola, ela mesma, se constitui como um território que abrange muitas diferenças e, no seu cotidiano, pode – a partir de uma perspectiva de acolhimento e cuidado – considerar essas diferenças para enriquecer seu trabalho educativo. Como afirma a Prof.<sup>a</sup> Lúcia Cristina Cortez: “Sabemos que precisamos de um currículo contextualizado, que respeite os saberes do território [...]. Uma escola que aprende nas diferenças. Para nós, escola boa é aquela que aprende e não a que ensina” (Migração [...], 2022).

Emergem, desse pensamento, questões que nos são muito caras a uma educação de caráter plural e popular. Primeiramente, o desejo de que a escola se entenda como instituição aprendente – aprendente com as diferenças existentes – e que a escola problematize e contextualize suas práticas a partir da realidade de seus territórios. Nas palavras da Prof.<sup>a</sup> Lúcia: que respeite os saberes do território. Pensamos que isso vai ao encontro do que Escobar (2014) propõe como novas territorialidades em constituição, novos lugares de ressignificações e de reprodução de vida.

Essa perspectiva envolve a ideia de territórios de (re)existências e de territorialidades, a partir das quais recriamos nossas culturas, ressignificamos nossas crenças, realizamos a

reprodução de nossas vidas e continuamos em movimento, mesmo em circunstâncias bastante desfavoráveis – aliás, em meio a essas condições desfavoráveis. Assim, ao considerarmos que os sujeitos que compõem a EMEF Prof. Waldir Garcia experimentam diferentes processos de reterritorialidades no bairro e na escola, ampliamos os sentidos para perceber o processo educativo e as novas apropriações que, mediadas por ele, ocorrem tanto individual quanto coletivamente.

### **3.3 *Sentipensar* com a dimensão ontológica no território escolar**

*Sentipensar* com a dimensão ontológica no território escolar e reconhecer suas potencialidades e seus desafios atuais implica um processo de politização necessário para podermos afirmar um mundo onde caibam muitos mundos. Nesse sentido, mundificar a educação é uma tarefa política das mais importantes em nossa quadra histórica, pois significa – lembrando o princípio zapatista “por um mundo onde caibam muitos mundos”, enunciado nos territórios mexicanos – que o *uni-mundo* moderno, que abarca tão somente um Mundo, uma Educação, uma Episteme, uma Razão, não está à altura da vida digna que todos e todas necessitamos gozar. É preciso evidenciar que esse *uni-mundo* aporta apenas a determinação de um modo de ser, negando a pluralidade como condição de abertura a outras existências: com ele não se afirma qualquer existência, mas uma única, bem precisa, postulada como exclusiva e universal.

Mundificar a educação seria como assumir uma ontologia política da/com a educação, refazendo nossos cacos e retalhos em outras vidas e imagens, porque diante da aridez da política de esquecimento também precisamos fazer brotar vida – assim como brotam flores e frutos nos canteiros da escola. Da mesma forma, quando uma mãe haitiana ergue a voz num seminário para dizer: “Esta escola é muito importante para meu filho e para mim. Esta escola mudou as nossas vidas!”, ou quando uma criança toma as ruas do bairro em protesto com seus pares para dizer: “Respeitem a minha infância!”, elas estão mundificando a escola e afirmando uma ontologia política plural, que resiste às forças unificantes que pretendem dominá-la.

Mundificar a educação é praticar uma escuta sensível dos territórios escolares e envolve a valorizar práticas e concepções específicas que deles emergem, bem como de seus processos de atualização, na perspectiva de seguir indagando quais gestos podem dar vida aos *sentirpensares* implicados e *encorpados* em cada um desses territórios. Então perguntamos: que mundos coexistem neles? Quem está sendo convidada, convidado para esses diálogos escolares entre mundos? Como compreender e ampliar as sensibilidades para esses territórios?

Quais as táticas para seguir fazendo comunidade na escola e produzindo projetos comuns mesmo sob os controles institucionais/estatais e sob a lógica empresarial que se pretende impor na educação?

Para ampliar as possibilidades de leitura das dinâmicas territoriais, trazemos o pensador colombiano pluriversal Arturo Escobar (2016), que enuncia, dentre alguns apontamentos importantes para este trabalho, o seguinte:

Em termos gerais, os mundos se entremeiam uns com os outros, se coproduzem e afetam, tudo isso sobre a base de conexões parciais que não os esgotam em sua inter-relação. Daí surge uma das perguntas mais cruciais da ontologia política: **como desenhar encontros através da diferença ontológica, isto é, encontros entre mundos?** (Blaser, 2010, Law, 2011, De la Cabana, 2015). O contexto para isso não será nada fácil sempre e quando prime uma concepção da globalização como universalização da modernidade, mas se a interpretação apresentada neste artigo tem alguma validade, abre-se a possibilidade histórica de outro grande projeto: a globalidade como estratégia para preservar e fomentar o pluriverso (Blaser, 2010). Chamamos essa estratégia de “ativação política da relacionalidade” (Blaser, De la Cadena e Escobar, 2009) (Escobar, 2016, grifo nosso).

O autor retoma, a partir dos autores que referencia, uma imagem que tem muita força, trazida como uma pergunta sobre como desenhamos *encontros entre mundos* através da diferença ontológica. Nesse artigo, Escobar (2016) ainda traz outra passagem muito importante: a imagem de um pai navegando com sua filha, rio acima, em uma canoa, afirmando que, nessa cena, não existem “seres discretos e autocontidos em si mesmos”, mas “um mundo inteiro que se atualiza minuto a minuto, dia a dia, através de uma infinidade de práticas que vinculam uma multiplicidade de humanos e não-humanos” e, a partir dela, propõe uma compreensão de *relacionalidade* ou *ontologia relacional*: “Todos existimos porque existe tudo”.

Interpretamos que a estratégia pluriversal de “ativação política da relacionalidade” proposta por Escobar (2016) dialoga com as *Ideias para adiar o fim do mundo*, do pensador indígena Ailton Krenak (2019), no sentido de podermos continuar contando mais uma história. Numa escola onde caibam muitos mundos, essa ativação pode então se dar pelo reconhecimento do direito de ser e pelas possibilidades de narrar histórias entrelaçadas aos diversos mundos que ocupam o território escolar. Isso quer dizer assumir, na sua afirmatividade e potências, as diferentes experiências existenciais e formas de conceber o mundo – as *cosmopolíticas* e *cosmopoéticas* no trabalho educativo.

Sem querer romantizar o território escolar, mas sem deixar de esperar o potencial de uma escola onde caibam muitos mundos através do encontro das diferenças ontológicas, a EMEF Prof. Waldir Garcia luta por autonomia, buscando o autogoverno de suas propostas e práticas políticas – o que chamaremos de suas poeticidades e politicidades.

O controle e a homogeneização das práticas escolares, traduzidos em currículos impostos que desprezam o vivido nos múltiplos territórios, contribui para os desterramentos, cercamentos e confinamentos dos *sentirpensares* que pulsam em cada unidade escolar. Esse projeto de controle, imposto às experiências curriculares, também instaura a conflitualidade entre envolvimento e desenvolvimento e tem recebido nomes muito ambíguos, como “direito à aprendizagem” e “projeto de vida” – apenas para citar alguns exemplos desse novo léxico do idioma único da ideologia neoliberal que quer dominar as escolas.

Numa escola onde se falam muitas línguas e muitas histórias podem ser narradas, a escuta do território se conjuga ao território da escuta. Os encontros de mundos exigem uma escuta sensível para que diálogos pluriversais ocorram. Por isso, anteriormente enunciamos uma errância atravessando essas reflexões e afirmamos que foi preciso um deslocamento de muitos quilômetros para encontrar o “território”, ou melhor, girar ao território, a fim de ter amplificada a nossa sensibilidade e compreender o que se passa na EMEF Prof. Waldir Garcia. Dessa forma, buscamos narrar, inicialmente, um conjunto de “circunstâncias” muito complexas que essa escola atravessa, envolvendo atores, território e contexto, para chegar a uma ontologia política sensível aos seus tempos e espaços.

Escobar (2016) nos convida ainda a pensar que, ao inventarmos as múltiplas formas de “mundificar a vida” (a *ontologia política*), o movimento mais desafiador seja o de constituir uma *prática política ontológica* nesse território que consolide, sustente e amplie os mundos construídos pela própria comunidade escolar. Em outras palavras, trata-se de encontrar os modos de “defender ativamente esses mundos em seus próprios termos”. Em síntese: *afirmar o ser; o direito a um espaço para ser; ao exercício de ser e de ter uma visão própria de futuro* (Escobar, 2016).

### **3.4 Retomando a questão migratória: migração ou expulsão? Os desafios para a escola**

Temos empregado, ao longo deste texto, o termo “expulsões”, quando nos referimos, sobretudo, às discussões em torno do território e das migrações. Retornar a essa noção será muito importante para criticamente pensarmos a questão migratória e as suas implicações na escola.

O fenômeno das migrações forçadas e a geração de um grande contingente de refugiados – fenômeno globalitário emergente que afeta populações de nações arruinadas pela violência capitalista – é, sem rodeios, definido pela socióloga Sáskia Sassen (2015) como expulsões. A chamada “migração internacional” se traduz em milhares de deslocados de seus

territórios, em relação aos quais, diz essa pensadora: “Nós os enxergamos simplesmente como migrantes, mas eles não são os migrantes: não há casa para voltar. Eles estão desabrigados, eles são refugiados de desenvolvimento econômico” (Sassen, 2015, p. 173). Essa análise coloca uma lente de aumento crítica que nos convoca a dar atenção aos impactos dessa tragédia contemporânea, desestabilizando, conforme propõe a autora, “conceitos chaves”, como o de migração, e sinalizando para a insuficiência de algumas categoriais analíticas,

Ainda sobre o conceito de expulsão e as tragédias das quais ela é um triste efeito, Sassen (2015, p. 171) chama a atenção para o seguinte fato:

O momento da expulsão é o momento de uma condição familiar que se torna extrema. Você não é simplesmente pobre, você está com fome, perdeu sua casa, vive em barraco. Ou com a terra e com a água: não são simplesmente degradadas, terras ou águas insalubres. São mortas, acabadas. Nós tendemos a parar no extremo. Não entrar nele. O extremo é muito, muito feio e não temos conceitos para capturá-lo.

Uma condição extrema. Foi isso que sucedeu com grande parte da população venezuelana, obrigada a realizar deslocamentos mais intensos para o Brasil e para outros países a partir do ano 2018. Parte do contingente obrigado a se mover da Venezuela até Manaus também chegou às escolas e se encontrou, no caso da EMEF Prof. Waldir Garcia, com aqueles que resistiram à “expulsão” provocada pela obra que aterrou a margem direita do igarapé da Cachoeira Grande. Os moradores expulsos de seus territórios na cidade de Manaus também são *refugiados de desenvolvimento econômico*<sup>31</sup>, expulsos de suas moradias.

A título de buscar conexões que possam analisar os encontros e desencontros contemporâneos da tríade Haiti-Venezuela-Brasil, chegamos a um artigo republicado no site de notícias *Outras Palavras*, em 7 de outubro de 2022, com o título “Haiti: novos protestos respondem à crise infinita” (Prashad, 2022). Nele, são explicitadas as intersecções e consequências de uma explosão de revoltas sociais ocorridas no Haiti, iniciadas em 2018, quando o governo da Venezuela – após sofrer sanções ilegais impostas pelos Estados Unidos – parou de fornecer petróleo subsidiado ao país. A crise se estendeu e, em 2022, novas revoltas eclodiram e não puderam ser contornadas por inúmeras razões, entre elas questões relacionadas à política interna e externa haitiana. Além do alinhamento do governo aos interesses dos países

---

<sup>31</sup> Vale destacar que o que se compreende como desenvolvimento econômico, senso comum político adotado também por governos progressistas na América Latina, segundo Svampa (2016), não passa de um modelo que tem dado abrigo à exploração neoextrativista de caráter neocolonial dos territórios. Para a autora, a subordinação de governos dessa região à dinâmica geopolítica na condição de exportadores de commodities, além das enormes consequências socioambientais, impõe “impactos destruturantes à população” (Svampa, 2016, p. 142). Seus efeitos se fazem presentes na dinâmica campo-cidade, em relações que se desbordam e se interrelacionam, embora muitas vezes tenhamos a tendência “urbanóide” de esquecermos-nos do campo, das florestas e das águas.

imperialistas (leia-se: Organização dos Estados Americanos e União Europeia), os Estados Unidos – país que tem responsabilidades na desestabilização de países da região – interferiram na tentativa de aumento do salário-mínimo proposto naquele ano pelo parlamento haitiano, em benefício de seus próprios negócios. Nem a Organização da Nações Unidas, também implicada nos problemas internos do país, conseguiu dirimir a convulsão social, uma vez que:

A legitimidade das Nações Unidas no Haiti é bastante limitada, haja em vista os escândalos de abusos sexuais que mancharam suas missões de paz no país, e o mandato político da ONU, que o povo haitiano vê como orientado a proteger a elite corrupta que cumpre ordens do Ocidente (Prashad, 2022).

São muitas as conturbações que vão se entrecruzando entre os países do Sul Global e que têm fonte na degradação política e econômica articulada pelos países dominantes do Norte Global. No caso em tela, gostaríamos de ir Tateando essas ligações e com elas explicitar fatores que produzem e interligam as diásporas haitiana e venezuelana. Os elementos sinalizados não têm a intenção de dar conta de todas as dimensões envolvidas no fenômeno, mas nos aproximam deles para um possível entendimento. Isso nos faz lembrar a declaração de Antonio José, uma criança venezuelana do 5º ano, em uma roda de conversa que tivemos com a sua turma na “Waldir”. Quando perguntamos se lembrava de quando tinha saído da Venezuela e por quê, ele responde enfaticamente: “Saímos porque na Venezuela há muita corrupção e milícias!”. Sabemos bem que esse não é um problema venezuelano exclusivamente, mas é muito curioso como essa criança formula e articula seu discurso na escola.

Dito isto, assumimos que não é possível aqui detalharmos as dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas subjacentes a tal fenômeno, trabalho esse que tem sido feito sistematicamente por diversos estudiosos do campo das Ciências Sociais e Ciências Humanas, entre outros. No entanto, como resume Abdelmalek Sayad (1998, p. 54), na sua clássica obra *A imigração ou os paradoxos da alteridade*: “Um imigrante é essencialmente uma força de trabalho [...]”<sup>32</sup>. Essa pode ser uma “pista” útil e contundente para compreendermos, em parte, a complexidade desse objeto. Assim, o autor nos ajuda a criticar a ideia da imigração como um “problema social” e a questionar certas representações e discursos a respeito do tema:

Mais do que qualquer outro objeto social, não existe outro discurso sobre o imigrante e a imigração que não seja um discurso imposto; mais do que isso, é até mesmo toda a problemática da ciência social da imigração que é uma problemática imposta. E uma das formas dessa imposição é perceber o imigrante, defini-lo, pensá-lo ou, mais simplesmente, sempre falar dele como

---

<sup>32</sup> A professora Leticia Mamed (2016a, 2016b), da Universidade Federal do Acre (UFAC), em sua pesquisa empírica no campo da Sociologia do Trabalho, realizou uma etnografia do deslocamento dos grupos haitianos – e, em menor parte, de grupos de migrantes da África – que chegaram à Amazônia pelo Peru e, ao Brasil, especificamente, por uma rota atravessando o estado do Acre, para investigar os seus itinerários migratórios e laborais no eixo Sul-Sul.

de um problema social. Essa relação entre um grupo social e uma série de problemas sociais (os imigrantes e o emprego ou os imigrantes e o desemprego, os imigrantes e a habitação, os imigrantes e a formação, os imigrantes ou os filhos de migrantes e a escola, os migrantes e o direito de voto, os imigrantes e sua integração, os imigrantes e a volta para sua terra e, para coroar, os imigrantes e a velhice, ou os velhos imigrantes! etc.) constitui o índice mais claro de que a problemática da pesquisa, tal como é encomendada e tal como é conduzida, encontra-se em conformidade e em continuidade direta com a percepção social que se tem da imigração e do migrante. Objeto sobre o qual pesam numerosas “representações coletivas” [...] (Sayad, 1998, p. 56).

Dizer que a migração é um problema social é um discurso imposto que simplifica o fenômeno e converte os sujeitos implicados a meros objetos a serem estudados, mesmo que se situem em vertentes múltiplas. Por isso, mais do que um recorte temático ou teórico e metodológico, insistimos novamente nas perspectivas que conduzam à compreensão da migração como um direito humano, mas também como situação imposta (pelas expulsões), buscando, porém, respeitar a agência dos sujeitos diaspóricos na produção de saberes.

A emergência do fenômeno das migrações vem ocupando um lugar importante e desafiador para a educação em todo o mundo e, de uma forma particular, nas cidades da Amazônia. Desterros, negação de direitos aos territórios e aos modos de produção de vida neles existentes não são necessariamente novos entre nós. Porém, importa também notar que a dinâmica desses deslocamentos tem, nas últimas décadas, não por acaso, se intensificado na direção Sul-Sul (Baeninger *et al.*, 2018), o que significa dizer que cada vez mais as diásporas/expulsões/segregações socioespaciais, ocasionadas por fatores múltiplos, convergentes e combinados, têm ocorrido entre os países do Sul Global.

Esse fenômeno, em nossa percepção, traz novos desafios para a escola pública e vem indagar os modos de pensar e organizá-la no enquadramento de numa política curricular monocultural e verticalizada, que diminui sua potência e capacidade para colaborar na promoção de justiça social e na elaboração de ferramentas críticas do pensamento para enfrentarmos, socialmente, as diferentes expressões do *extrativismo econômico, epistemológico e ontológico* (Grosfoguel, 2016), no atual contexto. Por isso, entendemos que as experiências na EMEF Prof. Waldir Garcia apontam possibilidades no sentido contrário ao de um pensamento único na educação, ao promover, com a sua política particular e abertamente assumida, uma vida escolar multidimensional e, dentro dela, a convivência e o acolhimento às diferenças como atributos de suma importância no seu trabalho educativo.

### 3.4.1 Não estamos em casa (?): as diásporas

Consideremos a interação das diferentes diásporas com a educação escolar. Que negociações têm se dado nesse âmbito? Quando, finalmente, “estaremos em casa”? Em “Pensando a diáspora, reflexões sobre a terra no exterior”, Stuart Hall (2011) analisa a questão da identidade caribenha em diáspora e a sua relação com a terra de origem, bem como a natureza do seu pertencimento. Segundo ele, as “culturas de origem” permanecem fortes mesmo na segunda ou terceira geração de emigrados. Entretanto, o autor afirma: “A cultura é uma produção” (Hall, 2011, p. 43), é o que fazemos com ela; de modo que, nesse processo, surgem ambiguidades. Assim, as identidades, sempre em movimento, tendem a se tornar múltiplas. A pergunta trazida por Hall (2011, p. 28) é a seguinte: “O que a experiência da diáspora causa aos nossos modelos de identidade cultural? Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?”.

Por isso, o autor aciona uma imagem trazida pelo filósofo Heidegger: *Unheimlichkeit* (“não estamos em casa”), uma vez que não podemos voltar ao passado, mas apenas acessá-lo pela memória. Assim, Hall (2011) recupera um fragmento de texto de Iain Chambers, professor de Estudos Culturais e Pós-coloniais na Universidade Oriental de Nápoles:

Diante da floresta de signos (Baudelaire), nos encontramos sempre na encruzilhada, com nossas histórias e memórias (“reliquias secularizadas”, como Benjamin, o colecionador, as descreve) ao mesmo tempo que esquadrimos a constelação cheia de tensão que se estende diante de nós, buscando a linguagem, o estilo, que vai dominar o movimento de dar-lhe forma. Talvez seja mais uma questão de buscar estar em casa aqui, no único momento e contexto que temos (Chambers, 1990 *apud* Hall, 2011, p. 27).

Isso nos encaminha para as (re)territorialidades em processo pelos imigrantes haitianos e venezuelanos, entre outros, elaboradas a partir de suas condições de inserção na sociedade de acolhida. A esse respeito, Almeida (2008) destaca:

A diáspora é um fenômeno que implica a territorialidade, a desterritorialização e reterritorialização que podem envolver uma ou um número variado de pessoas alterando as relações entre espaço e tempo. É, pois, pertinente discuti-la, contemporaneamente, considerando os territórios que se criam em um espaço em movimento e questionar: quais são os processos implicados nas territorialidades dos imigrantes e, a condição de reterritorializado o faz reelaborar outra cultura? (Almeida, 2008, p. 176).

Considerar que os territórios, para além da materialidade, são também um conjunto de relações que neles se processam é assumir que os sujeitos diaspóricos, assim como os grupos ditos autóctones, estão a produzir dinamicamente territorialidades e reterritorialidades, reelaborando o espaço a partir de seus usos, de suas referências simbólicas e de diversas práticas sociais, negociações e sentidos compartilhados. É uma busca por um estar aqui: “[...] estar em

casa aqui, no único momento e contexto que temos”, como nos lembra Iain Chambers (*apud* Hall, 2011).

Então, como um exercício de pensamento, perguntamos: as experiências vividas nos espaços e tempos da escola, tomadas como um território educativo, seriam capazes de produzir apropriações simbólicas mútuas e, quiçá, a partilha histórica, intercultural e de reterritorialização? Como isso seria possível? De que maneira essa potência reterritorializadora tem se manifestado, em Manaus, na EMEF Prof. Waldir Garcia? Qual a especificidade pedagógica, estética e política dessa reterritorialização? O que ela nos ensina?

### 3.4.2 As memórias, as narrativas e os currículos vividos

*Quando era adolescente  
ele vivia numa vila  
que era uma lenda  
à beira do mar da caraíba.  
Se quisesse a gente podia  
virar uma coisa qualquer,  
podia ser uma árvore  
que caminha e bebe rum,  
um boi que toca órgão  
domingo na igreja,  
um leão que bota chifres  
nos notários da cidade.  
Uma noite, quando adolescente,  
ele virou um cavalo de corrida,  
ele atravessava Jacmel a galope  
ele relinchava e convidava o povo  
a vir saltitar com ele na rua.  
Mas portas e janelas continuavam fechadas.*

René Depreste (Lembranças de infância)

Conforme Joel Candau (2021), memória e identidade estão indissolúvel e dialeticamente ligadas, admitindo-se – contrariamente a uma visão fixista e essencialista sobre esta última – que se trata de um estado acontecendo em relação dialógica com o “outro”. Quanto à memória, segundo o autor, é consensual reconhecer que “[...] é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado” (Candau, 2021, p. 21). E, recorrendo a Pierre Nora, “a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele” (Nora, 1984 *apud* Candau, 2021, p. 9).

Assim, para Candau (2021), memória e identidade se conjugam, se modelam e remodelam para produzir uma narrativa, uma história de vida ou um mito. A memória é uma força diante das rupturas e mudanças, é a “identidade em ação”. Não há identidade sem memória; no entanto, trata-se de um jogo de lembranças e esquecimentos. “Se a memória é geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar indivíduos a ‘incorporar’ certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais” (Candau, 2021, p. 19). Por sua vez, Pierre Nora enfatiza que:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível a longas latências e de repentinas revitalizações. [...] é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; [...] há tantas memórias quantos grupos existem; ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (Nora, 1993, p. 9).

Por isso, entendemos que considerar as relações da memória com os currículos vividos na EMEF Prof. Waldir Garcia, para compreender os seus sujeitos diaspóricos, é assumir que as práticas curriculares também estão em processos de transformação diaspórica, abertas à relação dialógica com os seus sujeitos. Reiteramos que, tratando-se de cotidianos escolares, currículos vividos, (re)territorialidades e memória, não cabem parêntesis vazios. É o que apresento por meio desta narrativa com a escola, que:

[...] Em 2018, incorporou a oficina de espanhol ao seu currículo e tem ampliado as possibilidades de diálogo intercultural, procurando se enxergar como um território interétnico onde vários sujeitos e *saberesfazeres* tomam lugar no seu “mapa” educativo. Em razão disso, engaja-se em projetos em que essas existências se integram à escola e são ressignificadas. É caso do projeto Temperos do Saber, que tem estimulado que as famílias haitianas e venezuelanas tragam as suas referências para dentro da escola, hibridizando culturas. Numa das atividades programadas durante 2018 uma mãe preparou com as crianças a sopa da independência haitiana; em outra ocasião, puderam aprender juntos com uma mãe venezuelana como fazer arepas, uma espécie de pão que tem milho como base. Os estudos e as atividades que antecedem a feitura dos pratos são mobilizados pelas professoras para criar conexões entre os saberes disciplinares e os saberes vividos nas práticas sociais. Incluem de modo transversal, por exemplo, saídas ao mercado para levantar o preço dos produtos empregados na receita; busca de informações junto aos feirantes e comerciantes locais; estudo das tradições, costumes e levantamento de informações sobre os países relacionados às receitas (Simões, 2019a, p. 87).

É importante pensar que, como processo aberto, a educação é feita de tentativas e recomeços. O próprio currículo é bastante dinâmico, assim como é a vida. O “cenário” narrado acima necessariamente já não é o mesmo. O que entendemos, grosso modo, como “avanços” e “recuos” acontecem o tempo todo na escola. São os fluxos e os seus condicionantes históricos.

As práticas narradas brevemente acima já são outras; outras invenções surgiram ou agregaram diferentes ações requeridas pelos movimentos dos corpos que transitam a escola; outros contextos de enunciação vão emergindo. Interessou, por isso, ter em conta como seguem sendo mobilizadas as memórias e as identidades em trânsito de seus diferentes sujeitos, por meio dos saberes e fazeres compartilhados no seu cotidiano, e como os modos de habitar a escola desses sujeitos “fazem escola”, constroem mundos e nos ajudam a pensar uma “outra” educação. Ter buscado essas encruzilhadas na cultura vivida na escola foi fundamental para abrir (ou recomeçar) outras análises que também possam contribuir para o autoconhecimento da escola enquanto instituição aprendente, política e eticamente responsável pelos diferentes grupos que a acessam. Concordando com Candau (2021, p. 106), sobre o jogo social da memória e da identidade, é necessário ter em mente que:

[...] essa transmissão jamais será pura ou uma “autêntica” transfusão memorial, ela “não é assimilada como um legado de significados nem como a conservação de uma herança”, pois, para ser útil às estratégias identitárias, ela deve atuar no complexo jogo da reprodução e da invenção, da restituição e da reconstrução, da fidelidade e da traição, da lembrança e do esquecimento.

É o que buscaremos apresentar nas seções do próximo capítulo.

Um sentipensar entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

**Solidão.** Belém/PA – 20 de jan. de 2023.



### **Errância oitava**

*[Onde adormecem as memórias? Eu havia “esquecido” de incluir esta imagem do Parque Cemitério da Soledade no ensaio das errâncias. Trabalhei na imagem, editei-a, coloquei-a dentro do formato elaborado para o ensaio, mas não a imprimi para as exposições que se sucederam em 2023 e 2024. O que terá havido? O que importa recordar, e o que importa esquecer? Esse local, o Cemitério Soledade, tornou-se um espaço de visita para que pudéssemos nos lembrar da morte, dos mortos e do morrer. É um lugar de memória, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no ano de 1964, o primeiro parque cemitério-museu brasileiro, inaugurado em 12 de janeiro de 2023. No entanto, o Parque Soledade foi um cemitério construído em 1850 para abrigar os milhares de mortos pelas sucessivas epidemias de febre amarela, cólera e varíola ocorridas em meados do século XIX, em Belém. Não foi um cemitério comum, dado o recorte de classe a que se destinava: atendia às famílias abastadas da cidade. Simbolizava, portanto, um trato intencional de distinção social na morte – em nossas sociedades, alguns têm mais poder (e direito) de serem lembrados. Não por acaso, as lápides e jazigos imprimem um estilo monumental; muitos deles foram encomendadas em países europeus, como Portugal e Itália. São lembranças revestidas de ostentação e exclusão. Em razão desse detalhe e do valor histórico que fora atribuído a esse espaço tornado museológico-cultural, o investimento público nas obras de restauro foi significativo, evidenciando o que – e quem – “deve” ser lembrado. Estive em Belém quando o parque havia sido recém-inaugurado. Estava mobilizada por uma certa curiosidade. Para quem viveu o caos e o colapso funério em Manaus em 2020, os cemitérios já nunca deixarão de ser misteriosos, enigmáticos e, talvez, traumáticos. Foi o primeiro ano pandêmico da covid-19, quando ocorreram os enterros em valas coletivas. São muitas camadas históricas entre quase dois séculos. Volto ao dia da visita no Soledade. Estava com uma amiga, que ainda vive na memória, mas agora apenas como uma sombra – tal qual uma das sombras desenhadas pelo sol no choque com uma materialidade corpórea que não é dada a ver na imagem, pois está fora do enquadramento da fotografia. Tornou-se um mistério. Mas para quê lembramos? De quem lembramos, e por que há de ser lembrado? Gostaria de abrir esta próxima seção, na qual pretendo escrever entre cicatrizes, porque elas foram evocadas direta ou indiretamente nas narrativas que emergiram das conversas realizadas com a professora Dani e com as crianças. Cicatrizes são marcas no corpo que lembram histórias difíceis, assentadas na memória. Elas vieram à tona quando a Dani, em nossa retomada de conversas na escola, me contou sobre a história de um livro trabalhado com as crianças durante a pandemia. A obra fez emergir uma série de lembranças das crianças sobre algumas “cicatrizes”, trabalho que*

permitiu a fabulação e a construção de narrativas sobre as suas vidas e as histórias de suas cicatrizes. É curioso como essa relação memória-cicatrizes-cemitério-solidão se entrecruzou com um sonho que me ocorreu nesse período de escrita. Sonhei com um barco grande e pesado, prestes a naufragar. Todos os que estavam nele haviam de suportar essa mesma certeza: afundaríamos! Me detive por um tempo em imaginar formas de escapar da tragédia que se avizinhava rapidamente. Concluí que era necessário ganhar fôlego para submergir profundamente, embora não houvesse garantia nenhuma de sobrevivência. Tentar escapar da situação angustiante, da iminência da morte tão líquida e certa quanto as águas nas quais estava prestes a me lançar. Me joguei prendendo o máximo de ar nos pulmões. Quando percebi, já estava debaixo d'água tentando me livrar dos paus e destroços que vinham em minha direção. Nessa mesma situação havia outras pessoas, mas era como se eu estivesse absolutamente sozinha na minha imersão-plano de fuga. O sonho termina. Concluo, logo, que tem a ver com a escrita da tese; mas cabe também, vejo agora, como uma narrativa da pandemia. No dia anterior, estava cuidando da transcrição da conversa que tive com a Dani em março de 2024, momento em que aparecem as histórias das cicatrizes. Tudo parece conectado, a ponto de não importar onde começa ou termina o fio da memória ou o-quê-desencadeou-o-quê; ou mesmo se há a necessidade de dar um sentido racional para tudo isso. Lembrei do filme a que havia assistido na noite anterior, sobre o desenhista e cineasta japonês Hayao Miyazaki, a respeito do processo criativo empreendido no seu último trabalho de animação, O menino e a garça – praticamente uma videoetnografia da criação do filme. Nele, o processo criativo também traz à cena a morte e a tangência do fim. Já idoso, Miyazaki foi testemunhando a perda sucessiva de seus amigos. Todas as vezes em que uma morte era anunciada ao longo dos sete anos de produção do filme, ele retomava o esboço dos desenhos com mais firmeza. O que se há de fazer? Criar algo pode ser extenuante, pois depende de nossa energia vital, que também se esvai. Mas, enquanto isso, temos a possibilidade de sentir o seu fluxo como acontecimento. Como se a morte próxima ou de um ser próximo convocasse, até os seus limites, nossa energia mais íntima. Miyazaki falava sobre a sensação de “abrir a tampa da cabeça”, momento em que as imagens e lembranças transitam dos lugares mais recônditos do cérebro até o topo da cabeça: situação em que ideias podem ser materializadas, não sem um custo afetivo, dor ou desprazer. Nesse mesmo dia, não por acaso, reencontro essa imagem do Parque Soledade. Pela primeira vez, busquei a etimologia da palavra “cemitério”, que, tanto na origem grega, quanto latina, tem a ver com “dormitório”, “lugar de descanso”. Acho que as emoções não têm cemitério. Nem as cicatrizes.]

## 4 NARRATIVAS ENTRECruzADAS: HISTÓRIAS DE CICATRIZES

### 4.1 Começos e acúmulos rugosos

*Tudo começou quando uma luz apareceu e eu estava saindo da barriga da minha mãe. Quando, de repente, conheci meu pai. E é aí que tudo começou. Saímos do hospital e vi pela primeira vez o mundo! E quando eu vi a minha casa e quando eu tive o [meu] primeiro ano, que conheci a minha família, a minha avó, o meu avô, a minha tia, o meu tio e os meus tataravôs; e os meus irmãos, Letícia e Talita e Vinícius. E eu, Antony! E quando eu tive três [anos], vim para a casa da minha avó e conheci os meus primos e primas e tios e tias. E era o aniversário da minha avó. Quando eu tive quatro anos fui para uma escola perto da minha casa. Eu era inteligente e o professor [me] deixava de castigo [...]. Uma vez, quando tive cinco anos, a minha festa de aniversário foi do Homem de Ferro. Aos seis, sete, oito, nove, dez não teve tanta coisa, só na escola. Mas na minha escola se comemorava a visita a muitos lugares tipo o shopping, o zoológico e o Centro. Quando eu tive dez anos foi diferente, teve um vírus chamado coronavírus. [Ele] não foi embora, mas tomamos a vacina para nos proteger. Por enquanto, estamos tentando nos cuidar. E quando tiver doze anos, continuo a minha história, continuo o meu livro. Até a próxima! Até o corona. Tchau!*  
Antony (2021)

O nascimento – esse evento misterioso e enigmático que nos ocorreu – é um começo entre tantos outros começos que se entrecruzam durante a vida. Nesses começos ressurgentes, ao olharmos com argúcia e curiosidade, podemos encontrar muitos significados importantes. Quase como recomeçar, como se uma nova, outra vida, nascesse. Como um novo começo da vida. É o que nos parece propor Antony, no livro publicado pela “Editora Waldir Garcia” no ano de 2021. A editora foi uma invenção para materializar as produções literárias das crianças naquele ano. As histórias narradas nos livros criados por elas foram estimuladas a partir do trabalho com a obra literária *A cicatriz*, de Illan Brenman (2018). Esse livro conta a história de uma menina que, ao se machucar, percebe que isso pode deixar uma marca visível na pele e, além disso, pode fazer também marcas não visíveis igualmente interessantes. Para enfrentar a situação dolorosa de um machucado que prefigura sua primeira cicatriz, a menina passa a observar cicatrizes em outras pessoas e se interessa em conhecer os relatos sobre as histórias dessas marcas físicas. “Você tem uma cicatriz?”, perguntava a menina. Primeiro perguntou aos

seus pais; depois, a muitas pessoas da sua família e a outras que vai encontrando. Ela se dá conta, dessa forma, das experiências surpreendentes envolvendo cada cicatriz, e como podem ser “procuradas” com uma simples pergunta; um gesto curioso instaura um acontecimento e vice-versa. Nessa relação de alteridade está também contida sua própria jornada de autoconhecimento.

Tomando essa referência, vamos, então, buscando marcas, pistas e rastros desse “acúmulo rugoso”<sup>33</sup> (Glissant, 2005) existencial que entrelaça (as) vidas na escola Waldir Garcia. Ele poderá ser encontrado nas falas, nas palavras escritas, nos gestos, nos desenhos, nas imagens, nos deslocamentos com a escola, na rotina que se repete sem nunca se repetir indistintamente e nos corpos que ancoram memórias (Antonacci, 2013). Esse acúmulo rugoso *glissantino* está nas situações aparentemente banais, mas que nos oferecem a chance de sentir e pensar a partir de outras composições mais perspicazes, criativas, diversas e sensíveis à diferença, contrariamente ao modo de (de)composição dominante da educação e do seu sistema homogeneizante de *plantation* escolar – embora saibamos que estamos cercadas em tal sistema.

Propomo-nos, assim, a desenhar um relevo dessas experiências. Refletiremos sobre as cicatrizes como acúmulo de acontecimentos e recordações que se insurgem ou ressurgem no cotidiano da escola. Tais cicatrizes não se reduzem à resposta a um dano, nem à tentativa de “fechar uma lacuna”, “restaurar algo” ou “recuperar uma situação ideal” – inexistente, diga-se de passagem –, mas sim de oferecer uma escuta e acolher uma fragilidade – tal como fez a personagem do livro –, buscando as travessias que requerem atenção e a possibilidade de serem narradas. Essa intenção nos coloca em rota de circularidade no e com um tempo, o tempo da memória e do esquecimento. Por isso, embora algumas datações sejam apresentadas, queremos afirmar, na escrita, um tempo não-linear, uma escrita ocupada não pela necessidade de descrever acontecimentos cronologicamente sucessivos ou de trazer um passado para o presente, mas pela busca da densidade de uma temporalidade outra a do cotidiano escolar dominante, nos entrelaçamentos de significados e sentidos que tivemos a oportunidade de acessar e registrar durante essa jornada da pesquisa.

Começaremos por “Dani”, pois as histórias de cicatrizes não lhe são indiferentes. Além disso, seus “acúmulos” nos importam porque, permeados por ambivalências, vão nos inserir no cenário complexo da escola e em seus impasses. Por outro lado, ela passou a ocupar uma

---

<sup>33</sup> Édouard Glissant (2005), na obra *Introdução à poética da diversidade*, se interessa em compreender a complexidade que constitui as identidades e as línguas dos povos em diáspora, suas “culturas compósitas” e as identidades rizomáticas acessadas pelo pensamento de resíduos e rastros, contrariamente à falsa universalidade do pensamento sistêmico. Esse pensador se investe de uma perspectiva mais abrangente sobre a presença africana no Caribe, no Sul dos EUA e na América Latina, buscando esses rastros e tudo o que está “fora das normas”.

posição cada vez mais singular e influente para muitas educadoras, educadores e estudantes da escola Waldir Garcia. No entanto, e acima de tudo, sua presença coloca em cena algumas belezas inesperadas e incomensuráveis no encontro com a literatura. *A cicatriz* (Brenman, 2018) foi uma dessas brechas por onde avistamos os deslocamentos que podem acontecer no/com seu trabalho na escola e que não são capturados por qualquer sentido expectante da “aprendizagem”, mas pelas expressões da vida e das vozes das crianças na escola, para as quais não cabem “roteiros”. Como se sua presença se desbordasse em outras presenças que aquela, quase que “sem querer”, provoca e anima.

## 4.2 Os “acúmulos” de Dani

Em 2024 retomávamos as conversas com a professora Daniele Coelho (“Dani”) na EMEF Prof. Waldir Gracia. Dani é uma importante interlocutora nesta pesquisa, e já tínhamos contatos anteriores. No entanto, durante os dois últimos anos do trabalho de campo, pudemos nos aproximar muito mais e perceber as nuances do seu fazer na escola, bem como sua entrega pessoal e profissional naquilo que se propõe a fazer. Encontramos Dani na chamada sala de recursos, seu local de trabalho, e onde, incontáveis vezes, nos reunimos para conversar sobre a escola e acompanhar suas atividades. Nesse espaço, ela realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças que necessitam de suporte pedagógico e recursos de acessibilidade educativa. Essa, porém, não é sua primeira e única função na escola. Dani tem formação em História e, durante mais de uma década na “Waldir”, atuou na sala de aula regular, até a última fase da pandemia da covid-19, quando trabalhou com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Presentemente, além do AEE, ela exerce o trabalho de coordenação das professoras das turmas do 2º e 4º anos – uma função ambivalente e carregada de expectativas, pois está relacionada à organização do trabalho pedagógico, ao suporte e ao acompanhamento das professoras em relação às avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especificamente no planejamento de atividades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, componentes alvo das avaliações em larga escala. Dani materializa esse trabalho numa elaboração pedagógica chamada, na escola, de “Roteiros de aprendizagem”<sup>34</sup>, que se baseiam nos “Cronogramas SAEB”, produzidos por ela a cada mês e

---

<sup>34</sup> Um tipo de organização didática, semelhante ao um projeto que organizava as atividades – suas etapas e seus conteúdos –, dialogando com os programas estabelecidos pela SEMED (altamente padronizados e definidos por bimestre letivo), os interesses das crianças, os livros didáticos e a seleção de diferentes recursos, como sites, livros paradidáticos etc. Os roteiros pretendem estimular uma participação mais ativa e curiosa das crianças na pesquisa

propostos às professoras. Em breve, entenderemos por que a função de “coordenadora do SAEB” é ambigualmente exercida por Dani.

