

# **Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas em Saúde**

Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Saúde

Izabela Amaral Caixeta

“PROFESSORA, ACEITA QUE DÓI MENOS”: dos aforismos cotidianos  
ao racismo e sexismo produtores de sofrimento docente

Izabela Amaral Caixeta

“PROFESSORA, ACEITA QUE DÓI MENOS”: dos aforismos cotidianos ao racismo e sexismo produtores de sofrimento docente

Trabalho de defesa de dissertação apresentada à Escola Fiocruz de Governo como requisito para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas em Saúde. (Linha: Saúde e Justiça social).

Orientadora: Profa. Dra. Francini Lube Guizardi

Distrito Federal  
2021

Izabela Amaral Caixeta

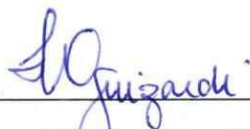
Izabela Amaral Caixeta

**“PROFESSORA, ACEITA QUE DÓI MENOS”: dos aforismos cotidianos ao racismo e sexismo produtores de sofrimento docente.**

Dissertação apresentada à Escola de Governo Fiocruz como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas em Saúde, na linha de pesquisa Saúde e Justiça Social.

Aprovado em 27/01/2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Dra. Francini Lube Guizardi. Orientadora - Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz Brasília



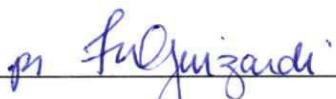
---

Dra. Denise Oliveira e Silva - Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz Brasília



---

Dra. Renisia Cristina Garcia Filice – Universidade de Brasília - UnB



---

Dra. Tatiana Oliveira Novais - Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz Brasília

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte**

C138p Caixeta, Izabela Amaral

“PROFESSORA, ACEITA QUE DÓI MENOS”: dos aforismos cotidianos ao racismo e sexismo produtores de sofrimento docente / Izabela Amaral Caixeta. - 2021.

115 f.; 30 cm.

Orientadora: Dra. Francini Lube Guizardi.

Dissertação (Mestrado) - Escola Fiocruz de Governo, Fundação Oswaldo Cruz, Brasília – DF, 2021.

1. Racismo. 2. Sexismo. 3. Educação. 4. Contra-colonialidade. 5. Absenteísmo I. Título. II. Guizardi, Francini Lube. III. Escola Fiocruz de Governo.

CDD: 370.19342 (20ª)  
CDU: 37:316.347

Ficha catalográfica elaborada por Camila de Sousa  
Bibliotecária – CRB 3300 – 1ª Região.

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**

## **um poema de Ray para Raimundo**

aceita que dói menos  
o futuro não é tua marmitta fria  
nenhum playground é grátis  
não adianta tentar  
você sabe que não vai encontrar  
desista logo!  
não adianta se expressar!  
deixa de ser otário!  
jogue na loteria!  
volte ao psiquiatra  
consiga umas dezenas de comprimidos  
roube todos os remédios do seu irmão  
mas antes, pare de escrever por uns dois meses  
e antes disso pare de trabalhar  
de uma vez por todas  
não há razão para continuar  
você sabe, as pessoas  
tem contas bancárias e sentimentos  
e você é o produto perecível  
mais barato do espetáculo  
não vale a pena pensar  
nenhuma estrela vela por ti  
nenhum sol nascerá para te aquecer  
nenhuma lua iluminará teus passos  
nenhuma vaca se matará por você  
ninguém vai comprar  
teus resmungos  
ninguém! Raimundo!  
ninguém pagará um centavo por sua alma  
com defeito de fábrica  
tu sabe Raimundo,  
tua carne não vale um cacho de bananas  
espera seu Imundo!  
onde estávamos mesmo?  
ah sim, pegue teu estoque de medicamentos  
e roube aquele litro de Velho Barreiro da sua  
mãe  
compre dois bons estiletos  
se tranque no banheiro da sua casa  
com uma corda  
engula tudo!  
corte os pulsos  
e se enforque!  
porque só o silêncio é sagrado  
só o segredo é santo  
só as mentiras podem te proteger

Raimundo, pare de dançar  
para esses abismos cegos  
pare de cantar  
para teus medos surdos  
apenas ame o teu destino  
conte seus passos!  
corte teus dreads!  
colha seus dentes!  
e esqueça a música  
você merece!  
despreze todo o lirismo embriagado  
excre todo o lirismo drogado  
não tente aprender mais nada  
a cova não está funda o bastante?  
cave deitado canto do quarto  
Raimundo olvide todos os versos  
declare seu ódio por todos  
aqueles que já lhe disseram eu te amo  
ninguém vai te curar  
da salvação  
Jesus! apaga a luz!  
o maço Raimundo vai apagar em seu braço  
vai lá Raimundo!  
gaste todas as suas últimas moedas  
com mais pedras nojentas  
**DESISTA!!!**  
**DEXESISTA!!!**  
antes que a batalha  
lhe derrube  
não olhe para esquerda!  
não olhe para a direita!  
não olhe para cima!  
não olhe para baixo!  
não olhe para frente!  
não olhe para trás!  
não me venham com revoluções  
a única revolução é a morte!  
não me venha com versos!  
o único poema...  
**RAIMUNDO!**  
**O ÚNICO POEMA É A VIDA!!!**

Ray Cruz

*Dedico em memória da mulher que ascendeu  
profundamente o nosso sol e que nos deixou, como muitos  
neste difícil ano, cedo demais: Denise Pereira Matheus  
Amaral, Presente!*

## AGRADECIMENTOS

Aos ancestrais, “*os que conheço e os que eu não conheço e os que me conhecem melhor do que eu mesma*” (Sobonfu Somé)

À minha mãe Izabel Amaral Souza e ao meu pai João Batista Caixeta, minhas grandes referências de vida;

Aos meus irmãos Sarah, Diego, Dê, Jimmy, Pantera, Lucky, Khaos e Nilo.

À minha gigante família mineira Amaral e Caixeta, de muitas tias, tios, minhas irmãs amadas primas (Milb) e primos, sobrinhas e sobrinhos. Sem vocês nada faz sentido.

Às amigas, as *abiugas*, que me constituem e me dão força para seguir, na inspiração contínua como num bonde em constante movimento;

À Fiocruz, pelas aprendizagens, oportunidades e amigas que pude cultivar. Às colegas de trajetória, ao Grupo Girassol, costurado pela orientadora Francini, cultivado no fortalecimento mútuo;

Aos colegas e professores da CLACSO com quem tenho aprendido muito;

Aos estudantes que tive a oportunidade de conhecer ao longo desses anos e me inspiram a continuar;

Aos colegas de trabalho e profissão que, mesmo sob tantos desgastes, seguem acreditando que a educação é uma potente ferramenta de transformação.

Seguimos juntas!

“[...] Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser” (Conceição Evaristo, 2018, “Ponciá Vicêncio”)



## RESUMO

A pesquisa ocorreu entre os anos de 2018 e 2020 no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Saúde da Fiocruz/Brasília. Como objetivo geral, considerando o contexto de adoecimento docente na educação básica, buscou compreender como o racismo e o sexismo, operando de formas estruturais, incidem na produção do sofrimento de professoras e professores. Tendo como destaque as altas taxas de absenteísmo (afastamento do trabalho) docente na rede pública do Distrito Federal, os objetivos específicos envolveram traçar um panorama crítico do fenômeno do absenteísmo docente, bem como sistematizar contribuições epistêmicas contra-coloniais para análise desse fenômeno de adoecimento, em especial diálogo com a saúde coletiva e a educação. Como resultados cotejados é possível perceber uma relação estreita entre saúde e iniquidades refletida na docência e necessariamente em todo ambiente escolar. Aponta-se para a importância da formação antiepistemicida, antirracista e antissexista na escola para a construção de novas subjetividades promotoras de saúde.

**Palavras-chaves:** *Racismo; Sexismo; Contra-colonialidade; Educação; Absenteísmo.*

## ABSTRACT

This research took place between the years 2018 to 2020 within the scope of the Professional Master's Degree in Public Health Policies at Fiocruz/Brasília and had as a general objective, considering the context of sickening teachers in basic education, to understand how racism and sexism, operating in structural ways, impact on the production of suffering of teachers and professors. Having as a highlight the high rates of absenteeism (work absenteeism) among teachers in the public network of the Federal District, the specific objectives involved tracing a critical panorama of the phenomenon of teacher absenteeism, as well as systematizing counter-colonial epistemic contributions to the analysis of this phenomenon of illness, especially dialogue with collective health and education. The results we compare are a close relationship between health and inequities that are reflected in teaching and necessarily in the entire school environment. The importance of anti-epistemicidal, anti-racist and antisexist education in school for the construction of new health-promoting subjectivities is pointed out.

**Keywords:** *Racism; Sexism; Counter-coloniality; Education; Absenteeism.*

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 _ ENTRE MERGULHOS E FÔLEGOS</b>	11
INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA	23
<i>Estratégias para análises de documentos</i>	24
<i>Cestas, pegadas, caminhos</i>	29
<i>Autoetnografia, Escrivivência, Posicionalidade</i>	34
Referências bibliográficas (capítulo 1)	40
<b>CAPÍTULO 2 _ CARTOGRAFIAS DOCENTES</b>	44
Referências bibliográficas (capítulo 2)	46
<b>ENSAIO 1 _ Por um necessário alargamento epistemológico: suleando reflexões sobre absenteísmo docente</b>	47
<b>ENSAIO 2 _ Consciências libertárias, práticas colonizadas: docência e saúde através da pandemia</b>	63
<b>ENSAIO 3 _ Políticas de inimizade na escola: entre sofrimentos e necropoder</b>	87
<b>CAPÍTULO 3 _ TRAVESSIAS</b>	98
<i>Notas desde as dobradiças</i>	99
<i>Considerações Finais</i>	109
Referências bibliográficas (capítulo 3)	114

## CAPÍTULO 1 \_ ENTRE MERGULHOS E FÔLEGOS

### Introdução

É preciso encontrar a própria encruzilhada e fazer a escolha do caminho que será trilhado, sempre sabendo que existe a possibilidade de retornar e recomeçar sempre. (1)

A presente dissertação é fruto de pesquisa intitulada “*Professora, aceita que dói menos: dos aforismos cotidianos ao racismo e sexismo produtores de sofrimento docente*”, realizada entre os anos de 2018 e 2020 no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Saúde da Fiocruz/Brasília. Como objetivo geral de pesquisa, tendo como contexto o fenômeno do adoecimento docente na educação básica, a proposta foi compreender como o racismo e o sexismo, operando de formas estruturais, incidem na produção do sofrimento de professoras e professores.

Com destaque para as altas taxas de absenteísmo (afastamento do trabalho) docente na rede pública do Distrito Federal, os objetivos específicos envolveram traçar um panorama crítico do fenômeno do absenteísmo docente, bem como sistematizar contribuições epistêmicas contra coloniais para análise desse fenômeno de adoecimento, em diálogo com a saúde coletiva e a educação.

Retomo esses ensejos iniciais gerais da pesquisa que, atravessada pelo contexto de pandemia da COVID 19, lutos coletivos e muitas mudanças, buscou trazer reflexões sobre os resultados obtidos ao longo do percurso metodológico que envolveu autoetnografia, revisão de literatura e pesquisa bibliográfica. Também dimensiono o caráter político, afetivo e posicionado que a pesquisa possui e sua relação comprometida com as propostas do mestrado profissional. Este, ancorado em princípios de fortalecimento do bem estar coletivo e ao enfrentamento às iniquidades sociais, interage também com minha profissão enquanto docente da rede pública de ensino e a minha responsabilidade e postura ética.

Como professora de sociologia atuando na periferia do DF há oito anos, experienciar efeitos do absenteísmo e sofrimentos no âmbito docente tornaram-se parte do meu cotidiano de trabalho nas escolas. Seja na reorganização dos horários para liberação de turmas por falta de

professoras<sup>1</sup>, naquela ausência da colega na hora do valioso café ou no silêncio daquela outra colega na coordenação pedagógica.

Ao longo dos anos foi possível ver colegas frustradas, desmotivadas, abatidas, com muitas dores por todo lado, da garganta à coluna, literalmente da cabeça aos pés. Também tem muito a ver com se sentir, diversas vezes, profundamente triste e só. E com muita frequência, ressoar discursos de antagonização tanto frente ao Estado e outros agentes do capital, como também antagonizações entre as pessoas na escola.

São fatos que possibilitam pensarmos se realmente vivemos relações de inimizade (2) entre as diferentes categorias que compõem nossas comunidades escolares. O inimigo é o sistema? É a regional de ensino? São as/os estudantes? É a gestão? Colegas de trabalho? A *culpa* é da família ‘desestruturada’? Estamos sendo filmadas? São indagações partilhadas com frequência no ambiente escolar já que vivemos sob o contexto de escola sem partido<sup>2</sup>, de militarização e sucateamento da educação e saúde públicas como projetos políticos, entre outras situações que provocam diferentes tensões na sociedade.

Como estamos lidando com a relação da evasão estudantil/absenteísmo estudantil crescente e o exponente assassinato da juventude negra e periférica? De que maneira se tensionam as relações de empatia frente às violências estruturais do racismo e do sexismo quando casos como o da professora negra Roberta Renout<sup>3</sup> e do professor negro Thiago dos Santos Conceição chegam às mídias de massa? O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo e ainda assim seguimos sofisticando o racismo de forma cruel e central nas relações.

Porque cada vez mais vê-se um aumento no número de profissionais readaptadas com restrição a interações com estudantes? E quanto aos inúmeros relatos de assédio na escola, como

---

<sup>1</sup> Conforme será apresentado no Capítulo 2 da dissertação (Ensaio 2) a categoria docente na rede básica do Brasil é composta majoritariamente por mulheres (representam 81%), fato este que marcará a inflexão no plural da categoria docente no gênero feminino daqui em diante. Com exceção, quando necessário, da clivagem de gênero dentro do contexto em particular.

<sup>2</sup> Escola sem Partido faz parte de projetos conservadores, de cunho religioso -cristão, advindo das reformas educacionais neoliberais e suas agendas políticas de sucateamento da educação pública. Projetos financiados por empresários da educação privada com interesses declarados na disputa ideológica (material, espiritual, global) do país. Esse assunto é retomado ao longo da dissertação.

<sup>3</sup> Roberta Renout, professora de Araporã (Mato Grosso do Sul) foi agredida verbalmente em áudio feito por mãe de uma de suas alunas que se desagradou por sua filha ter “mais” uma professora preta. Os xingamentos racistas foram gravados e compartilhados no final do mês de agosto de 2017. Para ver reportagem, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=aUBrgNGOkA4> (acessado em 01/07/2019). O caso do Professor Thiago dos Santos chegou à mídia hegemônica em setembro de 2018 depois da ‘viralização’ de vídeos em que aparece sendo agredido por estudantes em sala de aula. Para ver a reportagem, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=5f-5HPmrbyI&t=212s> (acessado em 01/07/2019)

o caso de uma escola na região do Gama/DF onde chegaram a ter mais de 20 professores denunciados por estudantes adolescentes em 2017? Em que medida a permanência numa escola de um altar cristão católico oferecido em memória a uma professora que se suicidou nos afeta? Como o assassinato de uma professora em plena sede do nosso trabalho pelo agressor fardado expõe nossos esgarçamentos (caso de feminicídio ocorrido em 2019 no DF)? Como as nossas relações de inimizade com “o outro” materializam-se nos corpos que adoecem, falham a voz, doem as costas, palpitam os corações?

Como não relacionar os sofrimentos vividos na/pela escola aos valores civilizatórios hegemônicos da modernidade capitalista, presentes nas contradições e violências que constituem o aparato (de)formador que é a educação formal? É nessa constelação de indagações que sigo ponderando.

Ao tentar destacar o lugar de enunciação de professora, tenho como intuito mobilizar reflexões a respeito dessa temática que considero urgente. Não porque o absenteísmo (afastamento do trabalho) “onera” os cofres do Estado ou “atrapalha o rendimento de ensino”, mas porque acredito que o sofrimento, a depressão, os transtornos de ‘saúde’ que acometem muitas professoras, colegas, familiares, infelizmente, não acometem somente a nós, mas a toda uma comunidade.

Interpretamos, enquanto servidoras públicas, um papel de uma espécie de “representantes” privilegiadas desse sistema adoecido que permite algumas pessoas respaldarem suas ausências legalmente com o usufruto de atestado médico, diferentemente do que ocorre com as demais categorias profissionais e não profissionais que compõem a escola. Até porque afastar -se do local de trabalho, por si só, não “desadoece” instantaneamente uma pessoa ou “resolve” a situação, considerando a complexidade que há em explicar causalmente os processos de saúde- adoecimento no trabalho.

No cotidiano do funcionalismo público, aqui na capital do país, é comum escutar que “*dar atestado*” é estratégia de quem “*não quer*” trabalhar. Afinal, no mundo capitalista onde somos nossos próprios gerentes em busca de produtividade na sociedade do cansaço (3), onde o “trabalho dignifica”, o absenteísmo é muitas vezes visto como um problema moral, de ordem individual. Docentes da rede pública são a categoria com o maior número de atestado por saúde mental no DF, de acordo com os dados encontrados na pesquisa (4).

Oras, as vezes me pergunto se será mesmo que existe um grande e articulado complô entre a medicina de perícia e profissionais da educação no que tange a forja de atestados médicos por sofrimento psíquico. Ou serão outros os fatores que contribuem para transformar o ensinar em adoecer (5)? O que será que acontece nas escolas que até àquelas recém

militarizadas mostram quadros de afastamentos por saúde dos próprios militares, segundo o Observatório das Escolas Militarizadas do DF (2019)?

Um dizer muito presente em meu cotidiano escolar, o aforismo<sup>4</sup> “aceita que dói menos”, vem combinado de forma muito particular com o acelerado contexto de mercantilização da educação pública, militarização das escolas, perseguição da educação ‘crítica’, das disciplinas de humanas, aumento das iniquidades sociais. “*Estamos numa escola pública, professora. Isso que você tá querendo não adianta, foi sempre assim, você é nova, logo se acostuma, aceita que dói menos*”<sup>5</sup>. Fala não necessariamente deferida somente a mim. O recado de censura é geral.

A expressão “aceita que dói menos” é um aforismo muito presente em falas cotidianas de tom prescritivo e moral que parecem revelar certa tensão entre resistências e/ou resignações frente a padrões de poder já estabelecidos. Por se tratar de um aforismo, um ditado, é uma mensagem carregada de sentidos, valores, pois a palavra como tradição viva (6) é capaz de mobilizar diferentes afetações. Ou como diz bell hooks<sup>6</sup> a respeito do poder e do papel da língua, através da qual “*as palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra a nossa vontade*” (7). Aqui utilizo esse aforismo como exemplo simbólico da imposição de um projeto de mundo moderno/colonial/ocidental/racial/patriarcal que se faz presente também na linguagem e reproduzido pela/na escola, ‘norteada’ por suas ‘grades curriculares’.

Esse projeto civilizatório ocidental de sistema-mundo racista e sexista, certamente capitalista, tem na educação formal uma de suas formas cruéis de manutenção das desigualdades. Numa espécie de naturalização da máxima darwinista sobre a “lei dos mais fortes”, ou “adapte-se ou morra”, a expressão “aceita que dói menos” pode ser entendida como a imposição de uma aceitação enquanto conformidade e desincentivo frente a uma violência vivida.

---

<sup>4</sup> AFORISMO, segundo dicionário online português: *substantivo masculino*: [máxima ou sentença que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral; apotegma, ditado. Texto curto e sucinto, fundamento de um estilo fragmentário e assistemático na escrita filosófica, ger. relacionado a uma reflexão de natureza prática ou moral]. Exemplo famoso de aforismo: “*tal pai, tal filho*”.

<sup>5</sup> Essa frase foi construída enquanto uma síntese de falas que venho escutando ao longo dos meus anos de profissão. Junto destas, existem também as falas que me explicam que eu, por “ser nova” (seja de idade seja de tempo de atuação) tendo a ter uma visão ‘idealista’, que o tempo me irá provar a imutabilidade dessas minhas apreensões. Geralmente essas falas estão acompanhadas de diferentes queixas, reclamações sobre a desvalorização da atuação docente, da falta de reconhecimento, das ‘ingratidões’ diárias, etc.

<sup>6</sup> “*bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, isso quem me contou foi Flora. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias*”. (8)

O grande sociólogo Deivison Nkosi, em texto escrito para prefaciar o livro “Violência e Sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro” (2018), num mundo que prevalece a máxima hobbesiana “*homem é o lobo do próprio homem*” nos diz que

a violência “objetiva” – a própria ordem “normal” de nossa organização social – é invisibilizada. Então, o repúdio mais audaz à primeira, acaba, implicitamente, tomando a segunda como parâmetro da normalidade, deixando inclusive de ser visto como violência (9)

Esse aforismo também pode ser entendido como uma estratégia do ocidente<sup>7</sup> hegemônico em usar de uma retórica da racionalidade para justificar a própria violência. Esta, enquanto condição de existência da democracia, é sistematicamente ocultada (2) e a aceitação passa a ser então uma esperada relação equilibrada e individual com a realidade vivida. Aceita, deixa para lá, não ‘rebata’, nade a favor da corrente, etc... Que relações são essas que tolhem a agência, envolvendo dor e opressão?

O termo “aceita que dói menos” me afeta ao pensar o quanto é uma expressão utilizada sob diferentes cenários. Adaptável, algumas vezes utilizada de forma cínica. Está na fala do estuprador<sup>8</sup>, está na fala daqueles que determinam o tempo certo para a duração de um luto e suas etapas. Está também nas jocosas admoestações. Para além dos sentidos que a psicologia ocidental reflete sobre a ‘necessidade’ de superação do luto, as práticas de banalização da violência e da morte em contexto de vidas colonizadas trazem consigo violências seculares e que permeiam gerações e memórias coletivas reprodutoras de traumas cognitivos, psicológicos, físicos, espirituais.

Nesse sentido, valendo-me das injunções e interações que o uso desse aforismo simboliza e captura enquanto signo de uma linguagem permeada por violências estruturais, tenho como

---

<sup>7</sup> Ocidente aqui é compreendido como “*anglo- europeu, cuja origem se localiza na civilização greco-romana e tem o fenótipo caucasiano como característica racial: “[...] ênfase que nem o termo ‘Oriente’ nem o conceito de ‘Ocidente’ têm estabilidade ontológica; ambos são constituídos de esforço humano - parte afirmação, parte identificação do Outro*” (SAID, 2007, p.13). Ocidente é ainda um conjunto de crenças e valores definidores de identidade cultural agregadora ou excludente” (10). O Ocidental e sua imposição de um padrão ocidental busca-se hegemônico pelo mundo, “*gestados, difundidos, defendidos e postos em circulação através das políticas econômica, de conhecimento, estética, cultura, etc., da Europa e dos Estados Unidos da América*” (11).

<sup>8</sup> O estupro constitui uma das estratégias mais cruéis de dominação em nossa sociedade, sendo historicamente base do sistema escravocrata. Como elucida Ângela Davis, ao dizer que “*na verdade, o estupro era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras*” (11). Davis descreve como o estupro enquanto prática de dominação, retaliação e repressão tornou-se arma de “terrorismo político de massa”, no exemplo da experiência da Guerra do Vietnã. Segundo a autora, essa temática tem sido imiscuída na literatura canônica não como “*exploração sexual, mas miscigenação*” (12).

proposta central problematizar em que medida o racismo e o sexismo, enquanto produtores de adoecimentos/sofrimentos, expressam-se no chamado mal estar docente.

Para analisar esse fenômeno do *mal estar docente* amplamente registrado em literatura de referência, busquei por epistemologias outras que não se encerrem na primazia das ciências biomédicas, mas que dimensionem a centralidade das relações raciais em nosso contexto brasileiro, bem como a relação da instituição colonial gendrada de controle sobre os corpos e mentes que são reproduzidas na escola.

Também podendo ser chamada de escola da ignorância:

Com sua falha de origem, a educação convencional —*neocolonial*— opera como *Escola da Ignorância* [...]. Ao promover o pensamento ocidental como pensamento único, a *Escola da Ignorância* finge ensinar-nos como funciona o mundo, fazendo justamente o contrário (13)

A lógica moderna-produtivista, balizada pelo engradeamento curricular colonial acaba por (re)produzir uma educação competitiva, excludente e bancária. Apesar da narrativa hegemônica de desvalorizar a educação enquanto uma prática transgressora e libertária (07), é ancorada nesse horizonte (e em outras vozes coletivas contra coloniais) que localizo essa pesquisa. Busco aqui realizar movimentos políticos de deslocamento epistêmico a fim de destituir essa matriz eurocêntrica de pensamentos universalizantes e, assim, dar vazão à autonomia, agência e a pluriversalidade (14) de ser-mos em sociedade.

Por acreditar que a educação ainda pode ser uma das frentes na luta antirracista, antissexista e anticapitalista, promotora de saúde e um caminho estratégico possível para uma descolonização mental, cognitiva, afetiva, penso na importância de uma chamada ética da liberdade, que contribua no desfazer de tantas amarras coloniais dentro de nossas práxis cotidianas. Já dizia bell hooks que “*a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela*” (7). E é sobre alargar o escopo epistêmico contra hegemônico que essa pesquisa também visa contribuir.

Venho, nesse sentido, refletindo sobre o meu papel junto a uma pedagogia engajada, de denúncia, que realize o movimento de autonomia via ação colaborativa, horizontal e que vise produção de saúde e não somente adoecimentos no espaço escolar, por exemplo. Isso requer um enfrentamento ativo ao racismo epistêmico tão enraizado nas escolas como nas bases acadêmicas universitárias, responsáveis por afetar e (de)formar subjetividades. Descolonizar currículos é uma das muitas tarefas. Destaco que busquei referenciar a presente pesquisa com bibliografia que incluía majoritariamente mulheres e pessoas pretas, africanas, afro diaspóricas,



afro perspectivadas, pindorâmicas<sup>9</sup> e contra coloniais, pois essa escolha é também parte fundante de uma escrita crítica à falsa neutralidade científica.

O adoecer na escola não está descolado dos processos maiores de colonialidade<sup>10</sup> e das desigualdades estruturantes em nossa sociedade uma vez que não se adoecer sozinho. Essa mentalidade de culpabilização do indivíduo pela sua própria saúde vai contra toda a noção de saúde em seu conceito ampliado e seus determinantes sociais (17). A proposta é compreender como as contradições presentes no fazer pedagógico de um sistema racista e sexista produzem tantos sofrimentos.

Acredito que a educação transgressora como uma prática da liberdade (7), soma-se à construção de agendas que busquem atender às múltiplas singularidades que nos compõem. É importante desvelar as problemáticas epistemológicas que se impõem universais e hegemônicas através do cientificismo racista, do positivismo, da autoridade masculina, do elitismo que querem conformação e padronização dos corpos. Desmantelar o racismo patriarcal é eminente e necessário para a luta anticapitalista na educação e na saúde.

A partir de uma abordagem qualitativa a respeito do levantamento de dados das condições de saúde de docentes no DF, de autoetnografia com inspiração na *escrivivência*<sup>11</sup>, como nos ensina a professora Conceição Evaristo, alargamento do escopo bibliográfico, a proposta foi compreender, sob diferentes cosmopercepções<sup>12</sup> o distinto índice elevado de afastamento do trabalho por parte de trabalhadoras e trabalhadores da educação no DF. A pesquisa analisou como nós, professoras e professores da educação básica agenciamos as tensões e reproduzimos

---

<sup>9</sup> “*é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul*” (15)

<sup>10</sup> Na esteira de autores como LANDER (2005), QUIJANO (2005) a colonialidade enquanto padrões de dominação “*se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser, que constroem os essencialismos e uma epistemologia eurocêntrica com concepções dominantes pautadas no racismo e no sexismo*” (16).

<sup>11</sup> No capítulo de Metodologia, abordarei melhor a delimitação do campo e a relação com a autoetnografia e a *escrivivência*. Destaco que uma das fontes de inspiração para essa escolha metodológica parte da formação no curso Mulheres Inspiradoras, projeto da professora da rede pública Gina Vieira ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação-EAPE DF. Este importante curso me ajudou a enredar e coser, junto a tantas colegas inspiradoras, resistências milenares das quais nos fala Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral. O Programa Mulheres Inspiradoras — Políticas de valorização de processos autorais em leitura e escrita na rede pública de ensino do DF é com toda certeza um espaço de resistência, saúde e formação política transformador de caminhos.

<sup>12</sup> “*O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais*” (18)

essas violências num espaço de dinâmicas múltiplas, travessias e interjeições entre animais humanos e não humanos<sup>13</sup>, de diferentes existências, corpos e memórias.

A busca se deu por compreender como as violências estruturais do racismo e do sexismo incidem nas relações cotidianas e geram processos de adoecimento que refletem nos índices de absenteísmo. Para tanto, a aposta na leitura interseccional tornou-se estratégica. O paradigma da interseccionalidade aqui será empregado não como uma ferramenta<sup>14</sup>, mas sim como posicionamento epistemológico na construção do pensamento científico, haja vista a importância de situar as relações raciais de dominação no mundo para análise complexa dos fenômenos em solo brasileiro e em particular, no campo da educação e da saúde.

Por aqui se tratar de uma pesquisa assumidamente teórica (sem que isso implique em descolá-la da dimensão da práxis, do campo e das vivências) e ancorada empiricamente em literaturas múltiplas, o esforço se deu em situar essa chave de leitura sensível que é a interseccionalidade como um aporte teórico pertinente para as reflexões aqui tecidas.

Na empreitada de alargamento da compreensão sobre o conceito de saúde, a escolha por me nutrir de epistemologias contra coloniais vem no esforço de dialogar com outras produções de conhecimento que considerassem nosso contexto particular brasileiro e nossa identidade amefrikana ladina. Esse conceito de améfrika ladina, cunhado pela antropóloga Lélia Gonzalez, nos permite perceber os impactos na saúde de um país colonizado por doutrinas euro cristãs monoteístas, com pessoas forjadas por hierarquias raciais, instituições escravagistas e organizações patriarcais.

A noção trazida aqui de contra colonialidade busca confluir junto ao que o grande mestre Nêgo Bispo nos ensina sobre a importância da luta pela valorização da biointeração.

---

<sup>13</sup> O especismo, a crença que uma espécie, no caso ‘humana’ – de preferência homem cis, hetero e branca- é superior de algum modo aos demais seres. Mais uma produção ocidental que hierarquiza e cria relações entre animais humanos e não humanos. Quem me auxilia a compreender a complexidade de “*COMO todas as opressões se conectam*” é a doutora e poetisa negra tatiana nascimento dos santos (19).

<sup>14</sup> Para melhor compreender a interseccionalidade como uma importante ferramenta para a qualificação de políticas públicas, recomendo a leitura dos trabalhos da professora Marjorie Nogueira em “*As lutas das mulheres negras : identidade e militância na construção do sujeito político*” (2008). Também de Beatriz Irber em sua pesquisa: “*Trabalhadoras terceirizadas de limpeza e conservação da UNB: Relatos de violências, invisibilidade e precarização*”, pelo departamento de Sociologia (UNB, 2016). Também o trabalho da pesquisadora Jussara Assis, com seu trabalho “*Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica*” (2018). Também o trabalho de Aline Silveira e Laura Sito (2018) intitulado: “*A cor da violência: feminicídio de mulheres negras no Brasil*”. Outros trabalhos considerados pertinentes para o alargamento do paradigma interseccional serão trazidos mais adiante.

Estamos/somos o meio (do) ambiente. Como podemos nos pensar e ver o mundo somente por uma única perspectiva de consumo, exploração e individualidade? Deslocar esse *olhar* fragmentado e distante produzido pelo binômio racializado natureza x homem é, talvez, considerar de fato que, como nos ensina a sabedoria ancestral, o melhor jeito de guardar o peixe é na própria água (15).

Justamente por não compreender o aforismo “aceita que dói menos” num sentido de conformismo como naturalizável nesse contexto de sofrimentos crescentes, por não acreditar que perante a violência devemos ignorar as potentes e possíveis resistências coletivas e ancestrais é que propus esses diálogos epistemológicos contra coloniais com a saúde coletiva e também com a educação. Pois, para desmantelarmos o pensamento uni-versal é importante saber que existem múltiplas formas de ver, sentir, perceber, ser no mundo.

