



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Larissa Neves Ferreira

A capilarização das extremas direitas contemporâneas na escola:
experiência docente e pistas para o reencantamento da sala de aula a partir do amor como
componente pedagógico.

Florianópolis

2025

Larissa Neves Ferreira

A capilarização das extremas direitas contemporâneas na escola:
experiência docente e pistas para o reencantamento da sala de aula a partir do amor como
componente pedagógico.

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Florianópolis

2025

Ferreira, Larissa Neves

A capilarização das extremas direitas contemporâneas na escola: experiência docente e pistas para o reencantamento da sala de aula a partir do amor como componente pedagógico. / Larissa Neves Ferreira ; orientador, Elison Antônio Paim, 2024.

103 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. extrema direita. 3. experiência docente. 4. violência escolar. 5. neonazismo. I. Paim, Elison Antônio. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

Larissa Neves Ferreira

A capilarização das extremas direitas contemporâneas na escola:
experiência docente e pistas para o reencantamento da sala de aula a partir do amor como
componente pedagógico.

O presente trabalho em nível de Mestrado e foi avaliado e aprovado, em 26 de maio de 2025,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Helena Maria Marques Araújo, Dr.(a)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.(a) Janaína Amorim da Silva Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Rede Municipal de Educação de São José (SC)

Prof.(o) Pedro Mülbersted Pereira, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina
Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(o) Elison Antônio Paim
Orientador

Florianópolis, 2025

Dedico este trabalho à todas as pessoas que, de alguma forma, acreditam que é possível desfrutar de um bem viver, sem medo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente aos meus Orixás e entidades de Umbanda por, desde nosso primeiro encontro, terem me mostrado que minha luta por justiça social é ancestral. Agradeço à minha mãe Denise, que sendo a voz de Xangô na Terra, foi desde o primeiro pulsar do meu coração minha maior incentivadora, orientadora, exemplo de esperança e fé na vida. Agradeço meu pai André por, da sua forma, me ensinar que diante da dificuldade do outro, o melhor lugar para se estar é estendendo a mão. Agradeço meu avô Waldir Neves [em memória] por ser meu primeiro referencial de intelectual em ciências humanas, minhas tias Vanda, Vera, Vilma, Virtes, Valdineia e Valderez [em memória] pelo exemplo de mulheres autônomas, corajosas e críticas. Agradeço minha avó Tirza de Moraes, por ser, para mim, a materialização do verdadeiro evangelho: o amor mesmo diante das diferenças. Agradeço minha avó Maria Helena e meu avô José pela lida com a Terra, por me possibilitarem uma infância com pés sujos de barro e marcarem no meu corpo a paciência na lida com o tempo, o saber respirar, o comer bem, o plantio para colher. Agradeço meus irmãos Gabriel, Giovanna e Guilherme, por serem as primeiras crianças que aprendi a amar, e depois deles, aprendi a amar todas as outras.

Agradeço imensamente meus colegas de turma e docentes do ProfHistória - UFSC pelos dois anos compartilhados, em meio à uma crise política histórica que assolou o país e tantas vezes nos cobriu de temores, inseguranças. Compartilhar indignações e esperanças durante este período foram essenciais para a minha constituição como professora, mestra, mas principalmente como pessoa que não pode conceber o mundo como está, e por isso sonha. Agradeço especialmente Laura Ott, Mariana Queiroz, Gabriela Toste, Thainara Gianetti, Karu Feliciano, Paula Parreiras, Natália Sanches, Daphne Prado Duarte, Cassiane Zanatta e Ricardo Cunha, amigas, amigos e amores que me resgatam cotidianamente o que me há de mais humano, sustentando comigo a vida, o trabalho, a luta, o sorriso, o querer.

Agradeço especialmente meus professores e hoje amigos, que deixam marcas eternas na minha prática profissional e na minha concepção de escola, de docência, de relação professor-estudante: Cristina Porini e Valdemar de Assis, e em especial meu professor Elison Antonio Paim, que de maneira generosa incentiva minhas elaborações e grandes desejos. Por último, agradeço imensamente todas as crianças, jovens, adultos e velhos que tive e tenho a oportunidade de ser “prof.”. O amor de vocês é combustível para construir o mundo que queremos.

A criança que não é abraçada pela vila vai queimá-la para sentir o seu calor

(Provérbio Africano)

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender a experiência de docentes de história no contexto de ascensão da extrema direita no Brasil. A partir das narrativas de professores e professoras da rede pública e privada da Grande Florianópolis, abordo temas que tangenciaram a experiência docente no período de ascensão da extrema direita no Brasil, como as *fake news* no espaço escolar, propostas de revisionismos, dinâmicas de vigilância da prática docente e acusações de doutrinação. Neste sentido, costuro diálogos entre as memórias do cotidiano escolar e referências bibliográficas analíticas da atual conjuntura política e sua expressão na escola. Em um segundo capítulo, discorro sobre algumas possibilidades de enfrentamento à escalada de violência nas escolas pela via pedagógica, partindo da perspectiva do amor como componente pedagógico. Teço reflexões e propostas pedagógicas utilizadas em uma escola no município de São José como alternativa ao que vem sendo apresentado como estratégia pelo Estado, que atua nesse fenômeno quase que exclusivamente pela via da Segurança Pública.

Palavras-chave: extrema direita; experiência docente; educação intercultural; ensino de história.

ABSTRACT

This research aims to understand the experience of history teachers in the context of the rise of the far right in Brazil. Based on the narratives of teachers from public and private schools in Greater Florianópolis, I address topics that touched on the teaching experience during the rise of the far right in Brazil, such as fake news in schools, proposals for revisionism, dynamics of surveillance of teaching practices, and accusations of indoctrination. In this sense, I weave dialogues between memories of everyday school life and analytical bibliographic references of the current political situation and its expression in schools. In a second chapter, I discuss some possibilities for confronting the escalation of violence in schools through pedagogical means, based on reflections and pedagogical proposals used in a school in the city of São José as an alternative to what has been presented as a strategy by the State, which acts on this phenomenon almost exclusively through Public Security.

Palavras-chave: far right; teaching experience; intercultural education; history teaching.

LISTA DE IMAGENS

FOTO 1: “Deixe seu recado contra o bullying”	57
FOTO 2: Adesivo “sou [nome da instituição] e respeito as diferenças”	57
FOTO 3: Contação de História	58
FOTO 4: “Quieto, reparador, folgado, grosseiro, chato, estiloso”	59
FOTO 5 “Puro ódio”	60
FOTO 6 “Puro ódio, engraçado, chapado, doido da cabeça”	61
FOTO 7 “Algumas atitudes, inseguranças”	61
FOTO 8 “Medo, ódio”	62
FOTO 9 “Ódio, medo, mágoa, angústia, tristeza”	63
FOTO 10 “Desabafo”	64
FOTO 11 “Colegas acolhendo a estudante”	65
FOTO 12 “Práticas de cuidado”	68
FOTO 13 “Práticas de cuidado 2”	68
FOTO 14 “Conflitos em sala”	69
FOTO 15 “Conflitos em sala 2”	69
FOTO 16: “Memórias de falta de cuidado na infância”	69
FOTO 17: “Nunca esperei nada de ninguém”	70
FOTO 18: “Não cuido de mim, cuido do próximo, mas o próximo não cuida de mim”	70
FOTO 19: “Campanha contra o capacitismo”	71
FOTO 20: “Estudante venezuelana segurando a bandeira do seu país natal liderando a turma na gincana escolar”	80
FOTO 21: Estudante de Matriz Africana recitando uma poesia sobre seus orixás.	82
FOTO 22: “Família brasileira”	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados	19
Tabela 2 - Organização das turmas: Semana da Pátria	79

LISTA DE SIGLAS

UNIFESP	Universidade Federal de Santa Catarina
PIBID	Programa de Iniciação a Docência
SESC	Serviço Social do Comércio
EAD	Educação a Distância
MBL	Movimento Brasil Livre
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
SC	Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
IEE	Instituto Estadual de Educação
GMF	Guarda Municipal de Florianópolis
UBS	Unidade Básica de Saúde
CEI	Centro de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
SUS	Serviço Único de Saúde
SUAS	Serviço Único de Assistência Social
TEA	Transtorno do Espectro Autista
PL	Partido Liberal
IVG	Instituto Vilson Groh

SUMÁRIO

MEMORIAL

<i>INTRODUÇÃO</i>	16
<i>1 CAPÍTULO 1: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES</i>	23
<i>1.1 As fake news e a relativização da ciência</i>	24
<i>1.2 Negacionismos e revisionismos históricos: confrontos e estratégias</i>	28
<i>1.3 A “banalização do mal” e a belicosidade das palavras</i>	33
<i>1.4 Uma suástica pixada na mesa</i>	37
<i>1.5 Massacres em escolas, neonazismo e experiências escolares.</i>	42
<i>1.6 Subjetividade docente: reflexos psicoemocionais do fazer-se professor em campo minado.</i>	46
<i>2 PISTAS PARA O REENCANTAMENTO DA SALA DE AULA</i>	51
<i>2.1 A escola e o território</i>	
<i>2.2 O amor como componente pedagógico</i>	52
<i>2.3 Mês do Orgulho LGBT: avanços e enfrentamentos</i>	71
<i>2.4 Campanha contra o capacitismo na escola: conhecendo mais o autismo</i>	76
<i>2.5 Dia da Pátria: pelas brechas da agenda nacionalista</i>	79
<i>2.6 Protagonismo infantil e juvenil</i>	80
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	91
<i>REFERÊNCIAS</i>	95

MEMORIAL

Nasci em São Paulo capital, amparada nos braços de minha mãe, Denise, uma mulher professora. A sala de aula me é familiar desde o ventre quando, enquanto aplicava provas, minha mãe me escrevia bilhetes que depois tive a oportunidade de ler com minha autônoma união de fonemas e sílabas. Tenho algumas lembranças de olhar para baixo e ver minhas pernas não alcançarem o chão naquelas carteiras “grandes” da “escola da minha mãe”.

Nas férias, algumas vezes viajei com minha avó ou minha tia para o interior de São Paulo, onde minha mãe nos encontrava mais tarde para comemorar as festas de fim de ano após o esperado fechamento do semestre. Era verão, mas a escola sempre esteve entre os assuntos mais falados em reuniões da minha família materna que é composta majoritariamente por mulheres professoras. Meu avô teve seis irmãs, sendo metade delas, professoras de história e historiadoras.

Eu sou uma pessoa branca, LGBTQIAP+, tenho 29 anos, atualmente moro em Florianópolis, Santa Catarina. A Licenciatura em História me trouxe até a ilha e aqui permaneci após formada, lecionando em algumas modalidades de ensino e desvendando os “mistérios da ilha”, que embora realmente exuberantemente linda e pessoalmente encantadora, revela também mazelas sociais e ambientais que frequentemente lembram seus moradores que não existe um mundo à parte desse mundo. E me é inconcebível o mundo como está, desde os últimos anos de escola, após acumular algum conhecimento sobre as estruturas sociais. Me lembro que o primeiro movimento social que me aproximei - e criei - ainda na adolescência, foi um coletivo de poesia por nós batizado de “Sociedade dos poetas vivos”. Das redes sociais, migramos para encontros presenciais em parques e praças para falar e ouvir, escrever, compor, aprender a tocar instrumentos. Nesse grupo também conheci a primeira pessoa LGBT por quem me apaixonei, criando ali um elo íntimo entre amor e transformação. Essa pessoa, aos quinze anos, me apresentou o potencial político do amor, muito antes de estar na “boca do povo”. Ali criei um elo íntimo também entre amor e liberdade.

E talvez seja exatamente por amar demais que, desde os primeiros dias na minha primeira universidade, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), me aproximei de absolutamente todos os movimentos sociais apresentados na recepção dos “calouros”. Toda essa empolgação nutriu uma esperança que pelo mesmo motivo gradualmente foi se esvaziando, após me aproximar de um grupo de amigos e rapidamente nos vi adoecendo juntos. Acho que foi ali o primeiro aprendizado autônomo que tive sobre os movimentos

sociais: é preciso lembrar constantemente de coletivizar a responsabilidade. Não mudaremos o mundo com as próprias mãos, porque grandes transformações levam tempo e muito trabalho. Comecei a pensar outras possibilidades de mobilização política além dos coletivos estudantis. Naquele momento, me interessava muito os estudos de gênero e a luta feminista.

No ano seguinte, com muito incentivo de minha mãe, busquei outra universidade que me permitisse viver melhor. A princípio, porque eu passava cerca de 5 horas diárias em transportes públicos para estudar. Prestei novamente o vestibular e passei na Universidade Federal de Santa Catarina, para o mesmo curso. Sabia que na UFSC os estudos de gênero tinham relevância no cenário nacional, e que havia “muito a ser feito” pelas lutas feministas na região sul do país. Mês após mês, foi essencial o apoio financeiro de minha mãe que certamente deu muito mais aulas para viabilizar meu sonho. Por consequência, corrigia muito mais avaliações, fechava muito mais diários de turma de última hora, e em meio àquelas tantas pilhas de papel, algumas vezes fiquei preocupada com o meu futuro visivelmente exaustivo, mas me recordo muito mais vezes em que, em nossas ligações, esperançávamos ou criticávamos escolas e universidades que realmente caibam todos os mundos e as inseguranças logo se “aquietavam”.

Com a aproximação, percebi que os estudos de gênero, tais quais conheci nos laboratórios dos quais me aproximei, não eram a luta pela qual me fazia sentido engajar a minha vida. A Educação foi se tornando um campo cada vez mais interessante, por onde fui trilhando proximidades acadêmicas e políticas com a Educação Popular, construindo os movimentos “Cultura nas Quebradas”, “Sarau da Costeira” e “Sarau Mulheragens de Desterro”, que tão logo tornou-se “Sarau da Escadaria”, todos em Florianópolis.

Durante a graduação, concomitantemente aos movimentos culturais e sociais, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela professora Mônica Martins da Silva. Tive a oportunidade de, por dois anos, acompanhar o professor Marcos Antônio em suas aulas na Escola de Educação Básica Herondina Medeiros, localizado no bairro Ingleses, no Norte da Ilha. Ali fui criando intimidade com o espaço escolar de um outro lugar. Por muitas vezes, memórias do meu tempo de escola me faziam refletir sobre a pessoa que me tornei a profissional que desejava me tornar. Nesse mesmo contexto, vivi uma relação amorosa interracial com uma pessoa bastante engajada no Movimento Negro local. Esse amor foi um marco também no meu letramento racial que era, até então, bastante superficial. Foi nesse contexto também o início da minha aproximação das Religiões de Matriz Africana, sobretudo a Umbanda Almas e Angola, tradição a qual essa pessoa pertencia. Essa relação me constituiu um tanto como professora também, muito mais

atenta às necessidades de uma educação antirracista que não se esgotam no ensino da história e da cultura negra e indígena. Fui compreendendo as profundas dimensões e consequências do genocídio epistemológico negro, da desterritorialização forçada e da contínua tentativa de esvaziamento das cosmovisões e epistemologias africanas, afrobrasileiras, afrodiaspóricas. Foi dentro do PIBID que ouvi pela primeira vez o termo “branquitude” e pude expandi-lo dentro das leituras, relações afetivas e construções de lutas na cidade.

Os anos de 2017 e 2018 foram oportunamente marcantes em minha vida, sinto que atingi certa maturidade acadêmica e pessoal. Foi nesse contexto que comecei a delimitar meu tema de TCC. Era um momento em que a Umbanda tinha grande espaço na minha vida, nos meus dias, planos, visão de mundo, sonhos. Foi um importante processo de me debruçar a conhecer o processo histórico da Umbanda e seus fundamentos, “mitos de origens”, destrinchar a questão do sincretismo e especialmente a dimensão kardecista da Umbanda. Muitas dúvidas foram constituídas em minha cabeça bastante cética, embora, ao mesmo tempo, facilmente seduzida pela fé. Nesse processo de delimitação de tema, me aproximei do Fórum das Religiões de Matriz Africana de Florianópolis e Região, tentando compreender qual eram as demandas dos terreiros e como um estudo na história poderia auxiliar nessas lutas. Até que em uma conversa informal, ouvi um relato de uma das lideranças do Fórum sobre o seu Candomblé ter sido fechado, sobre a existência de um processo na justiça pedindo o registro desse terreiro como Patrimônio Histórico Municipal e a angústia pela falta de respostas. Ali pensei que produzir uma pesquisa sobre a relevância daquela tradição para o território (Maciço do Morro da Cruz) e contribuir com o processo de registro. A pesquisa recebeu o nome “Em luto e na luta: a patrimonialização do Abassá de Odé e as tensões em torno das Religiões de Matriz Africana em Florianópolis”, sendo Vanda Penedo, uma das lideranças do Fórum, a ponte entre a pesquisa e as memórias da comunidade. Também pude aprender um pouco mais sobre as fundamentais diferenças entre os segmentos e rituais dentro das tradições de matrizes africanas.

Também nesse contexto conheci o professor Jayro Pereira, ou “tio Jayro”, um importante teólogo afrocentrado que na época residia em Florianópolis. Nosso intenso contato, visto que morávamos muito perto, foram muito importantes para compreender outras dimensões dos destroços coloniais, sobretudo a ideia de “justiça cognitiva”. Durante essa pesquisa e os demais projetos dos quais participei, meu ponto de partida era o de uma pessoa branca que não conseguia conceber o mundo da forma que está. Me atravessava visceralmente relatos, demandas, urgências da pauta antirracista em Florianópolis.

Em 2018, quando me formei, não consegui me colocar diretamente no mercado de trabalho no ensino de História. Me tornei educadora na Assistência Social do Serviço Social do Comércio (SESC), com grupos de pessoas idosas. Foi um lugar muito acolhedor para “fazer-me professora”, como defende meu orientador Elison. Tive ouvintes experientes, dedicados, amorosos. Muitas vezes aprendi sobre docência com minhas alunas, muitas delas professoras aposentadas. Experientei trabalhos sobre memórias coletivas e individuais, assim como o letramento digital de alguns idosos. Foram anos cercados dos mais velhos, que muito me atravessaram enquanto sujeito e fizeram me recolocar em relação às minhas prioridades de vida, minhas perspectivas de luta, de projeto de sociedade. Tão logo veio subitamente a pandemia e não pude nem me despedir da maioria deles, alguns para sempre, já que o vírus tem preferência por aqueles que têm experiência em demasia, verdadeiras preciosidades vivas.

Durante a pandemia, juntamente com o também educador Du Ribeiro, criamos um projeto de literatura infantil a fim de constituir uma renda durante o isolamento social, já que também somei na estatística de pessoas desempregadas após quatro meses de vírus. O projeto foi crescendo e desaguou no “Conexão Du e Lali”, uma iniciativa que realizava chamadas de vídeo em grupos por faixa etária, com eixos temáticos diversos. Nosso principal eixo era a educação para a diferença e a diversidade. Foi surpreendente como as crianças e jovens que participaram do projeto traziam relatos de violências no espaço escolar. Os relatos de violências gordofóbicas, racistas e misóginas ainda no Fundamental I, principal faixa etária do projeto, foram bastante chocantes e trouxeram inseguranças quanto à nossa formação para a mediação dos conflitos e manejo dos diálogos sobre temas sensíveis. Precisamos estudar mais, dialogar com profissionais de outras áreas, em meio à um vírus que amplificava todas as emoções. Ironicamente, de alguma forma, isso endossou o desejo de retornar presencialmente ao espaço escolar e cocriar uma escola para a diferença, em que crianças como as do “Conexão Du e Lali” pudessem crescer com mais pertencimento, auto estima, saúde, alegria. O projeto durou um pouco mais de um ano e colecionou produções, vídeos e certamente educou crianças mais acolhedoras com a diferença nos outros e as próprias.

Ao retorno das aulas presenciais, ainda durante uma quantidade diária alarmante de mortos, trabalhei como professora auxiliar em uma escola na região sul da ilha, com turmas de Fundamental I. Fiquei alguns meses e logo fui chamada para atuar na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que já conhecia e desejava muito trabalhar.

Tive a sorte de atuar no Núcleo Eja Sul 2, que atende aos territórios da Tapera, Morro das Pedras e Ribeirão da Ilha, sendo a sede no bairro da Tapera. A EJA no Município de Florianópolis tem a pesquisa como princípio educativo, descentralizando do professor a tarefa

de buscar, produzir, registrar, compartilhar conhecimentos. Trabalhei com educadoras muito especiais que me ensinaram e inspiraram a construir uma educação emancipatória e para a diferença, sensível, reflexiva. Infelizmente o contrato, que era temporário, se encerrou ao final do ano de 2021.

No ano de 2022, ingressei no ProfHistória e conciliei com as aulas em uma escola particular localizada no município de São José, na Grande Florianópolis. Foi um ano bastante difícil financeiramente, senti intensamente a precarização da pós graduação nas Universidades Federais, bem como a precarização da docência com as mudanças repentinas do Novo Ensino Médio.

O ProfHistória, bem como as amizades criadas e retomadas no ambiente acadêmico, foram essenciais para nutrir propósitos e estratégias para um ensino de história crítico e emancipador. Ao mesmo tempo, ano de eleição, em um contexto em que a sociedade brasileira vivia um complexo processo de enfrentamento eleitoral e civil da extrema direita, das publicidades “anticomunistas” e do pânico gerado pelas *fake news* em torno da possível vitória do presidente Lula. Dias antes da data de votação, o bairro em que eu trabalhava estava tomado por bandeiras do Brasil. Pais e estudantes ostentavam adesivos com o rosto de Bolsonaro, bandeiras do Brasil nos carros. No cotidiano escolar, dar aulas no nono ano se tornou um peso, já que o currículo propunha abordar assuntos como socialismos, fascismos, ditaduras, e as perspectivas negacionistas dos estudantes não demoravam a aparecer.

Foi nesse contexto que comecei a me perguntar o que levava esses estudantes e suas famílias a acreditar nessa “realidade paralela” criada pelos bolsonaristas em torno de uma ameaça comunista no Brasil. Me perguntava em que momento, por quais motivos, os meninos e meninas sentiam tanta curiosidade em ouvir a perspectiva nazista da Segunda Guerra Mundial, ou como esses jovens banalizaram a violência a ponto de relativizarem a tortura e a morte como algo danoso à sociedade. Ao mesmo tempo, via alguns estudantes engajados em responder essas ofensivas, o que era fruto de conflitos frequentes. Foi nesse contexto que fui dando ordem à essas angústias, que nascem de um tanto da esperança também, e nasceu o meu projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Ensino de História no ProfHistória.

O programa do ProfHistória chegou à mim com boas referências de colegas também professores implicados na luta antirracista. Uma das principais falas destes colegas girava em torno da “aplicabilidade” dos conhecimentos obtidos no programa no cotidiano escolar, aperfeiçoando nossa prática profissional e nossa formação continuada. No programa ProfHistória - UFSC reencontrei professores da Graduação em História e tive a oportunidade de ter aulas com outros diversos professores. Verdadeiramente diversos. Alguns, bastante

implicados nos debates decoloniais contemporâneos. Outros, referenciados em teorias clássicas e ou tradicionais. Ambos bastante acolhedores aos debates acalorados que por sorte pude compor na turma em que, conjuntamente, percorri o percurso das disciplinas obrigatórias. Nesta turma pude dividir o espaço acadêmico com pessoas de diversas idades, trajetórias de vida, locais de origem, unidos apenas pela docência em História. Elaboramos coletivamente muitas dúvidas, inseguranças, mas também metodologias de sala de aula, “causos” de estudantes e escolas, ideias de avaliação. Além deste enriquecedor ano refletindo e “fazendo-me professora” (em diálogo com a ideia de “fazer-se professor” do meu orientador Elison Paim), tive a oportunidade de cursar uma disciplina com uma das minhas referências intelectuais e acadêmicas professora Lia Vainer, e aprofundar-me na Teoria Crítica de Raça, abordagem teórica bastante recorrente nos movimentos negros históricos da América Latina, o que foi essencial para compreender melhor os conceitos em torno dos debates raciais e a construção histórica e contemporânea dos movimentos negros, com quem busco estabelecer diálogos frequentes para a constituição da minha branquitude e da docência antirracista que viso praticar. Foi em diálogo com os professores do ProfHistória - UFSC, com meus colegas de curso e da disciplina não obrigatória na Psicologia Social ministrada por uma professora judia que pude definir melhor meus horizontes de pesquisa, que partiram de angústias coletivas bastante elaboradas no ano de 2022 dentro da rotina mestranda.

Não consegui buscar uma metodologia que, dentro dos critérios do Comitê de Ética, pudesse pesquisar os jovens e seus interesses pelos discursos e figuras de extrema direita. Mas pude pensar um projeto dialogando com outros professores pensando as experiências docentes nesse contexto histórico, os caminhos escolhidos por esses professores, os receios, as reflexões, e principalmente pensar coletivamente o que fazer diante dessa convivência bélica e das propostas de revisionismo dos estudantes.

Atualmente atuo também em uma Escola Social localizada em outro bairro de São José (Grande Florianópolis), em que experiencio ainda mais os debates apimentados dos estudantes. A identificação com a extrema direita é gritantemente maior que outras perspectivas políticas, o que gerou alguns impasses desde as primeiras aulas ao abordar a temática da formação dos Estados Modernos e o que era o “capitalismo”. Em uma Assembleia Estudantil, alguns estudantes questionaram o meu uso de “gênero neutro” em sala de aula.

Vale ressaltar que por escolha, busco não demarcar gênero com palavras comuns à língua portuguesa formal, como “estudantes”, “pessoas”; ou informal, como “pessoal”, “galera”. Percebo que o vínculo que é criado semana após semana tem aliviado aos poucos a tensão em torno do relacionamento com essas turmas. Isso tem sido um grande ponto de

reflexão nesse momento: as dimensões cognitivas do fascismo, da banalização da violência, e quais são as alçadas dos professores quanto à educação das sensibilidades para a diferença, para a comunicação e convivência não violenta. Parece um trabalho quase impossível, já que a banalização do mal, como nos aponta Hannah Arendt, não é exclusiva do fascismo. Quando pensamos em corpos não hegemônicos, a morte, o belicismo, é íntimo também em Estados “democráticos”.

Venho me fazendo professora em um difícil momento para os espaços escolares. Somos hoje alvos de ameaças e violências diversas, das mais alarmantes, como massacres, às mais “polidas”, como o descrédito da importância da escola na formação e na ampliação da Educação à Distância (EAD), que em alguma medida aprofunda o isolamento em relação às diferenças. O que dá sentido à minha prática docente, hoje, é a emergência política de defender a convivência, o diálogo, a presença, o manejo verdadeiro dos conflitos, em tempos em que o individualismo neoliberal foi exponencialmente afetado pelos anos de isolamento social da pandemia. Nesse sentido, essa pesquisa reflete um pouco do meu propósito de vida nesse momento, que é não desistir da História, do seu ensino, do seu percurso.

1. INTRODUÇÃO

Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo. (Ailton Krenak, documentário Guerras do Brasil, 2022)

O crescimento global da extrema direita ressignifica e traz para o centro do debate político ideias de “antissistema”. Elaborados a partir de um binômio “sistema” ou “antissistema”, como caracteriza Boaventura de Souza Santos (2021), diversos grupos disputam a institucionalidade do poder e o sistema dominante, tanto quanto narrativas de identidade, de projetos de sociedade e formas de sociabilidade. Esse fenômeno é complexo e transversal à diversos territórios, classes sociais, sujeitos, identidades raciais e de sexualidade, de gênero, idades.