No dia 25 de março de 2024, encontramos a sala de recursos, como de costume, com crianças que circulam livres, manuseando livros, usando algum jogo pedagógico ou desenhando. Não são as crianças em atendimento; são aquelas que, no horário livre da sala de aula, vão à sala de recursos para descontrair um pouco. É um lugar muito atraente para elas devido à disponibilidade de materiais diversos. Não é uma sala muito grande. Há uma mesa circular de trabalho da Dani, usada também nas reuniões com as professoras; algumas mesas pequenas para as crianças; e diversas prateleiras e armários abarrotados de jogos, materiais escolares e livros de literatura – estes, em grande parte, adquiridos com recursos próprios da professora. Há também um tapete emborrachado e um espelho grande. Não é difícil de entender por que a “sala da Dani” é um espaço aconchegante e interessante para as crianças da escola. Todas são bem recebidas nesse espaço e ficam lá o tempo que podem, usufruindo do que o lugar dispõe para quem quer habitá-lo. Geralmente, pegam um livro e se esparramam no tapete. Ficam concentradas por alguns instantes e, dificilmente, interferem ou interrompem a leitura de outra/outro colega. Pode-se dizer que é um lugar de agitação tranquilizadora, onde as crianças se ocupam de si mesmas. Pode-se também dizer que é um “território” onde se experimenta o tempo de um modo diferente do que no resto da escola. Um tempo intermediário entre o tempo da sala de aula e o tempo do recreio. Um tempo nem cronometrado nem livre. Um tempo para um certo encontro consigo mesma. Em certo sentido, é um tempo como o da biblioteca, o tempo da leitura, do encontro com o que somos a partir do que lemos. Não só as crianças sentem isso. Para nós mesmas, pesquisadoras na escola, a sala da Dani acabou sendo um espaço de acolhida e de uma temporalidade singular, que permitia um encontro conosco. Era um espaço de refúgio e escuta, diferente dos outros espaços da Waldir Garcia. Muitas vezes, atravessávamos o pátio de entrada da escola, cumprimentávamos quem estivesse no corredor e entrávamos diretamente na sala de recursos.

Buscávamos, nesse dia, entabular com Dani uma conversa sobre uma proposta de trabalho autobiográfico na escola. Dias antes ela havia nos apresentado o “Cronograma SAEB” (Figura 3 e Figura 4) de Língua Portuguesa, elaborado por ela para aquele mês. Nele, visualizamos uma organização didática muito particular, constituída por colunas identificadas da seguinte forma: Conteúdo; Gêneros Textuais; “Oficina PT” (produção textual); Livro Didático; Livro de Interpretação; Livro de Interpretação Plural; “Aprova Brasil”; Livro do

---

de informações, registro e avaliação do próprio aprendizado. Atualmente, nem todas as professoras da escola adotam os roteiros de aprendizagem, com exceção das turmas de 2º e 4º anos acompanhadas por Dani.

Clubinho/Autor do mês; e Cine Pipoca. Há também uma linha identificada como “Educação Antirracista” e outra com a palavra “socioemocional”. Para cada um desses campos há indicações de livros, capítulos de livros ou unidades, textos, recomendações de atividades, *hiperlinks* para alguma página na internet ou documentos no *drive*, sugestões diversas de leituras e a ênfase em um gênero textual específico. Ou seja, é um documento laborioso e, à primeira vista, codificado e difícil de “decifrar”, algo meio esotérico, feito de forma peculiar para as pessoas “de dentro” – as professoras das turmas de 2º e 4º anos<sup>35</sup>, no caso.

Sentimo-nos mobilizadas em perceber do que se tratava exatamente esse trabalho de elaboração, sem julgar a forma ou conteúdo, mas tentando compreender os seus “porquês” e “para quês”. Olhar para o “roteiro” e o “cronograma” sem associá-los a uma estratégia curricular prescritiva foi a parte mais desafiante. Talvez a necessidade de recuar diante de ideias preconcebidas e perceber esse trabalho por outro ângulo fosse a maneira mais justa de acessá-lo, a fim de compreender as intenções e invenções envolvidas – tanto função de metas preestabelecidas externamente quanto em relação aos sentidos de uma educadora sensível ao seu contexto de atuação. Foi o que procuramos fazer.

Analisamos o Cronograma SAEB criado por Dani como um texto a ser interpretado; o trabalho realizado por ela não é propriamente como o de uma roteirista, mas o de uma curadora, que analisa, seleciona e organiza as “peças” de um trabalho, fazendo a sua curadoria – é interessante notar que a palavra “curadoria” tem a ver, em sua etimologia latina, com zelo e cuidado. Perceberemos, a seguir, que esta não é a única prática de “curadoria” que Dani realiza. Nesse sentido, sua atividade pode conter tanto concepção quanto prescrição. Cada obra ou texto escolhido por ela dialoga e trai, ao mesmo tempo, (com) as exigências das avaliações externas, pois dá margem para que as professoras interpretem o que fazer, ao passo que oferece um suporte para seus trabalhos em sala. Não facilita nem simplifica, mas aprofunda e complexifica as possibilidades para o trabalho pedagógico. Se os textos curriculares normativos determinam e ordenam, os cronogramas elaborados por Dani embaralham e adensam – ainda que prescrevam. Assim, Dani cuida das professoras e do seu trabalho pedagógico. Se fosse uma cena do “teatro curricular”, alguns elementos do cronograma seriam um “caco” – uma fala

---

<sup>35</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) examina os estudantes brasileiros que estão cursando o 2º, o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e os dois últimos anos do Ensino Médio. Como a Escola Municipal Professor Waldir Garcia atende apenas ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o trabalho de acompanhamento pedagógico de Dani se concentra nas turmas de 2º e 4º anos. As turmas de 2º ano como continuidade do processo de alfabetização, e as do 4º ano como uma forma de preparação e familiarização para os exames que ocorrerão no ano seguinte. Mas, no contexto geral, toda a escola, de uma forma ou de outra, é levada se ocupar com os exames externos, seja o SAEB, seja os que são levados a cabo diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, como a Avaliação de Desempenho do Estudante, aplicada todos os bimestres.

inserida para ocupar o lugar de algo ausente ou esquecido no texto dramático; uma fala não prevista que a atriz ou o ator traz para desenrolar uma cena, mas que não existia no roteiro; uma cena que não necessariamente completa, mas introduz a possibilidade de uma singularidade artística. No Cronograma SAEB, os itens “Educação Antirracista”, “Livro do Clubinho/Autor do mês” e “Cine Pipoca” podem ser alguns desses “cacos” inseridos no trabalho pedagógico em torno da preparação para os exames externos, assim como são as indicações de leitura das obras de intelectuais do feminismo negro feitas às professoras, dentre tantas outras ações da atmosfera literária e estímulo à leitura criada por Dani. Vejamos dois pequenos exemplos:

Figura 3 – Cronograma SAEB - outubro/2024 - 2º ano

| CRONOGRAMA SAEB 2024 – LINGUA PORTUGUESA – 2º anos   |   |   |   |  |   |   |  |   |
|--|---|---|---|--|---|---|--|---|
| OUTUBRO  |   |   |   |  |   |   |  |   |
| Conteúdo   | Gêneros Text.   | Oficina PT  | Livro DID.  | Livro Interp. (Jornal)                                       | Livro Interp. (Plural)  | Agrava Brasil   | Livro Clubinho/Autor do mês  | Cine Pipoca   |
| <b>Gramática:</b><br>• Síndromes e Antônimos<br>→ Aprender Mais Roteiro 7: pág. 41 a 47.<br>→ Gramática Joazita Pág. 111 a 113, 116 a 118.<br>→ Assim aprendo Gramática (Joazita) Revisão: pág. 117 a 145.   | • Fábulas (tipo textual: narrativo)<br>- Leitura diária<br>- Características (animais como personagens e com caract. humanas; moral da história/ ensinamento/ mensagem)<br>- Estrutura: situação inicial, problema, clímax, desfecho<br>- Interpretação textual<br>- Produção textual | • Recorta de uma fábula, oral e escrito (individuais)<br>→ Destacar as características dos animais. | <br>Explorando o caso do livro O Touro Ferdinand | • Unidade 8: pág. 102 a 135<br>• Unidade 10: pág. 136 a 150. | • Capítulo 7: Eu e o outro... pág. 82 a 93.<br>• Capítulo 8: Descobertas pág. 94 a 107. | • Semana 1 (08 a 03.10)<br>Lição 1 a 3.<br>Simulado: 04.10<br>• Semana 2 (07 a 10.10)<br>Lição 4 e 5<br>Simulado: 11.10 | • Quatro amigos (Tatiana Bolini)<br>- Pesquisar o Diário de Letícia<br>- Pesquisar Biografia da autora.<br>Investigando o Comportamento Leitor | • O Touro Ferdinand - (livro que trazite várias mensagens: sobre as diferenças, sobre os bons hábitos)<br>→ <u>Atividade de exploração do filme O Touro Ferdinand</u><br>Sugestão de Leitura:<br>• Fábulas de Esopo (Aryano Irino)<br>• 12 Fábulas de Esopo (Hans Götner, Lúbelli Zwingler)<br>• Fábulas – Tâmara de Melo<br>Fábulas de Esopo |
| <b>Educação Antirracista</b><br>Sociocultural  | Literatura: Obax – André Neves (Uma história sobre amizade, imaginação e aventura, ambientada na África)  |   |   |  |   |   |  |   |
| <b>CARTAZES PARA A SALA DE AULA</b><br>→ Cartaz do Comportamento Leitor no Contexto da Letura.<br>→ Conceito, termos, símbolos, algoritmo, propriedades e ideias da adição e subtração.<br>→ Ideias das operações<br>→ Quadro numérico com unidades (algóridmos – falar sobre a diferença entre algarismo e número). |   |   |   |  |   |   |  |   |

Fonte: Arquivo da escola. Edição de imagem da autora.

Figura 4 – Cronograma SAEB - maio/2024 - 4º ano

| CRONOGRAMA SAEB 2024 – LÍNGUA PORTUGUESA  |  |   |   |  |  |   |                      |                       |                 |   |   |   |
|---|--|---|---|--|--|---|----------------------|-----------------------|-----------------|---|---|---|
| MAIO  |  |   |   |  |  |   |                      |                       |                 |   |   |   |
| Conteúdo  | Descrição  | Gênero Text.  | Oficina PT  | Livro Did.   | Livro Habilit. Descrit. (www)  | Livro Interp. (www)                                 | Livro Interp. Plural | Livro Aprender Juntos | Aprender Brasil | Tematiza Reflexiva  | Livro Cubinho   | Cine Pipeca   |
| Gramática:<br>• Substantivo próprio e comum, simples e composto, primitivo e derivado, coletivo;<br>• Gênero, Número e Grau dos substantivos. | DT (Localizar informações explícitas em um texto)  | • Biografia<br>• Autobiografia<br>• História da Literatura<br>• Mulheres Negras que mudaram o mundo (Laila Adams)<br>• Carolina Maria de Jesus (Adriana de Almeida Navarro) | • Livro do Tempo pessoal<br>• Autoneato com descrição autobiográfica<br>• Livro: Brincando de Escrever: Pág. 40 a 65. | • Unid. 2: pág. 37 a 72  | Capítulo 2 Pág. 65 a 89<br>Estratégias de leitura:<br>• Fazendo inferências;<br>• Passa protocolada<br>• Mesa textual (verbal)                           | • Unid. 5: pág. 75 a 88<br>• Unid. 6: pág. 89 a 102 |                      |                       |                 | • Racismo;<br>• Racismo Ambiental;<br>• Racismo e Rig Brother Brasil 2024<br>• <b>Carolina M. de Jesus: Um olhar feminino</b> | • História<br>• Quando me descolou o pégo – Bianca Santana<br>• Biografia de Nelson Mandela | • Estrelas além do tempo<br>→ Rota de debate<br>• <b>Problemas de matemática sobre o tempo</b><br>• Mãos Talentosas<br>→ Rota de debate |
| Educação Antirracista<br>Resistência  | • Leitura conjunta: O black power de Akin Kiusam de Oliveira<br>Os invisíveis (Tino Fretas/Odilon Moraes); Apofobia (Biancina Franco/José Carlos Leão) |   |   |  |  |   |                      |                       |                 |   |   |   |
| MAIO – OFICINAS   |  |   |   |  |  |   |                      |                       |                 |   |   |   |
| Cultura Digital   | Ed. Física   | Dança   | Esportes  | Artes  | Teatro   |   |                      |                       |                 |   |   |   |
| • Livro do Tempo pessoal no Padlet  | • Jogo sobre os substantivos.  | • Samba: origem e dança   | • <b>Esportes Africanos</b>   | • Livro de Histórias – Arte Unida 1 e 2<br>• Música de Adonias Barbosa e a relação com samba: Biografia e Música “Sautras Músicas” | • Livro “Druá” (Ene Fumari): Ler e falar; conversar sobre os possíveis significados das palavras; Correção de detalhes; criar e dramatizar as histórias. |   |                      |                       |                 |   |   |   |

Fonte: Arquivo da escola. Edição de imagem da autora.

Assim, Dani insere, no contexto das atividades com vistas aos exames externos, algo que não estava previsto neles: a possibilidade da experiência com uma literatura antirracista, por exemplo. Essa pequena subversão que se impõe furtivamente pelas “mãos” dela é o que o poeta martinicano Édouard Glissant (2005, p. 13) chamou de paisagem “*irrué*”, palavra que ele inventou para falar daquilo que contém “[...] irrupção e ímpeto, também erupção, talvez muita realidade e muita irrealidade”. Geralmente, numa paisagem dessa natureza, “o olho não se familiariza com as astúcias e finezas da perspectiva; o olhar abarca com um só impulso a platitude vertical e o acúmulo rugoso do real” (Glissant, 2005, p. 14). Glissant falava de relevos do Caribe e das Américas, mas os transcendia.

Temos enormes limitações ao olhar o trabalho da escola como um relevo que apresenta diferentes contrastes, distintas altitudes, planaltos e depressões. Em vez de um terreno “acidentado”, afetado por forças que lhe são internas e externas, estando em transformação ininterrupta, antevemos sempre a mesma superfície plana; uma planície onde sedimentos são depositados por ação de algum fenômeno externo. Por isso, captar ao menos os “acúmulos rugosos do real” pode ser uma possibilidade mais realista e significativa para nós, com todas as nossas limitações e ignorância. Assumir um lugar de não saber pode ser uma oportunidade para ampliar nossa sensibilidade em relação aos acontecimentos do território vivido da escola e para perceber, nele, certas rugosidades ou proscricções que a escola admite e com as quais convive.

Assim, sobre o peculiar trabalho realizado na “Waldir”<sup>36</sup> e os “cronogramas” com vistas ao SAEB, recorreremos novamente à aguçada percepção poética e política de Glissant (2005), parafraseando-o: entre o trabalho da escola e as demandas das políticas públicas macroburocratizantes não existem fronteiras; existem imbricações. Imbricações e entrelaçamentos que perfazem um caminho aparentemente “cinzento”. Porém, há diferenças entre ambos os movimentos. Por exemplo, em outra ocasião, Dani relatara seu retorno à escola após um período de licença e os medos e desconfianças implicados no enfrentamento das mudanças curriculares ocorridas na Waldir a partir de 2015<sup>37</sup>, tendo passado por um processo longo de estudo e adaptação a fim de começar a implementar uma prática que pudesse envolver a abertura para participação das crianças na organização das atividades curriculares e na sua avaliação. Uma dessas mudanças na Waldir compreendia a adoção dos roteiros de aprendizagem inspirados em outras experiências de escolas públicas democráticas. Contudo, sobre eles, Dani afirmou: “Não davam conta das coisas que eu queria fazer. Eram muito objetivos e não tinham muita flexibilidade”. Por isso, ela começou a elaborar, a partir de 2019, roteiros que atendessem às suas expectativas, já que, nessa ocasião, lhe fora atribuída uma turma de 5º ano que, segundo ela, “era boa”. No entanto, ela disse: “Eu via o pouco engajamento deles. Aí, eu fui fazendo mudanças”. Então, nas suas palavras, precisava “pensar em coisas diferentes”, coisas que foi experimentando em várias etapas desse período – do trabalho a distância ao híbrido, na pandemia; até o momento do retorno às atividades presenciais – para explorar o potencial que pressentia na turma. Dani ressaltou: “Então, eu passei por todo esse processo. Assim, eu fiz roteiros on-line, depois a gente voltou, fomos para o trabalho híbrido e depois o presencial. Eu fui fazendo mudanças. É tanto que, até o ano de 2021, eu havia feito mais de trinta roteiros”.

Essa disposição nos sinaliza a atitude inquieta de uma professora diante dos desafios de, ao mesmo tempo, responder a certas expectativas institucionais colocadas sobre seu trabalho, sem deixar de criar um modo singular de fazer pedagógico. Dani, que via com inicial desconfiança as mudanças ocorridas na escola, passa ela mesma – após uma etapa de estudo e preparação a que se dispôs a realizar – a oferecer sugestões para as práticas escolares e a continuamente propor ideias. Essas ideias, por vezes, pareciam incômodas – daí ela assumir

---

<sup>36</sup> Já nos referimos de várias maneiras à escola (EMEF Prof. Waldir Garcia/Escola Municipal Waldir Garcia/escola Waldir Garcia). Porém, a partir desse momento da escrita, daremos mais ênfase a uma outra maneira de nos referirmos a ela, mais próxima e diretamente, com a abreviação “Waldir”.

<sup>37</sup> Nesse ano a escola passa a construir seu projeto de educação integral, trabalhando simultaneamente na reformulação do seu Projeto Político Pedagógico e na experimentação de mudanças curriculares por meio da ampliação dos tempos e espaços formativos e das práticas participativas no cotidiano da escola. No ano de 2016, ela passa a ser reconhecida oficialmente como escola de educação integral, em tempo integral.

certo papel incomodante, em particular, para algumas professoras da Waldir. Dani se queixou de que, certa ocasião, ao se aproximar de um grupo de colegas, uma delas “soltou”: “Ah, lá vem mais trabalho!”. Isso a incomodou profundamente, a ponto de levar a situação para uma reunião que acompanhamos, onde ela se emocionou enquanto falava. Não por acaso, essa reunião, realizada com todo o corpo docente em setembro de 2024 – já com o ano letivo avançado no calendário –, tinha como finalidade “alinhar” a equipe com o projeto da escola e a sua trajetória histórica. Foi uma espécie de “chamada à ação” e, em última instância, um ultimato, no qual se anunciou, sem nomear ninguém, que conversas particulares poderiam ser solicitadas por parte da direção e da coordenação pedagógica, deixando evidente as muitas tensões acumuladas; um momento em que se anuncia o esborramento de insatisfações e se “dá o último aviso”:

*Eu vejo, hoje, algumas práticas nessa escola, que a partir de segunda-feira – eu conversei com a pedagoga, já estou falando no geral – vou chamar no individual e a gente vai conversar, porque eu acho que é muito importante a transparência, o olho no olho, a gente ser muito sincero um com o outro. Eu estou vendo aqui o que não está bom, o que precisa melhorar, e vocês também vão dizer para a gente o que precisa melhorar aqui [...] eu acho que a gente precisa ter essa escuta ativa dos dois lados, mas a gente precisa melhorar, a gente não pode deixar esse barco naufragar, porque é esta escola que nós acreditamos, essa escola do presente, que é a escola do futuro [...] Essa escola que eu acredito, que eu luto por ela até o último dia. Então, quem está nessa escola, precisa acreditar nela, precisa vivenciá-la, [porque] eu não posso permitir retrocessos. Eu não posso me calar, eu não posso fazer de conta que não estou vendo algumas práticas aqui dentro da escola. Não dá, gente, isso é uma luta de anos porque é muito importante para a educação. Esse nosso fazer pedagógico está deixando um legado de esperança, de oportunidade para essas crianças que são excluídas, vamos pensar nessas crianças invisíveis, dar visibilidade a elas [...] (Lúcia Cristina).*

Apesar do forte e emocionado apelo de Lúcia por uma “retomada” simbólica da escola, para não deixá-la “naufragar”, pouco ouvimos da boca das professoras e dos professores. Nenhum acordo ou desacordo declarado, nenhum questionamento ou contestação expressos verbalmente, apenas olhares (des)atentos ou longínquos, sinalizando uma posição diante do discurso firme, mas ao mesmo tempo cauteloso, proferido por Lúcia. Não houve confronto; talvez sentimentos escamoteados pelo silêncio.

Diante da situação, ficamos atentas às nossas próprias sensações sobre a escola, que transitavam entre uma percepção quase difusa de que algo “não ia bem” ou de que talvez não fosse um bom momento em seu percurso histórico; havia “rebuliços” acontecendo, e não sabíamos exatamente o quê; havia assuntos “intestinais” não tratados publicamente; terrenos movediços que talvez não possamos entrar, apesar da nossa relação de parceria de longa data com a Waldir; conversas que não foram feitas; aproximações evitadas; encontros adiados –

mesmo passando muitas manhãs na escola, acompanhando a rotina, o entrar e sair das salas, os diálogos entre as professoras, o movimento no corredor, o papo no refeitório, a partilha do café da manhã e os momentos do almoço. Havia algo que nos escapava, e era necessário assumir isso. Algo no ambiente que não conseguíamos inteiramente decifrar, mas que intuíamos como portador de indícios que não pretendíamos ocultar. Talvez se tratasse, simplesmente, de aceitar que não podemos ter uma percepção completa – mas sim sempre parcial e perspectivada – da realidade escolar.

A outra sensação é de que a escola está em constante movimento; que ela é afirmada nos movimentos feitos por pessoas que também se movimentam, exploram suas iniciativas, experimentam, sentem dúvidas, entrecruzam significados, criam percursos, deslocam-se, erram, recomeçam... Essa sensação que nos fez acreditar que, na Waldir, admitia-se os diferentes tempos e momentos de cada profissional – tal como se observou com Dani, quando retornou para a escola em 2015 –, até que encontrem um lugar onde se reconheçam no projeto educativo da escola e passem a animá-lo, a cuidá-lo.

Talvez as duas possibilidades estejam em curso ao mesmo tempo. Essas “sensações” percebidas podem parecer divergentes entre si, porém partem de uma certa idealização comum: uma ideia preconcebida de escola. Nesse caso, a ideia do que seja a Waldir Garcia. A escola não é a mesma o tempo todo; ela vive fluxos e contrafluxos simultâneos, tal e qual o rebojo do rio – fenômeno que ocorre quando a correnteza encontra algum obstáculo profundo, gerando atrito até formar um redemoinho de água, algo difícil de escapar. Sem temer “entrar em redemoinhos”, como buscar construir interlocuções por meio das quais a negociação de significados se dá? Foram muitas conversas com Dani e Lúcia. Ouvi muitos comentários comuns da parte delas sobre as formas de oposição passiva percebidas em algumas colegas em relação a um trabalho que, nas palavras delas, era “menos tradicional”; mas, muito além disso, um trabalho “humanizado”. Lúcia comentou, em diferentes ocasiões, por exemplo, que as professoras e os professores da Waldir precisam “ter perfil” para atuar na escola. Essas situações foram sinalizando alguns “desarranjos” atravessados pela escola e que se apresentam como impasses com a chegada de novos profissionais ou a saída daqueles que já incorporaram o modo Waldir de ser. Como se o constante refluxo de professoras e professores que habitam a Waldir – e que não depende da própria escola – alterasse um pouco da vida que a escola tem construído durante um longo processo.

### 4.2.1 Um colóquio por Dani

Voltemos à experiência processual e cada vez mais intensa de Dani com os seus roteiros, que passaram a ser recomendados para as outras turmas. Assim, desde a pandemia, Lúcia ensinou que Dani fosse incumbida de dar suporte e acompanhar o trabalho de suas colegas do 5º ano até o ano letivo de 2022. Nesse ponto, há que se compreender que, apesar de conflitivo, o trabalho da escola tem uma dimensão artesanal e coletiva que, na Waldir, implicava muitos momentos de escuta e encontros. Dani assegura isso ao dizer: “Aí, o que foi que começou a acontecer? A gente fazia reuniões e eu dizia: ‘Perguntem para as crianças o que elas querem, do que elas gostam. Então vocês tragam as sugestões’ [para o planejamento dos roteiros]”. Dani tem uma relação profundamente engajada com esse trabalho, colocando-o num lugar de centralidade para a escola.

Por essa razão, em novembro de 2024, a convidamos para participar de uma atividade na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro, durante o Colóquio Internacional de Educação Filosófica: os tempos de uma educação integral<sup>38</sup>. Propusemos o tema “Por onde nos leva(rá) um roteiro de aprendizagem”, em uma sessão de partilha de experiências escolares. O convite deixou Dani muito empolgada e ansiosa, não só pela oportunidade de expor sua experiência em mais detalhes, mas também pelo próprio deslocamento para uma outra cidade e pela possibilidade de participar de uma festa literária – uma vez que o colóquio foi realizado junto à Festa Literária Internacional de Maricá (FLIM 2024) –, algo que a deixou realmente exultante.

Foram longos e diversos os preparativos para essa viagem: da organização de sua apresentação à saída de Manaus, passando pela chegada ao Rio de Janeiro e, depois pelo traslado até o município de Maricá, onde Dani fez uma visita ao Parque Nanci e ao Museu Casa Darcy Ribeiro – antiga residência do pensador brasileiro. Foi lá que Dani realizou sua apresentação. A sua decisão de aceitar o convite foi oportuna, talvez uma maneira de, em meio a tantas obrigações laborais (entre outras), encontrar um outro tempo para si: um tempo livre, em que pôde relatar sua experiência de trabalho estando fisicamente distante dele. Pareceu também uma oportunidade de revisitar e repensar esse trabalho, uma vez que seria apresentando num colóquio internacional focado no tempo de uma educação integral.

Por isso, compartilharemos trechos da intervenção de Dani no colóquio, por se tratar de uma apresentação amadurecida de seu trabalho e pela importância que ela atribui aos “roteiros

---

<sup>38</sup> Iniciativa do Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) em parceria com Secretaria Municipal de Educação do município de Maricá (RJ), realizada no período de 1º a 4 de novembro de 2024. Disponível em: <https://filoeduc.org/cief/programacao.php>.

de aprendizagem e cronogramas” no seu fazer docente na escola Waldir Garcia, desenhando, no que tange a essa experiência, os contornos atribuídos ao currículo da escola.

Na sequência, passaremos a discutir alguns acontecimentos em torno dessa “construção”. Por ora, focaremos nossa atenção na densa descrição sobre o trabalho, considerando de antemão o seguinte: primeiro, a exposição de Dani tinha um endereçamento específico, isto é, as educadoras e os educadores participantes do colóquio, assim, ela procurou fazer uso de um discurso “sancionado”; segundo, seu relato diz respeito a um aspecto das experiências curriculares promovidas pela escola, aspecto esse que, não por acaso, tem sido o mais valorizado. Portanto, pareceu importante, para ela, esmiuçar a natureza do trabalho, que, assumidamente, dialoga com as exigências oficiais sobre o fazer da escola, mas sem necessariamente problematizar essa questão. Quanto a isso, compreendemos que é oportuno tecer algumas apreciações críticas após cada trecho de sua fala.

No início da apresentação, Dani se identifica como uma “típica professora brasileira”. Uma professora com jornada profissional tripla, que, apesar de extenuante, lhe proporciona estima por si mesma e pelo que faz:

*Eu sou a típica professora brasileira: trabalho de manhã, de tarde e de noite. Dois horários na Rede Municipal e, à noite, trabalho na Rede Estadual, produzindo materiais em braille para estudantes com deficiência visual. É, só para contextualizar um pouco; mas, antes, agradeço o convite. [Estou] Muito feliz por estar aqui. Me sinto muito honrada de ter essa oportunidade e ver onde a profissão me trouxe.*

Nesse momento, alguém a interpela: “Onde a profissão te trouxe?”. Ela responde: “Aqui com vocês, né?! Ter essa oportunidade de compartilhar um pouco do que a gente faz lá em Manaus. [...] A profissão docente é tão desvalorizada no nosso país”, justifica. Assim, Dani passa a traçar um panorama, percorrendo um longo e detalhado trajeto que caracteriza seu trabalho:

*Lá na Waldir Garcia, a gente trabalha com os roteiros de aprendizagem desde 2015, quando a proposta da escola muda para educação integral. Mas, assim, para que vocês entendam como é que chegamos aqui, foi uma longa caminhada. E eu trago algo assim comigo, muito do que, eu acredito, muito do que a gente faz no nosso trabalho, depende da nossa trajetória. Eu nunca gostei de nada padronizado. Tudo que é igual e que todo mundo faz igual. Não, eu tenho que fazer do meu jeito. Então, eu quero fazer diferente. Sempre fui assim. [...] essa é outra característica do roteiro que eu vou mostrar para vocês, que ele não é um modelo. Ele não é um padrão. [...] O roteiro, ele tem a cara da turma. Ele tem o perfil da turma. Ele é diferente em cada turma. E ele é diferente em cada professor também. Ele tem um pouquinho ali de cada. Então, eu vejo assim, esses roteiros, hoje, como algo, assim, muito vivo, flexível. Ele pertence à turma que o representa. Então, assim, ele é algo muito importante para a escola, hoje em dia. Eu sempre gostei de trabalhar com projetos, com pesquisa de campo. Eu sempre acreditei na aprendizagem*

*significativa. E eu sou aquela professora que me envolvo muito com as crianças. Então, é assim, aquela turma daquele ano, eu sou totalmente envolvida. Para mim, a aprendizagem precisa ser significativa. Ela precisa ter afeto. Afeto de carinho, afeto de afetar. E eu acredito, assim, que a gente, o professor, ele tem uma responsabilidade social imensa. E o público da Waldir são crianças com alta vulnerabilidade social. São crianças que só têm, muitas vezes, a gente. É o que a gente oferece. É o que a gente diversifica, é o que a gente mostra. São as experiências diversificadas. O que a gente vai oferecer para elas... é só o que elas têm.*

Algumas passagens no discurso de Dani nos chamam a atenção: primeiro, ela demarca a relação entre trajetória pessoal e profissional, bem como a necessidade de lhe dar seu “jeito” – como um espelhamento que também atribui aos roteiros nas salas de aula, os quais, segundo ela, precisam ter a “cara” e o “jeito” das crianças e das professoras, o que parece bastante afirmativo. Além disso, Dani aposta na natureza viva desses roteiros, daí sua importância para a escola: seria algo vital, na sua compreensão. Nesse sentido, dá a entender que se trata de uma prática fundamental, que mobiliza a escola. Para Dani, o “seu jeito” de ser e fazer também inclui a dimensão do envolvimento com as crianças, o que parece ir ao encontro do que chama de “aprendizagem significativa”, perpassada pelo que identifica como afeto-carinho e afeto-afetação.

Com esse preâmbulo, Dani define as dimensões do seu trabalho e a sua respectiva “responsabilidade social imensa”, justificando-a e vinculando-a direta e proporcionalmente à situação de “vulnerabilidade social” das crianças e a uma inerente condição de falta, como um pressuposto que produz um “outro” que depende inteiramente da escola e do papel que esta desempenha. Nesse sentido, e sem perceber, seu discurso “cola” nos discursos hegemônicos da educação; um discurso aceito e normalizado, que retira a agência dos sujeitos e, nessa toada, os coisifica, os coloniza – quando, em sua prática, não é exatamente o que acontece. Assim, a ideia enfatizada é de que as crianças, muitas vezes, só podem contar com a escola e as pessoas que estão nela, pois elas “[...] só têm [...] a gente. É o que a gente oferece. É o que a gente diversifica, é o que a gente mostra”. E ressalta mais uma vez: “O que a gente vai oferecer para elas... é só o que elas têm”. Não se sabe se o que é oferecido às crianças é muito, pouco ou, simplesmente, o “necessário”, não é esse o ponto.

O fato é que, com essa afirmação categórica, Dani parece imbuída de algumas certezas que reforçam a imagem salvífica da escola, ao mesmo tempo que pode resvalar numa certa contrição, no encolhimento dos mundos das crianças e de suas vivências para além dela. Supõe, aparentemente, não considerar, por outro lado: o que as crianças com as suas singularidades oferecem à escola? Como as suas presenças constituem a própria escola? Será que a escola é

mesmo só o que elas têm? As crianças “antes da escola”, por acaso, não articulam outras relações sociais?

O que tentamos trazer não são enfrentamentos fáceis de se fazer. Muitas vezes estamos presas a certas construções retóricas sobre a escola e os seus sujeitos, sobre o seu “papel” e o nosso; ideias que formam o arcabouço de como pensamos e nos pensamos na escola e, conseqüentemente, de como nos encontramos mergulhadas nas hierarquias de poder normalizadoras. *O que elas têm é o que lhes mostramos* parece ser uma síntese disso. Mas o que poderia causar fissuras – ainda que pequenas – nessas certezas que carregamos conosco? Como desaprender e *desensinar* essas certezas? Isso nos fez recordar de um professor de Filosofia da rede municipal de Caicó (RN) – em uma oficina de alfabetização filosófica da qual participamos na cidade durante a presente pesquisa – que dizia, com uma sinceridade jocosa, que só os “cínicos” conhecem bem: “Não dou aula, eu sou um vagabundo. Faço o que quero: convido os meus alunos a pensar”. Nem mostrar, nem demonstrar: fazer um convite ao pensamento. Seguir perguntando “de dentro das ruínas”, por dentro das cicatrizes. Isso não é uma régua moral; queremos apenas pensar numa possibilidade de mediar as complexas relações que se dão na escola como um terreno de encontros intersubjetivos – que, mais adiante, serão vislumbrados pela própria Dani, quando retrata a participação das crianças em muitos momentos desse trabalho, apontando que, por dentro das normalizações e enquadramentos, vão se dando as pequenas rupturas, desordenando a própria ordem violenta.

Dani passa, então, a contextualizar o modo de operar com os roteiros e como eles se constituem e são apresentados às crianças:

*Ele é mensal. As crianças recebem esse roteiro e ficam com eles, acompanhando. Elas acompanham todas as atividades. Então, tudo que vai ser feito no mês, a gente compartilha com elas. Os objetivos, as atividades, os jogos, as pesquisas. Tudo que vai acontecer no mês, elas ficam sabendo no dia da abertura do roteiro. E as “rubricas” também. As rubricas são os critérios de avaliação que vão dentro do roteiro. Nesses critérios de avaliação, a gente tem três momentos. A gente tem as crianças que podem melhorar, porque na Waldir a gente não reprova. Então, essa avaliação é contínua, assim, diariamente o tempo todo [...] A avaliação, ela está em todos os momentos das atividades que vão acontecendo. Então, a gente tem o que “pode melhorar”, a gente tem o “dentro das expectativas” e o “além das expectativas”. A gente foca no “além das expectativas”. No momento da abertura, que a gente apresenta a rubrica para elas, a gente fala que tem que ser esse o discurso o tempo todo. “A gente quer que vocês sejam estudantes além das expectativas.” Como é que vão além? A gente vai dando pistas disso que vai acontecendo. [Sobre] O fechamento é no final do roteiro. No último dia, a gente faz a avaliação do roteiro. Nesse momento é o momento de escuta. O professor ouve o que foi legal, o que não foi, o que pode melhorar, o que eles gostariam que tivesse no roteiro. E isso foi uma virada de chave, foi um ponto essencial dentro dessa pesquisa, que eu chamo pesquisa-ação. A gente*

*pesquisa e põe na prática, e volta. E, assim, a gente vai criando. Quando a gente estava com o roteiro on-line, eu via que eles não se engajavam muito [...]. Eu disse: “Quer saber? O que vocês querem?”. Ai eles começaram a falar. E eu comecei a colocar no roteiro. Só que eles achavam que não ia ter. E quando eles começaram a ver a sugestão deles no roteiro, aí começou aquele movimento. Eu disse: “Então é isso, né? Bora lá, então”. Eu cheguei ao ponto que a rubrica era o que os meus alunos tinham que fazer. Eu ia para a lousa e dizia: “Bora lá. Como é que vocês querem ser avaliados?”. E aí eu dividia a lousa e botava. Pode melhorar a criatividade e além. E assim eu ia fazendo. Eles iam falando, eu ia anotando e pegava cada rubrica e colocava no roteiro. Ou seja, como é que ele não vai fazer se a sugestão foi dele? Então assim, e a rubrica, ela é automaticamente uma autoavaliação. Ou seja, ele está se vendo ali o tempo todo. Então, para ir além das expectativas, ele precisa pedir ajuda do colega, ele tem que trabalhar em grupo, ele tem que pesquisar fora. E isso, assim, eu fui perdendo o controle totalmente. Eu fui perdendo o controle do roteiro.*

*Ou seja, ele se tornou tão grandioso que, assim, eu disse: “Gente, eu não controlo mais”. Então, as crianças que controlam, elas que comandam. E isso se tornou um engajamento que foi imenso, enorme e com resultado em aprendizagem.*

*[...] a avaliação, ela não é para dar nota. Ela é só uma forma da gente acompanhar mais de perto aquela atividade que demandou mais etapas. [...] lá [na Waldir] as crianças não têm esse negócio de “ah, eu vou fazer porque vale nota ou tem alguma coisa”. Não, isso aqui tudo é muito natural. Todas as atividades que estão aqui, elas fazem mais por conta da aprendizagem, do dia a dia da escola. Não é porque tem que fazer por algum motivo.*

Dani descreve ritualisticamente como os roteiros são formulados e apresentados a uma turma: o momento da abertura, o que deve suceder no seu entremeio e o encerramento. Dá ênfase ao aspecto da avaliação/autoavaliação, apresentando as categorias “pode melhorar”, “dentro das expectativas” e “além das expectativas”. Nesse sentido, apresenta as “rubricas”, que servem como balizas para que as crianças acompanhem o próprio desempenho durante as atividades, e ressalta que as estimula a estarem “além das expectativas” – pretensamente elevando, dessa forma, as expectativas acadêmicas em relação a elas e as delas próprias. Assim, o “para quê” de todo esse intrincado trabalho relaciona-se à expectativa da “aprendizagem”. Supostamente, muito mais que uma forma de caminhar, o resultado: “E isso se tornou imenso, enorme e com resultado em aprendizagem”, “[As crianças o] Fazem por conta da aprendizagem”. No entanto, estar “além das expectativas” pode incluir uma série de iniciativas articuladoras e grupais importantes, como pesquisar, pedir ajuda e trabalhar em grupo.

De toda sorte, o roteiro de aprendizagem seria, para Dani, esse guia de ação que, por ser tão detalhado e “parametrizado”, conduz e é conduzido pelas próprias crianças, requerendo o máximo de engajamento delas no percurso, algo que fugiria ao seu controle, porque extrapolou os seus “domínios” de professora – tornou-se “grandioso”: “[...] eu não controlo mais”. Mas o que é “controlável”? Como se controla algo? De quantas maneiras diferentes?

Por que se controla? Nesse sentido, parece permear aqui uma ideia de que os roteiros de aprendizagem podem produzir algo: um sujeito engajado, responsável por si mesmo, “autocontrolado”, cuja subjetividade é alinhavada por meio de ações racionalmente organizadas. Por isso, apesar de Dani ressaltar a naturalidade no processo avaliativo, não há nada de “natural” – ou, melhor dizendo, espontâneo. Observamos que há uma condução intencional e pormenorizada em todo o percurso do trabalho, como se fosse inteiramente antecipável e previsível (“como se”, enfatizamos...). Mas, para efeito retórico, sim, é “natural”, pois sugere a intimidade das crianças com esse fazer. É curioso que o parâmetro avaliativo “além das expectativas” não se traduza em notas, mas numa enunciação-conceito e na espera de um comportamento que é estimulado nas crianças, uma (dis)posição a ser cultivada: estar além, mais adiante, para lá de... Que lugar seria esse? Em qual tempo isso acontece?

