

Práticas docentes

*Gabriel Santos da Silva
Pedro Ferreira de Lima Crespo*

VIDAS AMEAÇADAS E OS DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA



Fonte: <https://conteudo.imgur.com.br/c/noticias/84/2021/05/07/7mai2021->

É hegemonic the discourse that relates Peripheries and Favelas always to violence, to poverty and to the lack of various basic rights, above all, the fundamental right to life.

The articulation of the concepts mentioned above reinforces a stigma built historically, socially and culturally by society, which legitimizes various forms of violent State intervention that victimize thousands of lives, citizens, workers, children, residents of popular territories reduced or essentialized as dangerous and violent.

Somente nos últimos 5 anos, 100 crianças foram baleadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, 3 delas estavam na Escola ou a caminho dela. Cerca de 32% dos tiroteios registrados ocorreram no entorno de escolas¹.

Podemos fazer uma apropriação do conceito de Necropolítica de Mbembe (2016) com os milhares de casos de crianças e jovens, principalmente negras, assassinadas no Brasil. A partir de um racismo estrutural que possui raízes coloniais, constituiu-se no país um Estado de exceção que ao criar a figura da criminalidade enquanto inimigo público ficcional – em consonância com a guerra às drogas – tira milhares de vidas através do argumento “civilizatório”. Vale ressaltar que essa definição de quem vive e quem morre não está atrelada ao fazer “justiça”, mas de consolidar um projeto colonialista racial através de armas de fogo que provocam a destruição máxima de pessoas e possibilitam “mundos de morte”. Os “enganos” da polícia militar no Brasil são expoentes dessa política.

Quando não assassinados, outros instrumentos são utilizados nesta implementação do biopoder e do colonialismo tardio. O sistema punitivo penitenciário cumpre um importante papel nessa equação de regulação.

Como pensar a docência em Periferias e em Espaços de Privação de Liberdade é o desafio deste texto, sobretudo, a partir da desconstrução dos discursos hegemônicos que estigmatizam, essencializam e reduzem toda a complexidade e subjetividades presentes nestes territórios que se inserem em diferentes regiões do país ao tentar fixar uma identidade que é inalcançável sem essa universalização (Laclau,2011), legitimando uma política de segurança pública que assassina, criminaliza e encarcera os jovens negros.

Lemos (2019) faz uma importante análise sobre os diversos marcos regulatórios que incidem sobre o currículo e a docência no

¹ Ver em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em 08/05/2021.

Brasil. Alguns deles são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), indagações curriculares (MEC, 2010) e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), dentre outros.

O autor questiona o uso e construção desses normativos e reflete sobre como esses documentos operam em uma lógica do “econômico”. Logo, funcionam como patchworks que tentam uniformizar e hegemonizar determinados sentidos sobre a educação. Segundo Lemos (2019), parece que esse processo de regulação e tentativa de controle sobre a docência e o currículo - tão presente nos documentos citados - possuem uma relação profunda com o alto índice de *burnout* no meio docente brasileiro. É perceptível que em normativos que dissertam sobre a Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade, essa regulação também é presente.

Cabe ressaltar que não estamos menosprezando a importância do normativo legal, mas problematizando como determinadas fixações podem embarreirar processos democráticos e criativos uma vez que o discurso da falta de qualidade na educação - geralmente articulado à docência - e a busca de resolução de problemas sociais via educação são justificativas utilizadas para a formulação de determinadas políticas de governo.

Logo, tais imposições e regulações estão presentes no jogo político-educacional e atravessam as escolas das prisões e as escolas das periferias. Existe uma “melhor escola” ou um “melhor jeito” de dar aula em espaços marcados por problemas tão singulares?

Essa pergunta busca ser respondida por normativos que estão carregados de perspectiva “econômica”. Lemos (2019) afirma que uma das fixações muito próprias do econômico é o planejamento do futuro

e a tentativa de garantir e definir o melhor futuro possível - algo inalcançável.

Docere, como desenvolve Lemos (2019), significa conduzir para dentro e isso pressupõe estabelecer meios da “condução” e a demarcação do que seja “dentro”. Esses procedimentos são antagônicos ao planejamento do futuro e as configuram como ações do aqui e do agora (LEMOS, 2019. p. 9).

Sobre o questionamento que fizemos anteriormente - existe uma “escola melhor/mais eficaz” ou um “melhor jeito” de dar aula em espaços onde a vida é tão precária e tão ameaçada? - não temos uma resposta definida.

Contudo, acreditamos que os problemas sociais presentes nas periferias e em espaços de privação de liberdade de todo o país são constituídos a partir de processos históricos relacionados a décadas de descaso, exclusão, exploração e discursos produzidos em favor de projetos que ignoram a diferença e se ancoram em perspectivas do domínio sobre o outro.

Os diversos normativos que dissertam sobre a docência e o currículo são tentativas de regulação que visam resolver as complexidades presentes na educação brasileira, mas que ao operarem na lógica do econômico não levam em consideração as subjetividades envolvidas nesse processo.

A busca por uma regulação ou um ideal de educação e docência nesses contextos tendem a fechar o debate político e impossibilitar qualquer expressão criativa e imprevisível. Todo e qualquer fundamento é precário. Binarismos entre o “sucesso e o fracasso”, “bom e mau” e “qualidade da educação” se constituem como significantes vazios e devem ser problematizados, contextualizados e desconstruídos a partir de uma perspectiva da contingência, precariedade e provisoriação dos processos e fatores que se hibridizam nesses discursos. É justamente na precariedade que acontece o jogo político e as possibilidades de transformação do social.

Referências:

- LACLAU, E. **Emancipacão e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011
- LEMOS, G. A. R. Currículo e Docência: regulação e escape. In: **Curriculum, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Organização de Elizabeth Macedo e Isabel Menezes. p. 41-55. Curitiba: CRV, 2019.
- LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n.109, p.1-21, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/talit/Desktop/4881-19895-1-PB.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- OSLENDER, U. Des-territorialización y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: la construcción de geografías de terror. In: **Seminario Internacional '(Des) Territorialidades y (no)lugares'** INER, Medellín, 4-6 noviembre 2004.

Sobre os autores:

Gabriel Santos da Silva: Doutorando no Programa de Pós-graduação da UERJ (ProPEd/UERJ). Bolsista CAPES.

Pedro Ferreira de Lima Crespo: Mestrando Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Comunicação (FEBF-UERJ).