Os últimos anos no país produziram uma sociabilidade violenta, belicosa, que reflete no convívio familiar, nas relações de trabalho, nos espaços coletivos, nas convivências entre crianças, adolescentes e jovens na fase escolar. Em Florianópolis, zona metropolitana da Ilha de Santa Catarina, esse conflito não é diferente. A região, que é por si só um território de encontro da diferença¹, é um exemplo do tensionamento e da contradição entre as mais variadas concepções de “antissistema” e “sistema”, de “certo e errado”, de “sociedade ideal”, de “escola ideal” que permeiam os tecidos sociais.

Por mais que, de inúmeras formas através dos tempos, a escola tenha aplicado estratégias vorazes para minimizar, esconder, esvair toda e qualquer diferença, a diferença retorna pela janela sendo uma das principais características do espaço escolar. No entanto, no atual contexto histórico brasileiro, a escola vem enfrentando um difícil processo de radicalização das polarizações políticas e de visões de mundo que frequentemente se expressam com a perseguição e desejo de aniquilação da diferença por parte de alguns sujeitos que compõem, de forma mais ou menos direta, a comunidade escolar.

Desde 2013, a gradual institucionalização da extrema direita no Brasil retoma de lugares muito viscerais a violência racial, de gênero, capacitista, manicomial e de classe social

¹ Segundo o censo do IBGE de 2020, a Capital é o terceiro destino de imigrantes mais procurados do Brasil. Ainda consta que há no município cerca de **433** pessoas quilombolas e **1.854** pessoas indígenas residentes, além do grande contingente de migrantes de diversos estados do Brasil, que ainda não foram esmiuçados pela pesquisa de 2022 no resultado preliminar.

na sociedade. Na escola, crianças, jovens e adultos dialogam sobre temas sensíveis de maneira extremamente polarizada, por vezes violenta, chegando a faces de extrema violência como a violência física ou, como já tiveram casos na cidade de Florianópolis, anúncios de massacre no ambiente escolar².

Nesse contexto, ser professor de história na rede básica e superior revelou um lugar de muitos tensionamentos e perseguições, tanto quanto de importância política inestimável. Aqui, falo em primeira pessoa. Como docente de Ciências Humanas na rede básica e EJA, experiencio no meu corpo semanalmente essa tensão ao tratar de temas como as revoluções do século XX, a Era Vargas e os direitos trabalhistas, e especialmente a Ditadura Militar no Brasil. Essa extrema direita, que reascende no campo político e público com a figura de Jair Bolsonaro e, especialmente no contexto das eleições de 2022, torna-se maior que o próprio Bolsonaro e sua família (ou “família”, como popularizou-se chamar nas redes sociais³), articula social e institucionalmente um projeto de sociedade, de educação, de escola, completamente aniquilador da diferença. Institucionalmente, partidos e políticos ligados ao bolsonarismo propõem inclusive o revisionismo histórico. Isso chega aos nossos estudantes, que confrontam as versões dos historiadores e professores com referências de vídeos vinculados ao *Tik Tok* e *Youtube*.

A partir das experiências e memórias de docentes de história na Grande Florianópolis, busco, em um primeiro momento, um panorama das estratégias, experiências, reflexões, caminhos percorridos por professores educadores nas aulas de história. A partir da entrevista de três professores, com perfis variados de identidade e experiência profissional, busco dialogar sobre as experiências de docentes nesse contexto de polarização política. Mapear memórias e experiências quanto à propostas de revisionismos, acusações de doutrinação, inseguranças no trabalho e impactos na saúde mental destes docentes, refletir sobre os horizontes do letramento antifascista e do combate à violência no espaço escolar.

² Em junho de 2022, uma ameaça de massacre que foi encontrada na carteira de um aluno de uma escola particular do bairro Ingleses, em Florianópolis. Reportagem disponível em: <https://portalnortedailha.com.br/noticia/4262/colégio-tranquiliza-pais-apos-boatos-de-ameaca-de-atentado-no-est-abelecimento.html>. No mesmo ano, em outubro, um anúncio de massacre pixado no banheiro, juntamente com um áudio de *Whatsapp*, viralizou em um colégio estadual no centro da cidade. No áudio um garoto justificava o massacre por ter descoberto que o colégio era a “maior concentração de petista e LGBTs da cidade. Reportagem disponível em: <<https://ndmais.com.br/seguranca/policia/pm-faz-monitoramento-em-frente-ao-colegio-instituto-estadual-de-educacao-em-florianopolis/>>.

³ No livro “**República das Milícias: A Era Bolsonaro**”, de Bruno Paes Lemes, é destrinchada a histórica relação da família Bolsonaro com as milícias cariocas, tendo evidentes relações com os mandantes do crime de assassinato da vereadora Marielle Franco.

Diante da emergência do atual cenário, objetivo com esta pesquisa compreender os tensionamentos entre a extrema direita e demais grupos sociais e ideológicos no espaço escolar, analisando como o fascismo contemporâneo tem se expressado dentro das escolas. A partir das memórias e experiências docentes, busco investigar como professores de história experienciam o projeto de revisionismo histórico em sala de aula e registrar estratégias que educadores antirracistas e antifascistas tem utilizado nesse contexto. Por fim, procuro dialogar sobre a potência de uma educação intercultural crítica como um dos caminhos para enfrentar o nazismo ascendente no Brasil.

Para a escrita da pesquisa, optei pela utilização de nomes fictícios para garantir a segurança destes docentes. Isto porque embora a extrema direita tenha sido vencida nas eleições presidenciais de 2022, os afluentes deste momento histórico na sociedade civil e em outros cargos da institucionalidade pública me motivam a garantir o máximo de anonimato para estes professores, não só para que estes sintam-se mais seguros para expor suas experiências na pesquisa, mas também para evitar possíveis identificações de grupos com práticas inquisitórias com profissionais da educação e pesquisadores das universidades, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL)⁴, que recorrentemente adentram espaços educativos para filmar e expor espaços físicos, pesquisas e pesquisadores acusados de “doutrinação de esquerda”. Neste mesmo ano de 2023 houve, na Universidade Federal de Santa Catarina, um embate sério entre estudantes e integrantes do MBL. Em nota, a Universidade enfatizou que o grupo vem atuando com “atitudes que claramente expressam o desconhecimento da realidade institucional, maculando a imagem da UFSC”⁵.

Diante desta cautela em relação ao nome dos entrevistados, homenageio educadores vitimados pela extrema direita contemporânea no Brasil. São os nomes escolhidos: Moa do Katendê, importante educador, compositor, percussionista, artesão e mestre de capoeira, morto em 2018⁶ após uma discussão política no bar logo após o primeiro turno das eleições;

⁴ O movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento de juventude conservador e de direita, que atua institucionalmente e enquanto organização civil na defesa de um Estado liberal e conservador. Tem representantes de popularidade entre jovens de direita como Fernando Holiday e Kim Guatari. Em seu site oficial, sinaliza como valores do movimento a “revogação do estatuto do desarmamento e o reconhecimento do direito de autodefesa do cidadão” o “progressivo aumento da participação do setor privado em serviços públicos passíveis de serem privatizados, tais como educação, saúde, infraestrutura, administração de serviços penitenciários, dentre outros” e o “Fim de toda forma de discriminação oficial instituída por meio de cotas raciais ou de gênero”.

⁵ CESAR, Caio. UFSC repudia violência contra o MBL, mas classifica a ação do grupo como ‘invasão’. Revista Carta Capital, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/ufsc-repudia-violencia-contra-o-mbl-mas-classifica-a-acao-do-grupo-como-invasao/>. Acesso em: 01/10/2023

⁶ Mestre Moa foi assassinado com doze facadas pelas costas após o primeiro turno das eleições gerais de 2018. Segundo testemunhas e a investigação policial, o ataque foi motivado por discussões políticas, após Mestre Moa declarar ter votado em Fernando Haddad. O agressor, apoiador do candidato adversário Jair Bolsonaro, teria discutido com o capoeirista e deixado a cena, voltando logo em seguida com o facão com o qual teria desfilado ao menos 12 facadas. Na Bahia, o colégio estadual Victor Civita foi renomeado para Mõa do Katendê.

Elisabete Tenreiro, professora de ciências da Rede Estadual de São Paulo e defensora da ciência, responsável pela ala das crianças da escola de samba Tom Maior⁷ e morta em 2023 por um aluno seu em um massacre premeditado; e Marilena Ferreira, coordenadora e professora de filosofia da Escola Estadual Professor Raul Brasil, na cidade de Suzano (SP)⁸ em 2018, o segundo maior massacre do Brasil (Cavalcante, 2022).

Alguns dos critérios para a escolha dos entrevistados foi a identidade de gênero e sexualidade, a raça, a origem e o tempo de trabalho, além da restrição de atuarem como docentes na Grande Florianópolis nos últimos anos. Busquei perceber como diferentes pessoas experienciaram o processo de ascensão da extrema direita no cotidiano escolar e os reflexos na vida pessoal, na saúde mental e física. Abaixo algumas características dos docentes entrevistados:

	Moa	Elisabete	Marilena
Idade	39 anos	31 anos	28 anos
Cidade de origem	Volta Redonda (RJ)	São Paulo (SP)	Anchieta (SC)
Autoidentificação racial, de gênero e sexualidade	Homem afroindígena e amarelo cisgero e heterossexual	Mulher branca cisgênera e heterossexual	Mulher branca cisgênera e lésbica
Bairros de atuação (Grande Florianópolis)	Rio Vermelho - Florianópolis Palhoça	“Barreirão” - São José Ipiranga - São José Monte Cristo - Florianópolis	Canasvieiras - Florianópolis
Modalidade de ensino	Rede Pública	Rede Pública e Privada	Rede Pública
Contrato	ACT	ACT e CLT	ACT
Tempo de docência em História	Desde 2016	Desde 2018	Desde 2018

⁷ A educadora Elisabete Tenreiro se aposentou como técnica do Instituto Adolfo Lutz em 2020, mas ainda atuava como professora de ciências na rede aos 71 anos de idade. Foi morta por uma parada cardíaca após facadas de um estudante da escola em que atuava, em um massacre previamente planejado com intensa relação com fóruns de internet.

⁸ O massacre de Suzano (SP) é o segundo mais letal massacre do Brasil, perdendo apenas para o de Realengo (2011). Chama atenção dos especialistas e investigadores a performance dos dois jovens, com explícita homenagem ao massacre de Columbine (EUA), com evidente cunho neonazista.

Escolho trabalhar com narrativas e memórias docentes pois, diante da contemporaneidade da temática, esta abordagem metodológica permite, ao mesmo tempo que é realizada, construir saberes docentes e contribuir no fazer-se (PAIM, 2002) educador dos professores entrevistados. Galvão (2005) apresenta como potencialidades da narrativa: i) como método de investigação; ii) como processo de reflexão pedagógica; e iii) como processo de formação continuada.

Na lida com os relatos e memórias, referencio-me na concepção de memória de Walter Benjamin (1987) adotada na obra “Infância em Berlim por volta de 1900”, em que as narrativas memorialísticas na escola de Gustav Wyneken e seu período de estudos em Berlim, poucos anos antes da Primeira Guerra Mundial, são costuradas e recompostas no presente sem a necessidade de explicação. Isso porque, para o autor, é desinteressante no aspecto da memória buscar narrativas rígidas e absolutas sobre o passado: para isto, se ocupam as fontes oficiais e outras formas de estudos históricos. No campo da memória, Benjamin (1987) propõe as mônadas como um encontro entre passado e presente, onde significa-se à as memórias e se dá sentido à elas. Em tradução literal, “*mónades*” são consideradas átomos da natureza, isto é, elementos simples que compõem todas as coisas. No campo da memória docente, mônadas seriam então fragmentos de memórias que contém em si mesmas pistas e particularidades sobre o passado.

A partir do método monadológico de análise, em que me inspiro por desejar romper com a perspectiva colonialista de pesquisa que produz discursos sobre um “outro”, busco escutar as memórias docentes nos sentidos únicos e autônomos de cada profissional, sem intenção de hegemonizar a categoria e/ou falar por ela. Nesse sentido, busco dialogar sobre as diferentes experiências destes sujeitos igualmente diferentes, que são ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Alguns dos aspectos abordados no primeiro capítulo são aspectos do ensino de história neste contexto belicoso, como acusações de doutrinação diante de alguns conteúdos ministrados na disciplina, propostas de revisionismos históricos e negacionismos por parte de estudantes e colegas de trabalho, a belicosidade das relações no espaço escolar e a violência extrema neste espaço, o drástico aumento no número de massacres em escola nos últimos anos e os impactos deste contexto histórico na saúde mental e física docente.

Já no segundo capítulo, reflito sobre horizontes de enfrentamento ao crescimento do fascismo e da cultura de ódio no país, como estratégia de fortalecimento da escola como um

espaço de diferença como vantagem pedagógica (Candau, 2012), a partir de práticas de uma das escolas em que atuo no município de São José, na Grande Florianópolis. Mesmo que em contextos adversos, nessa escola existem educadores engajados no enfrentamento à violência e a cultura de paz nas escolas. Durante o último ano, buscamos refletir e cocriar intervenções, dialogando com a concepção *Sankofa* de história, originária de um provérbio tradicional entre os povos Akan⁹ da África Ocidental: “*se wo were fi na wosan kofa a yenki*” (“não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”).

Ancoro os projetos desenvolvidos na perspectiva de “diferença como potência pedagógica”, de Vera Candau (2012), buscando apostar na potencialização das diferenças como uma alternativa a educação individualizante e hegemônica que, direta ou indiretamente, seguimos a reproduzir nas escolas., conforme afirma:

Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (Cortesão & Stoer, 1999) intitula de “daltonismo cultural”, isto é, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula. (Candau, 2012)

Nas brechas e fissuras possíveis dentro de um contexto territorial, institucional e de gestão que detalho mais adiante, registro neste capítulo algumas experiências de valorização da diferença e fomento do protagonismo estudantil e seus reflexos na comunidade escolar. Articulo teoria e prática tentando produzir cotidianamente o que bell hooks¹⁰ chama de “teoria como prática da liberdade”, dando sentido assim para a minha profissão apesar das inúmeras dificuldades. Nesse sentido, reivindico o amor como potência pedagógica na mesma medida que reivindico condições materiais de trabalho, de sobrevivência e encantamento pela educação.

Minha proposta aqui é oferecer uma possível perspectiva sobre a importância de reconhecer as diferenças, valorizar o protagonismo estudantil e integrar o amor nos processos de ensino e aprendizagem, como formas de combater a violência e o extremismo nas escolas.

⁹ Grupo étnico originário da Gana e Costa do Marfim, um dos povos em diáspora no Brasil. O símbolo de Sankofa pode ser avistado em diversos portões e janelas de casas brasileiras, sendo uma expressão da arquitetura e cosmovisão negra que compõe a diversidade cultural e epistemológica brasileira, e que pode ser resgatado como perspectiva epistemológica dos estudos históricos no Brasil. Rodrigo Reis (2019) é um dos pesquisadores que pensa Sankofa na historiografia brasileira.

Não tenho a intenção de apresentar um método ou uma cartilha, mas de compartilhar estratégias de resistência ao fascismo que podem inspirar e transformar outras salas de aula, assim como transformaram as minhas. Busco, com isso, desnaturalizar a ideia de que a escola é um espaço de violência, onde a formação docente precisa incluir "primeiros socorros" ou orientações sobre como agir em caso de massacres, além de criticar o aumento da militarização e da cultura de vigilância nas escolas. Nada disso se alinha com o verdadeiro propósito da educação infantil e juvenil, tampouco com o bem-estar dos profissionais que atuam nesse ambiente.

CAPÍTULO 1: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido palco de intensas disputas políticas, ideológicas e culturais. Com a ascensão da extrema direita no cenário nacional, essas abordagens se intensificaram, alcançando diretamente o cotidiano das escolas públicas e privadas. Projetos como a “Escola Sem Partido”¹¹ e discursos que demonizam professores e conteúdos pedagógicos críticos são expressões de uma intervenção que visa silenciar perspectivas emancipadoras, sobretudo aquelas ligadas à justiça social, à equidade de gênero, às questões étnico-raciais e à valorização das diversidades.

A partir das entrevistas realizadas com os três professores atuantes na região da Grande Florianópolis, sobretudo dentro da própria ilha de Santa Catarina, pude observar alguns elementos comuns quanto aos assuntos disparadores de conflito e violência no espaço escolar nos últimos anos, e o progressivo aumento destes embates no contexto das eleições presidenciais de 2022.

Neste capítulo, refletirei como a extrema direita tem atuado para reprimir abordagens pedagógicas libertadoras nas escolas brasileiras, promovendo uma visão autoritária, uniforme e conservadora da educação. Sob o discurso de “neutralidade ideológica”, iniciativas como o movimento “Escola Sem Partido” e a retórica de combate ao que denominam “doutrinação marxista” buscam esvaziar a dimensão crítica do ensino, restringindo a autonomia docente e inibindo debates sobre desigualdade, raça, gênero e sexualidade (Miguel, 2016; Freitas, 2019). Essa atuação se insere em um processo mais amplo de guerra cultural, no qual a educação é tratada como um campo estratégico para a reprodução de valores ultraconservadores e para a manutenção das posições sociais.

Essa tentativa de reconfiguração da escola enquanto espaço disciplinador — e não formador de sujeitos — tem impactos profundos sobre o ambiente escolar. Afeta diretamente o trabalho docente, ao deslegitimar o professor como intelectual e ao cercear sua capacidade de mediar discussão complexa e possibilidade (Gatti, 2021). Além disso, atinge especialmente estudantes cujas identidades e vivências escapam da normatividade imposta: corpos negros, indígenas, LGBTQIAPN+, mulheres e populações periféricas. Como destaca bell Hooks

¹¹ Movimento político de extrema direita brasileiro, que atua especialmente na vigilância das escolas quanto à Educação Sexual e outras pautas sociais importantes. No seu site oficial, anuncia nas primeiras linhas “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido”

(1994), a educação que não regula e valoriza a diversidade étnica, cultural e de gênero corre o risco de reprodução e fundamentar estruturas de dominação, em vez de questioná-las. Segundo Miguel (2020), trata-se de um projeto de controle simbólico e ideológico que tenta redefinir os marcos do conhecimento legítimo e estabelecer uma pedagogia do medo, na qual o dissenso é visto como ameaça. Em vez da pluralidade e da escuta, a lógica imposta é a da uniformização, da conformidade e da negação dos conflitos sociais. Abaixo traço diálogos sobre as principais temáticas transversais à experiência dos interlocutores desta pesquisa.

1.1 As *fake news* e a relativização da ciência

É parte do desenvolvimento científico a revisão e crítica de teorias elaboradas no passado. No entanto, é preciso atentamente diferenciar uma crítica a um método científico empregado em uma dada época ou a imparcialidade das produções científicas datadas historicamente em contextos históricos anteriores; e tentativas de desqualificar, deslegitimar o trabalho científico contemporâneo tendo como proposta concepções fundamentalistas religiosas e/ou negacionistas. Nesse contexto, a Equipe do *Dicionário Oxford* elegeu, em 2016, “**pós-verdade**” como a palavra do ano¹², diante da crescente busca pela palavra na internet e/ou a identificação do seu significado nos mais diversos países. “Pós-verdade” é um conceito que pode-se resumir como “relacionado ao que indica circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”.

Professora Elisabete é enfática ao relatar a forma belicosa com que as *fake news* aparecem no contexto escolar, geralmente associadas a relativização e/ou contestação das propostas de aula e debates apresentados pelos professores.

Na EJA a gente lia um texto no começo da aula, depois a gente partia pras pesquisas individuais em grupo. As vezes a gente lia um texto sobre a economia no Brasil atual, sobre alguma notícia do dia, e tinha algum aluno que se metia no meio da aula e atrapalhava o professor, né? De uma forma agressiva, falando algum comentário ou de algum político, ou de alguém que ele não gostava e sem muita informação. Tumultuava a aula, né? E às vezes até gritava com algum professor ou outro, né? [...] Eu percebi que eu dei aula em 2021, né, pra jovens e adolescentes e adultos também, e de 2021 pra 2022 que dei aula o ano inteiro, eu percebi muito esse aumento. Que

¹² MONITOR MERCANTIL. Bolsonaro mente na ONU. Monitor Mercantil, 22 set. 2020. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/bolsonaro-mente-na-onu/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

falavam durante as aulas esses assuntos de *fake news*, enfim, comentários mais agressivos. Isso aumentou e isso gerou também muitos problemas na equipe pedagógica e na escola. Às vezes tinha briga entre eles, as vezes atrito com professor, professora, isso perpassava a questão da sala, né. Isso as vezes influenciava outras turmas também, dependendo do objetivo desse aluno em querer tumultuar e querer polemizar com alguma *fake news*, por exemplo” (Elisabete, 2023)

O fenômeno das *fake news* não é recente no Brasil. A manipulação da informação para fins políticos é parte da cultura política desde os princípios coloniais, com as produções de narrativas distorcidas e estigmatizantes dos povos originários pelos viajantes europeus. A temática dos regimes totalitários e suas estratégias de comunicação de massa também somam pesquisas consolidadas, sobretudo sobre o Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). Na contemporaneidade, percebemos que a popularização da internet e das redes sociais transforma drasticamente as dinâmicas informacionais, educativas, de linguagem, de mobilização social, de campanha política e/ou debates públicos sobre os mais variados assuntos. É um tema relativamente recente nas mais diversas áreas do conhecimento os impactos da internet e dessa forma de produção de discursos no processo de subjetivação e compreensão da realidade social.

No cotidiano escolar é possível observar os reflexos desse uso político das mídias e redes sociais, trajando debates belicosos entre estudantes. Questionei à Elisabete sobre quais temáticas de aula às *fake news* eram lançadas, um importante fator na expressão da política da extrema direita bolsonarista vem à tona:

Ele sempre metia Lula e PT no meio, mesmo que fosse uma discussão sobre a fome no mundo, etc. Um dia discutimos sobre ainda existir gente em extrema pobreza no Brasil e ele disse que foi Bolsonaro que tirou o Brasil do Mapa da Fome. Ele sempre tava pronto pra defender o Bolsonaro, mesmo a gente nem citando o Bolsonaro ou Lula. Era uma distorção da realidade que nos assustava. Distorcia notícias sobre as vacinas, falando que elas poderiam até matar, que teriam efeitos danosos. Era uma batalha para tentar os convencer a não espalhar essas mentiras e os alunos com senso crítico nos ajudavam nisso.

No campo de estudos da psicologia social, o fenômeno da “dissonância cognitiva” (Festinger, 1957) é um dos principais fenômenos para explicar as estratégias discursivas das extremas direitas contemporâneas e seus apoiadores. Compreende-se por dissonância cognitiva o mal-estar psicológico que sentimos quando temos verdades, valores ou crenças entrando em contradição. Essa tensão psicológica é disparada quando nos deparamos com evidências que contradizem qualquer crença pré-estabelecida. É parte fundamental da experiência escolar o convívio com as diferenças, a provocação e por vezes contradição do

senso comum, o contato com dados científicos que, muitas vezes, contradizem os discursos simplistas, alarmistas e heroizantes próprios das narrativas das extremas direitas contemporâneas. Nesse momento, em contato com esse mal estar psicológico, é esperado que as pessoas mobilizem *fake news* ou criem exemplos, dados ou fatos para romper com esse mal estar, dando sentido, ao menos imediato, para o mal-estar gerado pelos dados a eles apresentados.

Nesse caminho, é importante, como professores de história e educadores, termos a consciência de que a mobilização de *fake news* é, muitas vezes, algo mais complexo que uma escolha ética ou moral, é mais que um processo racional. Trata-se de uma complexa reação fisiológica e emocional à desconfortos cognitivos causados pela relativização de crenças profundamente fomentadas naquele sujeito educando. Mais do que julgar moralmente àquele que profere inverdades, vale um esforço da comunidade educativa de mapear em que espaços se originam e fomentam as crenças desses estudantes. Se faz necessário projetar ações educativas, desde os primeiros anos escolares, que fomentem a convivência, valorização e naturalização das diferenças, encarando-as como uma vantagem pedagógica, uma potência para o projeto de sociedade que almejamos, rompendo radicalmente com o eurocentrismo transversal à nossos currículos, perspectivas de educação, formatos de escola (Candau, 2008). Valorizar no espaço escolar e experiências educativas as diferenças religiosas, de configuração familiar, de gênero e sexualidade, de condições e capacidades físicas, de raça, de origem étnica. Isto demanda intensa implicação na formação de professores, que muitas vezes, atuam reforçando a diferença como um “problema” na escola.

No entanto, é alarmante refletir sobre a relevância das narrativas ensinadas e produzidas na escola, e sua real dimensão diante de outras narrativas produzidas por outros veículos e espaços de troca de informação: internet, televisão, rádios, a família, espaços religiosos. Desde a implementação das Leis 10.639 e 11.645¹³, escolas por todo Brasil tem avançado no que diz respeito ao Ensino da História Afrobrasileira e Indígena, assim como os processos de formação docente. Embora seja um processo ainda embrionário no Brasil, é possível observar diferenças consideráveis nos materiais didáticos de História utilizados tanto nas redes municipais quanto privadas no que diz respeito ao Ensino das Relações Étnico-Raciais, de Gênero, no reconhecimento e valorização das diferenças. Sobre o assunto,

¹³ As leis 10.639 e sua atualização para a lei 11.645 regulamentam a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultural Indígena, Africana e Afrobrasileira nas escolas. Configura um avanço significativo no combate ao epistemicídio negro e indígena no Brasil.

nosso segundo interlocutor, professor Moa, traz um pouco da sua perspectiva sobre a diversidade e as diferenças no currículo:

Em termos de texto, pelo menos no livro de história da Prefeitura de Florianópolis já traz muitos temas raciais, muitos temas de gênero, de mulheres na guerra mundial. O papel da mulher. Você lembra de ter estudado isso na escola? Eu não lembro de ter estudado isso na faculdade. Em questão de gênero, de raça, aparece bastante. Aparece as vezes falando de alguma coisa específica e eu acrescento, assim. Não que ele contemple todas as minhas visões, mas ele é um ponto de partida para discutir algumas questões. Além da muito maior quantidade de história da África. Em relação à indígena eu sinto que falta um pouco ainda, a não ser no sétimo ano, mas não é em todos os anos. A questão racial e de gênero eu sinto que tem mais, tem em todos os livros, mas dos indígenas eu não sinto que está em todos os livros.” (Moa, 2023)

Um ensino de História pautado na diferença, distanciando-se das narrativas unas e hegemônicas, certamente não garantem por si só a constituição de sujeitos que compreendem-se a partir da alteridade. Mesmo com as intensas transformações nos debates e políticas públicas quanto às demandas raciais e de gênero no Brasil, não conseguimos barrar a ascensão e institucionalização de uma extrema direita completamente avessa e hostil às diferenças. Ao contrário, as políticas de inclusão e contenção das desigualdades raciais e de gênero no Brasil também despertaram profundo ressentimento e aversão à diferença, que são instigados, provocados por uma engenharia discursiva que tem nas redes sociais e nos discursos religiosos seus principais campos férteis.