O paradigma da pluriversalidade, trazido pelo filósofo Mogobe Ramose (14) nos impulsiona a entender o ‘ser’ ontologicamente como manifestação da multiplicidade e diversidade dos seres. Ou então, pensamentos que fortaleçam as múltiplas racionalidades (poliracionalidade) e reconhecimento da humanidade de todos os povos (11). Ou ainda, como nos fala Nêgo Bispo, da importância de se trabalhar o indivíduo de forma integrada (15), como fazem os povos pindorâmicos e quilombolas.

Refletir sobre uma ética contra colonial exige mudança de postura, requer transgressões, radicalidade nas ações guiadas pelas raízes ante a colonialidade de nossas vidas. Envolve responsabilidade consigo e com os coletivos, mesmo quando “*o compromisso profundo com a pedagogia engajada canse o espírito*” (7). Mas sabemos que, enquanto docentes, o percurso do aprender é como “*um exercício ativo para a saúde do espírito*”, como ouvi uma vez do grande professor Renato Nogueira. “*Se nos queriam em silêncio, nos fizemos professoras*” (20).

É também doloroso caminhar nas vias da desconstrução, mudança de práticas e pela luta antiepistemicida pois requer que nos conheçamos para também saber para onde queremos ir. E é também sobre olhar novamente para trás. São muitas as encruzilhadas potencializadoras das caminhadas e venho tentando voltar-me a outros centros desses cruzos. Encruzilhadas são aqui compreendidas como lugares de criação, de potência, de movimento, de transgressão e certamente, de muita aprendizagem (21).

O conflito, espécie de combustível de mudanças, não é essencialmente negativo. Questionar, suspender, deslocar verdades absolutas pode gerar desconfortos, mas também produz libertações. “*Há um trabalho permanente de confronto com o mundo, confronto que se dá simplesmente por existirmos. Ignorar o confronto é uma forma de resignar-se, um jeito de morrer aos poucos*” (22).

Pensando sobre a polissemia que a palavra *aceitação* desperta, ouvi esse ano um ditado<sup>15</sup> iorubano que me vem trazendo reflexões. O ditado *diz* o seguinte: “*se o muro está delapidado e não podemos consertá-lo, devemos fazer amizade com ele*”. Me parece que as vezes não é só sobre enfrentamento e negação, mas sobre outras maneiras de perceber as relações e os muros que nos margeiam.

Penso que esse ditado me fez interagir melhor com a ideia de aceitação e sua possível ressignificação. Pois não quer dizer que, ante aos desafios profundos devamos desistir ou mesmo que a desistência seja sinal de fracasso ou perda. Talvez seja uma reflexão sobre como precisamos nos preparar, nos reorganizar, adaptar, realocar as expectativas, inventariar as tecnologias contra coloniais e compreender que as coisas são maiores que nós. Negar essa realidade apenas nos machuca e nos desnuda de nossas agências ao individualizar (e despolitizar) nossos sofrimentos.

Na luta contra o apagamento e invisibilidade que o racismo e o sexismo projetam, “*não é fácil dar nome a nossa dor, torná-la lugar de teorização*” (7). E é justamente somado a esse desafio trazido por bell hooks de pensar a teoria também como lugar de cura que acredito ser importante o movimento de ressignificar (23) esses sofrimentos coletivos.

Não são as diferentes opressões que nos distanciam, mas a tenacidade em singularizar, padronizar e centrar uma única experiência como padrão em detrimento de outras. Os sofrimentos persistentes que se expressam nos altos índices de afastamento do trabalho por saúde mental não estão descolados de contextos outros e é por essa argumentação que a presente dissertação pretende correr.

Para finalizar esta parte introdutória, retomo a explicação sobre a proposta de organização do documento. São três (3) capítulos que buscam atender a estrutura de introdução, metodologia, resultados, análises e considerações finais.

De acordo com as exigências de normalização e padronização textual presentes em manual elaborado pela Escola de Governo da Fiocruz, as citações ao longo do texto buscam seguir o padrão Vancouver. Este padrão exemplificado no manual disponibilizado às discentes exige supressão de nome e demais informações em citação direta e indireta ao longo do texto. Assim, cada capítulo, ao final, terá sua referência bibliográfica própria organizada pela ordem de aparição das autoras/autores no texto, conforme a padronização no estilo criado em 1978 no

---

<sup>15</sup> “*As filosofias africanas, muito frequentemente representadas em provérbios, trazem axiomas alinhados com o espírito da ética ubuntu, cujo objetivo principal é a ligação do indivíduo com o coletivo*” (16)

Canadá. Esse ‘apagamento’ das referências ali trazidas segue uma lógica de formatação que visa facilitar as partilhas científicas na área da saúde.

Mantive essa padronização (pois as ideias são mais importantes que os nomes, como disse bell hooks) apesar do meu desconforto em destacar um pensamento confinando-o entre parentes numéricos. Busquei fazer essa padronização por todo o texto, com exceção do capítulo dois, onde os textos seguiram os formatos demandados pelas submissões (e que variam em demasia). Optei por destacar nas referências bibliográficas ao final de cada capítulo o nome completo das autoras e autores como forma de praticar a não ‘invisibilização’ (24) de vozes consideradas periféricas e desnaturalizar a falsa neutralidade na produção de conhecimento científico.

Talvez essa não padronização completa da escrita e do formato ao longo de todo documento traga a leitora alguns estranhamentos. Acredito ser importante dar espaço e escuta aos desconfortos que podem vir de ‘transgressões’ às ditas normas. Penso que podem contribuir para sinalizar a importância de se praticar a chamada desobediência epistêmica (25) e repensar o lugar da forma hegemônica como canal legítimo de compartilhamento de ideias.

O capítulo 1 (*Entre mergulhos e fôlegos*), encontra-se dividido em duas seções: esta, a *introdução*, onde busquei destacar os objetivos da pesquisa, bem como o contexto na qual está inserida a fim de elucidar o título como condução alegórica das ideias. Na segunda seção, a *metodologia*, descrevo o percurso de pesquisa, seus fundamentos teórico-metodológicos, caminhos estes atravessados por muitas lágrimas, mas também com muito sorriso na luta que é para confundir os inimigos, como diz o mestre Sérgio Vaz. Nesta seção metodológica falo mais sobre a autoetnografia, a inspiração na escrevivência, a posicionalidade na escrita e a racialização do saber/ser na produção de conhecimento.

No capítulo 2 (*Cartografias docentes*), apresento os resultados da pesquisa dispostos em três (3) documentos. Escolhi o desafio de fazer neste formato, pois, na época, acreditei que as ideias aqui propostas poderiam ter uma circulação maior de diálogos junto aos campos da saúde, da educação e outros espaços políticos de produção de conhecimentos, dispondo os resultados da pesquisa em documentos passíveis de publicações, como artigos e ensaios, considerando o caráter profissional do mestrado.

Por fim, no capítulo 3 “*Travessias*”, reservo o espaço para as retomadas, para os enredamentos e encaminhamentos ‘finais’ da pesquisa. Em “*Notas desde as dobradiças*”, tenho por objetivo apresentar algumas breves reflexões *êmicas* (que partem de um sistema ao qual pertencem) sobre experiências auto etnográficas registradas na escola ao longo da pesquisa e propor uma discussão inicial entre os conceitos de sujeitos dobradiças (26), com o de burocratas de rua (27) para pensar nas chamadas políticas de inimidade na escola. Elegi não situar essa

seção dentro do capítulo 2 por considerar que as contribuições propostas poderiam compor outros espaços que não necessariamente ‘coubessem’ em formato de publicação e sim reflexões mais próximas dos registros do campo auto etnográfico em si.

Por fim, em “*Considerações finais*” busco questionar sobre o alcance aos objetivos propostos e resultados esperados que considero enquanto elementos pertinentes e que podem contribuir para qualificar a discussão a respeito do tema.

## METODOLOGIA

Creio que a palavra *processo* e não “etapas de pesquisa” explique melhor esse percurso metodológico aqui presente enquanto algo dinâmico, composto de movimentos circulares, idas e vindas, como num continuum ato coletivo de aprender, partilhar e produzir conhecimento. Caminhada pedagogizada por transformações políticas na sociedade, uma pandemia em contexto de necropoder (2) onde o *valor* da vida tornou-se mais didático que nunca. Também atravessamentos de ordem pessoal, da esfera do privado e das minhas subjetividades que, ao fim e a cabo, também são expressões políticas e tangenciadas pelo coletivo. Como costumam dizer algumas vozes ancestrais, o tal do “pessoal é político”.

Nesta seção tenho como intuito apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que organizaram essa pesquisa. Destaco que no capítulo 2 “*Cartografias docentes*”, cada um dos textos a serem apresentados contém sua própria metodologia explicada, sendo esta seção uma parte da dissertação reservada para a apresentação de minhas bases de referências gerais, as inspirações para a escrita, as tomadas de rumo e os fôlegos ao longo desse percurso.

Dentro do contexto de adoecimento de professoras na educação básica do Distrito Federal, tive como **objetivo geral** compreender como o racismo e o sexismo estruturais incidem na produção do sofrimento docente, em particular nas elevadas taxas de absenteísmo da categoria. Como **objetivos específicos**, de caráter descritivo-explicativo, busquei traçar uma análise crítica sobre o absenteísmo docente no DF, junto a sistematização de contribuições epistemológicas que expandam essa discussão.

A partir do cruzamento de dados das análises documentais e pesquisa bibliográfica, com análises *êmicas* de uma auto etnografia, busquei contemplar os objetivos específicos através da produção de três 3 documentos (de tom ensaístico) que buscassem atender aos objetivos propostos, bem como elaboração de texto dissertativo com registros de campo e proposta de discussão conceitual (capítulo 3). Para tanto, foram necessários muitos deslocamentos, desconfortos e descobertas que compuseram esse caminhar.

## *Estratégias para análises de documentos*

Foram aplicadas no percurso metodológico a revisão de literatura integrativa e a análise documental, numa perspectiva qualitativa de desenho de pesquisa. A revisão integrativa foi escolhida por compreender a aplicação de uma abordagem ampla de análises sobre pesquisas prévias da temática em questão (28). Foram mapeadas as bases de dados de acesso público como Medline, BVS, Lilacs, Scielo, Google acadêmico, revistas e periódicos de referência nas áreas de saúde pública, saúde coletiva, ciências sociais, educação. Também sites como o da escritora Conceição Evaristo, da historiadora Giovana Xavier, Blogueiras Negras, Pensamentos Mulheristas de Anin Urasse, Instituto da Mulher Negra- Geledés, entre outros.

Foram cotejados mais de 340 artigos revisados, livros e obras completas de autorias plurais que perpassam as discussões sobre mal-estar na docência, prazer-sofrimento, síndrome de burnout, intensificação do trabalho docente, condições de trabalho e saúde docente, no Brasil e na América Latina. Também sobre colonialidade, decolonialidade, gênero, racismo e sociedade, afroepistemologias e demais reflexões com interface com a saúde e a educação.

Considerando o suleamento do entendimento acerca dos processos de saúde-doença para além da sua redução nosológica e biologicista que refletem no absenteísmo docente, as perguntas que dimensionam a revisão integrativa de literatura dessa pesquisa optaram por uma ação crítica às fontes de consulta, bem como sua diversificação.

A análise documental, ferramenta metodológica também utilizada, é compreendida como produtora de *“novos conhecimentos, [capaz de] criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”* (29). Nesse sentido, propor reexames, complementações, pluriperspectivas e tratamentos analíticos ainda não utilizados por outras fontes, por exemplo, torna a pesquisa documental uma ‘técnica’ valiosa para compor esses diálogos.

Para a delimitação do universo a ser investigado, de acordo com a categorização proposta acerca das fontes de documentação, é necessário destacar o *“contexto, a utilização e a função dos documentos”* (29). Sua escolha não é aleatória e se move em *“função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico”* (idem). São quatro (4) os critérios sugeridos para a seleção dos documentos analisados, a saber: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Para análise documental a chamada técnica de análise de conteúdo apresenta-se como mais adequada para *“conceitualizar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções”* (29).



Após a escolha dos dois (D1 e D2) documentos para compor essa cartografia do cenário de absenteísmo docente no DF (em particular), seguimos na sugestão da abordagem clássica da pesquisadora francesa Laurence Bardim (30) sobre analisar e explorar o material em seu processo de tratamento. Soma-se a isso, na tentativa de diálogos outros, o critério intuitivo na construção da abordagem para o tratamento dos dados, bem como a disponibilidade dos mesmos frente a problematização do tema.

Mesmo com a falta de produção de perfis epidemiológicos disponíveis sobre a categoria docente da educação básica e pública no DF, não sendo possível trabalhar sobre um “*único tema, estrutura ou conteúdo*” (29), os esforços foram justamente na busca por compor um cenário, na análise crítica de um possível perfil, apontando para os diálogos que esses documentos podiam estabelecer. Nesse sentido, considerando:

- a ausência de dados sistematizados e publicados a respeito de perfil epidemiológico de docentes da educação pública básica, tanto no país, quanto no DF;
- o entendimento de epidemiologia utilizado pelos documentos analisados, bem como o conceito/entendimento de saúde e fatores relacionados aos processos de saúde-adoecimento hegemônicos;
- as dificuldades em sular a busca por literaturas com epistemologias negras, feministas, contra-coloniais na área da saúde que pudessem alargar os processos de saúde-doença;
- a demanda urgente para enfrentamento ao adoecimento docente, bem como por novas estratégias que promovam a saúde no espaço escolar;

Foram analisados dois (2) documentos oficiais<sup>16</sup> produzidos entre os anos de 2011 a 2018 (corte de temporalidade com dados disponíveis dada a falta de informatização anterior). Buscou-se necessariamente documentos que mencionassem ou buscassem discutir: absenteísmo docente e/ou condições de saúde de docentes, dados epidemiológicos na educação.

---

<sup>16</sup> Numa primeira etapa da pesquisa, foram selecionados seis (6) documentos para análise. Entre os já citados, figurava o Relatório Anual de Gestão da Secretaria de Educação de 2015 a 2018; pesquisa institucional feita pelo Sindicato dos Professores do DF sobre ‘Violência nas Escolas’; Relatório Anual de Gestão da Saúde do DF 2017 e o Informativo Epidemiológico Anual de Violência Interpessoal e Autoprovocada no Distrito Federal, 2019. Os quatro documentos foram ao fim do processo. O RAG SEDF não apresentou elementos sobre absenteísmo ou dados que caracterizassem condições de saúde docente, mas dentre as informações sobre as organizações da Educação Pública no DF, normativas de promoção da saúde e projetos em desenvolvimento a depender das gestões governamentais. Como não se trata de avaliar política pública, optou-se por excluí-lo dessa análise. O documento relativo à “Violência nas Escolas”, elaborado pelo sindicato ainda que aponte como um dos seus objetivos a prevenção a crescente escala do adoecimento muito ligado a casos de assédio e violência, não traz dados sobre condições de saúde da categoria. Os dois últimos documentos da SES DF não possuem dados sobre saúde e trabalho e foram aqui incorporados de forma mais pontual.

Ressalta-se novamente que não foi possível encontrar documento epidemiológico específico da categoria docente. Foram feitas repetidas buscas na internet e interpelações ao órgão responsável por produzir dados epidemiológicos da educação do DF ao longo de 12 meses (2018 e 2019). Somente os documentos abaixo surgem como elementos de informações a respeito do tema, diretos e indiretamente até o momento. São eles:

- ✓ Documento 1 (D1) – CONSAD- Absenteísmo-Doença Entre Servidores Estatutários Estaduais”, produzido no âmbito nacional/estadual em 2011, publicado em 2014;
- ✓ Documento 2- (D2) – Relatório de Inspeção nº 02/2018, produzido pela Controladora Geral do DF;

Foram considerados para análise desses documentos, a) seus contextos de produção (ano, âmbito, demanda, instituição/órgão responsável), b) relação com os critérios de autenticidade/exaustividade/diversidade, credibilidade/pertinência/representatividade/significação; c) relação com trabalhadores da educação, entendimento de saúde e o fenômeno do absenteísmo; d) principais resultados destacados pelos documentos que contemplem o universo da pesquisa, seus limites e potencialidades.

O primeiro documento (D1), o Relatório do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração Pública (CONSAD), foi produzido com dados de 2011 e 2014 e publicado em 2014, pela Gerência de Epidemiologia e Estatística em Saúde da Secretaria de Estado de Administração Pública do DF. Este documento pode ser considerado a fonte primária de maior destaque no contexto dessa pesquisa, por ser inclusive o único a fornecer, até o momento em âmbito nacional e local, elementos sobre o quadro epidemiológico de absenteísmo docente, e ainda, trazer uma relação de custo ao Estado.

Utilizando-se dos índices: de Frequência de Licenças (IFL), o Índice de Duração (ID) e o Índice de Frequência de Trabalhadores (IFT), caracterizam um cenário em que, no geral, a região centro-oeste e o DF, em particular, possuem dois dos piores índices (IFL e IFT) em comparação com os demais estados pesquisados. Segundo o documento, “*essas evidências colocam o Estado [DF] em segunda situação mais crítica quanto à evolução dos indicadores*” (p.10). O Rio Grande do Sul se destaca como região de maior índice de duração (ID) nos atestados.

Em termos de ‘órgãos’ de trabalho com cenário mais crítico, no DF tem-se a: Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde, seguidas da Secretaria de Desenvolvimento Social e

Transferência de Renda e na terceira posição a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Nos demais estados (ES, SC, RS) as Secretarias de Educação e Saúde continuam a aparecer em primeiras colocações. Sugerem que isso pode ser explicado pois “*São atividades com componentes de atendimento ao público que podem envolver uma alta demanda psicológica e um baixo controle sob o trabalho com apoio social nem sempre adequado*” (p.16).

No que tange as doenças relacionadas ao absenteísmo-doença, “*CIDs F e M, colocando os Transtornos Mentais e Comportamentais como o adoecimento que mais custa aos Estados.*” (p. 13) em destaque para o DF com o cenário mais crítico. Alertam que, por serem CID’s que afastam por mais tempo, são os mais onerosos ao Estado (p.14). Trazem a importância de intervenções balizadas em evidências, as dificuldades de não se ter um sistema informatizado e a limitação na produção de informação por não haver unidades próprias de coleta e tratamento de dados sobre saúde do servidor, nem padronização da perícia médica.

Por fim, consideram que “*a área de atenção à saúde do servidor possui necessidades comuns a todos os Estados*” (p.19), indicando a importância de trabalhos interdisciplinares e institucionais, estudos de aprofundamento, recomendando aplicação de ferramentas de:

avaliação dos riscos psicossociais no trabalho, com o objetivo de agir preventivamente sobre as dimensões do trabalho preditoras de adoecimento para os servidores das Secretarias de Estado da Educação e da Saúde (Anexo IV). Assim, evita-se a criação de programas estéreis, generalizadores dos problemas a serem enfrentados e age-se de forma efetiva no vivido real de cada processo de trabalho” (p.20).

O segundo (D2) documento, intitulado Relatório de Inspeção nº 02/2018, foi produzido no ano de publicação pela Controladoria Geral com objetivo de inspecionar a área de pessoal da Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho -SUBSAÚDE. A SUBSAÚDE faz parte da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal – SEPLAG e é o órgão responsável pelo gerenciamento da segurança e da saúde de servidores do DF<sup>17</sup>. O Relatório tem como escopo a abordagem sobre as falhas na execução da Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público do DF (PIASS, Portaria nº 50, de 27/03/2013). A PIASS em 2015 é alterada via decreto nº 36.561, “*com mudanças em relação*

---

<sup>17</sup> O órgão, segundo o site oficial, é o local de realização de perícias médicas (acima de três dias) e espaço de elaboração de políticas de promoção de saúde do servidor tais como “*o Programa de Atenção à Saúde Mental Materna e Programa de Apoio ao Dependente Químico – ambos voltados exclusivamente para o quadro de colaboradores do DF.*” Acesso 06/05/2020, fonte: <http://www.seplag.df.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho-subsaude/>

*aos eixos da política com a retirada do enfoque em previdência, ficando a política voltada para Prevenção e Promoção à Saúde; Epidemiologia; e Perícia Médica Oficial” (p.3).*

No que tange aos períodos de afastamento nas Secretarias de Educação e Saúde, há prevalência em períodos abaixo de 15 dias, com tendência ao aumento “*dos atestados com período de 1 a 3 dias na SES/DF e demais órgãos do GDF e de 16 a 30 dias na SEE/DF*” (p.6). Outro resultado destacado, também presente no primeiro documento (D1) analisado é a causa de afastamento por motivo de saúde, estando os Transtornos Mentais e Comportamentais em primeiro lugar, seguidos de “*Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo*” (idem).

No geral, os documentos apontam para o alto índice de atestados por saúde mental como doença de maior causa para o afastamento do trabalho (absenteísmo), sobrecarga nos servidores da educação (mas também altos e alarmantes índices entre trabalhadoras da área da saúde).

Os documentos também apresentam os problemas na falta de dados disponíveis para construção de ações, defasagens nas coletas de informações e informatização desses dados para construção acurada de políticas e projetos. Destacam também problemas na fragmentação da saúde para o serviço público, a falta de políticas com base em evidências e a necessidade de práticas e ações interdisciplinares e intersetoriais. No entanto, não possuem dados desintegrados passíveis para caracterização de perfis epidemiológicos e apontam, sobretudo, para a pertinência e demanda dessa discussão.

### ***Cestas, pegadas, caminhos***

Certamente, minhas inquietações são marcadas pela minha história de vida, pelo que meus sentidos captam do/no cotidiano, nos encontros ainda que desencontrados que tenho pela vida. Sabe aquela sensação de levar desaforo pra casa? Pois é isso, as minhas inquietações são resultados não só dos desaforos, mas das marcas que os encontros deixaram e deixam em mim do/no trabalho, dos/nos estudos, da/na rua, das amizades, das desavenças... Esse encantamento, deslumbre, afetação com o mundo produz inquietações, reflexões, produções, caminhos, trajetos, percursos, trajetórias de destino ignorado, inscrições na minha existência. Por isso, resolvi compartilhar humildemente estas frágeis reflexões. Humildade, não no sentido subalterno ou minimizado do que compartilho, mas de compartilhar não apenas o lado racional, mas também as coisas marcadas por uma visceralidade. Compartilho meus redemoinhos mentais e espero que eles encontrem os seus e que também, nesta direção, tenhamos a disponibilidade de trajetórias reflexivas de destino ignorado (31)

Como percurso metodológico anterior à realização da pesquisa partilho algumas situações e momentos que produzem essa inquietação que me acompanha a respeito do adoecimento na escola. Fazer um apanhado dos atravessamentos em minha caminhada metodológica ao longo desses dois anos seria uma tarefa sem cabimento aqui. Traduzir a ‘*visceralidade*’ e os ‘*redemoinhos mentais*’ que me movem, como diz a professora Azoilda Trindade no trecho acima, é tarefa-desafio que não tenho pretensões de dar conta considerando os objetivos dessa dissertação.

Mas acredito ser importante urdir alguns dos processos que moldaram indagações rumo ao sul de muitas reflexões, experiências que me oportunizaram expandir, estranhar, repensar a abordagem a respeito do fenômeno do mal estar docente e as iniquidades, e que me fizeram compreender como o pensamento contra colonial pode contribuir também para uma justiça cognitiva, enquanto uma “*capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma colonial*” (32). Foram, em sua maioria, experiências de caráter formativo e é também sobre a possibilidade da teoria como lugar de cura (7) que esses percursos são vitais para a presente pesquisa.

Para dentro do Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Saúde da Fiocruz Brasília-MPPPS, trago em minha cesta uma bagagem metodológica de formação na área de ciências sociais, em especial as ferramentas antropológicas. Apesar dos difíceis diálogos entre saberes disciplinares, como as ciências sociais e as ciências biomédicas, para além da visão brancocêntrica e cisheteronormativa patriarcal tão estruturante de campos científicos hegemônicos, foi mergulhando na área da saúde que aprendi muito sobre a potência dos *cruzos* (21), das fronteiras, da transdisciplinaridade (33).

Tive a oportunidade de trabalhar na Fundação Oswaldo Cruz de Brasília, pelo Programa de Educação Cultura e Saúde (PECS) da instituição entre os anos de 2011 a 2016, retornando ao mestrado em 2018. Na instituição pude ressignificar a partir da prática o meu entendimento acerca do conceito ampliado de saúde e a importância da intersetorialidade nas formulações dos projetos. Pude aprender sobre tecnologias e práticas de educação em saúde com ênfase na sua dimensão social e cultural, trabalhando com ensino, pesquisa e divulgação científica que buscavam promover a autonomia do sujeito, a participação social no campo da saúde com foco no protagonismo juvenil em diferentes territórios<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> ) Tive a oportunidade de trabalhar nos seguintes projetos 1) Projeto “Fortalecimento da Ação Intersetorial em Saúde: apoio a implementação do Programa Saúde na Escola no território de Sobradinho II” 2) Projeto MEC PSE 2013-2015- “Participação e Dinamização Juvenil no Programa Saúde na Escola (PSE): Projeto de Implementação

Dentre os projetos, destaco aqui o Curso de Aperfeiçoamento para Planejamento e Atuação intersetorial em promoção da saúde na Escola, voltado para profissionais da educação e saúde, realizado em 2015 pela Fiocruz. A ação proposta pelo curso tornou-se um campo muito fértil para a reflexão sobre a prática da educação em saúde, quando nos foi possibilitado lançar novos olhares acerca da articulação e atuação em redes intersetoriais aqui na capital.

Esse projeto foi realizado junto a colegas da escola em que eu também atuava à época e com profissionais da rede de saúde no próprio território da escola (34). Ao longo da ação, retomei minha atenção a temática do adoecimento psíquico, iniciada na graduação em ciências sociais e sentida na prática profissional. Notei que as ações de saúde mental, ainda que normatizadas em linhas de atuação na atenção primária, eram muitas vezes invisibilizadas nos planos de ação de muitos setores, tanto da saúde quanto educação. Mesmo nos últimos anos que a pauta de saúde mental tenha ganhado maior atenção, continua sendo muitas vezes abordada pela ótica biologicista e individualizante, quando não apagada. Retomarei esse ponto na seção “*Notas desde as dobradiças*”, com trechos do diário de campo.

O projeto de 2015 envolvia atividades de formação e promoção da saúde na escola junto a professoras e professores em suas coordenações pedagógicas, na própria escola, facilitadas por mim e pelas minhas colegas do território. Eram debatidos temas como: raça e etnias, álcool e outras drogas, neuropsiquiatria e a medicalização da escola, sexualidade e gênero, direitos sexuais e reprodutivos, juventude e participações. As atividades de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde –PICS eram aplicadas pela profissional enfermeira participante do projeto que também as realizava na UBS do território e aconteciam nos primeiros 30 minutos das atividades de formação. “A automassagem e o alongamento”<sup>19</sup> eram os momentos mais aguardados pelas docentes participantes.

Muitos dos relatos que localizavam as dificuldades e adoecimentos na escola giravam em torno da falta de informação sobre assuntos considerados “polêmicos” (geralmente temas sobre racismo, assédio, identidade de gênero, drogas) devido à ausência de diálogo, de troca também entre colegas. Foi ao final dessa experiência em 2015 que decidi por compreender melhor espaços de formação entre pares de educadoras e educadores.

---

e Acompanhamento das Estratégias de Educação entre Pares” sobre a Participação Juvenil no PSE com foco na estratégia da dinamização juvenil, na educação entre pares e na sistematização de situações de uso do Guia de Educação Entre Pares; 3) Projeto Rede Saúde e Cultura, em parceria com a Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do MinC.(34-36)

<sup>19</sup> O Lian Cung e a automassagem são práticas milenares chinesas que têm como objetivo tratar e prevenir dores musculares e nas regiões ósseas.

Participei, em 2016, de um seminário de saúde realizada pelo Sindicato de Professoras e Professores do DF (SINPRO, DF) intitulado “*As condições de trabalho e o adoecimento da categoria*”<sup>20</sup>. Lá ouvi da Professora Dra. Leda Gonçalves uma fala muito importante para esse cenário do absenteísmo docente. Dizia que o sofrimento perpassava por várias dimensões, como as condições de trabalho, a organização do trabalho (tendo a ética da sociedade de consumo como contexto), a sobrecarga e a falta de reconhecimento.

Falou também que para lidarmos com o sofrimento é necessário passar pela instância da racionalização (mecanismos de defesa) que busca no absenteísmo uma alternativa. Para lidar com os sofrimentos, de acordo com a professora Leda, existem algumas vias. Por exemplo, através do Estado e da pauta que reivindica a redução de estudantes em sala de aula, melhoria das condições de trabalho e apoio às/os profissionais, mudança na cultura de gestão. Também via sindicato, pela formação política e pedagógica, pelo fortalecimento das ações de saúde, negociação de pautas. E também pela via individual, com a busca por relações de cooperação e partilha desses sofrimentos no local de trabalho.

Sobre esse último ponto, ainda no Seminário, a psicóloga argentina Dra. Victoria Gómez relatou a importância da fala clínica do trabalho. Segundo a profissional, existe um poder na fala que é capaz de denunciar, desbanalizar, construir laços e reconstruir de forma a elaborar os traumas geracionais presentes nesses espaços. Essas falas me pareceram fazer muito sentido quando penso na escola e nos vários casos que “ficamos sabendo” sobre brigas, conflitos e violências que lá ocorrem e o quanto tudo isso nos afeta. Nesse mundo cheio de tensões, como as experimentamos? Como essas afetações incidem nas nossas práticas? A fala, a queixa, são expressões do chamado ‘mal estar docente’ que se fazem em abundância num cotidiano escolar adoecido.

---

<sup>20</sup> Trago também a experiência do evento “*I Encontro de Saúde do Trabalhador do DF- Saúde é Luta!*”, realizado em 2017 no Centro Cultural de Brasília-CCB, como registro e memória de militância. Este evento foi articulado pelas organizações: Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Purificação e Distribuição de Água e em Serviços de Esgotos do Distrito Federal - SINDÁGUA-DF, pelo Sindicato dos Servidores da Assistência Social e Cultural do GDF- SINDSASC, pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica Sinasefe Águas Lindas, SINASEFE, pela Oposição Bancária do DF, pela ESQUERDA AUTÔNOMA (oposição de professores da qual eu fazia parte à época), a INTERSINDICAL- Instrumento De luta e organização da Classe Trabalhadora e Movimento Passe Livre - MPL. Neste evento, contamos com a participação do professor Emilio Genari na mesa de abertura “capitalismo: dor e morte do trabalhador”, também do companheiro Onildo Menezes sobre o mapa da dor: retrato do adoecimento dos trabalhadores. Teve também o companheiro Nilson Neto falando sobre suicídio, trabalho e capitalismo, a companheira Camila Bellano sobre experiências de luta pela saúde e por fim o companheiro Marquinhos a respeito dos caminhos para organização da luta.

São muitas e diversas as formas de sofrimento na escola, como refletiu a psicóloga Thielle da Costa Castro em seu texto intitulado “*Educar: trabalho de vida/ Estar na Escola: trabalho de morte?*”, apresentado no mesmo seminário. A autora explicou sobre os efeitos que a exposição a situações de violência pode gerar, como o caso de “*depressões, estados de pânico e fobias, angustias, estresse e tentativa de suicídio, entre outras. Que podem ser denominadas patologias da solidão, patologias sociais e do silêncio. (s/n)*”. Trabalho de morte (?), indagou sugestivamente a autora. Essa associação entre a escola como um espaço de morte, mortes subjetivas, de conhecimentos, de potencialidades tem muito a ver com o debate do *epistêmecídio*. Infelizmente, essa não foi a única vez em que ouvi/vi/percebi/senti essa associação entre morte e escola ao longo da trajetória docente.

Nos anos seguintes, muitas outras experiências com situações de conflitos e sofrimentos na escola foram compondo essa caminhada até o mestrado e me fizeram considerar a pertinência da temática também nesse âmbito acadêmico. Vivendo a recente experiência de pandemia pela COVID-19, o que mais escuto são queixas crônicas, falas de muito cansaço, muita tristeza, muito medo. Acredito que a pertinência se mantém, como nunca, para pensarmos para além da razão cartesiana doença-saúde e no papel da escola e da educação em processos de sofrimentos e também de curas.