Durante a sessão em que Dani apresentou os roteiros, se seguiu a apresentação de outro projeto, realizado por uma professora na cidade de São Gonçalo (RJ), que contrastava com essa experiência exatamente pelo fato de empregar a noção de “expectativas frouxas” na avaliação do trabalho com as crianças. A situação gerou uma certa tensão entre um polo e outro, que estimulou que as e os participantes da sessão se detivessem por um longo tempo na discussão desses dois sentidos, julgando o que seria mais importante em se tratando de experiências escolares: esperar demasiado das crianças ou não esperar tanto, deixando aberturas para os acontecimentos?

Foi um debate interessante e necessário. Observamos, no entanto, que os trabalhos divergem entre si em suas finalidades e colocam em cena formas distintas de pensar a escola e a educação por dentro das redes de ensino público. O primeiro trabalho – o da Waldir – possui uma dimensão curricular mais normativa; o segundo – o da escola de São Gonçalo – tem uma abordagem experimental, menos normativa e é realizado no contraturno, fora do horário escolar. Em outras palavras, não é uma atividade obrigatória e, portanto, está menos sujeita aos controles internos e externos. As duas propostas fazem sentido em seus contextos, mas partem de concepções diferentes de educação e dos sujeitos que participam da cena pedagógica. Em todo caso, ambas nos fazem pensar na imponderabilidade, ou seja, qual é o lugar (ou não lugar) do imponderável e das contingências, numa experiência educativa, daquilo que não pode ser cotejado, não está sujeito a medidas ou deva resultar em algo previamente definido? Como afirmariamos a sua importância na escola e na vida das crianças (e nas nossas vidas educadoras), permitindo os fluxos dos acontecimentos, das intersubjetividades e o surgimento das singularidades, quando o nosso trabalho está sob vigilância? Essa não é uma luta de enfrentamento direto, é uma luta intersticial, em nome mesmo da nossa sanidade. Talvez seja

perturbador testemunhar “os fiscais” da secretaria de educação tomando registros fotográficos, sem prévio consentimento, dos cadernos das crianças, para “perscrutar” o que se faz ou deixa de se fazer na escola. É o que nos narrou Dani em uma conversa. Em breve retomaremos esse tema.

Dani passa a caracterizar, então, as condições para a realização do trabalho e suas dificuldades:

*[...] às vezes, no dia a dia de escola ele é muito difícil. Às vezes eu falo: é lindo o roteiro. Eu olho para ele como se fosse um filho. Mas, gente, é muito difícil. A gente lida com muitas variáveis, a gente lida com muitas dificuldades diariamente. Só que aí vem o outro lado. Assim, isso só se tornou também possível por causa dessa rede que tem na escola. É todo um trabalho em equipe entre os professores, entre a coordenação. Foi o ponto fundamental para que isso aqui acontecesse. É a gestão democrática. Sem isso, eu acho que é impossível. Porque isso aqui só se tornou possível por conta da liberdade e do apoio que eu tinha e tenho para colocar em prática. Que não é só fazer. Para criar, a gente cria. Mas para colocar em prática é muito difícil. Então, a Lúcia me dava toda a liberdade. E a gente vai buscando parcerias. Que é essa intersetorialidade que a gente trabalha. Esse roteiro, numa escola regular, que não tem uma proposta de educação integral e gestão democrática, não vai funcionar. Já parte daí. Então, como eu falei para vocês, ele não é um modelo pronto. Não dá para você pegar ele e encaixar em qualquer realidade. Por isso que ele é despadronizado. Ele não atende um padrão.*

Segundo ela, esse trabalho precisou/precisa da mobilização de um conjunto de esforços e de grande energia para ser realizado e atribui sua razão de ser à ideia de condução democrática da escola. Dani olha para esse esquema organizativo, que são os roteiros, “como se fosse um filho”: lindo, difícil e com uma natureza única, supomos. Por isso, para ela, não faria sentido simplesmente transpô-lo para outro contexto, senão dentro das condições elencadas: liberdade para criar e executar a proposta; colaboração de toda a equipe; busca de parcerias e trabalho intersetorial, ligados a uma concepção de educação integral. Ocorre que essas condições importantes correspondem, atualmente, a uma certa idealização dos processos de funcionamento da Waldir, sobretudo no que diz respeito ao trabalho em equipe e à colaboração entre professoras e coordenação, pois há fragilidades. Dani e Lúcia já ponderaram sobre essa dificuldade ao avaliar, enfaticamente, a “falta de perfil” de algumas professoras e a baixa colaboração nos projetos da escola. Necessariamente, isso não invalida a percepção contida nos outros elementos descritos como condições para esse trabalho, porque fazem parte de como a escola se reconhece.

No entanto, a Waldir está atravessando dificuldades conjunturais e estruturais difíceis que vêm constringendo seu projeto educativo de educação integral. Entre elas, destacam-se: a redução do quadro docente; a suspensão de um significativo número de oficinas – atividades

que correspondiam à parte diversificada do currículo; a desarticulação entre os/as docentes responsáveis pelas oficinas remanescentes e as professoras regentes das turmas; o assédio cada vez maior da SEMED para a implantação de ações voltadas ao reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo por meio da medida conhecida como “6º tempo”; e o enfrentamento de algumas contendas internas, desgastes administrativos e pessoais que resultaram em denúncias contra a gestão da escola – embora, mais tarde, tenham se provado infundadas.

Ou seja, há todo um cenário de impasses no atual contexto da escola que impõem uma sobrecarga emocional, física e laboral desigual – maior para algumas profissionais e menor para outras –, o que fragiliza a concepção de educação integral presente no seu projeto político pedagógico, orientado pela horizontalidade nas relações dentro da escola e pela centralidade na definição coletiva dos projetos a serem desenvolvidos. Como as condições que se apresentam restringem cada vez mais a autonomia da escola, torna-se ainda mais difícil promover e materializar suas decisões coletivas. Por isso, há que se pôr em tela o seguinte: os cronogramas e roteiros de aprendizagem, mesmo às voltas com as “exigências do SAEB”, não significariam, atualmente, a margem de autonomia relativa da escola em relação ao seu currículo? Se esse for o caso, como enfrentar o fato de os cronogramas e roteiros se restringirem ao trabalho com dois componentes curriculares e em turmas específicas – não por acaso aquelas que passarão por avaliação externa? Nesta travessia da escola, ambivalente e desafiadora, onde encontraremos as margens de criação que escapam aos controles “externos” (que também são internos)? Certamente não as buscaremos somente nos “roteiros”, dada sua excessiva conexão com os instrumentos de avaliação das políticas macroestruturais – embora tais margens também estejam neles, nas suas entrelinhas.

De toda sorte, adentremos um pouco mais em sua lógica. A respeito do pretendido caráter “despadronizado” atribuído por Dani ao roteiro de aprendizagem – corroborando a ideia de sua autonomia relativa –, se comparado aos instrumentos impostos pela SEMED, entendemos que se possa dizer que sim, “ele não atende um padrão”, mas (e) dita um próprio. Afinal, a escola fez esse movimento para construir, por si mesma, um instrumento organizativo para ensinar e aprender. Por isso, há que se problematizar a afirmação da não existência de “padrão”, dado o fator estruturante e a discricionariedade envolvidos nesse processo, o qual Dani passa a detalhar, a seguir:

*Eu faço um cronograma do roteiro. O que é um cronograma? É uma estrutura diferente do roteiro. Então, eu faço uma preparação, uma orientação, uma divisão de atividades, de projetos, e isso eu não faço sozinha. A gente pensa junto. As professoras que fazem roteiro, a gente tem uma reunião mensal. A*

*gente já pensa e decide juntas o que a gente vai trabalhar naquele mês. Até porque são elas que estão em sala, não sou eu. Eu dou só as sugestões. Elas vão aceitando e a gente vai fazendo. Para que as atividades que estão no roteiro possam acontecer, então, eu faço essa divisão. A gente tem dentro do roteiro também uma oficina de produção textual. Aqui a gente tem o conteúdo do mês, que vai de acordo com o currículo da rede municipal. Vai [considerar] a BNCC, vai [considerar] os descritores, vai [considerar] a matriz de referência do SAEB. Então, a gente junta tudo.*

A escola é uma instituição predominantemente cronológica e, assim, os roteiros mostram sua funcionalidade para a instituição escolar e tudo o que ela envolve. Desse modo, o “cronograma” que orienta a programação (os roteiros), do ponto de vista curricular, é uma junção entre várias demandas impostas – as prescrições oficiais. No geral, percebe-se o esforço que tende a uma racionalidade que se supõe capaz de garantir clareza, objetividade e efetividade a esse processo, o qual envolve muitas escolhas na escola. Ou seja, há decisões sobre o que ensinar – e, conseqüentemente, sobre o que aprender. Dito de outro modo, os roteiros e cronogramas são orientados por uma racionalidade que não deixa de ser arbitrária e impositiva, assim como são os currículos prescritos, atravessados de ideias preconcebidas sobre o trabalho escolar e, sobretudo, sobre os sujeitos e que, ao fim e ao cabo, reduz a educação, a relação educativa, ao ensino (Macedo, 2017).

No entanto, ainda há brechas para escolhas éticas, onde Dani admite alguns acontecimentos, os quais ela vai traduzir, por exemplo, no trabalho com “Temas polêmicos, temas que sejam mesmo para refletir, pensar”, ressalta. Se são temas para “pensar”, eles podem provocar efeitos imprevistos, efeitos que suspendem a pretensão de controle e que podem convidar à escuta e ao percurso de caminhos cujo ponto de chegada não precisa ser antecipado; talvez se tornem uma trilha para se perder, em contraponto a uma estrada de certezas instituídas pelo currículo oficial, sempre bem iluminada, pavimentada e sinalizada. Pensar abre tempo e espaço para a dúvida. A literatura medeia esse processo e é dela que podem emergir a diferença e a alteridade. Assim, ela prossegue:

*A gente tem o cronograma anual para trabalhar os gêneros textuais, dividido por série. Então, do primeiro ao quinto, a gente tem uma quantidade de gêneros textuais para trabalhar por mês. Então, a gente coloca aqui também. Aí vem os livros que a gente trabalha. A gente seleciona alguns temas. Temas polêmicos, temas que sejam mesmo para refletir, pensar. A gente escolhe um texto para servir como base, faz a leitura coletiva com as crianças e põe para debate. Eu trouxe esse daqui. Ele foi de março. Devido ao mês da mulher, a gente colocou feminismo e misoginia. Aí já veio aquele impacto. O que é misoginia? Então a gente vai refletindo sobre isso. E o debate foi tão intenso. E elas se envolvem muito nisso. Porque é a realidade das crianças. Vêm nos depoimentos delas. Elas compartilham experiências [...], colocam a opinião delas. Os nossos roteiros também têm uma característica bem feminista. De empoderamento da mulher. A gente tem*

*muitas meninas pretas na escola. A gente fala muito sobre isso. Esse roteiro também tem uma característica muito forte de ser antirracista. A gente está iniciando esse processo através, principalmente, da literatura. Então, a literatura é a base do roteiro. Tudo surgiu. Tudo começou na leitura. Porque... Eu gosto muito disso. Eu estou sempre lendo. Estou sempre estudando. Tudo se resolve com a leitura. É a minha terapia, resolve os problemas e encontra soluções. Então, a literatura está muito presente. Em todos os temas que a gente coloca no roteiro, a gente tem livros. E, se a gente não tem na escola, a gente se junta, a gente faz cota, a gente compra, a gente recebe doação. [...] A gente tem um livro do Clubinho. É um clubinho literário também, mensal. E a gente escolhe o livro e oferece para as crianças algumas opções. Elas escolhem e a gente vai em busca do livro.*

O “cronograma” é mobilizado pela literatura, a grande paixão de Dani: “É a minha terapia”, ela diz. Então é aqui que parecem surgir outros sentidos para o currículo e os instrumentos propostos por ela (cronograma e roteiro de aprendizagem), pois estes passam a ser dinamizadores de muitas outras ações capazes de deslocar a normatividade que organiza a lógica do trabalho até então apresentado. Clubinho de leitura, seleção de títulos pelas crianças, mobilização para a obtenção de livros pela escola, debates, encontros de leitura e cinema surgem como potenciadores de outro tipo de experiências roteiristas...

*E o Cine Pipoca? O Cine Pipoca já é a versão cinema dos temas que a gente está trabalhando. Então, ou a gente pega algo relacionado ao livro do Clubinho, ou ao gênero do mês, ou ao tema da “Tertúlia”. O Cine Pipoca, ele vem de algum tema de dentro do roteiro. Aqui eu trouxe alguns relatos que as professoras fizeram sobre o roteiro, que foi mais uma reflexão [do] que as crianças trouxeram para elas. Aqui que as tertúlias, que eles se engajaram mais foi sobre o feminismo, sobre o racismo, os povos originários, que foi em abril. As mudanças climáticas, que a gente sofre muito [...]. Então, esses temas atuais a gente traz para a sala de aula, para a gente discutir, para a gente debater, para a gente pensar. É onde eles participam muito.*

Assim, a literatura, numa acepção mais expandida – como linguagem de toque poético que aumenta nossa sensibilidade estética, nossa “capacidade de sentir” (Candido, 2004) –, manifesta-se por meio do cinema, das tertúlias<sup>39</sup> e dos temas que atravessam as diversas atividades – feminismo, racismo, povos originários, mudanças climáticas –, constituindo discretamente um “outro” currículo na Waldir que possibilita um deslizamento do SAEB e das exigências curriculares oficiais, como um ponto de fuga. É importante ressaltar que não estamos colocando em dúvida as boas intenções da escola, especialmente as de Dani, perante este trabalho, mas tentamos encontrar uma forma de pensar a escola e a educação nas frestas do enquadramento hegemônico, que tenta apagar todas as dimensões contingentes da escola, objetificando-a. A seguir, temos a oportunidade de perceber como as singularidades das crianças eclodem nessa experiência:

---

<sup>39</sup> Encontros em torno de obras literárias.

*Os relatos de experiência dos migrantes vivendo situações de preconceito saíam sempre, o tempo todo. Então, sempre que a gente fala nesse assunto, tem algum relato para ser feito. Aqui. Eu não botei o nome dela. Botei “aluna R”. Ela relatou sobre a acolhida na escola, que foi boa, mas, no dia a dia, ainda percebia alguns olhares. Ela é migrante e preta. A “aluna S” falou da não aceitação consigo mesma, que ela não gosta da sua cor, do seu cabelo, que ela não se sente bonita. Então, a gente trabalha em várias frentes – a gente que está lá na sala de aula: [trabalha] a aceitação, a participação... E é tanto problema que essas crianças enfrentam, às vezes inimaginável para um adulto passar, imagina uma criança. Então, é muita coisa que influencia na aprendizagem. E é impossível a gente ser insensível a esses temas, a tudo isso que acontece. Então, a gente traz a literatura para que isso aqui seja minimizado. Vamos dizer assim. Pelo menos na escola em que a gente instrumentalize eles, para que eles consigam falar, para que eles consigam superar e se sentir melhores.*

Assim, antes que Dani concluísse sua participação no colóquio, finalmente ganham lugar os acontecimentos incontornáveis, nos quais tomam corpo as presenças e a diferença; surgem os relatos das experiências migratórias que vazam o “tempo todo”, pois: “[...] sempre [...] tem algum relato para ser feito”. Insurge a denúncia de um racismo nem sempre velado na escola, presente no seu dia a dia, segundo a aluna R; aparece a reação da aluna S, que, assolada pela violência racista, a converte em auto-ódio e na não aceitação da sua cor – situações que mobilizam, comovem e pedem por uma mediação na escola, na sala de aula. Impõe-se a vida “vívida” sobre e sob os roteiros de aprendizagem: “[...] é impossível a gente ser insensível a esses temas, a tudo o que acontece”, ressalta Dani. O contexto das crianças da Waldir não é fácil: “E é tanto problema que essas crianças enfrentam”, ela declara. Assim, essa realidade esmagadora a convoca a uma ação responsiva, numa outra direção, onde as vozes tomem lugar, sejam expressas. Dos roteiros surgem as ações de enfrentamento político e pedagógico para lidar com essa realidade hostil e ubíqua: está “fora” e está “dentro” da escola. “Então, a gente traz a literatura [...] para que eles consigam falar, para que eles consigam superar e se sentir melhores”. É quando as “cicatrizes” não se calam e quando a literatura se torna uma “ferramenta” para inventar o mundo, um outro mundo dentro da escola.

Antes de adentrarmos nele, em certa ocasião, Dani nos relatou que esse material de trabalho elaborado pela escola – os roteiros – era impresso na Secretaria Municipal de Educação – uma vez que a Waldir, naquela altura, não tinha como reproduzi-los mensalmente em ampla quantidade. Assim, ela passa a formular uma suposição: após o período pandêmico e com os novos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtidos pela Waldir, a Secretaria Municipal de Educação demonstra interesse sobre como a escola obteve tal índice. Ela diz:

*[...] quando eles chamaram a Lúcia para perguntar como a escola subiu a nota daquele jeito – como se fosse um trabalho muito específico que a gente tivesse feito, e que não foi –, ela disse que a gente não fazia nada do que eles mandavam [...].*

Em relação a não ser um “trabalho muito específico”, Dani se refere ao fato de não ter estrita ou unicamente como foco os exames externos. Assim, não fazer “nada do que eles mandavam” não era somente uma demonstração de insubordinação, mas também sugeria que a escola formulava, internamente, sua política própria. Para a SEMED, infere Dani, era importante acessar os modos de fazer da escola, porém isso não ocorreu por meio do diálogo e da cooperação – muito pelo contrário. A partir daí, segundo ela, se deram alguns acontecimentos, como o aumento das demandas de trabalho – “Eles encheram a gente de coisas”, ressalta –, bem como do controle sobre a escola: “Estava uma repressão muito grande, vinha assessor [pedagógico] tirar foto dos cadernos das crianças. Foi bem complicado!”. Então, ela conclui sua hipótese:

*Nisso, a gente acha que eles [SEMED] devem ter pegado os modelos [dos roteiros]. No ano seguinte, foi quando começaram a implementar esse negócio de Educa+ [...] Era muito parecido com o roteiro que eu fazia [...]. Então, eu acho que, em virtude disso, de todos esses fatores, eles criaram o Educa+ e uma série de cobranças de atividades, um monte de provas simuladas [...].*

Numa rápida busca na internet, é possível ter uma ideia do que seja o Programa Educa+Manaus<sup>40</sup>, implementado pela SEMED em 2023. Trata-se de um conjunto de ações com a finalidade de elevar o IDEB na rede municipal de ensino de Manaus, preparando os estudantes do 5º e 9º anos para as avaliações do SAEB. Essas ações incluem a aplicação de provas simuladas, a ampliação do tempo de permanência das/dos estudantes na escola para atividades de reforço – conhecido como “6º tempo” –, o uso de “sequências didáticas”, a formação docente, dentre outras ações que redundam em maior controle e responsabilização docente e a consequente redução da, já diminuta, autonomia pedagógica da escola.

Tendencialmente, é possível inferir que esse é o movimento dominante não apenas na rede de ensino da cidade de Manaus, afinal, a política neoliberal voltada para o alcance de metas de avaliação em larga escala está instituída nacionalmente e tem grande força, de forma que, grosso modo, o “sonho” de cada rede de ensino municipal é tornar-se referência para o país dentro dessa lógica redutora e mercantil de educação. Ao mesmo tempo, o “sonho” de cada escola é se tornar uma referência na sua própria rede. “Sonho”, aqui, significa o desejo pelos

---

<sup>40</sup> Ver, por exemplo, <https://www.boletimamazonico.com.br/programa-educamanaus-revoluciona-educacao-na-cidade-de-manaus-2/>.

efeitos simbólicos e materiais de um tal posicionamento. Não nos interessa, neste momento, tecer análises mais específicas sobre esse processo. A esse respeito, as pesquisas no campo das políticas públicas de educação oferecem um farto acervo crítico e arsenal analítico muito mais apropriado para a compreensão do fenômeno. O que nos chama a atenção é o jogo de forças antagônicas que se estabelece no terreno da escola e mobiliza os afetos e as fantasias dos sujeitos individuais e coletivos, que desejam realizar seu trabalho educativo da forma mais coerente e democrática, sensíveis às necessidades que emergem da vida comunitária.

Essa situação, tão cruel e delicada, compõe mais uma paisagem “*irrué*”, cujos significados sinalizamos anteriormente. Essa erupção que contém “muita realidade e muita irrealidade” está aqui demonstrada. Mas, afinal, o que distingue os instrumentos da escola – elaborados a partir das suas motivações e intelectualidade próprias – do ferramental imposto pela Secretaria de Educação, senão exatamente isso: a existência de “motivações e intelectualidade próprias” na escola, as quais, no mais das vezes, são obliteradas. Dani tem toda razão em desconfiar que uma produção intelectual sua foi indevidamente apropriada. Ela se apercebe usurpada. O trabalho, o tempo e a energia vital da escola estão sendo constantemente expropriados, pois o poder que nega a possibilidade de a escola se pensar a partir dos seus próprios termos é uma trapaça que não tolera a diferença e, ao mesmo tempo, pretende usufruir do que nela encontra de melhor.

Quem nos ajuda a formular uma interpretação possível sobre o pensamento que sustenta tal fato é a socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2024), ao tratar de um “racionalismo hiperbólico” – na verdade, obscurantismo –, que dominou as sociedades latino-americanas em sua relação com os povos indígenas e os setores populares de modo amplo, dando lugar às mais grosseiras instrumentalizações políticas e desdenhando de pensamentos outros. Ela diz:

Mas é evidente que tais gestos de instrumentalização racionalista continuam asfixiando nossos povos e bloqueando o pensamento crítico [...] com a agravante de que hoje o fenômeno se exacerbou em uma profusão de declarações missionárias pelo “desenvolvimento” e pela “mudança”, que buscam encobrir os núcleos mais duros do *éthos* colonial: moral dupla, autoritarismo e atos flagrantes de perversão ética, todos sinalizando uma falta de lucidez política irresponsável (Cusicanqui, 2024, p. 24).

Se ligeiramente fizermos um decalque dessa análise para o nosso atual contexto social e político, vamos encontrar – nas “declarações missionárias” no campo da educação – as palavras “aprendizagem” e “transformação” cada vez mais hiperbolizadas e capturadas pela gramática neoliberal, porém esvaziadas de sentido. Nessa esteira, expressões como “direito à aprendizagem” e “educação transformadora”, por exemplo, são frequentemente acionadas na Waldir e lá se encontram praticamente onipresentes, pois estão muito arraigadas na sua

trajetória e constituem sua paisagem institucional. No relato realizado por Dani anteriormente, encontramos muitas passagens que convergiam para a lógica focada na “aprendizagem”. Então, como enfrentar essa duplicidade presente entre uma concepção de educação tocada pelos desígnios das forças dominantes e outra que intenta os interesses das classes populares?

Cusicanqui (2024) nos oferece uma ferramenta conceitual para “dichavar” o presumível antagonismo aí existente, a qual ela formulou nos termos da epistemologia *ch'ixi*<sup>41</sup>. Essa palavra, de origem aimará, é usada para se referir a uma coloração acinzentada quando vista de longe, embora, na verdade, seja formada por manchas pretas e brancas. O conceito *ch'ixi*, para Cusicanqui (2024), é uma possibilidade de compreender uma formação social constituída por duplicidades, mas que beneficia apenas um lado, gerando o intercâmbio desigual e a não equivalência epistêmica entre as partes envolvidas. Para a autora, o reconhecimento dessa duplicidade – ou dos “imperativos em conflito” – não se estanca numa realidade dilemática, em que as saídas a escolher são mutuamente excludentes, contraditórias e igualmente insatisfatórias, levando a um certo fatalismo. Reconhecer a duplicidade nessas situações e contextos imperativos – quase sempre desiguais e injustos – pode engendrar formas de vivê-los criativamente e de cultivar a capacidade de “habitar a contradição sem sucumbir à esquizofrenia coletiva” (Cusicanqui, 2024, p. 28-29).

Habitar a contradição sem sucumbir não é uma condição irrelevante, tampouco fácil: não se trata de encontrar uma solução. Que a escola viva essa duplicidade – aliás, que todas nós em nossos espaços de vida pública estejamos envoltas por essas contradições, pois vivemos no mesmo tempo da ordem capitalista e de um *éthos* colonial – é um fato. A questão é o que fazemos com as contradições que nos atravessam. O que fazemos com essas contradições que fazem com que “enxerguemos” como cinzentos os discursos e as práticas no cotidiano da escola, quando, na realidade, o que há são “manchas pretas e brancas” que carregam em si, mesmo que fragilmente, a possibilidade de borrar certos padrões neoliberais? Mais uma vez, a poética de Glissant nos inspira a pensar na nossa participação na complexidade do mundo e numa certa sensibilidade que vamos adensando tremulamente para nos preservar da rudeza e dos “ataques massivos de ideologias e sistemas de pensamento ásperos” (Glissant, 2023, p. 122, tradução nossa). Manteremos aqui a força de suas palavras como a encontramos originalmente

---

<sup>41</sup> Resumidamente, a proposta da epistemologia *ch'ixi* é deslindar os paradoxos presentes nas desigualdades sociais e buscar construir igualdade de inteligências e poderes cognitivos em benefício dos povos e grupos historicamente oprimidos.

em sua obra *Filosofía de la relación – Poesía en extensión*<sup>42</sup> (Glissant, 2023, p. 122), preservando integralmente a nossa marcação-cicatriz cinza nessa *pele de imagem*<sup>43</sup>.

Vivimos esta vida convulsionada del mundo, participamos de su complejidad, nos acostumbramos a pensar en su indecifrabilidad, y concebimos a estos fines alianzas de intuiciones y generosidades, que a menudo, es cierto, son frágiles y temblorosas, pero este temblor es una energía que nos acerca a las intensidades de la Tierra, y que en todo caso nos preserva de los asaltos masivos de las ideologías y los ásperos sistemas de pensamiento. Lo que percibes de la belleza del mundo te implica en tu lugar. Lo que aprecias de la belleza amenazada del mundo da dirección a tu gesto y a tu voz.

Dani parece permanentemente ocupada em conjugar, dessa forma, “alianças de intuições e generosidades” para construir modos criativos de habitar a escola e as suas contradições. Para isso, se envolve intensamente em tudo o que faz. Como nos sugere o poeta, “o que tu percebes da beleza do mundo te implica em teu lugar. O que tu aprecias na beleza ameaçada do mundo dá direção ao teu gesto e à tua voz” (Glissant, 2023, p. 122, tradução nossa). Imaginamos que a literatura é uma dessas belezas do mundo para Dani. Assim, se esta beleza é ameaçada na escola em nome da racionalidade técnica, sua ação a conduz no sentido de – por dentro dessa racionalidade – tentar restaurá-la. As “machas pretas e brancas” do trabalho de Dani estão no seu ânimo pela literatura como “[...] a habilidade de traduzir o universo em palavras próprias” (Rocha, J., 2020, p. 35). Por isso, mesmo que os gêneros textuais apareçam nos cronogramas e roteiros de aprendizagem como um “conteúdo instrumental”, ela vive a literatura como uma necessidade cuja relação não é passível de escrutínio e medições pelos agentes alheios à vida na escola. Está aí contida, nessa ambivalência, a energia que a faz resistir aos “assaltos” e aos usurpadores.

No entanto, vale ressaltar, não vislumbramos nisso uma epopeia; não pretendemos versar sobre os grandes feitos de uma heroína em uma batalha épica. O trabalho realizado por Dani que buscamos abordar é trilhado nas adversidades e miudezas do dia a dia, nas singularidades

<sup>42</sup> Em tradução livre: “Vivemos esta vida convulsiva do mundo, participamos da sua complexidade, habituamos-nos a pensar na sua indecifrabildade e concebemos para estes fins alianças de intuições e generosidades, que muitas vezes, é verdade, são frágeis e trêmulas, mas este tremor é uma energia que nos aproxima das intensidades da Terra e, em todo caso, nos preserva dos ataques massivos de ideologias e sistemas de pensamento ásperos. O que tu percebes da beleza do mundo te implica em teu lugar. O que tu aprecias na beleza ameaçada do mundo dá direção ao teu gesto e à tua voz” (Glissant, 2023, p. 122).

<sup>43</sup> Expressão cunhada pelo xamã yanomami Davi Kopenawa (2015), em *A queda do céu*, que demarca uma diferença entre como os indígenas e os não indígenas gravam e recorrem às suas memórias. Enquanto para os yanomami, segundo Kopenawa, as suas palavras estão fixadas dentro de si, o não indígena busca os registros nos livros, nas folhas de papel. Isso, no entanto, não torna os indígenas menos inteligentes, justamente porque sua sabedoria está ancorada na oralidade, no próprio corpo.

dos gestos diários junto com todas as contradições na/da escola. Assim, esse gesto não será encontrado em nenhuma produção monumental erigida para figurar em algum lugar à vista de todas as pessoas. Ao contrário, pode até ficar guardado numa caixa esquecida na sala de recursos...

#### 4.2.2 À procura de um início

Voltamos à conversa com Dani na sala de recursos... Percebemos que estávamos sempre à procura de um início, uma forma de encontrar aproximação entre ela, o atual contexto da escola e o que poderíamos criar juntas. O Cronograma SAEB elaborado para o mês seguinte<sup>44</sup>, que ela nos apresentara, indicava o trabalho com biografias e autobiografias. Essas palavras nos soavam como “senhas” para algo que nos permitiria adentrar algumas camadas da vida na escola. Não era apenas uma sensação difusa, mas talvez algo mais – uma intuição. Nos sentíamos dentro dessa trajetória. A pesquisa com a Waldir já vinha mobilizando afetos e sentidos que produziam um certo efeito de deslocamento na pesquisa e na pesquisadora, porém não se tratava disso. Elaborar uma proposta de trabalho com Dani e as professoras do 4º ano seria uma oportunidade de colaboração importante para pensar num processo narrativo em primeira pessoa pelas crianças e suas famílias. A conversa com Dani versou sobre todos esses pontos: a pesquisa na escola; os percursos que estávamos fazendo; a importância do trabalho de educação antirracista e feminista, mediado pela literatura, que vinha sendo conduzido por ela; e, finalmente, a discussão sobre o esboço da proposta de trabalho que faríamos juntas e que mais tarde recebeu o título “Paisagens da memória: uma experiência autobiográfica”. O projeto seria inspirado nas obras de duas artistas visuais negras: no curta-metragem *Travessia*<sup>45</sup>, de Safira Moreira (2018) e na consagrada obra *Parede da memória* (1994-2015)<sup>46</sup>, de Rosana Paulino.

---

<sup>44</sup> Maio de 2024.

<sup>45</sup> A inspiração para a realização desse filme foi a ausência de registros fotográficos de família, especialmente da bisavó e da avó materna da artista. Sendo assim, ela parte de uma série de fotografias retiradas de álbuns antigos de famílias brancas para realizar uma retomada poética e estética da representação negra brasileira. Como sabemos, a nossa população negra é afetada pela estigmatização social e por um passado de exploração de suas histórias e de seus corpos que reverberam ainda hoje na lógica dominante no Brasil e no apagamento das suas narrativas. O filme pode ser acessado pelo link: [https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=Ouq8v62u\\_wTek9Qo](https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=Ouq8v62u_wTek9Qo).

<sup>46</sup> A obra é uma instalação artística criada com imagem digital sobre papel aplicado em tecido de microfibras, linha e aquarela. Cada elemento tem dimensão aproximada de 8 x 8 x 3 cm, assemelhando-se a pequenas almofadinhas com imagens de familiares da artista, fixadas em uma parede ao lado de repetidas imagens de pessoas anônimas que, para ela, significa a persistência em narrar as suas próprias histórias. Ver em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>.

Porém, “a vida é real e de viés” – como canta Caetano Veloso (1984) em “O quereres” – e, assim como não conseguimos desdobrar esse projeto visual<sup>47</sup>, também era necessário atravessar algumas camadas da rotina de Dani para mantermos uma conversa “contínua”. A atmosfera de sua sala é como uma dobradura de papel com muitas camadas sobrepostas, pois está profundamente integrada à vida na escola, em toda sua complexidade. De fato, esse momento específico de conversa com Dani foi entremeado com algumas situações corriqueiras que emergem nesse ambiente: alguém que entra para anunciar que será realizado um serviço de manutenção da parte elétrica da sala; ou uma professora que informa estar precisando da impressão das atividades para a turma, de modo que se discutem as formas de montar a diagramação dos exercícios a fim de economizar papel e tinta de impressora (“Para a gente economizar, uma [página] aqui e a outra ali, pelo amor de Deus!...”). Assim, Dani precisa, rogando a deus, chegar a uma solução plausível: “Então é melhor para mim que eu consiga imprimir. Na hora da impressão, eu peço duas [páginas] por folha. Aí, quatro [páginas] viram uma, que eu ponho em frente e verso”. A cena nos transportou diretamente a um meme popular nas redes digitais, o “Nazaré confusa”, que remete à personagem Nazaré Tedesco<sup>48</sup> “fazendo cálculos” mirabolantes para arquitetar seus planos (Figura 5).

Figura 5 – “Nazaré



Fonte: Wikipédia.

<sup>47</sup> Conversamos, em outro momento, com as professoras do 4º ano sobre esse projeto. Elas o acolheram e ofereceram algumas ideias para desenvolvê-lo, especialmente no que diz respeito ao levantamento do acervo fotográfico junto às famílias, pois envolveria a participação delas nessa atividade. A proposta envolveria a produção de narrativas autobiográficas a partir de fotografias de família escolhida pelas crianças. No entanto, pela extensão da atividade e pelo volume de trabalho já estabelecido entre os meses de maio e junho de 2024 na escola, sua realização se tornou inviável. O projeto “Paisagens da memória: uma experiência autobiográfica” consta nos apêndices desta tese como um registro da pesquisa, uma vez que, na sua elaboração, mobilizou encontros e conversas com as professoras das turmas do 4º ano e, como um projeto, [a]guarda em si a possibilidade de um começo.

<sup>48</sup> Famosa vilã da telenovela da Globo *Senhora do destino*, que foi ao ar entre os anos 2004 e 2005. O meme referente a essa personagem se popularizou e alcançou certa autonomia nas redes sociais nos últimos anos.

A ressalva a fazer é que a personagem da telenovela calculava suas ações sempre em benefício próprio e em prejuízo de alguém – traço importante da sua vilania, levado à comicidade pelo fracasso dos seus planos. O meme satiriza essa situação, transpassando o enredo da telenovela, de modo que o usamos em outros contextos para suscitar o riso. É o caso: na escola sempre estamos precisando de um desafogo, de um alívio cômico. Na rotina de Dani, não há confusão, nem são necessárias fórmulas para arquitetar um plano. O que ela precisa é rapidamente acionar mais uma tática de “guerrilha escolar”, visualizando um jeito de fazer.

A sala de Dani é também um espaço para encontrar formas de, na escassez de recursos, atender às demandas cotidianas da escola – geralmente movidas pela fugacidade. Não se trata de uma situação extraordinária no seu dia a dia de trabalho; pelo contrário. Também não há nisso nenhuma ingenuidade diante das condições laborais que se precarizam e que se apresentam pela ordem das coisas imediatas, encurtando o tempo presente na/da escola. Há também, nessa rotina desafiadora – e, por momentos, exageradamente demandante –, um custo que se estende para além dos muros da escola. Ela conta: “Quando chego em casa, o meu filho me diz: ‘Mãe, calma!’. [Porque] Eu faço trinta coisas ao mesmo tempo!”, enfatiza. O tempo voltou a se acelerar; ela continua frenética. É o filho adolescente quem o percebe.

O que seria capaz de desacelerar esse tempo de Dani, senão o tempo dilatado de uma leitura, o tempo lento, demorado, do folhear de livro? O tempo moroso de fazer dele uma morada? Talvez aí resida a “terapia” que Dani encontra na literatura; aquela que mantém sua avidez pelos livros. Talvez aqui esteja o desinvestimento de sua condição extenuada de trabalho. Essa é sua tática insuspeita para fazer o tempo quase parar para si e, de certa maneira, para a escola.

Enquanto todas as situações cotidianas se desenrolavam aceleradamente em sua sala, avistamos uma caixa com materiais produzidos pelas crianças. Uma caixa que já tentamos abrir em outras partes deste texto, anunciada aqui e ali, como um mistério à espreita. Essa mesma caixa que, muito em breve, nos faria perceber que, para além de uma categoria literária presente no Cronograma SAEB, a autobiografia já estava entremeada à vida na escola, transcendendo e zombando da ideia de um conteúdo curricular a ser ensinado-aprendido. Por isso, o projeto que havíamos elaborado (“Paisagens da memória: uma experiência autobiográfica”), longe de qualquer novidade ou ineditismo, só foi possível de ser “arquitetado” e discutido porque havia um solo para ele já repisado. As “senhas” que nos permitiriam adentrar as imaginadas camadas da vida na escola já haviam sido distribuídas. Todas as lindas e bravíssimas referências artísticas que trouxemos para esse projeto (frustrado pelas urgências da e na escola), assim como o desejo de transformar imagens “do passado” em narrativas vivas do presente, já estavam lá, em

potência. Aqui, assumimos que o meme “Nazaré confusa” cabe bem a nós, que passamos um tempo revirando a caixa. Reviramos, arquitetamos, projetamos e voltamos a revirar, arquitetar e projetar... Até que a caixa enigmática da escola nos sinalize um novo início.

Para fabular o impossível.