Diante dessa realidade, é essencial elucidar com os educadores as principais estratégias discursivas e de propagação de mentiras utilizadas por esses grupos que, seja por uma estratégia de poder, seja pelo processo de dissonância cognitiva já esmiuçados, multiplicam notícias falsas. No que diz respeito a internet, o uso de sistemas automatizados (robôs/bots) e pessoas pagas (trolls) para forjar engajamentos em certos conteúdos é uma das principais estratégias de difusão das *fake news*, até atingirem pessoas reais que, motivados pela sensação de que “todo mundo está falando sobre determinado assunto” (Campos, 2020), fazem esses disparos de mensagens em massa de maneira orgânica. Nesse sentido, a Educomunicação e o letramento digital e midiático se colocam como uma demanda urgente das escolas e demais espaços educativos, que além do reconhecimento de *fake news*, ensinem a interpretação das intencionalidades por trás de *memes*, vídeos, postagens. É preciso romper com a ideia neoliberal, muito difundida entre crianças e adolescentes, de que a internet é um espaço de livre e espontânea manifestação. Há, nessa falsa ideia de liberdade e comunicação,

uma profunda problemática quanto a composição de identidades e noções de representação, que Cesarino (2019) nomeia como efeitos do populismo digital¹⁴.

1.2 Negacionismos e revisionismos históricos: confrontos e estratégias

É consolidado nos debates historiográficos o caráter frágil e imaturo da democracia brasileira. De tradição conservadora, a política institucional do país é marcada por uma sucessão de golpes e governos de caráter militar, além da mais longa história escravagista das Américas. A própria República brasileira se consolida por uma sequência de governos militares. Sempre estivemos mais perto do autoritarismo que dá liberdade, a violência e o autoritarismo estão profundamente enraizados e naturalizados na cultura política de parte considerável da sociedade brasileira.

No que diz respeito aos profissionais de história, das formas de difusão e perpetuação desse imaginário de democracia e liberdade que nos acomete mesmo em hiatos democráticos de nossa história está, exatamente, na produção e profusão de um conhecimento histórico equivocado - e frequentemente produzido por profissionais que não são da área dos estudos históricos. Seja pela via de um “movimento social” de extrema direita, como é o caso do canal de *youtube* “Brasil Paralelo”¹⁵, seja por vias que prometem o ensino de história de maneira leve e divertida, como mero entretenimento e sem qualquer responsabilidade social e com os processos historiográficos, como é o caso do livro “Guia politicamente incorreto”, do jornalista Leandro Narloch. Moraes (2022), a partir do projeto de pesquisa “Museu dos Negacionismos sobre Escravidão: uma contribuição à História Pública”, vem pesquisando e intervindo nos efeitos dessas produções, que tornaram-se populares entre os educandos.

Nessa pesquisa, Moraes (2022) cita também obras como “A coroa, a cruz e a espada”, de Eduardo Bueno, protagonista do canal de *youtube* “Buenas Ideias” bastante acompanhado pelos estudantes mais críticos e engajados politicamente. As principais críticas a essa obra e

¹⁴ O Populismo Digital pode ser definido como um fenômeno político na qual o uso das plataformas e demais recursos da internet são utilizados para a propulsão de discursos populistas de caráter antidemocrático. Enquanto discurso populista, pode-se compreender segundo Cesarino (2019) como a produção de uma relação heroizada com figuras políticas, com promessas de salvação da sociedade de males sociais históricos como a corrupção e a defesa da moral. A internet tem desempenhado um papel crucial de propaganda política e produção de discursos frequentemente mentirosos e desinformativos, incitando discursos de ódio e belicosidade nas relações interpessoais.

¹⁵ A Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A é uma empresa brasileira fundada em 2016, em Porto Alegre, produtora de vídeos para canal de *youtube* e filmes sobre história e política. No site também é possível encontrar textos sobre as principais pautas políticas da atualidade. Em seu próprio site oficial, define os valores da empresa como: “Verdade, Liberdade, Arte, Ambição, Meritocracia, União, Diplomacia”

canal acumulam-se na falta de rigor científico, no fato do autor e sua equipe referenciar autores com sentidos equivocados e opostos à sua obra, o restrito conhecimento sobre os recortes históricos os interpretando de maneira comprometedora. Talvez um dos mais irresponsáveis equívocos trata do contexto da escravidão, ensinando-a como um fenômeno homogêneo, demasiadamente simplista e enfatizando as hipóteses dos próprios escravizados serem escravistas, frequentemente retrata o continente africano de maneira simplista, apagando disputas internas. Quanto ao processo de abolição, enfatiza a participação inglesa e esvazia de exemplos e referências das resistências, rebeliões e lutas judiciais dos negros, principais agentes desse processo histórico.

Ao encontro desse museu, refleti o quanto, muitas vezes, por uma série de razões, o ensino de história escolar também não se repete em algumas destas narrativas amplamente divulgadas. Entre as principais razões que observo na minha prática docente, a própria precarização da profissão (como em aspectos salariais, de condição material das escolas, a histórica luta por hora atividade remunerada que ainda não é lei e a própria versão da Base Nacional Comum Curricular - **BNCC** implantada) resulta frequentemente em alguns destes reducionismos, sobretudo na fundamentação teórica e no exemplo de fontes, já que a formação de profissionais do ensino de história são majoritariamente eurocentradas.

A parte da disputa histórica travada pelos mais diversos movimentos sociais em torno do ensino de história contra as narrativas oficiais e hegemônicas, incluindo no currículo temas como a reforma agrária, os movimentos negros e indígenas e suas lutas ancestrais e contemporâneas, o ensino de história e debates de gênero, entre outras temáticas hoje transversais ao ensino de história e garantidas por lei, experienciamos desde 2013 uma crescente articulação em torno da revisão destas poucas conquistas em torno de uma escola mais democrática e intercultural¹⁶. Para além dos ataques institucionais, que foram protagonizados na Grande Florianópolis pela deputada Ana Carolina Campagnolo¹⁷, o

¹⁶ A partir da produção reflexiva decolonial no campo da Educação, por autoras como a brasileira Vera Candau e a equatoriana Catherine Walsh, compreende-se por educação intercultural um processo educacional que enfrente o epistemicídio negro e indígena, produzindo uma escola, um currículo, um espaço comprometido com a deshierarquização cultural e racial, valorizando com equidade as culturas, saberes, autodeterminações negras e indígenas nas escolas brasileiras. Este projeto educacional observa a diferença como vantagem pedagógica.

¹⁷ Ana Caroline Campagnolo é uma política, professora e historiadora brasileira, filiada ao Partido Liberal. Em 2018, foi eleita Deputada Estadual de Santa Catarina. Protagonizou um processo contra uma professora do curso de História da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) com acusações de doutrinação de gênero.

movimento “Escola Sem Partido”¹⁸, o movimento “Pais pela Educação”¹⁹ e o Movimento Brasil Livre (MBL)²⁰, escolho nessa pesquisa dialogar com os enfrentamentos interpessoais ocorridos no cotidiano escolar.

A professora Marilena, nossa interlocutora número 3, relata algumas experiências em que fatos e ou momentos históricos geraram debates acirrados entre os estudantes:

Nas aulas de história, o que marcou pra mim foi quando, no nono ano também, eu tava debatendo fascismo. Aí eu fui discutir Segunda Guerra Mundial e o enfrentamento ali, a resistência à expansão da Alemanha na Europa. Eu trouxe a ‘Bella Ciao’, né? Falei que até os dias de hoje era considerado uma música antifascista, um hino contra o fascismo. Só que isso aconteceu bem na semana que teve aquele ato em São Miguel do Oeste, no pós-eleição, que eles possivelmente ou supostamente fizeram aquela saudação nazista, né? Com o braço ali naquele ângulo de quarenta e cinco graus. E aí se abriu um debate muito grande. A sala era dividida em dois lados, os bolsonaristas que achavam que era nada a ver essa acusação e a galera progressista que achava que os bolsonaristas estavam viajando. Isso virou um embate bem grande dentro de sala de aula, ali numa sexta-feira faltando dez minutos pra bater o sinal de final de aulas.

Arrisco dizer que todas as modalidades de ensino foram afetadas por esse fenômeno. Em diálogo com uma colega, também professora, em meados de 2022, ela me relatou um episódio com estudantes de 1º ano do Ensino Fundamental I. Em um dia de aula, dois estudantes a abordaram perguntando euforicamente “pra quem você torce?”. Essa colega prontamente respondeu “Corinthians”, e um dos estudantes, em reprovação, respondeu “Não, prof.”! É Lula ou Bolsonaro?”. No caso de Marieta, a saída encontrada pela professora foi bastante perspicaz, introduzindo o debate sobre memórias do holocausto e a importância dos estudos históricos:

Foi meio caótico, mas eu aproveitei esse momento pra debater com eles um pouco sobre a importância da memória histórica, que a gente reproduz esses símbolos e não sabe de onde vem porque a gente tem pouco trato com a memória histórica no Brasil, né? Então eu trouxe pra esse lado, pra falar “olha gente, possivelmente teve muita gente que não sabia que estava fazendo, mas certamente tiveram ali alguns

¹⁸ Movimento político de extrema direita brasileiro, que atua especialmente na vigilância das escolas quanto à Educação Sexual e outras pautas sociais importantes. No seu site oficial, anuncia nas primeiras linhas “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido”

¹⁹ Movimento social de cunho nacional nascido durante a pandemia de COVID-19, exigindo o retorno às aulas durante o isolamento social. Atualmente atuam em diversas pautas que tangenciam o contexto escolar com viés de extrema esquerda

²⁰ O movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento de juventude conservador e de direita, que atua institucionalmente e enquanto organização civil na defesa de um Estado liberal e conservador. Tem representantes de popularidade entre jovens de direita como Fernando Holiday e Kim Guatari. Em seu site oficial, sinaliza como valores do movimento a “revogação do estatuto do desarmamento e o reconhecimento do direito de autodefesa do cidadão” o “progressivo aumento da participação do setor privado em serviços públicos passíveis de serem privatizados, tais como educação, saúde, infraestrutura, administração de serviços penitenciários, dentre outros” e o “Fim de toda forma de discriminação oficial instituída por meio de cotas raciais ou de gênero”.

mal intencionados que sabiam o que estavam fazendo, né? Só que como a gente não sabe o que são esses símbolos, a gente reproduz sem entender o que é. Aí eu tentei abafar dessa forma ali, tentando pegar esse gancho da memória, como que a gente hoje tem falado muito sobre fascismo e reproduzindo essas questões de forma totalmente errada, né?

Um ponto que me chamou atenção no diálogo com os docentes foi um relato de que uma estudante que fez um curso de formação política fora da escola, e trazia suas anotações para debater com os docentes. Professor Moa não soube dizer o local ou instituição em que a estudante fez o curso, mas relatou brevemente suas impressões sobre o conteúdo do curso:

Não sei. Ela falou o nome de uma moça que deu o curso pra ela, mas eu não sei os detalhes muito assim, sei que ela tinha um papel que ela fez um curso e tal, tinha várias anotações assim de comunismo, direita e esquerda, com a visão bem conservadora. Mas não lembro, foi tipo muito rápido assim, eu não fiquei o ano inteiro com essa turma.

O professor considera ter feito um trabalho potente de debate democrático e saudável nesta turma. As estratégias neste contexto foram múltiplas. Nosso interlocutor nos relatou o zelo pelo livro didático para não permitir brechas para o questionamento, além da adoção de uma postura bastante calma diante dos temas polêmicos, característica já própria sua, foi efetiva para a boa condução dos debates.

Eu não sei exatamente se é minha característica como professor de tentar não ser violento. Não sei como que eu não tenho essas discussões tão acaloradas assim. Teria que entrar alguém na minha sala e olhar, me observar e tentar teorizar sobre o que eu tô fazendo, acho que não sei se eu consigo te ajudar. Mas eu tento... esses debates que eu falo é, tipo, está no meio da aula e ela começa a perguntar, assim, e sai fora do “script” que eu tinha planejado, a gente para e vai conversar. Aí eu tento sempre trazer fatos, não só minha opinião, trago os fatos, isso aqui é o que eu sei, tá aqui no livro, eu uso bastante o livro: “Olha aqui, tá escrito no livro, não é só minha opinião”. Porque muitas vezes eles vem com conteúdos da internet que são só opiniões, que não tem fundamento nenhum na realidade ou em qualquer lugar, é só uma opinião pra tentar fazer com que as pessoas mudem sua opinião, são meio sensacionalistas. Eu tento trazer fatos, mas não sei se ele é exatamente isso que faz com que não haja um conflito tão forte assim.

No entanto, no decorrer do diálogo, o professor lembrou-se já ter sido previamente avisado sobre a complexidade do debate dentro de uma das salas específicas, o que o fez ser ainda mais cauteloso na mediação desses temas. Pode-se considerar uma estratégia entre professores, também, o relato de experiências complexas com cada turma específica com os profissionais recém chegados, o que demonstrou, na experiência de professor Moa, certo sucesso:

Deixa eu só falar uma coisa: nessa mesma turma, com outro professor, um auxiliar, eles tiveram um debate que não foi tão amistoso assim, antes de eu chegar nessa sala e debater,

teve um como um debate que não foi tão saudável assim. O professor auxiliar, que era professor de história também e fez segunda graduação em pedagogia. Eles estavam falando de algum assunto, sobre se o homem era animal ou não era animal, eles tiveram um debate bem não saudável. Talvez também eu tenho tido assim porque eu já tive esse alerta antes, assim, “ó essa turma aqui tem um pessoal aqui que é meio bolsonarista, não sei o que”. Tive uma discussão com o pessoal, eles falaram também, relataram, e aí eu acho que eu já fui mais pra quando eu for debater com essas pessoas, talvez foi um pouco de sorte também né, não foi tipo uma coisa natural, teve um debate que não foi muito saudável com esses mesmos alunos, com a mesma turma com outro professor.

Nossa interlocutora número 1, professora Elisabete, infelizmente teve uma experiência diferente em algumas turmas, sobretudo com os adolescentes. Um dos casos relatados pela professora podem disparar diversas reflexões sobre os impactos deste contexto histórico e os interesses de estudos de alguns estudantes, tal qual a dificuldade de aceitar o longo processo de construção do conhecimento, que sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem várias etapas e se concluem com a apresentação final da pesquisa dos estudantes²¹:

Eu me lembro de uma experiência em 2021 quando eu já tava na EJA, um aluno que estava pesquisando sobre a Segunda Guerra Mundial e ele queria pesquisar uma coisa muito ampla, né, ele tava precisando sobre as armas, as munições de guerra. Ele não aceitava opinião, ele não aceitava a nossa mediação na pesquisa dele, ele achava que fazer uma pesquisa levava um dia, uma semana. Ele não aceitava os processos, achava que era ‘não, eu peguei essa fonte Wikipédia e é isso aí, está certo’. Só cópia e cola. Depois, lá de apresentação, ele não se apropriou também. Deu muito problema isso.

Este tipo de relato nos provoca a pensar sobre alguns sujeitos com características comportamentais recorrentes nos espaços escolares na contemporaneidade: a dificuldade de estabelecer vínculos, o interesse em canais, jogos e assuntos de caráter violento, algum grau de isolamento no espaço escolar, frequentemente acompanhado de um diagnóstico de transtornos mentais. Não é a intenção dessa pesquisa questionar os processos de diagnóstico, uma vez que não compete sequer à minha área do conhecimento. Mas nos cabe elaborar quais as influências do ambiente em que essas pessoas crescem e se formam como seres sociais, entre eles o espaço escolar. A seguir relato o acúmulo do diálogo com os professores sobre a convivência e comunicação belicosa dos estudantes, que permeia diversos grupos sociais dentro da escola independente da postura política, compondo significativamente as culturas juvenis.

²¹ A Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis orienta-se a partir da pesquisa como princípio educativo, ancorada na metodologia Paulo freireana de pesquisa para a alfabetização e letramento social de Jovens e Adultos. A partir de temas de pesquisa de escolha pessoal, os estudantes realizam no decorrer de um ciclo formativo variável entre as escolas pesquisas interdisciplinares sobre estes temas, com orientação de todos os professores. Este método prioriza o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e na aplicação das áreas do conhecimento aos interesses e projetos pessoais dos educandos.

1.3 A “banalização do mal” e a belicosidade das palavras

Hannah Arendt (1963) filósofa alemã e judia vítima da eugenia nazista, cunha o conceito de “banalidade do mal” como uma análise da relação entre racionalismo, política e controle de massas. A autora tem sido frequentemente retomada nos estudos contemporâneos das extremas direitas, uma vez que novamente observamos a incapacidade analítica, crítica e relacional de boa parte da sociedade fomentar a institucionalização de um projeto político fascista no Brasil e no mundo na última década. É sabido, no entanto, que a banalidade do mal e a convivência bélica entre as diferenças não é um fenômeno exclusivo do fascismo.

Como professora da Educação Básica, me chama atenção, desde os tempos de estágio, a belicosidade da relação entre estudantes. Isso é anterior à ascensão da extrema direita no Brasil. Hoje, percebo essa violência nas micro relações, das mais íntimas às mais distantes, nas duas escolas em que atuo como professora, seja a que atende um público majoritariamente de classe média alta, seja entre os jovens de baixa renda. O caráter bélico cotidiano e naturalizado nas relações entre os adolescentes aparece com aspectos variados: ora nas “brincadeiras” e piadas com profundo caráter hostil às diferenças, ora com violências físicas como “tapas”, “mordidas” e beliscões” como demonstração de afeto ou de “desgosto” quanto a algo feito por colegas, ora como violências de gênero como o assédio sexual às meninas e/ou a competição entre mulheres, muito presente na sala de aula.

No caso das violências “recreativas”, frequentemente tentativas de intervenção de docentes e/ou colegas mais críticos quanto ao teor das “brincadeiras” são facilmente desmoralizados como “sem humor”, sem capacidade interpretativa ou, mais recentemente, vinculados à falas de teor contestatório como “professora feminista”, “professor comunista”. Quero mobilizar uma situação experienciada por mim com estudantes de Ensino Médio para exemplificar essa belicosidade. Na primeira saída de campo do ano, na Feira de Cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um grupo de meninos negros que são atletas na escola em que leciono pediram para apresentar o “Prédio da Educação Física”, oficialmente nomeado como Centro de Desportos (CDS). Passamos pelo ginásio, piscinas, e nos aproximando da Pista de Atletismo, informei que ela tinha medidas Olímpicas. Eles, abrilhantados, pediram pra entrar e dar uma volta. Quando foram correr, um olhou para o outro apontando para o chão feito de um material preto escuro, bastante brilhante, e disse

“olha só, você!”. O outro garoto, embora envergonhado, respondeu “tá mais pra você”. Quando eu intervi, os dois saíram rapidamente em defesa um do outro dizendo que eram amigos e, como sempre, “era só brincadeira”. Muito me chamou atenção que, em um momento de euforia com uma estrutura que definitivamente não faz parte da realidade de treino daqueles jovens atletas, a piada racista tenha sido prontamente mobilizada. Fiquei pensando o que aquela piada, naquele momento, significava.

Em contato com o livro “Racismo recreativo”, do advogado brasileiro Adilson Moreira (2019), pude compreender que os estereótipos raciais presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos. No que tangencia a psicologia social do humor, a obra enfatiza os efeitos cognitivos e emocionais do humor sob a luz de algumas perspectivas de autores clássicos, que convergem em um aspecto importante: o humor é uma forma de prazer calcado na sensação de superioridade, de definição de si a partir da diminuição do outro, ou na necessidade de controle daquilo que não domina. Ou seja, do que se “caçoa”, do que se ri, tem fortes marcas psicológicas quanto à própria concepção de ser, de lugar no mundo. Retomando o episódio da pista de corrida, me parece que um humor que aparentemente demonstra “auto ódio racial” entre os jovens negros durante um momento de euforia naquele espaço em que eles são comumente privados de acesso é, na verdade, um tímido e confuso reconhecimento por parte dos estudantes de que a euforia com aquele espaço tinha também uma marca racial.

Nas entrevistas realizadas, a violência de gênero e racial também apareceu como um aspecto complexo e recorrente da convivência entre os adolescentes e adultos da EJA. Seja pela via da piada, seja pela via dos apelidos e/ou vocativos marcados por estigmas em relação às minorias sociais, novamente a tecnologia e os espaços digitais têm marcada relevância na forma com que essas violências se manifestam na contemporaneidade, conforme relata professora Elisabete:

Assédio sexual, mensagens indevidas, a gente teve mensagens assim. Importunação mesmo. Porque todos estavam em grupos de Whatsapp e os alunos estavam, a gente usava isso pra mandar recados da escola, enfim. Isso veio da pandemia e continuou, os grupos de Whatsapp que os professores geriam. Teve casos de racismo, eu presenciei casos de assédio, e outros problemas.

O mesmo é relatado por professora Marilena, desta vez sobre as identidades sexuais comumente sendo usadas de forma “pejorativa” e/ou “humorística”:

Aí nessa escola Renascer, por mais que ela ficasse em um contexto bem periférico,

eu sentia muitas contradições porque lá os discursos eram muito extremistas, principalmente com questão da sexualidade. Eu dava aula pro nono ano e eles viviam se xingando na questão da sexualidade, levando mesmo como xingamento tipo “ah porque esse aí é uma bixona”, “ah esse é viado”, e eu sempre pontuando “pô gente, mas isso aí não é homofobia?”, enfim.

Até aqui, são relatados casos de violência historicamente comuns no espaço escolar, tal qual na sociedade brasileira. No entanto, pudemos dialogar nas entrevistas que no atual contexto político, a forma de violência radicalizou-se significativamente, extrapolando certos limites que pareciam consolidados após décadas de implementação de políticas educacionais antirracistas e pela igualdade de gênero. O ódio às diferenças, que como vimos faz parte de um profundo imaginário cultural brasileiro, no atual contexto político tomou um caráter discursivo e político. Os discursos proferidos por nossos estudantes tem marcas de defesa de um projeto de sociedade que pode ser considerado eugênico, já que, muitas vezes, estes jovens verbalizam o desejo de aniquilação daquilo que os parece hostil. Discursos como estes foram comumente reproduzidos no espaço escolar, muitas vezes sem intervenções por parte da gestão e corpo docente, como novamente nos relata professora Elisabete:

Eu cheguei a ouvir aluno desejando a morte de pessoas públicas que são aparentemente contrárias ao gosto político deles, enfim, a preferência da família, não sei. Algumas palavras mais graves que me geravam preocupação, então eu até reportava isso na escola. Na escola pública a gente tem uma liberdade maior de reportar isso pra direção, né. Eu percebi que na escola privada quando acontece algo, alguma palavra depreciativa, eu falava diretamente pra direção pedagógica, mas não surtia efeito assim... parecia que as coisas ficavam como estavam. Existia mais um "chamar atenção" se fosse mais direcionado a mim a palavra depreciativa, mas ele falar algum comentário depreciativo em relação a um pensamento, uma opinião mais grave, não dava em nada. Eu vi alunos falando "ah, esses comunistas têm que morrer". Eu acho que a direção deveria ter uma incisão, uma conversa mais séria com o aluno porque falar uma coisa dessa é incitar a violência também. O aluno sem entender o assunto está estimulando a violência.

O “anticomunismo”, não apenas como uma oposição política mas como a criação de um imaginário de ameaça emergente, discurso amplamente veiculado por Jair Bolsonaro e demais figuras políticas alinhadas à extrema direita nacional, aparece na escola como um “inimigo imaginário” de adolescentes, que podem ser projetados contra qualquer pessoa que provoque dúvidas sobre suas crenças ou de sua família, essa pessoa tendo ou não alinhamentos políticos com a ideologia marxista. Mais alarmante é que recorrentemente acusações de “ser comunista” ou doutrinação aparecem em contextos de diálogos sobre as instituições democráticas ou em relação ao próprio funcionamento do Estado, mostrando um profundo descrédito dessas representações.

Como relata a professora, o fenômeno de discursos anticomunistas entre educandos está presente tanto na escola pública quanto privada, sendo transversal às classes sociais. Se, por um lado, o debate antirracista avançou muito nas últimas décadas e proporcionou alguns avanços concretos com políticas públicas voltadas para a populações mais vulnerabilizadas, por outro, atualmente o Brasil tem revelado uma face complexa da cultura brasileira cunhada no conservadorismo e no racismo. Esse discurso e apoio não é restrito às elites econômicas, embora sirva para beneficiar exclusivamente essa classe social. A polarização política está presente na escola, entre estudantes engajados/as/es nos debates quanto a diversidade de gênero e racial, e outros insistentes em minimizar as violências sociais e reivindicações de grupos minoritários como “mimimi”. Sobre o apoio ao fascismo bolsonarista por sujeitos de grupos vulnerabilizados, a escritora afroindígena paulista Helena Silvestre (2021) afirma:

Para a imensa maioria das populações vulnerabilizadas, o nome que se dará ao que desejam não é um debate do qual participam ativamente, e penso que almejam respirar seja lá como for, tendo seus desejos muitas vezes mobilizados contra si mesmos pelas falsas performances antissistema de conservadores de extrema-direita, ou mesmo por fascistas. (Silvestre, 2021)

É nesse contexto de profunda contradição que professores antifascistas se inserem no seu “fazer-se” (Paim, 2015). Nesse sentido, aprofundo no segundo capítulo reflexões sobre as atuais concepções de escola vigentes na Grande Florianópolis, grande parte delas com caráter neoliberal de formação de sujeitos para o mercado de trabalho, e elaboro estratégias para o reencantamento destes espaços, como resposta a mecanização dos conhecimentos, da subjetividade docente e discente, das relações entre pessoas no espaço escolar, muitas vezes produzidas por esses modelos de escola.

1.4 Uma suástica pixada na mesa

Uma das faces mais alarmantes das formas contemporâneas de violência no espaço escolar está exatamente na convocação de discursos, ideologias e símbolos relacionados à tragédias humanitárias da história global, marcadas pelo protagonismo de ideologias supremacistas. Pode-se afirmar, a partir das entrevistas e da minha própria experiência como docente, que a identidade e estética nazista, sobretudo a suástica e fotos/animações de Adolf Hitler, tem se popularizado no espaço escolar e nas culturas juvenis. Não de maneira hegemônica; ao contrário, o uso desse tipo de imagem ou aparecimento desses símbolos

geram tensionamentos entre os próprios estudantes, muitos deles críticos e avessos à essas representações.

As suásticas pichadas em mesas das escolas, no entanto, foi um símbolo comum à todas as entrevistas realizadas, algo bastante sintomático. Algumas vezes os símbolos são feitos à caneta, mas recorrentemente com objetos pontiagudos, que não saem. Em nenhuma das entrevistas realizadas a escola realizou qualquer política educativa quanto a esses símbolos. Ao contrário, por serem feitos com materiais que não saem, algumas mesas acabam permanecendo nas salas e o símbolo segue presente na escola, como é o caso das duas escolas que eu atuo neste momento.