Por fim, destaco também como importante parte do percurso de qualificação da pesquisa o período formativo junto ao MPPPS e em particular cinco 5 disciplinas que tive a oportunidade de cursar enquanto estudante de pós graduação e que foram/são/serão de importância estratégica e basilar para minha caminhada. A saber:

- Tópicos especiais IV: Refeições e Comensalidades (2/2018, MPPPS, Professora dra. Denise Oliveira e Silva);
- Antropologia, Gênero e Saúde (2/2018, MPPPS, Professor Felipe Medeiros);
- Necropolítica: Racismos e éticas da Vida (1/2019, UNB/Bioética, Professor Wanderson Flor);
- Arandu: Saberes Originários (1/2020, MPPPS, Professor Daniel Iberê e Professora Tatiana Novaes)
- Disciplina :Seminário Especial Concentrado II: Giro epistemológico para uma educação antirracista: a cabaça-útero-terreiro como fonte dos saberes negros decoloniais no Brasil (2/2020, UNICAMP/Professor Sidnei Nogueira e Professora Ellen Souza).

Entre outras experiências significativas para a minha formação ao longo do mestrado, como também profissionalmente, destaco em específico as disciplinas listadas acima como



fundamentos e que me nutriram com subsídios teórico-metodológicos largamente empregados na presente pesquisa. Cada qual com seus atravessamentos e aprendizagens, afetações pelas quais serei eternamente grata.

O que destaco em comum a todas elas foram suas propostas contra coloniais. Sejam nos corpos políticos que as guiavam, sendo a primeira vez em que tive professoras e professores negros em toda a vida acadêmica desde 2007, quando ingressei na Universidade de Brasília, até hoje (Com exceção da professora Denise T’Ogun Botelho, na faculdade de educação em 2009). Também foi a primeira vez em toda minha vida que tive professoras e professores indígenas.

Foram trocas e aprendizagens de importância substancial e que dialogam com necessárias propostas de ‘desobediências epistêmicas’ (25), com currículos suleados em prol de uma perspectiva pluriépistêmica e pluriexistencial. E que me fazem compreender como o movimento negro educador (37) vem possibilitando, através de constantes lutas, a implementação e os frutos que a lei 10.639 de 2003 propõe, entre outros legados.

Mesmo com as leis 10639/03 e 11645/08 que versam da imprescindível importância do ensino/estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos formativos, a invisibilidade e o racismo epistêmico precisam ser amplamente combatidos. E isso também significa valorizar, registrar e reconhecer experiências de ruptura como essas.

Ao longo desses anos, foram possíveis alguns encontros sensíveis com leituras sobre o paradigma da complexidade, desencontros próprios com a ergologia francesa, uma ressignificação das discussões decoloniais, muitas inspirações com o paradigma afrocêntrico e a afroperspectividade. Em meio a registros constantes (*diários de campo, diários de classe*) da feitura da pesquisa, algumas vezes quase uma terapia pedagógica, fui buscando vivenciar minha prática embebida das afetações providas também dessas formações.

Fazer o exercício de “[...], *pensar o que se produz no cotidiano não é simples. A proposta é pensar os acontecimentos como construção histórica para desnaturalizar o que é aparentemente casual*”. (38). Estranhar o familiar, deslocar as relações entre objeto-sujeito, saber traçar, de algum modo, ‘distanciamentos’ analíticos, tudo isso pôs-se a retumbar e ricochetear em meu percurso. Em contexto de pandemia, o maremoto cheio de muitos mergulhos se tornou por vezes tempestuoso, apesar de necessário.

## *Autoetnografia, Escrivência, Posicionalidade*

*“As ferramentas do mestre não vão dismantelar a casa grande”*  
(Audre Lorde)

Em diálogo com os objetivos e princípios propostos pelo MPPPS, a saber: o aprofundamento de conhecimentos técnico-científicos e a qualificação para a minha atuação enquanto professora da rede pública de ensino, busquei articular minha perspectiva profissional com a pesquisa ensejada, de modo a trazer enquanto uma possível ferramenta metodológica a auto etnografia, com o recurso de inspiração na *escrevivência*, para refletir sobre as tensões relacionadas ao sofrimento na escola, ao absenteísmo docente e à sinfonia das opressões estruturais que nos organizam e reproduzem-se no ambiente laboral.

Fernandes e Moreira, pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz-ENSP afirmam em seu trabalho (39) sobre as possibilidades da técnica de observação, onde *“a escolha dos métodos de pesquisa (e, por extensão, as técnicas a eles relacionadas) está impregnada de significado por conta de sua relação intrínseca com a orientação teórica e ideológica do pesquisador”*(39). Concordando com essa assertiva, optei por situar meu campo de pesquisa em meus próprios espaços de trabalho (na escola), compreendendo a tridimensionalidade existente no campo (espaço, tempo e relações sociais), onde estes elementos são *“entendido[s] como um dado a mais para a investigação”* (39), junto da minha cosmopercepção (18) implicada nesse cenário. Somo às dimensões presentes no campo a memória, o afeto e a disputa de narrativas também como instrumentos do método aqui proposto.

Considerando as heranças coloniais tanto nas nossas vidas, como dos nossos cânones epistêmicos, também racializados, dentre diferentes saberes/linhas/vertentes antropológicas contemporâneas existentes, aproximo meu entendimento à chamada antropologia simétrica<sup>21</sup>. Nessa entoada, a etnografia como técnica nativa à antropologia advém desse movimento de pensar crítica e reflexivamente as grandes rupturas epistemológicas de lastros positivistas e dualistas binários, como os paradigmas da natureza/cultura ou a suposta ‘neutralidade’ dos saberes, das relações assimétricas de poder entre antropólogos/os, entre animais humanas e não

---

<sup>21</sup> Nomes que vão desde de Roy Wagner e a antropologia como invenção, a Bruno Latour, Eduardo Viveiros de Castro, Gabriel Tarde, Marilyn Strathern, entre outros (36).

humanas, objetos, interlocutoras, anfitriãs, nativas ou outros nomes de alteridade de que o campo antropológico se vale.

O uso da razão cartesiana como autoridade hegemônica de entendimento do mundo também aqui é questionado, onde a:

[...] procura incessante pela decifração, pela referencialidade, pelo afastamento, pela purificação das emoções é debatida como jaula que aprisiona nossos sentidos. Ver, ouvir, falar, tocar, caminhar: a partir de situações de encontro com anfitriões humanos e não humanos, cada um desses territórios dos sentidos é acionado a fim de nos convidar a repensar a nossa entrada no mundo (40).

Têm-se na observação participante, no diário de campo, no estranhamento daquilo que se considera familiar e cotidiano importantes ferramentas para experienciar a ‘investigação’, ainda que seja interessante destacar, como pontua a antropóloga Antonádia Borges, a problemática da “perenidade conceitual” (41). Ou seja, em que medida os entendimentos anacrônicos canonizados dos saberes antropológicos tidos como clássicos atendem a uma estruturação do pensar enraizado no iluminismo (42), na razão ocidental enquanto inflexão universal do ser? O histórico colonial do contexto de surgimento da antropologia faz jus a essa compreensão, levantando a necessidade da autocrítica e descolonização como parte significativa de um fazer antropológico.

Assim, parece-me que para melhor refletir e qualificar a discussão sobre sofrimentos, racismo, sexismo, subjetividades, no contexto da escola e local de atuação, para refletir sobre os ‘*meus pares*’, sobre a categoria da qual faço parte, ao passo que se torna um desafio o manejo da (im)parcialidade, existe potencial de um lugar de fala (43) diferenciado. Nesse sentido, uma possível autoetnografia emerge como possibilidade nesse percurso metodológico. Em como articular minha posição dentro do campo, implicada e comprometida, junto às ferramentas qualitativas disponíveis e refletir criticamente de que forma a ‘impregnação’ do campo pode auxiliar em novas contribuições epistemológicas.

Dentro dessa abordagem de elementos *comprometidos*, as contribuições “*êmicas*” adentram nesse percurso, empregadas no sentido de uma ‘observadora de dentro’, também presente na famosa sociologia de Chicago (*outsiders* de Howard Becker), como também na ‘significação sociológica’ do pensamento feminista negro norte-americano (Patrícia Hill Collins) e brasileiro (Djamila Ribeiro). Tendo como imprescindível pensar desde o contexto

em que se está inserido, considerando que os “*conhecimentos são livres porque empíricos e subjetivos*” (44) é nesse sentido que mobilizo o suleamento de uma proposta de auto etnografia aqui aplicada.

Ressalvo que a escolha por uma construção auto etnográfica para o desenho da pesquisa vem banhada de limitações. A própria etnografia como uma ferramenta epistemológica dos “senhores da casa grande”, como destacou Audre Lorde em famosa afirmação é carregada de uma lógica própria ao cientificismo europeu que persiste em ‘descrever, analisar, comparar’ o ethos e costumes de um outro submetido a objetificação dentro da relação de poder sujeito-objeto. Aqui sou também meu objeto, também sujeito. Como separar?

Talvez por não relatar um *outro* (particularizado) em análise, essa autoetnografia cause estranheza, pareça incipiente sem a “voz” dos sujeitos da pesquisa em si. Ainda que assim possa aparentar, a aposta é na poética do eu-coletivo, das escolhas teóricas da autora como também partes etnográficas da pesquisa. O auto etnográfico não quer dizer que o “eu” foi etnografado, que isso fique bem escurecido. Mas sim uma proposta de coletivização de experiências silenciadas, posicionalidade da escrita e tentativas de desamarração das armadilhas epistemológicas coloniais que mais categorizam, padronizam e limitam do que se propõem a expandir.

Segundo a escritora e artista Daniela Versiani, a autoetnografia pode ser pensada enquanto “*espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o ‘encontro de subjetividades’, a interação de subjetividades em diálogo*” (45), valorizando a experiência de quem pesquisa dentro de seu próprio contexto social. E mais, permitir:

o reconhecimento, a descrição e a reflexão sobre a própria prática, neste modelo, o sujeito que interpreta é o mesmo que expressa o significado e é o autor da investigação. Neste sentido, o autor seria convidado a repensar o seu papel de produtor de conhecimento e a sua própria subjetividade, construída interativamente e “circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (45).

É muito menos sobre querer revelar essências ou privilegiar em demasia somente o meu ponto de vista ‘antropológico’ (41) ou uma perspectiva absolutamente particular, mas sim histórias que:

remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (46)

É justamente por acreditar no dinamismo próprio de quem experiencia e comunica pela escrita, de forma a “auto inscrever-se (47)” no interior do mundo, como destaca Conceição Evaristo, que aproximo minha proposta metodológica da autoetnografia, narrativas de si, com a escrevivência. É difícil pôr em palavras escritas o que sentimos, o que pensamos. A limitação da linguagem é fato reconhecido. Um dos motivos pelos quais escolho a literatura como um possível ‘recurso de travessia’ (48) aqui é justamente pela sua poderosa (49) capacidade de afetação. Nas palavras-flechas de Conceição Evaristo tomo profundos e vitais fôlegos.

Nascida na periferia de Belo Horizonte em 1946, a mineira Conceição Evaristo<sup>22</sup>, doutora em Literatura Comparada pela UFF produz um ressonante lugar de fala sob o ponto de vista da subalternidade das mulheres negras periféricas numa poética politizada, transgressora e emancipatória.

Lida também como romance de formação (50), a escrita vivente de Conceição Evaristo é capaz de identificar tensões de uma geração, como também tecer sobre outras e novas subjetividades que visibilizam, que reivindicam, que coletivizam tantas vozes silenciadas. Como diz Conceição, “*o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si*” (47).

De acordo com Conceição Evaristo, o ‘conceito’ de escrevivência tem caráter histórico, com surgimento proposital de querer “*borrar a imagem das africanas escravizadas e suas descendentes que tinham de contar história para os da casa grande*” (51). A partir do incômodo que a imagem da “mãe preta” cultivada ao longo da literatura brasileira hegemônica -branca e masculina, principalmente no Romantismo e no Modernismo, a autora explica que sua escrita de ficção parte de acontecimentos da vida, dos lugares sociais de onde se escreve. “*Essa ‘escrevivência’ é profundamente marcada pelo lugar social que nós escolhemos para compor*” (52). O lugar que eu escolho é na escola. E na busca por partir de uma perspectiva que

---

<sup>22</sup> Autora das obras: Ponciá Vicêncio (romance, 2003, 2ª.ed. 2005, 2008 tradução para o inglês), Becos da Memória. (romance, 2006, tradução para o francês), Poemas da recordação e outros movimentos (poesia, 2008), Insubmissas lágrimas de mulheres (contos, 2011) Olhos d’água (contos, 2014, prêmio Jabuti em 2015), Histórias de leves enganos e parecenças (contos, 2016). Também produz em seu site que pode ser acesso por: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/>

‘investigue’ a minha própria experiência docente e o contexto de produção de sofrimentos do coletivo que integro.

Reconheço também no trabalho do sociólogo Silvio Matheus Alves Santos, em “*O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*” (53) importantes e valiosas contribuições para pensar o método auto etnográfico e que em muito dialoga com a potencialidade reflexiva da escrevivência. Na esteira de autoras como Adams, Ellis e Jones (54) que sugerem prioridades e motivações para o fazer auto etnográfico, são listadas como razões para esta escolha metodológica da autoetnografia a possibilidade de:

- 1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos (54)

Assim, a relação entre o coser de memórias e vozes potencializadas pela escrevivência entrelaçam narrações de si e do mundo, permitindo que a autoetnografia opere como ferramenta metodológica para que outras vozes não hegemônicas, não-estáticas e diversas definam as consciências de outras formas. Esse exercício de pensar a autoetnografia e a relação com a escrevivência de algum modo é também gestar, nomear e mobilizar as aprendizagens advindas dos desconfortos presentes na jornada de pesquisa e campo.

Toda a nossa socialização é atravessada por hierarquizações raciais da existência (55), situações pigmentocratzadas que produzem muitos atravessamentos, sequelas, traumas e privilégios. Num contexto gendrado e sexista, o meu próprio ‘objeto’ de estudo de alguma forma me desnudou (56) para repensar a minha construção de identidade racial e o impacto das minhas práticas enquanto professora da rede pública e (re)produtora de conhecimento dito científico na área da saúde.

Tendo como fundamento que a experiência também é limitada, foi “*justamente com o desafio em estabelecer uma aliança antirracista que me deparei com o conflito de definição de uma posicionalidade racial*” (56). Antes, declarar-me *branca/parda* me parecia menos desconfortável já que o lugar da mestiçagem é algo que evoca sentidos negativos por não carregar “*a fixidez dos fenótipos puros*” (56). Definir-se racialmente é um complexo paradoxo nesse país. Mas que se tornou, no percurso da pesquisa, um trajeto necessário, acidentado, rochoso, em que muitas vezes me vi excedendo meu lugar de fala, como também não sabendo

lidar com a repulsa à minha própria brancura, sem entender como minha racialização era e é percebida por mim e pelo mundo ao meu redor.

Dentre as múltiplas possibilidades em ser lida fenotipicamente como mestiça, branca-mestiça, parda logo negra (?), tenho em mente a importância basilar de reconhecer que todo conhecimento é racializado e que, em termos de insurgência epistêmica, repensar meu papel no letramento racial ao meu redor faz parte da busca por uma ética contra colonial.

A tomada de consciência racial é um processo doloroso dado legado de memórias violadas, das sucessivas políticas de embranquecimento, ideologia hegemônica da mestiçagem e apagamentos ancestrais que nos compõem na ‘améfrika ladina’. Desmantelar o racismo patriarcal é também rever as nossas matrizes duais de compreensão limitada de mundo, descentralizar as influências de matrizes cristãs colonizadoras e pensar no compromisso com a liberdade, a autonomia, o direito à memória coletiva ancestral. Pois, “*diferente da culpa que leva a inércia, a responsabilidade leva a ação*” (58).

Tendo como espaço para o campo etnográfico escolas públicas no DF, locais de trabalho da pesquisadora, as “preocupações relacionais” trazidas por Santos (53) tornam-se próximas e pertinentes. Ética, confidencialidade, respeito às integridades pessoais e profissionais<sup>23</sup>. Também emoções, indagações e refugos. Numa tentativa de propor generalizações que não se pretendem universais, mas que intuem pluralizar outros pontos de percepção a respeito de um tema visceralmente próximo. Escrivência também como possibilidade de resistência ao sofrimento, ouvir, com-partilhar, re-existir, recontar. Para mim, funciona também como um farol em meio a tempestade.

São muitas as fronteiras que tenho para desembaraçar no enredar das técnicas de autoetnografia e da escrivência e não possuo pretensão alguma de findar aqui essa discussão e proposta em trânsito. Os reais *limites* das subjetividades em jogo, os papéis de pesquisadora e de professora, ora combinados, ora apartados, buscam nas potencialidades da pesquisa qualitativa uma forma de dar vazão a posicionalidade, a implicação e participação ativa no processo de produção do conhecimento, de compromisso afetivo e epistemológico (41): Ouvi dizer que o engajamento faz parte da produção intelectual. Aproveito então o espaço do Mestrado Profissional para dar azo a esse movimento.

---

<sup>23</sup> À luz da Resolução nº 510 de 7/4/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que versa a respeito das ‘especificidades’ éticas e metodológicas nas pesquisas de ciências humanas e sociais e afins, optei por não submeter aos comitês por não haver encontrado justificativa para tal dada a natureza auto etnográfica e bibliográfica da pesquisa.

## Referências bibliográficas (capítulo 1)

- (1) Nogueira, Sidnei. III. *Da Perseguição À Cura: Epistemologia Negra Como Possibilidade De Desconstrução Do Racismo Religioso*. In: Intolerância Religiosa. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2020. 160 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro);
- (2) Mbembe, Achille. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.
- (3) Han, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Eugênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- (4) Consad, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração Pública-Pesquisa apresentada pela Gerência de Epidemiologia e Estatística em Saúde – da Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal – ao Grupo de Trabalho em Saúde do Servidor (GTSS) 2014.
- (5) Gennari E. *Da alienação à depressão: caminhos capitalistas da exploração do sofrimento*. :64. 2010;
- (6) BÂ, Amadou Hampaté, A. *Tradição Viva In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. Capítulo 8, p. 167. D;*
- (7) hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2019;
- (8) Trecho retirado do site de Andreia Santana, publicado em 07/03/2009 , acesso pelo link: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>;
- (9) Faustino, Deivison. Prefácio. Silva, Maria Lúcia; Farias, Marcio; Ocariz, Maria Cristina; Neto, Augusto Stiel (Orgs). *Violência e Sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. – São Paulo: Escuta, 2018;
- (10) Viviane Moraes, Aza Njeri. *Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra*. *Ítaca*, 0(36), 2020, p. 164-226. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31895/19770>
- (11) Nogueira, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: PALLAS: Biblioteca Nacional, 2014;
- (12) Davis, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016;
- (13) Silva, José de Souza. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento? VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, realizado em Juazeiro-BA, de 30 de Agosto a 01 de Setembro de 2017;*
- (14) Ramose Mogobe B. *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana On the legitimacy and study of African Philosophy*. :20;
- (15) Santos, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília. INCTI, UnB, 2015.
- (16) Souza, Ellen et all. *UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas*. Revista Teias v. 19 • n. 53 • Abr./Jun. 2018 • Imagens e sons para além das escolas;
- (17) Buss, Paulo; Filho, Alberto. *A Saúde e seus Determinantes Sociais*. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1):77-93, 2007
- (18) Oyewùmí, Oyèrónk.´. *Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader*. New York:Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.



- (19) Dos santos, Nascimento Tatiana. *mas COMO toda opressão está conectada?* Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013;
- (20) Referência a frase da artista Ana Flor, expressa em suas redes sociais, ao afirmar que: “*Me queriam "apenas" travesti, me fiz professora*”, 15 de outubro 2020.
- (21) Rufino Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação*. Rev. Exitus [Internet]. 1º de outubro de 2019 [citado 4º de novembro de 2020];9(4):262 - 289. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1012>
- (22) Veiga, Lucas Motta. *Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta*. Fractal: Revista de Psicologia - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29000](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000)
- (23) Tate, Shirley Anne. “*Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido*”. In: BERNADINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Orgs.). In: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.183-201;
- (24) Rocha, Aline Matos Da. *Pensar o invisível: as mulheres negras como produtoras de pensamento filosófico*. 2014. 33 f. Monografia (Licenciatura em Filosofia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014;
- (25) Mignolo WD. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF. 2008;(34):38
- (26) Flores, Tarsila. “Os sujeitos-dobração”: a tênue linha entre a legalidade/ilegalidade do Estado brasileiro. In: *Cenas de um Genocídio: homicídios de jovens negros no Brasil e a ação de representantes do Estado*. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2018.
- (27) Lotta, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). *Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática*. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.
- (28) Alves, P.H.M, Leite-Salgueiro, C.D.B, Alexandre, A.C.S, Oliveira, G.F. *Reflexões sobre o cuidado integral no contexto étnico-racial: uma revisão integrativa*. Cien Saude Colet [periódico na internet] (2018/Out).
- (29) Kripka, Rosana & Scheller, Morgana & Bonotto, Danusa. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research*.
- (30) Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- (31) Trindade, Azoilda Loretto da. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. DOSSIÊ: DISCUSSÕES EM TORNOS DAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO. Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008 /
- (32) Miranda, Marida; Rufino. Luiz. RACISMO RELIGIOSO: Política, Terrorismo e Trauma Colonial. Outras leituras sobre o problema. V. 10 N. 2 (2019): *Filosofia Africana: Pertencimento, Resistência E Educação* – Edição Especial Políticas De Resistência: Epistemicídio e Genocídio;
- (33) Almeida Filho, N. *Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde*. In Revista Saúde e Sociedade v.14, n.3, p.30-50, set-dez 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/04.pdf>;

- (34) Caixeta, Izabela A. et al. *Perspectivas e desafios de uma experiência de formação permanente, continuada e intersetorial entre educadores e profissionais da saúde no Distrito Federal*. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 127-132, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/795>>.
- (35) \_\_\_\_\_ et all. *O olhar de cada um: elementos sobre a construção cotidiana do Programa Saúde na Escola no DF*. Tempus Actas de Saúde Coletiva, [S.l.], v. 9, n. 3, p. Pág. 213-232, dez. 2015. ISSN 1982-8829
- (36) \_\_\_\_\_ et all. *Juventude Pela Saúde: experiência de protagonismo juvenil para a promoção da saúde em espaços escolares no âmbito do Programa Saúde na Escola – PSE/DF*. Publicado em: Duqueviz, Beatris Camila (org.) : Diálogos sobre saúde e protagonismo Infanto-Juvenil: ações e desafios para a Fiocruz/Beatris Camila Duqueviz; Leonídio Madureira Sousa Santos; Na tália Helou Fazzioni (organizadores). – Rio de Janeiro: Coordenadoria de Cooperação Social/Fiocruz, 2014;
- (37) Gomes, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- (38) Vergne, Celso de Moraes et al. A PALAVRA É... GENOCÍDIO: A CONTINUIDADE DE PRÁTICAS RACISTAS NO BRASIL. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 516-528, Dec. 2015.
- (39) Fernandes, Fernando Manuel Bessa; Moreira, Marcelo Rasga. *Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva*. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 511-529, June 2013
- (40) Borges, Antonádia (org.). 2014. *Antropologia: razão e poder na pesquisa etnográfica contemporânea*. Brasília, DF : Thesaurus. 190 pp
- (41) \_\_\_\_\_. *Ser embruxado: notas epistemológicas sobre razão e poder na antropologia*. *Civitas, Rev Ciênc Soc (Online)* [Internet]. 17 de janeiro de 2013 [citado 6 de maio de 2020];12(3).
- (42) Faustino, Deivison Mendes. *A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro*. Trabalho apresentado no dia 17 de outubro de 2013, no Grupo de Trabalho 12 – Presença Africana no Brasil: conhecimento tecnológico, linguagem, educação e interação social.
- (43) Ribeiro, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017.(Coleção: Feminismos Plurais)
- (44) Baniwa, Gersem. José dos Santos Luciano. *Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena*. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil
- (45) Versiani, Daniela. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005
- (46) Soares, Lissandra Vieira; Machado, Paula Sandrine. *"Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social*. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 17, n.39, p.203-219, ago. 2017.
- (47) Evaristo, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011;
- (48) Nascimento, Wanderson Flor. Fala apresentada no MASP Professores | História Afro-atlânticas: caminhos do saber, maneiras de expor, 11.08.2018 | manhã, link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=LFjnXoSz8RE>
- (49) Melo, Henrique FD, Godoy Maria CD. *(Re)tecendo os espaços de ser: Sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro* [Internet]. University of Salento; 2017 [citado 7 de julho de 2019]. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17900/15252>

- (50) Duarte, Eduardo de Assis. *O Bildungsroman afro- de Conceição Evaristo*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, Apr. 2006
- (51) Evaristo, Conceição. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Universidade Federal Fluminense – UFF, (s/d)
- (52) Entrevista Conceição Evaristo em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas\\_publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavras](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas_publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavras), agosto de 2017;
- (53) Santos Silvio MA. *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*. 2017. p. 28.
- (54) Adams, Tony; ELLis, Carolyn; Jones, Stacy;. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series*. New York, NY: Oxford University Press, 2015
- (55) Cavalleiro, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- (56) Lopes, Joyce Souza: *"quase negra tanto quanto quase branca" autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios*. deIn: Branquitude. Estudos Sobre a Identidade Branca no Brasil Müller, Tânia M. P. Lourenço Cardoso (organizadores), Curitiba, 2017
- (57) Ribeiro, Djamilá. *Pequeno manual antirracista*. Editora Companhia das Letras, 2019.

## CAPÍTULO 2\_CARTOGRAFIAS DOCENTES

Sendo tarefa da cartógrafa dar língua para afetos que pedem passagem, dela se espera basicamente que esteja mergulhada nas intensidades de seu tempo e que, atenta às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (1)

Neste capítulo tenho por interesse apresentar a composição dos dados de pesquisa colhidos e os resultados que foram dispostos em formato de textos ensaísticos. Foram muitos os desafios que perpassaram essa produção, desde a dificuldade com o processo da escrita em si, dificuldade em atender a um formato particular de submissão e ser capaz de sintetizar as ideias, como também as mudanças da/na minha escrita/vivência ao longo desses anos de pesquisa. Sem mencionar, certamente, a experiência inédita e avassaladora que está sendo viver no Brasil em tempos de pandemia do COVID-19.

No ano de 2020 em particular pude perceber o quão importante é para a minha saúde mental a aproximação junto a grupos, coletivos e movimentos que busquem combater o que eu acredito ser fonte de muitas das iniquidades que afetam coletivamente nossas vidas e mortes. *“Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes, relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros”* (2). É nessa semântica da importância de descolonizar intersubjetividades que propus esse título de cartografia docente.

Considerando a cartografia, literalmente, como uma ciência dos mapeamentos, pensar em dimensões cartográficas sobre a docência parte de um esforço em tentar conectar lutas, globalizar narrativas, coordenar disputas, coletivizar saberes, comunitarizar valores e perspectivas num desenho não estático, junto a um *‘relevo de vozes’* balizadas pelo afeto (1). Aqui apresento uma abordagem alegórica de uma *‘cartografia’* sobre a docência enquanto resultados de fluxos, realocações, mapeamentos e decomposições dos dados colhidos.

Foram três documentos elaborados, cada qual buscando atender aos objetivos da pesquisa. Os documentos tiveram seus resultados organizados de modo a apresentá-los em algum contexto mais coletivizado. Por exemplo, em periódicos ou revistas, via submissão em congressos e mesas temáticas que julguei dialogar com os achados da pesquisa.

Nas inúmeras idas e vindas, na análise dos dados, das leituras e formações, do campo auto etnográfico, muitas ideias presentes nos documentos se repetem, se complementam, se atualizam. Não foram documentos escritos por completo em ordem linear, mas sim textos que

foram mexidos e remexidos, mesclados e ressignificados e, apesar de terem sido finalizados em temporalidades diferentes, acredito que possuam elementos circulares em suas propostas.

O Ensaio 1, intitulado “Por um necessário alargamento epistemológico: suleando reflexões sobre absenteísmo docente” reúne partes significativas dos resultados da pesquisa bibliográfica a respeito da temática do *mal estar* docente. Foi redigido entre os meses de janeiro e março de 2020 atendendo a um escopo de revistas da área da saúde, em particular a um dossiê que propunha discussões sobre saúde do trabalhador. Foram utilizados dados de revisão de literatura integrativa, cotejados com contribuições epistemológicas contra coloniais.

O objetivo do ensaio 1 foi analisar de que forma as opressões estruturais do racismo e do sexismo afetam e produzem sofrimentos no chamado “mal estar docente” e como impactam na produção de dados sobre o assunto. O adoecimento docente no Brasil e no mundo vem sendo expresso pelos aumentos significativos de afastamentos do trabalho, ligados principalmente às questões de saúde mental. São comuns os debates sobre condições laborais da categoria, falta de reconhecimento da profissão, como também as múltiplas demandas frente à precarização do trabalho no capitalismo. Nota-se nos documentos norteadores sobre absenteísmo a ausência de explicações pluriversais dos processos de saúde-adoecimento. Debate-se, em consequência, a necessidade de sulear as análises do impacto das relações raciais na saúde docente e nos sofrimentos gendrados, como sintomas daquilo que os produzem.

O segundo ensaio intitulado “Consciências libertárias, práticas colonizadas: docência e saúde através da pandemia”, foi gestado ao longo dos meses de abril a início de junho, no contexto de isolamento social e muitas efervescências existenciais. Nesse ensaio, a ideia foi cartografar, desde um olhar auto etnográfico, as dinâmicas interseccionais das opressões presentes nos processos de saúde e adoecimento que afetam a educação através desse contexto de pandemia racializada da COVID 19. Indaga-se em que medida o enfrentamento ativo ao epistemicídio e ao racismo estrutural como horizontes contra coloniais na educação pública podem atuar como ações de promoção da saúde para além dessa experiência atual. Argumenta-se que a descolonização de consciências e subjetividades, enquanto necessário papel pedagógico, podem trazer lugares de cura e fomentar engajamento coletivo para uma co-construção de novos mundos.

Este ensaio foi submetido, aceito e publicado como artigo pela Revista de Educação Interterritórios na edição de agosto deste ano. Para a dissertação, tentei realizar breves atualizações que, antes mesmo da publicação pela Revista em agosto, foram sentidas como necessárias. No entanto, como o texto já foi publicado e exprime um momento particular do processo de pesquisa, resolvi manter quase como está. Primeiro porque me pareceu tarefa adoecedora

atualizar semanalmente a quantidade de pessoas mortas na pandemia, como também doloroso refletir sobre minha identidade num período tão difícil como estes meses, em que também percebi minha atuação profissional profundamente abalada.

Ainda que muitas experiências tenham ocorrido ao longo do processo de educação remota em particular nos últimos meses (março de 2020 a janeiro 2021), não entram nessa dissertação como dados obtidos em campo. Há ainda muito o que refletir sobre essa educação remota em tempos pandêmicos e seus efeitos na educação como um todo, mas que aqui se somam aos limites dessa dissertação como também da minha saúde e que atravessaram a própria dimensão autoetnográfica.

Como me disse um colega de trabalho recentemente por ligação telefônica, estamos vivendo o pior dos mundos, nunca tido antes passado por experiência tão traumática de ruptura com a escola, com nosso cotidiano, com a interação junto aos estudantes, colegas. São tempos de profundas angústias, medos estarecedores e nos sentimos, mais do que nunca, completamente isolados e impotentes. Assim, me limitei a analisar essa experiência da forma que foi apresentada no ensaio 2.

O terceiro e último documento, organizado como um ensaio, intitulado “*Políticas de inimizade na escola: entre sofrimentos y necropoder*” busquei debater sobre os fenômenos da necropolítica na educação e da militarização das escolas no país como expressão dessa política. São experiências muito próximas à vivência docente e esboçam reflexões importantes que podem agregar ao cenário de dinâmicas propostas na pesquisa. O texto foi apresentado no “*V Congreso de Estudios Poscoloniales y VII Jornadas de Feminismo Poscolonial “Una nueva poética (erótica) de la Relación, para una nueva política de lo diverso y de las futuridades. Abriendo mundos poscoloniales*”, ocorrido virtualmente no início de dezembro de 2020.