Um *sentipensar* entre “deslocamentos”

**Fritinho de crueira: tradição e memória. Manaus/AM – 19 de mai. de 2023.**



### **Errância nona**

*[Bolinhos fritos e artesanalmente moldados por mãos que carregam as histórias do interior do Amazonas. Uma imagem com cheiro de infâncias atravessadas no tempo por uma rica cultura alimentar ribeirinha da região do Baixo Amazonas. É por calhas de rio que nos localizamos no estado do Amazonas. Parintins, de onde a minha família é oriunda, é um município que fica nessa região. Lá, o “fritinho” de crueira é muito popular e forma esse elo na memória. Seria esta a mensagem codificada em seu formato? Ele é um elo? Que elos formamos entre nós? A crueira, que alimento é esse? “Subproduto” da mandioca, é o resíduo grosseiro que sobra depois que ela é ralada, drenada e peneirada. O que passa vira farinha de mandioca; o que não passa, crueira. Crueira é o “resíduo” de nossa ancestralidade, a nossa “kuru’era” – palavra de origem tupi. Crueira, “curuera”, crua, cruel... Sem o devido cuidado, se consumida crua, a mandioca brava pode ser fatal pela alta quantidade de ácido cianídrico que contém. Dor, torpor, vertigem, coma e morte são alguns dos seus efeitos. Como algo tão telúrico e que evoca imagens manhosas de tardes felizes na casa de interior, ao lado da mãe velha e de uma caneca de café, pode rapidamente ser tão trágico? Por isso lavamos e fritamos a crueira. Comer o bolinho frito é um sinal da sabedoria que nos foi herdada. Ir à cidade de Parintins (AM), passar no seu mercado público e não parar para comer um fritinho de crueira é uma viagem perdida. Volte e coma, é imperativo! É difícil de encontrá-lo em Manaus, nessa urbe colonizada, quente e densa. Nem mesmo nos mercados e feiras populares o bolinho de crueira será achado. No entanto, encontraremos as farinhas crocantes e deliciosas, o tucupi, a goma e a farinha de tapioca, todos muito provavelmente produzidos não nessa cidade, mas nas suas bordas. É quando “periferia” é “centro”; “capital” e “interior” se desbordam. Estamos todas juntas e presentes: bata frita de rede de fastfood e massa de crueira frita. Quando voltei à casa da minha mãe, em maio de 2023, fui recepcionada por esse prato memorial. A imagem tem como pano de fundo o papel toalha que absorve o excesso de gordura. Como uma tela em que se projetam imagens, fui transportada por elas para um outro tempo, um tempo de quintal; para uma “alegria de quintal” que surge após às 15 horas – a famosa hora da merenda! Um momento feliz da vida onde não há preocupações, apenas o brincar por entre os dias quentes e úmidos. Como não se permitir ter esse tempo em si? Guardá-lo? Se tornar criança nesse encontro entre passado e presente que caminham juntos? O bolinho de crueira possui sabor ocre que só ele tem, nada mais se parece com ele: meio de terra, meio de mato queimado, meio doce, meio salgado. É um “sei lá o quê” crocante por fora e macio por dentro com sua cor “morenez”; cor de tez queimada ao sol na lida do roçado. Não ter um roçadinho em casa ou não ter um quintal pode significar perder um pouco a experiência desse*

*friccionar com a terra. Roçar é tocar, aproximar-se de, resvalar. Lembrei dessa imagem dos bolinhos fritos e da memória que ela me evoca porque uma ideia-força que estava presente no projeto “Paisagens da memória” – que propus às professoras do 4º ano na Waldir – era a possibilidade de narrar uma história muito particular a partir de imagens banais que temos em família. Seria a nossa ode ao ordinário. Penso que o ensaio “Errâncias impossíveis” também é essa construção poética ordinária. Por isso, uma das sugestões que discuti com as professoras e que inserimos no projeto – para uma possível situação de inexistência de álbuns de família (objeto nem sempre possível a todas as pessoas e cada vez mais substituído por arquivos digitais) – foi de propor que as crianças pedissem a um parente que descrevesse/narrasse uma imagem antiga de família que lhes viesse à mente. Pessoalmente, eu não tenho arquivos de imagens antigas disponíveis em casa, nossos álbuns de família se perderam. Assim lhes narrei uma imagem antiga a partir de uma lembrança:*

*Há 35 anos, na noite de Natal, em frente à árvore de plástico iluminada, representando um pinheiro, eu e minha irmã fomos fotografadas. Da esquerda para a direita, ela e eu vestidas exatamente iguais, com saia rodada lisa, camisa de listras e botas pretas. O que nos diferenciava era o padrão das cores usadas. Ela de azul, e eu de vermelho. Ela, como sempre, mais alta do que eu e insatisfeita com a cor das roupas novas que nos foram presenteadas pela nossa mãe para aquela ocasião especial e festiva de família; e eu, com a minha postura tímida, como de costume nesse período da vida, olhava em direção à câmera fotográfica. Foi nosso pai quem registrou o momento. Ele partiu poucos anos depois e jamais poderíamos ter imaginado isso. Próximo dos nossos pés, ao chão, caixas enfeitadas. Estariam elas com presentes a serem trocados em família ou eram somente caixas vazias embrulhadas com papéis coloridos e laço de fita? O meu desejo era de que fossem brinquedos, quem sabe? Mas já intuía que vestíamos os nossos presentes. Escolhi essa paisagem da memória porque ela era bem típica nas famílias de origem popular, mas sempre agradecíamos por estarmos bem e por ainda podermos desfrutar de uma gostosa ceia de Natal, preparada com carinho pela nossa mãe. Na verdade, já possuíamos tudo o que tinha de mais importância nessa ocasião, não precisávamos de tanta coisa, estávamos em família. Essa imagem também me fala de como vamos aprendendo a lidar com esperanças, perdas, tristezas, presenças, ausências e com as nossas pequenas e, ao mesmo tempo, grandes alegrias. Porém, apenas nos damos conta disso anos depois. O fim do ano era sempre um momento de boas expectativas e entusiasmo. Permaneceria sempre assim? Todo o tempo que vivemos comporta certezas e dúvidas; profecias e imprevistos. Se esta fotografia fosse feita hoje, meu pai já não estaria atrás da câmera registrando nossos momentos, mas minha mãe certamente estaria na cozinha cuidando dos últimos preparativos da ceia. Minha irmã estaria ativa e confiante, como sempre; eu, mais à vontade e confortável; ao redor de nós, nossos filhos que logo em breve serão adultos. É a vida e a sua sucessão de eventos.*

*A imagem de uma imagem é como a crueira que não passa na peneira. Ela fica.]*

Enquanto examinávamos a caixa, entrou a diretora da escola, Lúcia, para marcar o dia e o local da resenha do livro de ficção, escolhido no mês anterior. Ela dá duas sugestões de lugares para o encontro e comenta que leu dois livros, mas que tem dúvida sobre qual será trabalhado. Então pede para Dani falar um pouco do enredo, para que se recorde. Dani responde:

*É [sobre] um homem, um terráqueo que viaja para outro planeta muito frio e nesse planeta as pessoas não têm sexo, todo mundo é masculino e feminino. Ele [o livro] suscita um debate maravilhoso de um mundo onde o machismo não existe porque todo mundo é homem e mulher. Ele [o personagem] não tem conhecimento disso, então passa por uns perrengues [...]*

Lúcia escuta essa sinopse com atenção e diz que se confundiu, achou que era outro livro de que gostou menos, um que trata sobre sonhos confusos, segundo ela. Notamos então como são múltiplos os acontecimentos num intervalo de pouco mais de sessenta minutos de conversa na escola, quando muitas situações surgem em diferentes fluxos. Dani demonstra que precisa de uma atenção fractal e sofisticada para poder atender as demandas de naturezas diversas que recebe a cada momento. A escola é um *espaçotempo* vivido onde os acontecimentos dificilmente são somente sucessórios, consequentes e ordenados, porque – pelo contrário – eles ocorrem como pequenas rupturas e digressões traçadas em múltiplos sentidos e temporalidades.

É o que percebemos nas situações anteriormente narradas. São as “trinta coisas [que acontecem] ao mesmo tempo”, ou que já aconteceram, mas que em algum momento encontram um ponto comum, quando as “flechas” lançadas se cruzam e se movem no tempo. Por exemplo, o enredo do livro que fala sobre um mundo onde não há diferenças entre homens e mulheres, um mundo livre de machismo porque todo mundo é homem e mulher, vai encontrar um ponto em comum, nesse mesmo dia, quando Dani lembra de uma “imagem” que trabalhara com uma turma de 5º ano pela última vez. Ela conta sobre a relação de igualdade que buscava com as crianças:

*[...] é muito real. E olhar assim para as crianças e ver [que] crianças não ver cor, não ver nacionalidade e não ter isso como barreira. Por exemplo, nessa mesma turma tinha um aluno, o Moise. Ele era o que tinha mais dificuldade de falar português na turma. Ele tinha o português superarrastado [...]. Enquanto eu tinha outra [aluna] que falava quatro línguas. Então é uma diversidade maravilhosa. A mãe dessa que falava quatro línguas era muito minha parceira. Eu fazia alguns textos que eram textos-chaves, que a gente trabalhava na turma. Eu pedia para ela traduzir para o crioulo, que era como esse aluno conseguia acompanhar a turma. Aí eu mandava para ela antes, que traduzia para mim e eu dava para ele ler. Então ele recebia o texto em crioulo e em português.*

Dani aciona mais um jeito de fazer, compartilhado com parcerias que articula na escola. Pessoas aliadas. Assim, não interpondo limitações e barreiras para lidar com as necessidades de uma criança haitiana, ainda pouco íntima do idioma brasileiro, “caça jeito” para que ela

tenha acesso aos textos. Cria uma relação de igualdade, acolhe a diferença e singulariza um processo mobilizando uma microrrede de tradução; caminhando com ela. Tudo isso movida pelo desejo que mobiliza outros desejos e mais outros desejos. É o que Suely Rolnik vai chamar de “montagem de territórios”: “[...] trata-se aqui da invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida, de afeto, uma busca de saída para fora dos territórios sem saída” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 18). Dani cartografa caminhos e compõe, dessa forma, sua micropolítica<sup>49</sup> (Guattari; Rolnik, 2013).

Pensamos até aqui, rapidamente, que Dani mobilizou desejos para acolher a singularidade de Moise. A pergunta que fazemos agora é: como Moise – ou qualquer outra criança ou pessoa ligada à escola – mobiliza os afetos em Dani? Ela, que já afirmou em outro momento a importância do afeto-emoção-afetação e a relação entre sua biografia e o que isso revela em sua prática profissional, mais uma vez reitera essa ideia em nossa conversa:

*Em muitos momentos eu tenho falado isso com as meninas [as professoras], de que muita coisa do que a gente faz na nossa profissão tem a nossa digital, a história do que a gente viveu. Então o fato de eu estar sempre ali falando e lutando em relação aos temas que dizem respeito às minorias – se é que a gente pode classificar assim – é porque eu vivi muito isso, dessa exclusão. Então, é algo pelo qual eu quero dar voz na sala de aula. Sempre foi assim. O tema do racismo, está muito em voga agora, [porém] aqui eu escuto ainda muitas coisas, muitas frases, muitas menções racistas.*

A não aceitação da exclusão, essa sensibilidade que a constituiu por entender-se parte de uma “minorias” cuja história está marcada pela exclusão – “[...] eu vivi muito isso” –, impregna os poros do seu fazer. É com essa sensibilidade que Dani percebe a persistência das situações racistas na escola, por isso, sua voz produz interlocuções com suas colegas, suas outras aliadas, para que outras vozes não sejam silenciadas. É preciso não ignorar racismo e confrontá-lo, afirmando uma outra prática na escola.

Voltando a Moise, perguntamos à Dani o que mais lembrava dele. Ela suspira e responde, com um tom emocionado: “O Moise, eu lembro um monte de coisa...”. Nesse momento ela remonta o “tempo da pandemia”, quando, após uma campanha da escola, alguns celulares foram distribuídos para que as crianças continuassem tendo acesso às atividades remotas. No dia em que anunciou para Moise que ele receberia um celular para continuar a participar das aulas, Dani narra que já não falava somente com ele. O celular usado na chamada ia passando de mão em mão entre cada pessoa de sua família. Uma família só de mulheres, que

---

<sup>49</sup> Uma “economia do desejo” no campo social diferente do modo de produção capitalista e dos modos de controle de subjetivação, que produzem subjetividades individualistas. As micropolíticas agenciam singularidades e sensibilidades, operando no plano mais cotidiano e nos conjuntos sociais e econômicos mais amplos, na invenção de outros modos de relação social.

agradeciam coletivamente. Foi quando Moise a agradeceu diretamente: “[...] ele falou assim, ‘Ah, professora, obrigada, obrigada, mas tem comida?’. Ah, gente... Tipo assim, ele ficou superfeliz, mas o que [ele] mais precisava naquele momento era de comida”, Dani lembra. Mais uma vez a escola se mobilizou no seu território em campanha por alimentos. Quando estes chegaram à família de Moise, uma nova chamada de agradecimento coletivo aconteceu. Dani recorda: “Eram todas mulheres. E elas iam falando e cantando. E tinha a música atrás, e elas agradecendo: ‘Obrigada, professora, obrigada!’. Eu morri de chorar naquele dia!”.

Esse relato remonta com delicadeza o gesto quase ritualizado das mulheres da família de Moise, que passando o celular de mão em mão fazem um agradecimento coletivo, cantando e celebrando. Tal ação não foi trazida para falar dos feitos da escola durante um período em que muitas existências se tornaram radicalmente fragilizadas – e nem expor e normalizar a precariedade de muitas vidas –, mas para significar os movimentos sutis que comovem Dani. Há signos envolvidos nesse relato: as vozes, a música, os gestos produzidos por mãos de mulheres – as mulheres de dentro e de fora da escola, gostaríamos de enfatizar.

O fato de Dani ter lembrado dessas cenas não foi banal. Há movimentos e afetações que não são simplesmente feitos na escola ou pela escola, mas “com” a escola, e envolvem muita gente e suas diferentes agências. É quando essa instituição, mergulhada na ordem neoliberal, sofre seus tremores e produz outros. São os pequenos sismos que emergem da “liberação abrupta de esforços acumulados gradativamente”<sup>50</sup> e apresentam as várias outras dimensões do que na escola se processa: “[...] a invenção de uma realidade singular” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 257). Essa realidade, apontada por Guattari, não está nos atos de conhecimento, na transmissão de ideias transparentes e comunicáveis com vistas a “transformar” algo, mas naquilo que se encontra entre as pessoas, nos seus gestos e movimentos não tão explícitos e apreensíveis.

Na conversa com Dani – nesse entre-lugar que criamos em pouco mais de sessenta minutos na duração do relógio –, pudemos encontrar tantos pontos de contato, sem necessariamente nos sentirmos obrigadas a nos mantermos em apenas um. Nessa ocasião, tantas coisas foram ditas e, quanto mais elas são retomadas, mais não ditos emergem e nos surpreendem. Pudemos, por exemplo, conversar sobre esta pesquisa, trazer as imagens que reunimos com este trabalho; conversamos sobre outras possíveis imagens que poderíamos mobilizar ainda mais na escola, para que histórias continuassem a ser narradas. Da nossa parte, era importante permanecer em busca de um começo, porque, na realidade, nem importa tanto

---

<sup>50</sup> Esta é a acepção de um tremor de terra, de um abalo sísmico, segundo a geofísica e de acordo com o dicionário Oxford.

saber onde esse começo está, mas instaurar a possibilidade de ele vir a existir. Viver intensamente o estar à espreita de um começo. Com Dani foram muitos momentos vividos dessa forma. Assim como são muitos os seus começos na escola. São tantos os movimentos errantes produzidos nessa “montagem de territórios” vivos.

Desse modo, a rotina de Dani é também bastante errante, com diversas questões se atravessando constantemente; uma rotina na qual é muito difícil dar sucessão e atenção concentrada a qualquer coisa específica. Por isso mesmo, compreendemos que o “[...] assombro domesticador, normatizador e disciplinador” do Estado-Colonial gerenciador, como lembram Simas e Rufino (2019), detecta e identifica esses movimentos como incompreensíveis e caóticos. Nessa lógica, tais movimentos são indesejáveis barreiras à ideia de avanço do progresso neoliberal, que se reveste de poder institucional em busca de notoriedade por meio de métricas farsescas e de discursos sobre a qualidade (duvidosa) da educação, ativamente ignorando a profusão de acontecimentos, saberes e sentimentos que permeiam a escola. Assim, muito do modo organizativo do trabalho de Dani – e da escola como um todo – dialogam com essa lógica, sem deixar que seus desejos e histórias sejam drenados pelo ralo das amarras institucionalizadas, colonizadoras como são.

Compreendemos que há o friccionar continuado entre um trabalho previsível e um *trabalho pelo imprevisível* (Guattari; Rolnik, 2013, p. 213) no fazer de Dani e no fazer da Waldir, que se localiza na paisagem supostamente “cinza” disputada por Cusicanqui (2024) em sua epistemologia *ch'ixi*. Nas manchas pretas e brancas deste “trabalho pelo imprevisível”, há sempre um caráter processual no instaurar de algo insuspeito e não previsto. Assim, a “coordenadora do SAEB”, enquanto lida com programas, exames e metas, não deserta da sua paixão pela literatura feminista e antirracista e, sem pretensões calculadas, fortalece o movimento das subjetivações e a criação de repertórios táticos de resistência à lógica colonizadora na escola. Uma professora que nutre de forma singular e potente uma sensibilidade capaz de transformar cicatrizes em narrativas e jornadas de autoconhecimento.

Assim, insistimos que o movimento de fricção mencionado nem sempre está polarizado e coexiste com a dinâmica própria da escola, gerando afetações e desgastes – mas nem dessa forma é capaz de neutralizar seu impulso criativo. Por isso, houve momentos em que não pudemos nos reunir com as professoras ou com as crianças, porque elas estavam ou se preparando para exames “simulados”, ou efetivamente estavam realizando os exames “simulados”, a fim de serem submetidas aos testes do SAEB.

Em muitas ocasiões emergiram, das professoras, queixas e tensionamentos sobre terem que dispor de seu tempo para cumprir exigências impostas externamente à escola, em vez de

privilegiar uma outra temporalidade. Na maior parte do tempo, era visível o cansaço das docentes. Práticas que a escola costumava realizar já não são mais possíveis. Vale lembrar que as assembleias escolares, onde as crianças participam de conversas e deliberações, raramente estão acontecendo na escola. As avaliações externas, que coexistem com o trabalho singularizado feito pela Waldir, sobrecarregam de trabalho toda a equipe educativa. Ou seja, o cotidiano da escola está atravessado por forças e camadas conflitantes, as quais, na sala de Dani, talvez encontrem sua expressão mais evidente, pelo que pudemos acompanhar.

Naquele dia, após a interpelação de Lúcia sobre o livro do mês, Dani me explicou que anima um grupo de leitura com as professoras da Waldir, cujos encontros ocorrem fora da escola e do horário de trabalho. E aqui surge mais uma maneira pela qual ela está, incansavelmente, a “trabalhar pelo imprevisível”. Ela realiza um longo trabalho de curadoria, acompanha “*booktubers*”, encomenda e lê os livros, seleciona resenhas, propõe as obras e mantém um grupo no WhatsApp para se comunicar sobre essa atividade. Não se trata de um trabalho de formação, mas de algo que se encena em outro “território vivo”.

Em uma ocasião, ela comentou as limitações de tal empreitada. Às vezes, há pouca adesão das colegas. O ritmo intenso de trabalho, as dinâmicas da vida e a fraca relação com a leitura literária despotencializam a prática do grupo de leitura com as professoras. É bastante atenção que essa atividade requer; Dani sente prazer na tentativa de mobilizar imaginários e adensar a relação com as colegas da escola, embora isso consuma muito de sua energia – o que é compreensível em se tratando de uma relação com a literatura.

Podemos dizer que há nesse impulso uma relação “fágica”: devorar e ser devorada pelos livros. Assim como devorar e ser devorada pelos cronogramas. Dupla paixão, duplo desejo, dupla exigência: paixões, desejos, exigências encontradas; paradoxais que alimentam vida(s) pedagógica(s) na escola.

Automaticamente somos levadas a recorrer ao texto clássico de Antônio Candido (2004, p. 178), o “Direito à literatura”, quando afirma que ela (a literatura) “[...] não é uma experiência inofensiva”, no sentido que, como objeto construído intencionalmente por meio de sua estrutura feita com palavras, primeiramente organiza nosso espírito para, em seguida, nos ajudar a organizar o próprio mundo. Para Candido (2004, p. 177), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Quais são os problemas “dialeticamente vividos” na escola, além do trabalho entre poética e métrica; criação e reprodução, como apontado anteriormente? Mais uma vez, seremos levadas ao cenário da ambivalência que se situa na relação vivida entre uma literatura sancionada e uma literatura proscrita. Antonio Candido (2004) nos conduz por essa

possibilidade. Ele afirma: “Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (Candido, 2004, p. 177-178).

Na Waldir, entendemos que o “jogo jogado” entre a “literatura sancionada” – uma literatura reconhecida como tal, autorizada e programada – e a “literatura proscrita” se dá de modos muito sutis. Chamaremos de “literatura proscrita” na escola as expressões que emergem de corpos em degredo: uma literatura desterrada, uma literatura que grita entre cicatrizes, que talvez não pareça literatura, mas o é, pelo simples fato de ser uma construção fabulada que dá sentido ao que as crianças experimentam nos seus mundos.

É este o percurso que faremos em seguida pelo território vivo e movente que nos convocou a escola.

Um sentipensar entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

Reivindicamos! Faculdade de Filosofia e Letras (UNAM).  
Cidade do México/ MX – 16 de jun. de 2023.



www.observatorio.org

### **Errância décima**

*[Em certo dia de feriado, Dani me convidou para uma conversa literária. Eu já estava inserida no grupo de “zap”, mas não tive tempo suficiente para ler a obra. Na verdade, nem recordo o título do livro, mas fiquei mobilizada por saber que o grupo de leitura se dedicaria exclusivamente a obras de ficção científica escritas por mulheres. Para ser sincera, não lembro sequer o nome de uma autora desse gênero que eu tenha lido. Ficção científica não é o meu gênero literário favorito, não me foi criado esse gosto. Mesmo assim, era uma oportunidade de me aproximar da leitura e do grupo. Lúcia me contou que os encontros eram muito divertidos, que em conjunto escolhiam o cenário dessas conversas e que poderiam ser regadas por um bom vinho. Achei tudo sedutor: a leitura, o gênero, o vinho, uma pausa na rotina da escola, a promessa de conversas divertidas. Que impressionante que consigam encontrar um tempo para conversar sobre leituras literárias, pensei. Marcados horário e local de encontro, fui até lá. Era um café com temática regional no Centro de Manaus – bastante “instagramável”, como se apela nesses tempos, mas muito simpático. Conhecia o dono do café, igualmente simpático. Ele é mestre-sala de uma escola de samba e tem uma padaria há muitos anos no Manoa, bairro da periferia manauara onde cresci e para onde retorno sempre que preciso. Anos atrás, ele sobreviveu a um assalto à mão armada. Parece ser uma pessoa ávida por não se tornar somente uma cicatriz da violência urbana. A sua “padaria de bairro” é um lugar onde tudo é barato, gostoso, farto, e a única coisa “instagramável” é o X-caboquinho, um sanduíche peculiar do Amazonas. Voltando ao encontro do grupo de leitura... Apanhei um moto Uber do Manoa até o café no Centro, acerca de 15 km de distância. Era a forma mais econômica e rápida para enfrentar o trânsito da cidade, mesmo num dia de feriado. Chegando ao local, logo encontro a Dani. Ela me informa que seríamos só nós duas, as demais integrantes do grupo não poderiam comparecer e pediram que o encontro fosse adiado. Como eu já estava a caminho, Dani resolveu aguardar e me receber, o que foi ótimo. Escolhemos uma mesa reservada e pedimos algo para comer e beber. Eu não tinha fome, só curiosidade – o que não deixa de ser uma fome. Não chegamos a entabular uma conversa sobre o livro, eu nem teria como. No entanto, outro tema se pronunciou: as nossas desventuras amorosas, todas muito desastrosas, a não ser pelo surgimento de nossos filhos. Falamos então sobre filhos. Sobre os dois dela e o meu único filho, que resultaram desses encontros intranquilos; falamos dos desafios de ser mãe solo e sobre o peso das respectivas ausências paternas. Passado um longo tempo, voltamos ao tema do grupo de leitura, iniciativa linda, porém difícil de ser mantida, tal e qual todas as paixões. Já sentindo o final da conversa, Dani me presenteou com um “kit-leitora”, que consistia num marcador de páginas, lápis, bloquinho adesivo, entre outras coisinhas úteis para quem tem prazer em deixar*

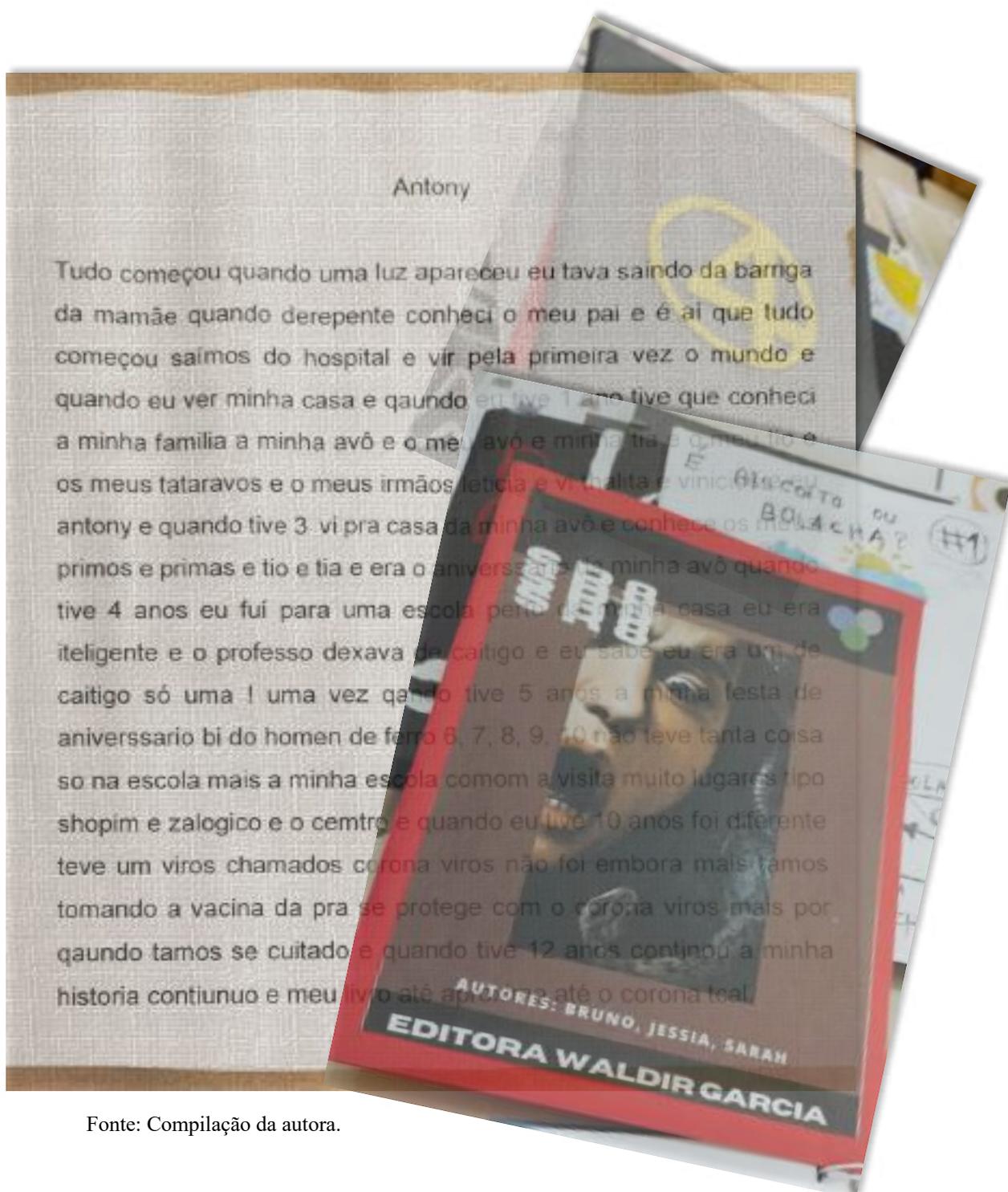
marcas nos livros. Marcar páginas é um gesto de reciprocidade com o livro. É quando deixamos “cicatrizes” neles, correspondendo amorosamente ao que fazem conosco. Senti que o gesto de Dani era como um sinal de boas-vindas ao “clube da persistência leitora”. Mas, ao fim e ao cabo, o encontro alcançou um transbordamento, pois teve a ver com a construção de uma atmosfera de confiança, creio eu. Ela partilhara comigo algumas páginas da sua vida, e vice-versa, e percebi o quão importante são essas perspectivas femininas/feministas de experiências compartilhadas. Por isso, escolhi a imagem com o título “Reivindicamos!”, registro do pedaço de um quadro de avisos feministas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). É apenas uma diminuta, mas significativa mostra dos protestos feministas realizados nessa instituição que possui, em toda sua cidade universitária, grandes obras da arte muralista integradas à sua arquitetura como patrimônio histórico e estético. São grandes obras realizadas por homens, em sua maioria, compondo a formação universitária e nutrindo certo imaginário. Um exemplo disso pode ser encontrado no portal Gaceta UNAM sobre os 100 anos de muralismo<sup>51</sup>, comemorado no ano de 2022. Sem desmerecer seu importante teor político e o ideário revolucionário assumido, a arte muralista na UNAM também reproduz inequivocamente hierarquias de gênero. Assim, “Quiero una universidad donde las leamos también a ellas” é uma mensagem de reivindicação direta e necessária, miúda perante o conjunto monumental dos murais, mas não ausente de força. As estudantes do curso de Filosofia da UNAM que me fizeram companhia durante o breve percurso na universidade foram muito generosas ao compartilhar essa perspectiva comigo. Nossos programas acadêmicos, ainda predominantemente eurocêntricos, são amplamente constituídos por uma autoria masculina branca. Lermos poucas mulheres é uma consequência lógica diante da estrutura patriarcal que permeia as instituições formadoras e a sociedade de modo geral. A arte muralista, entre outras expressões das desigualdades de gênero, é apenas um exemplo. Me dou conta de que ler, como ato político, significa atentar para um amplo e complexo processo de produção de sensibilidades, a partir de expressões tangíveis ou intangíveis. Ser formada academicamente por obras masculinas está para além dos que lecionam os programas disciplinares e das referências com que os compõem: está na arquitetura de nossas instituições, está nas suas instâncias decisórias, na sala de professores, nas obras de arte presentes nesses espaços... Seja em Manaus ou na Cidade do México, num encontro de grupo de leitura entre professoras de uma escola pública municipal ou numa visita a um campus universitário da maior universidade pública de América Latina na companhia de jovens estudantes, pude aprender muito sobre isso.]

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.gaceta.unam.mx/100-anos-de-muralismo/>.

### 4.3 Literaturas proscritas na escola

Figura 6 – Livros da “Editora Waldir Garcia”



Fonte: Compilação da autora.

A caixa... O que é? Perguntamos. A caixa é de livros escritos pelas crianças, em 2021, durante a pandemia, inspiradas pela obra *A cicatriz* (Brenman, 2018), explica Dani. *Antony*, a narrativa trazida na epígrafe deste capítulo, é a história do autor homônimo elaborada a partir

do trabalho com a obra mencionada. Nela, a criança evoca os seus começos e escreve sobre a sua trajetória, pondo em tela alguns eventos ocorridos e tensões vividas. O texto de Antony (2021)<sup>52</sup> ressoa como possibilidade de vários começos, intensificados pela ação conectiva do “e”, que, na sucessão da sua narrativa autobiográfica, evoca uma força aditiva que lhe permite dar coesão às ideias expressas no texto, ao mesmo tempo que se permite – e nos permite – figurar algumas fantasias sobre seu surgimento e sobre o que ainda pode estar por vir. Antony é um menino conectivo, desenha, escreve e pensa sua vida a partir de conexões.

Essa produção literária ganhou vida no período pandêmico, ano de 2021, quando Dani teve a oportunidade de coordenar na escola um projeto de iniciação à docência de licenciandos de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas – fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A “Editora Waldir Garcia” foi criada nesse contexto para materializar as obras escritas pelas crianças, sendo uma editora de livros costurados em papel cartão com barbante. “Os editores” eram as próprias crianças, que com a parceria das/os “pibidianas/os” confeccionaram seus próprios livros cartonados. Foi um movimento contingente na escola para dar vazão à vida no momento em ela se apresentava demasiadamente comprimida.

Em mais esse exercício de montagem de territórios existenciais – territórios vivos –, as histórias de cicatrizes, deflagradas pela obra *A cicatriz* (Brenman, 2018), foram acolhidas e cuidadas pelos estudantes de Artes Visuais, que junto à Dani incentivaram esse trabalho ao longo de um ano com as crianças. A participação desses estudantes foi importante porque, segundo Dani:

*[...] eles queriam trazer a arte também para essa questão da pandemia. O cuidado, o acolhimento. [...] Não fizemos um projeto fechado. Fizemos um projeto aberto. E foi sendo construído com as crianças. Porque eu dizia para eles: “Vocês têm que saber a opinião deles. Não adianta a gente decidir”. Eu orientei dessa forma, né? Mas isso foi ao longo de um ano. Até sair isso daí. A gente ia tendo encontros e eles tinham os encontros com as crianças e tudo. Eu dizia: “Perguntem delas, vejam o que elas dizem”, aí a gente ia construindo aos poucos, até terminar. Foi uma experiência muito bacana.*

Essa declaração de Dani contrasta em tantos aspectos com sua fala realizada no colóquio, primeiramente porque traz uma outra relação com o tempo, a errância, o indecيدido, a escuta, a disponibilidade aos encontros e aos acontecimentos nas ações que afirmam uma outra escola – a escola que não está à disposição das burocratizações de tempo e “conteúdo”

---

<sup>52</sup> Grafaremos dessa forma, jogando com a norma acadêmica, porque os livros foram publicados, como indicamos anteriormente, na “Editora Waldir Garcia”. Houve até o dia de lançamento das obras. Dessa maneira, encontramos uma forma de reconhecer e afirmar a importância dessa experiência.

controlados. Um outro caminho foi percorrido sem pressa, sem medo de perder-se, sem expectativas estabelecidas, sem prescrições. Um caminho acionado pelo fazer junto, construir junto; pelo ato de convidar, de dar a corda aos processos, acolhendo, cuidando, fazendo arte, liberando o tempo, deixando em aberto. Sem perceber, Dani se permitiu viver um *descronograma* por meio desse tempo (relativamente não vigiado) levado pelas circunstâncias pandêmicas. Um tempo que admitiu habitar um gesto pedagógico inantecipável e não roteirizável.

#### 4.3.1 O livro (de) Antony

Iniciamos essa jornada do que (nos) comove (n)a escola, nessa atmosfera de invenção de subjetividades, com a narrativa de Antony. Não é certo afirmar que pouco sabemos sobre ele porque sua autobiografia, na máxima extensão de uma lauda, perfaz de forma substantiva seus primeiros anos de vida e sua forma de perceber o mundo...

Assim, Antony começa com uma cena luminosa: “Tudo começou quando uma luz apareceu e eu estava saindo da barriga da minha mãe”. Antony está fabulando seu começo; para isso ele inventa uma cena primeira, um primeiro ato, e encontra uma inspiração: ele vê uma luz. No começo era a luz... É um alumbramento que o traz ao mundo. Assim, esse autor nos dá a conhecer sucessivamente outros eventos marcantes da sua vida:

- a) quando vê “pela primeira vez o mundo” ao sair do hospital; quando conhece seu pai e, na sequência, seus parentes mais próximos, como seus irmãos e também a si mesmo – “e [conheci] os meus irmãos, Letícia e Talita e Vinícius. E eu, Anthony!” – pois, para conhecer a si, percebeu que era preciso fazer isso em relação aos outros;
- b) quando, aos quatro anos, Antony vai para uma escola perto de sua casa, se apercebe como uma criança inteligente – o que não a isenta dos castigos infligidos por um professor;
- c) aos cinco, em sua festa de super-herói, depois nos próximos aniversários sem “tanta coisa”, a não ser pelo que era proporcionado pela escola com os passeios na cidade;
- d) aos seus dez anos, com a chegada de um vírus e o desfecho da narrativa autobiográfica envolvendo esse evento e uma possibilidade de continuidade: “[Ele] não foi embora, mas tomamos a vacina para nos proteger. Por enquanto, estamos tentando nos cuidar. E quando tiver doze anos, continuo a minha história, continuo o meu livro” (Anthony, 2021).

Intriga-nos a astúcia da força narrativa que alinhava a aventura dos começos e as desventuras da travessia, denotando que o sentido simbólico de uma cicatriz não é um ponto final e nem ponto de partida, pois pode conter as duas coisas. Cada marca na narrativa de Antony abriga em si um entrecaminho, onde o desfecho permanece em aberto, embora pareça conter uma certa profecia: “Até a próxima! Até o [próximo] corona. Tchau!”. Assim, é uma narrativa elaborada numa temporalidade própria, avistando um final onde o presente se repetirá inexoravelmente, mas não está encerrado. Para Antony, e muitas crianças da escola com o apoio da Dani, a pandemia foi um tempo suspenso no qual puderam elaborar narrativas sobre a própria chegada ao mundo e sobre uma certa cicatriz. Uma cicatriz é a reação do corpo quando um tecido se rompe. Medicamente, uma cicatriz fecha uma lacuna. Literariamente, Antony deixa lacunas abertas à espera de um futuro que possa abrigar uma diferença na repetição, como um corpo que se recupera e recria uma nova forma de restaurar um tecido rompido. O jogo da vida não está fechado, clausurado. Ele está em movimento, é o que parecem aprender as crianças na Waldir quando são convidadas a pensar na sua trajetória biográfica, o que, no caso de Antony, resultou na escrita do seu primeiro livro.

Ailton Krenak (2019) diz que contar uma história é adiar o fim do mundo. Anthony já saiu da Waldir. Quando escreveu seu livro no ano pandêmico de 2021, ele tinha 11 anos de idade. Em 2022 teve que sair da escola para iniciar o Ensino Fundamental II, pois a escola oferece apenas o Ensino Fundamental I. Ele está agora em outra escola. Que outros começos aconteceram para Antony? Uma criança que aos 11 anos é convidada a pensar na sua biografia deixa seu futuro em aberto.

Na Waldir, Antony teve a oportunidade de suspender um tempo para começar a contar sua vida, narrar por e para si mesmo sua história. No projeto de Dani com as/os estudantes de Artes Visuais da UFAM, ele encontrou esse tempo em suspensão, no qual pôde começar a se contar desde os começos, conferindo, de forma extraordinária, uma intensidade ao próprio tempo de vida – o que um adulto poderia considerar uma artimanha exagerada; mas, para Anthony, foi simplesmente a oportunidade de começar a escrever o livro de sua vida.

### 4.3.2 O livro [de] Moise

Tivemos a oportunidade, anteriormente, de entrar em contato com Moise e sua família formada por mulheres; a família de gestos compartilhados em agradecimento que tanto mobilizou Dani e a escola. Moise (co)move a escola, a convida para caminhar com ele e, dessa forma, a fazer comunidade. Conforme Dani ressaltou, a elaboração das autobiografias era um projeto (em) aberto. Assim, as linguagens adotadas pelas crianças também o foram. Moise, possivelmente pelas urgências que marcam sua vida e pela pouca intimidade com o idioma brasileiro, naquele momento escolheu se expressar por meio de uma narrativa visual. “Vacilante” entre um diário (anunciado) e uma história em quadrinhos (levada a cabo), interpretamos seu gesto como um impulso sequencial que dividiu sua narrativa em duas partes, com as quais nos apresenta os acontecimentos marcantes de sua vida. Lembremos que a possibilidade encontrada pelas crianças para narrarem cicatrizes nos trouxe até aqui. Primeiramente, por meio de uma luz que apareceu; agora, por meio de um avião (Figura 8)...

Assim, para apresentar a literatura proscrita de Moise (2021), produzimos em vídeo a audiodescrição<sup>53</sup> da sua obra para, em seguida, realizar outro movimento: editar a narrativa visual por meio de outro dispositivo visual que lembrará fotografias instantâneas de máquina Polaroid. Digamos que este seja um tipo de “licença poética” que queremos empregar à sua autobiografia e criação artística, marcadas por pedaços de instantes, por momentos breves que se condensam.

Para começar, Moise se apresenta aos/as leitores/as oferecendo um boneco palito e um balão, cuja palavra “nome” extrapola os contornos (Figura 7). Além do seu nome, ele não nos mostra seus traços e características físicas em mais detalhes. Quem é *Moise*, afinal?

Figura 8 – Audiodescrição da obra Moise



Fonte: arquivo da escola Waldir Garcia.  
Edição e compilação de imagem da autora

Figura 7 – Instantâneo M1 (Parte 1)

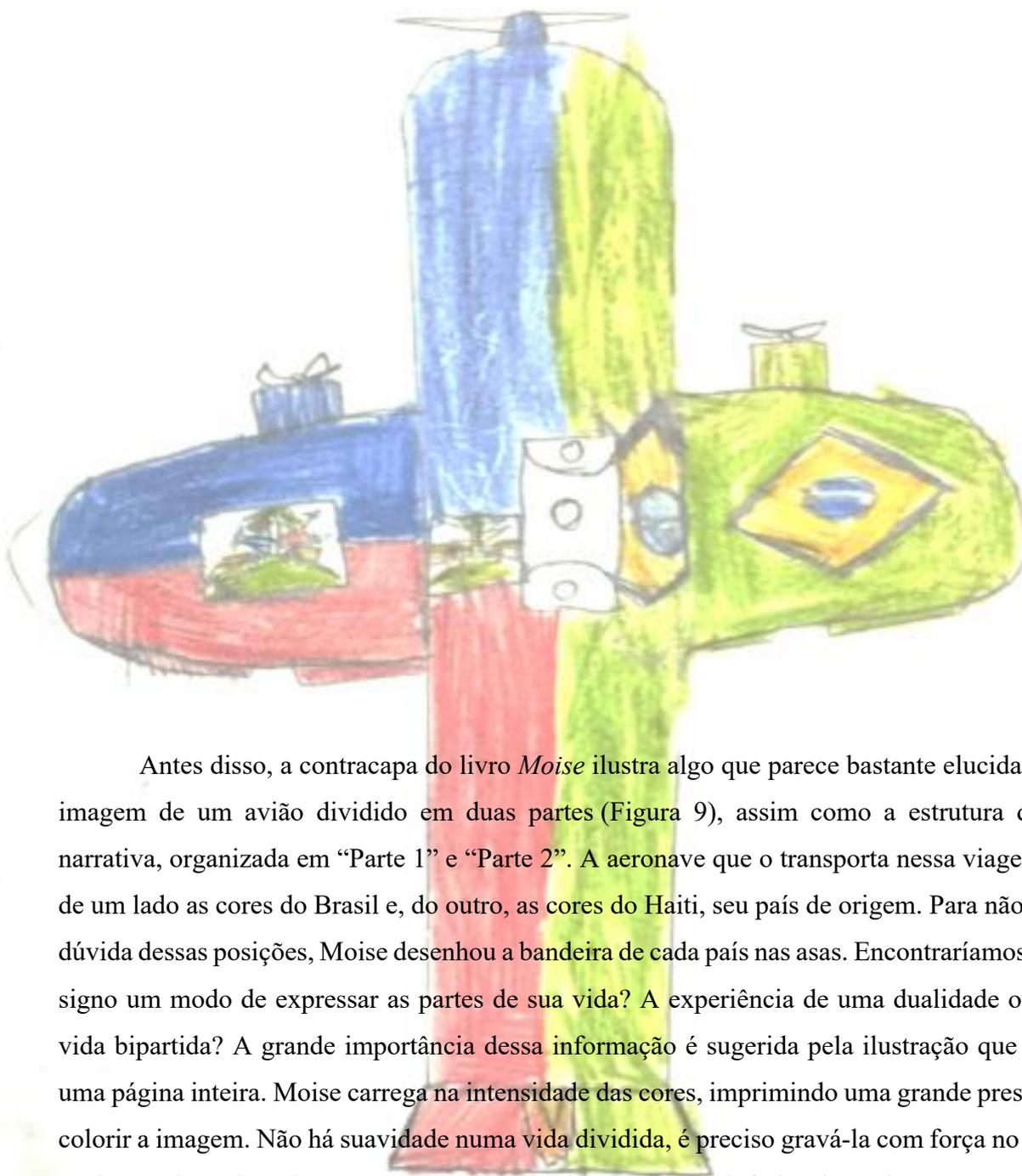


Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia.  
Edição e compilação de imagem da autora

<sup>53</sup> O acesso ao arquivo de audiodescrição da obra *Moise* pode ser realizado pela leitura do *QR code* ou diretamente pelo link:

[https://www.canva.com/design/DAGbJsE4u0E/9BCpLLWGrFn5SfpnQBLL5g/view?utm\\_content=DAGbJsE4u0E&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=recording\\_view](https://www.canva.com/design/DAGbJsE4u0E/9BCpLLWGrFn5SfpnQBLL5g/view?utm_content=DAGbJsE4u0E&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view).