Os símbolos anunciam algo muito mais grave: a popularização entre os jovens de uma ideologia que tem como princípio a imposição, pela via da violência, de um só projeto de sociedade, de sujeito, de cidadão. Em diálogo com os professores, é possível perceber que o interesse de estudantes sobre o nazismo e a Segunda Guerra Mundial é facilmente perceptível desde os anos iniciais do Fundamental II. Não são raras as vezes que somos abordados com perguntas sobre o contexto, demonstrando algum conhecimento já adquirido mesmo antes do tema ser abordado na escola, previsto para o nono ano segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Professor Moa e professora Marilena me relataram um pouco como aparece esse interesse entre os mais jovens:

É, o tema da segunda guerra mundial é um tema mais “famoso”. Eu não sei o que as pessoas, os alunos, tem interesse assim em uma guerra mundial. Eu tinha aluno do sétimo ano interessado na Segunda Guerra Mundial, tive até que dar uma aula extra assim pra ela no sétimo ano. Tinha um aluno do oitavo ano que eu, olhando assim, convivendo, eu achava que ele tinha algum autismo, alguma coisa assim, mas não tinha nenhum diagnóstico. E ele sabia tudo da Segunda Guerra Mundial, sabia várias coisas de nazismo, comunismo, tanto dos nazistas quanto das vítimas. Sabia quem era o imperador do Japão na Segunda Guerra Mundial! Ele tinha um interesse muito grande. (Moa, 2023)

Na outra escola pegava mais por esse lado de falar sobre fascismo, sobre o nazismo, saber quem era o Hitler...eu acho que com a extrema direita foram se popularizando essas figuras e também foram se tornando alvo de muito interesse dentro da sala de aula, desde o sexto ano “quando a gente vai falar sobre a Segunda Guerra Mundial? sobre o Nazismo?” e eu ficava “calma gente, não é bem ainda pra vocês estarem conhecendo essas coisas, né? (Marilena, 2023)

No entanto, professora Marilena destaca um importante marcador de diferença quanto aos recortes históricos de interesse dos jovens, relacionada ao território da escola e as forças

comunitárias também atuantes na educação destes jovens. É o caso do bairro Monte Cristo, um território negro na região Continental de Florianópolis, em que as religiões e tradições de Matriz Africana promovem, cotidianamente, uma educação histórica dos educandos:

Era uma escola bem aberta assim, inclusive a própria diretora era lésbica, o que trazia outros contornos. Era uma escola majoritariamente compostas por pessoas diversas. Era uma escola de ensino fundamental, esqueci de pontuar isso, eu dava aula até o nono ano, né? Aí era uma escola também majoritariamente composta por pessoas pretas. Então isso já traz também outros contornos. Importante pontuar que o bairro do Monte Cristo é um dos territórios mais pretos de Florianópolis, onde tem a maior concentração de pessoas negras, né? E também lá era uma escola profundamente ligada as religiões de Matriz Africana. Então foi uma escola que tanto com professores quanto com os estudantes no geral eu não sentia essas problemáticas da extrema direita, dessa proibição de trazer certos temas, né? Isso era 2019. Eu lembro que no nono ano já começavam a debater, mas era tipo “a professora vai estudar a segunda guerra, não sei o que”. Eles não queriam saber disso, eles queriam falar sobre religiões de matriz africana, sobre pós-abolição, da periferia no Brasil, que foram temas que eu trouxe pra essas faixas etárias. (Marilena, 2023)

Este trecho da narrativa me provocou uma reflexão quanto ao modelo de escola hegemônico, constituídos em territórios majoritariamente cristãos como é o caso da maioria das escolas na Grande Florianópolis, produz de alguma forma um campo de interesse e fertilidade de ideologias supremacistas. Mesmo que estas escolas tenham, indiscutivelmente, avançado em algumas pautas da luta por equidade racial no Brasil nos últimos anos, nem que seja no âmbito curricular, a própria concepção de escola, seu funcionamento, suas relações de poder, de gênero, de raça, ensinam e perpetuam cotidianamente os privilégios materiais e simbólicos da branquitude, do patriarcado, do capacitismo, da moralidade cristã, do patriotismo ou da significação da lógica Estado-Nação nos jovens. Este modelo de escola, tal qual este modelo de democracia, são terrenos férteis passíveis de proliferação de sujeitos com ideologias supremacistas explícitas, evidentes, como é o caso do neonazismo; já que cotidianamente ensinam e reafirmam uma concepção de sociedade pautada na meritocracia e no mito da democracia racial, que é também uma lógica supremacista que estrutura a sociedade brasileira. (Schucman, 2023).

Professor Moa converge em suas reflexões quanto às estratégias de enfrentamento às crescentes manifestações na escola, apontando questões estruturais e da própria concepção de escola e educação que criam ambientes férteis para a presença e propagação de ideias nazistas no âmbito escolar. São eles o desinteresse e falta de compromisso dos professores e

educadores como um todo no enfrentamento deste fenômeno, concentrando veemente nas áreas das ciências humanas e sobretudo na História a abordagem e educação antifascista; e a frequente ausência de sujeitos diversos em cargos de notabilidade na escola, o que contradiz qualquer tentativa de valorização da identidade negra e indígena no currículo escolar:

[...] perguntam qual o nosso papel, até onde é o nosso lugar, enfim, é interessante esse ponto de vista aí. Mas eu acho que talvez tivesse que ser um papel da escola, né? Não só do professor de história. Talvez acho que um dos erros do letramento foi ser só na aula de história, porque a gente já está vendo o passado, no sentido do nazismo. Mas e o presente? Tem na aula de história, mas não na de português, de matemática, de ciências. Acho que tinha que ser uma coisa mais integral. Um dos erros também foi colocar tudo nas costas dos historiadores. Colocam tudo, todas essas questões políticas polêmicas, quem vai falar? Aí vão passear na escola indígena, e é o historiador que tem que falar. A ciência não tem o que falar? De português não tem o que falar? Matemática não tem que falar? Educação física não tem o que falar? Eu acho que talvez este seja um erro. A gente é um dentro de uma escola, três horas por semana no máximo, a gente não vai conseguir fazer. Acho que é impossível a gente fazer um letramento correto, que tenha impacto mesmo na sociedade, com três aulas por semana numa turma. [...] Outra coisa, era um professor negro nos anos finais de uma escola. Eu sinto que é bem parecido em outros ambientes. Homens negros. Homens negros não estão... deixa eu lembrar agora, aqui na escola agora tem dois professores, tem o de educação física. Acho que não tem nenhuma outra pessoa negra, é isso? Dois professores negros em trinta e oito professores. Eu acho que com os alunos, por exemplo, eu acho que às vezes falam da empatia, porque mesmo em Santa Catarina, que a gente acha que é um estado branco, eu não lembro de ter entrado em nenhuma sala de aula que não tinha uma pessoa negra ou pelo menos quatro pessoas negras. É identificação instantânea assim, só porque eu não sou branco, sou diferente assim fenotipicamente, né, minha experiência em escola pública já bate uma identificação instantânea com os alunos. Eu vejo que tem às vezes até uma facilidade de atuar por isso. (Moa, 2023)

Neste caminho reflexivo, busquei debater com os professores quais estratégias são utilizadas, dentro do que lhes é possível na pequena carga horária em cada turma e o excesso de turmas, para a realização do letramento antifascista, seja pelo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja pela demanda dos próprios estudantes diretamente ou indiretamente. Uma das estratégias utilizadas por dois dos professores entrevistados, Moa e Marilena, centra-se em relativizar a branquitude como padrão de humanidade e universalidade em todo o currículo, sendo então o Ensino das Relações Étnico Raciais um dos principais caminhos adotados por estes professores, como relata professora Marilena:

Então eu sempre procuro trazer atualidades para as discussões, né? Não ficar só ali no que aconteceu no passado, mas tentar entender os reflexos dessas questões no presente. Eu tomo isso como uma metodologia, assim, sempre voltar um pouco pro presente em algum momento. Também nesses assuntos eu geralmente procuro trazer o lado da valorização, não vou pela negativa, assim. Não vamos falar de nazismo

toda hora. Eu tento ir pela via da positivação, trazendo histórias de inclusão, de diversidade, outras narrativas pra que eles tenham conhecimento de valorização. Também, principalmente, eu gosto muito de trabalhar dentro da perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Acho que é onde o fascismo no Brasil se cria muito. A gente não pode desvincular o fascismo do racismo. Pro fascismo existir ele precisa do racismo, né? O racismo não precisa do fascismo, mas eles se conectam de certa forma. Então eu gosto sempre de trazer histórias que quebrem essa perspectiva de que existe um inferior e existe um superior. No sétimo ano, a gente está trabalhando a parte da expansão marítima, da colonização. Eu falo “gente, vocês acham que eles chegaram como no Brasil? Chegaram “carcomido”, todo doente, e sabe qual foi a coisa mais importante que eles aprenderam aqui? Higiene. Saneamento”. Eu olho e falo assim “quem era não civilizado?”. Eu falo até com palavras meio chulas mesmo pra, né, trazer essa proximidade. “Quem que é mais evoluído? O que mijava no penico e jogava pela janela? Ou quem tinha o sistema de esgoto e tratamento de águas, por exemplo, como tinham os Incas. Aí hoje a gente chega lá na frente quando vai debater o fascismo, esse sujeito já vai ter outra visão porque eu acho que o discurso se constrói nessa questão de superioridade, inferioridade, né? (Marilena, 2023)

Ao tratar especificamente do nazismo, um aspecto metodológico utilizado por professora Elisabete está na aposta da ênfase nas memórias das vítimas e na análise dos discursos dos algozes nazistas, como ela reverbera no trecho abaixo:

Eu sempre trabalho da questão de que isso não foi do nada, não foi de um dia para o outro. Precisou de uma estrutura estatal, financeira e social ali para fazer o que eles fizeram. A gente teve esses milhões de mortes, toda essa violência nessas guerras, e eu sempre falo para eles que isso não foi do nada, que isso é algo processual. Busco levar também a questão dos depoimentos das pessoas que passaram por isso, registro tanto em fotos como depoimentos, fontes da época. Uma coisa que trabalhei na última vez foi a análise do discurso, já coloquei esses líderes falando e a gente fez uma análise de discurso. Também fotos, a questão do espaço, como a destruição física que esses movimentos trazem, né, as consequências sociais e na sociedade hoje. (Elisabete, 2023).

Durante a realização desta pesquisa, tive contato com a bibliografia e palavras de Michel Gherman (2021), um dos principais intelectuais do momento no que diz respeito ao enfrentamento ao neonazismo. Segundo Gherman (2022), o presente demonstra que falhamos em apostar na educação pela via da sensibilidade, da memória das vítimas do escravagismo, do holocausto, das ditaduras e outros genocídios divisores de água na história global. Para o autor, é urgente repensar o letramento antirracista e antifascista a partir do conhecimento das condições de existência, organização e identificação com ideologias supremacistas. É preciso lançar o olhar e compreensão sobre os algozes, tantas vezes pessoas comuns, com quem compartilhamos a vida, o ambiente de trabalho, são nossa comunidade escolar.

Neste caso, professora Elisabete tem praticado este letramento a partir das duas frentes: a via da sensibilização, com a utilização das memórias e dados em sala de aula, e pela via do reconhecimento das condições de existência do nazismo focando nos algozes, no caso, em suas estratégias discursivas.

Mesmo com as estratégias adotadas por estes e outros professores comprometidos com uma educação antifascistas, desde a realização das entrevistas no início de 2023, a situação

das manifestações de símbolos e violências nazistas em escolas piorou drasticamente. Além das manifestações verbais e simbólicas, tivemos um aumento significativo no ataque de armas de fogo em escolas pelo Brasil, muitas delas com evidente relação com movimentos e grupos neonazistas e supremacistas de internet. Optei por não retomar as entrevistas com os professores após os crescentes massacres, devido a sensibilidade do assunto e a dificuldade de abordá-lo neste curto espaço de tempo. Apenas com a professora Marilena essa temática apareceu antes mesmo da sequência recente de ataques, portanto, as reflexões a seguir serão pautadas apenas nas referências bibliográficas emergentes sobre o tema no Brasil em diálogo com as reflexões da professora. Busquei traçar pontes entre as interpretações, perspectivas e estratégias postas pela via da segurança e da educação.

1.5 Massacres em escolas, neonazismo e experiências escolares.

Diversas áreas do conhecimento tem pesquisado o fenômeno dos massacres em escolas brasileiras, mas a perspectiva que mais incidiu sob as escolas catarinenses foi a da Segurança Pública, sendo a Polícia Militar e as Guardas Municipais as principais responsáveis pelas intervenções realizadas na escola, tanto no extensivo patrulhamento nas semanas seguintes aos massacres quanto na formação dos professores e criação dos protocolos de segurança nas escolas. Por este motivo, optei por aprofundar estudos quanto as perspectivas deste setor, para melhor dialogar com os policiais e profissionais da escola nas formações obrigatórias que nós, professores, tivemos que experienciar em horário de trabalho.

O agente da Polícia Federal Igor Cavalcante (2022), autor do livro “Atrás das Linhas Aliadas: Active shooter: casos de massacres no Brasil”, talvez seja a principal referência dos policiais para pensar a temática dos autores de violência²² em contexto escolar. O livro, a partir das provas de crime e acesso às fontes internas da Inteligência Policial, mapeia alguns padrões comportamentais e psicológicos, assim como a dimensão coletiva dos planejamentos destes tipos de massacre, a partir de uma perspectiva determinada de sujeito e de natureza da violência, que muitas vezes tangencia questões morais. Mesmo assim, busco um diálogo com suas obras como forma de entender de maneira mais orgânica possível esse fenômeno ascendente no país.

²² Nos debates promovidos pelo campo da segurança pública, é recorrente o termo “agressor ativo” para nomear atiradores em escolas e demais tipos de atentado e/ou massacre. Optei pelo uso do termo “autores de violência” por compreender que o primeiro termo generaliza o sujeito à qualificação de agressor. O termo “autores de violência” responsabiliza os sujeitos sem, necessariamente, reduzi-lo à violência que pratica, abrindo assim possibilidade de intervenção, educação, ressocialização, tratamento.

Segundo Cavalcante (2022), recorrentemente este tipo de violência ocorre com explícita homenagem a outros massacres, sendo o a principal “inspiração” o massacre de Columbine (Estados Unidos, 1999), realizado no dia do aniversário de Adolf Hitler. Este fenômeno tem profunda relação com a ideologia nazista, evidente em símbolos como uma suástica cravada em um pano vermelho, que se tornou também recorrente nos ataques posteriores no mundo e não diferente no Brasil. Um exemplo é o massacre ocorrido em Aracruz (ES), protagonizado por um jovem de 16 anos que planejou este dia por dois anos, segundo investigações, que seguia esse código estético da suástica cravada em um pano vermelho amarrado ao braço. Segundo o autor, o planejamento prévio é uma característica comum nesse perfil de atiradores, assim como o vazamento de informações sobre a intencionalidade dos ataques publicamente em redes sociais como o *Twitter* e o *Discord*, sendo incentivados por outros jovens aos mesmos atos, publicamente ou em grupos mais seletos.

Também ligado ao perfil dos atiradores, Cavalcante (2022) revela recorrentes posicionamentos racistas, misóginos e capacitistas são previamente denunciados pelas escolas, pais e também evidentes em redes sociais. A recorrência de discursos violentos e alinhados a ideologias supremacistas, comumente resulta em frequentes conflitos de diversas proporções na escola, entre estudantes e em relação à funcionários, professores. De todos os ataques realizados no Brasil, apenas um não foi realizado por um jovem do gênero masculino e branco. Estes jovens comumente são descritos como estudantes isolados, alguns excluídos sistemicamente das dinâmicas escolares, demonstrando certa dificuldade com o estabelecimento de vínculos presenciais, passando horas extensas no celular e computadores. Diagnósticos de transtornos mentais, cognitivos e/ou de aprendizagem também são recorrentes.

Neste aspecto, professora Marilena reflete sobre a fragilidade das políticas de assistência social e saúde mental no espaço escolar. Recorrentemente nós, professores, identificamos discursos ou comportamentos preocupantes, mas há desconhecimento e limitações burocráticas quanto à encaminhamentos adequados para atenção ao estudante:

As escolas elas precisam de uma equipe interdisciplinar no sentido de assistência social e psicólogos. Enquanto a gente não lidar com o trabalho da saúde mental também com eficiência dentro da escola, esse caso vão só se reproduzir. Por quê? Se a gente tem ali uma psicóloga que tem um atendimento constante, está ali acompanhando os sujeitos daquela instituição, o moleque falou “ah, estou ali num

fórum da internet”, não sei o quê, ou falando de grupos *incell*²³ ou *red pill*²⁴, ela vai ouvir isso, atuar nisso. A gente vai ficar de olho no estudante e tal, mas o atendimento compete a um profissional ali né? Da psicóloga. A gente precisa dessa estrutura de apoio. Porque por mais que uma pessoa caia num discurso extremado, muitas vezes a queda desse discurso extremado tem a ver com esse processo de isolamento social, de possivelmente também ter sofrido bullying, por condições da pessoa de criar em si um sentimento de injustiça, por exemplo, o caso mais recente que a gente teve lá em São Paulo, né? Semana retrasada. Então a pessoa estava se sentindo injustiçada. (Marilena, 2023)

Um estudo realizado pelas pesquisadoras Telma Vinha e Cleo Garcia (2023), integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, ligado a UNICAMP e a UNESP, revelam que a ocorrência de casos de violência extrema nas escolas é uma explosão, o ápice de algo que se constrói cotidianamente: a gestão de uma convivência tóxica. Seria injusto responsabilizar apenas o sistema e comunidade escolar como os responsáveis pela escalada de violência direcionada a educandos e educadores. Mas é consenso entre os pesquisadores da educação que, se por um lado a escola é um espaço inevitavelmente de convívio com a diferença (Candau, 2008), a escola é também um espaço de intensa experiência de violência para muitos corpos que ali circulam.

Os Movimentos Negros brasileiros tem denunciado há décadas o nível de hostilidade das experiências escolares de crianças, jovens e adultos pretos. Zara Figueiredo, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), afirmou em um debate do MEC²⁵ sobre a Lei de Cotas que a escola é a primeira experiência da racismo institucional de crianças e jovens negros e negras. A parte da exclusão sistemática, o racismo interpessoal é cotidiano nas escolas, sobretudo o chamado racismo recreativo²⁶. No entanto, não são os/as jovens negros/as que

²³ *Incel* (*involuntary celibates*, "celibatários involuntários") é uma referência a uma cultura de pessoas que se definem como incapazes de encontrar um parceiro romântico ou sexual, apesar de desejarem ter, um estado que descrevem como *inceldom*. Autoidentificados *incels* são majoritariamente homens heterossexuais, e frequentemente responsabilizam uma degeneração das mulheres na atualidade como justificativa para sua frustração sexual e amorosa. Vídeos com estes conteúdos viralizam frequentemente em plataformas digitais, sobretudo *Tik Tok* e *Instagram*.

²⁴ O termo significa “pílula vermelha”, em português, e faz referência a uma cena do filme *Matrix*, de 1999. Para eles, a realidade atual, com visível transformação quanto aos direitos das mulheres o combate ao machismo, seria uma espécie de *matrix*. Nela, as mulheres exerceriam dominância sobre os homens, a partir dos direitos que conquistaram, chamados pelos *redpill* de “privilégios”. Este movimento defende que os homens são convidados a escolher qual pílula vão tomar: a azul, que o mantém preso à *matrix* (o mundo ilusório, mas que ele acredita ser a realidade), ou a vermelha, que lhe traria a consciência do que seria real de fato.

²⁵ SALDAÑA, Paulo. 'Escola é a 1º experiência de crianças negras com racismo institucional', Folha de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/escola-e-a-1o-experiencia-de-criancas-negras-com-racismo-institucional-diz-secretaria-do-mec.shtml>

²⁶ O advogado Adilson José Moreira define racismo recreativo como uma prática que, sob o pretexto do humor, reforça a inferioridade e desumanização de sujeitos negros na sociedade. É uma das formas mais recorrentes de

adentram a escola com armas em punho. Não são estudantes LGBTQIAP+, que também são alvo recorrente da violência escolar, nem jovens garotas vítimas das misóginas como a exposição de fotos ou conversas íntimas, tão recorrentes no contexto educacional. É preciso aprofundar pesquisas sobre o perfil e motivações dos atiradores, seja pela perspectiva da educação, da psicologia, da segurança, para compreender que processo de subjetivação da realidade leva jovens meninos brancos a despejarem tamanho ressentimento sob suas experiências escolares.

Desde 2001, o Brasil registrou 36 ataques a escolas. Destes, 21 ocorreram entre 2022 e 2023, representando 58% de todos os casos registrados. Em 2023, foram 11 ataques, com 9 mortes confirmadas. (Agência Pública, 2023). O canal Disque 100 registrou um aumento significativo nas denúncias de violência escolar, com mais de 50 mil violações relatadas entre janeiro e setembro de 2023, representando um aumento de cerca de 143% em comparação ao ano anterior. Não encontrei nas mesmas fontes (Agência Pública e página oficial do Governo Federal) dados de 2025, apenas algumas notícias anunciando tentativas de massacre interceptadas e/ou com poucos ou nenhum ferido nos anos de 2024 e 2025. Mesmo assim, a naturalização com que essa temática perpassa o cotidiano escolar já bastante preocupante no que tangencia a saúde mental de crianças, jovens e adultos da comunidade escolar. Cotidianamente, falamos sobre essa temática, anuncia-se na sala dos professores em tom de “fofoca” mais um ou outro jovem que foi identificado com armas brancas (facas, machadinhas, ferramentas de corte caseiras) na escola em que trabalho e/ou em outras escolas na Grande Florianópolis. Os números denunciam uma relação direta entre o contexto político e a violência extremada no espaço escolar, que não se restringem à execução de ataques. Ameaças verbais, escritas ou por áudios de *Whatsapp* viralizados na comunidade escolar, suásticas e outras pichações de cunho nazistas, estudantes com comportamentos identificados como potenciais agressores tornaram-se parte da profissão educador e do cotidiano de comunidades escolares por todo país.

Em maio de 2021, o município de Saudades foi abalado por um ataque à creche Pró-Infância Aquarela, onde um jovem de 18 anos invadiu o local armado com um facão, assassinando três crianças, uma professora e uma funcionária. Dois anos depois, em abril de 2023, o cenário se repete em Blumenau, onde um homem de 25 anos invadiu a creche

racismo entre os jovens, que somado ao mito da democracia racial, justificam a não identificação dos jovens como racistas, causando intensos conflitos no ambiente escolar.

Cantinho Bom Pastor e, munido de uma machadinha, matou quatro crianças e feriu outras quatro. Esses episódios evidenciam a vulnerabilidade crescente dos espaços escolares frente a atos extremos de violência, reforçando a urgência de políticas públicas externas não apenas à segurança física das instituições, mas também à prevenção por meio da promoção da saúde mental e da cultura de paz.

Em Florianópolis, em outubro de 2022, ameaças por áudio e pichações interromperam as aulas no Instituto Estadual de Educação (IEE)²⁷, o maior colégio público do Estado de Santa Catarina, localizado na região central da cidade. Diante destes e casos com menos repercussão na cidade e no estado, optou-se por suspender a obrigatoriedade das aulas e atividades avaliativas dia 20 de abril de 2023, dia do massacre de Columbine (Estados Unidos) e do aniversário de Hitler, diante de ameaças vinculadas nas redes sociais não só no Brasil como uma data para possíveis novos massacres em escolas. O pânico social foi tamanho que professores encontraram turmas esvaziadas e jovens alarmados, o que gerou muitas dúvidas nos docentes: como abordar a temática com faixas etárias tão novas? Como conduzir o debate sobre um fenômeno recente e ainda em elaboração no campo de vista das ciências? Como acalmar os estudantes sem banalizar ou naturalizar o contexto em que estamos inseridos? Como lidar com as próprias inseguranças quanto à possibilidade de um agressor ativo invadir seu espaço de trabalho, responsabilizando-se por dezenas de crianças e jovens?

Enquanto redigia esse texto, talvez por força dos algoritmos que tudo ouvem, uma matéria da BBC Brasil estampa na tela do celular a frase “Professores agora evitam escrever no quadro para não ficar de costas”, sobre um atentado de alguns estudantes contra uma professora em Caxias do Sul, já em 31 de março de 2025. A reportagem ainda completa: “na semana seguinte ao ataque na cidade gaúcha, aluna insatisfeita com professora disse em classe ‘por isso que fazem o que fizeram’”²⁸. Em meio a este acalorado debate sobre segurança nas escolas nos mais diversos âmbitos e instituições públicas e privadas que, desde o atentado de Blumenau, escolas estão revisando os protocolos de segurança. Em Florianópolis, algumas escolas particulares contrataram seguranças terceirizados, enquanto a rede pública e parte da rede privada optaram pela segurança da Polícia Militar de Santa Catarina e da Guarda

²⁷ Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/pm-e-mobilizada-com-ameaca-de-massacre-no-maior-colegio-estadual-que-fica-em-florianopolis/>. Último acesso em: 02/05/2025

²⁸ Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4g4x7122p8o?utm_campaign=feed&utm_medium=referral&utm_source=later-linkinbio. Último acesso em: 02/05/2025

Municipal de Florianópolis (GMF). Ainda são poucos os debates e pesquisas quanto aos efeitos das forças militares e/ou sujeitos armados dentro do espaço escolar, sobretudo sem formação específica para o trato com crianças e adolescentes. Além disso, já são conhecidos os problemas estruturais refletidos nessas corporações, como o racismo e as violências de gênero. Ao mesmo tempo, de fato, existe um problema de segurança colocado para a comunidade escolar, que demanda certa urgência na proposição de soluções. A criação de um cargo específico, com formação específica para segurança escolar, é uma das alternativas que vêm sendo apontadas por sindicatos de professores e servidores da educação.

De qualquer forma, a escalada de violência, pânico social e responsabilização do corpo docente quanto a segurança dos estudantes tem gerado debates e desabafos acalorados na sala dos professores, e recorrentemente ouvimos reflexões sobre migrar de profissão e queixas de fragilidades na saúde mental.

Uma pesquisa realizada pela ONG Conectando Saberes aponta que os baixos salários e a falta de perspectiva de carreira são os principais motivos que levam os professores a desistir da profissão. Foram ouvidos 6,4 mil professores das redes pública e privada, de todos os estados e do Distrito Federal. Destes, 77% acreditam que os salários e planos de carreira levam os educadores a desistir do trabalho e 75% afirmam que as questões psicológicas causadas pela rotina difícil também levam à desistência. Recentemente, em entrevista a CNN Rádio, o diretor executivo do Instituto SEMESP, importante instituto que avalia o Ensino Superior no Brasil, relatou que a educação básica do país pode enfrentar um déficit de 235 mil professores até 2040, se o interesse por jovens em cursos de licenciatura não alcançar o envelhecimento do corpo docente dos últimos anos. Segundo o Instituto, a quantidade de ingressantes nas carreiras de licenciaturas nos últimos dez anos cresceu apenas 29,7% de 2010 a 2020, enquanto nas demais carreiras, esse dado foi de 49,8%. É preciso urgentemente implementar políticas de valorização da docência e da Educação Básica, que possibilitem um trabalho qualitativo e afetivo com os estudantes, podendo atuar com efetividade nos conflitos, na mediação do convívio da diferença, na autoformação e formação continuada dos profissionais.

1.6 Subjetividade docente: reflexos psicoemocionais do fazer-se professor em campo minado.

A prática da docência está intimamente ligada ao tempo histórico em que é exercida. Embora recorrentemente evoquemos exemplos de professores que tivemos em nossas práticas, a partir de marcas profundas na nossa identidade, é verdade também que cotidianamente formulamos e transformamos nossa identidade professoral, nossas metodologias, nossos horizontes educativos. Tal aspecto da prática docente demanda contínua autoatualização, auto-observação e reflexões constantes sobre a perspectiva de docência que compartilhamos. A respeito deste *continuum*, o conceito de “fazer-se professor” (Paim, 2005), em oposição à ideia de “formar-se professor”, retoma a responsabilidade e o protagonismo do próprio docente neste processo de docência.