## **Referências bibliográficas (capítulo 2)**

- (1) Rolnik, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2016.
- (2) hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2019.

## ENSAIO 1

### **Por um necessário alargamento epistemológico: *suleando* reflexões sobre absenteísmo docente**

#### **Resumo**

O presente ensaio objetiva refletir sobre o fenômeno do absenteísmo docente, por meio de uma revisão de literatura integrativa. Os resultados foram cotejados com contribuições epistemológicas contra-coloniais, a fim de analisar de que forma as opressões estruturais do racismo e do sexismo afetam e produzem sofrimentos no chamado “mal estar docente” e como impactam na produção de dados sobre o assunto. O adoecimento docente no Brasil e no mundo vem sendo expresso pelos aumentos significativos de afastamentos do trabalho, ligados principalmente às questões de saúde mental. São comuns os debates sobre condições laborais da categoria, falta de reconhecimento da profissão, como também as múltiplas demandas frente à precarização do trabalho no capitalismo. Nota-se nos documentos *norteadores* sobre absenteísmo a ausência de explicações pluriversais dos processos de saúde-adoecimento. Debate-se, em consequência, a necessidade de *sulear* as análises do impacto das relações raciais na saúde docente e nos sofrimentos gendrados, como sintomas daquilo que os produzem.

**Palavras chaves:** *racismo, sexismo, docência, absenteísmo, interseccionalidade*

### **For a necessary epistemological enlargement: *taking south* reflections on teaching absenteeism**

#### **Abstract**

This article aims to reflect on the phenomenon of teaching absenteeism through a review of integrative literature. The results were collated with counter-colonial epistemological contributions in order to analyze how the structural oppressions of racism and sexism affect and produce suffering in the so-called "teaching malaise" and how they impact the production of data on the subject. Teacher ill health in Brazil and around the world has been expressed by significant increases in absence from work, mainly related to mental health issues. The debates about working conditions of the category, lack of recognition of the profession, as well as the multiple demands facing the precariousness of work in capitalism are common. The absence of pluriverse explanations of the health-care processes is noted in the guiding documents on absenteeism. As a result, there is a debate about the need to sweat the analysis of the impact of racial relations on teachers' health and on generated suffering, as symptoms of what produces them.

**Key Words:** *racism, sexism, teaching, absenteeism, intersectionality*

## Introdução

O presente ensaio propõe abordar o fenômeno do afastamento do trabalho por professoras e professores por motivos de saúde, o chamado *absenteísmo docente*, a partir de movimentos epistêmicos que ilustrem, de forma panorâmica e dialógica, as relações de coletividade das experiências de saúde-adoecimento. A proposta é caracterizar esse cenário de altos índices de adoecimento docente e propor reflexões que alarguem nossas percepções sobre saúde, de modo a produzirmos conhecimentos outros que (re)informem os campos da saúde pública no auxílio ao enfrentamento das iniquidades persistentes, derivadas do racismo e do sexismo estruturais.

Falar de saúde e educação num contexto capitalista é tarefa complexa em razão dos diferentes estruturantes sócios históricos e raciais que nos atravessam enquanto país latino-americano<sup>1</sup>. A chamada ‘crise educacional’ é nomeada nas alarmantes reportagens que veiculam o alto número de atestados médicos apresentados pela categoria docente, considerada uma das mais adoecidas do país. Com destaque para professoras do ensino fundamental da rede pública no Brasil, o fenômeno do afastamento do trabalho por questões de saúde vem aumentando exponencialmente. São queixas que perpassam desde os problemas com a voz, problemas de lesões por movimentos repetitivos, da coluna a joelhos, de pulmão a coração.

No entanto, são principalmente as questões descritas como sendo do espectro da saúde mental que geram atualmente a maior quantidade de atestados médicos para afastamento do trabalho docente. A depressão, considerada pela OMS<sup>2</sup> (2018) a enfermidade que até 2020 seria a mais incapacitante em todo o mundo, revela o cenário de contradições, perda de autonomia e individualização do trabalho que vem organizando o labor cotidiano em nossas realidades. O Brasil é o país latino-americano com pior índice de depressão e ansiedade. Por ser um diagnóstico carregado de representações e estigmas, esse tipo de licença é a que afasta profissionais por maiores períodos de tempo.

Em um panorama de resistências oprimidas, o manejo da dor é *norteadado*<sup>24</sup> pela banalização da morte, e o racismo e a misoginia são naturalizados (porém não acidentais) e reproduzidos pedagogicamente na escola. A experiência do sofrimento é indissociável da materialidade da vida e da morte e do modo como ocorre suas absorções no ambiente escolar tendo em vista a porosidade entre os muros da escola e o mundo.

Neste ensaio a utilização das expressões cartográficas norte e sul busca localizar a centralidade dos debates hegemônicos no norte (sistema-mundo, europa central e américa do

---

<sup>24</sup> A expressão ‘norteadado’ refere-se ao balizamento epistêmico que faz com que países localizados geograficamente no chamado norte global sejam o centro da produção e referência de conhecimento legítimo.



norte), em detrimento às produções epistemológicas invisibilizadas que residem nas periferias do capital, localizadas no chamado “sul global”. Aqui, o suleamento<sup>3</sup> advém como proposta pluriversal<sup>4</sup> de deslocamento da centralidade desse norte epistêmico (fálico, brancocêntrico e elitista) rumo ao movimento de tantos saberes outros, ancestrais e originários, que nos constituem enquanto povos que re-existem às históricas colonizações. Colonizações geográficas, epistêmicas, subjetivas, existenciais, ancestrais, espirituais, materiais.

Ocorre aqui a busca pelo enfrentamento ao racismo epistêmico, apostando que autores e autoras negras, africanas, indígenas, em diásporas, antisistêmicas, anticoloniais possuem contribuições de pertinência estratégica para ressignificar nossas próprias realidades. Nessa intenção, temos como horizonte a perspectiva contra colonial (anticapitalista, antirracista, antissexista, anticivilizatória), destacando o lugar das margens, das ‘periferias’ que, como dizem, é por onde correm as resistências.

Destaca-se, por fim, a importância do alargamento epistemológico para abordagem ao complexo fenômeno do absenteísmo e aos processos de saúde-adoecimento na docência. Espera-se, com isso, contribuir para o enfrentamento de iniquidades de modo a promover saúde ampla nas comunidades escolares e, dialogicamente, nas estruturas desse aparato universalizante (de)formador que é a educação.

### **Panorama do Adoecimento Docente: Mal-Estar, Absenteísmos e Sofrimentos**

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia compartimentalização<sup>5</sup>

Realizamos uma revisão de literatura integrativa<sup>6</sup> numa perspectiva qualitativa de desenho da pesquisa Foco no campo de políticas públicas, em particular na educação pública, setor que concentra maior quantitativo de profissionais, qual seja, na educação básica. Foram mapeadas, entre agosto de 2018 a janeiro de 2020 as seguintes bases de dados de acesso público: Medline, BVS, Lilacs, Scielo, Google acadêmico, nas quais foram selecionados periódicos de referência nas áreas de saúde pública, saúde coletiva, ciências sociais, educação.

Foram mais de 80 artigos revisados que perpassam as discussões sobre mal-estar na docência, adoecimento de professoras/professores, prazer-sofrimento no trabalho, síndrome de burnout, intensificação do trabalho docente, absenteísmo docente, condições de trabalho e saúde docente no Brasil e na América Latina. Esses termos foram utilizados para as buscas nas plataformas. Definimos como critério de inclusão textos sobre profissionais da educação básica pública (níveis estaduais e municipais), excluindo-se pesquisas sobre saúde mental de docentes no ensino superior (e de outros setores do serviço público), bem como no setor privado.

São diversos os campos disciplinares e campos híbridos que vêm abordando a questão do adoecimento na docência, sob diferentes enfoques. Campos como a educação, a psicologia, a psicanálise, o serviço social, as ciências sociais, ciências da saúde, psicodinâmica do trabalho, ergonomia, ergologia, medicina do trabalho /preventiva, a saúde pública, saúde coletiva, a gestão de pessoas, a administração. Foram encontrados trabalhos em todas essas áreas. Aqui destacamos, de forma sintética, o conjunto dessas informações a partir da frequência com que apareciam, inclusive em estudos com revisão de literatura já realizados sobre a temática<sup>7,8</sup> com foco no fenômeno do absenteísmo na educação básica e pública.

A respeito do perfil da categoria docente em âmbito nacional, os poucos dados que temos apontam para uma categoria majoritariamente feminina (quase 80%), com professoras brancas sendo 47,2% e professoras negras 35,9%. Já entre professores, brancos 8,7% e professores negros 8,1%<sup>9</sup> Sendo a categoria docente formada por maioria de mulheres, a escrita trará essa demarcação política no uso do feminino ao se referir à totalidade dessa categoria.

### ***Absenteísmo***

O absenteísmo, enquanto um fenômeno social, possui múltiplas definições que variam de autoras e autores, seus interesses, linhas de pesquisa, matriz ideológica. Isso também acaba por influenciar as formas de mensuração e abordagem da problemática. A Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>10</sup> define o absenteísmo como falta ao trabalho por parte da pessoa empregada, uma baixa laboral decorrente da incapacidade temporária de execução da sua tarefa. Essa ausência inesperada do trabalho pode se dar por múltiplos fatores e ser definida em diferentes tipologias, como: voluntária (motivação pessoal), legal (respaldado por leis, como a licença maternidade), compulsória (mediante ordem disciplinar) e por motivos de doença, categorizada em geral pela Classificação Internacional de Doenças -CID .

No mundo, segundo estimativas realizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>2</sup>, cerca de 30% a 40% de pessoas trabalhadoras ocupadas possuem algum tipo de

‘transtorno mental’. Do global ao local, a problemática se repete. No Brasil, os ‘distúrbios psíquicos’ alcançam o terceiro lugar em benefícios previdenciários. Na educação, há destaque para os casos categorizados como CID F e M: os Transtornos Mentais e Comportamentais, com maior concentração de diagnósticos de depressão e transtornos do pânico<sup>11</sup>.

Estudos feitos sobre saúde e trabalho de docentes em países latinoamericanos<sup>12</sup> encontram diálogo com a produção das pesquisas nacionais<sup>7,8;10;13-17</sup> no que tange os efeitos das precarizações neoliberais na educação. O absenteísmo vem sendo analisado como estratégia de resistência individual à intensificação do trabalho<sup>18</sup>, sendo uma importante dimensão na realidade docente, ainda pouco estudada.

Os processos de organização do trabalho docente hoje enfrentam as mudanças nas estruturas produtivas da sociedade, oriundas dos reflexos globalizantes e políticas neoliberais responsáveis por estabelecer novos modos de trabalho. A precarização e a proletarização da profissão docente vem sendo denunciadas<sup>19-21</sup>, considerando a educação como trabalho exercido majoritariamente por mulheres. No contexto de desenvolvimento de políticas de saúde e educação no Brasil e em outros países da América Latina, sob o espectro capitalista, é necessário destacar também o papel dos organismos internacionais de financiamento comum a estes países e seu rastro colonial ultramarino na consolidação de políticas racializadas e patriarcais<sup>22</sup>.

### ***Entre queixas e sofrimentos: revisitando o mal estar docente na literatura***

O chamado “*mal-estar docente*”<sup>23</sup> é considerado um fenômeno social que traz a problematização das inúmeras queixas e incidências patológicas comuns na profissão no mundo moderno-ocidental. Da educação infantil, passando pelo ensino fundamental (com maior número de atestados, mas também com maior número de pessoas e escolas), no ensino médio até o ensino superior, do municipal ao estadual, do público ao privado, do técnico profissionalizante às escolas urbanas e rurais. É possível encontrar uma literatura sobre diferentes estudos de casos e experiências.

A professora Magaly Robalino<sup>24</sup>, ao buscar aproximar a temática do adoecimento docente às políticas públicas, considera três elementos centrais para o aprofundamento desse debate, a saber: a) o reconhecimento da profissão docente enquanto prática aguerrida de múltiplas dimensões; b) a compreensão do espaço escolar como central no trabalho, contendo tanto as condições de promoção pessoal e profissional para realização do trabalho como também

geradora de condições de adoecimento; c) uma abordagem integral da saúde. São muitos os relatos e registros acerca das dificuldades da práxis docente, em diferentes contextos, como ilustrado abaixo:

[...] Uma sensação genérica de intenso mal-estar, envolvendo problemas de saúde relativos à: ansiedade, tensão, nervosismo, depressão, angústia, insegurança, esgotamento, estresse e irritabilidade. Somamos a esses, frustração, falta de ar, pressão baixa, tonturas, labirintite, perturbações do sono (insônia e sono que não é reparador), perturbações de caráter digestivo, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergias, formas de alimentação inadequada (podendo implicar a médio e longo prazo em deficiências nutritivas<sup>14</sup>

Alguns termos como o sofrimento mental relacionado ao trabalho<sup>25</sup>, stress ocupacional<sup>26,27</sup>, e síndrome de burnout<sup>15-17;28</sup> possuem grande parte do espaço na literatura sobre a temática, com autores e pesquisas conhecidas e regularmente citadas. Um desses casos é o francês Christophe Dejours, amplamente referenciado, principalmente na área a qual é atribuída sua autoria, a psicodinâmica do trabalho. Área tida como uma ciência que estuda a relação saúde-trabalho e os fatores que contribuem/interferem na vida laboral<sup>28</sup>.

No quadro do adoecimento docente encontramos a complexidade de reconhecer a relação causal. Torna-se uma incumbência da pessoa adoecida comprovar a sua condição de saúde e correlacioná-la com o trabalho, sofrendo com isso possíveis pressões e ameaças no ambiente laboral, tornando-se objeto de descrença e tendo seu discurso desqualificado, dado o estigma<sup>29</sup> do sofrimento e da saúde mental.

Em um contexto histórico de concentração do cuidado à saúde mental na tutela médica, o papel da *perícia*<sup>30</sup> na materialização das licenças é assunto de muita pertinência, uma vez que é a partir do laudo médico pericial que se caracteriza o absenteísmo por doença. O laudo, enquanto documento orientador 'legítimo', é uma prova que detém a dita verdade acerca do diagnóstico requisitado no processo de afastamento, sendo através dele que a licença se qualifica, a fim de determinar se a pessoa-profissional está apta ou não ao retorno de suas atividades e de que forma esse retorno dar-se-á. O laudo tem uma consequência irrevogável no que tange à construção da persona social no trabalho.

Adiciona-se a esse quadro de grupos estigmatizados profissionais em readaptação que figuram como mais um grupo invisibilizado dentro da escola. São poucas as pesquisas<sup>31-33</sup> voltadas para o segmento de readaptadas, profissionais da educação que por motivos de saúde são afastadas de suas atividades imediatas e redirecionadas a outras funções.

## Considerações contra-coloniais para um *suleamento* dos fenômenos de saúde (coletiva)

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas, a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver essa contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade <sup>4</sup>

É importante destacar que ao trabalharmos com bases de dados para pesquisa bibliográfica que estão hegemonicamente centradas nos países do *norte*, como as principais bases da área da saúde, conseguimos sentir ‘na pele’ os efeitos do racismo institucional (descriptor este inexistente em bases oficiais de saúde coletiva em buscas realizadas até o momento da pesquisa) na matemática da busca por palavras-chaves. É certo que estas bases são fundamentais para compartilhamento, validação e divulgação do saber. A questão é: quais saberes? Quem determina a indexação senão os cânones centrais do poder científico biomédico? Quem são os “pares” que ocupam as cadeiras majoritárias dos centros de produção de pesquisas?

Considerando o *suleamento* do entendimento acerca dos processos de saúde-doença que refletem no absentéismo docente, para além da sua redução nosológica e biologicista, as perguntas da revisão integrativa de literatura dessa pesquisa passaram por uma ação crítica às fontes de consulta, bem como sua diversificação. Buscou-se refletir de que forma as estruturas raciais da produção do conhecimento hegemônico fragmentam e reduzem a noção de saúde mental, descolando sua materialidade do coletivo que a (re)produz e mobiliza.

A seguir, abordamos algumas perspectivas do histórico processo ocidental de produção do conhecimento que se pretende universal e acaba por ser excludente, brancocêntrico, patriarcal, especista<sup>34</sup>. Características do cientificismo hegemônico ocidental. E como proposta de *suleamento* epistemológico, abordamos o papel do racismo científico e do epistemicídio na produção de conhecimento parcial e excludente, responsável pela forja fragmentada da experiência do ser (mos) em sociedades. Nesse bojo de propostas epistemológicas, o paradigma analítico da interseccionalidade apresenta-se como contribuição estratégica para o alargamento do conceito de saúde e, conseqüentemente, na produção de conhecimentos contextualizados e referenciados racialmente para a construção de políticas públicas no país.

## *Racismo científico, epistemicídio e a as ideologias raciais hegemônicas do Brasil*

Muitos eus nos habitam, muitos outros eus habitam os eus que o Um silencia, a própria ideia de “eu” é uma construção social, uma invenção <sup>35</sup>

A ideia de racionalidade moderna ainda vigente, de cunho iluminista, baseada na suposta separação entre corpo e mente, soa muito limitada quando se discute o conceito de saúde. O pensamento de ‘adoecer da cabeça’, como um ato individualizado, que acontece de forma apartada do restante do corpo, ou por fatores externos, é uma violenta expressão desse modelo de sociedade moderna ocidental.

O chamado paradigma dominante no qual se encontra o saber biomédico<sup>36</sup>, é de natureza positivista, baseado em um racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, forjado nos porões de tortura, estupro e sadismo da caça às bruxas<sup>37</sup>. De caráter oitocentista, este paradigma euro centrado possui limitações de rigor científico e de não-neutralidade na produção do conhecimento. Um modelo totalitário que ostensivamente regula o campo político de disciplinas científicas-rationais, expulsando o senso comum e as ‘humanidades’, como pertencentes ao campo não científico.

A noção do paradigma dominante é responsável por, na fabricação da ideia de sujeito-único-universal, advogar por uma racionalidade e objetividade que deslegitimam as identidades múltiplas. A respeito da necessária descentralização da produção teórica do norte-global para uma geopolítica suleada, o egípcio Anouar Abdel-Malek (1971) nos alerta há tempos que a inclusão do que é diferente “[...] *no corpo das teorias atuais encontra resistência vigorosa, pois há uma enraizada relutância em encarar o problema crítico, que é a reestruturação do próprio aparato conceitual (universal)*” <sup>38</sup>.

E é justamente desse enraizamento colonizado *universal* que a proposta da descolonização do pensamento, da ciência e da vida se encontram. É importante compreender o chamado racismo epistêmico e como se estruturam as ideias de sujeito-objeto, de pretensa neutralidade e objetividade da produção científica hegemônica a partir da visão cartesiana de mundo, como se esta partisse de um ponto zero<sup>39</sup>, “*ou seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista*”. Grosfoguel (2016)<sup>40</sup> sustenta que a transformação do “*penso, logo existo*”, para o “*conquisto, logo existo*” se deu a partir genocídios e epistemicídios ao longo do século XVI que propiciaram as condições sócio históricas para essa mudança.

Alertando sobre o perigo de uma história única, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie nos chama atenção em suas falas para como nossas histórias são contadas. Temos a prática de narrarmos pela perspectiva dos *vencedores, conquistadores, descobridores, colonizadores*, dotados de valores civilizatórios, religião e de humanidade frente aos *primitivos, bárbaros, incivilizados*. Enquanto os demais corpos não brancos são ‘naturalmente’ passíveis de reificação, desumanizados, a mercantilização e submissão ao trabalho escravo mantém-se como acumulação de capital ao centro, apagando histórias, culturas, existências.

A esse apagamento de saberes exterminados, anulados, descentralizados, em que vidas são relegadas à invisibilidade e às margens das vozes autorizadas, a filósofa Sueli Carneiro<sup>41</sup> nos auxilia a compreender o chamado *epistemicídio*. Este sendo,

[...],desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual [...] Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender<sup>41</sup>.

Por modernidade e, conseqüentemente, colonialidade, é feita alusão a intelectuais decoloniais terceiro-mundistas<sup>42</sup> que debatem enquanto prática combativa o sistema mundo moderno/colonial que produz discursos e subalterniza experiências localizadas nas margens *sul* da periferia do capital. Também se destaca a importância das produções afrocentradas e afroperspectivadas<sup>43</sup>, tendo em mente o vasto “legado roubado” dos africanos e ameríndios e os mitos de origem dos saberes branco -centrados que contribuem para não pensarmos o “invisível”<sup>44</sup>.

Nos países latino-americanos<sup>1</sup>, as experiências de concepção (re) produzidas sobre saúde são intensamente marcadas pela importação e operacionalização de modelos hierarquizados de matriz cristã-europeia, segundo os quais saberes e práticas locais são desqualificados frente aos conhecimentos ocidentalizados, racionais, civilizatórios.

Nesse sentido, *corpo-mente-espírito-alma*, para além das variadas interpretações e sentidos atribuídos, não se cristalizam em categorias universais, em linhas que separam, excludentes dos imponderáveis presentes em toda relação social e transcendente, já que vastas

são as múltiplas cosmogonias. A experiência da corporalidade, da construção psíquica de pessoas em relação a si e ao mundo, perpassa necessariamente as estruturas racistas-sexistas ainda presentes na nossa organização social<sup>45</sup>. Como não se afetar? Ou ainda, como impedir a formação de subjetividades colonizadas?

No Brasil, é muito importante compreender o contexto histórico dos anos oitocentos como um momento de consolidação do saber científico hegemônico e expressão máxima do pensamento ocidental, objetivo e pretensamente neutro. Destaca-se o papel que a saúde higienista e sanitarista brasileira tiveram na busca por construir um “país moderno”, aliando os interesses da elite dominante branca com o conhecimento tutelar da medicina do capital<sup>46</sup>.

Na esteira de pesquisas nacionais<sup>47</sup>, em contexto racial e étnico latinoamericano, podemos aprender como a temática da construção sociopolítica da raça no país foi tecida e concebida pelo pensamento eugenista euro centrado, biomédico, presente na medicina da corte brasileira e suas teorias de adaptabilidade da ‘raça latina’, no esteio do darwinismo social. Desde o combate à febre amarela no país enquanto doença que acometia mais aos brancos imigrantes, quanto à busca por justificativas deterministas (clima, ambiente, biologia) para o não-foco na tuberculose, uma doença considerada de ‘pretos, mestiços, pobres’<sup>48</sup>.

Argumentos científicos do racismo, construídos historicamente e embebidos por paradigmas eurocêntricos, referências de pensamento racional, como os famosos filósofos Emanuel Kant e Friedrich Hegel, que não se encabulavam ao escrever sobre suas acepções racistas e suas crenças de superioridade frente aos povos colonizados<sup>44</sup>.

Também na área da criminologia e as heranças italianas racistas (Lombroso, Garofalo, Ferri) com nomes como Nina Rodrigues e todo o seu esforço em atrelar uma tipologia racial aos perfis criminais, abrindo as comportas do encarceramento em massa de jovens negros, da criminalização da saúde mental, do impulso ao paradigma do proibicionismo, na naturalização da suspeição do corpo negro<sup>49</sup>.

Perceber como essa estrutura ideológica dominante se coloca em exercício na escola é ver como o genocídio do povo negro no Brasil, a criminalização da juventude periférica, o aumento de feminicídio contra mulheres negras, o aumento do suicídio entre jovens negros e lgbtqi+, impactam na saúde do espaço escolar. Como não adoecer com tantos sofrimentos ali mobilizados?



### ***Interseccionalidade como potente giro ao sul***

A interseccionalidade, termo cunhado pela professora negra norte-americana Kimberle Crenshaw (2002)<sup>50</sup>, questiona justamente a narrativa do sujeito universal-único da história, o “homem” que mensura humanidade a partir da auto referência de espécie humana, branca, euro centrada, cristã, heternormativa, do ‘trabalhador assalariado’<sup>25</sup>. Corpos hegemônicos que se entendem fora (e acima) das hierarquias da racialização. Segundo Crenshaw, a interseccionalidade conceitua o problema que busca compreender as dinâmicas de opressão dos diferentes eixos de subordinação que interagem entre si, afetando principalmente mulheres negras.

A professora afrocolombiana Mara Vigoya Viveros (2016)<sup>52</sup> endossa a importância de tomarmos a noção de interseccionalidade mais como uma abordagem situada da dominação e menos do que uma prescrição normativa de análise. A perspectiva interseccional nos permite compreender o entrelaçamento das opressões que geram as múltiplas desigualdades, trazendo à cena o olhar subalternizado das pessoas que se encontram nos ‘cruzamentos’, entre *fronteiras*, dessas opressões, como as mulheres negras e indígenas, pessoas lgbtqi+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, *queers*, intersexos, assexuais e as demais diversidades potentes). É poder compreender que elementos tidos como ‘identitários’, balizados pelo paradigma da diferença como nação, religião, gênero, classe operam como eixos que estratificam e se mesclam sob o signo da hierarquização das existências.

Como um lugar discursivo, de diálogos e conflitos produtivos através de perspectivas feministas<sup>52</sup>, o paradigma da interseccionalidade pode nos auxiliar a compreender a ‘sinergia’<sup>53</sup> existente nas interações das opressões que atravessam estruturalmente as pessoas.

O entendimento dessa sinergia de opressões, com alargamento da abordagem complexa e de perspectiva interseccional podem servir para re-informar os campos de políticas públicas e redimensionar a abordagem dos determinantes sociais da saúde. A interseccionalidade nos faz considerar as múltiplas totalidades presentes nas relações sistêmicas que produzem saúde e adoecimento. Quando pensamos em educação, essa dimensão dialógica das interações torna-se pulsante.

---

<sup>25</sup> O cuidar, o ensinar, o fazer doméstico, trabalhos considerados improdutivos e não (mal) remunerados que, como profundamente explica Silvia Federici em sua obra “O ponto zero: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista (2019)”<sup>51</sup>, são considerados um trunfo do convencimento feito pelo capital para a exploração de corpos femininos e sua acumulação primitiva.

O paradigma da interseccionalidade nos auxilia a perceber a complexidade das relações sociais de nossa injusta e iníqua sociedade. Analisar através da perspectiva interseccional requer compreender que os fenômenos de vulnerabilidade, desigualdades sociais e opressões afetam de diferentes formas as pessoas no mundo. Não sendo possível pensar, por exemplo, em saúde mental de professoras descoladas do corpo escolar discente e das relações dinâmicas próprias desse ambiente.

Ao retornarmos aos estudos analisados aqui sobre absentéismo docente é possível observar a reprodução constante do quadro epistemológico hegemônico. Em quase toda literatura recente *os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos*<sup>11</sup>. Há uma persistente cisão do corpo e mente ao abordar a saúde ‘mental’ não como algo relacional e constitutivo do *todo*, mas como algo destacado. Essa abordagem acaba por reiterar as discussões analisadas uma perspectiva de individualização do sofrimento, da invisibilização de tantos outros grupos presentes nas dinâmicas escolares que não se representam somente pela figura do *professor*.

### **Considerações Finais**

Pensar nos sofrimentos na escola, considerando as diferentes identidades que a compõem, é lembrar que nem todas as pessoas na escola podem “tirar” atestado médico. Abordar o fenômeno coletivo (e não individual) do sofrimento mental na educação passa a ser imperativo quando dimensionamos a coletividade das experiências em saúde e adoecimento. Assim, é importante dispor de outros conceitos que operam como ferramentas analíticas e que dialogam contra a narrativa do sujeito-universal ‘adoecido/doente’, de modo a trazer menos uma *universalidade* das experiências de mal-estar na docência e mais uma pluriversalidade<sup>4</sup>.

Também é necessária a desvinculação/descolonização da forma de pensar/sentir/viver/adoecer/educar da racionalidade ocidental burguesa “*que opera num campo ensimesmado, isto é, a partir da lógica da identidade e que não dá conta de pensar a diferença*”<sup>54</sup>.

É importante elucidar de que forma a produção de conhecimento no mundo é racializada e informa a ciência hegemônica, brancocêntrica e patriarcal. Requisita reconhecer como a divisão sexual do trabalho num mundo racializado se dá e afeta as relações, de que maneira a saúde mental, enraizada nos processos ocidentais de construção racial, têm relações muito profundas que produzem subjetividades e impactam nas relações e modos de sociabilidades.

Tendo em vista que a incidência das doenças consideradas as mais ‘incapacitantes’ para o labor na docência estarem *classificadas* em espectros mentais e comportamentais e, considerando que a lógica biomédica-curativista para abordagem dos processos de saúde-adoecimento ainda seja massiva, é necessário refletir de que forma a construção de dados epidemiológicos contribui para a reprodução de classificações sociais atravessadas pelas estruturas racistas e sexistas de nossa sociedade.

Os desafios na produção de dados desagregados no campo da saúde pública são inúmeros. Assim como promover saúde num espaço tão adoecido como é a escola. Talvez esses sintomas expressos pelos altos índices de absenteísmo em uma categoria como a de educadoras nos impulse a re-pensar quais são os valores que nos institucionalizam. Uma “*verdadeira revolução de valores*”<sup>5</sup> se faz necessária em meio a esse cenário de crises.

Crises na educação pública, crises na saúde pública, crises na política, crises de existências no/do capital. Entre o ‘caos’ ou a ‘comunidade’<sup>5</sup> ouçamos uma das grandes lideranças dos povos originários, Ailton Krenak e suas ideias para adiar o fim do mundo <sup>55</sup>: “*Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos*”

## Referências bibliográficas (ensaio 1)

1. Gonzalez, Lélia. O papel da mulher negra na sociedade brasileira. In: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, Los Angeles, 10-12 maio 1979c. (Mimeo.).
2. Organização Mundial da Saúde, abril 2018, Dia Mundial da Saúde [https://www.who.int/mental\\_health/mhgap/en/](https://www.who.int/mental_health/mhgap/en/)
3. Ribeiro, Katiúscia; NJERI, A. Mulherismo Afrikana práticas na diáspora brasileira. *Currículo sem Fronteiras* maio/ago. 2019, 19, (2) : 595-608;
4. Ramose Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana On the legitimacy and study of African Philosophy. a *Ensaio Filosóficos* out./2011, v. IV: 6-23;
5. Hooks, bell. . Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2019;
6. Alves, P.H.M, Leite-Salgueiro, C.D.B, Alexandre, A.C.S, Oliveira, G.F. Reflexões sobre o cuidado integral no contexto étnico-racial: uma revisão integrativa. *Cien Saude Colet* [periódico na internet] (2018/Out).
7. Gasparini, Sandra Maria; Barreto, S.M; ASSUNCAO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 31, n. 2, p. 189-199, Aug. 2005;
8. Andrade, Patrícia Santos de; Cardoso, T.A. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saude soc.*, São Paulo , v. 21, n. 1, p. 129-140, Mar. 2012
9. Matijascic, Milko. Professores Da Educação Básica No Brasil: Condições De Vida, Inserção No Mercado de Trabalho e Remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, BRASIL, 2017.
10. Araújo Jane P. AFASTAMENTO DO TRABALHO: Dissertação (mestrado)Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, 2012
11. Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração Pública- Pesquisa apresentada pela Gerência de Epidemiologia e Estatística em Saúde – da Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal – ao Grupo de Trabalho em Saúde do Servidor (GTSS), 2014.
12. Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura (UNESCO). Condiciones de trabajo y salud docente: otras dimensiones del desempeño profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005
13. Malta, Valéria Duarte; Reis Neto, M.T Leite, P.A. Os efeitos do absenteísmo docente no desempenhos discente: um estudo na Educação Básica pública. *Educação Pública*, v. 19, nº 11, 11 de junho de 2019;
14. Gomes Patrícia. AFASTAMENTO DOS PROFESSORES DE 5a À 8a SÉRIES DA REDE MUNICIPAL DE IPATINGA DA SALA DE AULA: PRINCIPAIS CAUSADORES. 2007.
15. Codo, Wanderley (org.). Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.
16. Dos Reis, Maria Izabel Alves. O Adoecimento Dos Trabalhadores Docentes Na Rede Pública De Ensino De Belém-Pará, 2014;
17. Oliveira Dalila A.Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. 2005.