Figura 9 – Ilustração da contracapa do livro *Moise*



Antes disso, a contracapa do livro *Moise* ilustra algo que parece bastante elucidativo: a imagem de um avião dividido em duas partes (Figura 9), assim como a estrutura de sua narrativa, organizada em “Parte 1” e “Parte 2”. A aeronave que o transporta nessa viagem tem de um lado as cores do Brasil e, do outro, as cores do Haiti, seu país de origem. Para não haver dúvida dessas posições, Moise desenhava a bandeira de cada país nas asas. Encontraríamos nesse signo um modo de expressar as partes de sua vida? A experiência de uma dualidade ou uma vida bipartida? A grande importância dessa informação é sugerida pela ilustração que ocupa uma página inteira. Moise carrega na intensidade das cores, imprimindo uma grande pressão ao colorir a imagem. Não há suavidade numa vida dividida, é preciso gravá-la com força no papel. Moise também desenha seu nome em grandes letras na parte inferior da página e parece não se preocupar em preenchê-las de cores, apenas da letra inicial “M”.

M O I S E

Figura 10 – Instantâneo M2 (Parte 1)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia.  
Edição e compilação de imagem da autora.

Figura 11 – Instantâneo M3 (Parte 1)

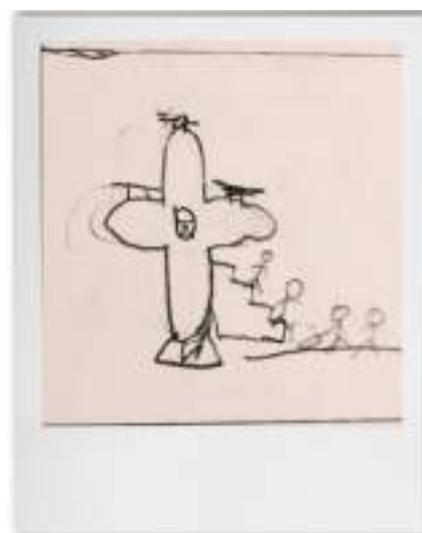


Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia.  
Edição e compilação de imagem da autora.

Nos próximos “instantâneos”, Moise traz à cena sua chegada: “Em 2016, cheguei no Brasil com a minha tia”. É um momento importante. Porém, em que pese esse dado, ele não aparece acompanhado na imagem (Figura 10). De todo modo, chegar com a tia pode significar que ele já não estava mais com a mãe no Haiti. Ter conseguido vir ao Brasil possibilitaria o seu reencontro com ela, supomos. Ele também desenha, na parte central da página, cenas do seu desembarque: há uma imagem da aeronave parada em solo (Figura 11) e outra, com a escada já estendida, por onde pessoas descem do avião (Figura 12). No entanto, Moise não nos indica quem é ele nesse desembarque. Seu desenho de boneco palito sugere que pode ser mais um dentre tantos. Ele parece estar entre iguais e, nesse momento, nada os diferencia, além da mala que é arrastada por um dos personagens.

Moise enfatiza a cena de chegada e do desembarque, mas como terá sido a viagem até esse ponto?

Figura 12 – Instantâneo M4 (Parte 1)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Figura 13 – Instantâneo M5 (Parte 1)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Finalizando a primeira parte de sua autobiografia, Moise apresenta uma notícia auspiciosa: sua chegada à escola: “Aí eu cheguei na escola” (Figura 14). Por enquanto, ela é somente uma “fachada de prédio”, mas prenuncia um começo, uma novidade; uma outra forma de estar num país diferente; num lugar que talvez ele possa inventar relações, criar “pertencimento”; um lugar para reterritorializar simbolicamente. Com isso, ele nos informa: “Fim da primeira parte”, mas o início de um outro processo...

Ainda nessa sequência, aparece a imagem identificada com o nome “Casa grande” (Figura 13). Há muitas pessoas nela. Não sabemos que lugar é esse, mas ele nos oferece pistas pelo formato dado ao desenho. Podendo ser tanto uma igreja – a Paróquia de São Geraldo, no bairro de mesmo nome, acolheu muitos imigrantes haitianos em suas chegadas –, quanto um acampamento organizado para o acolhimento de migrantes e refugiado. Pode inclusive ser nenhuma coisa, nem outra. De toda sorte, a simbologia carregada pelas palavras “Casa grande” é muito forte. Estremecemos.

Figura 14 – Instantâneo M6 (Parte 1)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Figura 15 – Instantâneo M7 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Neste “instantâneo”, Moise anuncia uma novidade: um passeio com a escola ao shopping (Figura 16). Na imagem, há pessoas, talvez em um elevador, o balcão de compras de uma loja e uma mesa de alimentação. Ele informa: “Aí eu fui para o shopping”. Mais uma vez, um passeio promovido pela escola surge em uma narrativa. De certa maneira, é um jeito de se apropriar da cidade e de viver seus contrastes de inclusão e exclusão. Observamos que a Waldir costuma fazer esses movimentos, levando as crianças para espaços de cultura e lazer. Não se trata de turismo educativo ou aula-passeio, mas, de alguma forma, a escola se desloca e se descentra para gerar um “acesso” a diferentes espaços urbanos, produzindo, quem sabe, outras formas de se relacionar com eles.

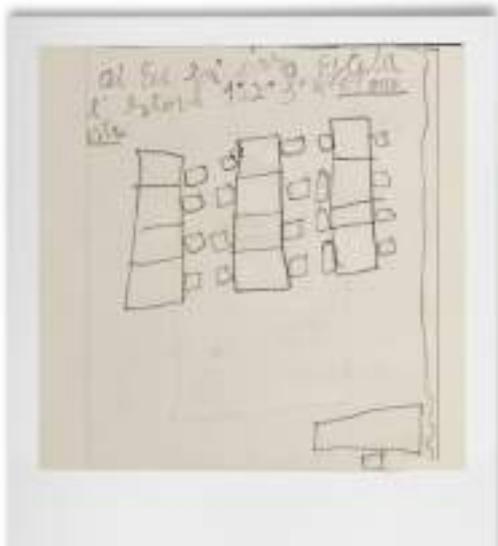
Moise agora nos leva para a “Parte 2” da sua narrativa autobiográfica. Estamos dentro da escola e ele nos introduz ao “coração” dela: sua sala de aula (Figura 15). Iniciar a segunda parte da história, ou seja, uma outra “etapa” da sua autobiografia, inserido numa sala de aula, parece emblemático. Nesse espaço, há mesas circulares e pequenos grupos de crianças sentadas ao redor, assim como livros ou cadernos, indicando haver atividade na turma. Ele a desenha em perspectiva, olhando a cena a partir de outro ponto de vista. E desse ângulo, supostamente afastado, analisa: “Eu fazia a tarefa na sala. Eu não falava português”.

Figura 16 – Instantâneo M8 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Figura 17 – Instantâneo M9 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Nesta outra imagem em perspectiva, Moise nos conta sobre as etapas pelas quais passou na escola até chegar ao 5º ano, destacando-o com um sugestivo sublinhado: “Oi, eu fui para a escola e estava [no] 1º, 2º, 3º, 4º [e] 5º ano” (Figura 17). Moise demarca visualmente uma outra mudança nessa etapa. A sala de aula já não possui mesas circulares com grupos de crianças ao redor. Pode-se notar que as mesas são retangulares e individuais, organizadas em blocos e fileiras. Moise, ao nos contar sua trajetória na escola, também nos fala da trajetória da própria escola e de suas mudanças. Este mobiliário foi imposto pela SEMED para a realização dos exames externos.

Antes, todas as turmas mantinham mesas circulares, uma decisão tomada pela escola, consonante com seu projeto pedagógico, priorizando os processos grupais e colaborativos.

Nos conduzindo para o desfecho provisório de sua autobiografia, Moise já não está na escola. Ele mostra uma cena ordinária do seu dia fora dela, quando está em casa, na cama, deitado com o aparelho celular na mão (Figura 18). Ele diz: “Eu *voi* para cama jogar no celular”. *Eu voi/ Eu voy/ Yo voy*. Parece que Moise secretamente grafa um outro idioma conhecido na escola.

Figura 18 – Instantâneo M10 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Figura 19 – Instantâneo M10 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

Moise agora nos informa que já foi para casa de ônibus (Figura 19). Parece importante demonstrar certa autonomia para se deslocar na cidade, o que também pode ser uma aventura/desventura tanto para uma criança, quanto para um adulto. Um certo dia, saindo da escola, encontramos duas alunas da Waldir numa plataforma de ônibus da Av. Constantino Nery, as irmãs Rebeca e Racheleda. Logo perguntaram o nosso destino. Dissemos: “Para o Manoa! Sabem onde fica?”. Não sabíamos como proceder naquela plataforma e, tampouco, o número do coletivo a tomar.

Subitamente, os seus semblantes mudaram. Notava-se uma mistura de admiração e alegria ao mesmo tempo, e logo disseram: “Nós sabemos, moramos lá! Podemos te levar?”. Assim, nos deixamos ser conduzidas por elas, que nos ensinaram a voltar para a casa. Deixar-se levar pelas crianças e por seus acúmulos rugosos na cidade: quantas vezes nos entregamos a esse acontecimento e confiamos em suas sabedorias? A rotina dessas duas crianças não é cômoda. São muitos quilômetros de casa até a escola e da escola até a casa; uma rotina extenuante para qualquer pessoa, sem importar a idade. No trajeto, conversamos sobre suas histórias “de trânsitos”. Elas nos contaram sobre os irmãos que ficaram no Haiti e a esperança dos pais de um dia trazê-los ao Brasil, reunindo, enfim, toda a família. Contaram que seus pais trabalham autonomamente no Centro de Manaus, são vendedores ambulantes de picolés e meias; que todos se levantam às quatro horas da madrugada para ir à escola ou para a labuta do dia. Elas também denunciaram o incômodo dos olhares que lhes são lançados no ônibus, dos estigmas do racismo, das expressões xenófobas ditas ou não ditas, do: “Por que vieram para cá? Por que não voltam para casa?”. Como habitar um lugar inóspito como esse que lhes oferecemos precariamente? Aqui revisitamos a seção 3.4.1 Não estamos em casa (?): as diásporas” para pensar como dar forma às histórias e memórias nesse único lugar que temos aqui e agora. Como “pertencer” a um lugar?

Mais uma vez, supomos que o exercício de autobiografar tenha gerado essa possibilidade de “reterritorialização” entre as crianças. A escola faz parte de suas biografias;

portanto, não é um simples cenário, já que se torna um território constitutivo, vivido por elas; um território que, atravessando as contradições, ainda é capaz de abrigar suas narrativas e as formas criativas de um “refazimento” de si. Elas, as crianças, vão construindo sentidos nas frestas, movendo-se intersticialmente entre um tempo controlado e dominado por expectativas externas e o tempo fruído na escola. É aí onde elas inserem sua literatura proscrita. Como não confiar na possibilidade literária nessas reelaborações constantes de si? Assim, a escola também se reterritorializa e se transforma num território vivido com elas e com a força de suas presenças.

Ainda precisamos revisitar a obra *Moise...* Notamos que um último quadrante da página não foi preenchido, parece que o autor não se preocupa em fazê-lo (Figura 20). Assim, esse espaço onde histórias podem ser contadas está em aberto, não está simplesmente vazio. Apenas (em) aberto, como é a vida e seus instantes de acontecimentos.

Figura 20 – Instantâneo M11 (Parte 2)



Fonte: Arquivo da escola Waldir Garcia. Edição e compilação de imagem da autora.

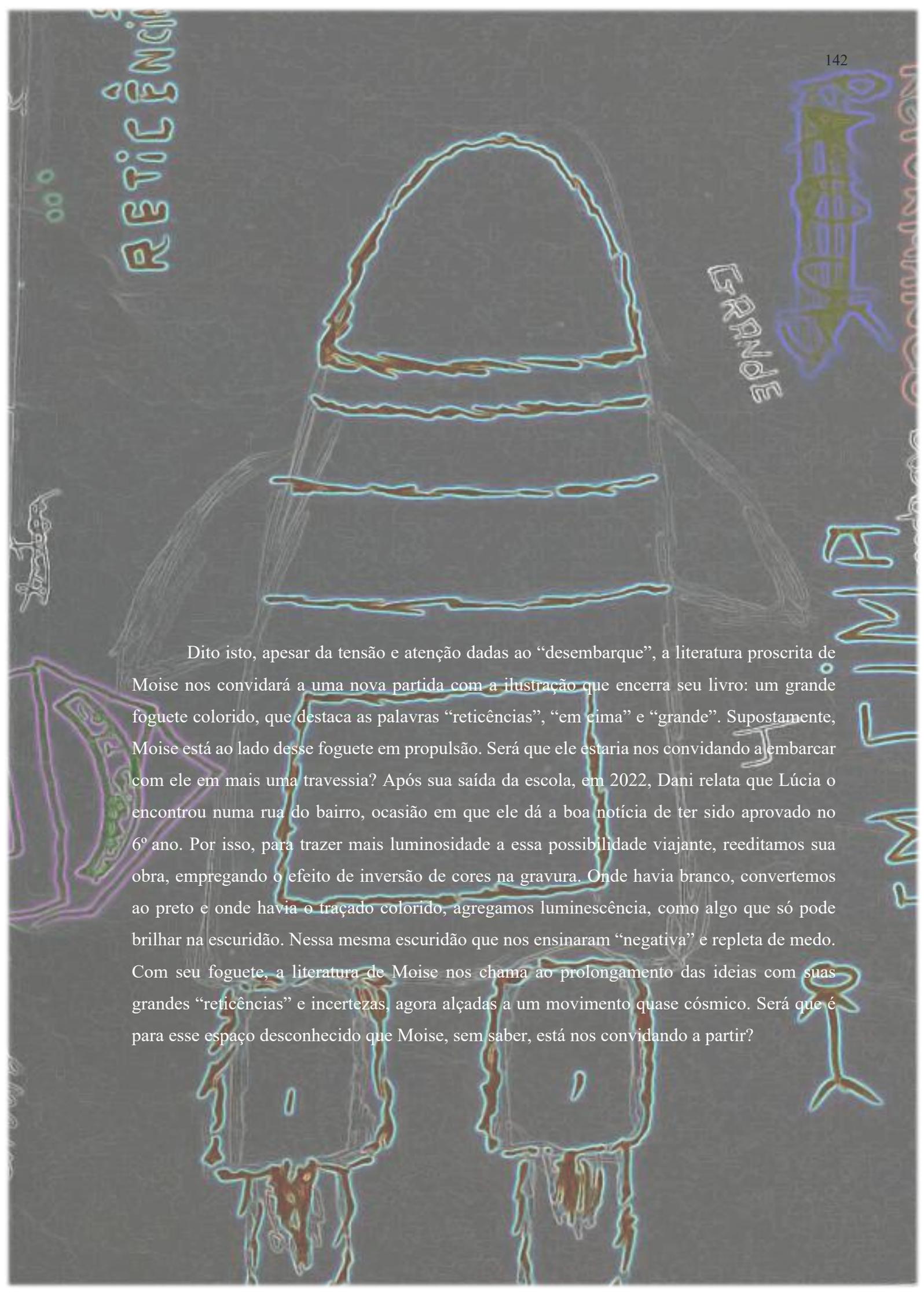
Como justificamos anteriormente, a decisão de reeditar a obra de Moise num “enquadramento Polaroid” seguia nossa percepção de que o autor nos dá a ver sua trajetória como uma imagem instantânea, e não como um diário<sup>54</sup> ou HQ. (Re)editamos com ele sua linguagem e estilo, sem desrespeitar seu traço. Nesse processo, foram mantidos os rabiscos e borrões de cada imagem produzida por ele. O próprio Moise edita e reedita seus desenhos, nos levando a perceber as linhas “residuais” do seu trabalho autobiográfico e as decisões que ele

<sup>54</sup> As palavras “Diário Moise” podem ser encontradas na primeira parte do livro, localizadas no canto superior esquerdo da página. Elas estão cortadas pela encadernação.

tomou nesse processo da “escrita de si”. Ao fim e ao cabo, após reeditar as imagens de Moise no formato aqui descrito – supondo com isso a adesão a algum efeito de efemeridade –, ocorre justamente o contrário: prolonga-se cada acontecimento narrado por ele. Intuitivamente nos demoramos na história de Moise; nos enredamos nela. Moise nos convida a fabular junto com ele a sua diáspora.

Faremos, por meio da narrativa de Moise, apenas mais um transbordamento. Na Figura 12 (imagem da aeronave com a escada estendida), ele nos leva ao “tema do desembarque”, que pode ter para ele inúmeras significações. Porém, essa mesma cena nos remete diretamente ao pensamento de Malcom Ferdinand (2022), que aborda com minúcia a política imposta pelo colonialismo, tendo o navio negreiro como arquétipo e fundamento dos preceitos que ainda dominam, por exemplo, nossa relação com a natureza, com a Terra e com o mundo (Ferdinand, 2022). O pensador martinicano nos convida a pensar uma ecologia (decolonial) a partir do mundo caribenho – mais que isso, ele também nos convida a pensar o Caribe fora de um enredo colonizador, nos oferecendo, dessa maneira, conceitos para mediar nossa relação com o mundo por meio de uma aliança imaginada com essa região. O que teoriza como uma *política do desembarque* não está localizada somente há quatro séculos, quando o poder colonial operou o desembarque de milhões de africanos transformados em “negros” e “escravizados”. Assim, ele define: “Com ‘política de desembarque’, designo as *disposições* e *engenharias* sociais e políticas que conferem às pessoas uma relação de alienação com seu corpo, com a Terra e com o mundo” (Ferdinand, 2022, p. 156). Trata-se de uma política desumanizadora que produziu corpos em perda (corpos perdidos), naufragos e desterrados. Porém, corpos que ainda resistem e criam, anunciando outras ecologias e formas de habitar o mundo.

A aeronave, repetidamente trazida por Moise, dá forma ao arquétipo das engenharias sociopolíticas do capitalismo implicadas nas diásporas. A aeronave, o barco, o bote, as estradas interoceânicas... Nesse âmbito, Leticia Mamed (2016a, 2016b, 2018) nos ajuda a compreender, na atualidade, algumas dimensões dos diversos itinerários migratórios na Amazônia por meio de seu trabalho etnográfico multissituado. A pesquisadora acompanhou a trajetória de desterro de grupos haitianos na sua chegada à Amazônia a partir do estado do Acre, até às cidades do Sul brasileiro, que têm as agroindústrias como os principais motores de recrutamento de mão de obra haitiana, explicando em boa parte esse trânsito e suas razões: o desejo de vida digna e a possibilidade de uma oportunidade laboral – nem sempre articuladas, perpetuando um amplo conjunto de injustiças.



Dito isto, apesar da tensão e atenção dadas ao “desembarque”, a literatura proscrita de Moise nos convidará a uma nova partida com a ilustração que encerra seu livro: um grande foguete colorido, que destaca as palavras “reticências”, “em cima” e “grande”. Supostamente, Moise está ao lado desse foguete em propulsão. Será que ele estaria nos convidando a embarcar com ele em mais uma travessia? Após sua saída da escola, em 2022, Dani relata que Lúcia o encontrou numa rua do bairro, ocasião em que ele dá a boa notícia de ter sido aprovado no 6º ano. Por isso, para trazer mais luminosidade a essa possibilidade viajante, reeditamos sua obra, empregando o efeito de inversão de cores na gravura. Onde havia branco, convertemos ao preto e onde havia o traçado colorido, agregamos luminescência, como algo que só pode brilhar na escuridão. Nessa mesma escuridão que nos ensinaram “negativa” e repleta de medo. Com seu foguete, a literatura de Moise nos chama ao prolongamento das ideias com suas grandes “reticências” e incertezas, agora alçadas a um movimento quase cósmico. Será que é para esse espaço desconhecido que Moise, sem saber, está nos convidando a partir?

#### 4.4 Da literatura proscrita às fotografias proscritas

Continuando nossas errâncias com a escola, traremos Letícia Mamed (2016a, 2016b, 2018), cujas pesquisas já foram mencionadas anteriormente, destacando sua etnografia multissituada com populações migrantes na Amazônia. Porém, outra dimensão do seu fazer etnográfico vai se entrecruzar com a Waldir: seu trabalho artístico e documental com a fotografia. Letícia é professora da Universidade Federal do Acre – onde coordena o Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia (GPMTA-UFAC) – e, por uma circunstância muito oportuna, esteve em Manaus em abril de 2024. Nessa ocasião, já conhecíamos seu trabalho fotográfico, pois colaboramos no ano anterior com a organização da exposição do seu ensaio “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental” em um evento na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Por esse motivo, a convidamos para visitar a escola, o que ela aceitou prontamente. Já nessa oportunidade, aproveitamos para solicitar sua autorização quanto ao uso de suas fotografias e sondar o interesse da escola em receber o referido ensaio fotográfico.

Assim, uma primeira conversa para tratarmos da organização da exposição fotográfica de Letícia na escola aconteceu em outubro de 2024. Essa reunião se deu com Dani e as professoras do 2º ano. Esboçávamos algumas ideias de como realizar a atividade e as possibilidades de mobilizar a comunidade da Waldir para participar dela. A escola, como um todo, sempre se coloca disponível para acolher as atividades mais diversas com suas apoiadoras e apoiadores. Particularmente, nos inserimos nesse lugar de apoiar e incentivar a escola como podemos. Não era a primeira vez que realizaríamos atividades com a comunidade<sup>55</sup>. Desse modo, conversamos, principalmente, sobre o teor das imagens captadas por Letícia no seu ensaio fotográfico. Nessa ocasião, a Prof.<sup>a</sup> Joséphine<sup>56</sup> protestou: “Ah, eu não acho legal, não! Não sei se é legal trazer essas imagens para cá, é muito sofrido!”. Do que trata o ensaio fotográfico de Letícia que “não é legal” ser exposto na escola? Ficamos pensando por algum momento e discutindo entre nós. Algumas perguntas permaneceram após esse encontro: haveria aí um certo incômodo perante um problema estruturante da sociedade brasileira que, quem não padece diretamente, prefere não falar? Acaso seria um temor em relação ao efeito que essa exposição poderia causar nos próprios estudantes da escola? Ou ainda poderia ser a percepção

---

<sup>55</sup> Ainda entre maio e junho de 2024, por exemplo, realizamos com a escola o Encontro de alfabetização filosófica e imersão agroecológica, intitulado “Conviver, (a)colher e cozinhar: exercícios errantes e perguntantes numa agroflorestal”. Uma articulação feita com a escola Waldir Garcia e o Núcleo de Estudos em Filosofia e Infâncias (NEFI/UERJ).

<sup>56</sup> Nome fictício.

de que não há nada nessa cultura outra que possamos aprender? Ficamos também pensando nos muitos significados da palavra “legal” e o que poderia estar na base das palavras da colega.

O ensaio fotográfico “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental” mostra a chegada dos contingentes migratórios dos países caribenhos e africanos à Amazônia<sup>57</sup> e as condições dramáticas em que o fenômeno se dá, afetando diretamente a vida de mulheres e homens, retratados em riqueza de detalhes em cada imagem: nas arriscadas condições do deslocamento transnacional; no cotidiano insalubre dos acampamentos oferecidos pelo poder público; nas formas de trabalho precário a que são submetidos; nos semblantes de sofrimento de quem atravessa o degredo. Porém, a força das imagens registradas pela fotógrafa também se encontra afirmativamente nos gestos de cuidado mútuo; nos momentos de interação; nas ocasiões de formação e estudo; nos atos de solidariedade; na sociabilidade compartilhada entre os diferentes grupos; na partida de futebol, pela tv, que é assistida com a janela abarrotada de gente; nas religiões praticadas (há alguns registros de práticas religiosas de grupos mulçumanos, por exemplo); num olhar esperançoso. Ou seja, a sensibilidade da artista permeia o ensaio e nos propõe perceber as complexidades do fenômeno a que se dedicou a acompanhar e registrar, bem como revela seu cuidado de não apenas localizar esses grupos humanos no lugar da miséria e da degradação. Há potências a serem percebidas e possibilidade de repensar criticamente as imagens estigmatizantes que afligem grupos migratórios inteiros. Todas essas perspectivas são oferecidas no ensaio de Letícia. As perguntas ainda me acompanhavam: por qual razão suas fotografias deveriam ser proscritas, banidas da escola? Por que a possibilidade de expor essas imagens na escola gerou incômodo na Prof.<sup>a</sup> Joséphine?

A seguir, oferecemos apenas duas imagens do amplo ensaio fotográfico de Letícia Mamed, que remetem às diferentes dimensões aludidas acima.

---

<sup>57</sup> Intensificada nos anos 2010. Ver Baeninger *et al.* (2018).

Figura 21 – Recorte do ensaio fotográfico “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental”



Fonte: Leticia Mamed

O tema da migração na Waldir também carrega suas ambivalências. Ora é ressaltado e acolhido, ora questionado e moralizado. Porém, importa afirmar, a primeira posição é prevalente. Na conversa que tivemos com o Prof. Núbio<sup>58</sup>, essa situação veio à baila. Em novembro, o professor destacou a importância de ter as fotografias expostas na escola, ter essas referências na Waldir; comentou sobre a importância de criar um dia dedicado a mobilizar a comunidade em torno da questão – o “dia do migrante”, sugeriu; de valorizar as oportunidades de um trabalho linguístico a partir dos idiomas, entre outras posições afirmativas que envolvem o destaque dos aspectos interculturais etc. Porém, também se posicionou contrário a uma

---

<sup>58</sup> Nome fictício.

política migratória brasileira, que para ele, ao fim e ao cabo, desvalorizaria e preteriria a atenção aos nacionais. Segundo suas palavras: “[...] o país não está preparado nem para os seus. Em geral, na hora que você abre a porta para outros, não tem como, você não sana o teu problema. Como que você vai pegar o [problema] de outro?”. O professor, com toda boa dedicação à sua atividade docente e gentileza com que costuma se portar na escola, manifesta uma compreensão política cuja crença converte as pessoas em “entraves” e suas histórias marcadas por desposseções em um problema que é “de outro [lugar]”, negando assim a possibilidade de um mundo compartilhado. Dessa maneira, mesmo cotidianamente trabalhando com crianças migrantes, ainda não conseguiu desconfiar do próprio modo de pensar a questão. Isso, por outro lado, contrasta com o pensamento da diretora Lúcia Cristina, que, de forma inequívoca, diverge desse posicionamento. A prova disso é sua manifestação durante uma reunião docente na escola. De maneira enfática ela declara:

*Não podemos perder este norte, é um direito constitucional garantir a todas as crianças a educação. Todas, do primeiro ao quinto ano, com deficiência, migrante e refugiada, seja por de onde vier, elas estão na escola e têm o direito de aprender e elas têm o tempo e o ritmo delas [...]. As crianças são diferentes e nós precisamos quebrar paradigmas para dar esse atendimento personalizado, para respeitar o seu tempo e ritmo [...] é assim que a gente faz e a gente vem nessa caminhada de anos. A gente vem conseguindo fazer esse trabalho olhando as crianças, ouvindo as crianças, percebendo a alegria delas de viverem, de estarem nessa escola.*

Os episódios envolvendo o Prof. Núbio, a Prof.<sup>a</sup> Joséphine e a declaração de Lúcia manifestam a coexistência de perspectivas conflitantes ocorrendo simultaneamente com a mesma intensidade. Tais perspectivas podem gerar envolvimento e efeitos díspares, ampliando ou retraindo, no cotidiano da escola, os modos de experienciar a relação com o que estamos aqui discutindo. Embora possamos afirmar que uma das perspectivas é majoritária e a outra minoritária, esta não deixa de requerer atenção pelo modo como impacta as microrrelações entre educadoras/es, crianças e suas famílias. Além disso, pode se tratar de posturas mais extremas e perceptíveis que outras também existentes, embora não manifestas. Por fim, apontam ainda que o fenômeno das migrações contemporâneas merece receber atenção contínua da escola, pois não se trata de um tema circunstancial: a história da Waldir já é contada e recontada entrelaçadamente às várias histórias de seus sujeitos diaspóricos.

Por isso, além de uma literatura proscrita, poderíamos pensar numa fotografia proscrita na escola? O que propor diante dessa relação que contribuísse para pôr em relevo a “migração” na/com escola e a disputa dos seus sentidos? Resolvemos ouvir as crianças sobre o assunto. Depois da fala da professora que se “contrapôs” à realização da exposição, ficamos muito pensativas sobre como realizar essa empreitada e se a realizaríamos efetivamente. O incentivo

para levar adiante a atividade veio de Dani, que perguntou quando a faríamos. Portanto, a exposição já era vista no horizonte de maneira afirmativa, o que não evitava as nossas incertezas sobre como realizá-la, de modo que tardamos um pouco mais a agir – e as fotografias chegaram à escola somente no mês novembro de 2024. Mesmo com o final do ano letivo já às portas e com uma dinâmica de atividades que só aumenta de intensidade nesse período, resolvemos fazer esse movimento. Contudo, ele só foi possível porque Dani articulou a atividade com as professoras das cinco turmas de 4º e 5º anos, conseguindo encaixar um horário na agenda de cada uma, além de ter reservado o espaço da biblioteca. A atuação de Dani foi primordial para que o trabalho fosse realizado.

Dessa vez, não tínhamos um projeto propriamente formulado, apenas uma intenção provocada pelo *corpus* fotográfico do ensaio de Letícia. Além dele, também encontramos inspiração em outro trabalho artístico, a obra *Migrantes*, da ilustradora peruana Issa Watanabe (2021). Ainda em novembro de 2024, de maneira inesperada, tivemos a oportunidade de apreciar a exposição das ilustrações de Watanabe no Instituto Miguel de Cervantes, no Rio de Janeiro<sup>59</sup>. A narrativa visual *Migrantes* é construída por ela em cenas com personagens antropomórficos. A beleza das formas e cores das ilustrações sobre o plano de fundo preto dá ainda mais profundidade ao tema tratado, não escamoteando a dramaticidade e as vicissitudes enfrentadas pelos personagens. As ilustrações de Watanabe (2021) não pretendem criar subterfúgios para o tema. É um assunto que trata de perdas, dor e morte. E, nele, a imagem do bote abarrotado de “gente” é o seu principal veículo. O assunto abordado pela ilustradora não nos é alheio e as crianças da Waldir assim o confirmaram.

A obra *Migrantes* já era conhecida na e da escola. Dani afirmou que o livro havia sido trabalhado em algum momento, o que para nós era uma ótima notícia. Preparados os materiais – reproduzidas as ilustrações dessa obra e de posse das fotografias de Letícia –, foram agendados os dias para as interações com as crianças. A biblioteca então foi preparada e, antes de recebê-las para a exposição, organizamos o espaço entre as ilustrações de Issa e as fotografias de Letícia. Não foi preciso nenhuma grande produção. Improvisamos as mesas como expositores ao redor da sala, para liberar o espaço central, e, depois da apreciação das crianças, conversamos um pouco sobre suas impressões.

Tudo isso poderia parecer tranquilo, mas era exatamente o contrário. Fomos tomadas por uma súbita ansiedade sobre como as imagens seriam recepcionadas pelas crianças e quais efeitos gerariam. Não havia uma fala prévia, nem a intenção de conduzir a apreciação delas. A

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://cultura.cervantes.es/riodejaneiro/pt/migrantes.-issa-watanabe/173379>.

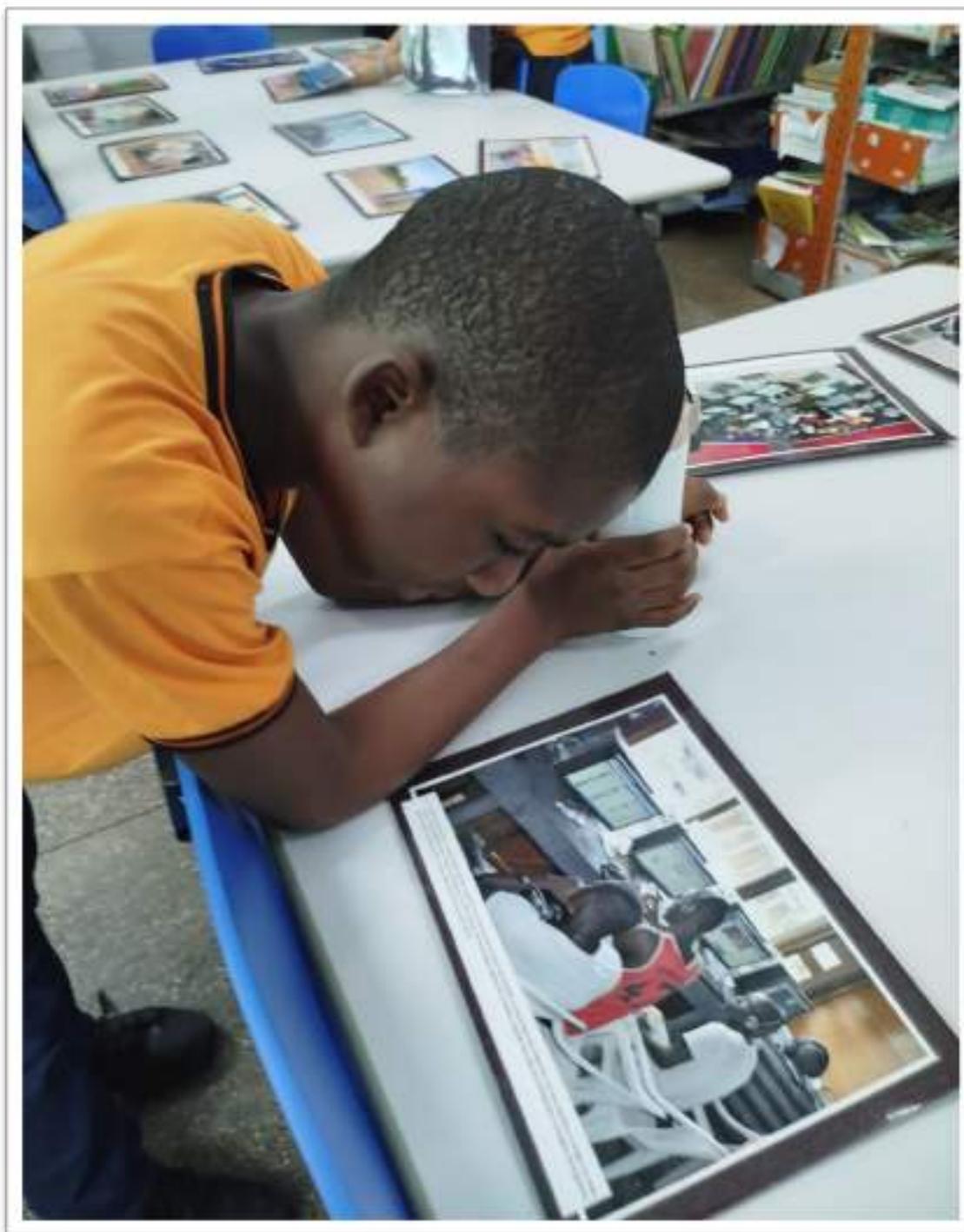
ideia era apenas dispor as imagens e deixar fluir os gestos e as percepções. Ainda assim, recebemos as primeiras turmas na biblioteca com algum tom cerimonioso<sup>60</sup>. As crianças iam entrando e enchendo maciçamente o espaço com suas presenças e seus olhares curiosos, sem perguntar nada, apenas entravam. Na primeira vez pensamos: “E agora, por onde começamos?”. Dessa forma, e depois de alguns cumprimentos trocados, perguntávamos: “Vocês já visitaram alguma exposição artística?”. Muitas crianças respondiam afirmativamente e resumiam o que viram. Assim, sugeríamos que elas estavam, naquele momento, em uma exposição artística. Falávamos rapidamente sobre as autoras e pedíamos que ficassem à vontade para observar suas obras. Pouco ou quase nada dizíamos que antecipasse o tema retratado. Também não havia um tempo definido para elas circularem na exposição, mas já havíamos sido informadas de que as atividades deveriam ocorrer até um pouco antes do horário do recreio.

Nesse curto espaço de tempo, os acontecimentos que tivemos a oportunidade de viver com as crianças podem ser traduzidos em algumas imagens que expressam uma impressionante dedicação ao exame das obras em cada detalhe. Como afirmamos, não foi preciso dizer muitas palavras ou orientar a circulação já bastante limitada na biblioteca. As crianças, após alguns risos, burburinhos e brincadeiras entre elas, tomavam para si as obras com grande interesse. Enquanto umas circulavam ao redor das mesas, outras preferiam se acomodar e se sentar, passando, em seguida, de uma mesa a outra. Pudemos registrar alguns desses movimentos. Porém, era preciso discrição; tentar não interromper o fluxo da atenção ou direcionar o olhar. Apenas deixar que elas buscassem seu próprio jeito de fluir por entre as imagens, encontrando um modo singular de habitá-las. É o que perceberemos a seguir por meio do próximo conjunto de fotografias que fizemos desse “exercício”.

---

<sup>60</sup> Realizamos quatro encontros ao todo, no horário da manhã. O primeiro, simultaneamente, com as duas turmas do 5º ano, e os três seguintes com cada turma do 4º ano. Levamos duas semanas para concluir a atividade.