Acontece que conforme observado, neste momento histórico, o fazer-se professor de história dos entrevistados foi atravessado visceralmente por marcadores de diferença contidos no próprio corpo do docente, o que muitas vezes dificultou este “fazer-se”, ao mesmo tempo que obrigou muitas reflexões e estratégias para adaptar a prática docente a este tempo. Neste contexto, de extrema violência e vigilância nas escolas, muitas vezes recai sobre os professores a responsabilização quanto a mediação dos debates de temas relacionados às diferenças entre as pessoas, bem como a mediação de conflitos entre estudantes. Estes conflitos, bastante acirrados pós-pandemia e no ano eleitoral de 2022, trouxeram bastante inseguranças para as professoras mulheres entrevistadas. Já o professor Moa relata ter ficado mais tenso, inseguro e frágil psicologicamente nas eleições de 2018, a ponto de ir viajar por um tempo antes de retomar a docência.

Professora Elisabete relata um pouco de sua angústia quanto a mediação de debates diante das comunicações belicosas que tem permeado o ambiente escolar, muitas vezes compartilhada também pelos demais estudantes:

Seja no ensino regular ou seja na EJA, no ensino médio, eu sabia de ataques aos colegas né, ficava pensativa, porque alguns alunos queriam obviamente incitar a violência, né. Eu me sentia preocupada de abordar alguns assuntos, das consequências pra mim. Será que eu trago fala sobre tal questão? Será que eu falo sobre um assunto que é considerado mais polêmica na sociedade? Perdi a naturalidade, eu ficava com medo de trazer o assunto e esses comentários aparecerem, porque eles são impostos, às vezes não deixando as situações de debate acontecerem e quererem levantar a voz, falar por cima. A gente sabe numa sala de aula que às vezes um, dois alunos, ele é suficiente para quando tem um tumulto ali, um comentário depreciativo, ou tem até casos de comentários e forma de falar mais bruscas que acabam gerando um sentimento ruim para todos na sala, né. Acaba contagiando, acho que a palavra é essa, acaba contagiando esse clima ruim. (Elisabete, 2023)

O contexto de polarização política e anticomunismo prosseguido pela institucionalização da extrema direita no Brasil foram tamanhos que, no público de docentes entrevistados, a instabilidade dos contratos temporários na rede pública (os chamados admitidos em caráter temporário - ACTs) foram vistos, infelizmente, como uma vantagem, uma vez que limitavam algum nível de perseguição política. É o caso de professora Marilena, que anteriormente relatou embates com a gestão simplesmente por respeitar os nomes sociais apresentados pelos estudantes. Marilena relata:

Olha eu acho que mais nessa escola ali que eu falei que eu dei aula um mês e meio, que foi essa situação de falarem que eu estava fazendo doutrinação de gênero. Naquele momento eu fiquei até depois, quando não deu certo renovar meu contrato na escola por fatores administrativos, né? Que fugiam ali da direção da escola. Eu fiquei um pouco aliviada, estava sentindo que se eu permanecesse na escola eu podia terminar o ano com um processo. Porque eu sentia mesmo que não tinha abertura e a direção era totalmente contrária a trazer certos temas, a debater sobre certas coisas e ela era abertamente bolsonarista, acho que isso também tem um peso bem grande. (Marilena, 2023)

No município de Florianópolis, temos casos emblemáticos de perseguição a docentes a partir do discurso da doutrinação de gênero. O mais publicizado desde 2023 é o processo enfrentado pela professora Juliana, servidora especializada em gênero e diversidade, funcionária efetiva na escola estadual EEBM Muquié, no bairro Rio Vermelho. A professora está há três anos afastada para investigação de uma suposta doutrinação política em uma escola. Segundo reportagem do Portal Catarinas, o estopim do conflito com as famílias ocorreu logo no início do primeiro semestre 2023, quando a orientadora educacional visitou as salas com o objetivo de passar algumas atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano, entre elas a constituição do grêmio estudantil. Ela também informou aos estudantes sobre a existência do Disque 100, um serviço para denunciar graves violações de direitos humanos. Segundo a reportagem, essas famílias não gostaram, disseram que a professora estava fazendo um trabalho que não era dela, que ela não tem que falar de democracia em sala de aula e nem do Disque Direitos Humanos. Dois dias depois, a professora foi afastada pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Parte da comunidade escolar se mobiliza na justiça e nas redes sociais. Casos como esse geram conflitos emocionais nos docentes, como relatados por Elisabete e Marilena, que sentem constantemente uma insegurança de, por razões políticas, perderem seus empregos, sobretudo na condição de contrato temporário.

Há, no entanto, um aspecto circunscrito neste contexto político mas que também atravessa gerações de educadores, que é a sensação de solidão, sobretudo em grupos sociais

que ainda hoje raramente ocupam cargos de docentes. Professor Moa enfatiza a importância de encontrar pares para trabalhar o antirracismo na escola, inclusive sujeitos brancos, diante da ausência ou pequena quantidade de homens negros no espaço escolar, o que muitas vezes remete um tipo de solidão:

Tem uma professora que era uma professora branca e ela tinha bastante discussão, sinto que ela tinha uma consciência negra. Ela que me levou pro quilombo quando eu cheguei aqui. Professora Cláudia, de história, efetiva aqui da Conceição. Não estava falando sozinho, sempre tem alguém que te entende, assim, nunca me senti sozinho, mas eu queria que fosse uma coisa muito mais ampla assim e que não fosse uma coisa só professor negro que vai falar sobre da consciência, que vai trazer isso, que vai ficar falando em sala de aula, acho que sinto que poderia ser muito melhor. Eu sinto que as vezes a gente fica meio se sentindo sozinho, assim nervoso nos ambientes se sentindo o único, né? O ambiente da escola pela maioria das escolas é um ambiente extremamente feminino, assim. Pelo menos nas escolas que eu participo, geralmente o maior número das pessoas que trabalham são mulheres e aqui no sul a gente tem pouco presença de homens negros na escola, bem tipo rara assim. (Moa, 2013)

Conectando as perspectivas, remeto-me a ideia de monocultura do saber, na perspectiva de pensadores como Antônio Bispo dos Santos (conhecido como Nêgo Bispo), criticando um único modelo de conhecimento – o saber eurocêntrico, ocidental e acadêmico – como universal e legítimo. Ao valorizar apenas a lógica da ciência moderna, a escola tradicional marginaliza outros modos de conhecer, viver e interpretar o mundo. Esse cenário se conecta diretamente com o sofrimento e a solidão vividos por docentes negros e LGBTQIAPN+ nas escolas. Quando esses profissionais apresentam suas experiências, linguagens e saberes próprios para dentro da sala de aula, frequentemente enfrentam resistências – tanto institucionais quanto dos próprios colegas. Essa resistência não é apenas pedagógica; é também simbólica e afetiva. Ela se expressa em olhares, julgamentos, questionamentos sobre sua autoridade ou competência, e até mesmo em violências explícitas.

Docentes negros e LGBTQIAPN+ habitam uma intersecção de opressões que os tornam particularmente vulneráveis em espaços escolares marcados por normas brancas, cis-heteronormativas e coloniais. São muitas vezes os únicos em suas escolas com essas identidades, o que aprofunda o sentimento de isolamento. A escola, em vez de ser um espaço de acolhimento e transformação, torna-se um território de disputa e sobrevivência diariamente.

Esta percepção de que o antirracismo, assim como a educação para as relações de gênero, ocupam um lugar limitado a um único professor por escola, ou a poucos professores,

produz efeitos de saúde mental complexos, além da sensação de insuficiência que recorrentemente nos acomete. Muitas vezes as acusações de doutrinação vem do próprio corpo docente, como já relatado anteriormente pela educadora Marilena, fomentando uma hostilidade no ambiente de trabalho. Somado a isso, o contexto de eminência de violências completamente alarmantes como os massacres em escolas despertam, por outro lado, a responsabilização de todos os professores, sejam eles críticos ou não, quanto à identificação de estudantes com comportamentos suspeitos e preocupantes, bem como a sensibilização deles contra o “*bullying*”. Este papel nos é delegado constantemente nas formações executadas pelas polícias militares e agências de segurança, também protagonizadas por policiais, para os profissionais da educação da Grande Florianópolis. Pouco ou nada se fala da obrigatoriedade de psicólogos e assistentes sociais na escola, ou na diminuição de estudantes por turma para um processo educativo mais íntimo e atencioso, ou sequer sobre os limites emocionais, de conhecimento e/ou de saúde mental dos educadores para cumprir este papel.

Professora Marilena enfatizou algumas vezes durante a entrevista a necessidade de rever as prioridades no espaço escolar, nos tempos de aula, nos currículos propostos. Em um contexto de tamanha belicosidade na comunicação, nas relações, na massificação dos processos educativos, é preciso urgentemente pautar a humanização, a atenção aos sujeitos, e isto não pode ser tarefa apenas dos professores:

Os fóruns de ódio na internet hoje, que, novamente, a gente não pode excluir o papel que as redes sociais tão cumprindo de forma muito infeliz, né? No incentivo e fomento dessas violências. Eu acho que não é um trabalho muito tranquilo assim, mas a gente pensando numa equipe pedagógica, eu acho que a gente tem que trazer a humanização das pessoas pra escola, principalmente. Acho que como a gente viu no contexto onde a gente interage muito mais com máquinas do que com outros seres humanos e quando a gente interage com outros seres humanos via essas máquinas, né? Seja computador, seja celular, a gente perde, né? O senso de tato, que eu posso dizer que vai afetar o outro, né? Acho que tem isto. Eu vejo cada vez mais a gente se desumanizando e esse processo da extrema direita, desses discursos de ódio, é um processo de desvalorização. Então acho que em primeiro lugar a gente tem que apostar, né? Em atividades que humanizem, às vezes a gente precisa deixar o conteudismo de lado, tem que pôr a BNCC ali do lado e por outras coisas, fazer outros tipos de atividade dentro da escola. Sei lá, desde fazer roda de conversa, trazer esses debates, fazer cines debates, né? Que possam tentar trazer esses elementos pra realidade. E acho que apostar muito em coisas que façam a gente se humanizar, não só os estudantes, mas muitas vezes os professores também.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresento algumas reflexões teórico-metodológicas e propostas de enfrentamento à escalada de violência nas escolas pela via pedagógica, tangenciando a importância da educação das sensibilidades, para e com a diferença. Buscarei elaborar à luz da interculturalidade crítica, do movimento negro educador e das pedagogias indígenas pistas para um ensino de história e construção de escolas que encarem a diferença como uma potência, uma vantagem pedagógica (Lerner, 2007), como estratégia central de enfrentamento à escala de violência nas escolas.

CAPÍTULO 2: Pistas para o reencantamento da sala de aula: experiência de uma escola no município de São José

Diante do recorrente pessimismo e desgaste relatado em diversos espaços compartilhados por professores, Tateio agora algumas reflexões, fruto de diálogos com os professores entrevistados, minha experiência docente no período dentro de uma escola no município de São José e de diálogos e estudos com/de intelectuais da educação que tangenciam as temáticas aqui apresentadas.

Não pretende-se com a seguinte elaboração propor qualquer tipo de cartilha ou manual, ao contrário, parte-se do princípio de que qualquer contexto, escola, docente, turma ou estudante são particularmente únicos. As reflexões aqui apresentadas tem como objetivo contribuir com a construção de escolas e educadores biófilos, comprometidos com a vida, com a produção de vida. Não existe “por onde começar”, já que cada escola e pessoa é radicalmente única, mas talvez as reflexões aqui reunidas possam despertar sentipensamentos engajados na busca por um feitiço que encante, especificamente, a sala de aula de quem lê essa pesquisa. A seguir aponto algumas pistas que foram produzidas no território, a partir de práticas inspiradas em reflexões a nível nacional e internacional sobre enfrentamento à violência no espaço escolar.

2.1 A escola e o território

A escola foi inaugurada em 1996 e atende gratuitamente cerca de 1000 crianças e jovens entre 5 e 20 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social. É parte de uma rede católica de escolas de abrangência nacional e internacional, que reúne 96 unidades de Educação Básica, sendo 63 colégios particulares e 33 escolas sociais gratuitas, presentes em 22 estados. Na região da Grande Florianópolis, existem duas Escolas Sociais desta rede: uma no Monte Serrat, no Centro de Florianópolis, e a unidade pesquisada que fica localizada no

município de São José. A escola oferta Ensino Fundamental (anos finais e iniciais), Ensino Médio e projetos de Contraturno Escolar, denominado “Jornada Ampliada”. Os estudantes recebem educação e alimentação, além de suporte psicossocial (psicólogo e assistente social) para garantir o melhor desenvolvimento acadêmico e social possível.

Situada no bairro Serraria, a escola compõe um território considerado um dos maiores bairros de São José, com mais de 32 mil habitantes (senso 2022), em uma comunidade de grande vulnerabilidade social, estando, geralmente, às margens das políticas públicas de incentivo à educação, saúde, cultura, esporte e lazer. O bairro é distribuído em 11 loteamentos. São eles: Araucária, Boa Vista, Dona Wanda, Jardim Santiago (Goiabal), Jardim Zanellato, José Nitro, Luar, Morar Bem, Renata I e II e Serraria. Dentre os 11 loteamentos já mencionados, dois são áreas de habitação de interesse social (Morar Bem e José Nitro), um em que há um movimento de ocupação (Movimento Contestado, no loteamento Araucária) e dois loteamentos que possuem áreas verdes ocupadas (Boa Vista e Zanellato – Rua dos Operários).

O povoamento do bairro refere-se à ocupação de áreas de preservação ambiental, em que famílias que passaram a residir ilegalmente nos morros, em precárias condições de habitação. No ano de 2001, houve uma manifestação da prefeitura para reassentar famílias que viviam em áreas de risco. O projeto denominado “Morar Bem I” visou atender 600 famílias e deu origem ao conjunto habitacional Morar Bem. Há vinte e oito o Colégio atua na comunidade e acompanha as mudanças e o crescimento desta, que atualmente conta com recursos locais como: transporte coletivo, conselho comunitário, diversas igrejas, ginásio de esportes, Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Educação Infantil (CEI), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e algumas entidades do terceiro setor.

Atualmente, a escola atende cerca de 1000 estudantes, totalizando aproximadamente 781 famílias. De acordo com o mesmo levantamento realizado em 2021, estas famílias possuem rendimento domiciliar distribuído da seguinte forma: 13% das famílias atendidas não possuem renda, 45% possuem renda per capita de até meio salário mínimo, 34% de $\frac{1}{2}$ salário a 1 salário mínimo, 8% de 1 a $1\frac{1}{2}$ salários mínimos. Das 781 famílias, 416 são acompanhadas diretamente pelo Serviço Social, pois estão inseridas em um contexto de violação de direitos. Dessa forma se realiza o atendimento personalizado e multiprofissional das famílias de estudantes em parceria com a rede municipal de assistência social e saúde, por

meio de atendimentos individuais e familiares, encaminhamentos e acompanhamento sistemático. Mesmo sendo uma realidade bastante diferente das escolas públicas no que diz respeito ao atendimento psicossocial dos estudantes dentro das unidades, é necessário evidenciar os limites no que toca o próprio número de profissionais para um trabalho mais qualificado. Atualmente, a escola conta com um Assistente Social por segmento (3 no total) e um psicólogo para os três segmentos. Quatro profissionais para mil estudantes. A mesma problemática se faz presente no trabalho intersetorial dentro do SUS (Serviço Único de Saúde) e SUAS (Serviço Único de Assistência Social), que, cada vez mais precarizados, também contam com limites humanos e materiais para um serviço mais eficiente no território.

No que tangencia a temática da pesquisa, é notório nesses dois anos de atuação dentro da instituição que a belicosidade das relações e das palavras é tema recorrente nas encruzilhadas docentes e anterior à polarização política vivida no país e a ascensão das extremas direitas no Brasil. Embora não exclusivo em comunidades periféricas, a formação baseada em concepções de amor/relações sociais fomentadas por uma linguagem violenta se torna ainda mais comum em um contexto de constante violações de direitos sociais e políticos.

No entanto, a polarização política vivida no Brasil a partir de 2013 trouxe evidentes impactos nas relações sociais e processos de ensino e aprendizagem também neste território, sentidas até o momento presente na minha prática docente e dos demais funcionários. Escolhi um caso bastante sintomático de um educando que tive a oportunidade de conhecer no terceiro ano do Ensino Médio, em 2023, que ilustra de forma extremada os possíveis impactos da ascensão do fascismo institucionalmente no Brasil, da polarização política e do efeito “contágio” das ameaças de massacre nos espaços escolares na subjetividade de crianças e jovens. A este jovem darei o nome fictício de Pedro, um nome generalizado, para proteger a privacidade do adolescente e não fomentar personificações individuais de um problema que encaro aqui como um sintoma, um produto de diversas falhas sociais, educacionais, de políticas públicas e de acesso a direitos que culminaram em uma subjetividade belicosa.

Pedro ingressou na escola em que acontece essa pesquisa no ano de 2012, no 1º ano dos Anos Iniciais. Estudou com os mesmos colegas durante toda a vida escolar, tendo se formado no ano de 2023. Foi meu aluno no terceiro ano do Ensino Médio. Pedro era inteligente e tinha muito interesse em ciências humanas, no entanto, bastante dificuldade de permanecer na sala de aula e participar das aulas, sobretudo de História e Sociologia. Tinha

uma abertura um pouco maior com o professor de geografia e com o professor de filosofia, com quem falava sobre os jogos que jogava em casa. Certa vez, já no terceiro ano, o professor de filosofia compartilhou conosco em Reunião Pedagógica uma preocupação com os conteúdos que Pedro tinha acesso em casa, pois compartilhou com ele alguns jogos que jogava que eram proibidos no Brasil. Ao questionar como ele conseguiu baixar, o estudante explicou que acessava vídeos que ensinavam e seguia os comandos. O que nos surpreendeu é que Pedro não era completamente alfabetizado, mas mesmo assim conseguia navegar com profundidade na internet. Todos os jogos eram bastante violentos.

Ao mesmo tempo, Pedro começou a proferir, já no terceiro ano, discursos conspiratórios e de aproximação de uma Terceira Guerra Mundial. Tinha profundo incômodo com temáticas que envolviam gênero, equidade racial, respeito as diferenças ou qualquer diversidade. As preocupações com Pedro se agravaram, quando o estudante recorrentemente ameaçou professores de entrar na escola armado e cometer um massacre. Em alguns episódios, simulava uma arma tiros na cabeça de professoras.

Acompanhando a situação, a equipe psicossocial da escola solicitou algumas vezes a presença da família na escola, após seguidos encontros com o estudante. Levou algumas convocações para a efetiva presença da família na escola, onde constatou-se que o estudante estava sem documentação atualizada, não estava realizando tratamento terapêutico e medicamentoso para o TEA (Transtorno Espectro Autista), diagnosticado no Ensino Fundamental. Parte deste diálogo com a mãe do estudante aconteceu na presença dele, que alegou que as falas em sala eram “brincadeira”. No mesmo dia, à noite, seguiram falas parecidas. Com o retorno da medicação, o estudante pareceu menos agitado e mais presente nos diálogos com colegas e professores, com falas menos conspiratórias e/ou persecutórias. Com esse avanço, foi possível dedicar esforços extras na alfabetização plena deste estudante, que engajou-se muito no processo. Mesmo assim, de maneira precavida, o caso foi encaminhado para o Conselho Tutelar do município, sem novidades até o momento desta escrita.

Após essa força tarefa escola-família-professoras, pude conhecer um estudante diferente do que construí na minha imaginação a partir dos poucos momentos que tivemos juntos no primeiro semestre - sempre marcado por muitas falas e gestos violentos. Este mesmo garoto, demonstrou imensa sensibilidade e apego à professora de educação inclusiva que entrou na escola para acompanhá-lo na rotina. Recorrentemente procurou professores

para mostrar a evolução do seu processo de letramento, inclusive a mim, que antes direcionava tantos xingamentos como “comunista maldita” após ficar alguns minutos na aula de Guerra Fria. Foi uma experiência sensível de como o acolhimento a articulação entre família, escola e atendimento psicossocial tem um potencial de transformação e resgate de subjetividades belicosas. A formatura de Pedro e sua homenagem a uma professora foram bastante emocionantes.

A ascensão de discursos de ódio entre jovens, como o caso descrito, não pode ser vista isoladamente de suas condições sociais e culturais. O processo pelo qual esse jovem acessou tais conteúdos está intrinsecamente ligado ao seu contexto de classe, gênero e raça. O isolamento social e as dificuldades de comunicação, características comuns no espectro autista, muitas vezes, o colocam em posições vulneráveis, onde ele pode buscar pertencimento em grupos que oferecem uma identidade rígida e simplificada. Nesse sentido, ao refletir sobre os fatores de classe, é possível perceber que a escassez de apoio educacional e psicossocial para estudantes de baixa renda pode agravar a fragilidade emocional e mental desses jovens, facilitando o acesso a narrativas extremistas que prometem uma sensação de controle ou identidade.

Além disso, a noção de radicalização entre jovens não é uniforme, muito menos linear. A forma como um indivíduo é exposto a conteúdos como teorias da conspiração ou ideologias extremistas depende de uma série de fatores pessoais e contextuais. No caso do estudante mencionado, a transição entre uma mente jovem, ainda em processo de formação, e os conteúdos perturbadores que ele consome pode ser mais fluida do que imaginamos. Para muitos, essa transição ocorre de forma quase imperceptível, como uma forma de "refúgio" ou tentativa de dar sentido ao caos interno e externo. O entendimento dessas questões deve levar em consideração as diferenças de acesso à educação e os mecanismos de suporte psicológico, essenciais para interromper esse ciclo antes que ele se fortaleça.

Diante dessa experiência, começamos um diálogo entre corpo docente sobre estratégias de enfrentamento a violência e cocriação de uma escola pacífica, que culminou mais tarde no que chamamos de Dia do Cuidar e Dia da Paz. Nos próximos subcapítulos desenvolvo um pouco mais sobre essa aposta pedagógica.

2.2 O amor como componente pedagógico

Como venho dissertando, a aposta dessa pesquisa é no amor como componente pedagógico e elemento fundamental para os processos educativos. Na contramão de uma perspectiva positivista que fragmenta corpo, mente e espírito e concentra a aprendizagem sobretudo em processos mentais, aqui defendo a importância da educação do corpo e sentidos para o amor, para só assim tatear os conhecimentos racionais a partir de uma perspectiva amorosa. Em uma sociedade pautada na política da inimizade e na necropolítica (Memble, 2017), ao valorizar o amor como uma prática - e não somente como sentimento (hooks, 2021) - que envolva o cuidado, a responsabilidade, afeto, reconhecimento, confiança, respeito, comunicação franca, sustentamos a necessidade da construção de outro modelo de sociedade guiado pela prática do amor, da coletividade.

É importante destacar que a pedagogia do amor, como concebida por Bell Hooks, não está vinculada a qualquer concepção religiosa ou a um amor romântico, mas a um compromisso ético e político com a humanidade e a dignidade do outro. O amor pedagógico, nesse sentido, vai além das práticas religiosas ou da simples bondade de caráter; ele envolve uma ação consciente de reconhecimento da pessoa em sua totalidade e um compromisso com a justiça social. Não se trata de uma imposição de valores religiosos ou espirituais sobre os estudantes, mas de uma postura de cuidado e de construção de relações de confiança e respeito mútuo, em que todos, independentemente de suas crenças ou origens, possam se sentir acolhidos. Como Hooks afirma, "o amor na educação não se baseia em dogmas, mas na prática de ver o outro em sua totalidade e abraçar suas potencialidades" (hooks, 1994, p. 170). Assim, o amor pedagógico não deve ser confundido com uma moral religiosa, mas entendido como uma forma de transformação social que promove o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades dentro do espaço educacional.

A educação, enquanto prática social, é atravessada por uma série de contradições que emergem de sua inserção em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Entre essas contradições, destaca-se o paradoxo entre a centralidade do amor como componente pedagógico, conforme proposto por autores como bell hooks, e a crescente precarização do trabalho docente.

Para bell hooks, o amor na educação não é um sentimento abstrato ou romântico, mas uma postura ética e política que atravessa as práticas pedagógicas. Para hooks, "o aspecto mais importante do ensino é a capacidade de criar um espaço onde há liberdade: liberdade de

pensar, de se questionar, de se amar e de se transformar. Esse espaço só pode existir onde há amor.” (hooks, 1994, p. 205). Ao centrar o amor como força transformadora no ato de ensinar, a autora desafia os modelos autoritários e bancários de educação, conforme criticados por Paulo Freire, propondo uma pedagogia que reconheça nossa inteireza (de educandos e educadores): corpo, mente e espírito. Ensinar, para hooks, é um ato de compromisso com a vida dos estudantes e com sua liberdade.

No entanto, essa proposta de educação amorosa exige tempo, energia emocional, estabilidade e condições materiais mínimas para florescer. O amor pedagógico implica uma disponibilidade afetiva que não é compatível com a lógica produtivista e gerencial que tem moldado as políticas educacionais nas últimas décadas.

No contexto brasileiro, a precarização do trabalho docente manifesta-se de múltiplas formas: baixos salários, contratos temporários, excesso de carga horária, burocratização do ensino, metas impessoais e a intensificação do controle e vigilância sobre o nosso trabalho. Essas condições criam um ambiente hostil ao exercício de uma pedagogia do amor. A energia afetiva e intelectual que bell hooks reivindica como central ao ato de ensinar torna-se cada vez mais escassa diante da lógica de sobrevivência imposta ao corpo docente. A precarização promove uma desumanização do educador, reduzido a um operador de conteúdos e metas, muitas vezes desprovido de autonomia e de reconhecimento social. A prática pedagógica deixa de ser um encontro e passa a ser uma performance esvaziada, dificultando a construção de vínculos significativos com os estudantes.

Neste ponto, a contribuição de Antônio Bispo dos Santos, ou Nego Bispo, pensador quilombola, é fundamental para ampliar a noção de amor na educação. Em sua obra, Bispo propõe o conceito de “con-fluência” dos saberes, onde o conhecimento não é acumulado, mas partilhado em rede, como prática de cuidado e continuidade da vida. Para ele, o saber não é instrumento de dominação, mas de partilha e de construção de vínculos. (Santos, 2021, p. 88). A educação, nessa perspectiva, é um campo de afetação coletiva, que valoriza os vínculos e os territórios como espaços de produção do saber. A pedagogia quilombola de Bispo valoriza o amor enquanto cuidado com a comunidade, com a terra e com os saberes ancestrais. Essa dimensão coletiva do amor entra em choque com a lógica individualizante e mercadológica que também atravessa a precarização docente.

A contradição entre o amor como fundamento da prática pedagógica e a precarização do trabalho docente revela um dilema ético-político profundo. Como sustentar uma pedagogia do amor em contextos em que o afeto se torna um recurso escasso? Como praticar o cuidado quando a estrutura da escola, muitas vezes, está voltada à lógica da escassez? Para hooks, “A prática do amor em contextos de opressão não é uma fuga, mas uma arma de luta.” (hooks, 2003, p. 125). Reivindicar o amor como prática pedagógica, portanto, não é negar a precarização, mas enfrentá-la com outras formas de existir e educar. Romper com a neurose do conteúdo curricular, e apostar em vinculação, em produção de novos sentidos de ser-estar juntos. Transitar de uma “consciência abstrata” para uma práxis (“prática pautada em uma teoria”).