18. Bernstorff, Vitor .H, ROSSO , S.D. O Absenteísmo ao Trabalho como Forma de Resistência Individual à Intensificação do Trabalho, à Insatisfação Profissional e ao Estresse Ocupacional ANPAD- RJ, 2008.
19. Brito, Jussara Cruz de. Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. Cad. Saúde Pública [Internet].2000 Jan [cited 2019 APRIL 28];16( 1 ): 195-204.
20. Passos, Rachel Gouveia; Nogueira, Cláudia Mazzei. O fenômeno da terceirização e a divisão sociosexual e racial do trabalho. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 21, n. 3, p. 484-503, dez. 2018.
21. Figueiredo, Cláudio Braz de. A proletarização e precarização do trabalho docente. Colloquium Humanarum, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016, p. 516-522
22. Segato, Rita. L. 2014. El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. Revista Estudos Feministas 22(2): 304, maio-agosto. Florianópolis;
23. Esteve, José M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999;
24. Robalino Magaly. A saúde e o trabalho na educação da América Latina. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul./dez. 2012;
25. Pereira Valéria RT. A Saúde Emocional Do Educador: Saberes Necessários Aos Trabalhadores Da Educação.Uberlândia, 2005;
26. Almeida Fernanda .A ludicidade como caminho para a resiliência em professores da educação infantil em situação de estresse ocupacional. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.
27. Santos, Daniela.C.; Soares, L.B.T. Prevenção do estresse e promoção da saúde de professoras de uma rede municipal de ensino. In: Congresso Brasileiro de Stress: Pesquisa e Intervenção. Anais. São Paulo: Centro Psicológico de Controle do Stress, 2003, p.202;
28. Dejours, C. (2009 ). Travail vivant 2: travail et emancipation. Paris: Payot;
29. Goffman, E. “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade”. Rio de Janeiro, Zahar. 1975;
30. Melo, Maria da Penha Pereira de Governo da população: relação médico-paciente na perícia médica da previdência social. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2014, v. 18, n. 48 : 23-36;
31. Antunes Sandra MPSN. Readaptação e Identidade Docente: Um Relato de Pesquisa. Cadernos de Educação. 30 de junho de 2014;(26):149–58.
32. Souza Andreia DG. Adoecimento e readaptação funcional: estudo de caso em uma escola pública rural DO DISTRITO FEDERAL. Brasília, 2014.
33. de Farias José V, Miguel JR. Readaptação Funcional: Uma voz silenciada no canto da Escola. Id on Line Rev. Mult. Psic (2019). V.13, N. 44 : 301-332;
34. Santos, nascimento tatiana dos. mas COMO toda opressão está conectada? Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013;
35. Iberê, Daniel. Sobre Palavras e Parentes ou para além de humanos e não-humanos. Disciplina Tópicos Especiais em Teoria Antropológica (Encontro dos Saberes e Teorias da Decolonização) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Universidade de Brasília (UnB) , 2019;
36. Santos , Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez; 2009;
37. federici, Silvia. Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. Elefante, 2017;
38. Malek, Anouar Abdel- The future of social theory, 1971;
39. Castro-Gomez, Santiago La poscolonialidad explicada a los niños. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, (2005);

40. Grosfoguel Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*. abril de 2016;31(1):25–49.
41. Carneiro, Aparecida Sueli; A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005;
42. Bernadino-Costa,Joaze ; Maldonado-Torres, N; Grosfoguel, R.(Orgs.) . In: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2019): 183-201;
43. Nogueira, Renato. Ubuntu Como Modo De Existir: Elementos Gerais Para Uma Ética Afroperspectiva. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 3, ( n. 6): 147-150, fev. 201;
44. Rocha, Aline Matos Da. Pensar o invisível: as mulheres negras como produtoras de pensamento filosófico. 2014. 33 f. Monografia (Licenciatura em Filosofia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014;
45. Faustino, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. Trabalho apresentado no dia 17 de outubro de 2013, no Grupo de Trabalho 12 – Presença Africana no Brasil: conhecimento tecnológico, linguagem, educação e interação social;
46. Dantas, Gilson. *A Medicina dos Sintomas*. Brasília: Editora Itacaiúnas, 2015;
47. Santos, Ricardo Ventura (org). “ Raça como questão”, Rio de Janeiro, Ed Fiocruz, 2010;
48. MAIO, Marcus Chor. (2004). Raça, doença e saúde pública no Brasil: um debate sobre o pensamento higienista do século XIX. In: MONTEIRO, Simone e SANSONE, Lívio (orgs). *Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos*. Rio de Janeiro, Ed Fiocruz, 2004;
49. Flauzina, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2006.
50. Crenshaw, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002;
51. Federici, Silvia. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução: Coletivo Sycorax, São Paulo, Editora Efevante, 2019;
52. Viveros Vigoya Mara .La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 2016, 52: (1): 1–17;
53. Mcgibbon & Mcpherson. *Applying Intersectionality: Complexity Theory to Address the Social Determinants of Women’s Health*. 2011;
54. Rago, Margareth. *Epistemologia Feminista, Gênero E História* Pedro, Joana; Grossi, Miriam (Orgs.)- Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998;
55. Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1 ed. Companhia das letras. 2019.

## ENSAIO 2

### **Consciências libertárias, práticas colonizadas: docência e saúde através da pandemia**

#### **Resumo**

Em meio a pandemia do COVID 19, a educação pública no Distrito Federal aposta no retorno remoto às atividades pedagógicas, normalizando as desigualdades sócio raciais quanto ao acesso e à garantia de condições de estudo e trabalho das comunidades escolares, esvaziando também a importância das construções coletivas das ações. Busca-se aqui cartografar, desde um olhar auto etnográfico, as dinâmicas interseccionais das opressões presentes nos processos de saúde e adoecimento que afetam a educação através desse contexto de pandemia racializada. Indaga-se em que medida o enfrentamento ativo ao epistemicídio e ao racismo estrutural como horizontes contra coloniais na educação pública podem atuar como ações de promoção da saúde para além dessa experiência atual. Argumenta-se que a descolonização de consciências e subjetividades, enquanto necessário papel pedagógico, podem trazer lugares de cura e fomentar engajamento coletivo para uma co-construção de novos mundos.

*Palavras-chave: Educação. Saúde. Contra colonialismo. Epistemicídio. Racismo*

#### **Abstract**

In the midst of the COVID 19 pandemic, public education in the Federal District is committed to the remote return to educational activities, normalizing social-racial inequalities in terms of access and the guarantee of study and work conditions for school communities, also emptying the importance of collective constructions of actions. The aim here is to map, from a self-ethnographic perspective, the inter-sectional dynamics of oppression present in the health and illness processes that affect education through this context of a racialized pandemic. The question is to what extent active confrontation with epistemicide and structural racism as horizons against colonialism in public education can act as actions to promote health beyond this current experience. It is argued that decolonization of consciences and subjectivities, while necessary pedagogical role, can bring places of healing and foster collective engagement for a co-construction of new worlds.

*Keywords: Education. Health. Intersectionality. Counter-colonialism. Epistemicide*

## Introdução

No presente trabalho o objetivo é refletir de que forma a educação pública, informada por uma agenda contra colonial<sup>26</sup> pode auxiliar na construção de relações pedagógicas que fomentem saúde em seu conceito ampliado. Considerando as estruturas coloniais racistas e sexistas presentes na sociedade, esgarçadas no atual fenômeno de pandemia global e reproduzidas cotidianamente na escola, a proposta é compreender como a ação coletiva e comunitária, ao buscar o enfrentamento ativo dessas estruturas desiguais que determinam socialmente a saúde, pode contribuir ao enfrentar o epistemicídio na educação (RIBEIRO, 2017), agir contra os silenciamentos persistentes e a valorizar as diferentes pluriexistências (NJERI, 2019).

Vivemos hoje uma grave crise política que põe em xeque as fragilidades constitucionais que asseguram a saúde como um direito, bem como a educação. Em meio à pandemia do COVID 19, assistimos aos países ao *norte* do globo terem seu selo de qualidade em saúde posto em jogo. Na améfrika ladina (GONZALEZ, 1979) onde países como Peru, México e Brasil passam por grandes desafios em suas gestões de crises, tornamo-nos o novo epicentro mundial da pandemia. Até o momento, final de junho, já são mais de 55 mil óbitos pelo vírus só no Brasil<sup>27\*</sup>. Seguimos sem uma política efetiva de saúde e segurança pública em seu enfrentamento e sofremos as consequências da falsa dicotomia entre o colapso econômico e a preservação da vida, tensionada pelos governos burgueses e suas agendas neoliberais.

Apesar da proposital subnotificação<sup>28</sup> e omissão estatística de informações a respeito do vírus e sua variável racial, sabe-se que as pessoas mais afetadas pelos seus efeitos sociais são pessoas negras, indígenas, pobres e periféricas (CTC/PUC-RIO, 2020). E não só no Brasil, país

---

<sup>26</sup> A noção de contra-colonialidade é compreendida aqui como um conjunto de ações e ideias que se colocam contra a hegemonia colonial econômica, política, espiritual, social exercida pelos países do norte do globo, de capitalismo central contra nossos territórios existenciais amefrikanos ladinos (GONZALEZ 1979) de economia dependente. São ações antirracistas, anticapitalistas, antissexistas inspiradas nas construções afro diaspóricas, ancestrais e afroperspectivadas (NOGUEIRA, 2010) enquanto posições imprescindíveis para enfrentamento das desigualdades estruturais. Esse movimento de contra-colonialidade é também entendido aqui como um deslocar ao sul global das análises e perspectivas, em detrimento do norte *euro cristão, branco, heterossexual, elitista*.

<sup>27</sup> \* Até metade de dezembro (2020), são mais de 190 mil pessoas mortas pelo vírus só no país.

<sup>28</sup> Ainda que exista um decreto de nº 39.024, de 3 de maio de 2018 que disponha “*sobre a inclusão do quesito raça, cor, etnia nos formulários, sistemas de informação, avaliação, monitoramento, coleta de dados, censos, programas e ações no âmbito da Administração Pública do Poder*”(BRASIL, 2018, p. 13), ainda são poucos os documentos que padronizam e monitoram dados racializados e gendrados nas bases existentes de saúde e educação públicas.



com a maior população negra fora do continente africano. Isso acontece dadas as condições históricas que o racismo estrutural impele às vidas consideradas menos humanas, visivelmente percebidas nos baixos desempenhos dos indicadores de saúde da população negra (GOES; RAMOS; FERREIRA, 2020) e que refletem de forma substancial na educação pública enquanto instituição reprodutora desses valores hegemônicos desiguais, causadores de adoecimentos.

No Distrito Federal, um grande indicador de adoecimento protagonizado pela educação se dá na quantidade de atestados médicos por saúde mental de professoras e professores para afastamento do trabalho no serviço público (CONSAD, 2014; SEPLAG 2018). São inúmeras as reportagens midiáticas que denunciam essa realidade, endossando as narrativas morais de culpabilização e responsabilização individual do problema. Problema esse, do adoecimento, que é de âmbito coletivo.

A capital do país foi uma das primeiras a fechar os portões das escolas como estratégia de enfrentamento à transmissão do vírus da COVID19, em março de 2020. Menos de três meses depois retorna obrigatoriamente as atividades educacionais de forma não-presencial, expondo as contradições de um sistema precarizado, mas que persiste em seguir normalizando as exclusões de quem não tem acesso e condições de estudo e trabalho adequados. De lá para cá, são inúmeros os interditos nessa experiência a distância.

Como garantir saúde no trabalho se o trabalho agora é em casa? Uma categoria com mais de 80% de mulheres (CARVALHO, 2018), perpassadas por múltiplas jornadas de trabalho, centralização do cuidado e manutenção não-remunerada do 'lar'. Como podemos cruzar esses dados com as informações de aumento exponencial de violência doméstica e feminicídio no contexto de pandemia? Como dimensionar o amparo à estudantes expostas às condições estruturantes da violência por todo esse período quando sabemos que a escola muitas vezes também é lugar de 'proteção, alimentação, acolhimento e denúncias' de violências que ocorrem em casa?

Através dessa constelação de indagações, a bússola epistemológica que proponho é o horizonte ao *sul* (RIBEIRO, 2017) das experiências contra-coloniais. Mais que ilustrar um cenário de relações dinâmicas localizadas, a noção de cartografia aqui muito se aproxima à da Cartografia Social, enquanto uma ferramenta de resistência (FLORES, 2016). Pensar em dimensões cartográficas e existenciais me parece ser, também, uma busca por registrar e costurar ações transnacionais, trazendo uma possibilidade de compreender a luta contra estruturas opressoras desiguais pelo fortalecimento de um *ethos comunitário* (MIRANDA, 2020) presente nas sociedades originárias e afro diaspóricas possíveis de inspirar também as nossas comunidades escolares.

## Notas metodológicas de uma escrita posicionada

Lélia Gonzalez recorreu à categoria “amefricanas”, as “herdeiras de uma outra cultura ancestral cuja dinâmica histórica revela a diferença pelo viés das desigualdades raciais” como possibilidade de reflexão epistemológica ,para fazer emergir diversas tradições de resistência às relações patriarcais a partir das experiências das mulheres negras e indígenas da América, da América Latina, Caribe e Brasil (CARDOSO, 2014, p. 984)

Esse trabalho contém parte dos resultados de pesquisa em realização (2018-2020) no âmbito do mestrado profissional de políticas públicas em saúde da Fiocruz Brasília. Para compreender a relação do adoecimento docente com as desigualdades estruturais do racismo e do sexismo , elegi como percurso em processo de campo a autoetnografia (SANTOS, 2017), revisão crítica de literatura e análise de fontes secundárias como documentos, notícias de jornais e mídias virtuais a respeito das temáticas de absenteísmo docente, educação, saúde na escola, racismo estrutural, entre outros temas circundantes.

Como professora de sociologia da rede pública no DF há mais de oito anos e filha de professores também da rede pública, hoje aposentada e aposentado, são muitos os atravessamentos das experiências de adoecimento que compõem essa escrita nesse contexto de pandemia. Pensar em ‘submeter’ à investigação algumas das questões que me afetam no trabalho e na vida fora dele me fazem questionar essa noção de apartamento em nossa identidade, bem como a delimitação de uma temporalidade que considere a memória, a subjetividade, as mudanças formativas. Em um longo percurso de angústias compartilhadas e circulares, tomada de consciência racial e politização dos espaços, a dimensão coletiva dessas questões me trouxe aqui, haja vista os importantes passos que vêm de longe (WERNECK, 2009).

A autoetnografia, segundo Daniela Versiani (2005), pode ser pensada enquanto “*espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o ‘encontro de subjetividades’, a interação de subjetividades em diálogo*” (p. 87), valorizando a experiência de quem pesquisa dentro de seu próprio contexto social. E mais, permite:

O reconhecimento, a descrição e a reflexão sobre a própria prática, neste modelo, o sujeito que interpreta é o mesmo que expressa o significado e é o autor da investigação. Neste sentido, o autor seria convidado a repensar o seu papel de produtor de conhecimento e a sua própria subjetividade, construída interativamente e “circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal (VERSIANI, 2005, p. 88).

Para melhor refletir e qualificar a discussão sobre adoecimentos no contexto da escola em plena pandemia, para refletir sobre os ‘meus pares’, sobre a categoria da qual faço parte, ao passo que é um desafio o manejo da (im)parcialidade, existe potencial de um lugar de enunciação diferenciado. Nesse sentido, a autoetnografia emerge como possibilidade em articular minha posição dentro do campo, implicada e comprometida, junto de ferramentas qualitativas disponíveis para debater criticamente de que forma a ‘impregnação’ do campo pode auxiliar em novas contribuições epistemológicas.

A proposta também engloba estratégias cartográficas de mapear os diferentes e possíveis movimentos presentes nessa experiência, incluindo junto das dinâmicas estruturais de opressão a minha própria participação nesse movimento de mobilizar saúde e sofrimentos na escola.

A perspectiva interseccional é entendida como paradigma imprescindível para analisar as relações de determinação social em saúde (WERNECK, 2016) em contexto de pandemia racializada (CAMPOALEGRE, 2020). Enquanto enfoque teórico-metodológico e político (VIVEIROS, 2013), a interseccionalidade compreende a interação em múltiplos níveis, as vezes simultâneos, das diferentes categorias de discriminação social, ocidentalmente clivadas, como raça, gênero, sexualidades e classe, sendo basilar para analisarmos sistemas e políticas públicas, como a educação e saúde.

Partindo da centralidade racial em nosso contexto de colonização por todo continente americano, invadido por europeus que cometeram genocídios seculares contra os povos originários e lucraram com a violenta escravização africana, acumulando riquezas roubadas ao norte do globo, o conceito de pandemia racializada aqui alinha-se à proposta da professora afrocubana Rosa Campoalegre (2020). No Boletim chamado “*La pandemia racializada: Debates desde la Afroepistemología*” lançado este ano, a professora e demais autoras destacam como esta proposta de análise da pandemia parte desde um lugar de enunciação dos povos afrodiaspóricos.

Sob a perspectiva necessariamente interseccional, a ideia, segundo Campoalegre (2020) é “*recorrer críticamente la situación actual bajo el impacto de la pandemia en las Américas, dejando claro cómo el entrecruzamiento entre “raza,” género, clase y territorios, profundiza el impacto de COVID-19*” (p.5). Nesse sentido, somo-me àquelas que buscam interseccionar reflexões a fim de compreender como a educação pública se insere no aparato colonial reprodutor de desigualdades padecedoras.

Assim, em tempos de desgaste, sobrecargas e receios compartilhados, torna-se importante pensar em como agir contra essas condições estruturais a fim de se promover saúde ampliada.

Considerando que “*a promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para seu enfrentamento*” (BUSS, 2000, p.165), proponho aqui um olhar docente desde uma perspectiva da escola pública nesse contexto de busca por saúde em tempos (e para além ) de pandemia.

### **Racismo e docência: o que essa categoria adoecida pode nos informar?**

enquanto denegação dessa ladinoamefricanidade, o racismo se volta justamente contra aqueles que, do ponto de vista étnico, são os testemunhos vivos da mesma, tentando tirá-los de cena, apagá-los do mapa. (GONZALEZ, 1988, p. 23)

São mais de duas milhões de pessoas que exercem a docência no Brasil atualmente, tanto no setor público (77%) quanto no privado (23%), segundo pesquisa realizada sobre perfil de professoras e professores na educação básica (CARVALHO, 2018). A educação básica é composta por: educação infantil, anos iniciais, anos finais (maior quantidade de profissionais) e ensino médio. De acordo com a pesquisa, a maioria de profissionais concentra-se no sudeste do país. A categoria é composta majoritariamente por mulheres (representam 81%), fato este que marcará a inflexão no plural da categoria docente no gênero feminino daqui em diante.

Sublinho que, a respeito da autodeterminação étnico-racial nesta pesquisa realizada sobre o perfil, mais de 27% das duas milhões de pessoas não declararam esse dado. A falta de autodeclaração sobre sua própria raça e cor é comum no Brasil, ainda que hoje a população negra se declare maioria (pessoas pretas e pardas somam mais de 50% da população). Atribui-se a essa falta de percepção de nossas próprias racialidades ao mito da democracia racial e a ideologia da mestiçagem, muito fortes no país (NASCIMENTO, 1978) e constantemente reproduzidos no ambiente escolar.

Muitas pessoas na escola aprendem a reproduzir frases como a “cor não importa”, “que todos são iguais, todos somos humanos”. Muitas pessoas também dizem saber que não são brancas, mas não se acham retintas o suficiente para se entenderem como pessoas negras uma vez que nosso racismo é estruturalmente epidérmico e pigmentocrático.

Isso se deve, em grande medida, ao desconhecimento profundo da história dos povos no Brasil, do continente africano e suas diásporas no mundo, dada a forte violência colonial racista que (de)forma subjetividades, fomentando auto ódio e autonegação do ser negro (SOUZA, 1983; FANON, 2008) num país de dominação ideológica da *branquitude*. Enfatiza-se que:

raça é um conceito relacional, construído e atualizado na modernidade. Apesar da inexistência de diferenças biológicas, raça é um dispositivo político importante na naturalização de violências e desigualdades. A branquitude pode ser definida como um lugar de privilégio nas sociedades constituídas pelo racismo. [...] Refere-se à percepção de si mesmo como universal e dos demais como seres racializados. Branquitude implica em uma autopercepção distorcida, carregada de significados de norma, estética, cultura, etc. (MEDEIROS, 2019)

Essa ‘guerra racial’ moderna contra todas as populações indígenas e negras na história desse país acaba por ser incorporada nas narrativas institucionais, expostas na centralidade da datação eurocêntrica dos acontecimentos e da folclorização dos povos originários e africanos, bem como sua invisibilidade. Somada às políticas estatais de embranquecimento, controle das imagens pela mídia hegemônica desumanizadora e criminalizadora dos corpos negros (FLAUZINA, 2006), este pode ser um caminho para compreender o porquê de as pessoas quererem parecer menos com o alvo das balas policiais e mais com a elite *Doriana*<sup>29</sup>.

Enquanto perfil étnico-racial da categoria em nível nacional temos 29,3% de docentes negras, 0,7% de amarelas, 0,6% de indígenas e 42% de pessoas que se declararam brancas, fora os 27% que não se declararam (CARVALHO, 2018). É válido questionar em que medida o papel da baixa representatividade de pessoas não-brancas, num país de maioria negra, na categoria de professoras e professores pode influenciar no espelhamento, formação e letramento racial na escola.

No DF, de acordo com a Secretaria de Educação- SEDF, a categoria no setor público é composta atualmente por mais de trinta e três mil professoras em regência (total de 33.732 pessoas), sendo vinte cinco mil efetivas e oito mil e quinhentas temporárias (SEDF, 2020). As mulheres representam 72% do quadro (SEDF, 2018). Não foram encontradas informações a respeito de dados étnico-raciais da categoria no DF. Professoras atendem 450 mil estudantes, distribuídas em 683 escolas. Reproduzindo os dados em nível nacional, a maioria das pessoas concentra-se nos anos finais do ensino fundamental, tanto professoras quanto estudantes, sendo também a maioria das escolas destinadas a esse segmento.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP (BRASIL, 2019), mais de 50% de estudantes nas escolas públicas no país são

---

<sup>29</sup> Referência popularizada da imagem caricata de propagandas de margarinas no Brasil que, por muitos anos, representam o farto café da manhã da ideal família tradicional brasileira, uma imagem padrão formada hegemonicamente por pessoas brancas, de preferência loiras, magras, heterossexuais, ricas e jovens.

pessoas negras, com maioria do sexo feminino. A taxa de evasão (abandono escolar) é ainda mais alta entre a população negra, em que 33% de mulheres negras no país não concluíram o ensino médio. Na Educação de Jovens e Adultos, segmento hoje ameaçado de extinção pelas reformas educacionais, têm no seu perfil maioria de estudantes negras, fora da faixa etária escolar ou com estigma curricular (repetência, transferência, etc.).

É histórica a atuação sindical da categoria docente no DF quanto às reivindicações de melhores condições de trabalho. Hoje, diferentemente do restante do país, nós professoras da rede pública de educação básica temos um tempo maior de coordenação pedagógica e, em contrapartida, menos tempo em sala de aula (ROCHA, 2015). A chamada “jornada ampliada” representa uma conquista de valorização do trabalho docente para além da regência, mas ainda é motivo de disputas e dissensos (CRUZ; MEDEIROS, 2017) e segue ameaçada pelos governos desde seu deferimento em 2011.

Comparado às demais professoras do setor público no país, a remuneração salarial no DF é hoje a quinta (5º) mais alta, ficando atrás somente das docentes do Maranhão-MA, Mato Grosso do Sul- MS, Tocantins- TO e do Mato Grosso, respectivamente (SANTIAGO, 2019). Outra particularidade da categoria no DF é que é a única no Brasil a criar, em 1997, uma escola de aperfeiçoamento para profissionais da educação que atualmente funciona como subsecretaria de formação continuada (EAPE).

A respeito da afirmação de que as professoras no DF formam uma das categorias mais adoecidas do país, consideram-se aqui os dados sobre atestados médicos como a ‘mensuração’ desse adoecimento. O DF aparece em pesquisa nacional (CONSAD, 2014) como o estado com os piores índices nas frequências de licenças médicas. Segundo a pesquisa, que considerou indicadores de frequência de atestados e duração dos mesmos (CONSAD, 2014), “*essas evidências colocam o Estado [DF] em segunda situação mais crítica quanto à evolução dos indicadores*” (p.10). O Rio Grande do Sul se destaca como região de maior índice de duração nos atestados.

No que tange as doenças relacionadas ao afastamento do trabalho por motivos de saúde (absenteísmo), “*os Transtornos Mentais e Comportamentais como o adoecimento que mais custa aos Estados*” (CONSAD, 2014, p. 13) são destaques entre as doenças periciadas no DF. Outro relatório, produzido em 2018 (SEPLAG, 2018), reforça a ideia em âmbito local quando afirma que “*a SEE/DF sofre grande impacto em relação aos transtornos mentais e comportamentais, apresentando uma proporção bem superior dessas doenças em relação aos demais órgãos do GDF*” (SEPLAG, 2018, p7).

É importante destacar que o ‘usufruto’ do atestado médico (fonte que gera os dados sobre absenteísmo) não é homogêneo entre as diferentes categorias profissionais de uma escola. Por exemplo, as professoras temporárias, as categorias terceirizadas como limpeza, conservação, merenda, entre outras, encontram reais dificuldades de ‘acesso, gozo e respaldo’ ao direito à saúde (PASSOS; NOGUEIRA, 2018).

Para compreender como a saúde mental conecta-se com os atravessamentos desiguais da sociedade que (de)forma a construção psíquica das pessoas, trago primeiro o conceito ampliado de saúde, formulado em 1986, no importante 8ª Conferência Nacional de Saúde, onde consta que saúde abrange o resultado:

das condições de alimentação, habitação, **educação**, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. **A saúde não é um conceito abstrato.** Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (Anais da 8a CNS, 1986) [grifos da autora].

Nesse sentido, a noção de interdependência social para a produção de saúde e adoecimento é indispensável para compreendermos nossa situação atual de contaminação, isolamentos e pandemia racializada. Os chamados determinantes sociais em saúde incluem o racismo e o sexismo “*como fatores estruturais produtores da hierarquização social associada a vulnerabilidades em saúde*” (WERNECK, 2016, p.540).

É muito presente na literatura sobre adoecimento docente o lugar da escola como espaço de sofrimentos. O papel da instituição colonial moderna que é a escola há muito vem sendo ‘denunciado’ e segue como importante dimensão para pensarmos em que medida nossas formações e reproduções de valores excludentes contribuem para a produção de adoecimentos dentro e fora da escola. Lá, geralmente, não aprendemos a valorizar o diferente, o fora do ‘padrão’ hegemônico. Não é “*uma preparação para que aprendamos a ouvir essas outras vozes, mas uma preparação para tolerá-las e superá-las na medida em que nos esforcemos por modernizá-las*” (BOTELHO, NASCIMENTO, p.80, 2010).

Os processos de subjetivação, ligados às relações sociais produzidas no contexto de racismo e sexismo estruturais, advém de um legado escravocrata patriarcal capitalista, que é silenciado e negado, contribuindo para uma construção distorcida da noção de si e do outro

(SANTOS, 2017) enquanto seres dispensáveis, inimigos. A respeito desses processos de formação racializada das subjetividades, Deborah Medeiros nos elucida que:

os brancos, que constituem o grupo dominante, saíram do sistema escravista com uma herança material e simbólica extremamente positiva, fruto da apropriação de quase quatro séculos de trabalho dos negros, e essa negação perpetua suas fantasias meritocráticas, como nos mostram trabalhos recentes sobre o fenômeno da branquitude. Além disso, o Brasil implementou uma política de branqueamento com o objetivo de apagar o negro do ponto de vista biológico. O impacto dessa política é sentido até hoje. A prosperidade dos brancos imigrantes, por exemplo, não se explica somente pelo esforço desse grupo, mas também pela discriminação imposta aos trabalhadores negros. A resistência em lidar com essa realidade se dá porque isso afeta a imagem idealizada pelos brancos sobre seus antepassados. A negação, portanto, é parte do racismo estrutural (MEDEIROS, 2019).

Muitos trabalhos vêm demonstrando em que medida essas táticas de negação presentes no racismo estrutural afetam as dinâmicas na escola, nas subjetividades de estudantes, crianças e adultos. O sofrimento docente geralmente não é percebido sob essa ótica interseccional.

Nesse cenário de adoecimentos exponenciais, queixas constantes, em tempos de isolamento social devido a pandemia, a categoria de professoras do DF retoma o trabalho obrigatório a distância, na contramão de outras cidades no mundo que vem repensando o ano letivo. Sem garantias às condições necessárias de trabalho, nem políticas públicas de saúde para o enfrentamento real do vírus e seus efeitos sociais, são muitas as perguntas que se levantam a respeito de como a saúde (em seu conceito ampliado) se constituirá nesse percurso de aviltamentos e iniquidades.

Como a categoria docente, considerada uma das mais adoecidas do país, vem lidando com essa situação de retorno às aulas a distância, de forma remota? Digo por mim quando afirmo que o cenário não está nada bom. Mas penso que me somo às muitas outras sensações de incerteza, ao julgar pelas inúmeras notas de repúdio sobre a forma como tem ocorrido as aulas remotas pelo país, bem como relato de experiências e reportagens sobre a situação. Saber que não estou só nesse mar de angústias, medos e dores me fortalece de algum modo pois, sendo estrutural essa situação, torna a ação contra colonial ainda mais importante e urgente.



## Educação a distância na rede pública: “solução ou *migué*”

No dia do retorno às aulas remotas da rede pública de ensino (5 de junho de 2020, sexta-feira) anunciada pelo governo em menos de 48 horas antes, um jornal popular<sup>30</sup> da capital do país noticiou uma reportagem com a seguinte manchete: “*Aula a distância para salvar o ano letivo no DF: solução ou migué?*” (CARDIM; ALCÂNTRA, 2020). A reportagem não chega a explicar o uso da expressão *migué*, nem mesmo seu significado. Penso que contaram com o poder comunicacional e transfronteiriço que as gírias carregam. A palavra *migué* significa basicamente: enrolação, ‘conversa mole’, papo inconsistente, enganação.

Eu, particularmente, adoro um deboche. Uma zombaria explícita carrega consigo o poder político da ironia, de evidenciar “*contradições que não se resolvem – ainda que dialeticamente – em totalidades mais amplas: ela[a ironia] tem a ver com a tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras*” (HARAWAY, 2009, p.35) Entre o humor e a seriedade, refletamos sobre esse deboche.

Uma linha de teoria explicativa da gíria *migué* faz referência a figura de Dom Miguel, irmão do famoso imperador do Brasil, o português Dom Pedro I. Dom Miguel casou com a própria sobrinha no intuito de dar um golpe e assumir o trono em Portugal. Sua fama e reputação de traiçoeiro parecem fazer parte das diversas heranças coloniais ainda presentes nas gramáticas morais em nosso país (NASCIMENTO, 2019).

A reportagem, baseada no Plano Escola em Casa da SEDF, informa sobre as atividades remotas que vão ocorrer basicamente através de duas mídias: a TV aberta e uma parceria público-privada com a plataforma online da empresa multinacional norte-americana Google. As emissoras de TV<sup>31</sup> receberam materiais elaborados por um pequeno grupo de professores da secretaria, junto com consultores da rede privada. São elas: 1- TV Justiça, canal público sem fins lucrativos; 2- TV Gênese, emissora de programação evangélica, propriedade da rede Sara Nossa Terra e 3- TV União, de um candidato de partido de centro-direita\*<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Cabe mencionar que o jornal pertence ao presidiário, empresário e político brasileiro Luís Estevão, ex senador da república e ex deputado, condenado em 2006 a mais de 30 anos de prisão.