Figura 22 – Exercício sobre o ensaio\_1



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 23 – Exercício sobre o ensaio\_2



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 24 – Exercício sobre o ensaio\_3



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 25 – Exercício sobre o ensaio\_4



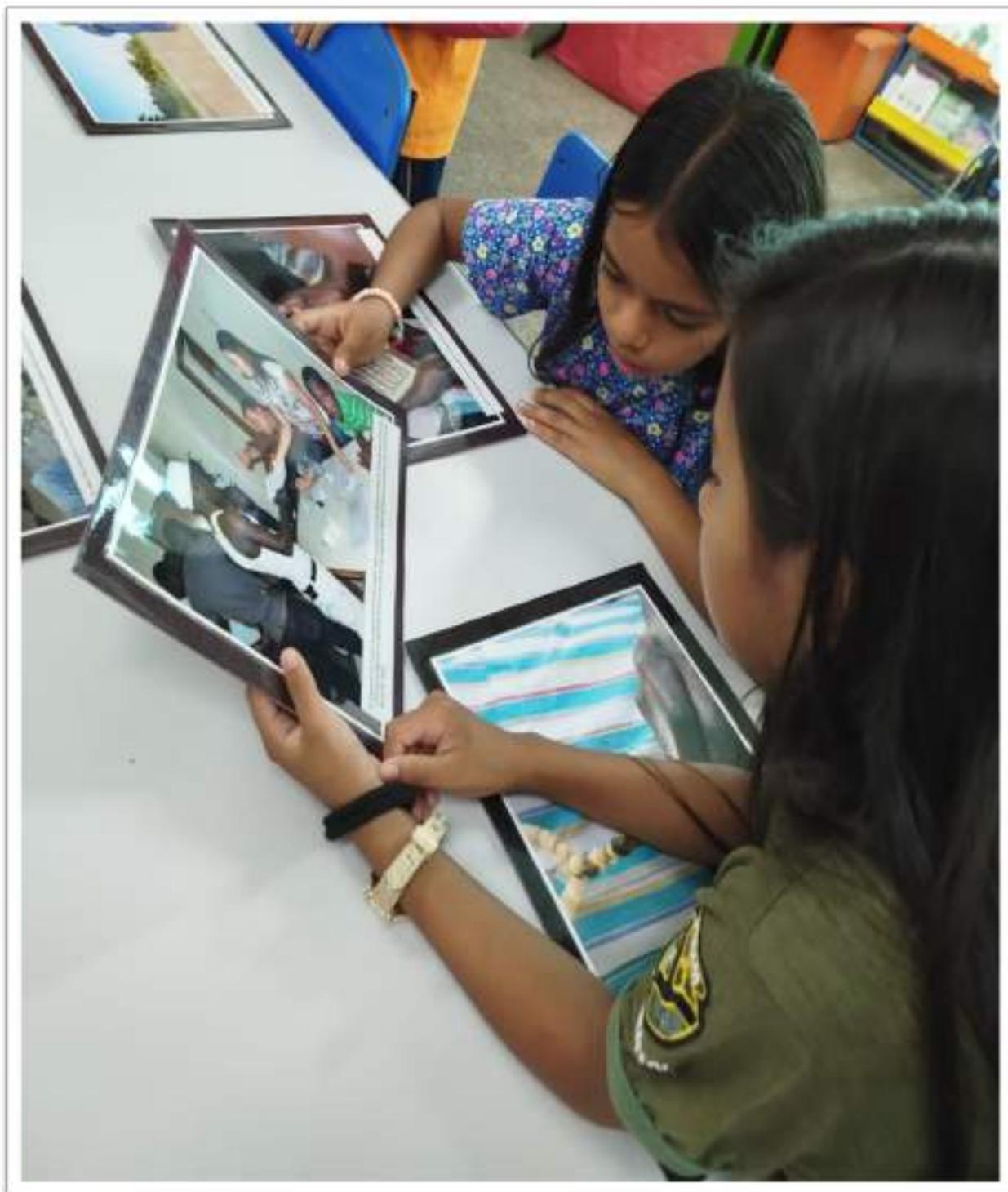
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 26 – Exercício sobre o ensaio\_5



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 27 – Exercício sobre o ensaio\_6



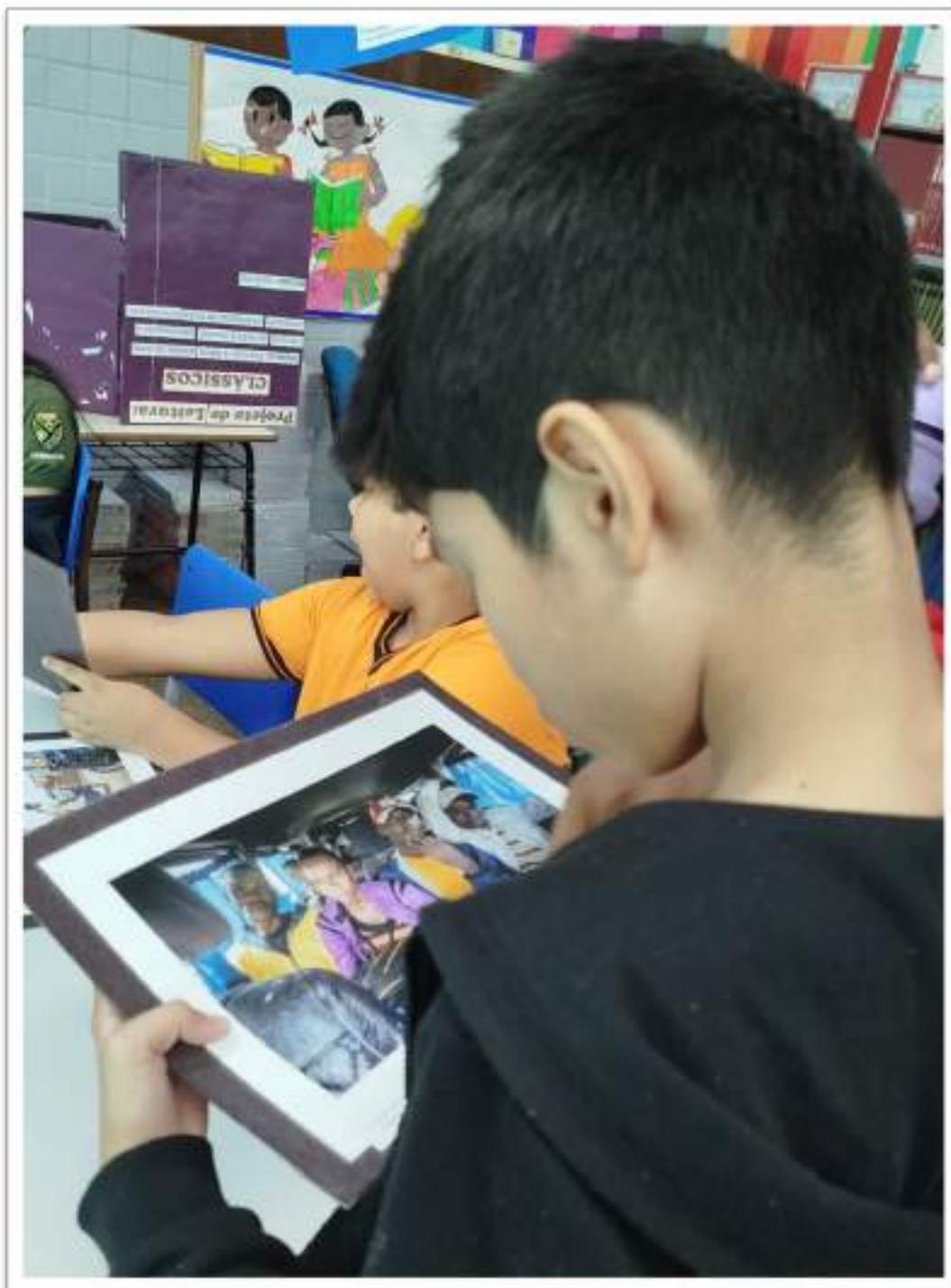
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 28 – Exercício sobre o ensaio\_7



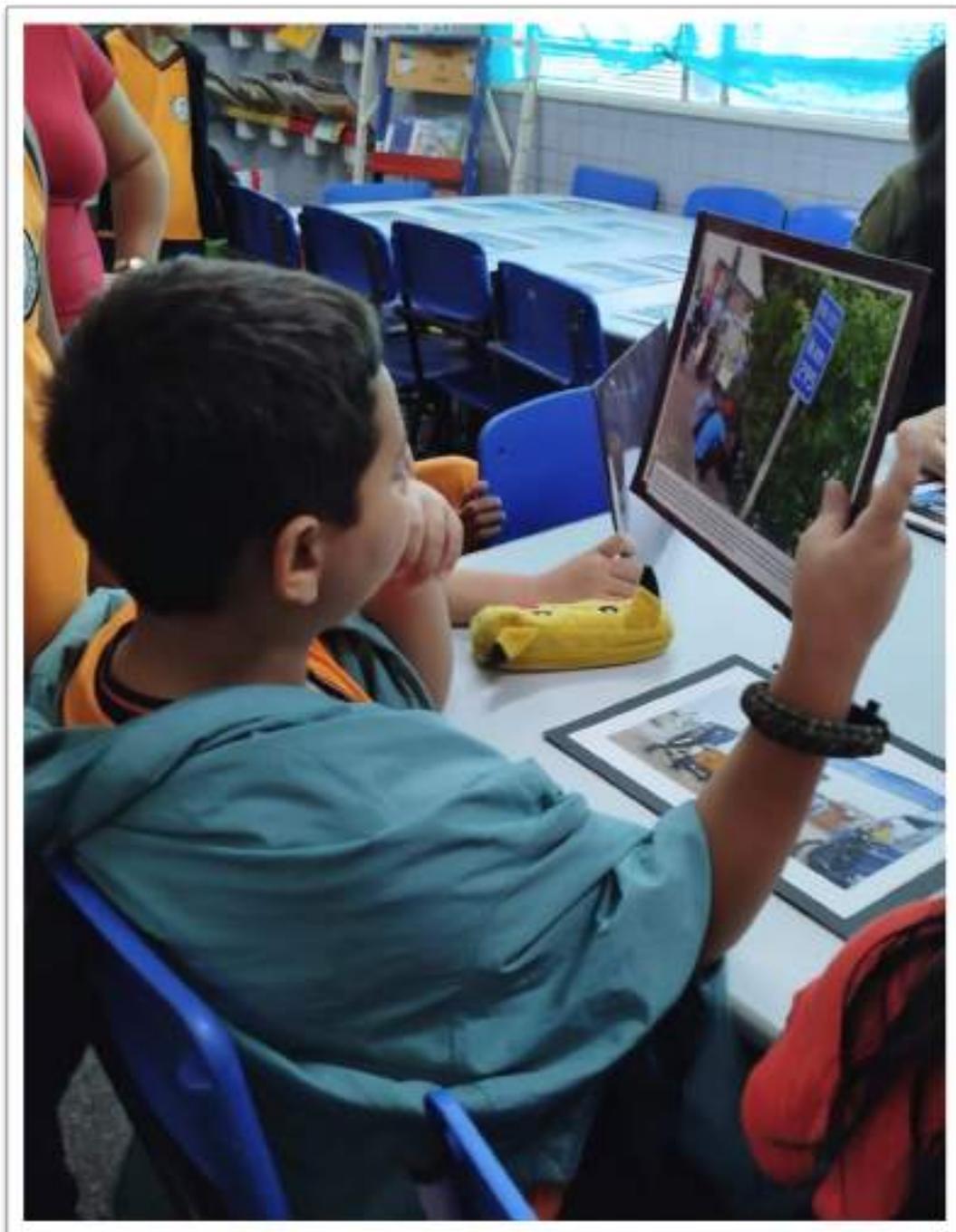
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 29 – Exercício sobre o ensaio\_8



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 30 – Exercício sobre o ensaio\_9



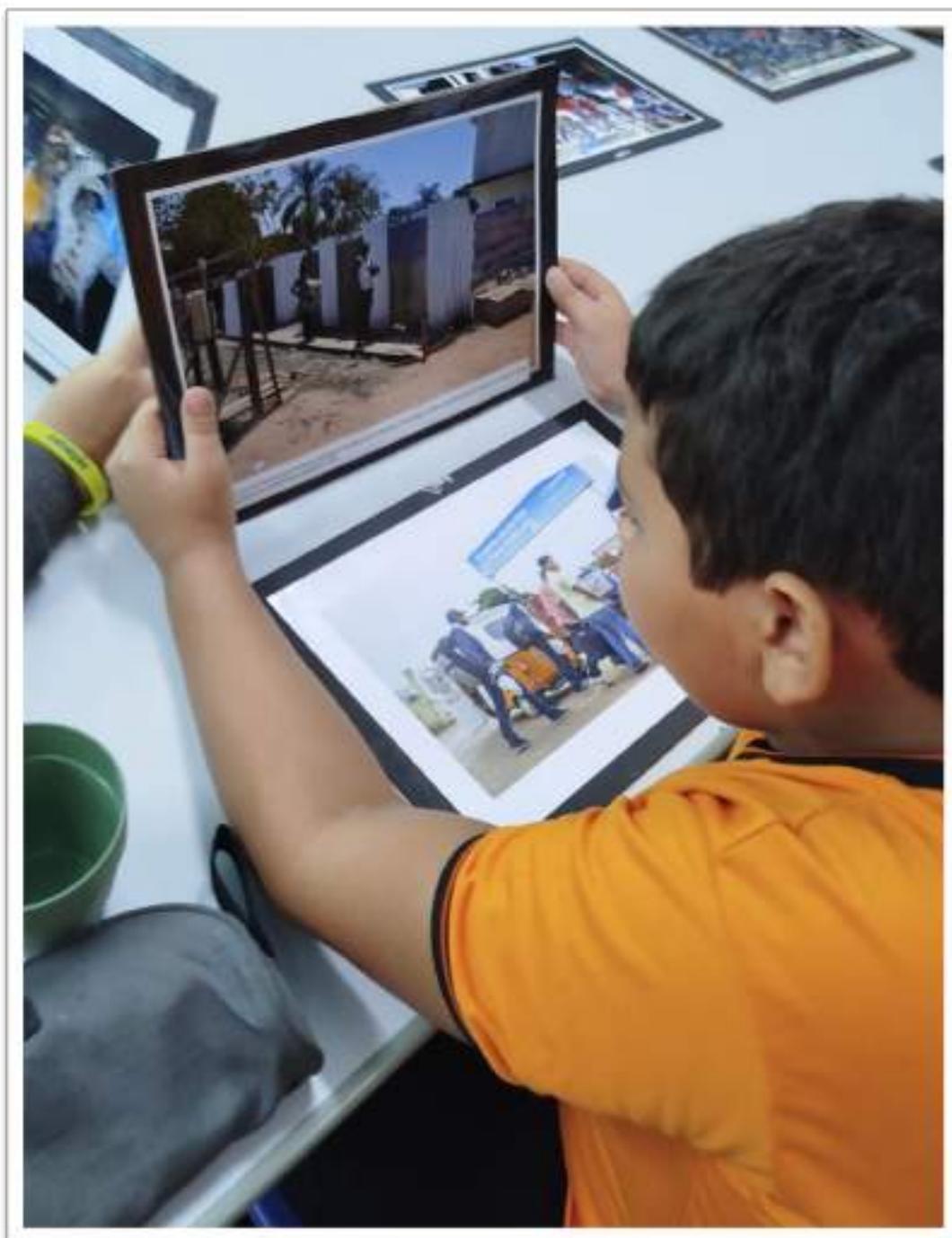
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 31 – Exercício sobre o ensaio\_10



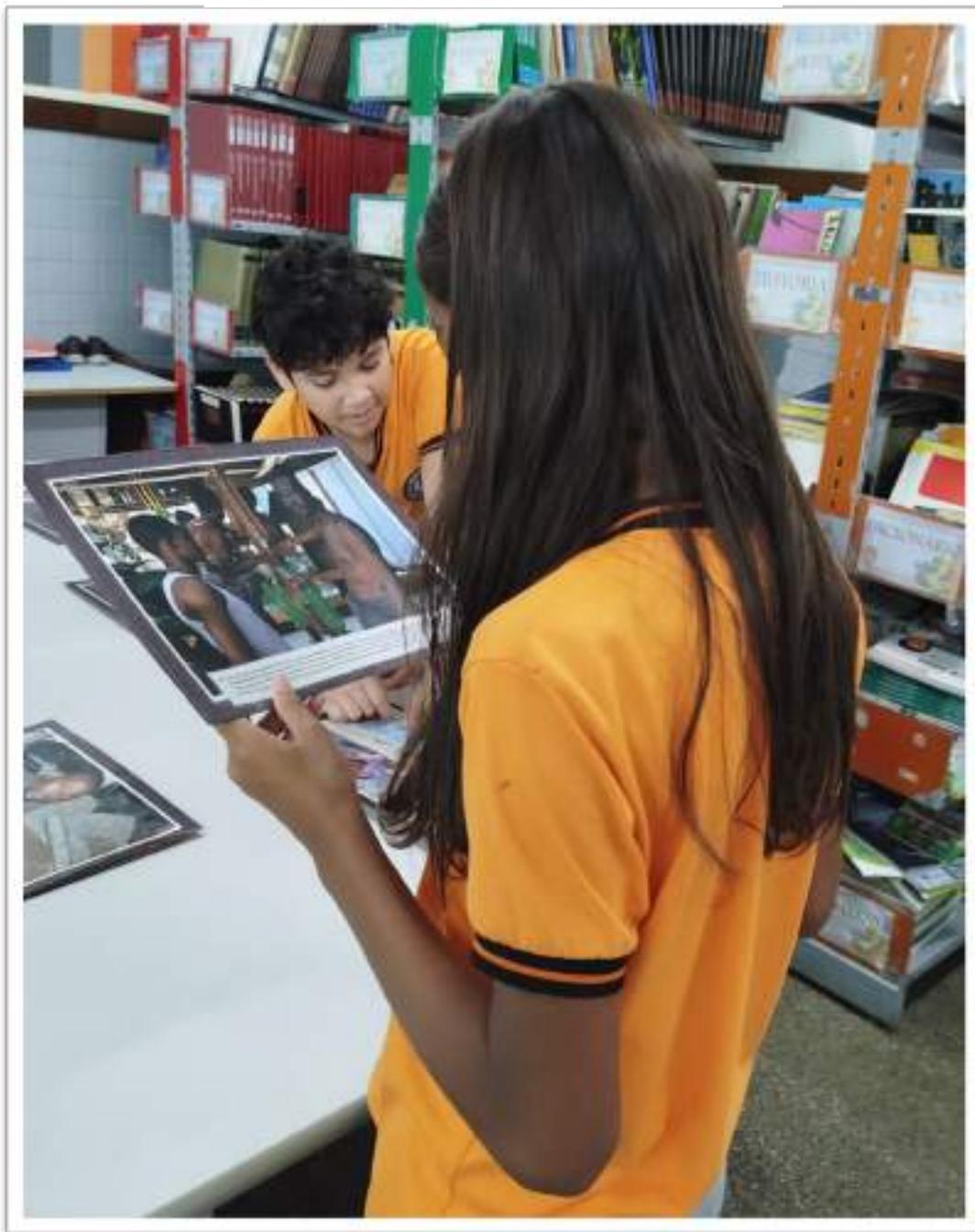
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 32 – Exercício sobre o ensaio\_11



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 33 – Exercício sobre o ensaio\_12



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 34 – Exercício sobre o ensaio\_13



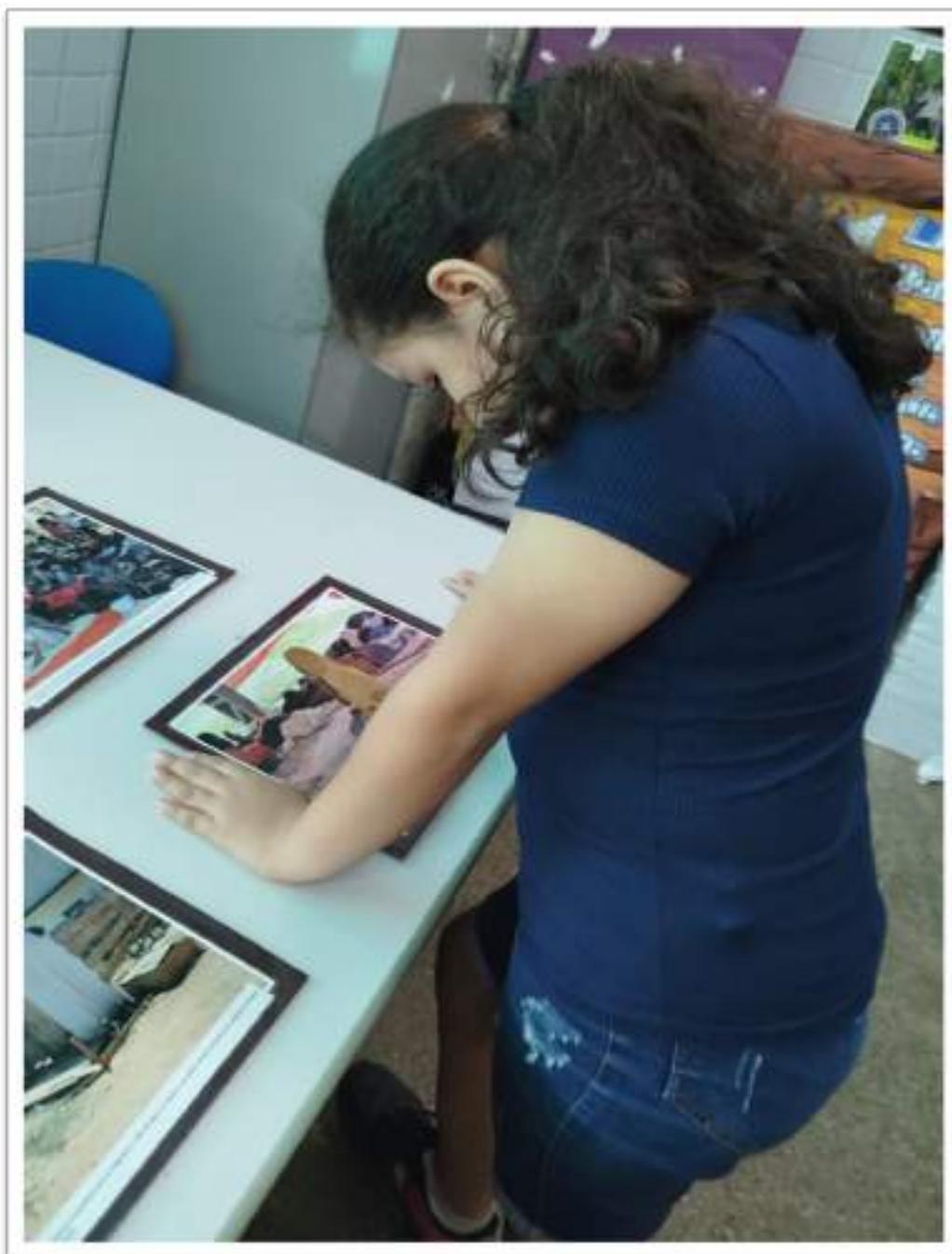
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 35 – Exercício sobre o ensaio\_14



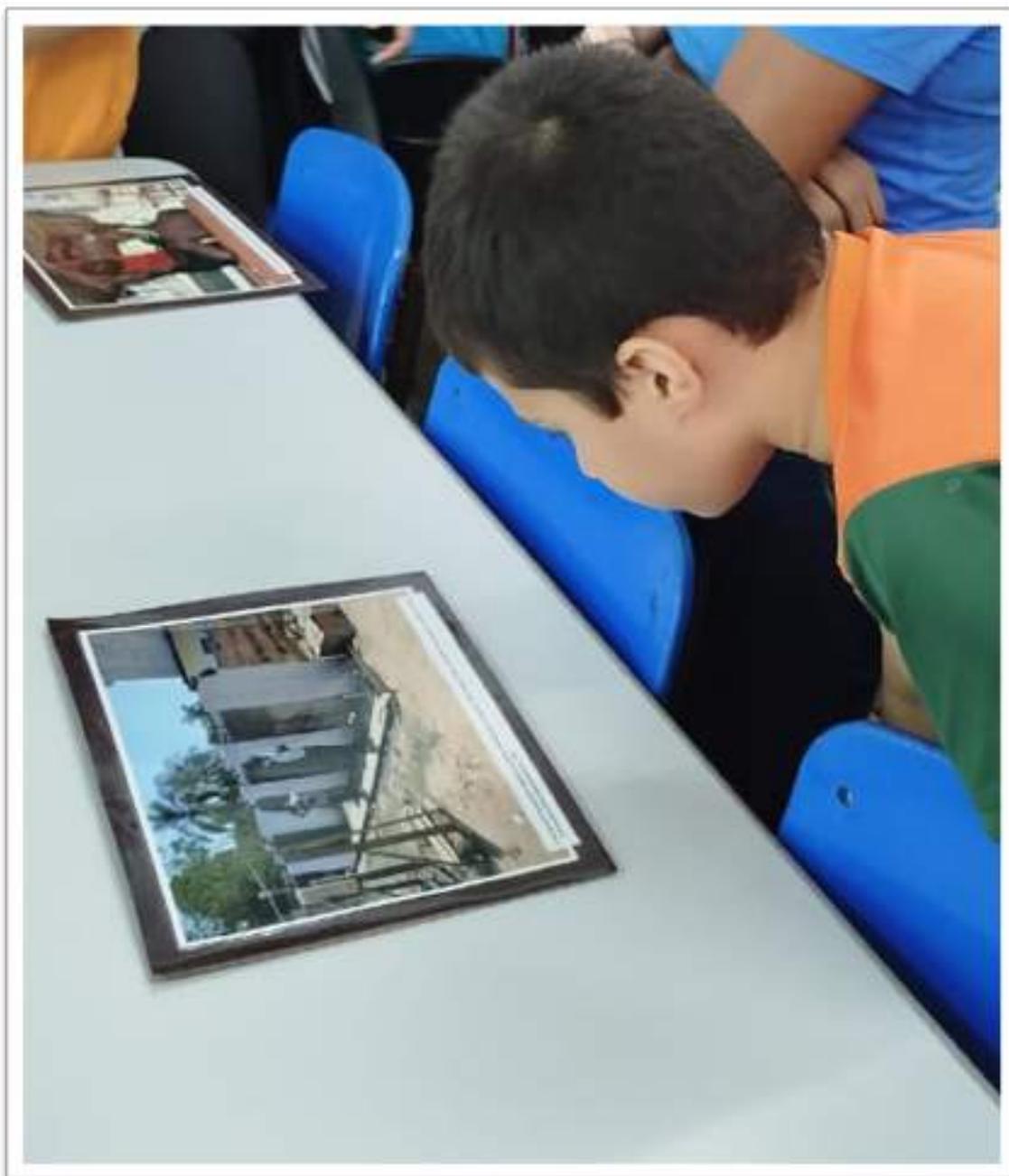
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 36 – Exercício sobre o ensaio\_15



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 37 – Exercício sobre o ensaio\_16



Fonte: Arquivo da autora

Figura 38 – Exercício sobre o ensaio\_17



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 39 – Exercício sobre o ensaio\_18



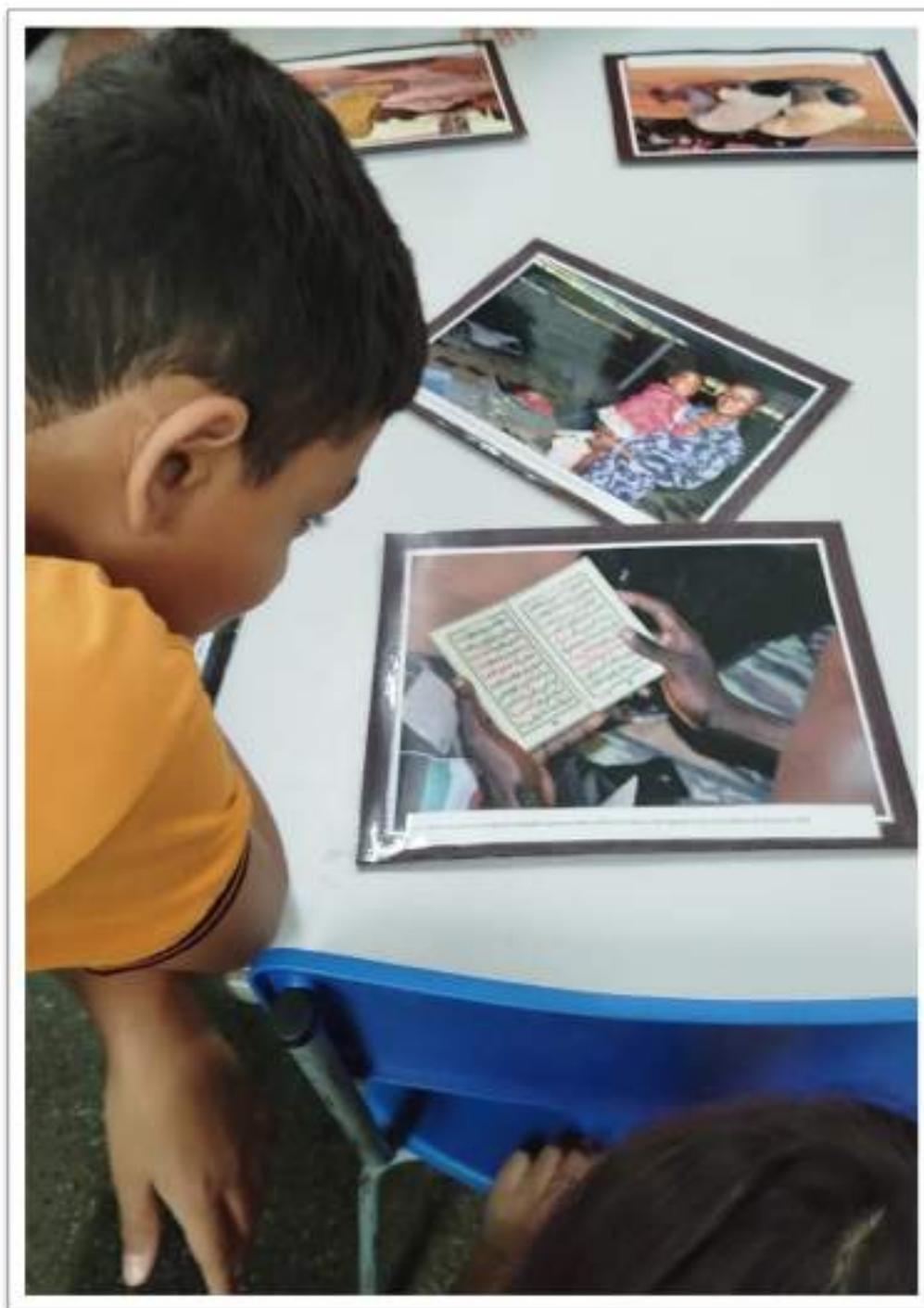
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 40 – Exercício sobre o ensaio\_19



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 41 – Exercício sobre o ensaio\_20



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 42 – Exercício sobre as ilustrações\_1



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 43 – Exercício sobre as ilustrações\_2



Fonte: Arquivo da autora.

O acervo que nos permitimos compartilhar aqui, trazendo camadas das “imagens dentro das imagens”, apresenta a opção ética feita pelas crianças de debruçarem seus corpos e suas emoções com entrega e disponibilidade para produzirem um diálogo silencioso junto aos sujeitos/personagens retratados nas obras. Não havia um percurso a ser feito, com começo, meio e fim, mas uma gira que se pronunciou em seus gestos. O ato de circular sem pressa pelas mesas; escolher (ou ser escolhida por) um conjunto de imagens em que se deter; tomar as fotografias pelas mãos... Uma experiência de tempo circular e não linear. Elas, as crianças, não estavam em um museu, tampouco numa galeria de arte ou em um espaço de exposição consagrados; estavam na biblioteca da sua escola, num *espaçotempo* dedicado simultaneamente à leitura, ao estudo e à fruição – assim, sem fronteiras. Compreendemos que foi essa a atmosfera que as crianças acessaram e da qual cuidaram com notável atenção. Entregaram-se ao estudo das imagens; realizaram, muito mais além, um exercício de alteridade. Não estavam diante de figuras estáticas, perdidas em algum lugar e distantes no tempo – defrontavam-se com histórias vivas. Tais histórias, sem que pudéssemos prever ou desejar antever, mobilizaram as experiências de vida dessas crianças. A dor não lhes é indiferente, afinal de contas. A indiferença não encontra abrigo numa sensibilidade curiosa diante da vida e, dessa forma, não se interpôs entre as crianças e as imagens.

Desse modo, Ariella Aïsha Azoulay (2024), uma professora judia palestina (é assim que ela se identifica), teórica da fotografia e da cultura visual, traz uma importante contribuição para desaprendermos sobre as formas dominantes de uso da fotografia, cujas origens remontam não ao seu “nascimento” no século XIX, mas às condições criadas desde 1492 pelo empreendimento colonial. É nesse contexto, segundo a autora, que o “obturador imperial” operou um corte no mundo. O abrir e fechar desse dispositivo imperial, num átimo, cindiu mundos, criou uma linha do tempo progressiva, produziu despojos, estabeleceu um antes e um depois, naturalizou a pilhagem, desencadeou a migração forçada de pessoas e seus objetos, além de destruir os mundos dos quais estas eram parte. Quando a fotografia surgiu, conforme Azoulay (2024, p. 24), ela não interrompeu esse processo, muito pelo contrário: “[...] tornou os outros e os seus mundos disponíveis para alguns [...]. Nesse sentido, o obturador da câmera desenvolveu-se como uma tecnologia imperial”, do mesmo modo que a criação do Estado-nação e a delimitação de fronteiras. Assim, essa pensadora problematiza os arquivos e museus que transformaram mundos inteiros em coisas do passado.

Para desaprender a fotografia como tecnologia imperial, Azoulay (2024) nos propõe a elaboração de uma “história potencial”, feita com “companheiros potenciais”, justamente aquelas/es que foram relegadas/os ao passado e transformadas/os em “fontes primárias” ou

meros objetos; elas/eles são partícipes desse mundo, mesmo habitando diferentes temporalidades, e elaboram conosco uma “*concidadania*” que se opõe à cidadania moderna (imperial) (Azoulay, 2024, p. 36). Assim, ela define: “A história potencial é uma forma de estar com os outros, vivos e mortos, através do tempo; contra a separação entre passado e presente, entre pessoas colonizadas e seus mundos e posses, entre história e política” (Azoulay, 2024, p. 70). A autora significa a recusa ontoepistêmica de reconhecer como irreversíveis as consequências da violência imperial (Azoulay, 2024).

A elaboração de uma história potencial ativada pela fotografia também se dá por uma recusa em aceitar a “função” esperada de espectadora/or. Nesse sentido, a autora propõe um esforço experimental a respeito das fotografias, na tentativa de rastrear seus “dados subterrâneos”. No caso do seu trabalho artístico-investigativo, isso resultou em acrescentar desenhos sobre as fotografias, dando a ver o que delas foi “negado” ou retirado. Nessa produção de uma ontologia política da fotografia, o significado a ser instaurado é: “[...] ninguém pode ser excluído de participar dela” (Azoulay, 2024, p. 202). Em relação às crianças da Waldir, veremos em breve que o esforço experimental delas em relação às imagens seguiu um percurso diferente, porém bastante curioso.

Isso posto, assim como a literatura, nenhuma fotografia é inofensiva ou se esgota em si mesma, pois ela “ocorre de um encontro entre pessoas” (Azoulay, 2024, p. 196); portanto, para Ariella Azoulay, ela é uma prática das relações humanas. Por isso, desaprender o uso colonizador/imperial desse dispositivo é aceitar o convite para tornar o evento fotográfico uma possibilidade para “[...] a visualização da fotografia, sua leitura, a participação na produção de seu sentido” (Azoulay, 2024, p. 196).

Sobre o que pode “transmitir” uma foto? Ariella Azoulay (2024, p. 198) propõe que “[...] nunca é uma mensagem articulada e bem captada, e sim potencialidades que podem ser continuadas e reveladas quando outros estão envolvidos com elas”. Assim, entendemos a fotografia como um encontro entre mundos; um encontro de corpos-territórios, que pode tornar problemática a ideia de proscrição somente como algo censurado e interdito. Porém, pedimos mais uma licença (poética) para uma “equiparação”. Da mesma forma como chamamos de literatura proscriita na escola todas as expressões que, sendo uma linha de fuga da literatura sancionada, emergem de corpos em degredo – uma literatura que surge das “cicatrizes” e que é literatura pelo simples fato de ser uma composição (fabulada) que dá sentido ao que as crianças experimentam nos seus mundos –, chamaremos de fotografia proscriita na escola as imagens que se relacionam aos “corpos em degredo” e que, no processo de encontro com as crianças,

passam a compor “histórias potenciais”. Em outras palavras, uma história entrelaçada com “companheiros potenciais”, como propôs Azoulay (2024).

Desse modo, no desdobrar do estudo a que se dedicaram as crianças na biblioteca, nesse “*sentipensar* entre deslocamentos” que elas exercitaram nos limites de um espaço físico, pedíamos que, a partir das sensações surgidas no exercício de atenção que estabeleceram com as imagens, pudessem oferecer uma pergunta “às imagens”. Imediatamente, percebíamos olhares inquietos diante da proposta; por esse motivo, acrescentamos outra sugestão: “Que tal também oferecer uma pergunta às artistas sobre suas obras?”.

Proposta aceita, papel e caneta à disposição, seguíamos com o exercício de perguntar – este também, por si só, significando um esforço experimental. Desse movimento, surgiram questões relativas ao ensaio fotográfico “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental” e questões para as duas artistas. Não pedimos que as crianças se identificassem, por isso algumas perguntas estão identificadas e outras não. A seguir, apresentaremos as perguntas das crianças reunidas em três grupos:

- a) Perguntas que dialogam com o ensaio “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental” e/ou os sujeitos retratados:

Como você se sente sendo migrante?  
 O que você lê?  
 Vocês estudam?  
 Se vocês tivessem uma casa, ajudariam os outros da rua? (Sophia, 4º ano B)  
 Por que vocês estão nessa situação? Qual é o seu nome? (Aymê Melo, 4º ano B)  
 Quantos imigrantes tem no Brasil? (Victor, 4º ano)  
 Quantos imigrantes existem no mundo todo?  
 Por que você usa essa roupa? (Analya, 4º ano)  
 O que aconteceu? Sinto muito por isso que aconteceu (imagem 28 Figura 26)  
 Por que eles (os migrantes mulçumanos) realizam cinco orações diárias em posição específica?  
 O que os migrantes seguram é uma carteira de trabalho? (Rafael, 4º ano)  
 Como vocês se acostumaram a ir para estados e países diferentes? (Maísa, 4º ano)  
 Por que vocês sofreram tanto por racismo?  
 Queria saber como os imigrantes se sentiram ao chegar ao Brasil? (Davi Luis, 5º ano B)  
 Qual a causa de eles virem ao Brasil? (Julia Lohanna, 5º ano B)  
 Eles são obrigados a respeitar regras? E qual é a comida típica deles? (Layanne, 5º ano B)  
 Algum haitiano já morreu por alguma razão desconhecida que nem a polícia soube resolver? (Ruan, 5º ano B)  
 Como ocorreu o terremoto? (Alice Christine, 5º ano B)  
 Havia pessoas vivas depois do terremoto? (Anna Sofia, 5º ano B)  
 Já houve algum assassinato com alguém que era negro? (Gabriele, 5º ano B)  
 Por que vieram de África? (Gabrielly e Anna Belle, 5º ano B)  
 Por que os haitianos saíram do seu país? (Joaquim, 5º ano B)  
 Por que os haitianos não foram para outros países? (André Mateus, 5º ano B)  
 Para que estado eles estavam indo? (Agnaldo, 5º ano B)

Como os imigrantes que chegaram em 2015 estão atualmente? (Abraão, 5º ano B)  
 Quando eles ganham o passaporte no Haiti, pela primeira vez, eles ficam felizes? (Eloah, 5º ano B)  
 Quem dava comida a eles? Eles gostaram da comida? (Rute, 5º ano B)  
 Tinha comida para eles comerem? (Racheleda, 5º ano B)  
 Por que vocês comiam quase nada? Isso era muito triste para vocês? (Mirela Alexia, 5º ano B)  
 Por que os imigrantes africanos eram muito escravizados pelos portugueses?  
 Por que os portugueses odeiam africanos? – Mais respeito aos negros! (João Vinícius, 5º ano B)  
 Por que escravizados não comiam coisas boas, apenas coisas estragadas? (Ismael, 5º ano B)  
 Por que eles sofreram tanto assim? (Maria Luíza, 5º ano B)  
 Como ocorre a imigração? (Maria Eduarda, 5º ano A)  
 O que houve para eles virem ao Brasil? (Maurício Victor, 5º ano A)  
 Como alguns conseguem fazer a viagem e outros não? (Antônio Richard, 5º ano A)  
 Como essa guerra começou e por quê? Como foi esse deslocamento deles? (Hadassa Gabrielly, 5º ano A)  
 O que eles faziam no dia a dia? Por que tinham queimaduras e feridas? Por que as mulheres usam véu? (Ester, 5º ano A)  
 No acampamento de imigrantes, que horas terminava a fila? (Melissa Gabriella, 5º ano A)  
 Por que o homem da imagem número 18 está tão ferido? (Felipe Augusto, 5º ano A)  
 Por que eles não têm casa? (Karla Cristina, 5º ano A)  
 Como eles viviam antes de se tornarem migrantes? (Cleiton, 5º ano A)  
 Como as pessoas da Venezuela vieram para cá? (Gustavo, 5º ano A)  
 Como são os transportes na Venezuela? (Ruan, 5º ano A)  
 Existem outras religiões entre eles? São diferentes? (Davi, 5º ano A)  
 Como eles comemoram o Natal?