Esse processo não é fácil e nem existe receita. É pessoal e intransferível. Exige estratégia para burlar as dinâmicas de vigilância do nosso trabalho as quais a escola está cada vez mais refém. Nesse sentido, talvez a perspectiva de “amor próprio”, para Hooks, seja uma pista para compreender o propósito do amor na perspectiva de escola que defendo aqui. Não é uma forma de egoísmo, mas uma prática radical de autoaceitação e reconhecimento da própria humanidade, que se reflete na capacidade de reconhecer a humanidade nos outros. Em um contexto de precarização do trabalho docente, onde o desgaste emocional e físico do educador é amplificado, essa prática torna-se ainda mais necessária. O amor próprio é uma resistência ao desgaste, um ato de preservação da integridade diante de sistemas que buscam desumanizar o trabalho educacional. Como hooks (2003) afirma, “o amor próprio permite que o educador se sustente em sua missão, enfrentando as adversidades sem se perder, sem se deixar consumir pela lógica da exploração”. Sem esse cuidado pessoal, o educador se vê vulnerável ao esgotamento, ao distanciamento afetivo e, eventualmente, à desilusão com sua própria prática.

Recorrentemente o amor e a ideia de “missão” são aliadas para justificar a precarização docente, embaçando o caráter laboral da profissão docente. Não somos educadores “por amor” apenas. O amor como componente ético, político e pedagógico que reivindico aqui não pode estar desvinculado de uma constante luta por justiça social, valorização da categoria docente, salários compatíveis com a relevância desta função social, condições de trabalho, sobretudo pra exercer este amor. É claro que a precarização docente é uma estratégia de alienação e controle social, portanto, não proporcionar condições de

trabalho dignas para a aprendizagem e emancipação social é um projeto político. É por isso que o amor aqui é aliado das palavras “engajamento” e “coletividade”.

A pedagogia do amor, como proposta por bell hooks, nos oferece um caminho para resgatar a humanidade na educação e, ao mesmo tempo, desafiar as estruturas opressivas que subvertem o verdadeiro propósito do ensino. Entretanto, para que o amor seja de fato transformador e revolucionário, ele precisa ser praticado em consonância com uma luta constante por melhores condições de trabalho para os educadores e por justiça social. O amor, nesse contexto, não pode ser visto como um ideal isolado, mas como um componente essencial de uma resistência coletiva que exige mudanças nas estruturas educacionais e sociais. Ou nas palavras dela: “O amor não pode ser apenas uma prática de cuidado no espaço da sala de aula, mas também um chamado para transformar as condições sociais e materiais que limitam a nossa capacidade de nos conectarmos com o outro.” (hooks, 2003, p. 147)

A luta por melhores condições de trabalho docente e por justiça social torna-se, portanto, uma extensão do próprio compromisso com o amor pedagógico. O educador, ao se engajar nessa luta, reafirma a centralidade do cuidado e do afeto na construção de um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e transformador. O amor não pode florescer sem justiça, e a injustiça estrutural que precariza o trabalho dos docentes impede que a pedagogia amorosa atinja seu pleno potencial. Assim, a construção de um ambiente de ensino mais justo, digno e respeitoso é a base sobre a qual podemos sustentar a pedagogia do amor, garantindo que ela seja mais do que uma ideia, mas uma prática concreta que desafie e reconfigure as realidades educacionais adversas.

Nesse sentido, o amor como prática, como ação, exige reflexões (ou seja, produção de racionalidade). Tanto para educar quanto pra aprender, tanto para amar quanto para lutar, é necessário indagar que racionalidade nós, enquanto educadores, almejamos cocriar e ensinar. Reunificar “corpo, mente e espírito” passa, sim, por um novo sentido de “mente”, apostas de rompimentos com a colonialidade do saber²⁹. Se almejamos construir uma cultura de cuidado, que referenciais de cuidado estamos nos referenciando e referenciando para nossos estudantes? Se não desejamos educar jovens individualistas, solitários e/ou violentos, que jovens desejamos educar? Que adultos somos na relação e em relação a essa juventude?

É evidente que essa construção não é individual, mas histórica. Conjunturalmente, o neoliberalismo é debatido e confrontado como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório. A racionalidade produzida nas escolas, que não estão apartadas desse processo civilizatório - ao contrário, é uma das principais instituições que reforçam e mantêm vivos pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna entorno do ser humano, da riqueza, da natureza, da história, do progresso, do conhecimento, do bem viver. E se nesse negamos esse modelo civilizatório, essa perspectiva educacional, que racionalidade produziremos então?

A razão colonial, para Mignolo (2008), é a base do sistema moderno/colonial, que impõe uma visão única e universal de conhecimento, excluindo e inferiorizando outras formas de saber e de ser. Para o mesmo autor, a razão solidária, por outro lado, busca romper com essa lógica, reconhecendo a importância da pluralidade de perspectivas e da valorização dos conhecimentos produzidos por grupos subalternizados. Nesse sentido, o que diferencia a proposta de amor como componente pedagógico de uma educação cristã (em que a premissa do amor ao próximo já compõe o discurso há séculos) é que o amor é instrumento para cocriação e educação para uma outra racionalidade, contra hegemônica, anti individualista, solidária. Não existe amor sem pensamento, sem ações guiadas por uma razão.

Ainda caminhando por essa perspectiva, concepção de diferença como potência pedagógica de Candau (2012), tem sido recorrentemente rememorada ao pensarmos as apostas pedagógicas de enfrentamento a violência. A produção de uma razão solidária passa diretamente pelo reconhecimento da potência do outro, desenvolvendo alteridade. É por vezes exaustivo e desafiador propor alteridade e reconhecimento da potência nas diferenças em contextos (educacionais, culturais, territoriais) que reforçam o contrário: meritocracia, individualismo. Sentipensar uma cultura de paz nas escolas é uma tarefa corajosa.

No intuito de abrir espaço e tempo para construirmos uma escola que proporcione outras experiências de racionalidade - além da cartesiana e cientificista apresentada nas aulas curriculares - o Dia do Cuidar, proposto pelo Grupo nacionalmente como uma das respostas a escalada de violência nas escolas entre 2022 e 2024, foi amplamente abraçado pela unidade em que atuo. Cada segmento a sua maneira, com potências e limitações, começou a tatear perspectivas de Cuidado da equipe, entre adultos e adultos, adultos e crianças, crianças e crianças. Especialmente no Ensino Médio, o Dia do Cuidado foi inspirador para criar também

o Dia da Paz, um dia em calendário específico desse segmento, para abordar em sala temáticas que tangenciam os Direitos Humanos, o respeito às diferenças, a cultura de paz nas escolas. Esse dia tornou-se mais uma estratégia para enfrentar problemas de convivência, “bullying”, opressões, entre outras fragilidades da convivência escolar.

2.3 Cultura de Paz e de Cuidado na Escola

Na unidade social em que eu atuo, o Currículo em Pastoral³⁰ foi uma das principais estratégias de enfrentamento à polarização política e a violência na escola. Na contramão da lógica proposta pelo Estado, tangenciada pelo aumento da vigilância e policiamento nas escolas, esta escola, alinhada à sua diretoria nacional, optou pelo engajamento na promoção de uma Cultura de Paz e Cuidado, de enfrentamento e de respeito às diferenças. Abordar a potencialidade do currículo em Pastoral da escola para o enfrentamento à cultura de violência nas escolas é radicalmente diferente de defender uma educação cristã. A proposta aqui é debater a especificidade e estratégia deste território, desta escola, e em alguma medida refletir sobre a relação entre uma educação que rompa com o racionalismo cartesiano, que fragmenta corpo, mente e espírito, e o enfrentamento da violência.

No decorrer do ano de 2024, foi promovida uma grande ação pedagógicas nacionalmente. A campanha “Sou [nome da rede de escolas] e respeito as diferenças” foi um pontapé inicial na campanha contra o bullying e contou, além de propostas pedagógicas orientadas pelo grupo a serem desenvolvidas com todas as modalidades de ensino, com objetos de uso pessoal para os colaboradores e cartazes pela escola, compondo esteticamente o espaço com o imperativo do respeito e da legitimidade da diferença. A importância da estética na construção de uma escola intercultural crítica e no combate à violência é um elemento a ser desenvolvido adiante, no subcapítulo “Pistas para uma prática libertadora”. No ponto de vista teórico, a campanha é justificada também no site oficial da Rede pela interculturalidade na educação, um dos pilares do Projeto Pedagógico da escola:

A ação pedagógica principal, direcionada contra o bullying aconteceu nas 98 unidades entre as Escolas, Escolas Sociais e Redes de Colégio. O resultado da proposta pode-se observar nas paredes da escola nos dias subsequentes, com cartazes de crianças, adolescentes

³⁰ Currículo em Pastoral é um documento que direciona a ação pedagógica evangelizadora a partir de perspectivas e valores daquela instituição.

e jovens anunciando o respeito às diferenças, contações de história que interseccionem a temática, entre outras intervenções.

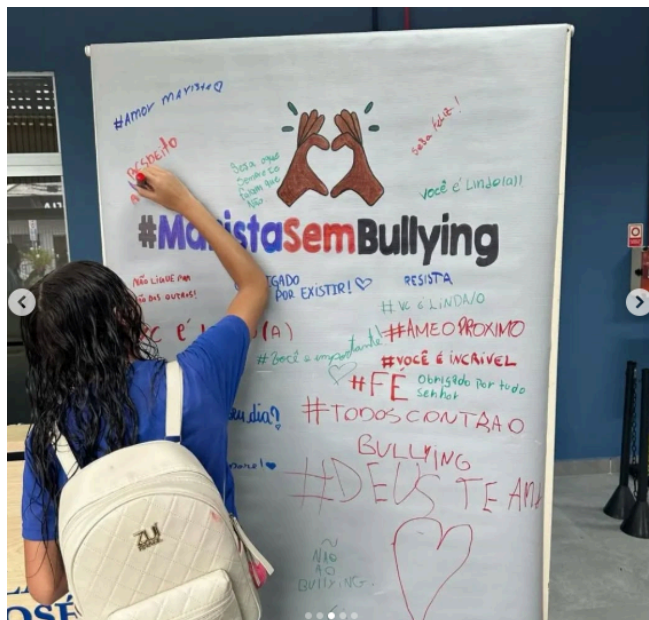


FOTO 1

“Deixe seu recado contra o bullying”

Domínio Público. Disponível em: <https://www.instagram.com/maristaescolasociaisaojose/>

Último acesso em: 20/04/2025



FOTO 2

Adesivo “sou [nome da instituição] e respeito as diferenças”

Domínio público. Disponível em: <https://www.instagram.com/maristaescolasociaisaojose/>

Acesso em: 20/04/2025



FOTO 3

Contação de História

Domínio público. Disponível em: <https://www.instagram.com/maristaescolasociaisaojose/>

. Acesso em: 20/04/2025

Já no segundo ano de realização da Campanha, em Abril de 2025, mostrou mais consistência e preparo dos docentes da unidade para abordar a temática. A Campanha foi fixada em calendário e relembra diversas vezes pela equipe gestora, com antecedência. Além disso, o grupo disponibilizou um material de apoio para fomentar a Campanha nas unidades. Dentro do meu componente, que é o ensino de História no Ensino Médio, busquei conversar com os estudantes sobre masculinidade tóxica a partir do documentário “O silêncio dos homens” e “The mask you live in”, ambos disponíveis gratuitamente na plataforma *Youtube*. Fizemos presencialmente a dinâmica das máscaras: após fazer uma “chuva de ideias” do que é a masculinidade tóxica e a sua relação com o bullying, pedi para que os

estudantes desenhassem máscaras que os agradassem. Foi um momento descontraído, até que eu pedi que registrassem na máscara aquilo que eles mostram para as pessoas. Foi perceptível a facilidade de algumas meninas de se colocarem como “simpáticas”, “carismáticas”, “sorridentes”, e proferir elogios para si e para as outras. Já entre os meninos, houve maior dificuldade, já aparecendo palavras duras sobre si na frente da máscara como “puro ódio”. Um estudante se desenhava com cara de “demônio”. Abaixo alguns registros:

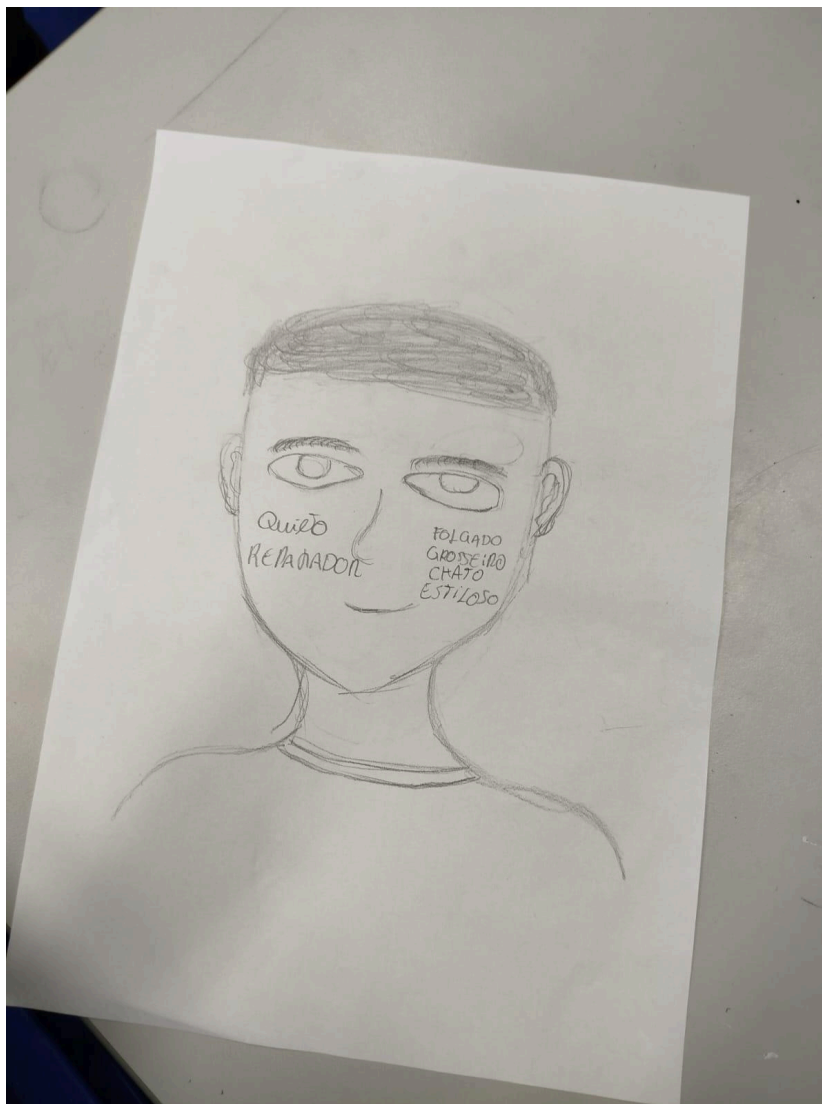


FOTO 4

Desenho do estudante com as palavras “Quieto, reparador, folgado, grosseiro, chato, estiloso”.

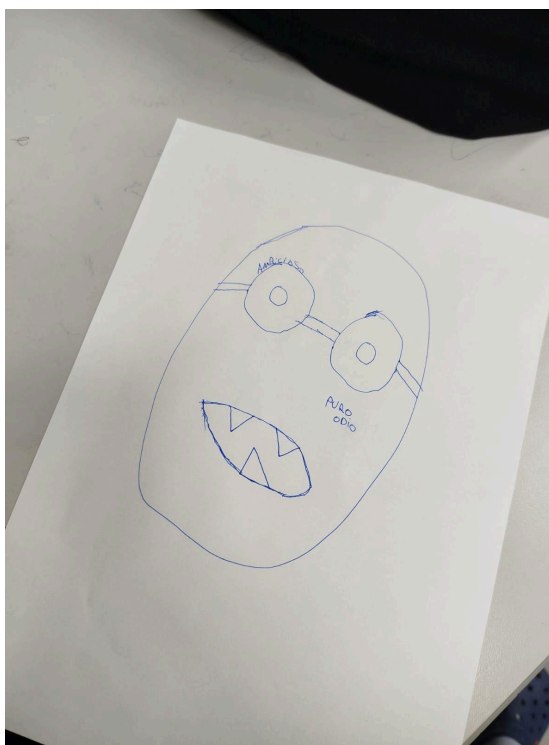


FOTO 5

Desenho do estudante com uma única frase: “puro ódio”.

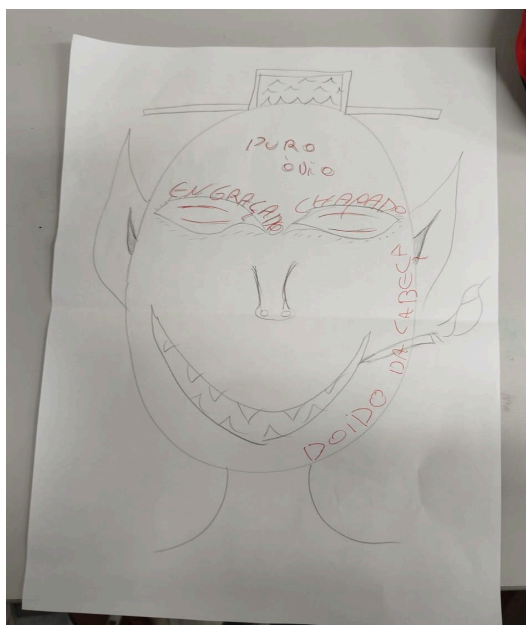


FOTO 6

Desenho do estudante com os dizeres “Puro ódio, engraçado, chapado, doido da cabeça”

Na sequência, pedi para que os estudantes virassem a folha. Ao som de uma música que escolhemos em consenso (nas duas turmas em que a atividade foi feita foi escolhida uma música do Racionais MC), escrevemos o que escondemos por baixo dessa máscara. Em alguma medida a proximidade dos estudantes em sala influenciou a entrega e reflexão, já que muitas frases se repetiram em grupos próximos de amigos. Mesmo assim, o sentido das respostas segue um mesmo sentido: a dureza e fragilidade emocional, em poucas palavras.

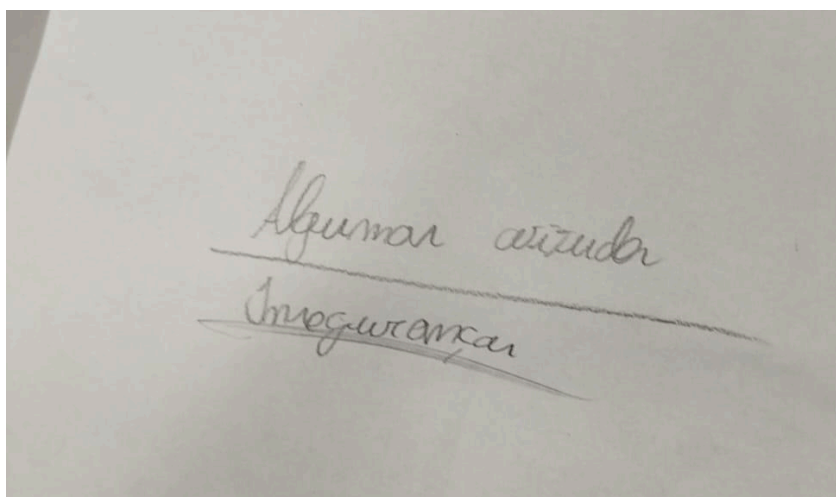


FOTO 7

Verso da máscara do mesmo estudante da foto 4, com os dizeres ‘algumas atitudes, inseguranças’

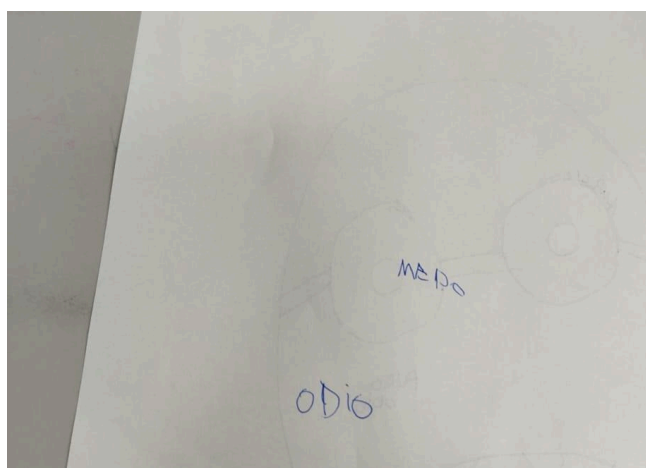


FOTO 8

“Medo, ódio”

Verso da foto 6, estudante sentado sozinho sem contato com outros colegas durante a atividade. Disse as mesmas coisas.

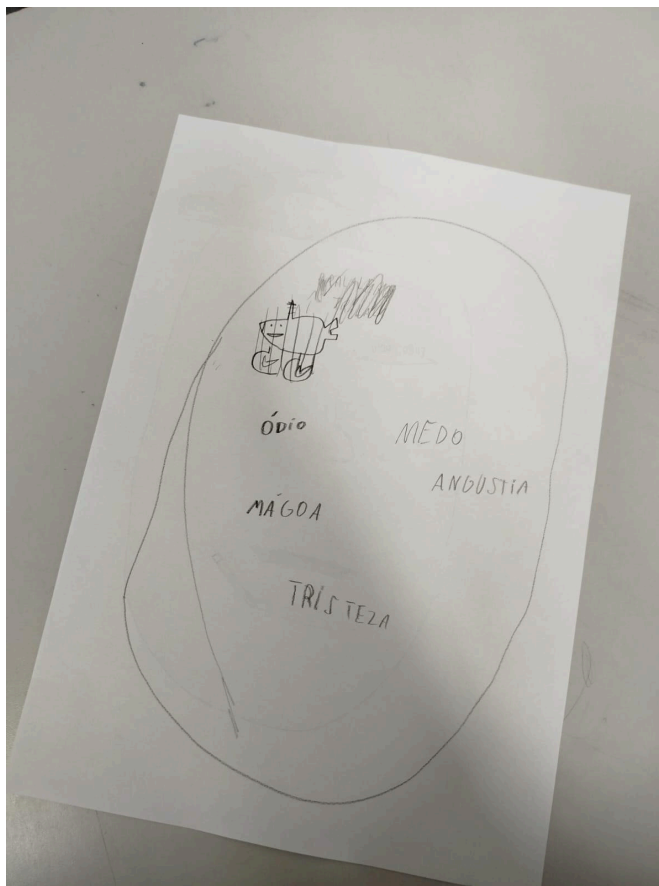


FOTO 9

Verso da foto 7, estudante diz que esconde “ódio, medo, mágoa, angústia, tristeza”.

Ao final da atividade, pedi para que todos amassem o papel com força e simbolizasse o fim dessa máscara, e fizessem um acordo comigo e consigo de tentar se expor mais em sua inteireza. Falamos sobre a importância do acolhimento para isso: não reprimir ou caçoar quem de alguma forma rompe o silêncio. Com os papéis amassados, tentaram acertar no lixo que eu segurava nas mãos, virando um “basquete” descontraído para prepará-los para seguir a noite um pouco mais leves.

Um destaque em uma das turmas foi uma garota que relatou ter “sofrido *bullying*” em outra escola. Salientou ainda que pediu ajuda para os pais e para a família, sem resultados. A escola nunca deu devolutivas, a família dizia para ela ignorar porque já estava acabando o Ensino Fundamental e mudaria de escola. A estudante ficou bastante sensível com a atividade, se emocionou e teve acolhimento das amigas e da equipe psicossocial da escola. Atividades como essa são significativas,

nesse sentido, não só para processos educativos para o presente-futuro, mas para identificar violências na trajetória escolar dos estudantes e revisita-las de novos lugares.

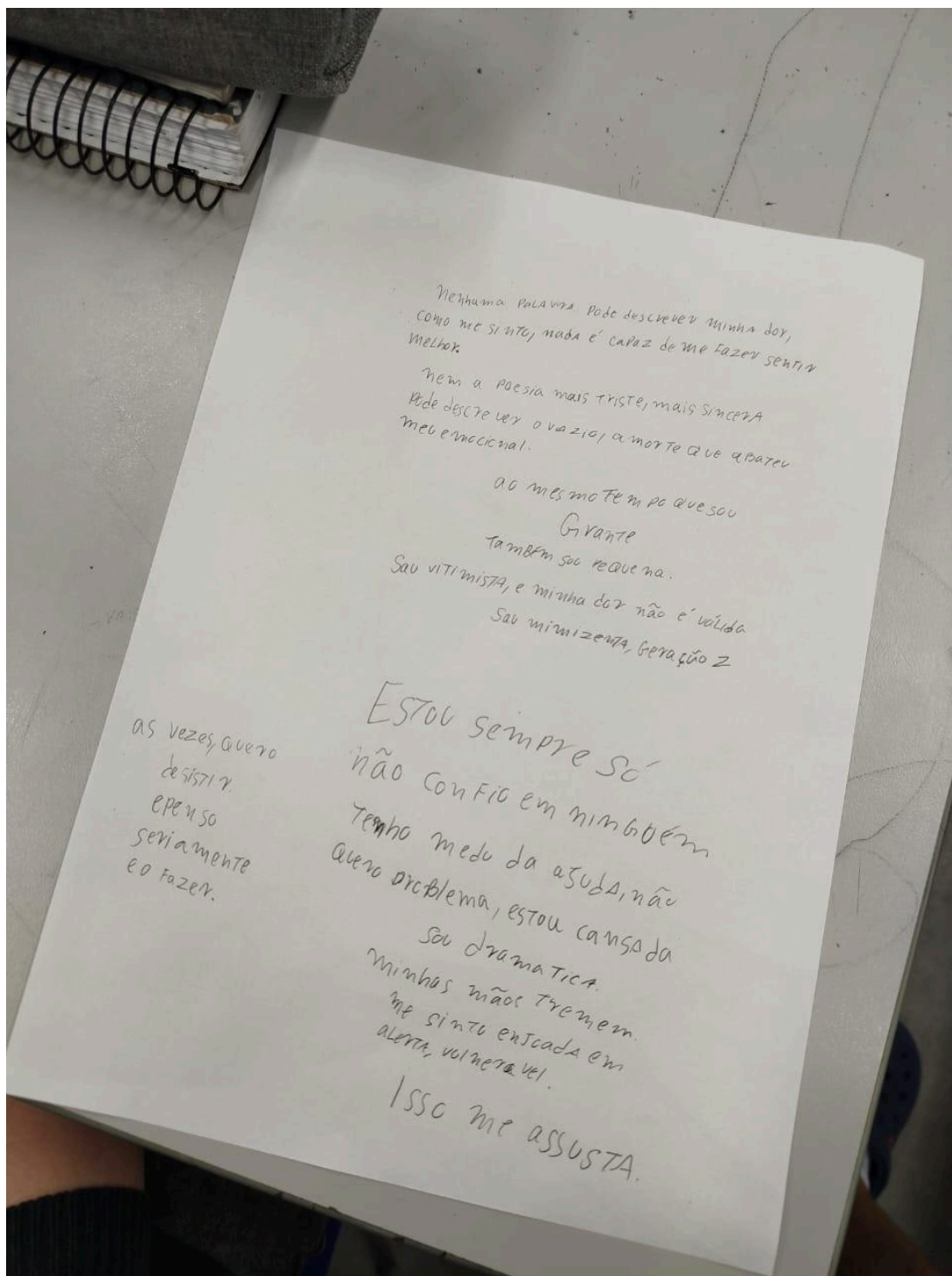


FOTO 10

“Desabafo”

Relato no verso da estudante: “Nenhuma palavra pode descrever minha dor, como me sinto, nada é capaz de me fazer sentir melhor. Nem a poesia mais triste, mais sincera pode descrever o vazio, a morte que abateu meu emocional. Ao mesmo tempo que sou grande, também sou pequena. Sou vitimista e minha dor não é válida, sou mimizenta, geração Z. Estou sempre só e não confio em ninguém, tenho medo da ajuda, não quero problema, estou cansada, sou dramática. Minhas mãos tremem, me sinto em alerta, vulnerável, isso me assusta. As vezes quero desistir e penso seriamente em fazer”.