<sup>31</sup> Destaca-se junto a esse cenário, em âmbito nacional, o assombroso caso da nova empresa IP.TV, financiada por empresários favoráveis ao presidente Bolsonaro e maior fornecedora hoje da maioria dos aplicativos usados na rede estadual pública do país. A empresa está sendo denunciada por propagar discursos criminosos e inapropriados pró-ditadura e uso de armas para um público menor de idade. Para ver melhor a respeito das denúncias, acessar: <https://theintercept.com/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>

<sup>32</sup> \* Logo após duas semanas de transmissão, as transmissões por TV aberta foram canceladas sem aviso prévio ou proposta de continuação. Até o fim do ano letivo de 2020 (final de janeiro de 2021) não houve retomada dessa

A ideia era passar uma programação educativa unificada que não considerou os currículos trabalhados na maioria das escolas, nem contou com participação da categoria para a sua elaboração. As aulas foram transmitidas na TV aberta por algumas semanas e nós, docentes, começamos a atrelar nossas aulas obrigatoriamente a esse conteúdo produzido. No entanto, qual foi nossa surpresa quando ao final de junho, aos trancos e barrancos de recebermos os estudantes remotamente, as aulas pela TV foram suspensas sem previsão de retorno. Simples assim.

A segunda plataforma, o *google* sala de aula, tem também seus desafios. O governo da capital disse que até o final do mês de junho, quando estudantes passariam a ter suas presenças obrigatórias junto às plataformas, a SEDF forneceria pacote de controle de dados gratuitos para professoras e estudantes. No entanto, até agora seguimos sem qualquer tipo de estrutura e condições que garantam acesso tanto nosso, quanto de estudantes, e meios básicos de trabalho.

O que se sabe é que mais de cento e vinte mil estudantes não têm acesso à internet, que milhares de professoras também não possuem condições materiais (CARLA, 2020) e que a instabilidade e confiabilidade nas tecnologias remotas têm graves limitações, como muito já tem sido jocosamente problematizado em redes sociais e os ‘*memes* de quarentena e EAD’.

Essas tensões, capturadas no *deboche* do questionamento sobre as aulas remotas serem ou não uma enganação (migué) feito pela reportagem do jornal expressam muito bem a desconfiança generalizada às ações da educação pública, no geral e ao trabalho docente em particular. ‘Professoras, voltem a trabalhar’. Mas nós não voltamos?

Até o momento, diferentes protocolos foram exigidos e, logo em seguida, suspensos devido às instabilidades da rede de internet e da impossibilidade de concretude em realizar procedimentos que desconsideram por vezes a materialidade da vida. Desde suposição de acesso generalizado às tecnologias, a propostas irresponsáveis de exposição de professoras e estudantes com versões impressas de materiais a serem retirados, as vezes na própria escola, para quem não tem internet, desconsiderando todas as recomendações de isolamento nesse momento tão crítico da pandemia no país.

Existem docentes que tomaram frente ao voluntarismo e se dispuseram a sair de suas casas e gravar vídeo aulas em um estúdio fornecido pela SEDF. Esse movimento de voluntarismo pode ser lido, para além do cunho de caridade cristã muito presente na escola pública, como um reflexo de discursos que romantizam a profissão docente, enquanto um

---

ação proposta pelo Governo bem como o silêncio profundo acerca da viabilização de acesso universal à rede de internet para educação de forma remota.

ofício, ‘um dom’<sup>33</sup>, uma forma de heroísmo, dada as capacidades quase ‘inatas’ de alguns. Ser “professora youtuber” virou motivo de chacota e apreensão.

Há a figura de docentes que se sentem impelidas a mostrar que estão tentando se adaptar a qualquer custo a essa situação, ‘mostrando trabalho’, fazendo cursos dos mais diversos, haja vista que é muito comum discursos midiáticos que cobram e culpabilizam docentes quanto ao desempenho da educação, sob a suspeita de arruinar e doutrinar o potencial transformador da sociedade (as crianças e os jovens são o *futuro* da nação!). Enquanto isso, nas redes sociais, pessoas de classe média declaram sentir falta do papel de “depósito” das escolas por não saberem como lidar com filhas e filhos em casa, junto às inúmeras demandas domésticas e profissionais nessa nova rotina de suspensão das aulas presenciais e isolamento social para algumas pessoas.

O receio das professoras, a auto culpabilização e o agir individualmente (“estou ao menos fazendo a minha parte”, como muitas alegam), advém em grande medida da histórica desvalorização da categoria e da centralidade que docentes ganham com as reformas educacionais que visam transformar a educação em mercadoria (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Essa intensificação e sobrecarga do trabalho gerada pelas ações de precarização na educação pública produz inúmeros sofrimentos e relaciona-se também ao aumento do afastamento do trabalho por motivos de saúde. Segue também paralela às ações politizadas da categoria que, quando organizada, sofre grande repressão das instituições.

A ideia de professor VA-GA-BUN-DO<sup>34</sup>, criminalizada na vida real, também foi alvo de sátira na TV. Criminalização inclusive com uso de violência policial autorizada pelos ‘governos democráticos’, como nos casos recentes das greves da educação no DF e no Paraná em que até cães de polícia foram utilizados contra trabalhadoras.

---

<sup>33</sup> Essa ideia de “trabalhar por amor” (sem precisar receber melhores salários ou salário algum, nem precisar de instrumentos de trabalho adequados) virou motivo de chacota entre professoras na capital logo após o jornalista Alexandre Garcia, conhecido por suas falas de criminalização da categoria, dizer em agosto de 2014 que ser “professor não é profissão, é missão” (acessar vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFF0O181-II>.)

<sup>34</sup> Alusão ao vocativo desqualificador utilizado pelo personagem do humorista Marcelo Adnet, na paródia global “Vila Militar do Chaves”, transmitida no dia 15 de janeiro de 2019. Através do personagem fardado do ‘Capitão’, dono da Vila, este se refere ao personagem do Professor Girafalles como ‘vagabundo’. Com natureza de sátira - política, o episódio fez uma releitura do famoso seriado mexicano A Vila do Chaves, com referências a política atual do país e ao líder *carismático* da presidência. O Capitão, figura autoritária, desferiu o mesmo vocativo para as demais personagens, como a *fraquejada que o pai deu* a respeito da Chiquinha e seu casaco vermelho, logo criminalizada por ser comunista. Chaves, representante da população em situação de rua, é também marginalizado e criminalizado pelo Capitão. Dona Florinda (mãe ‘solteira’) e Kiko (“garoto afeminado”), representantes do estereótipo da família desestruturada, por falta de uma figura paterna para impor-lhes a ordem. E por fim, Professor Girafalles, professor que propaga ideologia de gênero desvirtuando as famílias tradicionais, logo também chamado de “VA-GA-BUN-DO”.

Fala-se também da falta de formação tecnológica da categoria que vem tentando acompanhar *lives* (transmissões ao vivo de aulas/debates/palestras pela internet que ganharam imensa força em contexto de isolamento) de aulas sobre o assunto, apesar de todas as contradições e inconstâncias desses tempos de medo, mortes e sofrimentos. Contradições, pois, espera-se formação tecnológica para uma categoria de trabalhadoras quando o próprio governo padrão carece de segurança digital, como no icônico caso do diário de classe da rede pública de ensino que foi *hackeado* ano passado. Esse instrumento normativo de trabalho funciona somente *online*. Destaca-se que o diário já era preenchido majoritariamente em casa pois muitas escolas não possuem internet nem computadores à disposição das docentes devido a precariedade das condições de trabalho.

Vivemos, nos últimos anos, tendo nossa liberdade de cátedra ameaçada sob a vigilância e perseguição moldada pela ‘suspeição doutrinária marxista-freiriana, destruidora das morais e bons costumes’, alegadamente presente nas escolas públicas. Principalmente contra professoras das humanas (disciplinas consideradas no currículo como atividades de pensamento crítico). Projetos como Escola sem Partido, a retirada da palavra de gênero dos currículos norteadores, proposta de comemoração do dia da família cristã, dos vários casos denunciados de racismo religioso, das perseguições da autonomia docente, etc.<sup>35</sup>.

Professoras de sociologia e filosofia foram recentemente consideradas desperdícios de dinheiro público e inimigas da pátria pelo ex-Ministro da Educação (e possível foragido da lei) Abraham Weintraub. O mesmo que, antes de sua saída ligeira do país e do alto posto da educação que ocupava, revogou a portaria de 2016 que estabelecia a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação nas universidades federais (ato posteriormente revogado). Com falas ressentidas e expressões de ódio registradas contra populações indígenas e negras, o ex-ministro colecionou ataques e ilustra muito bem como a educação no país é herança colonial de importância estratégica e em constantes disputas.

Se não fossem os movimento estudantis periféricos, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, teria continuado com data marcada antes da pandemia, alargando ainda mais o fosso desigual entre a educação pública e privada no que tange o acesso ao ensino

---

<sup>35</sup> Sobre esse assunto, destaco o recente caso em escola militar do DF, onde um major professor de geografia, em sua aula virtual, criticou a arbitrariedade de tratamento que policiais militares deram para manifestantes pacíficos antirracistas nas ruas e para manifestantes pró-fascismo. Ele foi exposto na mídia, denunciado e afastado de suas atividades. Para saber melhor as importantes diferenças entre escolas militares, as escolas militarizadas e as escolas cívico-militares, destaco o trabalho da professora doutora Catarina de Almeida Santos e do Observatório da Militarização das Escolas do DF, criado no âmbito da Câmara Legislativa dado o contexto de denúncias de assédio moral, assédio sexual, abuso de autoridade, entre outras, que vem ocorrendo desde o início da militarização das escolas no DF.

superior, já que as aulas da rede pública estão suspensas presencialmente por quase todo o Brasil.

Longe de afirmar que a ‘solução’ das aulas remotas deva ser prontamente descartada ou, ainda, que essa burocratização das atividades virtuais e aulas na TV são “só para inglês ver”, acredito que os problemas estruturais da educação marcham antes desse contexto de pandemia e certamente não serão resolvidos exatamente nesse momento, de forma pontual ou isolada. Essa experiência inédita para todas as pessoas envolvidas ainda renderá muitas questões.

Até o momento, vivemos um período de confusão e falta de comunicação entre trabalhadoras na educação. São pouquíssimas as ações coletivas nas escolas e cada vez mais relatos de adoecimentos. O meu ‘farol’ nessa tempestade tem sido o compromisso da coerência com um ensino de qualidade, que tenha como centro as/os estudantes e as diferentes possibilidades de vivermos. Atribuo esse suleamento do meu engajo, sobremaneira, ao que venho aprendendo com o movimento negro educador (GOMES, 2017). Cada vez que conheço mais sobre nossos saberes emancipatórios, construídos inclusive em solo brasileiro, fortaleço meu senso de coletividade frente a responsabilidade que é ser espelho na escola.

Talvez por que essa experiência de encontrar nas literaturas marginalizadas um espaço de diálogo, de entendimentos para além da história única e linear que nos impõem, pois é também uma forma de cura. De descortinar as janelas da visão colonizada. É profundamente doloroso se enxergar dentro de um coletivo em guerra. Mas também é fortalecedor encontrar narrativas que agregam, fazem sentido para a nossa realidade ao sul global, explicam de outras formas que não dogmáticas, mas sim generosas. Generosas, pois, fecundam muitos universos. E é muito sobre enfrentar essas táticas que querem eliminar o diferente que me parece ser tarefa pedagógica necessária para uma educação ‘saudável’ e contra colonial.

## **Pandemia racializada: analisando o lugar da educação na construção de novos horizontes**

no se puede asumir una posición contrahegemónica que no implique la actitud antirracista, dado que el racismo es una de las desigualdades sociales más profundas y persistentes (p. 34, Campoalegre, 2017)

Para melhor compreendermos a pandemia racializada, consideremos o conjunto das opressões estruturais de raça, gênero, territórios, idade em nosso contexto brasileiro para situar como as populações negras e indígenas seguem mais desprotegidas frente a esse contexto (LOANGO y CARRASCAL, 2020).

Por exemplo, quando médicos franceses propõem experimentações em povos africanos para servirem como cobaias de fármacos e tratamentos em pleno 2020. Seguindo assim a máxima das economias políticas da doença frente as oportunidades que a precarização das vidas terceiro-mundistas oferece para as indústrias farmacêuticas do *norte* (SILVA, 2018). Não à toa o Brasil é país predileto por empresas para testagem e experimentação terapêutica.

As situações de trabalhos informais, falta de saneamento básico, lastros escravocratas nas relações trabalhistas, extrema desigualdade, são vários os fatores que contribuem na composição desse cenário de pandemia racializada. Nosso primeiro óbito registrado do COVID 19 no país foi de dona Cleonice, uma senhora negra obrigada a continuar trabalhando como doméstica para patroa branca e rica que acabara de retornar contaminada de viagem ao exterior. De lá para cá, as coisas só pioraram. Vivemos tempos de suspensão dos dados oficiais das mortes pelo vírus, táticas estatais de controle das narrativas de informação, com avanço de expressões eugenistas e persecutória de políticos de extrema-direita, naturalizando e banalizando as políticas de ódio.

Somos a caricatura “mal diagramada” (Aza Njeri, 2019) de um ocidente nortecêntrico assassino e violento, forjado sob a guerra racial e exploratória da terra/natureza ancestral. Uma guerra de mais de 522 anos, tanto biológica, quanto material e também de ideias. Em que medida a educação, enquanto instituição formadora na sociedade, ao contribuir para a reprodução desses valores e imagens sócio raciais vigentes, causam sofrimentos e adoecimentos? Para essa pergunta, a noção de epistemicídio torna-se chave.

O extermínio dos saberes diferentes, não hegemônicos, o chamado epistemicídio advém justamente desse racismo estrutural que informa o saber científico hegemônico há séculos, marginalizando pessoas pretas e indígenas, negando seu lugar de produção de conhecimentos legítimos (CARNEIRO, 2005). Na escola isso se dá de inúmeras formas. Está presente na grade curricular euro centrada, no congelamento imagético e estereotipado de outras etnias, nos equívocos repassados (RIBEIRO, 2017).

Está no descumprimento sistemático das leis que trazem como obrigatório os estudos em todas as disciplinas sobre histórias, filosofias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Está também na baixíssima representatividade em cargos de gestão de pessoas pretas e indígenas. Fala-se de democracia racial e se aplica o racismo real. Fala-se de origem do mundo

e ela começa para muita gente até hoje nos gregos helênicos. Fala-se de África via estereótipo. Falar de saberes ancestrais e de mudança curricular é ser acusada de doutrinadora. Porque contar que o Brasil foi descoberto e salvo pelos portugueses evoluídos espiritualmente não é nada doutrinador. É só a verdade? Ou é mais um *migué* normatizado nas epistemes hegemônicas?

O epistemicídio enraíza-se profundamente junto aos silenciamentos cotidianos frente às diversas violências sofridas por crianças e jovens na escola. Também está na banalização da linguagem racista, do racismo recreativo. Está na base da naturalizada subestimação da cognição de estudantes negras/negros. Já ouvi até que as cotas raciais só mostram que as pessoas negras são menos inteligentes. Essa é a linha de raciocínio medida pela régua colonial.

O epistemicídio também está no apagamento racial das estudantes chamadas de “morenas e mulatas” ou aos estudantes “mais escurinhos”. Habita nas imagens/conceitos reproduzidos socialmente sobre o lugar da escola pública como um lugar de ausências, de incapacidades epistêmicas e existenciais, de pobreza criminalizada, de desestruturação e marginalização. Onde muitas vezes o ser ‘negra’ associa-se somente a imagem/conceito da escravidão, de sexualidade e de crime.

Isso faz parte do sistema racial estruturante e segue persistindo dada a centralidade do pensamento único, excludente, universal e supremacista branco. É importante destacar que:

a colonização teve um papel fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando a eles um local de desumanização o que caracteriza de forma equivocada a sua incapacidade de produzir consciência crítica, privilégio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, os homens brancos. (RIBEIRO, 2017, p.13)

Considerando que o *“racismo não é apenas um legado histórico, é também um dispositivo presente em todas as instituições brasileiras”* (MEDEIROS, 2019), nessa experiência de pandemia racializada, devemos, talvez mais do que nunca, aprender com as nossas histórias invisibilizadas para construir outros horizontes educacionais. Cuidar de nossas pessoas mais velhas, guardiãs das memórias e saberes, que se tornam alvo nessa guerra biológica moderna anti-ancestral. Cuidar para que essas narrativas excludentes e letais não tomem de assalto também os espaços virtuais, as atuais trincheiras de ideias do mundo digital, conectado, globalizado e ainda excludente.

Uma prática docente contra colonial perpassa necessariamente por autoatualização e formação continuada podendo, pois, pautar-se no fomento à autodeterminação, à autonomia, à

propositividade crítica de si e das pessoas que nos compõem. E isso só é possível se soubermos as possibilidades plurais que existem em sermos. Se conhecermos as várias histórias, tecnologias e saberes ancestrais que são apropriados e apagados em nome de uma história única, linear, predatória e desumanizadora.

É importante buscarmos nos entender enquanto coletividade se queremos um viver bem, uma vez que estamos adoecidos de biodiversidade (IBERÊ, 2020). Enquanto docentes, formadoras de subjetividades e consciências, em prol de uma descolonização na escola, é imprescindível nos colocarmos também enquanto eternas aprendizes na caminhada desse farto e nutritivo banquete de saberes contra hegemônicos.

Argumenta-se assim acerca da importância da descolonização de consciências e subjetividades, como necessário exercício individual e coletivo. Também uma tarefa pedagógica, pois há poder no pensamento crítico, diverso, não balizado pelo extermínio do outro, mas pelo agregar das diferentes potências. Talvez a educação faça mais sentido nessa proposta de travessia, que busque compromisso e engajamento frente a esse papel de responsabilização com o outro e consigo mesmo.

Uma formação contra colonial pode promover mais espaços de escuta, de diálogos, de autoconhecimento, de sentir-se integrado a uma coletividade maior. O individualismo me parece ser uma performance esperada da naturalização violenta que o capitalismo produz de apartamento da pessoa de sua comunidade. Consequência histórica da imposição da propriedade privada e do desmantelamento do poder coletivo. Pensar que não aprendemos nada na escola referente aos movimentos quilombistas no Brasil, por exemplo, diz muito sobre nossos profundos apagamentos e desmobilizações sociais. Afinal, falar de levantes e insurgências negras na história do capitalismo, que se estruturou sob acumulação de riquezas adquiridas por trabalho escravo é afronta para os senhores da história.

Construir uma subjetividade de caráter libertador é, pois, aprender junto as resistências históricas de intelectuais afrodiaspóricas (MUNANGA; GOMES, 2006). Pensar em lugares de cura é pensar também em quantos autoras e autores brasileiros não conhecemos em decorrência do racismo estrutural, pensadores que podem nos ajudar a compreender e a articular soluções para nossos desafios enquanto país.

A teoria como um lugar de cura (hooks, 1994) caminha junto de uma educação como ética da liberdade, uma prática que busque transgredir a manutenção dos valores hegemônicos e construir reais comunidades de aprendizado. Em buscar “transgredir” a estabilidade das opressões, é possível que se construa engajamento e solidariedade, onde sentimentos se transformem em ações que gerem saúde coletiva.



Pensar menos de forma profilática e mais em promover a saúde parece fazer mais sentido. Nessa entoada, junto aos movimentos da reforma sanitária no Brasil e das Conferências Internacionais em prol da ampliação do conceito de saúde, a promoção da saúde enquanto um novo paradigma para a saúde coletiva se destaca como reflexão. A promoção da saúde vem sendo balizada como um deslocamento do olhar biomédico de matriz individualista, da especialização, curativista, para um olhar intersetorial, com princípios de autonomia dos sujeitos e comunidades, reforçando o planejamento e o poder local (RABELLO, 2006).

Joselita Rocha (2015) em pesquisa sobre como a coordenação pedagógica em uma escola pode servir como espaço de ressignificação do sofrimento docente, indagou sobre a importância de docentes criarem uma mobilização subjetiva coletiva (e individual) para evitar adoecer ao estabelecerem espaços de diálogos formativos. Colocando sua experiência, a autora afirma que com os “*conhecimentos adquiridos por meio da bibliografia pude entender que a mobilização subjetiva e a alteridade é que dá esse equilíbrio para que o sofrimento não se transforme em doença*”. (ROCHA, 2015, p.11). Considero as palavras de Joselita muito expressivas. Somo às palavras de Joselita às de Audre lorde, trazidas por Shirley Tate (2018) quando diz que:

A dor é um evento, uma experiência que deve ser reconhecida, nomeada e em seguida usada de alguma forma para que a experiência mude e seja transformada em outra coisa: força, conhecimento ou ação. O sofrimento por outro lado, é o pesadelo revivido da dor não analisada e não metabolizada” (LORDE, 2007, p.172 apud TATE, 2018,p197)

Pensar na importância de um *ethos* comunitário (MIRANDA, 2020) em contexto de pandemia radicalizada é talvez entender a luta por uma educação que não promova sofrimentos, através de posicionalidade nas ações balizadas pelo coletivo plural. É inspirar-se com mobilizações comunitárias presentes nas periferias e favelas brasileiras em prol de construção de saídas frente às violências institucionais. Buscar assumir a saúde de forma ampliada junto a mobilização consciente por condições equânimes de produção dessa saúde. Isso envolve justiça, memória, disputas, reparação, horizontalização de saberes, comunidade. “*Quando, para encontrar uma solução nos voltamos para a comunidade maior, fica impossível o problema persistir*” (SOMÉ, 2003, p. 121). Um caminho para pensar outros horizontes desde o chão da escola.

## Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo refletir em que medida o enfrentamento ativo ao epistemicídio e ao racismo estrutural como horizontes na educação pública podem atuar como ações de promoção da saúde. Destaca-se que é impossível produzir política pública equânime, com justiça social, sem a perspectiva interseccional. Se não dimensionarmos que a própria categoria fundante de humanidade é balizada pelo crivo do branqueamento, é retórica de fachada, um possível *migué*, aqueles discursos institucionais de “diminuição” das desigualdades, mas nunca querendo acabar de vez com elas.

O paradigma da interseccionalidade é de suma importância para desconstruir a pretensa neutralidade dos efeitos da COVID 19 (CAMPOALEGRE, p. 9, 2020). É também importante para destacar a conexão das lutas de nossas comunidades afrodiaspóricas e originárias. Dos locais aos globais, necessárias são as ações contra-coloniais. Tendo em vista a histórica colonização da educação formal, buscou-se argumentar a importância da prática docente posicionada para transformação via ação comunitária e pelo reconhecimento em sua dimensão ativa. Descolonizar as mentes para descolonizar também as práticas.

Pensar em fomentar ações de autonomia e organização das demandas locais requer também práxis na atuação docente que, cada vez mais, têm sido tensionadas nos processos de precarização e exploração do trabalho, com extensos registros de exaustão na docência adoecida. A escola, a educação enquanto tecnologias de ‘transmissão’ e format(ação) de uma agenda moderna/colonial, é um espaço estratégico de disputa por existências, estas múltiplas e potentes e que, no entanto, são furtadas de condições reais de existência plena nesse projeto de *enrolação* da modernidade.

Ancorada a proposta de olhar e aprender com o passado para possibilitar novos futuros e ‘democratizar’ o sonhar, espero que na ação comprometida com a coletividade, permitamos que crianças, jovens e adultas possam enxergar do presente um futuro em vida. Essa inspiração de ação coletiva tem como horizonte o ensinamento dos povos indígenas originários, quando afirmam que só sabem viver em liberdade (IBERE, 2020). O enfrentamento do vírus do COVID 19 segue em paralelo ao enfrentamento do pensamento que também mata, contamina e coloniza. E essa aversão à dominação e à opressão, segundo o professor Iberê (2020) é que o mantém viva as vidas originárias. Que possamos aprender.

## Referências bibliográficas (ensaio 2)

ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

BANIWA, Gersem. José dos Santos Luciano. **Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena**. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil

BOTELHO, Denise; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO:: O CURRÍCULO DE FILOSOFIA BRASILEIRO ENTRE DISCURSOS COLONIAIS**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 14, p. 66-89, 2011.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. – Brasília, DF : Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de implementação do quesito Raça/Cor/Etnia / Ministério da Saúde**. Universidade de Brasília. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018. 38 p. : il.

CAMPOALEGRE, Rosa.. [et al.] **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Editado por Rosa Campoalegre Septien ; Karina Andrea Bidaseca. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2017.

\_\_\_\_\_. **COVID-19 Apuntes para un posicionamiento antirracista p.7-15** in: La pandemia racializada : debates desde la afroepistemología / Rosa Campoalegre Septien ... [et al.] ; coordinación general de Rosa Campoalegre Septien. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

CARDIM, Nathália ; ALCÂNTARA Manoela. **Aula a distância para salvar o ano letivo no DF: solução ou migué**. Jornal: Metrôpoles. Publicado em 2020. Disponível em : <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/aula-a-distancia-para-salvar-o-ano-letivo-no-df-solucao-ou-migue>, acesso em 05 mar 2020.

CARDOSO, Claudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**”. Revista Estudos Fem. vol. 22 no.3 Florianópolis Sept./Dec, 2014

CARLA, Maria. **GDF QUER FAZER EAD COM 127 MIL ESTUDANTES SEM INTERNET E 8 MIL PROFESSORES SEM COMPUTADOR**. Fonte: Sindicato dos Professores do DF-SINPRO. Publicado em 2020. Disponível em : <https://www.sinprodf.org.br/gdf-quer-fazer-ead-com-127-mil-estudantes-sem-internet-e-8-mil-professores-sem-computador/> Acesso em 04 junho 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005;

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental. Relatos de Pesquisa. 67 p, 2018.

CONSAD, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração Pública- **Pesquisa apresentada pela Gerência de Epidemiologia e Estatística em Saúde** – da Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal – ao Grupo de Trabalho em Saúde do Servidor (GTSS) 2014

CTC/PUC-RIO, **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos**. 11ª Nota Técnica (NT) do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) do Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio), 27 maio de 2020.  
FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2006.

FLORES, Tarsila. **Genocídio da juventude negra no Brasil: as novas formas de guerra, raça e colonialidade do poder**. In: MACEDO, A. et al. (Org.). Direitos humanos: diversas abordagens. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016. p. 109-125.

GOES, Emanuelle Freitas; RAMOS, Dandara de Oliveira; FERREIRA, Andrea Jacqueline Fortes. **Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00278110, 2020

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira**. In: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, Los Angeles, 10-12 maio 1979c. (Mimeo.)  
\_\_\_\_\_ **“Nanny”**. Humanidades, Brasília, v. 17, ano IV, p. 23-25

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: **Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In. Tadeu, T.(Org.) Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Pp 33-118.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2019

IBERÊ, Daniel. **Bem viver em 520 anos de Pandemia: resistência e experiências dos Povos originários**. Debate no canal de youtube SEMACO\_EnSIS, transmitido dia 05 de junho de 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tKNfqxQNptk>. Acesso no mesmo dia

LOANGO, Anny; CARRASCAL, Airlin. **La doble emergencia de las poblaciones afrodescendientes ante la crisis del COVID-19 p.22-29** In :La pandemia racializada : debates desde la afroepistemología / Rosa Campoalegre Septien ... [et al.] ; coordinación general de Rosa Campoalegre Septien. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

MEDEIROS, Deborah Prado. **Sobre relações raciais e processos de subjetivação**. Entrevista à Federação Psicanalítica da América Latina. Disponível em: <http://www.fepal.org/entrevista-a-deborah-medeiros/> > Acesso em: 01 de mar 2020.

MEDEIROS, Danyela ; CRUZ, Shirleide P. **A Jornada de Trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do Trabalho Docente**, Olhar de professor, Ponta Grossa, 20(1): 65-74, 2017.

MIRANDA, Cláudia. **Poblaciones afrobrasileñas y COVID-19 Ethos comunitario y otras formas de lucha**, p.15-22 in: La pandemia racializada : debates desde la afroepistemología / Rosa Campoalegre

Septien ... [et al.] ; coordinaçión general de Rosa Campoalegre Septien. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

MUNANGA; Kabengele, GOMES; Nilma Lino. (2006). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Gramáticas morais, riscos mortais**. Interface (Botucatu). 2019

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NJERI, A. **Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 31, p. 4-17, 17 nov. 2019.

NOGUEIRA, Renato. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista Africa e Africanidades, Ano .3 -n.11, novembro, 2010.

PASSOS, Rachel; NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **O fenômeno da terceirização e a divisão sociosexual e racial do trabalho**. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 21, n. 3, p. 484-503, dez. 2018.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. [Dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. 2017

RABELLO, Lucíola Santos. **Promoção de saúde: desafio ou adaptação: a construção social do conceito, de Alma-Ata aos dias atuais, no Brasil e no Canadá**. 2006. 193 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROCHA, Joselita Batista L. **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO POTENCIAL DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO DOCENTE** . [Monografia]. Brasília: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília/UNB, 2015.

SANTIAGO, Abinoan .**Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores; veja ranking**. Publicado em 2019. Disponível em : <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em-criese-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/>, acesso em 10 fev 2020.

SANTOS Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. In: PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-2412017; 28. Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016

SEDF, Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Nossa Rede. Servidores**. Disponível em:<http://www.se.df.gov.br/servidores-3/> Acesso em: 10 de mar 2020

\_\_\_\_\_ **Mulheres representam 72% na SEEDF**. Atualizado em 30/10/18, disponível em: <http://www.se.df.gov.br/mulheres-representam-72-na-secretaria-de-educacao/> Acesso em: 10 de mar 2020

SEPLAG, Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. **Relatório de Inspeção na área de pessoal da Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho**, Subcontroladoria de Controle Interno – SUBCI, 2º/2018

SILVA, Rosana Maria Nascimento Castro. **Precariedades oportunas, terapias insulares: Economias políticas da doença e da saúde na experimentação terapêutica**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003;

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983

TATE, Shirley Anne. **Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido**. In: BERNADINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGUÉL, R. (Orgs.) . In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.183-201;

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo** In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009  
\_\_\_\_\_, J. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Revista , 2016.

## **ENSAIO 3**

### **Políticas de inimizade na escola: entre sofrimentos y necropoder**

a rejeição institucionalizada da diferença é uma necessidade absoluta em uma economia de lucro que precisa de pessoas excluídas como excedentes [Tradução livre] AUDRE LORDE, 2009

#### **Movimentando a interseccionalidade: espelhando múltiplas re-existências**

Para contribuir na construção de diálogos rumo a novos e futuros possíveis, busco neste texto refletir sobre as relações de necropolítica (MBEMBE, 2017) na educação pública no Brasil e, em particular, observar em que medida a crescente onda de militarização das escolas atende a essa agenda racializada de controle dos corpos, das vidas, mentes e mortes. Destaco que ao falar em educação pública é importante que se considere a dimensão ocidental de gênero na divisão sexual e racial do trabalho em contexto capitalista, bem como a atribuição do papel do cuidado relegado historicamente às mulheres.

Das múltiplas heranças violentas do patriarcado colonial racista e bélico que nos organiza, a escola cumpre uma função socializadora estratégica em seu papel de (re) produzir os valores e ideologias dominantes quanto aos constructos gendrados, racializados, hierarquizados das relações. A escola, enquanto instituição social responsável por (des)formar consciências e agenciar narrativas promove também adoecimentos, sofrimentos e violências constituintes de nossas subjetividades.

Atualmente no Brasil e na Améfrica Ladina há um aumento significativo do adoecimento no trabalho por parte de professoras das escolas de educação básica. Destaco essa dimensão da saúde da trabalhadora tanto por dela fazer parte, quanto também por entender que enquanto agentes de (re) produção desses valores hegemônicos, nós, professoras, temos um papel importante no contexto de necropoder nas escolas. Seja em sua mobilização, enfrentamento, ou na experiência de sofrimentos.

Para trazer algumas possibilidades de entender a educação em contexto de necropolítica acredito que o paradigma interseccional, cunhado no âmbito do feminismo negro e amefrikano (VIVEROS, 2016) nos auxilia no alargamento das percepções sobre esse cenário atual de pandemia racializada (CAMPOALEGRE, 2020), reformas educacionais e de intensificação das práticas de gestão da morte pelos governos burgueses ocidentais e sua lucrativa militarização da vida.

A chamada tríplice discriminação (raça, gênero, classe), apontada por Lélia Gonzalez (1982) como inseparáveis para se analisar o contexto da Améfrica Ladina (idem, 1979), traz a importância de se pensar interseccionalmente, para não reproduzirmos a pretensa e falsa noção de que todas as pessoas são atravessadas pelos fenômenos opressivos de tal modo homogêneo que nossas agências, sofrimentos e responsabilizações não devam ser dimensionadas. O paradigma interseccional nos traz movimento para localizarmos análises complexas dentro de contextos dinâmicos das relações sociais/ raciais da nossa experiência amefrikana ocidental.