Há perguntas diretas, que mostram uma certa intimidade com as pessoas fotografadas; há outras mais genéricas, à procura de compreender questões relativas às migrações e ao racismo, por exemplo; há muitos “por quês” e muitos “comos”, os quais parecem querer encontrar razões e caminhos; há perguntas mais abstratas e outras mais concretas; há perguntas que expressam curiosidade; outras, surpresa; algumas exigem responder a certas demandas; e há também as que expressam protesto, indignação e solidariedade; há perguntas mais simples e outras mais impossíveis de responder; há perguntas que “extrapolam” as fotografias, buscando situá-las em um contexto histórico outro: “Por que os portugueses odeiam africanos? – Mais respeito aos negros!”. Por fim, há perguntas que parecem dirigidas a si próprio tanto quanto para as pessoas fotografadas, como a pergunta: “Por que vocês sofreram tanto por racismo?”.

Recordamos que a mesma criança que apresentou esta última pergunta nos abordou particularmente para perguntar: “Professora, por que a polícia mata pessoas negras?”. Outras evocações de violência também vazaram quando nos sentamos no chão para conversar. Algumas crianças compartilharam situações que percebiam como próximas ao observado nas

imagens – nas cenas mais duras retratadas. Elas contavam histórias sobre mudanças de cidade ou de estado; de despejos; de abandono parental. Uma criança narrou com detalhes a cena de demolição da sua casa; outra, o drama vivido com deslizamento de terra e alagações no seu bairro. Um menino expressou que se tratava de uma guerra. Apareceram as cicatrizes; histórias que uma vez mais se entrecruzam para formar um tecido invisível composto de retalhos, que conectam muitos corpos em errância, corpos diaspóricos que, na escola, encontram um *espaçotempo* de possibilidade continuada. Os relatos que emergiram não interromperam o movimento de indagação/indignação; pelo contrário, traziam à cena outros elementos que surgiram do envolvimento com as imagens e com o “esforço experimental” sobre elas, os quais evocaram ainda mais perguntas.

Passemos às perguntas oferecidas à autora do ensaio fotográfico.

b) Perguntas para Letícia Mamed:

- Foi difícil fazer as fotos dos migrantes?
- Por que você tirou essas fotos? (Ágatha Marques, 4º ano)
- Por que você decidiu fotografar essas imagens? Em que ano foram feitas? (Aarón David, 5º ano A)
- Você gosta de tirar essas fotos? (Hannah, 4º ano)
- Letícia, de onde surgiu a ideia de fotografar?
- Como você tirou essas fotos? (Lara, 4º ano)
- Como eles entregavam o café e o pão (nos acampamentos)?
- Letícia, como você se sente morando no Acre? (Luane, 4º ano)
- Você saber ler árabe para dizer o significado para a gente? (sobre a imagem do alcorão) (Miguel, 4º ano)
- Letícia, você tem ascendentes de um país africano?
- Por que a maioria de suas fotos é de pessoas não brasileiras? (Yasmin, 4º ano)
- Por que aumentou o grupo de imigrantes com maior número de registro de ingresso pelas fronteiras acreanas? (Letícia Vitória, 4º ano)
- Como você conseguiu registrar as pessoas indígenas? (Melissa, 5º ano B)
- Letícia, você tem uma casa? (Ana, 5º ano B)
- Você já sofreu racismo? (Gabriele, 5º ano B)
- Havia uma pessoa pedindo ajuda. Queria saber se era uma criança (Ana Sofia, 5º ano B)
- Olá, fotógrafa Letícia! Como vai? Tudo bom? Eu gostaria de saber mais do meu país, tipo ver algumas coisas interessantes. Mais uma pergunta: como você conseguiu pesquisar essas fotos tão interessantes? É muito legal! Meu nome é Woodmy Pierre Louis (Woodmy, 5º ano A)
- Como foi fazer essas fotos? Por que as coisas estão quebradas? (imagem 5)
- Alguma foto foi tirada em outro país? (Alice, 5º ano A)
- Letícia Mamed, como você fez para saber tudo isso escrito nas imagens (legendas)? (Thiago, 5º ano A)
- Letícia Mamed, você tinha dificuldades financeiras? (Ketlen Juliana, 5º ano A)
- Letícia Mamed, qual foi a maior dificuldade que você teve na vida? (Letícia Beatriz, 5º ano A)
- Letícia, qual é a sua série favorita? (Antonio Jose, 5º ano A)

Curiosamente, quando convidadas a fazer perguntas à autora das fotografias, surgiram muito menos perguntas que quando convidadas a fazer perguntas às próprias fotografias.

Algumas são dirigidas a questões específicas das fotografias, enquanto outras nada tem a ver com elas, mas sim com a vida da fotógrafa. Permanecem as perguntas sobre questões políticas evocadas pelas imagens e a (auto)pergunta sobre o racismo sofrido.

Aconteceu de uma criança haitiana – que durante a elaboração da sua pergunta pareceu bastante reticente –, ao final da atividade, já perto da hora do recreio, nos entregar um papel dobrado. Era um bilhete para a fotógrafa Letícia contendo o seguinte:

Olá, fotógrafa Letícia! Como vai? Tudo bom? Eu gostaria de saber mais do meu país, tipo ver algumas coisas interessantes. Mais uma pergunta: como você conseguiu pesquisar essas fotos tão interessantes? É muito legal! Meu nome é Woodmy Pierre Louis (Woodmy, 5º ano A).

Antes, havíamos perguntado se ele gostaria de compartilhar algo sobre o seu país de origem, ao que respondeu, sem vacilar: “Eu sou brasileiro!”. Parece haver muitas coisas implicadas nessa declaração, pelo fato de ele aparentemente estar negando sua origem haitiana, mas não poderíamos desdobrá-las naquele momento. Seria o bilhete que Woodmy remete à Letícia um pedido, talvez, para esse reencontro? Ou ele está realizando um movimento de desterritorialização da sua terra de nascimento e se reterritorializando na sua terra de acolhida?

Agora, finalmente, passaremos às perguntas oferecidas à ilustradora Issa Watanabe.

c) Perguntas para Issa Watanabe:

O que você sentiu ao desenhar essas imagens dos migrantes?  
 Como você criou essas imagens e essa história? Eu queria que as pessoas pensassem como você para um mundo melhor.  
 Por que você fez esses desenhos?  
 Qual é a ave azul nas imagens? E como você desenha desse jeito?  
 Por que você fez desenhos sobre animais-humanos?  
 Por que todos os animais têm corpo de humanos? (Dilan, 4º ano)  
 Por que os animais, a maioria deles, têm o rosto branco? (Ana Beatriz, 4º ano)  
 Como você se inspirou?  
 Como você desenha desse jeito tão explicativo?  
 Por que o coelho morre?  
 O que havia na bolsa que a personagem sombria tentava devolver?  
 Por que eles sofreram tanto? O que eles fizeram para merecer isso? (Gabriele, 5º ano B)  
 Essa história foi inspirada em algo que aconteceu? (Alice, 5º ano A)  
 Qual é o seu personagem favorito? (Anabel, 5º ano A)  
 Issa, você já passou por algo parecido? (Clara, 5º ano A)

As crianças fizeram também menos perguntas à Issa do que para as fotografias de Letícia; além disso, elas são, da mesma forma, perguntas diferentes, talvez pelo fato de que as ilustrações não incluem rostos humanos nem situações concretas envolvendo pessoas em condições extremas, como as fotografias de Letícia. Ou é mais motivador fazer perguntas para as imagens do que para a autora dessas imagens? A linguagem da ilustradora Issa é outra e parece ter mobilizado menos as crianças. Talvez elas estejam mais habituadas a ver ilustrações

impressas do que fotografias. Muitas perguntas têm a ver com o próprio ato de desenhar ou com questões artísticas e estéticas; algumas estão focadas em diversas dimensões da relação da artista com os desenhos; outras procuram entender o que moveu a artista na sua produção; finalmente, há também as perguntas políticas, que além de investigar o porquê do sofrimento expressado por algumas personagens, questionam a própria existência desse sofrimento, como a pergunta de Gabriele: “Por que eles sofreram tanto? O que eles fizeram para merecer isso?”.

O exercício – como um “esforço experimental” proposto por Azoulay (2024) para desaprender a fotografia como dispositivo imperial e trazer à tona camadas de significações e produzir histórias potenciais – caminhou por diversos lugares, por algumas rotas, dobras e até alguns planos de fuga. Obviamente, muitos outros percursos poderiam ter sido traçados e retraçados a partir dele. Poderíamos continuar nos perdendo nesses trajetos, criando mapas visíveis e invisíveis, fazendo conexões e produzindo outros acúmulos. Dentro do que era possível – nos contornos de tempo que dispúnhamos para estar juntos –, a partir do encontro com as crianças, produzimos um ensaio gráfico<sup>61</sup>; preparamos duas cartas para as artistas com as perguntas oferecidas a elas e, com isso, organizamos uma nova exposição (foto)gráfica na escola, contemplando o ensaio fotográfico “Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental”, as ilustrações replicadas da obra *Migrantes*, de Issa Watanabe (2021), e as perguntas das crianças. A exposição ocorreu nos primeiros dias do mês de dezembro de 2024 e recebeu o título “Migrantes e Migrações”, pois foi o que emergiu das crianças numa das conversas na biblioteca, quando perguntamos: “Qual é o tema dessas imagens?”. Traremos aqui somente uma das imagens do ensaio gráfico e a carta-convite para a abertura da exposição:

---

<sup>61</sup> Chamamos de “Ensaio andante”. Ele foi produzido por meio da edição das fotografias que fizemos das crianças, por meio da qual criamos um fundo negro com o mapa-múndi invertido, adicionando as imagens delas, mas removendo o contexto em que foram registradas e preservando sua atuação enquanto se detinham na proposta que realizamos na biblioteca. Também editamos as perguntas das crianças para deixá-las disponíveis ao público, compondo a exposição “Migrantes e Migrações”.

Figura 44 – Uma das imagens do ensaio gráfico para a Exposição “Migrantes e Migrações”



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 45 – Convite da exposição Migrantes e Migrações

**EXPOSIÇÃO MIGRANTES E MIGRAÇÕES**

Migrantes, refugiados, deslocados, bombardeios, violência, guerra, fome, medo, êxodo, campos, meninos, meninas, órfãos, órcos, resgates, alojados, fronteiras, apátridas, flagras, desaparecidos, crise humanitária, pacto mundial sobre migração, direitos humanos...  
Siâneci.  
Quantas fronteiras eles têm que cruzar para chegar em casa?  
Theo Angelopoulos

Olá, te convidamos a conhecer a **Exposição Migrantes e Migrações** composta pelas imagens da obra "Migrantes", de Issa Watanabe (2021), do ensaio fotográfico "Caribenhos e africanos na Amazônia Sul Ocidental", da fotógrafa Leticia Mamed (2022), e de "perguntas"...

A exposição não parte de explicações ou justificativas, porém, pretende fazer surgir dela muitas indagações que possam mobilizar a busca de conhecimento, compreensão e ampliar sensibilidades sobre a situação global de deslocamentos que aflije grupos inteiros de diferentes nacionalidades, sobretudo, os que são afetados por situações de grande fragilidade resultantes das injustiças econômicas, sociais, ambientais, climáticas...

Ambos os trabalhos – o da ilustradora peruana Issa Watanabe e o da fotógrafa e professora açoreana, Leticia Mamed –, oferecem uma grande força narrativa, retratando minúcias, dramas e esperanças relativas aos fenômenos migratórios e de seus diferentes sujeitos e contextos. São obras que despertaram interesse, curiosidade crítica e mobilizaram afetos entre as crianças, que foram convidadas a falar sobre as suas sensações e a formular perguntas emergidas desse encontro com as imagens. As suas várias perguntas também compõem a exposição.

Esperamos que apreciem as obras, as perguntas oferecidas pelas crianças das turmas de 4º e 5º ano da EMEF. Prof. Waldir Garcia e te convidamos a oferecer muitas outras perguntas sobre a exposição e sobre o tema retratado por ela.

Cordialmente,

Ceane Simões

Manaus, 03 de dezembro de 2024.

Fonte: Arquivo da autora.

Finalmente, vale a pena perceber que o exercício de fazer perguntas abriu a perspectiva, para as crianças e para nós, de um outro jeito de caminhar com essas obras; quem sabe deu lugar a uma potencialidade continuada ou à possibilidade de continuar uma potência: a de colocar em questão uma realidade dada e, assim, abri-la a outras realidades. Para crianças como Woodmy, talvez tenha sido um elemento dinamizador de seu processo de (re)territorialização. De um modo mais geral, as crianças parecem ter se sentido muito bem perguntando, como se o perguntar as levasse a um perguntar-se e, com ele, a uma outra forma de encontro consigo mesmas e com o mundo que as fotografias expõem. É importante perceber como a escola Waldir Garcia, nesse caso através da força possibilitadora de Dani e das professoras que acolheram a proposta, apesar dos tempos encurtados e cada vez mais espremidos pelas exigências dos currículos oficiais, ainda assim cria essas linhas de fuga, permitindo que uma pesquisadora, no próprio espaço físico da escola, realize atividades numa outra temporalidade que vislumbram uma “outra” escola, muito distante daquelas exigências das macropolíticas educativas.

Eis, mais uma vez, as forças que a escola paradoxalmente habita e que, no caso apresentado, nos fazem perceber a escola Waldir Garcia e suas habitantes como uma “outra” escola – ou como uma escola que permite a uma pesquisadora caminhar junto a ela e se constituir junto à escola aberta e sensível à pesquisa sobre si mesma: uma escola-pesquisa ou uma escola que se faz escola na pesquisa. Uma escola *ex-posta*, posta para fora, aberta, à procura – com outras e outros – de se encontrar como escola, que convida àquelas e àqueles que estão dispostos a se expor a *sentipensar* outras possibilidades éticas e estéticas de existência.

## CONSIDERAÇÕES ERRANTEMENTE FINAIS

Este trabalho de tese é, de certo modo, um texto imagético, no sentido de que ele está ancorado e atravessado por imagens. As imagens nos escolheram. Não fomos nós quem as escolhemos. Elas também nos guiaram. Por um golpe de sorte, as registramos em sua maioria e, com isso, nos tornamos com elas, nos refizemos “outras”. Com as imagens, narramos uma trajetória múltipla, inesperada e “impossível”, até que se tornasse um trajeto compartilhado com outras e outros numa trilha chamada escola pública. E com elas pudemos gerar conexões, criar sentidos naquilo que foi vivido junto à Waldir e além dela. As fotografias não são imagens em movimento, mas inspiraram e provocaram movimentos. Assim, ampliamos nossa sensibilidade para perceber a poética da escola, aquilo que é criado em meio às formas hegemônicas de fazer educação, tensionando com essas forças dominantes, interagindo com elas, mas também “brincando” com elas e criando pequenas rotas de fuga para outras éticas e estéticas da existência.

A partir das imagens, também pudemos perceber a politicidade da escola, das suas escolhas, das decisões tomadas ao longo de muitos anos, mas que se tensionam no cotidiano aqui e agora. Nessa circunstância em que sua potência passa por variações, transitando nos momentos de força e de fraqueza, a escola, como um organismo vivo, mostra suas fragilidades e os paradoxos que a atravessam.

Essa politicidade, constituída na Waldir com seus sujeitos, se dá justamente pela compreensão da singularidade destes e do contexto cultural, social e político da escola. Ainda que muitas vezes as crianças sejam genericamente percebidas a partir da chave da vulnerabilidade e da exclusão, a escola age buscando proporcionar momentos intensos de inclusão, apesar de que essa força de inclusão que a mobiliza não envolva a todas as pessoas que nela atuam. Embora a escola possa ser esse espaço onde se vive e se sente o mundo, um *espaçotempo* de mundaneidade, portanto; também reproduz lógicas de nossa estrutura social excludente e racializada.

No entanto, as fragilidades da escola, agudizadas em certos momentos, não invalidam seu trabalho. Não tiram a legitimidade de um projeto que, nas palavras de Lúcia, foi sonhado – uma escola sonhada. Ao contrário, mostram sua potência e capacidade para, num contexto hostil e desigual, lutar com todas as forças a fim de continuar sendo a escola que ela é (em movimento). Os sonhos também muitas vezes são confusos, borrosos, imperfeitos. Carregam uma natureza e força enigmáticas, frequentemente indecifráveis – talvez seja isso. Embora a escola almeje, nas palavras de Lúcia, ser um legado na educação e no trabalho com as crianças,

ela também tem suas doses de indecifrável e mistério. E por isso muitas de nós não conseguimos compreender como o conteúdo sonhado se processa no dia a dia. As imagens nos ajudaram a percorrer um caminho de compreensão que, sabemos, está mais próximo do começo que do final do caminho.

Nossa relação com a escola não começou com esta pesquisa. Durante alguns anos, por meio de um coletivo de famílias que organizou um movimento na cidade de Manaus reivindicando educação democrática e integral, acompanhamos e apoiamos as mudanças na Waldir, em busca de contribuir na construção do seu projeto educativo. Isso se deu a partir de 2015 e foi uma relação não tranquila, de muitas tensões, de muitos devires, mas também uma relação de mundo e sonhos compartilhados. Compartilhamos um certo tempo e, nele, muitas ideias; compartilhamos potencialidades.

Em uma das reuniões que participamos na escola, neste “período de pesquisa”, veio à baila esse histórico. Na verdade, em alguns momentos em que estivemos juntas com o corpo docente da escola, nos sentimos mobilizadas e também convocadas a remontar essa trajetória – a história de parceria entre o coletivo de famílias e a escola. Não era um impulso nostálgico tentando remontar um período mais afirmativo da escola em relação aos rumos que queria tomar e àquilo que já estava fazendo, que já estava em curso. Mas, de alguma maneira, ativava um sentimento em nós de que a escola pública, com todas as suas fragilidades, ainda guarda a possibilidade de realizar o impossível, mediada por pequenos enfrentamentos contra um sistema que oprime.

Relatamos, em uma dessas ocasiões com o corpo docente, que o nosso movimento, atualmente, já não existe enquanto movimento. Existimos nós, como parceiros, como companheiros e companheiras, com um histórico, com uma trajetória “feita” junto à educação pública – a Waldir foi uma das escolas com quem construímos uma forte interlocução –, mas o movimento em si, o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), não existe mais. O coletivo foi desfeito; se desfez no tempo. Porque é isso que acontece: um movimento perde potência. E a potência dada a esses movimentos se mobiliza pelo desejo das pessoas de estarem juntas. A escola, ao contrário, diferentemente de um movimento social, não se finda. Às vezes um desejo já não está mais lá – ou ele foi “passar” um pouco, mas haverá “alguéns” mobilizados para dar novo sentido ao seu fazer e buscar a(s) escola(s) que habitam e sonham dentro da escola burocrática. Atravessarmos esse tempo de pesquisa nos fez remontar essa memória. O nosso trabalho não foi exatamente sobre isso, no entanto é impossível não transitar nas diferentes temporalidades dessa relação. Trataremos, muito em breve, desse trabalho composto nos

contornos do tempo desta pesquisa, para fazer considerações sobre suas fragilidades e potencialidades.

Quando iniciamos uma nova jornada com a escola Waldir Garcia, mediada pela proposta dessa tese, percebíamos mais firmemente que a escola vivia atravessamentos com as realidades migrantes; com as vidas migrantes que fazem parte dela. Sem essas vidas migrantes ela não seria a escola que é. Nosso interesse era compreender, entender, sentir como a escola mobilizava e se deixava mobilizar a partir dessas presenças. Esta foi nossa proposição: que nessa relação há uma politicidade, há uma estética e há uma poética diaspórica. Por isso, do ponto de vista metodológico, era necessário se apresentar como uma forma de pesquisa aberta, errante, mais atenta aos seus cotidianos, buscando acompanhar processos – na realidade, não explicitamos essa forma de acompanhar; preferimos não assumir um percurso propriamente cartográfico nem qualquer outro dispositivo metodológico acabado. Contudo, a dimensão metodológica do trabalho também pode guardar justamente esse sentido orientador: o de acompanhar acontecimentos com uma atitude de atenção e escuta em que o caminho metodológico vai se desenhando no próprio caminhar da pesquisa, sendo composto junto às pessoas, às imagens, às conversas, às árvores, aos encontros, aos saberes e sabores, às memórias, às histórias de luta, aos sonhos que vão configurando as errâncias.

Durante a pesquisa, acabamos nos detendo em algumas “rugosidades” – a que passamos chamar mais tarde de “acúmulos rugosos”, inspiradas pelo poeta martinicano Édouard Glissant (2023). Para nós, não são pontos de contenção, mas indicadores; são lugares onde podemos ancorar por uns instantes e que podem se tornar um modo de estar com a escola, entre tantos outros possíveis. E esse modo de estar com ela, nela, envolveu algumas pessoas mais enfaticamente, como foi o caso de Dani.

Estar com Dani, com e na sua presença, tentando perceber o que era mobilizado por ela na escola, e nela pela escola, nos levou a outros momentos do ambiente escolar. Isso foi bem importante, por exemplo, quando Dani narra situações atravessadas pela pandemia e pelas produções literárias com as crianças. Por esse motivo, não nos detivemos somente no tempo do “aqui e agora”, pois as “histórias de cicatrizes” estão numa temporalidade circular, que retorna à escola. Na realidade, essa temporalidade não está proscria. Entendemos, com isso, que a escola é permeável a outras temporalidades que a das macropolíticas educacionais, em (re)cortes – de um passado, presente e futuro – linear, sucessivo e irreversível. Talvez seja interessante pensar numa outra temporalidade que permita uma relação mais fluida entre os tempos, mais sensível aos começos e recomeços a que continuamente parecem experimentar os sujeitos migrantes.

Dani nos apresentou alguns começos. Assim, através dela, as narrativas das crianças se tornaram também um começo importante. Não era um ponto de partida necessariamente, mas era um começo. E esse começo com o qual nos deparamos – e que Dani remonta quando tratamos sobre as produções da “Editora Waldir Garcia” (que são inúmeras e não apenas as duas aqui trabalhadas) – tem a ver com marcas, cicatrizes, com emoções que são acolhidas na escola. Emoções que estão lá o tempo todo e que são mobilizadas na e com a escola. E a Waldir, em determinados momentos, transforma isso em acontecimentos, em coisas possíveis, como é o caso das autobiografias.

Então, nos detivemos nisso. Porém, ao acompanharmos Dani no seu modo de fazer escola e praticar currículos, precisamos entender as outras dimensões do seu trabalho, como, por exemplo, a elaboração dos cronogramas que, percebemos, “dialogam” mais intensamente com as lógicas normatizadas que estão dentro da escola – atravessadas pela temporalidade cronológica e suas linhas sucessivas, distintas daquelas que “remontamos” com Dani a respeito do trabalho autobiográfico. Porém, essa tensão, inerente à perspectiva de uma organização normativa, também abrigará outras possibilidades de escola e na escola.

Assim, avaliamos que Dani está “dialogando” com uma estrutura normativa. Ela mesma reproduz uma normatividade, ao mesmo tempo que se “trai” – sem se trair –, muitas vezes, quando propõe coisas fora do esperado, ao passo que as expectativas externas também são hospedadas na escola, por razões óbvias. Então, essa realidade pode ser conflitiva. Melhor dizendo: é paradoxal.

Por outro lado, a diretora Lúcia – suas falas performam uma escola mais idealizada, imaginada e sonhada – se mantém num “ideal” de uma escola que sonha. Quando declarou numa reunião “essa escola que a gente sonhou; essa escola sonhada”, Lúcia traça no horizonte uma imagem para onde se pode olhar e caminhar. Ela está mobilizando um imaginário, ou uma possibilidade de continuar a sonhar a escola.

Voltando ao trabalho com imagens, a forma de nos abirmos a elas foi uma maneira que encontramos para estabelecer um diálogo com a escola, conosco e com o ato de pesquisar – que é também um trabalho com contornos academicamente institucionais e com exigências “externas” a serem atendidas. Assim, precisamos atender ou cumprir certos contornos. Por isso, também não produzimos um trabalho absolutamente livre de qualquer expectativa e temporalidade. Desse modo, os paradoxos que atravessam a escola também estão presentes nesta tese. Mesmo assim, as imagens foram para nós uma maneira de encontrar vias de diálogo potentes e dinamizadoras do pensamento e de uma sensibilidade com a escola, conosco e com a pesquisa dentro de um formato acadêmico.

Com as imagens elaboramos errâncias narrativas autoetnográficas, portanto autobiográficas também. Nisso, encontramos certa semelhança com o paradoxo presente na escola: que está entre o tempo da leitura mais livre, em certo modo, da sala da Dani, ou pelo menos do clubinho de leitura, um tempo mais livre frente ao tempo das avaliações e do currículo oficial e dos gêneros literários sancionados. De certo modo, replicamos [em] nós a tensão, entre habitar a escola mais livremente, no tempo mais propriamente educativo, um tempo que não segue a linearidade do passado, presente e futuro e o fato de escrevermos uma pesquisa sujeita a um cronograma acadêmico.

Então, se por alguma razão se fez parecer que a escola apenas está atendendo às exigências externas, isso obviamente não corresponde com a realidade. Mas tem um peso. O paradoxo que apontamos significa o entrecruzamento de quem participa, digamos, de duas lógicas que tensionam a dinâmica da escola. Ora se segue um fluxo mais infantil, mais literário, mais filosófico, mais livre, numa temporalidade que vai e volta; ora se segue a temporalidade do SAEB, dos simulados, dos “roteiros”. A ideia dos rebojos de rio tem a ver com isso, pois há uma relação de corrente e contracorrente. Às vezes uma se impõe, às vezes se impõe outra. E quando se adentra a escola, é como enveredar pelos rebojos do rio: não se é absorvido por uma ou por outra corrente, mas pelas duas ao mesmo tempo. Assim, há professoras e professores que entram no rio alinhados à lógica da corrente do SAEB e outros que estão mais para a literatura. Eis que se dá o paradoxo que nos coloca em duas lógicas contrapostas simultaneamente. Percebemos que é o caso de Dani; nela o paradoxo se manifesta mais nitidamente, repercutindo no seu ambiente doméstico, quando ela diz, por exemplo, que seu filho pede para que desacelere.

Saindo desse acúmulo rugoso importante, nos propusemos a buscar o encontro da escola com os seus sujeitos; sujeitos que narrativizam e performatizam suas travessias na escola, que transcriam, desterritorializando e reterritorializando suas múltiplas experiências existenciais com a escola. Assim, por exemplo, Moise traz sua (aero)nave, se desterritorializando. Sai do Haiti e “volta”. As imagens que faz do avião e de seu desembarque dialogam com a ideia proposta por mais um caribenho, Malcom Ferdinand (2022), um jovem filósofo do campo de Ecologia Política, que trata do colonialismo – o qual ainda opera uma política de desembarque das milhões de pessoas que foram tornadas “negras” e “escravizadas”, forçadas a uma “migração”. Essa lógica continua a produzir, na gramática colonial, migrantes e refugiados – pessoas “indocumentadas” ou documentalmente “legais”<sup>62</sup>. Estão, dessa forma, sendo

---

<sup>62</sup> No presente momento em que escrevemos esta tese, pessoas brasileiras estão sendo deportadas dos Estados Unidos. Centenas de pessoas nessa condição desembarcaram no aeroporto de Manaus, no dia 25 de janeiro de

colocadas o tempo todo para fora dos seus mundos, desembarcando em outro mundo. Malcom critica essa lógica permanente da estarmos sendo desembarcadas dos nossos mundos, mas seu trabalho aponta os outros mundos que são reconstruídos a partir disso. O devir quilombo, a marronagem caribenha e as (re)existências indígenas são umas dessas possibilidades comunitárias para tensionar um habitar colonial. Não tratamos diretamente disso, mas é uma inspiração que pode ser levada para navegar no “rebojo do rio” da escola.

Talvez esse seja o ponto em que esta pesquisa possa indicar caminhos para outras pesquisas. Assim como o trabalho autobiográfico de Dani aponta muitas outras possibilidades, pois reintroduziu esses mundos recriados pelas crianças. Não é um mundo que está parado, à espera de alguma coisa, à espera de um retorno. Eles não serão retornados da mesma forma. É um outro mundo em composição. E nisso se percebe algo performático, a exemplo da autobiografia de Antony: ele está performando o tempo em sua narrativa; construindo um personagem, que é ele mesmo. A performatividade de Moise foi um pouco diferente: ela vai ser encontrada na reedição dos seus desenhos. Desse modo, foi muito importante produzir os “instantâneos” da sua obra-vida, porque eles nos possibilitaram um exercício intenso de atenção para suas imagens – assim como as crianças que se dedicaram a olhar as fotografias com muito cuidado. Esse “olhar de criança” que busca perceber os “dados subterrâneos” que Ariella Azoulay (2024) propõe com a fotografia, no nosso caso, redundou em perceber os traços que Moise deixou registrados no papel. Talvez alguém inserido no campo de uma normatividade institucionalizada pudesse julgar como algo “feio” e apelasse à criança que “melhorasse” o trabalho, ou enxergasse nele apenas um esboço. Mas, mesmo que seja isso, o esboçar diz muita coisa. Moise se coloca ali no trabalho artesanal de si e deixa nele todo seu traçado. Por mais que ele tente apagar com uma borracha, ainda se pode ver o que deixou nessa “edição”. São os traços de sua própria vida que ele pôs nesses desenhos.

Percebemos que Moise, pelo fato de ter vivido a diáspora muito intensamente, traz uma densidade para essa história, porque tem o corpo dele em errância. Dito isso, importa apontar uma preocupação neste trabalho: a de não torná-lo um processo analítico, pois não tem pretensão de interpretar, mas de pensar e estar atento aos sinais que podem indicar movimentos de valor pedagógico, filosófico e político.

O trabalho buscou encontrar as formas de vida, éticas e estéticas da existência que surgem nas encruzilhadas e que afirmam sua potencialidade, poeticidade e politicidade. Nossos achados indicam que a escola Waldir Garcia abre a possibilidade de uma outra ética e estética

---

2025, nas condições as mais humilhantes e degradantes. A política imperialista, onde quer que ela agencie forças, precisa manter os dispositivos de desembarque cada vez mais ativos. Ela é uma máquina de produção de despojos.

da existência, de uma outra vida, trabalhando com outros sentidos: aqueles também trazidos na corporeidade das crianças. Desse modo, a escola oferece a possibilidade de uma outra vida, mas também as crianças oferecem à escola uma possibilidade de outra vida escolar. Não é só a escola que muda a vida delas, mas elas também transformam a vida da escola por meio de suas singularidades. Eis, mais uma vez, os paradoxos da escola.

Nessa perspectiva, avaliamos que muitas expressões na escola não foram aqui adensadas, como o trabalho com a dança, as coreografias e a composição sempre pulsante do Boi Bumbá Garcioso. Realizamos uma pesquisa de campo que trouxe apenas alguns elementos para pensar a escola atravessada também por paradoxos – aqueles dos quais, talvez, nenhuma escola do sistema educativo público possa se livrar –, mas que não impedem de perceber a potência das infâncias, que nunca são completamente cooptadas; a potência infantil de perguntar e de perguntar-se, que faz escola e se faz escola. Assim, esta tese apresenta algumas singularidades muito próprias da Waldir e dos sujeitos dela: devires menores de uma escola em permanente busca de si mesma.

Um sentipensar entre “deslocamentos”



Para fabular o impossível.

Degustar a escola. Manaus/AM – 29 de mar. de 2023.



Audiodeskryto

***Errância décima primeira***

*[Degustar guarda o sentido de experimentar; “provar” algo em pequenas porções; sentir seus sabores aos poucos; lentamente... Degustar é uma maneira de apreciar com prazer – é comprazer-se. Degustar a escola é um jeito próprio de alimentar-se dela. E sempre pode haver uma boa chance para isso. Concretamente falando, algumas vezes almocei na Waldir. Ser convidada para almoçar e provar a refeição servida no dia é algo ordinário – quem estiver na escola na hora do almoço pode constatar essa prática. Foi o que aconteceu na situação em que fiz essa foto. O menino estava tranquilamente finalizando sua refeição. Perguntei se estava tudo bem e ele levantou o polegarzinho para cima, como um sinal de afirmativo. Particularmente, gosto dessa imagem, ela me inspira tranquilidade. O refeitório da escola, apesar de pequeno, não é um lugar agitado. Estar nesse espaço, para mim, era – além do mais – uma oportunidade diferente de estar com as crianças. Circulando pelo refeitório, chegava a um grupo e pedia licença para me sentar à mesa. Geralmente lhes perguntava o que estavam achando da comida. Esse era um começo de conversa. No cardápio da escola, o básico: feijão, arroz ou macarrão, salada crua, farinha de mandioca e a proteína do dia. Não há tanta variabilidade no cardápio, a não ser pela feijoada que pode ser servida às sextas, segundo as crianças. Mas comidas outras apareciam da imaginação delas. Certa vez, me aproximei de um grupo e uma das meninas de origem haitiana falava de um prato de banana com pimenta, que logo me pareceu algo de influência caribenha. A banana com pimenta surgiu para mim fortuitamente, acho que eu já tinha chegado com a conversa andando, mas fiquei detida nessa possibilidade. Anotei para buscar alguma referência depois e acabei chegando em outra coisa mais inusitada, a pimenta-banana. Parei para pensar aonde uma conversa, ou um pedaço dela, pode nos levar. Numa outra interação no refeitório, Thiago e Manu, as crianças que participaram, com a escola, da imersão agroecológica e filosófica “Conviver, (a)colher e cozinhar: exercícios errantes e perguntantes numa agrofloresta”, em maio de 2024, me pediram para recordar como havíamos preparado juntos uma “cuca de banana”, naquela ocasião. Eles disseram que gostariam de refazer a receita na cozinha da escola e, desse modo, os demais colegas que não participaram poderiam apreciar nossa “invenção” na floresta. Isso me levou para uma outra invenção do Thiago, quando estava lá, escolhendo para si uma árvore que não “existia”, senão no seu imaginário: a “japiticabeira”. Concluo que é para isso que imaginamos, para fazer algo ganhar vida de alguma maneira. Assim, desejo que o “apreciar uma invenção” seja o nosso prato do dia. Bom apetite!]*

## REFERÊNCIAS

AGNANT, Marie-Célie. Poemas sem idade II. *In*: AMARAL, Henrique Provinzano (org.). **Estilhaços**: antologia de poesia haitiana contemporânea. Tradução Henrique Provinzano Amaral. São Paulo: Selo Demônio Negro, 2020.

ALMEIDA, Maria Geralda. Diáspora: viver entre-territórios e entre-culturas? *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular/Unesp, 2008. p. 175-195.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, 2008. pp. 39-48.

AMARAL, Henrique Provinzano (org.). **Estilhaços**. Antologia de poesia haitiana contemporânea. Tradução Henrique Provinzano Amaral. São Paulo: Selo Demônio Negro, 2020.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

AZOULAY, Ariella Aïsha. **História potencial**: desaprender o imperialismo. Tradução Célia Euvado. São Paulo: Ubu, 2024.

BAENINGER, Rosana. Contribuições da academia para o Pacto Global da Migração: O olhar do Sul. *In*: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 17-22.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Rovey; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 17-22.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, n. 36, p. 7-17, 2002. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/jean-godefroy\\_bidima\\_-\\_da\\_travessia.\\_contar\\_experi%C3%A0ncias\\_partilhar\\_o\\_sentido.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/jean-godefroy_bidima_-_da_travessia._contar_experi%C3%A0ncias_partilhar_o_sentido.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BONA, Dénètem Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Tradução Milena P. Duchiede. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2020.

- BRENMAN, Illan. **A cicatriz**. Ilustração Ionit Zilberman. São Paulo: Bonifácio, 2018.
- BUTLER, Kim D.; DOMINGUES, Petrônio. **Diásporas imaginadas**: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2021.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 1.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Um mundo *ch'ixi* é possível**: ensaios de um presente em crise. Tradução Sue Iamamoto. São Paulo: Elefante, 2024.
- DEPRESTE, René. *In: AMARAL, Henrique Provinzano (org.). Estilhaços*: Antologia de poesia haitiana contemporânea. Tradução Henrique Provinzano Amaral. São Paulo: Selo Demônio Negro, 2020.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: un panorama. *In: CALVA, Silvia M. Bernard (org.). Autoetnografia*: una metodología cualitativa. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.
- ESCOBAR, Arturo. Territórios de diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. Tradução Natália M. Montebello. **Territórios**, ano 3, n. 6, 2016. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/territorios-de-diferenca-a-ontologia-politica-dos-direitos-ao-territorio/>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2022.
- FERREIRA, Isis. Uma música-poesia em homenagem à Julieta Hernández [...]. [S. l.], 10 de janeiro de 2024. Instagram: @isisferreira.arte. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C16jXTIuelr/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GLISSANT, Édouard. **Filosofía de la relación**: poesia en extensión. Tradução Sol Gil. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miluno Editorial, 2023.

GLISSANT, Édouard. **Introdução à poética da diversidade**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una formas destructiva de conocer, ser y estar em el mundo. **Tabula Rasa**, n. 24, p. 123-143, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 455-491.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaide de La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KOHAN, Walter. Inventamos ou erramos. Um princípio para pensar a dimensão filosófica do educar? **Itinerários da Filosofia da Educação**, n. 13, p. 326-338, 2015. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/issue/view/46/showtoc>. Acesso em: 16 jan. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

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

LANZETTA, Darío; KLEIDERMACHER, Gisele. Miradas en la escuela. Representaciones de adolescentes respecto a migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos em Buenos Aires. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Roverly de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 120-127.

LUSTOSA, Cris. Julieta, estou sem palavras. [S. l.], 8 de janeiro de 2024. Instagram: @crix\_lustosa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C111b8Mr0Z7/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MAMED, Leticia Helena. Haitianos na Amazônia: a morfologia da imigração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil. **Ruris**, v. 10, n. 1, p. 73-111, 2016a.

MAMED, Leticia Helena. Haitianos no brasil: a experiência da etnografia multisituada para investigação de itinerários migratórios e laborais sul-sul. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 66-96

MAMED, Leticia Helena. **Movimento internacional de trabalhadores haitianos: do acampamento na Amazônia acreana à agroindústria da carne no Centro-Sul do Brasil**. 2016. Qualificação de Doutorado (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016b.

MARTINS, Ester. Mulheres na migração internacional: trabalhadoras domésticas filipinas em São Paulo. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 510-525.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar e memória. **Letras**, n. 26. p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MIGRAÇÃO e saberes: diálogos possíveis e protagonismos culturais. Moderador: Prof. Dr. Sidney Antônio da Silva. [Manaus: s. n.], 17 jun. 2022. 1 vídeo (2 h). Publicado pelo canal Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia-Gema. Disponível em: <https://youtu.be/CmWV0uCTaEQ?si=a4e9sXRivcgsUrkw>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MOREIRA, Safira (dir). **Travessia** (BRA / 0 h 05 min. / Documentário / 2018). Disponível em: <https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=32RiFa6KeLrAeRdN>. Acesso em 23 de março de 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organização Alex Ratts. São Paulo: Ubu, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombolas e movimentos**. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução Yara Aun Koury. **Proj. História**, v. 10, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Escolarização, cultura vivida e alegorias. **Revista Cocar**, v. 6, n. 1, p. 63-76, 2012.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, n. 51, p. 227-242, 2014.

PISAR suavemente na terra. Direção: Marcos Colón. Produção: Marcos Colón. Elenco: Ailton Krenak, José Manuyama, Manoel Munduruku, Katia Akrâtikatêjê et al. Roteiro: Marcos Colón e Bruno Malheiro. Brasil, Peru e Colômbia: Amazônia Latitude Films, 2022. (73 min).

PRASHAD, Vijay. Haiti: novos protestos respondem à crise infinita. **Outras Palavras**, São Paulo, 7 out. 2022. Seção Outras Mídias. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/haiti-novos-protestos-respodem-a-crise-infinita/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RESNIK, Luís (org.). **História da migração no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 7-15.