FOTO 11

Colegas acolhendo a estudante.

Seguindo o mesmo sentido, no dia 19 de abril, o Grupo realizou um chamado nacional apelidado de “Dia do Cuidar”. A iniciativa envolveu mais de 90 mil estudantes de todo o país. Diferentes abordagens, de acordo com a faixa etária de cada turma, foram usadas para promover um momento de acolhimento, respeito e de promoção da cultura da paz. Algumas unidades deram prosseguimento, fixando o Dia do Cuidar uma vez por mês no currículo

obrigatório dos segmentos de ensino. É o caso da nossa unidade. A proposta ainda está sendo depurada e desenvolvida. No início, dependeu da criatividade e perspectiva de cuidado dos próprios docentes para a continuidade da ação. Hoje, alguns projetos visam qualificar as propostas, atualmente contando com um revezamento entre os professores que preparam as incidências com os estudantes e compartilham com o grande grupo, sendo opcional a cada docente acatar ou não a proposta apresentada e debatida presencialmente em reunião pedagógica.

Somado ao Dia do Cuidar, o segmento do Ensino Médio do colégio, implementou por alguns meses o chamado “Dia da Paz”. Esse dia também foi incluído no currículo como um dia obrigatório no mês. Enquanto o Dia do Cuidar toca na temática do autocuidado, do cuidado com o outro e com a comunidade, o Dia da Paz nasce de demandas específicas do território e dos debates acumulados nos últimos Conselhos de Classe, no que tangencia a recorrente agressão aos Direitos Humanos em falas e piadas dos estudantes. É um dia reservado para temáticas de enfrentamento as mais diversas formas de violência presentes na escola: bullying, racismo, LGBTfobia, capacitismo, pensar projetos de vida longe da violência (seja ela a violência do tráfico, ou a violência social e a vulnerabilidade em que muitos estudantes se encontram). Ainda é um projeto em desenvolvimento, também contando, muitas vezes, com pouca compreensão e engajamento de alguns docentes, muitas vezes sendo compreendido até como uma sobrecarga dentro do contexto de precarização que professores de todo país vivem historicamente. Nesse sentido, também é uma aposta em elaboração e lapidação. De qualquer forma, a criação desses dias mensalmente obrigatório vem demonstrando efeitos interessantes como a identificação de temáticas a serem aprofundadas em momentos formativos com o corpo docente, pontos sensíveis na própria compreensão de cuidado e cuidar dos profissionais da escola, a promoção de diálogos sobre temáticas que frequentemente ficavam ‘à margem’ dos espaços de sala de aula.

Com o tempo, a equipe docente optou por unificar as duas propostas em um só Dia, fixando o Dia do Cuidar como essa oportunidade de enfrentamento pedagógico à violência. A gestão escolar, sobretudo a coordenadora pedagógica, passou a organizar eixos temáticos a serem abordados pelos docentes nessa data, propondo à docentes e demais membros da comunidade escolar pequenas formações com o corpo docente durante as reuniões pedagógicas que seriam replicadas aos estudantes. Dialogando com o calendário escolar e as demandas do cotidiano da escola, esse formato, na minha observação, qualificou os processos

educativos com os estudantes, pois combinou formação docente com descentralização da responsabilidade dos próprios docentes, tornando-a coletiva e explorando as potencialidades de cada educador.

Adiante, busco apresentar alguns exemplos de espaços educativos criados a partir de sentipensamentos ascendentes dos Conselhos de Classe, salas dos professores e do próprio calendário escolar e seus reflexos no interior da escola. Como já citado, o Dia do Cuidar teve dois formatos: um autônomo, em que cada professor pensou e construiu o espaço na data estipulada em calendário, e um mediado pela gestão e de construção coletiva entre os docentes. Neste momento explorarei mais as formações no segundo formato, que foram mais duradouras e consistentes. No entanto, uma atividade elaborada por mim quando ainda planejávamos autonomamente foi bastante significativa e justifica por si só a necessidade de falar e praticar uma cultura de cuidado nas escolas, já que isso, tal quais outros direitos sociais e humanos, não é dado a priori em muitos lares brasileiros.

A dinâmica tinha como objetivo conhecer mais sobre a perspectiva de cuidado que cada estudante tinha e percebia no seu dia a dia. Em uma turma de terceiro ano, orientei a turma a dividir uma folha A4 em quatro partes, e escrever em cada uma das partes uma dimensão do cuidar definida por mim: “como eu cuido da minha família?”, “como eu me cuido?”, “como eu cuido dos meus professores?”, “como eu cuido dos meus colegas?”. Alguns pontos me chamaram a atenção nos relatos dos estudantes, que deixei serem anônimos: I- a perspectiva de auto cuidado frequentemente alinhada a perspectiva de cuidado estético; II- a ênfase na falta de cuidado/descontentamento/conflitos com colegas de turma; III- o espaço para falar sobre faltas de cuidados que protagonizaram ou viveram. Abaixo, alguns registros das respostas dos estudantes:

1- a perspectiva de auto cuidado frequentemente alinhada a perspectiva de cuidado físico e estético.

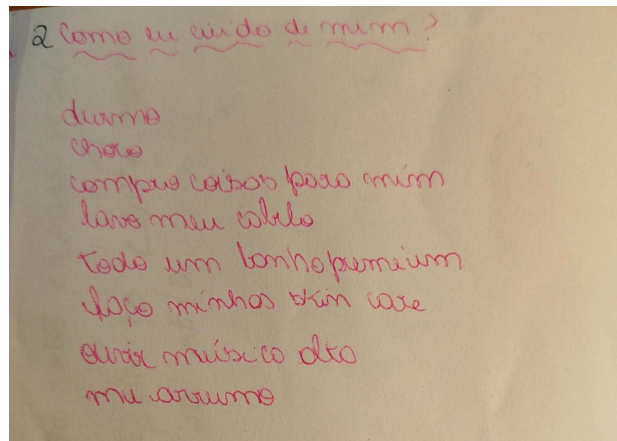


FOTO 12

“Práticas de cuidado”

Como eu me cuido? Durmo, choro, compro coisas pra mim, lavo meu cabelo, tomo um banho premium, faço minha skincare, ouvir música alta.

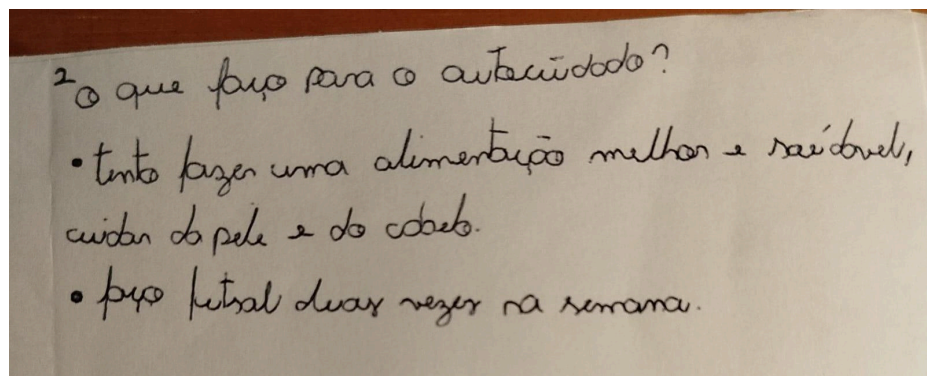


FOTO 13

“Práticas de cuidado 2”

“tento fazer uma alimentação melhor, saudável, cuidar da pele e do cabelo. Faço futsal duas vezes na semana.

2- a ênfase na falta de cuidado/descontentamento/conflitos com colegas de turma;

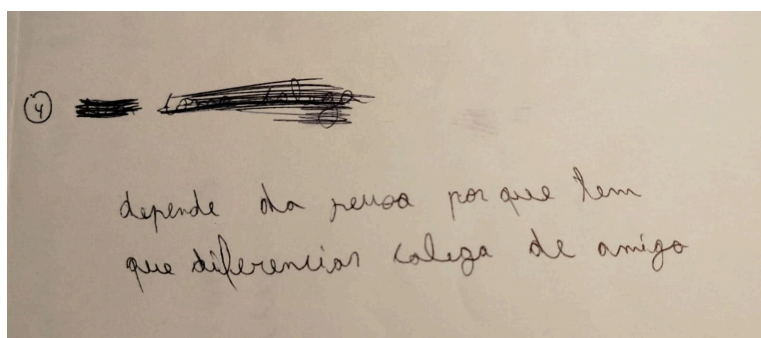


FOTO 14

Conflitos em sala

Legenda: “Não arrebetando a cara deles e respirando fundo para não surtar com eles”.

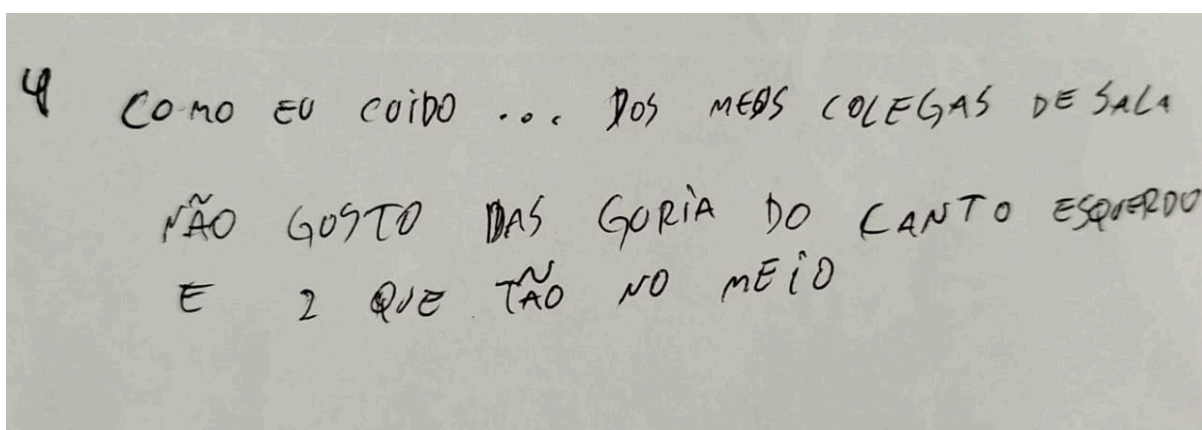


FOTO 15

Conflitos em sala 2

“Não gosto das gurias do canto esquerdo e 2 que tão no meio”

3- o espaço para falar sobre faltas de cuidados que protagonizaram ou viveram

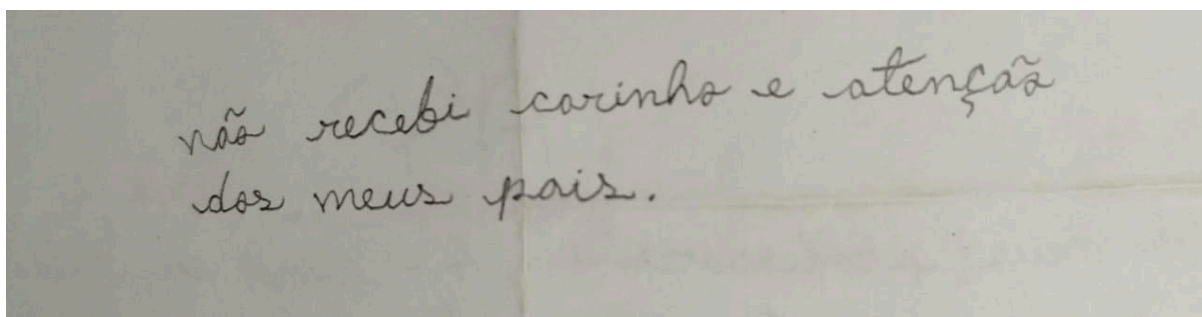


FOTO 16

“Memórias de falta de cuidado na infância”

Legenda: “não recebi carinho e atenção dos meus pais”

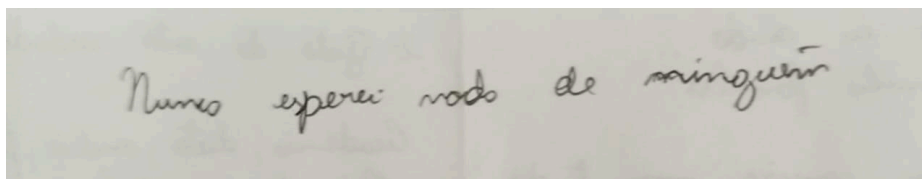


FOTO 17

Legenda: “nunca esperei nada de ninguém”

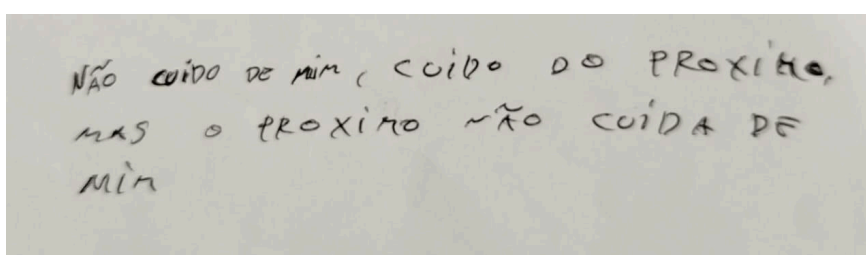


FOTO 18

Legenda: “Não cuido de mim, cuido do próximo, mas o próximo não cuida de mim”

2.4 Mês do Orgulho LGBT: avanços e enfrentamentos

No início do mês de junho de 2024, um estudante do 2º ano do Ensino Médio abordou a Coordenação Pedagógica lembrando sobre o Mês do Orgulho LGBTQIAP+ e solicitando atividades em relação a temática. Após alguns debates sobre as melhores estratégias e abordagens, ficou acordado que eu realizaria uma formação com os docentes do segmento do Ensino Médio sobre a população LGBTQIAP+ e a promoção de uma Cultura de Paz durante a Parada Pedagógica, espaço dedicado exatamente à formação continuada dos docentes, que coincidentemente aconteceria no mesmo mês. Depois da formação docente, a expectativa era que todos tivessem elementos para mediar o Dia da Paz sobre a temática do Mês do Orgulho LGBTQIAP+ no dia seguinte, com os estudantes.

A formação docente foi um espaço essencial no ponto de vista do letramento de gênero, tocando em questões base como a diferença entre identidade de gênero, expressão de gênero e sexualidade; um profundo debate sobre a intersexualidade, com ativa participação da professora de biologia do segmento; as questões de gênero que tangenciam a realidade escolar, tal qual o uso dos nomes sociais, os embates com famílias conservadoras e com as

perseguições políticas recorrentes no Estado de Santa Catarina; as questões que tangenciam o uso de banheiros, uniforme, acessórios e demais elementos que interseccionam o cotidiano e cultura escolar; entre outras temáticas. Foram cerca de duas horas de formação, contando com slides desenvolvidos por mim especificamente para dialogar com o corpo docente.

Além da formação teórica e dialógica, propusemos um mapeamento quantitativo das pessoas LGBTQIAP+ no segmento do Ensino Médio da unidade, contando com a participação de docentes e estudantes. O mapeamento foi feito a partir de um formulário em papel, em que os participantes responderam sua identidade de gênero e sexualidade, além da possibilidade de contribuir com comentários, perguntas e/ou dúvidas sobre a temática em um campo do formulário específico.

No espaço fomentado para os estudantes, não contamos exatamente com a mesma acolhida da proposta entre docentes. No entanto, seria injusto reduzir a intervenção às más receptividades, alguns estudantes demonstraram não só profundo interesse, como importantes elementos críticos e reflexivos durante os debates. Na sala em que eu medie a intervenção, por exemplo, estudantes demonstraram profundo conhecimento sobre as culturas LGBTQIAP+ no Brasil e no mundo, embora a questão da transexualidade ainda é visivelmente um ponto inflamado no debate, tangenciado por narrativas binárias de quem é ou não “trans de verdade”, com um discurso carregado de binariedades e normatividades. Conforme socializado pelos professores que fizeram mediações em outras turmas, alguns enfrentamentos extrapolaram o discursivo, como estudantes fotografando o material de apoio e postando nas redes sociais ironizando a relevância dos conteúdos apresentados, ou um estudante negando a participação na aula, sendo encaminhado para a coordenação.

A dimensão quantitativa do mapeamento dos estudantes LGBT+ ficou incompleta por alguns atravessamentos como: turmas com atividades externas concomitante ao dia da aplicação dos formulários, faltas de estudantes de todas as turmas, respostas ridicularizando identidades e sexualidades. No entanto, o mapeamento, mais especificamente a “caixa de comentários anônimos” pode ser um importante termômetro das questões de gênero que pulsam entre os jovens desse território. A notória maioria dos estudantes das turmas participantes responderam o formulário com seriedade e tranquilidade. Foram apenas sete manifestações de cunho satírico ou de fundamentalismo religioso, que serão melhores desenvolvidos abaixo.

Participaram do mapeamento duas turmas de 1º ano (1C e 1D) e todas as turmas de segundo ano (2A, 2B, 2C), totalizando cinco turmas (das nove que compõe o Ensino Médio), e cento e vinte e quatro estudantes. O mapeamento também contou com a participação de 28 profissionais da escola, a maioria deles docentes, mas também estagiário, monitora de pátio e assistente social do segmento.

Abaixo os gráficos gerais do mapeamento:

Seu gênero

152 respostas

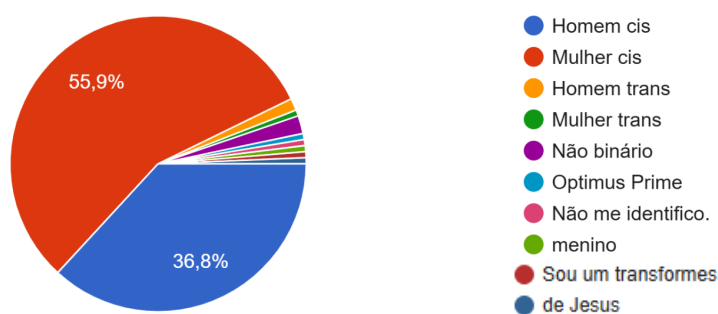


GRÁFICO 1

“Seu gênero”

Sua sexualidade

150 respostas

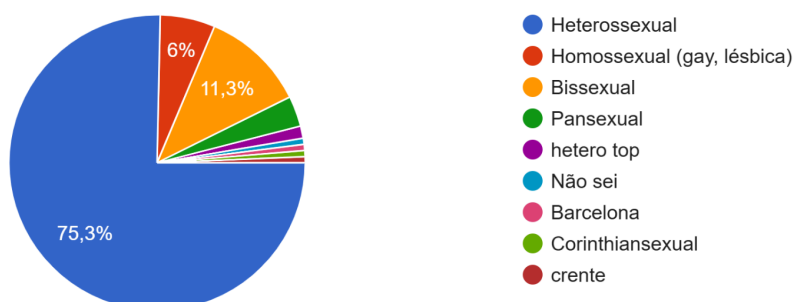


GRÁFICO 2

“Sua sexualidade”

É preciso destacar alguns números que no quadro geral ficam apagados. No gráfico 1, que organiza as autodeclarações de gênero dos participantes, destacaram-se 7 estudantes e profissionais transexuais, ou seja, que não se identificam com o gênero designado ao nascer. Destes, dois são homens trans, uma mulher trans e três pessoas não binárias. Concomitantemente, no gráfico 2, que expõe as autodeclarações de sexualidade dos estudantes e profissionais do Ensino Médio participantes, aproximadamente 20% dos participantes não são heterossexuais, sendo estes: 6% homossexuais (gays, lésbicas), 11,3% bissexuais, 3,3% pansexuais.

No quadro geral é possível observar dois elementos aversivos em destaque: o escárnio com as identidades e o fundamentalismo religioso. No que diz respeito às piadas, grifa-se a temática do futebol como um elemento constituinte da cultura desse sujeito que desqualifica as diversidades sexuais. Destaco aqui a resposta “hetero top” como um marcador de sexualidade interessante para pensar no campo das identidades. Já nos comentários anônimos, houve apenas um comentário crítico à proposta com os dizeres “Por que você não traz uma aula sobre economia ou algo do gênero, ex: investimentos, etc?”. Já com uma perspectiva aversiva à própria diversidade sexual, houve três comentários: “Pra mim só existe uma sexualidade que é heterossexual, o resto é resto”, “Não gosto de LGBTQIAP+” e “é muito difício andar na rodovia, soffro preconceito por ser transformes”

Talvez o caso mais alarmante foi o de um/uma estudante que respondeu “de jesus” no seu gênero e “crente” como identidade de gênero. A mesma pessoa, no quadro de comentários anônimos, escreveu dois versículos bíblicos: Romanos 1: 26-27” e “Coríntios 6: 9-11”. Segue os conteúdos do versículo, abaixo:

Neste caso, além da desqualificação da temática, revela-se um tom persecutório às diversidades sexuais, sob o viés do neopentecostalismo.

Embora chame atenção as manifestações opostas ao mapeamento, é importante destacar a porcentagem de estudantes que responderam com naturalidade e seriedade as identidades de gênero (97,2%) e sexualidade (97,9%). Alguns desses estudantes escreveram mensagens de acolhimento e incentivo à comunidade LGBT, como por exemplo: “Ninguém precisa se esconder para viver e amar. Respeite as diferenças!”, “Todos devem ter respeito com o outro. Devemos respeitar a vida de cada um e ter mais empatia.”, “Aprovo todos os gêneros e sexualidades!!”, “respeito as sexualidades e as escolhas das pessoas!!”, “Não tenha medo de ser o que é”, “Tenho nada pra falar nem comentar, cada um é o que quiser e é isso,

ninguém tem que se meter na vida dos outros”, “Trazer aulas sobre na matéria de sociologia”, “Felicidade para todos.”.

Outro aspecto que chamou bastante atenção foram duas respostas de meninas queixando-se da condição de mulher na sociedade. Essas duas estudantes, de turmas diferentes, disseram: “Ser mulher é muito difícil” e “Ser mulher é muito ruim”. Destaco esse aspecto pois é exatamente este um dos objetivos de falar sobre gênero e sexualidade na escola: ao contrário do que a extrema direita vem veiculando como um “ensino de sexo” ou de “perversão da sexualidade”

, debater lugares pré-determinados de gênero na sociedade e produzir lugares mais confortáveis de experienciar o corpo, a vida como um todo.

Outro fator de bastante destaque foi o uso do box “comentários anônimos” para expor dúvidas sobre a própria sexualidade e identidade, tanto entre estudantes quanto entre docentes. Entre docentes, apareceu o seguinte relato: “Quando se tem somente atração visual por alguém do mesmo sexo como seria esse processo? Sem interesse em contato físico, somente atração?”. Entre estudantes, outras temáticas foram abordadas como a relação com pessoas transexuais, questionamentos sobre o próprio desejo e reflexões filosóficas sobre a origem das opressões: “E se alguém, por exemplo, gostasse de pessoas que parecem femininas exclusivamente mas não se importam caso a pessoa seja trans ou coisas do tipo?”, “Porque o mundo é tão preconceituoso e maldoso?”, “Na verdade sinto vontade de pegar minhas amigas”.

As dúvidas expostas pelos estudantes e as dinâmicas das opressões são mais complexas que a autodeclaração em si, e aparece de diversas formas nas relações entre os estudantes. Isso, somado à receptividade aversiva de alguns estudantes, é sintomática e diagnóstica quanto a urgência da temática das relações de gênero na escola serem abordadas na escola. Sendo a escola o espaço do encontro da diferença, é essencial que a formação humanitária e educação das sensibilidades seja tão priorizada nos currículos escolares como a formação acadêmica.

Nessa escola, docentes engajados buscam brechas nos currículos concretados pelas legislações nacionais e locais para trabalhar temáticas que buscam a humanização do outro, a diferença como potência, o reconhecimento da história de violência que formulou o Brasil e o Estado de Santa Catarina. É o caso dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, que nesta escola também veste-se de responsabilidade social e humanitária, quando apresenta no

itinerário optativo cursos de um semestre trabalhando Teatro do Oprimido, mediada pela professora e atriz Franciele Garcia, ou “As origens da desigualdade no Brasil”, mediada pela professora, historiadora e socióloga Cassiane Zanatta. Em ambas, como resultado final do processo pedagógico, houve apresentações para o grande grupo da escola sobre a temática dos Direitos Humanos. Alguns estudantes foram encaminhados pelo Conselho de Classe a matricularem-se nessas disciplinas, sobretudo aqueles que frequentemente apresentavam comportamentos e discursos violentos sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo. Sendo de natureza optativa, o encaminhamento foi promovido em tom de orientação e sugestão, mas a decisão ficou a critério de cada estudante.

Algumas destas ações podem sulevar propostas pedagógicas de enfrentamento a violência e a cultura de ódio no Ensino Médio, buscando brechas dentro do próprio currículo do Novo Ensino Médio, ou disputando datas significativas no calendário da escola para a promoção de uma cultura de paz e cuidado nas escolas. A partir dessa experiências concretas, podemos elaborar outras possíveis estratégias de enfrentamento, que passam inclusive por novas perspectivas de escola, de educação, de sociabilidade. É o que busco fazer adiante, debatendo horizontes de uma prática docente com verdadeira condição material de trabalho, existência, esperança, sonho.

Um último elemento a sinalizar sobre essa proposta foi que, durante a formação do mês do orgulho para docentes, uma docente da escola postou na rede social uma foto do slide inicial da formação, caçoando da sigla “LGBTQIAP+”. Levou um tempo até essa foto chegar na gestão, que não acompanhava a docente nas redes sociais. Quando chegou, prontamente foi averiguada a situação que, somada a outras, culminou na demissão na educadora. Esse posicionamento é também determinante para a construção de uma Cultura de Paz na escola: a construção de um corpo docente coerente com a aposta de construção de uma escola segurança e acolhedora com as diferenças. Nessa situação me senti uma pessoa legítima e respeitada no espaço de trabalho.

2.5 Campanha contra o capacitismo na escola: conhecendo mais o autismo

Durante o mês de outubro de 2024, a partir de algumas situações em sala de aula identificadas pelos docentes e gestão, foi proposta pela coordenação a temática do anticapitismo como eixo do Dia da Paz daquele mês. As situações observadas, novamente,

envolviam estudantes com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento, especialmente com estudantes autistas. Recorrentemente os conflitos ou desconfortos eram gerados por uma linguagem capacitista naturalizada por alguns colegas e por piadas do mesmo cunho, algo que não é exclusivo nesse território, mas recorrente nas escolas por todo país.

Seguindo o mesmo formato da proposta do mês do orgulho, foi solicitado às docentes de inclusão (uma de cada ano do Ensino Médio) uma formação com a equipe do segmento. A formação contou com apresentando cada uma das deficiências e transtornos de aprendizagem dos nossos estudantes, e apresentaram alguns materiais que poderiam subsidiar o trabalho em sala pelos professores.