Desta forma, é importante compreender que *“el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase complejizan su situación, reflejando las múltiples discriminaciones que enfrentan, así como las barreras de género y étnico-raciales que limitan sus oportunidades y sus condiciones de vida”* (OCORÓ, 2019, p. 4). A perspectiva interseccional nos permite compreender o entrelaçamento das opressões que geram as múltiplas desigualdades, trazendo à cena o olhar das pessoas que se encontram nos ‘cruzamentos’, entre fronteiras dessas opressões, como as mulheres negras e indígenas, pessoas lgbtqia+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, *queers*, intersexos, assexuais e as demais diversidades potentes), etc.

Infelizmente, muitas interpretações dentro do feminismo branco hegemônico e nos debates classistas de esquerda tendem a localizar os discursos de raça à margem das discussões, ou como elementos a serem ‘suspensos’ em prol de alguma outra categoria que se pretende universal. Aqui, o conceito de interseccionalidade tem como propósito, para além de produzir complexidade ao fenômeno do adoecimento docente e da necropolítica, fortalecer estratégias epistêmicas e éticas no exercício de práticas antirracistas e antissexistas em prol de um bem viver.

Ao longo da experiência como professora da rede pública de ensino em periferias na capital do país, é comum vivenciar o chamado “mal estar docente” e as contradições desse sistema capitalista produtor de sofrimentos desde o chão da escola. É habitual conviver na escola com o silenciamento e opressão da juventude negra e periférica, dada a histórica animalização dos corpos negros. Não é nada incomum presenciar atos racistas gradeados pelo currículo eurocêntrico e normas institucionais disciplinadoras. É lastimável o quão cotidiano é ouvir-saber sobre casos de assédio, violência sexual do lar a comunidade escolar contra estudantes, principalmente meninas negras.

No contexto vigente de exploração do sofrimento, banalização da violência e de fronteiras metafóricas da separação (do eu e do outro) argumento ser possível identificar uma relação muito estreita entre os adoecimentos persistentes no espaço escolar e sua agenda colonial, como



mais um dispositivo do fazer morrer (MBEMBE, 2017) vigente, do chamado ‘racismo de estado’, didaticamente expresso no processo de militarização de escolas, em franca expansão no Brasil.

### **Sobre a militarização da vida desde o chão da escola: políticas de inimizade**

As fronteiras deixam de ser lugares que ultrapassamos, para serem linhas que separam. Nesses espaços mais ou menos miniaturizados e militarizados, tudo se deve imobilizar (MBEMBE, 2017, p. 10)

Para fins alegóricos, utilizo a analogia comparativa da escola como um “laboratório”, enquanto locus de “criação e disseminação” de ações e práticas projetadas, também como objeto de estudo para pesquisas e criação de ‘doenças sociais’ como o famoso e controverso transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Se para indisciplina na escola, a prescrição quase medicamentosa é a imposição da ordem aos moldes militares e fabris, como a escola pode ser analisada nesse contexto de violências cotidianas?

A partir da centralidade da pauta racial num mundo organizado pelo racismo, com a violência colonial como o *nomos* da terra (MBEMBE, 2017), é importante entender o papel da categoria sociopolítica de raça na prática de hierarquização da vida e, conseqüentemente, da colonização da saúde, das subjetividades, das epistemologias. Enquanto uma ficção historicamente forjada para justificar a dominação colonial moderna, a ideia de raça opera em todas as dimensões que atravessam as realidades sociais. Tanto o faz que até os dias atuais o mito da democracia racial e a ideologia da mestiçagem continuam a habitar e a fortalecer estratégias racistas de subjugação e apagamentos históricos.

O conceito de necropolítica, trazido pelo historiador e filósofo camaronês Achille Mbembe, na esteira de Michel Foucault e Franz Fanon, pode ser entendido como uma prática do racismo de estado, em que a violência é a linguagem da chamada guerra permanente (OLIVEIRA, 2018). O racismo:

é a prática que tem dado sentido à gestão política dos Estados nos últimos séculos e que este racismo se revela especialmente genocida, ao analisarmos as vias pelas quais suas táticas e estratégias fazem um corte entre o que deve viver e o que se deve morrer, possibilitando-nos compreender que o conceito de necropolítica, apresentado pelo camaronês Achille Mbembe, expressa esta face soberana do Estado (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

A relação com o outro, aquele que não sou eu, na experiência da modernidade colonial escravocrata é tornar o outro o inimigo, introjetado normativamente de forma violenta. Para o autor “uma das funções da mentira colonial é alimentar o silêncio e induzir comportamentos de cumplicidade, sob o pretexto de que não há mais nada a fazer, salvo, talvez, ir-se embora” (MBEMBE, 2017, p. 196). Em termos de ‘figuras de alteridade’, essa relação vem se modificando desde a noção de diferença a uma chamada ‘inimizade’. No contexto de racismo estrutural, nega-se a plena humanidade do outro, em que se destitui sua legitimidade de existir (CARNEIRO, 2005) e de produzir saberes legítimos.

Segundo Mbembe (2017), este *outro* agora deve então ser exterminado pois a ‘imprevisibilidade’ do perigo de ‘certas’ raças ameaça não só o direito de viver de um grupo, mas seu poder de matar, a sua soberania. Negar a existência funciona como uma estratégia de não deixar viver. Desfiguração e apagamento são pré-requisitos “*para execução de todas as lógicas contemporâneas do ódio*” (MBEMBE, 2017, p. 104). Destaca-se que para compreender o chamado racismo de estado é essencial trazer o papel das falsificações históricas sob a égide eurocêntrica hegemônica, que silencia e apaga de seus currículos e narrativas todas as diversas existências postas às margens. Como disse o filósofo congolês Valentim Mudimbe, “*a biblioteca colonial nega qualquer possibilidade de uma racionalidade e história plurais*” (1988, p. 208).

No contexto do necropoder, vidas são negociadas, excedentes são descartáveis e abstrações universalistas como Estado/Nação enquanto invenções modernas produzem e controlam fronteiras. Com essas novas formas de governos dos corpos, na chamada economia do biopoder, “*a função do racismo é regular a distribuição da morte e viabilizar as funções criminosas do Estado. Como diz o autor (Foucault), é < a condição para a aceitação da condenação à morte>*” (MBEMBE, 2017, p.117). Segundo os filósofos NASCIMENTO e PESSANHA (2018):

Foucault levanta a seguinte questão “como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer?”; é possível anexar a esse questionamento outro também bastante pertinente; quem são os que merecem a dádiva de se fazer viver e quem são os que serão deixados ao infortúnio da morte? O critério dessa escolha é definido pela raça dos indivíduos, ou seja, um critério biológico. Dessa forma, o racismo é uma das engrenagens e regulação política dos corpos utilizada para beneficiar o grupo hegemônico em detrimento do grupo que será deixado para a morte (NASCIMENTO & PESSANHA, p. 166, 2018).

De acordo com Mbembe (2017), o conceito de biopolítica em Foucault torna-se insuficiente para explicar o cenário de poder sobre a morte dos corpos negros nas terras colonizadas. Em especial aqui no Estado Brasileiro, erigido sob a violenta égide da escravidão, da desumanização dos corpos negros e das políticas de embranquecimento e eugenia social (NASCIMENTO, 2017), a necropolítica se faz presente de forma muito escancarada. Segundo Lorena Oliveira (2018), *“uma das estratégias do racismo de Estado brasileiro foi construir uma imagem negativa do negro, colocando este, agora, como uma ameaça política para a supremacia branca”* (p. 72).

Não à toa, o alvejamento de uma família negra com 80 tiros por parte do Estado ou ainda, o assassinato de crianças negras por balas policiais, são mortes tidas como aceitáveis a vista que o perfil criminológico e matável brasileiro é pautado na patologização, desumanização e suspeição prévia de pessoas pretas<sup>36</sup>.

Essa prática de ‘civilizar as maneiras de matar’ (MBEMBE, 2017) encontra vil expressão no assassinato e encarceramento em massa de jovens negros e periféricos. Atualmente, segundo Atlas da Violência (2020) produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA/Brasil, houve um aumento do número de assassinatos de pessoas negras no país nos últimos dez anos do que de pessoas brancas que diminuiu no mesmo período. Dados estes confirmados por pesquisa anterior da mesma instituição a respeito do aumento dos índices de feminicídio contra mulheres negras em comparação com feminicídio de mulheres brancas.

O jargão do “bandido bom é bandido morto” encontra no corpo negro o bode expiatório da violência racial que rege as relações uma vez que *“a noção de necropolítica permite reconhecer, nas mortes de jovens negros, uma face seletiva de produção de morte constitutiva da modernidade”* (CASTRO, 2019, p.1) . O Brasil hoje figura como o país com a polícia militar mais letal do mundo e a que mais morre. Essa realidade está impressa visualmente, de forma impactante, nos pedidos escritos de tinta nos tetos de escolas do Rio de Janeiro que precisam alertar aos helicópteros que ali naquele território, naquele local está localizada uma “Escola: não atire”.

Vivemos também sobre o regime dos crimes organizados, as milícias, que funcionam como verdadeiros agentes de chacinas e “execuções em massa [que] podem mesmo ser levadas

---

<sup>36</sup> Para melhor reflexão sobre a teoria do criminoso nato- atavismo, as influências do italiano Césare Lombroso na criminologia forense brasileira, a noção de periculosidade e o racismo científico ver: André Rocha Lemos, Sérgio Carrara , álbum AmarElo, do rapper brasileiro Emicida, em especial a faixa “Ismália” (2019) e trabalho do grupo Racionais MC’s.

a cabo de maneira invisível” (MBEMBE, 2017,p. 136) afinal “matar é a maneira mais econômica de sobreviver” (idem, p. 145). O discurso do proibicionismo, atrelado ao genocídio institucionalizado da população negra como nos atenta os dados sobre violência (Atlas da Violência, 2019) , encarceramento e desigualdades sociais (SILVEIRA, 2018) reflete-se na escola de diferentes formas, como nos altos índices de evasão e abandono, em percursos interditados que são nomeados de fracasso escolar e geralmente atribui-se culpa aos que desse espaço escapam.

E é nesse contexto de generalização da sensação de angústia e insegurança e de democratização do medo que se reforça a distinção social expressa na política do fazer morrer que é a necropolítica (MBEMBE, 2017). Num contexto de expansão do capitalismo industrial, que impôs e impõe ritmo ao processo de redistribuição mundial das populações, na necroeconomia de seres fundiários, ‘*a carne mais barata do mercado é a carne negra*<sup>37</sup>’. Como destaca o autor:

Em larga medida, o racismo é o motor do princípio necropolítico, enquanto este é o epíteto da destruição organizada, o nome de uma economia sacrificial, cujo financiamento requer que, por um lado, se reduza o valor da vida e, por outro, se crie o hábito da perda (MBEMBE, 2017, p. 65)

Entender o papel da escravidão e tráfico de pessoas negras na inauguração de experiências de morte em vida é basilar, também para entendermos o papel dessa política de sofrimento nas definições sobre quem é humano ou cidadão e quem não é. A escola tem papel estruturante na formação cidadã (como previsto pela Constituição Federal Brasileira/ 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, etc.), na compreensão das regras sociais, na socialização das pessoas. Nas ciências sociais e humanas, muito já se discute a respeito das criações de normas, padrões e desvios em cada sociedade que, dentro do que considera normal, também produz os seus próprios *estranhos*.

Sendo este atributo resultado da violência colonial, racista e misógina capitalista que opera como *nomos* da guerra permanente. A discriminação racial é o substrato das relações balizadas por estereótipos que, como aqui, normalizam o assassinato de crianças negras com arma de fogo de registro policial ou no macabro genocídio dos povos indígenas onde a animalização e a zoomorfização de corpos excedentes e racializados servem de justificativa para esses atos (PONTES, 2017).

---

<sup>37</sup> Trecho da canção “A Carne” da cantora negra Elza Soares.

## **Militarização das escolas e das mortes em vida: patriarcado bélico, fardado e pedagógico**

Algo relevante a ser considerado são as políticas de controle social implicadas nas propostas administrativas da organização democrática. Estas viabilizam ou forjam as dimensões do Estado. Projetos institucionais de enquadramento do “anormal”, nos termos impostos por uma espécie de controle da “saúde coletiva e individual”, transmutam na base das estratégias do Estado para lidar com o novo problema: o paradigma da participação na gestão da população favelada. (FRANCO, Marielle, 2014, p.60)

Uma das respostas do Estado brasileiro hoje ao ‘fracasso escolar’, às vulnerabilidades sociais e à violência na escola, bem como ao baixo desempenho nos índices e parâmetros da educação brasileira é a militarização das escolas públicas por todo o Brasil, com ênfase nas regiões norte e centro-oeste do país.

É importante destacar a diferença entre as escolas militares e as escolas militarizadas, ambas escolas *públicas*, mas que possuem propósitos diferentes. A saber, as escolas militares, de financiamento federal, atendem a uma agenda que envolve o militarismo das forças armadas como formação e possível carreira. As escolas militarizadas, por outro lado, possuem financiamento estadual e municipal e funcionam como respostas a uma ‘demanda social’ de violência nas escolas e do ‘fracasso’ do desempenho presente nos ‘índices e *scores*’ de algumas comunidades escolares. Estas são ocupadas por policiais militares aposentados (em reserva) que passam a desempenhar papel administrativo e organizacional no espaço escolar.

Essa prática de militarização das escolas por parte de alguns estados brasileiros vai contra os princípios e diretrizes legais constitucionais do país pois transfere a responsabilidade de ensino e da gestão democrática das instituições escolares para a Polícia Militar, ou seja:

mesmo eleitas em assembleia, as [Associações de Pais e Mestres] ASPM estão subsumidas ao Diretor-Comandante da PM, podendo ele, se julgar necessário, dissolver a diretoria. Essa normativa e procedimento também se aplica aos grêmios estudantis, que, segundo regimento, deverão ter em sua composição “representantes de pais e professores. Se não observada tal determinação, a entidade estudantil não será reconhecida pelo alto”. (SANTOS, PEREIRA, 2018, p.260).

A militarização das escolas ocorre geralmente em áreas periféricas das cidades, estigmatizadas em seus territórios , “*onde há altos índices de homicídios, ou seja, nos locais em que a polícia não desempenha seu papel constitucional de garantir a ordem pública e a segurança*” (SANTOS, PEREIRA, 2018,p.264) . Mas ironicamente é esta polícia que não assiste à população do portão para fora é quem deve assegurar a disciplina e o combate da violência para dentro dos muros da escola.

A polícia militar no Brasil atua como legado direto do período de 21 anos de ditadura empresarial-militar no país que entre os anos de 1964 e 1985 foram responsáveis por inúmeros episódios de extrema violência como atos de tortura, sequestros, estupros, sumiços. Essa justiça vingativa (KEHL, 2015) exercida pelo braço armado do estado genocida continua a produzir, de forma seletiva, sua filtragem racial para as suas abordagens letais.

O Brasil é um país que lida muito perversamente com a memória coletiva ancestral. Aqui, ditadores nunca foram responsabilizados, verdades continuam ocultadas e falseadas e se permite, sem aparentes contradições, que coexista discursos de agentes estatais sobre de democracia que consideram que a ditadura militar foi uma revolução necessária e exitosa. Celebram-se com pompas oficiais torturadores e milicianos.

Assassina-se regularmente, seja no não reconhecimento material e imaterial dos povos originários na construção do país, seja pela dizimação física de inúmeros povos desprovidos de suas humanidades e heranças culturais ligadas a terra. Entoamos a narrativa única dos conquistadores europeus que, não só nunca são responsabilizados pelos séculos de escravidão, genocídio, espólio em massa dos povos originários e africanos para cá trazidos, como mantemos sistemas de mentiras e falsificações reatualizadas cotidianamente em tempos de *fake news*. A militarização da vida via colonialismo histórico apenas se perpetua.

No Distrito Federal, capital do país, a experiência de militarização das escolas atende pelo nome de Gestão Compartilhada e têm hoje no seu histórico denúncias de violências, abusos de autoridade, assédio sexual e assédio moral por parte de policiais (Dados do Observatório das Escolas Militarizadas, criado no âmbito da Câmara Legislativa do Estado em 2018). Também apresenta um peculiar quadro de crescente afastamento do trabalho por motivos de saúde por parte dos policiais nessas escolas.

Sem consulta prévia às comunidades escolares, o projeto na capital começou a ser posto em ação nas férias escolares entre os anos de 2018 e 2019. Compreendida por muitos enquanto uma intervenção militar na educação pública, são comuns os relatos de atropelamento do fazer pedagógico em prol do fetichismo cívico (como hastear bandeiras, cantar o hino nacional e ter palestra de moral e cívica de policiais cotidianamente) e das dinâmicas de poder.

Há relatos de estudantes serem obrigados a bater continência para professoras e professores, bem como aos policiais, como ato de disciplinamento e autoridade junto as figuras de poder na escola. Há também o fomento à cultura da inimizade via denúncia entre estudantes (representantes de turma são chamados de ‘xerifes’ da sala) e também de professoras, de modo a instaurar relações de desconfiança e vigilantismo. O intervalo é chamado por alguns como “banho de sol”. Estudantes têm os seus cabelos e identidades étnicas-raciais desapropriadas em nome da uniformidade militar, entre outras violências. É uma fronteira bem marcada entre a proposta *disciplinar* de uma escola militar para aquelas escolas militarizadas.

A situação é didática para pensarmos na linguagem da violência colonial e militarizada que ordena a vida, sendo a escola um aparato de formação estratégico na promoção desses valores ‘civilizatórios’. Chamado por alguns de “aquartelamento” da polícia na escola, tornou-se mais uma experiência de despolitização e esvaziamento do papel da docência, com desvalorização da função pedagógica em prol da punitiva.

Afinal, para resolver problema de violência na escola, ao invés de atender as centenas de demandas como investimentos nas escolas, diminuição de estudantes por sala, contratação de mais profissionais em condições igualitárias, fortalecimento de redes intersectoriais de atuação (saúde, serviço social, cultura, parcerias locais), formação continuada e valorização financeira da categoria, colocam-se na verdade policiais para patrulhar corredor de escola. O que fica didático é a escolha pela pedagogia da crueldade (GOMES; LABORNE, 2018).

Indisciplina, inimizade entre colegas, desrespeito a figura docente, brigas entre estudantes, ‘problemas familiares’, falta de acesso a saúde, repetência, comportamentos de ‘descaso e desinteresse’ com os estudos, o “matar aula”. Falar de violência nas escolas muitas vezes é falar das relações de inimizade sistêmicas que seguem transformando-se e reproduzindo-se nesses espaços.

A escola também se torna espaço que mata. Mata sonhos, mata saberes outros ao colonizar suas grades curriculares, interditar potências pelo não reconhecimento, pelo cerceamento de oportunidades, na criação de desvantagens intencionais (como os exemplos da retirada da isenção da taxa da inscrição para o Enem/Programa de Avaliação Seriada (Pas) das escolas públicas para disputa de ingresso às universidades públicas, dificuldades de acesso e corte do passe livre estudantil aos domingos, em dias de prova, etc.). São diversas as questões que se colocam nesse espaço tão totalizante quanto é a escola na vida da maioria das pessoas, em especial das mulheres que se fazem muito presente nesses espaços.

Como não adoecer com tudo isso?

## Considerações finais

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade e ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2019, p.273)

O presente texto teve por foco tecer reflexões a respeito da produção de sofrimentos e morte que a escola pública pode desempenhar em contexto de necropolítica. Busquei destacar a centralidade do entendimento racial e sexista de nossas relações cotidianas na améfrica ladina, em especial no Brasil onde sua população negra é a maior fora do continente africano. Esse movimento de interseccionar nossas percepções e perspectivas é de suma importância para analisarmos as instituições socializadoras de nossa sociedade.

Pensar possíveis relações entre o exercício do *necropoder* e a (re) produção de violências e sofrimentos no espaço escolar é também dimensionar as históricas estratégias de controle e regulações coloniais que dialogam com o fenômeno da militarização das escolas enquanto instituições táticas na guerra permanente que persiste em nossos territórios existenciais.

Valendo-me de uma metáfora biomédica positivista muito comum, a da analogia cartesiana ocidental do mundo social ao funcionamento biológico da natureza, estabeleço brevemente aqui para fins de reflexão ilustrativa as noções do normal ao patológico no ambiente escolar. Afinal, a escola é um “laboratório” muito utilizado para a “disseminação” de ações e práticas, como objeto de estudo para pesquisas, como também para a criação de doenças sociais como o famoso e controverso transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Se o adoecimento docente é um dos sintomas desse espaço não-saudável, sendo a saúde multifatorial, interdependente e também social, quais seriam as causas para esse agravamento de sintoma num cenário de gestão lucrativa da morte e da indústria do adoecimento?

Tendo como horizonte uma possibilidade de educação transgressora, aponta-se para a necessidade de um enfrentamento contra colonial que se dê em todas as esferas da vida e reverberem nas trincheiras pedagógicas em prol de um possível outro viver bem. Talvez “*em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une*” (hooks p. 58, 2017). Enfrentar a gestão da morte advinda do persistente genocídio que assola aos povos ancestrais é tarefa do hoje, aprender, honrar e trazer novamente anseios de um passado negligenciado em prol de múltiplos futuros.



### Referências bibliográficas (ensaio 3)

ATLAS DA VIOLÊNCIA. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

\_\_\_\_\_. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

CAMPOALEGRE, Rosa. COVID-19 Apuntes para un posicionamiento antirracista p.7-15 in: La pandemia racializada : debates desde la afroepistemología / Rosa Campoalegre Septien ... [et al.] 2020;

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005;

CASTRO, Rosana. Necropolíticas e adoecimento: genocídio negro, gênero e sofrimento. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 6, e00075319, 2019.

FRANCO, Marielle. UPP–A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. UFF: Niterói, 2014.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018.

GONZALEZ, Lélia. O papel da mulher negra na sociedade brasileira. In: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, Los Angeles, 10-12 maio 1979c. (Mimeo.)

\_\_\_\_\_. “Nanny”. Humanidades, Brasília, v. 17, ano IV, p. 23-25

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2019

KEHL, Maria Rita. Duas chacinas em São Paulo – a mesma polícia, o mesmo governo. In: KUCINSKI et al. Bala perdida: a violência Policial no Brasil e os desafios para sua superação. Ed. Boitempo, 2015;

LORDE, Audre. Não há hierarquias de Opressão. Em: AUDRE, Lorde. Textos Escolhidos. Herética Edições Lesbofeministas Independentes. I am Your Sister – Collected and unpublished writings of Audre Lorde. Oxford University Press, 2009.

MBEMBE, Achille. Políticas da Inimizade. Lisboa: Antígona, 2017.

MUDIMBE, Valentin. The Invention of Africa. Bloomington: University of Indiana Press, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OCORÓ, Loango, A. Clase 6: Interculturalidad e interseccionalidad. Aportes para enfrentar el racismo epistémico y promover el pluralismo epistemológico. En Seminario Enfrentando el

Racismo Epistêmico. Especialización en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños. CLACSO Virtual. 2019.

OLIVEIRA, Lorena S. Racismo de Estado e suas vias para fazer morrer. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2018

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo; DO NASCIMENTO, Wanderson Flor. NECROPOLÍTICA: Estratégias de extermínio do corpo negro. ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 149-176, dez. 2018.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. [Dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. 2017;

SANTOS, Rodrigo, PEREIRA, Catarina. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SILVEIRA, Aline e SITO, Laura. A COR DA VIOLÊNCIA: FEMINICÍDIO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL. 10 de janeiro de 2018.

VIVEROS Vigoya Mara (2016) “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate Feminista* 52: 1, Pp. 1–17;

## CAPÍTULO 3 \_ TRAVESSIAS

### Notas desde as dobradiças

Ao longo do processo de registro auto etnográfico, a partir de um espaço que atuo profissionalmente, que tanto intervenho como também me afeta, reservo essa seção para tentar destrinchar um pouco das minhas considerações êmicas colhidas e refletidas epistemologicamente ao longo da pesquisa. Não são somente ‘resultados’ coletados (e por isso não estão no capítulo 2) mas também possíveis apontamentos que considero importantes para as costuras finais dos objetivos dessa pesquisa.

O ato de utilizar a ferramenta antropológica de um diário de campo como primordial no fazer etnográfico foi aqui encampada a partir de diferentes estratégias. Tanto como um diário de campo, em seu sentido tradicional malinoskiniano de uma técnica “*que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular*” (1) e que foi realizado durante o campo. Como um diário de pesquisa (cotejado na dissertação) e também um diário de classe, que tanto engloba um registro mais íntimo da observação direta em meu cotidiano de trabalho quanto serviu de forma quase terapêutica a partir do exercício que foi o de ‘desabafar’ em palavras escritas.

Não identificarei as datas, nem o nome das pessoas que surgem em minhas anotações de modo a assegurar anonimato conforme uma ética básica de pesquisa. Para além de uma possível ‘censura’ (1) aos meus registros que podem ser lidos como um diário íntimo<sup>38</sup> dada a sua natureza visceral, considero que as discussões trazidas das pesquisas bibliográficas compõem coletivamente esse cenário em que me percebi imersa. Não me parecendo assim ser necessário trazer as especificidades desta escola em particular quando o intuito é justamente perceber as nuances estruturais e coletivas passíveis de serem percebidas nas diferentes experiências citadas na dissertação.

Reverendo meus registros feitos durante o campo percebi que muitas das minhas anotações ocorreram logo após coordenações pedagógicas. Este é um espaço do ambiente de trabalho escolar muito profícuo para se pensar sobre os sofrimentos que são mobilizados dentro das instituições educacionais.

---

<sup>38</sup> “O que eu denominei até aqui de “diário íntimo” nada mais é, em realidade, que um resíduo não trabalhado, inutilizável porque insuficientemente analisado. Os materiais íntimos subsistem como não publicáveis na medida em que a autoanálise é incompleta, isso porque não se pode ou não se quer levá-la a termo. Esses são os fragmentos que não encontram seu lugar na construção do conjunto da obra, pois não se ligam a nada.” (1)

Como mencionei em seções anteriores (na metodologia e no ensaio 2, em particular), considero um papel estratégico o da coordenação pedagógica, no que tange a formação continuada de docentes e por considerar um espaço importante para promoção da saúde na escola (2). Retomo também o seu caráter formatador de (des)agências. Entre pares (docentes) em coordenação, podemos nos observar, nos (des)mobilizar, trocar informações, aprender os limites dos movimentos que nos formatam ali, e também mobilizar conflitos.

No trecho abaixo extraído do diário acredito ser possível ilustrar um pouco como opera o discurso institucional sobre saúde mental na escola. Também como se dão algumas dinâmicas intersubjetivas entre pares no local de trabalho e como o racismo e o machismo produzem alienações psicológicas (3-5) profundas, entre outras dinâmicas interseccionadas.

Na parte ‘formativa’ da coordenação foram-nos apresentados uns slides meio confusos. Eram sobre saúde mental no trabalho. Temática da semana na virada pedagógica<sup>39</sup>. Falavam sobre sintomas, um conceito da OMS de saúde mental, traziam fala de trabalhadoras de telemarketing, misturadas com pesquisa sobre docência. De todo modo, suscitou diálogo. Nos comunicaram a respeito de uma aluna que havia tentado se jogar da caixa d’água da escola no dia anterior. Nossa aluna de bloco. Já sabíamos do histórico. Falou-se sobre as redes de atenção, as tomadas de providência (com ênfase para não recair culpabilidade nem na escola, nem em professorxs, nem na orientação), sobre como lidar, sobre não saber lidar, “se não se sente à vontade não aborda isso com ela”. Ou então as recomendações: “tenta ter uma fala na linha de: você é linda, presente dos seus pais que te deram a vida, pensa no futuro, vai dar tudo certo”. Mas a orientação protocolar maior é: não se meta, não se envolva, nós não somos profissionais qualificadxs para isso, não temos como dar conta disso se não temos o conhecimento nem as ferramentas. Então, encaminhe para a orientação que encaminha para o conselho tutelar, que entra em contato com a família e o posto de saúde. E nesse percurso institucional violento de (des)responsabilização, o medo e a preocupação se infiltram porque no fim seria triste pra \* e devastador ‘ver’ isso acontecer com nossa aluna na escola.

Nos são apresentados alguns dados sem referências, mas que alarmam para esse cenário de saúde mental no trabalho, com piores índices de transtorno de ansiedade, índice de afastamentos. Disso a gente sabe e tem assunto. Começamos a falar sobre isso de forma não-linear, como uma confusão de falas que querem dialogar, que se atravessam, mas por que querem se encontrar. Aquela bela e rica confusão. Num slide dizia que “doença mental não é estar louco!” ou algo assim, bem simplista mesmo, ligando essas duas ideias. Falamos então sobre como têm MUITO preconceito com quem se apresenta com sofrimento mental. Aquela coisa do estigma que o Goffman fala. A carreira do paciente/doente tem seu status modificado, né?

---

<sup>39</sup> “Promover a discussão de assuntos atuais da educação e compartilhar experiências com a rede pública de ensino do Distrito Federal são os objetivos da Virada Pedagógica. Nesta quarta-feira (21/8), acontece a 4ª edição da iniciativa e o tema é Saúde Mental. São esperadas cerca de 5 mil pessoas – entre professores, educadores e demais servidores interessados – nos quatro polos que recebem o evento.” Trecho retirado do site: <http://www.se.df.gov.br/4a-virada-pedagogica-discute-saude-mental/> em 21/08/19, quando publicado.

E isso pesa muito ali dentro de uma instituição total como a escola. Como também são as prisões e os conventos, como disse o Goffman. As vezes a escola parece que têm um pouco de todos eles.

Falamos sobre como nós sabemos que muita gente vai trabalhar doente. Que mesmo com tantos atestados, essa coisa de adoecer tá ali tão presente na escola. São várias histórias, daquela professora que numa outra escola o próprio diretor encaminhou ela para o psiquiatra de tanto que ela não tava bem, mas não parava de trabalhar. As histórias pessoais, em primeira mão, de “quem nunca trabalhou cagado na pior?”. Também tem sempre uma história de um professor que usa o atestado médico para ‘picaretagem’, e “ainda posta no facebook que tá de férias”. Hoje foi o caso de um professor que no dia das perícias médicas tomava quase um frasco inteiro de remédios controlados para ‘revalidar’ o atestado. Fiquei de cara. Quão adoecido alguém tem que estar para fazer algo assim? Bastante, ao meu ver. Daí retornou-se ao assunto da virada pedagógica e a temática de saúde mental, em que a fala de uma psiquiatra palestrante foi exaltada. Parece que algumas pessoas na virada pedagógica na sede relataram toda a humilhação, a tristeza, a dificuldade que é ir a Subsaúde tratar de perícia médica. Parece que a doutora disse que os peritos não a representavam. Tá certo.

Daí falamos de forma dispersa sobre esse assunto até que um outro colega mais velho disse que era muito difícil resolver e “curar a depressão” pois ele tinha uma mulher em casa com ‘essa doença’ há quase 8 anos. Disse que já tentou de tudo e nada resolvia. Dá cartão de crédito, compra tudo que ela pede. Ela não trabalha, “é dondoca” e tem filhos de outro casamento que, segundo em suas queixas relatadas, davam muito trabalho para ela apesar de não morarem com eles. Ele se sentia pressionado porque ela afirmava que ele era o provedor e tinha que ajudar a família dela também, e ele estava cansado, dá aula de manhã e a tarde, a tarde é muito mais difícil, já está quase para aposentar.

Mesmo que revoltante, é triste ver a violência do machismo na produção do sofrimento masculino e suas agudas alienações psicológicas. Falamos para ele que ele precisava se cuidar também, procurar ajuda para buscar melhores estratégias caso ele queira ter forças para ajudar também. A relutância que o machismo cria em um homem negro cishétero e mais velho, interdita esse homem de se entender enquanto alguém que pode sim ser cuidado, ajudado, é nociva. Buscamos acolhê-lo da melhor forma, eu senti isso. Por fim, fomos interpelados por estudantes que queriam entregar tarefas, tirar dúvidas e encerramos a coordenação.