ROCHA, João Cezar de Castro. O direito à leitura literária: notas iniciais. *In*: PINHEIRO, Marta Passos; SILVA, Renato Caixeta; SILVA, Rogério Barbosa; MOREIRA, Wagner José (org.). **Linguagens e tecnologia: arte, ensino e edição**. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora: CNPq Conte, 2020. p. 34-58.

ROCHA, Vanessa Massoni. “O Haiti (não) é aqui”? Silêncios, regateios e estilhaços nos diálogos Haiti-Brasil. **Terra Roxa e outras terras**, v. 39, p. 81-91, 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/40846>. Acesso em: 19 dez. 2024.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. *In*: LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel N. (org.). **Nó em pingo d’água**. Sobrevivência, Cultura e Linguagem. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis (SC): Insular, 2019a. p. 115-132.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019b.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2021.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL**, ano 6, n. 16, p. 251–261, 2005. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf><http://www.clacso.org.ar/biblioteca>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SASSEN, Sáskia. “Não é imigração, é expulsão”. [Entrevista cedida a] Jorge Felix. **Ponto e Vírgula**, n. 18, p. 171-179. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29811/20728>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SILVA, Juremir Machado. A caminho do método. *In*: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo; SILVA, Josimery Costa. (orgs.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-56.

SILVA, Sidney Antônio. Aqui começa o Brasil: haitianos na Tríplice Fronteira e Manaus. *In*: SILVA, Antônio Sidney (org.) **Migrações na Panamazônia**: fluxos, fronteiras e processos socioculturais. São Paulo: Hucitec; Manaus: Fapeam. 2012. p. 300-322.

SILVA, Sidney Antônio. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, p. 139-152, 2018a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n88/0103-4014-ea-30-88-0139.pdf>. Acesso em: 24 abr.

SILVA, Sidney Antônio. Haitianos em Manaus Mercado de trabalho e exercício da cidadania. *In*: SILVA, Sidney Antônio; ASSIS, Glaucia O. (org.). **Em busca do Eldorado**: o Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais. Manaus: EDUA, 2016. p. 183- 205.

SILVA, Sidney Antônio. Indígenas venezuelanos em Manaus: uma abordagem preliminar sobre políticas de acolhimento. *In*: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino Moreira; VEDOVATO, Luís Renato; SOUZA, Duval Fernandes; Marta Rovey; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018b. p. 244-250.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMÕES, Ceane Andrade. **A criação curricular cotidiana e as políticas práticas da EMEF Prof. Waldir Garcia**: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019a.

SIMÕES, Ceane Andrade. Os “caminhos de canoa” dos currículos de uma escola de Educação Integral em Manaus: criações e [re]existências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 24, n. 41, p. 273-300, 2019b.

SVAMPA, Maristella. Extrativismo neodesenvolvimentista e movimentos sociais: um giro ecoterritorial rumo a novas alternativas? *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (orgs.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Elefante, 2016, p. 140-171.

TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus**: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia. 2021. 118 f. Dissertação, (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

UNAM. **UNAM, 100 anos de muralismo**. 2022. Disponível em: <https://www.gaceta.unam.mx/100-anos-de-muralismo/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 97-110, 2007.

WATANABE, Issa. **Migrantes**. Salvador: Solisluna, 2021.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Título da pesquisa:

**DIÁSPORAS E ENCRUZILHADAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR**  
travessias de currículos vividos na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM

#### Pesquisadores:

**Ceane Andrade Simões** – Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciência da Educação - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGED/UFPA).

**Carlos Jorge Paixão (orientador)** – Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciência da Educação - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGED/UFPA).

#### 1. Convite para participar

Você está sendo convidada/convidado a participar desta pesquisa sobre o currículo vivido da Escola Municipal de Educação Integral Prof. Waldir Garcia (EMEF Prof. Waldir Garcia) porque você é membro/membra dessa comunidade escolar (na qualidade de educadora/educador; mãe, pai ou responsável; estudante ou servidora/servidor).

#### 2. Por que este estudo está sendo realizado?

O objetivo deste trabalho é adensar a nossa compreensão das relações entre o currículo vivido na EMEF Prof. Waldir Garcia e as experiências de deslocamentos, expulsões, travessias, desterritorializações/reterritorializações, transições, perdas, mudanças e migrações que afetam a sua comunidade escolar, a fim de sintetizar o conhecimento a nível local sobre como a escola lida e se permite ser atravessada pelas diferentes *experiências diaspóricas dos seus sujeitos*, afirmando assim uma politicidade particular. Estamos interessados em saber como essa relação é narrada por educadoras/educadores, mães, pais, responsáveis e estudantes nas mais diversas situações que acontecem no cotidiano da escola ou nas ações e atividades promovidas pela escola e/ou nas quais é convidada a participar. Pretendemos também *analisar as conexões, tensões e negociações dos saberes afirmados no chão da escola*. Esperamos que esse conhecimento nos ajude a compreender e afirmar as dimensões ética, estética e política que conferem *importância ao projeto de educação integral* da EMEF Prof. Waldir Garcia.

#### 3. Quanto tempo você permanecerá neste estudo?

Esperamos que você participe desse estudo por dois anos letivos. A produção de dados terá início em março de 2023 até dezembro de 2024. Você participará da pesquisa durante seu horário normal de trabalho ou durante as atividades em que a escola seja convidada a participar como, por exemplo, oficinas, seminários ou demais atividades formativas dentro ou fora do espaço escolar, caso você concorde em fazer parte delas. A pesquisadora estará presente nas atividades rotineiras da escola, acompanhará reuniões, aulas, situações cotidianas e promoverá atividades envolvendo a comunidade escolar. Você pode ou não optar por colaborar ou participar das atividades.

#### 4. Quais são os procedimentos do estudo?

Se você concordar em colaborar voluntariamente, você será solicitada/solicitado a participar de conversas que se darão no cotidiano escolar ou em outras atividades com a sua prévia anuência.

A produção de dados neste estudo não envolverá o uso de questionários. Parte da produção de dados incluirá fotografia, gravação de vídeo/áudio e tomada de notas de campo de momentos pedagógicos, estudos e discussões individuais e coletivas com você (tanto no horário das atividades quanto nos encontros agendados). O objetivo desses procedimentos será:

- a) perceber o que transcorre nas práticas cotidianas da escola;
- b) aprofundar e ampliar a compreensão sobre o que é narrado;
- c) atentar para situações imprevistas e os seus desdobramentos no contexto da escola; e
- d) valorizar o que será produzido nas situações formativas nas quais você concordar em participar (oficinas, seminários, experiências de estudo etc.).

### **5. Como os dados produzidos durante o estudo serão utilizados?**

Todo registro audiovisual será utilizado para posterior revisitação e análise. Vídeos, fotografias e gravação em áudio serão realizados com a sua prévia autorização. Você terá acesso aos registros realizados a qualquer momento em que solicitar.

Prevê-se que os investigadores partilhem os resultados deste estudo das seguintes formas:

- No trabalho de tese a ser defendido no âmbito do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGED/UFGA).
- Em publicações e apresentações acadêmicas, por exemplo, em livros, capítulos de livros, artigos em periódicos, conferências acadêmicas, seminários, aulas etc.
- Algumas das informações levantadas e as análises em andamento também poderão ser compartilhadas através de contas de mídia social (por exemplo: Instagram).
- Em exposições ou instalações artísticas.

A circulação do conhecimento da investigação através de plataformas on-line aumentará o alcance do público com o qual a nossa investigação é partilhada. A utilização de meios digitais de divulgação da pesquisa permite que os pesquisadores se conectem e compartilhem prontamente análises de investigação de uma forma acessível com educadores, estudantes, acadêmicos e instituições e centros de pesquisa.

### **6. Quais são os riscos de participar deste estudo?**

Não há riscos ou malefícios conhecidos associados à participação neste estudo. No entanto, a sua participação poderá causar-lhe alguns inconvenientes como, por exemplo, envolver-se em discussões relacionadas às suas práticas na escola, o que pode afastá-la/afastá-lo de outras atividades. Outros inconvenientes potenciais para você, mas não previstos neste projeto, os quais nos comprometemos em evitar de todas as formas, são:

- i. invasão de privacidade;
- ii. responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- iii. revitimizar e perder o autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- iv. discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- v. divulgação de dados confidenciais.

Para que tais riscos sejam minimizados, serão adotadas as seguintes precauções:

- Garantir o acesso aos dados/análises produzidos.
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras.
- Garantir que a pesquisadora seja habilitada à proposta de produção de dados/levantamento de informações previstas no projeto, entre outros cuidados durante a realização da pesquisa.

- Garantir que sua participação no estudo ocorra de forma voluntária, ou seja, você não é obrigada/obrigado a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.
- Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no tratamento dentro ou fora do contexto da pesquisa.

### **7. Quais são os benefícios de participar deste estudo?**

Os benefícios potenciais para as crianças incluem a aprendizagem e o autoconhecimento que podem ser gerados durante a participação na pesquisa.

Os possíveis benefícios para educadoras/educadores e demais membros da comunidade da EMEF Prof. Waldir Garcia podem ser a ampliação da percepção e conhecimento sobre as práticas realizadas na escola e a sua trajetória nesse contexto.

Este projeto de pesquisa poderá gerar benefícios potenciais para a sociedade, como a possibilidade de maior compreensão sobre a importância e valorização de projetos educativos próprios e responsivos aos contextos sociais, sujeitos e territorialidades envolvidas/pertencentes ao contexto educativo da escola.

### **8. A/O participante pode optar por abandonar o estudo?**

Se decidir desistir do estudo, você tem o direito de solicitar a retirada das informações coletadas sobre você. Se desejar que suas informações sejam removidas, avise a pesquisadora. No entanto, observe que será muito difícil removermos o que você disse durante reuniões e encontros coletivos. Isto se deve principalmente ao fato de que depois de remover o diálogo de uma pessoa em uma discussão, toda a conversa pode não fazer sentido. Minimizaremos os seus dados para respeitar a sua decisão de retirada, garantindo ao mesmo tempo que ainda possamos obter uma boa compreensão das experiências e percepções de outros participantes. Quando houver fotos/vídeos envolvidos, cortaremos as imagens e excluiremos aquelas que envolvem você.

### **9. As informações dos participantes serão mantidas confidenciais ou em anonimato?**

Reconhecemos a importância da sua privacidade, mas não podemos garantir confidencialidade absoluta das informações obtidas em razão de algumas atividades de grupo realizadas (seminário, oficina, reuniões etc.). Também ressaltamos que as pesquisas com os cotidianos, ao buscar compreender as experiências vividas no contexto da escola (o que chamamos de currículos vividos), prioriza e valoriza a afirmação, não o demérito, dessas experiências, sinalizando as suas possibilidades e tensões. No entanto, caso não queira ter o seu nome divulgado na pesquisa, indique no formulário que acompanha este termo que prefere manter o seu anonimato. De toda forma, cabe ainda explicitar que, tal como acontece com qualquer pessoa que trabalha com crianças, estamos sujeitos às obrigações profissionais e legais do dever de denunciar atos de violação dos direitos delas.

Por outro lado, você pode querer garantir a sua identificação quando for coautor de artigos/capítulos/apresentações conosco. Solicitaremos seu consentimento sempre que surgir uma oportunidade de publicação. Os investigadores poderão utilizar as suas citações pessoais na divulgação desse estudo.

**10. Quais são os direitos da/do participante?**

Primeiramente, ter o compromisso da condução ética deste trabalho pelos pesquisadores. Além disso, ter a garantia de que a sua participação nesta pesquisa deve ser totalmente voluntária. Se você se sentir influenciado a se envolver por causa de alguma relação percebida de poder, você deve recusar a participação.

Você não renuncia a nenhum direito legal ao assinar este formulário de consentimento.

**11. Quem os participantes contatam para tirar dúvidas?**

A todo momento, você pode fazer quaisquer perguntas esclarecedoras em relação à sua participação nesta pesquisa e eu responderei às suas perguntas com o melhor de meu conhecimento.

Caso você tenha dúvidas sobre esta pesquisa, entre em contato com a pesquisadora Ceane Andrade Simões pelo telefone (92) 99307-0560 e/ou o seu orientador, Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, pelo e-mail [carlosjpaixao@hotmail.com](mailto:carlosjpaixao@hotmail.com), se você tiver alguma dúvida sobre seus direitos como participante da pesquisa ou sobre a condução deste estudo.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é seu para consulta futura.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – Formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

10/01/2025, 21:52

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

**DIÁSPORAS E ENCRUZILHADAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR - travessias de currículos  
vividos**  
na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM

Pesquisadores:

**Ceane Andrade Simões** – Universidade Federal do Pará /  
Instituto de Ciência da Educação - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
(PPGED/UFGA).

**Carlos Jorge Paixão (orientador)** – Universidade  
Federal do Pará / Instituto de Ciência da Educação - Programa de Pós-Graduação  
e Pesquisa em Educação (PPGED/UFGA).

[ANTES DE RESPONDER, CLIQUE PARA LER O TERMO!](#)

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo (sem abreviações) da/do participante. \*

\_\_\_\_\_

2. Li o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, fui explicada sobre a natureza do estudo e concordo em participar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

10/01/2025, 21:52

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

3. Concordo em ser gravada/gravado em ÁUDIO nesta pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO

4. Concordo em ser gravada/gravado em VÍDEO nesta pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO

5. Autorizo o uso de imagens minhas obtidas durante o estudo nos meios acadêmicos ou redes que os pesquisadores considerarem pertinentes como formas de divulgação dos resultados da pesquisa \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO

6. Autorizo a utilização de citações pessoais e identificáveis obtidas durante o estudo na divulgação desta pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM  
 NÃO, PREFIRO MANTER O ANONIMATO

10/01/2025, 21:52

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

7. Autorizo a utilização de citações não identificadas obtidas durante o estudo na divulgação desta pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

8. Concordo que meu nome seja utilizado na divulgação desta pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO, PREFIRO MANTER O ANONIMATO

9. Concordo que todas as perguntas foram respondidas de forma satisfatória. \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

10. Comentários

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE C – Projeto “Paisagens da memória: uma experiência autobiográfica”

### Projeto Autobiográfico

#### PAISAGENS DA MEMÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA

*Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar o meu quintal de vestígios dos meninos que fomos.*

Manoel de Barros (2017), em Memórias inventadas.

Esta proposta tem como finalidade enfatizar o **trabalho autobiográfico na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia** por meio de seus alunos, alunas, familiares e educadoras, educadores. Foi visualizado inicialmente com o enfoque nas crianças e seu círculo familiar mais próximo, mas pode muito bem engajar a todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, **criando um ambiente interessante de trocas, de descobertas, de acolhimento e de valorização existencial, numa jornada de autoconhecimento e de interações entre os/as conviventes na escola.**

### O QUE PODEMOS ENTENDER POR AUTOBIOGRAFIA?

De modo geral, **a autobiografia pode ser entendida como um exercício em que cada autora ou autor se debruça sobre si mesma ou si mesmo para elaborar uma narrativa muito particular dos acontecimentos marcantes de sua vida.** Esse exercício sobre si mobiliza uma força de ação imagética, afetiva e memorial, cujo processo criativo pode transitar entre uma reelaboração factual e ficcional, ao mesmo tempo. As frases célebres de dois poetas brasileiros sugerem que há um processo de interação e interdependência entre “lembança” e esquecimento” e entre “verdade” e “ficção” em torno do trabalho de memória. A primeira declaração é a de Waly Salomão: **“A memória é uma ilha de edição”**. A segunda, de Manoel de Barros: **“Noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”**<sup>63</sup>. Ou seja, o processo de criação envolvendo diretamente a memória borra as fronteiras entre

---

<sup>63</sup> Essa frase serviu de inspiração para o documentário sobre a vida e a criação poética do sul-mato-grossense Manoel de Barros: “Só dez por cento é mentira: a desbiografia de Manoel de Barros” (BRA / dir. Pedro Cezar / 1h 21min. 2008).

realidade e ficção, pois está envolto por (re)significações, traduções e reelaborações sobre as experiências vividas e que não se confunde com os fatos – embora esses, sem dúvida, tenham a sua importância.

Na literatura, o gênero autobiográfico tradicionalmente emprega o recurso da escrita de diários, como é o caso da conhecida obra *O diário de Anne Frank* (Anne Frank), *O diário de Zlata* (Zlata Filipovic) e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus (1960), apenas para citar alguns exemplos mais conhecidos e trabalhados por vocês. Mas há também uma produção literária que assume diretamente a ficcionalização da memória como base criativa. Nesse sentido, destacamos a obra *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2013). No Brasil, podemos também encontrar nos últimos anos um maior destaque para trabalhos literários de autoficção ou autobiografia ficcional, combinando os gêneros autobiografia e ficção. Um bom e recente exemplo do estilo autoficcional é a obra premiada com o Jabuti em 2021, *O avesso da pele*, do escritor Jeferson Tenório (2020), que toca em problemas estruturais de nossa sociedade como o racismo, preconceito, violência urbana e o genocídio do povo negro. O autor, homem negro, ele mesmo adensa nessa “ficção urbana” a sua carga de experiências pessoais relativas à violência policial, dor e perdas de sua trajetória de vida.

## **SOBRE A PRODUÇÃO DE PAISAGENS DE MEMÓRIA**

Assim, podemos encontrar múltiplas expressões e estilos autobiográficos interessantes ao trabalho em sala de aula e que podem integrar atividades para o estudo desse gênero. Porém, dando ênfase à produção de experiências na escola, **ao incluirmos outras diferentes linguagens, mobilizando fontes e formas de acesso à memória, podemos ampliar percepções e sensibilidades para criar paisagens de memórias autobiográficas e hipóteses existenciais** a partir dos nossos “*quintais de vestígios*” (dos meninos e das meninas que somos), nas palavras do poeta Manoel de Barros. É aqui que se insere a proposta de trabalho com arquivos de imagens de família para mobilizar a narrativa autobiográfica das/ dos participantes.

## **QUEM NOS INSPIRA NESSA EXPERIÊNCIA?**

Na elaboração das nossas paisagens de memória autobiográfica nos inspiramos em duas criações estéticas de duas artistas visuais negras. A primeira é a jovem fotógrafa e cineasta

**Safira Moreira**, autora do curta-metragem *Travessia*<sup>64</sup>. A inspiração para a realização desse filme foi a ausência de registros fotográficos de família, especialmente da bisavó e da avó materna da autora. Sendo assim, ela parte de uma série de fotografias retiradas de álbuns antigos de famílias brancas para realizar uma retomada poética e estética da representação negra brasileira. Como sabemos, essa população é afetada pela estigmatização social e por um passado de exploração de suas histórias e de seus corpos que reverberam ainda hoje na lógica dominante no Brasil e no apagamento das suas narrativas. Safira reconhece a importância da população negra contemporânea em **analisar seus antepassados e recriar suas histórias e registros numa tentativa de sobrepor toda ausência e estigmatização sofrida por seus iguais no passado**<sup>65</sup>.

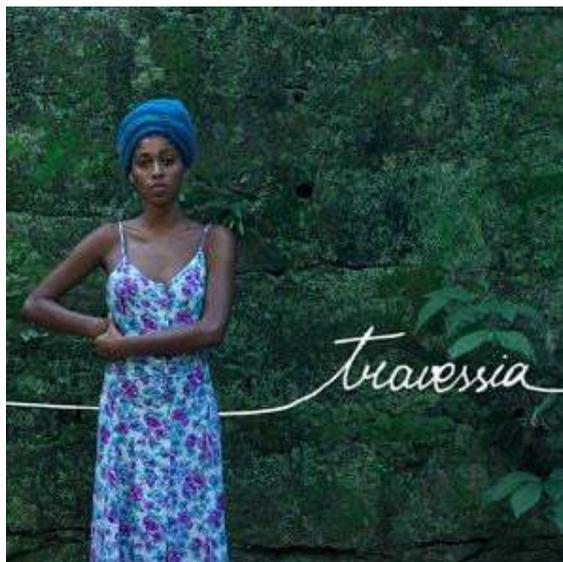
Nas palavras de Safira, *“Travessia é o curta que realizei a partir da memória estilhaçada, fruto do apagamento histórico da população negra no Brasil. Por eu ser agora uma mulher negra com uma câmera na mão e muitos sonhos no peito, que o curta se fez. Foi no gesto de garimpar fotografias de mulheres negras nas feiras de antiguidade do Rio de Janeiro que encontrei a fotografia que abre o filme, todas as fotos que encontrei nesse espaço provinham de álbuns de famílias brancas, logo, elas refletiam esse apagamento”*. Safira também é a realizadora da série “Olhares negros”<sup>66</sup>, projeto em que convida outros jovens artistas para criar narrativas audiovisuais a partir de álbuns fotográficos de famílias negras, trabalhando a fotografia como narrativa de si.

---

<sup>64</sup> O filme pode ser acessado pelo link: [https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=Ouq8v62u\\_wTek9Qo](https://youtu.be/9CePRp0wvCw?si=Ouq8v62u_wTek9Qo).

<sup>65</sup> Fonte: site Adorocinema. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-265271/>.

<sup>66</sup> Os episódios podem ser acessados pelo canal de Safira Moreira no YouTube: <https://youtube.com/@safiramoreira4386?si=9kVXMwZsdPFQHfE>.



Travessia (BRA/ dir. Safira Moreira / 0 h 05 min. / Documentário / 2018).

A outra inspiração no campo das Artes Visuais vem da artista Rosana Paulino. Um dos seus trabalhos mais importantes é a sua obra inaugural intitulada *Parede da Memória* (1994–2015), uma instalação artística criada com imagem digital sobre papel aplicado em tecido de microfibra, linha e aquarela. Cada elemento tem dimensão aproximada de 8 x 8 x 3 cm, assemelhando-se a pequenas almofadinhas com imagens de seus familiares fixadas em uma parede ao lado de repedidas imagens de pessoas anônimas que “insistem em querer contar uma história”<sup>67</sup>.



Em detalhe, a obra *Parede da Memória* (1994–2015): aquarela, manta acrílica e fotocópia sobre papel colado em tecido e papel costurados (Rosana Paulino).

<sup>67</sup> Ver em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>.



Vista ampla do painel Parede da Memória.



Imagem da artista Rosana Paulino com a sua obra Parede da Memória ao fundo.

Rosana trabalha com diferentes técnicas, como gravura, desenho, pintura e fotografia, para buscar a reelaboração de uma memória coletiva. A artista é bastante conhecida pela sua série Bastidores (1997), uma coleção com imagens transferidas para tecido em bastidores de madeira (usados para bordar) e sobrepostas por linhas de costura. Não por acaso, a Pinacoteca de São Paulo organizou, em 2019, a exposição de suas obras com o sugestivo título *Rosana Paulino: a costura da memória*<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Ver em: <https://casavogue.globo.com/amp/MostrasExpos/noticia/2018/12/pinacoteca-encerra-ano-dedicado-mulheres-com-mostra-de-rosana-paulino.html>.

## PONTOS DE PARTIDA E POSSIBILIDADES CRIATIVAS

Como já visualizamos, os nossos pontos de partida serão as fotografias de famílias, as mais antigas possíveis e que podem ser, com a ajuda dos familiares, recuperadas ou, melhor dizendo, “escavadas” colaborativamente. Esperamos que com a imagem encontrada (sim, pode ser apenas uma) as crianças e demais participantes (nós, adultos, também podemos participar) possam elaborar as suas narrativas autobiográficas, ainda que elas não estejam presentes na fotografia escolhida. Também não há nenhum problema, por exemplo, se a imagem escolhida for a de um parente, de uma situação de família ou de um ente que pode não estar fisicamente vivo ou presente no convívio da criança. Muitas histórias podem ser contadas a partir disso, não é mesmo?

Algumas perguntas iniciais talvez possam mobilizar a expressão e a imaginação das crianças, por exemplo: **Quer contar como essa foto foi encontrada? Poderia falar sobre o que você acha que “estava acontecendo” na situação retratada na foto? Por que essa foi a imagem escolhida? O que essa imagem fala sobre você? Como você acha que seria essa fotografia se ela fosse tirada hoje?** Com isso, registros em áudio podem ser realizados e transcritos, ou as crianças podem escrever as suas narrativas diretamente. Vocês podem encontrar juntos e juntas a melhor forma de acolher e registrar essas narrativas.

No manuseio das imagens, para evitar dano aos arquivos trazidos, podemos proceder a sua digitalização. O desafio será o tratamento criativo final que será dado a elas e os recursos que teremos disponíveis, por exemplo: as imagens serão impressas? Se sim, em que suporte (papel, tecido etc.)? As imagens serão expostas? Como?

Outra possibilidade é a “releitura” da imagem escolhida com a produção de desenho ou com o emprego de técnicas de pintura, costura ou colagem sobrepostas à imagem digitalizada. Na impossibilidade de impressão das fotos, a arte final pode ser realizada digitalmente no computador. O que acham? De toda forma, o mais importante é que todos e todas possam narrar as suas histórias.

Como apontamos anteriormente, a ficcionalização e a imaginação são muito bem-vindas nesse processo criativo. Também não temos a necessidade de produzir uma narrativa autobiográfica temporal do tipo “linha do tempo”. Lembremos que a memória é uma ilha de edição e que podemos ser inventivas. Assim, diante da não localização ou mesmo da inexistência de arquivos fotográficos físicos em casa, como havíamos tratado em nossa reunião, podemos contornar a situação com alternativas que sejam sempre incluídas para os/as participantes que enfrentarão tal situação. Talvez, compartilhar com o grupo a dificuldade

enfrentada e levantar sugestões de como resolvê-las seja um caminho interessante. De toda sorte, apenas como sugestão, que tal propor que a criança peça a um parente que descreva/narre uma imagem antiga de família que lhe vem à mente? Pessoalmente, eu não tenho arquivos de imagens antigas disponíveis em casa, mas se eu pudesse narrar uma imagem antiga a partir de uma lembrança, seria a seguinte:

*Há 35 anos, na noite de Natal, em frente à árvore de plástico iluminada, representando um pinheiro, eu e minha irmã fomos fotografadas. Da esquerda para a direita, ela e eu vestidas exatamente iguais, com saia rodada lisa, camisa de listras e botas pretas. O que nos diferenciava era o padrão das cores usadas. Ela de azul, e eu de vermelho. Ela, como sempre, mais alta do que eu e insatisfeita com a cor das roupas novas que nos foram presenteadas pela nossa mãe para aquela ocasião especial e festiva de família; e eu, com a minha postura tímida, como de costume nesse período da vida, olhava em direção à câmera fotográfica. Foi nosso pai quem registrou o momento. Ele partiu poucos anos depois e jamais poderíamos ter imaginado isso. Próximo dos nossos pés, ao chão, caixas enfeitadas. Estariam elas com presentes a serem trocados em família ou eram somente caixas vazias embrulhadas com papéis coloridos e laço de fita? O meu desejo era de que fossem brinquedos, quem sabe? Mas já intuía que vestíamos os nossos presentes. Escolhi essa paisagem da memória porque ela era bem típica nas famílias de origem popular, mas sempre agradecemos por estarmos bem e por ainda podermos desfrutar de uma gostosa ceia de Natal, preparada com carinho pela nossa mãe. Na verdade, já possuíamos tudo o que tinha de mais importância nessa ocasião, não precisávamos de tanta coisa, estávamos em família. Essa imagem também me fala de como vamos aprendendo a lidar com esperanças, perdas, tristezas, presenças, ausências e com as nossas pequenas e, ao mesmo tempo, grandes alegrias. Porém, apenas nos damos conta disso anos depois. O fim do ano era sempre um momento de boas expectativas e entusiasmo. Permaneceria sempre assim? Todo o tempo que vivemos comporta certezas e dúvidas; profecias e imprevistos. Se esta fotografia fosse feita hoje, meu pai já não estaria atrás da câmera registrando nossos momentos, mas minha mãe certamente estaria na cozinha cuidando dos últimos preparativos da ceia. Minha irmã estaria ativa e confiante, como sempre; eu, mais à vontade e confortável; ao redor de nós, nossos filhos que logo em breve serão adultos. É a vida e a sua sucessão de eventos.*

Desejo a vocês um ótimo e rico trabalho. Seguimos trocando ideias?

Obrigada pela confiança!

Ceane

Manaus, 26 de abril de 2024.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Cronograma SAEB – Língua Portuguesa/2º ano – Out/2024

| CRONOGRAMA SAEB 2024 – LINGUA PORTUGUESA – 2º anos   |  |  |   |   |  |   |
|--|--|--|---|---|--|---|
| OUTUBRO  |  |  |   |   |  |   |
| Conteúdo   | Gêneros Text.  | Oficina PT   | Livro Did.  | Livro Interp. (Joanita)                                       | Livro Interp. Plural   | Aprova Brasil   |
| <b>Gramática:</b><br>• Sinónimos e Antónimos.<br>→ Aprender Mais Reforço 7, pág. 41 a 47.<br>→ Gramática Joanita Pág. 111 a 113; 116 a 118.<br>→ Assim aprendo Gramática (Joanita) Revisão pág. 117 a 145. | • Fábulas (tipo textual: narrativo)<br>- Lettura diária<br>- Características (animais como personagens e com caract. humanas; moral da história/ ensinamento/ mensagem)<br>- Estrutura: situação inicial; problema; climax; desfecho)<br>- Interpretação textual<br>- Produção textual | • Reconto de uma fábula, mal e escrito (individual).<br>→ Destacar as características dos animais. | <br>Explicando a capa do livro O Touro Ferdinand | • Unidade 8: pág. 122 a 135.<br>• Unidade 10: pág. 136 a 150. | • Capítulo 7: Eu e o outro... pág. 82 a 83.<br>• Capítulo 8: Descobertas pág. 84 a 107.  | • Semana 1 (01 a 03.10) Lição 1 a 3. Simulado: 04.10<br>• Semana 2 (07 a 10.10) Lição 4 e 5 Simulado: 11.10   |
| <b>Educação Antirracista Socioemocional</b>  | Literatura: Obax – André Neves (Uma história sobre amizade, imaginação e aventura, ambientada na África)<br>Discussão sobre empatia utilizando o filme O Touro Ferdinand.  |  |   |   |  |   |
|  |  |  |   |   | <b>Livro Clube/Autor do mês</b><br>• Quatro amigos (Tatiana Belink)<br>• Preencher o Diário de Leitura<br>- Pesquisar Biografia da autora.<br>Investigando o Comportamento do Leitor | <b>Cine Pipoca</b><br>• O Touro Ferdinand – texto que transmite várias mensagens, tocar as diferenças, abraçar o bem, pacifismo.<br>→ Rolêiro de exploração do filme O Touro Ferdinand<br><b>Sugestão de Literatura:</b><br>• Fábulas de Esopo (Ayano Imai)<br>• 12 Fábulas de Esopo (Hans Gertner, Lisbeth Zwerger)<br>• Fábulas – Turma da Mônica<br>Fábulas de Esopo<br>Tentar identificar a Moral da história de cada fábula do vídeo |

## CARTAZES PARA A SALA DE AULA

- Cartaz do Comportamento Leitor no Cartão da Leitura
- Conceito, termos, símbolos, algoritmo, propriedades e ideias da adição e subtração
- Ideias das operações
- Quadro numérico com unidades (algarismos – falar sobre a diferença entre algarismo e número).

## ANEXO B – Cronograma SAEB – Matemática 2º ano – Out/2024

| CRONOGRAMA SAEB 2024 – MATEMÁTICA / 2º anos  |  |   |               |  |
|--|--|---|---------------|--|
| OUTUBRO  |  |   |               |  |
| Conteúdo   | Livro Did.   | Livro Aprender Mais   | Aprova Brasil | Jogos/Sequências Didáticas/Material Complementar   |
| <p>EF02MA06: Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>EF02MA05: Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.</p> <p>EF02MA07: Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de ação de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.</p> <p>→ Destacar as ideias da adição (juntar, acrescentar), da subtração (tirar, comparar, completar) e da multiplicação (adição de parcelas iguais).</p> <p>→ Ensinar aos alunos diversas estratégias para se chegar ao resultado.</p> <p>→ Ensinar os alunos a adotar uma estratégia para resolver as situações-problema. Fazê-los explicar a estratégia que escolheram.</p> <p>→ <b>NUNCA</b> passar atividade de algoritmos separadamente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cap. 8: Soma até 99;</li> <li>• Cap. 9: Subtração até 99;</li> <li>• Cap. 10: Multiplicação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço 6: Números 20 a 99;</li> <li>• Reforço 7: Adição – resultado até 99;</li> <li>• Reforço 8: Adição e subtração.</li> <li>• Reforço 9: Multiplicação de números naturais.</li> <li>• Reforço 10: Multiplicação por 3.</li> </ul> |               | <p><b>Adição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Juntando quantidades PDF</li> <li>→ Juntando quantidades PPT</li> <li>→ Acrescentando quantidades PDF</li> <li>→ Acrescentando quantidades PPT</li> <li>→ Batalha da Adição PDF</li> <li>→ Batalha da Adição PPT</li> </ul> <p><b>Subtração</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Retirando quantidades PDF</li> <li>→ Retirando quantidades PPT</li> <li>→ Retirando quantidades - Cálculo convencional</li> <li>→ Retirando quantidades - Cálculo convencional</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A mais ou a menos?</li> <li>→ A mais ou a menos? PPT</li> <li>→ Quantas a mais? PDF</li> <li>→ Quantas a mais? PPT</li> <li>→ Batalha da subtração PDF</li> <li>→ Batalha da Subtração PPT</li> </ul> <p><b>Multiplicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Adição de parcelas iguais PDF</li> <li>→ Adição de parcelas iguais PPT</li> <li>→ Multiplicação I PDF</li> <li>→ Multiplicação I PPT</li> <li>→ Multiplicação II PDF</li> <li>→ Multiplicação II PPT</li> <li>→ Multiplicação III PDF</li> <li>→ Multiplicação III PPT</li> </ul> |

## ANEXO C – Cronograma SAEB – Língua Portuguesa/4º ano – Maio/2024

| CRONOGRAMA SAEB 2024 – LÍNGUA PORTUGUESA  |   |   |  |                         |   |   |  |                       |  |   |  |  |
|---|---|---|--|-------------------------|---|---|--|-----------------------|--|---|--|--|
| MAIO  |   |   |  |                         |   |   |  |                       |  |   |  |  |
| Conteúdo  | Descritor   | Gêneros Text.   | Oficina PT   | Livro Did.              | Livro Habilid. Descrit. (verde)   | Livro Interp. (Joanita)                                 | Livro Interp. Plural                     | Livro Aprender Juntos | Aprova Brasil  | Tertúlia Reflexiva  | Livro Clubinho   | Cine Pipoca  |
| <b>Gramática:</b><br>• Substantivo: próprio e comum, simples e composto, primitivo e derivado, coletivo;<br>• Gênero, Número e Grau dos substantivos. | D1<br>(Localizar informação explícita em um texto)  | • Biografia<br>• Autobiografia<br><br><u>Sugestão de Literatura:</u><br>• Mulheres Negras que mudaram o mundo (Júlia Adams)<br>• Carolina Maria de Jesus (Adriana de Almeida Navarro) | • Linha do Tempo pessoal<br><br>• Autorretrato com descrição autobiográfica<br><br>• Livro: Brincando de Escrever: Pág. 40 a 65. | • Unid. 2: pág.37 a 72. | <b>Capítulo 2 Pág. 65 a 80</b><br><br>Estratégias de leitura:<br>• Fazendo inferências;<br>• Pausa protocolada.<br>• Mapa textual (mental). | • Unid. 5 pag. 75 a 88;<br><br>• Unid. 6 pág. 89 a 100. | -  | -                     | -  | • Racismo;<br><br>• Racismo Ambiental;<br><br>• Racismo e Big Brother Brasil 2024.<br><br>→ <a href="#">Podcast Carolina Mª de Jesus - trailer Episódio 1</a> | • Malala <b>OU</b><br>• Quando me descobri negra – Bianca Santana <b>OU</b><br>• Biografia de Nelson Mandela   | • Estrelas além do tempo.<br>→ Roda de debate;<br><br>→ <a href="#">Proposta de reflexão sobre o filme</a><br><br>• Mãos Talentosas<br>→ Roda de debate. |
| <b>Educação Antirracista</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 13.05: Dia da Libertação dos Escravos – Leitura conjunta: O black power de Akin. Kiusam de Oliveira</li> <li>■ Contatos com gente de fora da África: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelos mares Mediterrâneo e Vermelho;</li> <li>• Pelo oceano Índico;</li> <li>• Pelo oceano Atlântico.</li> </ul> </li> </ul> |   |  |                         |   |   |  |                       |  |   |  |  |
| <b>Socioemocional</b>   | ■ Literatura: Os Invisíveis (Tino Freitas/Odilon Moraes); Aporofobia (Blandina Franco/José Carlos Lollo)  |   |  |                         |   |   |  |                       |  |   |  |  |
| MAIO – OFICINAS   |   |   |  |                         |   |   |  |                       |  |   |  |  |
| Cultura Digital   |   |   | Ed. Física   |                         | Dança   |   | Desporto                                 |                       | Artes  |   | Teatro   |  |
| • Linha do Tempo pessoal no Padlet.   |   |   | • Jogo sobre os substantivos.  |                         | • Samba: origem e dança.  |   | • <a href="#">Brincadeiras africanas</a> |                       | • Livro de Práticas – Arte: Unidade 1 e 2.<br>• Música de Adoniram Barbosa e a relação com o samba: Biografia e Música “Saudosa Maloca”. |   | • Livro “Drufs” (Eva Furnari): Ler a história; conversar sobre os possíveis significados das palavras; Confeccionar dedoches; criar e dramatizar as histórias. |  |

**ANEXO D – Cronograma SAEB – Matemática/4º ano – Maio/2024**

| <b>CRONOGRAMA SAEB 2024 – MATEMÁTICA</b>  |   |  |  |   |   |
|---|---|--|--|---|---|
| <b>MAIO</b>   |   |  |  |   |   |
| <b>Conteúdo</b>   | <b>Descritores</b>  | <b>Livro Did.</b>  | <b>Livro Habilid. Descrit. (verde)</b>   | <b>Aprova Brasil</b>  | <b>Jogos</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades da multiplicação; O zero na multiplicação; Multip. por 10, 100, 1000; Prova da multip.; Multip. por decomposição de um dos fatores; Multip. por 2 e 3 números; Multiplicação com zero no multiplicador; Expressões numéricas; Situações-problema envolvendo multip.;</li> <li>• O zero na divisão; Prova da divisão; Divisão não exata; Divisão por 10, 100, 1000; Expressões numéricas;</li> <li>• Sentenças matemáticas: Cálculo de um valor desconhecido;</li> <li>• Divisores de um número natural: Divisor; Divisibilidade;</li> <li>• MMC e MDC: Divisores comuns; MDC; Números primos; Decomposição em fatores primos; Múltiplos de um número natural; MMC.</li> </ul> | D18<br>D20  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 4: 79 a 108;</li> <li>• Capítulo 6: pág. 139 a 159.</li> </ul> | Unidade 3 – Capítulo 6: pág. 379 a 394.<br><br>Unidade 3 – Capítulo 8: pág. 422 a 442. | -   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo Trilha Matemática;</li> <li>• Sorvetes da multiplicação;</li> </ul> |
| <b>MAIO – OFICINAS</b>  |   |  |  |   |   |
| <b>Cultura Digital</b>  | <b>Ed. Física</b>   | <b>Dança</b>   | <b>Desporto</b>  | <b>Artes</b>  | <b>Teatro</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos digitais envolvendo a tabuada de multiplicação e divisão..</li> <li>• Jogos digitais envolvendo a resolução de problemas com multiplicação e divisão.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo: Dominó das multiplicações;</li> <li>• Jogo envolvendo a tabuada de multiplicação;</li> <li>• Fazendo divisões com o dominó.</li> </ul> | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeira envolvendo a tabuada</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confeccionando Dominó (Com papel kraft)</li> </ul> | -   |
| <b>MATERIAIS/CARTAZES PARA PROVIDENCIAR - MAIO</b>  |   |  |  |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar na sala de aula o Cantinho da Matemática com atividades de Mentalidades Matemáticas – Wixii;</li> <li>• Cartaz com os termos da multiplicação e divisão;</li> <li>• Cartaz com a tabuada;</li> <li>• Cartaz com as Classes Gramaticais;</li> <li>• Cartaz com os números primos; MMC e MDC.</li> </ul>   |   |  |  |   |   |