A equipe de inclusão da escola está entre os profissionais mais precarizados, tanto em quesito salarial, quanto na quantidade de estudantes que acompanham por turma. O cargo é geralmente ocupado por profissionais que fazem dupla ou tripla jornada, atuando em outras escolas pela manhã e na nossa escola a noite. O acúmulo de fatores que precarizam essa atuação profissional culmina, muitas vezes, em uma dificuldade de contratação dessas profissionais ou contratação de profissionais com pouca experiência e/ou formações também fragilizadas. Isso ficou bastante perceptível na formação, pois alguns dos materiais estavam desatualizados e carregavam diversos estigmas e estereótipos sobretudo sobre o espectro autista. Um dos materiais de apoio propostos, por exemplo, foi um vídeo da Turma da Mônica que tinha como enredo a aproximação de Mônica e Cebolinha de um novo colega, o André. Alguns estereótipos sobre o autismo são reforçados no enredo e falas do episódio. André, aparentemente, é um autista pouco verbal. Ele acumula em si todos os estereótipos do espectro autista: não olha nos olhos, não responde as pessoas, fica em silêncio a maior parte do tempo, repete algumas coisas que escuta, não consegue participar de brincadeiras coletivas, o que irrita o Cebolinha. Pouco se fala sobre a diversidade de características ou da ideia de “espectro”. Ao final do vídeo, Mônica diz que autistas com auxílios de terapia podem ter uma vida “quase normal”. Bom, a normalidade e anormalidade são questões de referenciais e pressupostos. Pensar inclusão, na perspectiva do autismo, é pensar em rever o mundo típico que, sob o efeito da sociabilidade capitalista, produz aceleração, hiperlalias, poluições sonoras, comunicações violentas danosas para todas as pessoas. Talvez estejamos precisando mesmo de escolas com mais informações visuais, com menos “grades curriculares” e rigidez na permanência em sala de aula por quatro horas diárias, com momentos e espaços de

silêncio, com mais objetos de autorregulação para todas as crianças e jovens. Isso também poderia ser “normal”.

A potência da educação popular e em uma escola engajada na promoção de Direitos Humanos foi que, diante de algumas fragilidades percebidas por alguns docentes e a própria gestão (que é composta por uma pessoa com deficiência), debatemos e adaptamos o material para ser replicado com os estudantes. Foi um momento de aprendizado coletivo mas também de certa estranheza e constrangimento, pois evidenciou contradições e falhas da escola como um todo no quesito inclusão. Nesse sentido, pudemos acumular que a temática dos Direitos Humanos no currículo dos jovens evidenciou uma fragilidade anterior: a formação em Direito Humanos, Diversidade e Inclusão nos próprios profissionais.

Mesmo assim, realizamos a formação com os estudantes, com um material que foi adaptado coletivamente durante a reunião pedagógica. Alguns professores buscaram outros recursos, como vídeos de pessoas autistas falando em primeira pessoa sobre o espectro e suas características e necessidades de suporte. A partir dessa oficina, produzimos um mural com as produções dos estudantes. Concluímos conversando sobre a necessidade de avançar em formação continuada sobre a temática pra toda equipe, para melhor atender nossos estudantes e pensarmos a escola como um todo.



FOTO 19

Campanha contra o capacitismo

Produção dos estudantes com os dizeres “mais respeito”, “não é doença e sim condição”, “empatia”, “seja compreensivo”

As oficinas renderam debates interessantes entre estudantes. Acredito que desnaturalizar a violência e se colocar diante da dúvida tem também sua potência. Esse Dia da Paz foi bastante significativo no que tangencia o reconhecimento dos limites e necessidades de avançar no reconhecimento do amplo espectro que compõe o racismo. Foi um dia bastante reflexivo sobre nosso fazer-se professor.

2.6 Dia da Pátria: pelas brechas da agenda nacionalista

No mês de setembro de 2024, foi apresentada à equipe pedagógica uma diretriz nacional da realização de um Dia da Pátria em alusão ao Sete de Setembro. Percebemos o encaminhamento como uma das reverberações do nacionalismo exacerbado que atingiu o país nos últimos anos. Utilizamos então a estratégia de pautar a “diversidade como potência pedagógica” (Candau, 2012). Na contramão de uma perspectiva hegemônica de identidade nacional, buscamos a reafirmação da diferença como o bem mais precioso que temos na vida em sociedade, sobretudo no que diz respeito à ideia de “Brasil” e de sujeitos de direitos. Segundo Candau (2012).

Como uma escola pautada na educação para os Direitos Humanos, optamos pela realização de uma programação que englobasse os diversos aspectos de um país e algumas dimensões dos direitos conquistados por grupos subalternizados no Brasil, tais como: a história das políticas públicas e da assistência social no Brasil, o futebol e seus entraves históricos, culturais e políticos, sobre os processos de adoção no Brasil e direitos da população LGBTQIAP+, uma oficina sobre cultura surda e Libras no Brasil, entre outros. Foram três dias de evento, contemplando as nove turmas do Ensino Médio.

Tabela 2 - Organização das turmas: Semana da Pátria

04/09 quarta-feira	05/09 quinta-feira	06/09 sexta-feira
	FIO	
2A, 2B e 2C: Justiça, Processo de adoção no Brasil + Inclusão e direitos LGBTQIA+	FIO	1A e 1D: LIBRAS – Mitos e verdades + Dinâmica
2A, 2B e 2C: Justiça, Processo de adoção no Brasil + Inclusão e direitos LGBTQIA+		1A e 1D: LIBRAS – Mitos e verdades + Dinâmica
3A e 3B: Como o futebol explica o Brasil	3A e 3B: História da Assistência social no Brasil	1B e 1C: LIBRAS – Mitos e verdades + Dinâmica
3A e 3B: Como o futebol explica o Brasil	3A e 3B: História da Assistência social no Brasil	1B e 1C: LIBRAS – Mitos e verdades + Dinâmica

Espaços como esse tem fomentado experiências de presença significativa de estudantes que comumente ficam a parte dos processos em sala de aula, percebendo maior engajamento e interesse quando as disciplinas vem interseccionadas com temas. Foi o caso da oficina “Como o futebol explica o Brasil”, que teve como um dos principais protagonistas do diálogo um estudante do terceiro ano do Ensino Médio que comumente era encaminhado para a coordenação em decorrência de conflitos com professores em diversas disciplinas. Os estudantes do terceirão pediram para estender a aula com oicineiro, que foi regada de atenção, comentários, perguntas.

Esse momento, como outros, coloca a equipe docente diante de reflexões: quais metodologias geram engajamento naquele perfil de estudantes e como adequá-las as metas e horizontes de vestibular que também são uma expectativa da instituição? Ou, em outras palavras, como produzir uma educação biófila e, ao mesmo tempo, prepará-los para os desafios pós escola? Foram intensos os debates nos dias que seguiram o evento, lapidando o “fazer-se professor” de muitos de nós.

2.7 Protagonismo infantil e juvenil

Um dos diferenciais percebidos na escola é o incentivo e fomento de iniciativas de protagonismo estudantil, entendendo como parte do Projeto Político Pedagógico da escola a formação de lideranças. Algumas dessas iniciativas ocorrem durante eventos comuns ao calendário escolar do país como a Gincana, que conta com modalidades esportivas, mas também prova colaborativas e solidárias. O mesmo sobre o Sarau Literário, que aborda temáticas que tangenciam a responsabilidade social e a educação para os Direitos Humanos. Abaixo registro algumas observações dos eventos em 2024:

O calendário anual do Ensino Médio conta com alguns eventos que garantem o protagonismo estudantil, sendo os principais deles: A Olichamp (gincana escolar) e o Sarau Literário. A gincana é de longa duração, e conta, além das atividades esportivas concentradas em três dias, com provas solidárias, arrecadações de alimentos para a festa junina (que reverte lucros para melhorias na própria escola), criação da identidade sonora e visual da equipe, entre outros. Ao mesmo tempo, a partir da temática definida para cada ano, é possível pensar projetos pedagógicos que visem construção e reconhecimento de identidades, como é o caso de estudantes imigrantes e/ou de religiões não cristãs. No ano de 2024, por exemplo, a temática das Olimpíadas inspirou a escolha de “países” como tema das equipes. Mas optamos por um olhar para o Sul Global³¹, instigando em todos os componentes curriculares reflexões sobre essa região, seu processo histórico, suas potências e problemáticas. Abaixo alguns registros que comunicam esta relevância, respeitando o direito de imagem dos jovens:

³¹ O Sul Global refere-se a países do Hemisfério Sul, historicamente marginalizados no contexto econômico e político mundial, incluindo nações da África, América Latina, Ásia e Oceania. O conceito surgiu para destacar as desigualdades globais de poder, riqueza e desenvolvimento, e está intimamente ligado ao legado colonial do Norte Global. Referências importantes sobre o tema incluem Samir Amin, Boaventura de Sousa Santos e André Gunder Frank, que discutem a exploração histórica e as formas de resistência e autonomia dos países do Sul.



FOTO 20

Legenda: estudante venezuelana segurando a bandeira do seu país natal liderando a turma na gincana escolar 2024.

Outro importante evento de protagonismo estudantil na escola é o Sarau Literário, que transforma cada sala de aula em um palco em que os estudantes fazem uma montagem usando uma ou mais linguagens artísticas para representar sobre o tema escolhido naquele ano. No ano de 2024, a temática foi a saúde mental e a valorização da vida. Novamente a diversidade como potência pedagógica se fez presente, como possível comunicar com as imagens abaixo:



FOTO 21

Estudante de Matriz Africana recitando uma poesia sobre seus orixás.



FOTO 22

“Família brasileira”

Estudantes encenam um jantar em família, com a presença autoritária dos pais, o celular e discussões que perpassam as opressões que os estudantes vivem diariamente.

A chamada “Mostra Conecta FIO” (Formação Interdisciplinar Optativa), parte do Novo Ensino Médio³². As trilhas de aprendizagem propostas pelos professores para as Disciplinas Optativas também tangenciam temáticas de interesse dos estudantes, e ao final de cada trimestre realiza-se um evento de partilha dos processos realizados em cada oficina. No último trimestre do ano passado, por exemplo, foram realizadas oficinas com as temáticas “Inglês que move o mundo”, “PHILOSOFIX: Telas e Teorias”, “Teatro em Ação”, “Desvendando a Química e a Ciência em Séries e Filmes”, “Mudanças Climáticas”, “Escrita Criativa: Te Pego pela Palavra”, “Jogos do Bem: O Corpo em Sintonia”, “Juventudes e Desigualdades Sociais”, “Astronomia: Leitura do Céu”.

Em meio a diversos debates quanto ao Novo Ensino Médio e as cargas horárias de itinerários formativos, optamos na escola por garantir o currículo em Educação Popular e Pastoral a partir da flexibilidade dos itinerários. Nesse sentido, utilizamos as aulas disciplinares para ofertar um ensino curricular alinhado ao vestibular, e utilizamos a carga horária optativa para abordar temáticas como a cidadania, o respeito as diferenças, o protagonismo, ofertar saídas de campo, ampliar repertórios culturais, ser sujeito produtor de cultura com fomento, incentivo e tempo de qualidade.

³² A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e conhecida como Novo Ensino Médio, representa uma das mudanças mais significativas na educação brasileira nas últimas décadas. Seu principal objetivo, na teoria, é tornar essa etapa mais flexível e atrativa para os estudantes, propondo uma divisão entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os chamados itinerários formativos, nos quais os alunos podem aprofundar conhecimentos em áreas de maior interesse, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional. Além disso, a carga horária total foi ampliada, passando de 800 para 1.000 horas anuais. O Novo Ensino Médio foi alvo de diversas críticas, sobretudo por sua condução acelerada por meio de medida provisória no pós-golpe da Presidenta Dilma Houssef, sem ampla consulta à comunidade escolar. A implementação tem enfrentado inúmeros desafios, especialmente nas redes públicas, onde a falta de infraestrutura, a escassez de professores qualificados e a limitação na oferta de itinerários geram desigualdades entre escolas e regiões. Muitos educadores e estudantes apontam para a redução de disciplinas importantes, como Filosofia, Sociologia e Artes, o que compromete a formação crítica, sensível e para os Direitos Humanos.



Trecho da peça “Coro dos maus alunos”, com cartazes com os dizeres “Eu quero qualidade alimentar”, “queremos mais paciência dos professores”.

Além dos eventos, tivemos participação no Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa de Santa Catarina³³, em que alguns estudantes eleitos pela escola tiveram uma vivência de uma semana como parlamentares jovens na instituição, simulando debates de leis que tangenciam a juventude. Tiveram também a oportunidade de elaborar um projeto de lei que seria encaminhado para o governador do Estado em posse, Jorginho Mello (PL).

O projeto de lei proposto pelos nossos estudantes foi a implementação do Dia do Cuidar em toda a rede estadual, como política educacional de preservação da vida e respeito às diferenças. Como resposta, receberam que já existia a Semana da Saúde Mental como política estadual para esta pauta. A grande questão levantada é que a lei não garante a implementação desses debates dentro da escola obrigatoriamente, nem regulamenta questões a serem abordadas, abrindo margem para que esta questão seja tocada em perspectivas individualistas e meritocráticas de saúde, como acontece em diversas publicidades durante o

³³ O Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) é um programa educacional que visa aproximar os jovens da política e incentivar a participação cidadã. Ele oferece a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas a oportunidade de vivenciar o sistema legislativo brasileiro. Os jovens "deputados" são selecionados por meio de um processo seletivo e, durante um período determinado, têm a chance de elaborar e debater projetos de lei, realizar sessões simuladas e discutir temas relevantes para a sociedade, sempre com o acompanhamento de deputados estaduais e especialistas.

mês do Setembro Amarelo³⁴. Garantimos a argumentação e o projeto de lei segue em tramitação para aprovação.

Além da dimensão Estadual, também foi possível garantir, no ano de 2024, representação discente como Parlamentar Jovem da Câmara Municipal de São José³⁵. Foi um processo bastante emocionante, visto que a estudante participante sonha em ocupar cargos públicos para lutar por seu território. Vivenciar isto trouxe diversas inseguranças e seguranças para a educanda, conforme a mesma relata em entrevista para a rádio da escola (e disponível também em domínio público na página da escola): Unindo educação para os Direitos Humanos e currículo em pastoral, uma atividade que acontece no recesso e é bastante significativa para a valorização da diferença e a cultura de cuidado é o Voluntariado. Esse projeto ocorre em parceria com outras unidades da rede de Escolas e também em outros projetos sociais, como o Instituto Pe. Vilson Groh (IVG)³⁶ e toda rede que o compõe. No ano de 2024, o Voluntariado foi realizado durante o recesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2025, quando escrevo, uma estreia da plataforma de nome “Adolescência”, trouxe a público mundialmente o debate sobre o adolecer contemporâneo, as redes sociais e seus impactos psicossociais. Os episódios acompanham diferentes jovens, geralmente oriundos de classes médias, em fases cruciais de transição: o abandono da infância, a descoberta da sexualidade, a construção de identidade e o enfrentamento de estruturas opressoras como a escolar, a saúde mental e as relações familiares disfuncionais. Ao contrário de narrativas juvenis mais idealizadas, a série ópera no campo da desestabilização: os personagens erram, hesitam, falham e sobrevivem.

³⁴ O **Setembro Amarelo** é uma campanha nacional de prevenção ao suicídio, que acontece anualmente durante o mês de setembro no Brasil. Criado em 2015, o movimento tem como principal objetivo alertar a população sobre a importância da saúde mental e estimular o diálogo sobre o suicídio.

³⁵ O programa tem como objetivo incentivar o interesse dos jovens por questões políticas e sociais. Participam do Parlamento Jovem de São José estudantes do **Ensino médio**. Durante o programa, esses jovens têm a chance de representar seus colegas e comunidades, elaborar propostas, debater projetos de lei e participar de simulações de sessões legislativas, tudo isso com o acompanhamento de vereadores e outros profissionais da área. Além de aprender sobre a elaboração de leis e o funcionamento da Câmara Municipal, os participantes do Parlamento Jovem também têm a oportunidade de discutir temas importantes e de interesse da juventude, como educação, saúde, segurança, meio ambiente, entre outros.

³⁶ O **Instituto Pe. Vilson Groh (IVG)** é uma organização sem fins lucrativos localizada em **Florianópolis, Santa Catarina**, que tem como missão promover o desenvolvimento social e a inclusão de jovens, famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade social. Fundado em 1996, o IVG leva o nome de seu fundador, o **Padre Vilson Groh**, que é um conhecido líder comunitário e defensor dos direitos humanos.

A recepção dessa série no Brasil foi avassaladora, sendo por dias seguidos um dos assuntos mais comentados na rede social *X* (antigo *Twitter*) e assistido na plataforma *Netflix*. Alguns colégios propuseram grupos de debate para as famílias, educandos exibiram em sala e debateram com estudantes. No contexto em que atuo, em um território periférico, algumas reflexões me intrigaram logo após assistir a série: quem é o jovem representado na série? esse estudante é como os que eu convivo diariamente? Respondi a mim, depois de certo tempo, que sim e não. Sim, na perspectiva da complexidade da subjetividade docente e a dificuldade de permear a casca que os jovens recorrentemente constroem em volta de si. Não, no que tangencia o pânico moral em torno da masculinidade adolescente retratada na série. Nesta pesquisa, parto do pressuposto que sim, a violência de gênero é socialmente construída e historicamente construída, mas como qualquer corpo vivo, a socialização tem furos, brechas, incontinências. E se há furos, há outras masculinidades circulando pela escola, pelas ruas, pelo mundo. Na escola, diariamente, também experiencio cuidado e atenção de meninos-homens que furam a regra, e me entregam, cada um a sua forma, um punhado de esperança em um bem viver, a partir da relação que estabelecemos juntos.

Neste contexto de efervescência, esta pesquisa buscou refletir sobre as múltiplas dimensões do trabalho docente no Brasil contemporâneo, especialmente em um contexto político marcado pela ascensão da extrema direita no Brasil e seus reflexos na Grande Florianópolis. Este estudo exploratório e diariamente em movimento, buscou registrar e tatear esse terreno que vem assoreando no campo da educação. O primeiro capítulo adentrou, por meio de entrevistas com docentes de história neste contexto, os desafios enfrentados pelos educadores diante de um cenário de crescente polarização política, belicosidade das relações interpessoais, e a propagação de e revisionismo histórico, que têm invadido as salas de aula, impactando diretamente a prática pedagógica. As entrevistas realizadas com professores revelaram a complexidade desse contexto, com o impacto do negacionismo científico, a agressividade nos debates e a crescente violência simbólica nas relações, o que tem dificultado o exercício da educação crítica e emancipatória, fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

No segundo capítulo, por outro lado, exploramos a experiência de uma escola que, apesar das condições adversas e dos impactos das políticas nacionais de precarização do trabalho docente, tem buscado cultivar uma pedagogia do amor como forma de resistir à crise

ética e política que atravessa a sociedade. A criação do Dia do Cuidar, o incentivo ao protagonismo estudantil por meio de iniciativas como o Parlamento Jovem e as lideranças de turma, e os debates sobre temas como capacitismo e LGBTfobia, demonstraram que, mesmo em um cenário de escassez e desvalorização, é possível construir uma educação que valorize o afeto, o cuidado, a diferença como potência pedagógica e o respeito mútuo, como ferramentas essenciais para a transformação social. Essas práticas, que emergem da pedagogia do amor proposta por bell hooks, revelam o potencial da educação em resistir à desumanização e ao ódio, oferecendo aos estudantes não apenas conhecimento, mas também um ambiente acolhedor, inclusivo e que fomente o pensamento crítico e a solidariedade.

No entanto, a precarização do trabalho docente se mostrou um obstáculo constante para que essa pedagogia se efetive de maneira plena. Embora o amor e o cuidado sejam fundamentais para o trabalho pedagógico, a falta de recursos materiais, o excesso de carga de trabalho e o desrespeito às condições básicas de trabalho dos professores comprometem a qualidade do ensino e minam a capacidade do educador de exercer plenamente essa prática amorosa. Assim, a luta por melhores condições de trabalho para os docentes e por justiça social continua a ser uma prioridade inadiável. O amor pedagógico não pode se sustentar sozinho em um cenário onde a educação é tratada como mercadoria e os educadores são negligenciados e desvalorizados.

Por fim, ao integrar as análises sobre os desafios e as experiências pedagógicas no contexto atual, concluímos que a educação no Brasil enfrenta um momento de profunda crise, mas também de resistência. As práticas de amor e cuidado na educação, quando aliadas à luta por justiça social e condições dignas de trabalho, representam uma potente forma de subversão frente ao desmantelamento da educação pública e à disseminação de ideologias desumanizantes. Nesse sentido, a pedagogia do amor não deve ser vista na sua dimensão metafísica, mas como uma prática profundamente política, capaz de gerar encontros transformadores que desafiam as estruturas de opressão e constroem uma educação deveras emancipatória.

Acredito que a reconstrução de uma educação crítica e afetiva, baseada no amor e no cuidado, é fundamental para resistir às ameaças da intolerância, da violência simbólica e do apagamento das narrativas de luta e resistência. Para os educadores e educadoras, o desafio está em continuar a prática de ensinar e cuidar, mesmo diante de um cenário desafiador, sem

perder a capacidade de acreditar na potência da transformação social que a educação pode proporcionar.

A presente dissertação abre caminhos para a ampliação do debate sobre as práticas pedagógicas em tempos de polarização política e precarização do trabalho docente, mas também aponta para diversas lacunas que podem ser exploradas em pesquisas futuras no campo da educação e da psicologia social. Uma possível futura pesquisa desdobrada desta é a análise do perfil dos estudantes de extrema direita que vêm se tornando cada vez mais presentes nas escolas brasileiras, especialmente no contexto da fragmentação da direita e de suas múltiplas expressões nos últimos anos. Investigar o perfil desses estudantes, suas motivações, os influenciadores sociais e políticos que moldam suas crenças, e como essas ideologias se manifestam nas relações interpessoais, no comportamento em sala de aula e nas dinâmicas escolares, poderia fornecer dados valiosos para entender os efeitos da polarização política sobre a juventude. Além disso, seria relevante explorar como esses estudantes se relacionam com os colegas de outras ideologias e como a educação crítica pode intervir nesse processo, promovendo o diálogo e o respeito à diversidade de ideias, sem ser permissiva a discursos de ódio ou intolerância. A fragmentação da direita, com suas diferentes nuances, de um neoconservadorismo mais moderado a uma extrema direita agressiva e fundamentalista, pode influenciar os discursos e atitudes desses jovens de maneiras muito diversas. Portanto, a pesquisa poderia mapear as diferentes formas de expressão da extrema direita entre os estudantes e discutir as possíveis estratégias pedagógicas para lidar com essas manifestações dentro do ambiente escolar, sem ignorar as tensões políticas e sociais que permeiam o cenário atual.

Enfrentar a extrema direita nas escolas não significa ignorar suas manifestações ou silenciar os estudantes que a defendem, mas sim criar estratégias pedagógicas que permitam o diálogo e a reflexão crítica. Ao invés de reprimir, é preciso educar, questionar e abrir espaços para a auto-reflexão e o questionamento ético. A prática do amor na educação, nesse sentido, se configura como uma forma de resistência política, pois ao ensinar e praticar o cuidado, a solidariedade e o respeito, educadores estão, na verdade, cultivando um antídoto contra o discurso de ódio. Essa pedagogia se torna, assim, uma poderosa ferramenta para reconstruir o tecido social e combater as formas de exclusão e radicalização que têm marcado o debate público.

Portanto, integrar o amor como componente pedagógico ao enfrentamento das ideologias de extrema direita nas escolas é uma resposta ética, política e pedagógica fundamental. O amor não é apenas uma resposta à crise emocional dos educadores e jovens, mas uma estratégia de resistência coletiva contra as forças que buscam desumanizar e dividir a sociedade. Em tempos de crescente polarização, cultivar o amor na educação é sem dúvida uma forma de lutar pela preservação da dignidade humana, pela justiça social e cognitiva.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). *Colonialismo e Quilombos: modos e significados*. São Paulo: ORFILA, 2021.

BRASIL. *Relatório Nacional Vozes Docentes*. Conectando Saberes, 2022.

BORDA, Orlando Fals. *Una sociologia sentipensante para América Latina*: Antologia. Bogotá: Siglo del Hombre, 2009. , p. 349.

CAMPOS, Isabel. **Brasil pode ter déficit de 235 mil professores até 2040, aponta estudo**, CNN Rádio, 2022. Acesso em: setembro de 2023. Disponível em: “<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-pode-ter-deficit-de-235-mil-professores-ate-2040-aponta-estudo>”

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera. **Reinventar a escola**. Editora Vozes, 2013.

FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press, 1957.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. FREIRE, Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992

GHERMAN, Michel. **O não judeu judeu: A tentativa de colonização do judaísmo pelo bolsonarismo**. Fósforo, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: sabres construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla, 2ª ed, Editora WMF Martins Fontes, 2017..

MALOMALO, Bas'Ilele. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. In **"Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil"**, Appris, 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005. 485 p.

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

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso do Brasil: reflexões sobre uma guerra cultural**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. **"Escola Sem Partido e a Esfinge Conservadora"**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 3, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Subaltern Studies: An Interdisciplinary Study of Media and Communication*, v. 2, fev. 2008.

MORAES, Maria Cândida. TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: Estratégias para reencantar a educação**, 2021.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba, Appris, 2017.

MORAES, João Jorge De Martini. **Museu dos Negacionismos sobre Escravidão: uma contribuição à História Pública**, PROFHistória, Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602292>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PAIM, Elison Antônio; PEREIRA, Nilton Mullet. **Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade**, 1 ed, NUP/CED/UFSC, Florianópolis, 2018

REIS, Rodrigo Ferreira dos. **ÔRÍ E MEMÓRIA: O PENSAMENTO DE BEATRIZ NASCIMENTO**. Sankofa (São Paulo), 2019.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

ROCHA, João Cezar de Castro Rocha. **Guerra Cultural e Retórica do ódio: Crônicas de um Brasil Pós-político**. Editora Caminhos, 2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. **‘Brasil é laboratório de criação de realidade paralela’: Professor alerta para as consequências de ‘processo de lavagem cerebral’ alimentado por engajamento em torno da desinformação e de teorias conspiratórias**. Entrevista concedida à Bertha Maakaroun, Jornal Estado de Minas, Edição Online, Novembro, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena. **O Sistema e o Antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Editora Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura S. **Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos 79 | | Novembro 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009.

SCHUCMANN, Lia Vainer. **Supremacia branca e privilégio**. PAUTA PÚBLICA, Episódio 88, 2023. Podcast. Disponível em: <https://spotify.link/xXLWI26TiDb> . Acesso em: setembro de 2023.

SOLANO, E. G. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SOLANO, E. . **A evolução do Bolsonarismo: análise qualitativa da percepção deste eleitorado em 2019 e 2020**. Journal of democracy em português , v. 1, p. 50-80, 2021.

SONEVILLE, Jacques Jules. Maria Luiza Marcílio: **história da escola em São Paulo e no Brasil – um clássico na literatura sobre educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez., 2005

TAVARES, Manuel.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial**. Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

TAUB, Amanda. **On Social Media's Fringes, Growing Extremism Targets Women**». The New York Times, 201

WALSH, Catherine . **O interculturalizar da nova Constituição equatoriana**. Revista de Doutrina da 4ª Região, Porto Alegre, n. 31, agosto. 2009. Disponível em: <https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html> Acesso em: 24 jan. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ISSN - 2448, 2019.