Essa situação acima narrada faz parte das inúmeras situações presentes no trabalho docente e que contribuem na produção de saúde e de adoecimentos de muitas formas, como em outro relato de um colega mais velho de ‘idade e de casa’ ao me partilhar:

também, com maior destaque, as tristezas de ter trabalhado em região administrativa mais pobre e ver as situações terríveis que “suas/seus” estudantes viviam. Disse que desde um episódio em particular em que visitou a residência de um estudante e viu sua condição precária, resolveu nunca mais nem se envolver nem questionar a origem de ninguém. Disse que nessa época perdeu todos os fios de cabelo de sua barba. Caíram. Foi o stress, segundo ele. [Trecho diário de campo, 2019]

São muitas as estratégias de se lidar com as contradições impostas pela norma vigente de opressão e desigualdade regente em nossa sociedade capitalista. Sentir no corpo as expressões dessas relações é algo muito intenso na dinâmica de sala de aula. Compartilho um trecho que me estremece quando lembro que infelizmente ainda é comum escutar relatos como esse:

Muitos relatos de violência sexual contra minhas estudantes pretas, denúncia inclusive de professor que trabalha na escola. O ódio toma conta, a raiva cega. *“Professora, me dá um conselho? O que eu faço com os \$1.000,00 reais que recebi de indenização do meu tio que me abusou por anos, desde criança, fez o mesmo com minhas primas? É um dinheiro sujo, o que eu faço?”*. Tô destruída, tudo dói muito. [Trecho diário de campo, 2019]

Nessa oportunidade de ‘descarregar’ o que sentia através das experiências vividas, também fui percebendo o volume e a presença intensa do que aqui caracterizo como relações de inimizade na escola. Para qualificar essa ideia, proponho dialogar com dois conceitos que me auxiliam a pensar na agência docente em contexto de racismo e sexismo estruturantes, a saber, a noção de burocratas de rua (6) e o conceito de sujeitos-dobradora (7).

De acordo com a pesquisadora Gabriela Lotta (6), ao investigar os efeitos da burocracia nas políticas públicas brasileiras ao longo das últimas décadas, Lotta propõe que repensemos o lugar da não neutralidade da burocracia e como essa se engaja em agendas e mobilizações sociais, agindo como um sistema aberto à pressões, um sistema dinâmico e estruturante. Nesse sentido, a autora indaga tanto para possíveis interesses acadêmicos quanto de gestão, em que medida os valores e as motivações da burocracia e dos burocratas influenciam no sentido que atribuem ao trabalho, na discricionariedade<sup>40</sup> da atuação e principalmente, na etapa da implementação das políticas na ponta.

A atividade de docência na rede pública de ensino pode ser compreendida, dentro do campo de políticas públicas, como uma atividade executada por burocratas em níveis de rua (7), como também são as/os assistentes sociais, psicólogas/os, agentes comunitárias e policiais. Esse termo, burocrata de rua, foi estudado amplamente por Michael Lipsky em *Street-Level-Bureaucracy*, na perspectiva dos burocratas em nível de rua, considerando a divisão vigente na

---

<sup>40</sup> “A discricionariedade exercida pelos burocratas é, portanto, resultado da interação que exercem entre seus próprios valores, valores de outros atores envolvidos, os procedimentos, restrições, estruturas, incentivos, encorajamentos e proibições” (7).

década de 70 entre os administradores (burocratas) e os políticos tomadores de decisão. A pesquisadora Lotta, no cenário brasileiro, vem buscando aprofundar esse debate quando destaca a importância de percebermos e agirmos sobre os efeitos que as ações dos burocratas, em especial na implementação, possuem na reprodução e/ou redução das desigualdades sociais persistentes.

Em entrevista concedida a Lotta em 2018, o pesquisador Lipsky explica que a inspiração para pensar a burocracia em nível de rua foi justamente o interesse em investigar a rapidez que a polícia tinha em tomar decisões baseadas na raça ou, ainda, quando se sentiam ‘ameaçados’. Percebeu que esse pensamento era comum entre outras pessoas no serviço público, no geral, inclusive professores. Quase como se partissem do mesmo “frame” de políticas públicas, agindo informados por um mesmo ponto de vista.

O autor explica em vídeo como faz parte do cotidiano desses agentes (no caso inicial a polícia) se valerem da discricionariedade para executar suas funções e que, dado o tempo e/ou recursos insuficientes para a realização do volume de demandas, burocratas a nível de rua estabelecem ‘rotinas’ informadas por esse ponto de vista único e por isso considera-se que estes agentes fazem ‘política’ na ponta. *“Porque no fim, o que eles fazem com essas ‘rotinas’ ou ideias do que as pessoas representam é a política que nossos governos produzem”* (8).

Nós, docentes, também exercemos ‘rotinas’, itinerários protocolares e discricionariedades o tempo todo em nosso cotidiano escolar. São tantas as demandas de ‘polivalência’ para professoras em contexto de intensificação do trabalho que muitas vezes nos tornamos quase ‘inspetoras bugiganga<sup>41</sup>’ de tanto plano A, plano B, plano C que lançamos mão para atuar.

Nesse ambiente de muitos sucateamentos intencionais, necessidade de criatividade no desempenho das funções devido aos recursos não disponíveis e das relações hierárquicas estabelecidas, é comum perceber em nosso cotidiano uma demanda por fixidez, uma necessidade de controle dos corpos em prol de disciplina e organização dos espaços na escola. Como no trecho registrado em campo onde descrevo minha chegada à escola:

Passo por uma portinha de comum entrada com estudantes e vejo, como de habitual, a coordenadora do integral auxiliando a dona G., que é a responsável pela portaria. Outras trabalhadoras auxiliam também. As vezes o orientador

---

<sup>41</sup> *“Inspector Gadget é um desenho animado franco-americana-canadense. Narra as aventuras de um inspetor policial que após sofrer um acidente, foi transformado numa espécie de robô com mil e uma bugigangas diferentes, através do projeto secreto “Bugiganga”.*”

educacional é acionado para a verificação do controle de quem entra, quem sai, atraso, uniforme, cumprimento do short, sem carteirinha? Blusa decotada não, chegar depois do horário não entra, só depois de dois horários. Fiquem do lado de fora. [Trecho diário de campo, 2019]

A escola, murada e vigiada por câmeras, é um ambiente que fala muito de controle. É controle sobre quem entra, quem sai. Controle do tamanho dos *shorts* que as meninas podem usar em dia de jogos escolares. De quem contribuiu ou não para o café da sala de professores. Do uso permitido ou criminalizador de bonés pelos corredores e salas de aula. São as relações de inimizade que parecem regular. Outro trecho em que percebo isso é quando:

Sento próximo a sala, numa pequena área verde onde encontro duas estudantes e as indago: tão tendo aula não? Quase que naturalmente já que também exerço o controle dos corpos e naquele horário, alunx fora de sala? A gente já questiona. Elas explicaram que faltaram dois professores e só teriam uma aula dupla naquele dia, ao invés das seis regulares. Proseamos rapidamente sobre os espaços da escola para se ficar nessa situação, sugeri a biblioteca (já que já estávamos no jardim), elas disseram não gostar de ler. Não têm espaços na escola para se estar. Chegou mais um colega para a coordenação. Ao ver a porta fechada, veio em nossa direção, me cumprimentou e falou, em tom jocoso para as alunas: “qual o número de chamada de vocês, nome e turma que vou anotar que estão matando aula”... todo mundo ri e de novo elas ‘explicam/justificam’ que estão com horário vago. . [Trecho diário de campo, 2019]

Essas relações de inimizade (controle, desconfiança, destruição, suspeição, negação, desumanização) frente ao outro se manifestam de diferentes maneiras uma vez que, enquanto instituição colonial do ocidente ‘civilizador’, a escola age de forma estruturalmente contaminada (9), tornando-se lócus produtor de violências, deformações de subjetivas e reprodutora de políticas excludentes.

Uma das possibilidades que essa pesquisa me oportunizou a pensar foi na agência docente num contexto de epistemicídio na escola (10). Enquanto agentes do estado, ‘o professor’ da rede pública, por exemplo, dado a sua posição de autoridade e poder no espaço institucional estruturalmente racista, sexista, pode ser interpretado também enquanto um possível ‘sujeito - dobradiça’ (7), termo utilizado pela professora Tarsila Flores e Rita Segato para abordar, como exemplo, a agência da polícia militar:



[...] que são representantes do Estado em suas funções, porém, igualam-se a criminosos, em suas práticas ilegais. Como a imagem de uma dobradiça: duas partes de um mesmo conjunto, contrários no que se percebe quando a porta está fechada; mas, quando se abre, a dobradiça coloca as duas partes em pé de igualdade. Quando a porta se abre, a situação entre a legalidade e a ilegalidade se iguala. (7)

O cenário de ‘sujeitos- dobradiça’, segundo a professora Tarsila Flores, “*mostra a prática comum da defesa do patrimônio, só que com o resultado final específico da morte, ou incapacitação para uma vida plena*” (7). Compreender o papel da docência na possível produção de morte em vida (11) ao ser agente de violências e mutilações existenciais, deformadora de subjetividades ao negar espelhos menos narcísicos é o que vem movendo para essas indagações.

Podendo servir de exemplo de ações ‘*discricionárias*’, a ‘*rotina*’ da polícia que atua como dobradiças muito também remete à práxis docente, no que tange ao epistemicídio, por exemplo, bem como demais expressões racistas e sexistas vigentes nessas instituições totais (12). O epistemicídio, enquanto um fenômeno de aviltamento da autoestima, desvalorização, ‘negação e ocultamento’ de humanidades plurais, promove ‘fracasso e evasão escolar’ (10), como também adoecimentos e mortes, sejam materiais ou simbólicas.

Para ilustrar uma dessas situações cotidianas trarei alguns trechos a respeito de uma experiência com o único projeto interdisciplinar da escola em questão, que busca contemplar a lei 10.639/2003. Vou chama-lo de o Projeto “*Mistura ou Massacre*”<sup>42</sup>. Este projeto acontece há mais de 10 anos e, segundo colegas, sempre houve problemas na sua execução. Não é o foco do trabalho analisar o projeto em si que tem muitos e importantes méritos, mas sim focar nas dinâmicas de inimizade que balizam as relações raciais/sociais na escola e que puderam ser observadas também nesse caso. Ao longo da organização do Projeto “*Mistura ou Massacre?*”, foi recorrente ouvir as seguintes frases/ideias abaixo vindas do corpo docente no geral:

*“Uma coisa é ideologia, outra coisa é história. Que os negros foram escravos, num tem o que falar. Que foram escravizados por eles mesmos e vendidos pra cá. Agora querer que os meninos não representem as três raças que nos*

---

<sup>42</sup> Nome fictício em inspiração direta ao texto com título homônimo do grande Abdias Nascimento, escrito em 1978 e que integra a obra “*O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista*” (2019). O sentido proposto com esse uso do nome fictício dialoga diretamente com a crítica trazida pelo autor a respeito do mito da democracia racial brasileira, o falseamento e apagamento histórico das expressões culturais africanas e o papel opressor da miscigenação no país.

*formam, que é apropriação cultural, isso é ideologia. Porque no projeto tá branco (portugueses) porque foram eles primeiro, né. Índios (nativo) porque estavam aqui né e negro(escravo) porque foi como vieram pra cá. Entendeu?”*  
*“Temos que ter cuidado com essa coisa de falar que os europeus são os maus, os negros e índios coitadinhos”.*  
*“Vamos fazer o desfile dos alunos para representar as três etnias para montar o mapa genealógico do brasil” [Trechos diário de campo, 2019]*

Muitas vezes, profissionais da educação agem como mantenedores de pactos corporativistas em nome de um status legítimo de autoridade burocrática, tornando-nos potenciais perpetradores de relações de inimizade ao legitimarmos narrativas hegemônicas excludentes e incompletas a respeito das relações raciais. Porque a folclorização do calendário escolar não-brancocêntrico é transformado em dia de ‘celebração’? Exemplos como o Dia do índio, Dia da Consciência Negra, projetos como esse, são algumas dessas táticas de controle das narrativas e imagens estereotipadas bastante frequentes no espaço escolar.

Encerro essas breves partilhas com trechos de um evento que me marcou e me ensinou muito sobre os silenciamentos, agências e práxis, sobre o quanto podemos ser dobradiças de um sistema tão injusto, agirmos quase que de forma robótica, programados com os dados hegemônicos forjados nos algoritmos da inimizade, ao mobilizarmos às “rotinas” e às “discrecionalidades” cotidianas.

No último horário, admito que estava um pouco avariada. Elxs super me acolheram na minha avoadice. Amo. Daí batem na porta (*evento com dinâmica própria- a questão da porta em sala de aula, os atrasos, os barulhos, calor, silêncios, privacidades, etc*). Surgem duas estudantes negras (que não são minhas estudants) e fazem o seguinte informe: estudantes negros, pretos, vocês estão sendo CONVOCADOS pruma reunião nossa com a direção. CATARSE.

Quem é negra? Quem é preto? Que que eu sou? O que você é, professora? Como eu faço para saber? “Eu sei que sou mas quero ficar na aula da professora”, disse uma estudante minha geminiana, ansiosa com as demandas do PAS. Ela tem 15 anos, assim como a representante aniversariante libriana. Nesse exato segundo paro minha escrita aqui e a culpa me assolapa. Porque eu não parei minha aula completamente naquele momento e fomos todxs para essa reunião? Caramba, que vacilo. Que vacilo. ÓBVIO. Tento fazer o exercício de entender o que me fez não ir..

VACILO. Vacilos serão cobrados. [Trecho diário de campo, 2019]

Ao final, fui passar na sala de profs pra beber água, xixi e tal, e encontro as meninas que fizeram o convite na minha sala mais cedo. Pergunto a elas como tinha sido essa reunião pois estava com uma impressão confusa. Logo antes, o orientador havia me dito que ele quem mandou mensagem para o grupo de representantes de turma da escola dizendo: *pessoas incomodadas com o projeto, favor comparecer na sala 22 para reunião com a direção*. Segundo ele, houve confusão das informações e que as dúvidas haviam sido tiradas e que na verdade, ele também se considerava negra pois o avô era negro e que

ele entendia que foi só um erro de interpretação. Ok. Daí as estudantes disseram que foi horrível, que foi bagunçado, que ninguém tirou nenhuma dúvida, que tinha aluna branca que ia desfilar e se dizia negra ou que alguém ia representar os indígenas e foi uma bagunça que a nada levou, segundo elas. Fiquei imensamente triste e puxei a ideia da roda de conversa. [...] Cansei um pouco por hoje. Muitas coisas na mente, inclusive cansaço. Tentei lançar notas finais e fechar por fim os diários. Continua dando problema. Vai se lascar [Trecho diário de campo, 2019]

São muitos os silenciamentos na escola. Como uma reação tão proporcional às múltiplas potências que ali com-vivem e que despertam medo num sistema opressor que busca matar, excluir, mutilar. Em que medida nossas políticas feitas na ponta, como burocratas da educação que somos, reproduzem essas ideologias excludentes, de negação, de hierarquização das vidas?

Por muitas vezes comprei algumas ‘brigas’, outras eu perdi, muitas acabei desistindo. Hoje, em alguns momentos, repenso meu ato de “*chegar batendo o tambor*”, como fui acusada por uma colega certa vez quando me expressei de forma posicionada em coordenação sobre as avaliações diagnósticas em larga escala (Prova Brasil, ‘simulados’, etc.). Na verdade, no momento que aconteceu foi tão surreal que nem entendi muito bem o que ela quis dizer. “*Não adianta chegar batendo tambor, professora*”. Depois, interpretei como mais uma das várias falas racistas presentes em nosso cotidiano escolar informadas por estereótipos raciais. É mais um aforismo cotidiano que visa desmobilização, aceitação como conformidade, ‘*não adianta*’.

Não vou nem falar o que tenho aprendido com a professora Azoilda Trindade, Leda Martins, Valter Silvério e tantas outras vozes de imensa referência afro-brasileira sobre o tambor e seus legados africanos. Estes

nos deixaram uma linguagem dos tambores investida no *ethos* divino, agencia os cantares e a dança e, de forma oracular, prenunciam uma subversão da ordem social, das hierarquias escravistas e dos saberes hegemônicos (13).

Parece que a gente vai aprendendo aos trancos e barrancos quais lutas conseguimos encampar. Às vezes, pelo menos. E nesses enlaces junto aos desafios cotidianos dentro de uma escola pública, me frustrei profundamente com o trabalho, me distanciei do espaço escolar, me isolei. E hoje vejo que esses movimentos de retração são tudo menos uma experiência exclusivamente minha.

Em tempos de ‘racismo reverso’, ‘estupro culposo’, ‘cristofobia’ e ‘heterofobia’, a demanda é urgente por disputarmos a possibilidade de existirmos em multiplicidade e não

somente encarcerados em um único modelo de humanidade excludente. Acredito que os trechos compilados nesta seção estão profundamente conectados com todas as demais partes do trabalho, onde aqui busquei destacar relações interseccionadas de opressão racial presentes num cotidiano escolar e que podem ser pensadas a luz de conceitos sobre agência docente na escola, tanto num sentido individual quanto coletivo (14).

É doloroso se enxergar como uma dobradiça burocrática nesse sistema tão adoecedor. É doloroso aceitar que assim é o mundo e não irá mudar num piscar de olhos, mesmo com toda razoabilidade de tantas vozes e vontades “subalternizadas” que buscam por viver e ‘viver bem’. Talvez por isso considero de muita pertinência refletir as agências, as intersubjetividades e as disputas políticas cotidianas desde o chão das escolas para as sociedades-comunidades que vivemos.

## Considerações Finais

*“quem não sabe o que procura não entende o que acha”*

São diversas as ponderações a respeito do alcance (ou não) daquilo que foi proposto enquanto objetivos para essa pesquisa. Para pensar sobre todo esse complexo cenário de adoecimentos na escola e as relações de desigualdade que nos organizam, inspiro-me naquele dizer acima sobre a importância de saber-fazer as perguntas certas frente a situações que nos trazem indagações, que anseiam por respostas.

Das muitas perguntas que fiz e continuo a fazer ao longo desse processo, não posso afirmar nem de longe que obtive exatamente aquilo que esperava. Afinal, ir à campo esperando já encontrar o que se procura, além de soberba miopia, é tão anticientífico quanto contraproducente. Ao contrário do que pensava, percebo que a arte de se fazer as “boas perguntas” é algo muito mais arrevesado do que manuais de metodologia científica pretendem categorizar.

Muitas tradições ancestrais de matriz africana possuem relação profunda com sabedorias oraculares. É na inspiração de *sankofa*<sup>43</sup> sobre saber valorizar o que veio antes, olhar para trás para se pensar o amanhã que me inspiro para enredar as trocas, as travessias e cruzos que se tecem aqui.

Existe toda uma literatura especializada para se abordar o escopo das relações entre trabalho e saúde, como busquei trazer no ensaio 1. Mas a própria palavra *trabalho* tem na sua polissemia disputas fundamentais sobre como uma organização do mundo pode ser percebida, por exemplo. No ocidente colonial, aprendemos dramaticamente que trabalho vem do latim ‘*tripalim*’, referência a instrumento de tortura, isto é, trabalhar aqui é sim uma tortura, um sofrimento.

Tem também uma dimensão de expiação moral, no estilo da ética protestante weberiana onde é o trabalho que ‘*dignifica o homem*’. Ou ainda, como era estampada nos portões de vários campos de concentração e extermínios nazistas a macabra frase “*o trabalho liberta*”.

---

<sup>43</sup> “O conceito de *Sankofa* (*Sanko* = voltar; *fa* = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “*se wo were fi na wosan kofa a yenki*” que pode ser traduzido por “*não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu*”. Como um símbolo Adinkra, *Sankofa* pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro”. Trecho extraído do Portal EPSJV/Fiocruz, em texto apresentado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Fiocruz, postado em 10/10/2018. Acessado 05 de 11 de 2020. <https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico- raciais>

Compreender as relações entre trabalho, saúde e iniquidades me exigiu movimentações, deslocamentos, giros epistemológicos. Um deslocar de entendimento do trabalho em nossas vidas, da falácia da meritocracia sobre esforço pessoal e retorno financeiro. É necessário ir além da afirmação de que trabalho é apenas um fim para se acessar o consumo e o retorno material a depender do merecimento de cada pessoa. E rever a máxima de que se você não está desempenhando bem seu trabalho e está adoecendo, ‘você que mude de postura’ ou ainda, ‘a culpa é só sua’.

Para pensar na interdependência que orquestra nossas interações, nossas intersubjetividades atravessadas pelo trabalho, o professor Wanderson Flor nos convida a refletir quando nos diz que:

Entre muitos povos tradicionais africanos, o trabalho não pode ser meramente descrito como uma intervenção sobre a natureza para, de um lado, produzir elementos materiais necessários à subsistência e, de outro, produzir acumulação. O trabalho é antes um esforço para movimentar as forças do mundo que habitam em nós para produzir a continuidade da existência, ao mesmo tempo coletiva e individual.” (14)

Essa noção de trabalho enquanto relações que nutrem, co-constroem, muito pode agregar enquanto cosmo-sentidos contra coloniais a respeito do trabalho docente, também ao conceito de saúde, uma vez que o trabalho “*pode ser visto como uma forma de cuidado mútuo.*” (14). Hoje, quando penso no potencial papel da escola enquanto um espaço promotor de saúde em seu sentido mais coletivizado, consigo melhor perceber que mesmo com tanta violência e opressão, existem muitas teias de resistências que correm por lá. Para dentro e para fora de seus porosos muros.

Quando temos os alarmantes índices de atestados entre docentes na rede pública em todo Brasil e em particular na capital do país por razões de saúde mental, o próprio fenômeno do absenteísmo é posto em xeque ao o encaramos, por exemplo, como uma estratégia de resistência individual (15). Como num trecho registrado em diário de campo a respeito das reformas educacionais em marcha, em que dado momento “*nos lamentamos mais um pouco sobre como será duro daqui para frente, nos culpamos uns aos outros por não nos mobilizarmos e agenciarmos as lutas, alguns agradecem por estarem indo se aposentar logo logo* [trecho do diário].

Uma saída individual, uma forma de se cuidar ao buscar se distanciar daquilo que produz o adoecimento. Resistir às contradições ocidentais colonizadoras de um espaço institucional

mediado por relações de negação do diverso, do plural, desumanizador é de fato tarefa desgastante.

Como busquei abordar ao longo dos textos apresentados, a forma de nos organizar em sociedade e como experimentamos nossas relações sociais no país em que vivemos são mediadas e estruturadas através da colonialidade. Uma experiência coletiva galgada sobre opressão de povos, negação de existências, norte centralização de poder e exploração inescrupulosa da natureza-humanidades. Os legados da colonização em países considerados ‘não modernos e não civilizados’:

não roubou somente as riquezas tecnológicas e naturais de países na África. Mas também assassinou, traficou e escravizou os povos bacongós, ambundos, benguelas e ovambos da Guiné e da Angola (século XVI), os povos iorubás, jejes, minas, hauçás, tapas e bornus da Costa da Mina, hoje chamado de Benin e Daomé (século XVIII), construiu relações sociais intersubjetivas pautadas na hostilidade, no não acolhimento dessas pessoas e de seus descendentes em virtude de tipo físico, idade, gênero, orientação sexual, pertencimento de classe. (16)

Essas relações hostis, essas políticas de inimizade, o racismo e sua hierarquização epidérmica das vidas, enquanto valores basilares desse sistema capitalista, produz incomensuráveis injustiças para além da dimensão material. O sexismo, enquanto expressão perversa desse sistema patriarcal de supremacia branca que busca via controle da (re)produção dos corpos dominar, explorar e extinguir o feminino do mundo acabam por ser a base (17) desse contexto de cotidiano escolar que busquei refletir.

Sabendo da quase obsessão por questões de gênero que o Ocidente possui, onde “menino usa azul, menina usa rosa”, questiono como as relações de violência sexista se manifestam num espaço composto majoritariamente por mulheres, como é o caso de professoras na educação?

Em que medida a reprodução institucionalizada dos valores cristãos enquanto dimensão única de religiosidade possível, muito presentes na escola, contribuem para a desumanização de espiritualidades e religiosidades outra? Ou ainda, de que forma as relações de poder estabelecidas em sala de aula, nos moldes escolásticos europeus, fragmentam o saber em prol do ensino cartesiano e tecnicista? Como os silenciamentos frente às violências enquanto corporativismo de categoria reforçam as hierarquias existenciais dentro do ambiente escolar e o pacto narciso da branquitude (18)?

Considerando a negligência profunda às diretrizes de promoção de equidade racial percebidas de maneira latente nos projetos ideológicos neoliberais de sucateamento da educação pública, nos alarmantes dados de condições de saúde de populações negras e indígenas, populações pobres e periféricas e, tendo em perspectiva o contexto de fazer morrer do estado brasileiro didaticamente expresso nesse período pandêmico, destaco a importância de focarmos na agência docente dentro desse cenário.

O cotidiano escolar é complexo, sobretudo ao pensá-lo na perspectiva da diferença; afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista e convergente do pensamento humano. Nós nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas, presentes únicos, tempos únicos, imagens padronizadas que representam os alunos ideais, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evolutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde à diversidade de organizações familiares existentes. Muitos de nós fomos formados na perspectiva de que educação, escola era para moldar os alunos, controlar, preparar para a vida (Estranho, não? O que acontece no aqui - agora do cotidiano não é vida?), dar aula, ou preencher o ser vazio com o conhecimento acumulado pela humanidade e socialmente valorizado, ou permitir que este conhecimento preexistente neste aluno possa se desenvolver, se expandir com a intervenção do professor. (19)

Pensar em saúde de forma ampliada dentro de uma possibilidade contra colonial é também agregar, por exemplo, a importante contribuição do paradigma do bem viver, enquanto luta e resistência frente a esse ponto de vista universal pautado na desigualdade. Essa temática é bastante presente em diferentes literaturas ladinhas originárias, principalmente bolivianas e equatorianas e vem se constituindo também enquanto um paradigma constitucional para estes respectivos países no que tange a valorização das relações harmônicas entre povos e naturezas. De estar junto, de comunhão, da importância do coletivo. Como elucidada o advogado popular Ciro de Souza Brito:



Na língua aymara, bem viver é chamado de suma qamaña. Suma tem significado de plenitude, sublime, excelente ou magnífico; enquanto qamaña tem significado de viver, conviver, estar sendo e ser estando. A tradução que mais se aproximaria, então, é “vida em plenitude”. Por sua vez, na língua quechua, vivir bien é conhecido como sumak kawsay, onde sumak equivaleria a suma e kawsay a qamaña. Ou seja, também “vida em plenitude”. Na língua dos povos mapuche do Chile, bem viver é identificado como kyme mogen. Já para os povos indígenas da Amazônia, agrupados na Coordenadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), é conhecido como “**Volver a la Maloca**”, que significa retornar a eles mesmos, valorizar ainda mais os saberes ancestrais e a relação harmoniosa com o meio ambiente.” (20)

Esse sentido/chamado do retorno à maloca, seja em seu sentido figurado ou não, traz novamente à tona a validade e pertinência dessa construção moderna do eu apartada do todo. Talvez o foco esteja em construirmos comunidades pedagógicas em diferentes espaços, dentro da educação formal, dentro das instituições públicas, em espaços coletivizados. Nutrir-se de agendas contra-coloniais pode ajudar a tecer, como as arpileiras chilenas (21), as próprias histórias e fazer parte de uma educação como prática da liberdade. Confluo com as palavras de Nascimento ao abordar a noção de ubuntu como fundamento, quando diz

[...]penso que parte importante da ação política é a disseminação, nas ruas, nas redes, nas escolas e nos lugares comuns, de leituras críticas, reflexões, ideias, ações culturais e expressões afetuosas baseadas em valores diferentes daqueles que hoje parecem prevalecer entre nós, que ajudem a motivar/constituir experiências de produção de subjetividades, jeitos de ser, culturas e formas de vida em comum (22)

A necessária construção de uma comunidade pedagógica (23) é também reconhecer a educação como potência para abrir caminhos e mentes. A dor que é abandonar “*velhas formas de pensamento*” (23) também pode dar lugar a cura que visa transformação e mudança, uma vez que, como nos atenta hooks, a dificuldade também deve ser apreciada. Por fim, retomo as palavras do professor Babá Sidnei Nogueira quando nos diz que:

A angústia nasce de um “eu” fora da encruzilhada que se pensa incapaz de retornar ao centro e fazer novas escolhas, mas, para a episteme exuística, a nova escolha sempre é possível. A morte simbólica é necessária e, com ela, sempre haverá um renascer (24)

Que possamos retornar e constantemente recomeçar quando o caminho é pelo bem estar, pelo viver bem, pelo retorno às malocas pois, novamente, “*quando, para encontrar uma solução nos voltamos para a comunidade maior, fica impossível o problema persistir*” (25).

### Referências bibliográficas (capítulo 3)

- (1) Weber, Florence. *A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, Dec. 2009
- (2) Caixeta, Izabela A. et al. Perspectivas e desafios de uma experiência de formação permanente, continuada e intersetorial entre educadores e profissionais da saúde no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 127-132, ago. 2020;
- (3) Damasceno Marizete, G, Zanello Valeska. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. setembro de 2018;38(3):450–64
- (4) Moura. Iago HFS. *SER O QUE SE É AINDA É UMA DOENÇA: expressões de LGBTfobia no âmbito da saúde*, Maranhão, 2017.
- (5) Zanello, Valeska. Andrade, Ana . Paula. M. (Org.). *Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2014.
- (6) Flores, Tarsila. “Os sujeitos-dobradixa”: a tênue linha entre a legalidade/ilegalidade do Estado brasileiro. In: *Cenas de um Genocídio: homicídios de jovens negros no Brasil e a ação de representantes do Estado*. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2018.
- (7) Lotta, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). *Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática*. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.
- (8) Enap Entrevista: Michael Lipsky fala sobre papel das burocracias do nível da rua” 14 de mai. de 2018. Acesso pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=BB1pRaKDobA&t=273s>;
- (9) Romio, Jackeline Aparecida Ferreira. *Feminicídios no Brasil, uma proposta de análise com dados do setor de saúde* [tese de doutorado] – Campinas, 2017.
- (10) Carneiro, Aparecida Sueli; Fischmann, Roseli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p.96 – 124.
- (11) Mbembe, Achille. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.
- (12) Goffman, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. 1987.
- (13) Martins, Leda. *Perfomances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras. Língua e literatura; limites e fronteiras*. N. 26. Jun./ 2003.
- (14) Flor do nascimento wanderson. Olojá: *Entre encontros - Exu, o senhor do mercado*. rdq [Internet]. 27º de setembro de 2016 [citado 5º de novembro de 2020];4(1). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/16208>
- (15) Bernstorff, V.H, Rosso, S.D. *O Absenteísmo ao Trabalho como Forma de Resistência Individual à Intensificação do Trabalho, à Insatisfação Profissional e ao Estresse Ocupacional* ANPAD- RJ, 2008.
- (16) Souza, Ellen et all. *UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas*. Revista Teias v. 19 • n. 53 • Abr./Jun. 2018 • Imagens e sons para além das escolas
- (17) Carneiro, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- (18) Bento, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- (19) Trindade, Azoilda Loretto da. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. DOSSIÊ: DISCUSSÕES EM TORNOS DAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO. Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008 /

- (20) Brito, Ciro de S. BEM VIVER: PARADIGMA COMUNITÁRIO, DIREITO DE RELAÇÃO E UTOPIA DO AFETO. DRd – Desenvolvimento Regional em debate (ISSNe 2237-9029) v. 8, n. 1, p. 198-201, jan./jun. 2018
- (21) FREIRE, Ralyanara . *Bordando transgressões arpillera e a luta de mulheres contra Belo Monte*. Trabalho apresentado no GT 07 – Bordando outro ponto de vista: pensamento envolvente para feminismos, negritudes e fazeres cotidianos. Publicado em Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul v. 1, n. 1, 2017;
- (22) Nascimento, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número XX, Ano XX, 2014.
- (23) hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.
- (24) Nogueira, Sidnei. III. *Da Perseguição À Cura: Epistemologia Negra Como Possibilidade De Desconstrução Do Racismo Religioso*. In: Intolerância Religiosa. São Paulo :Sueli Carneiro ; Pólen, 2020. 160 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro);
- (25) Somé, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.