

**UNIVERSIDADE ESCOLA E AS DISPUTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA:  
movimentos desviantes e currículos de copresença**

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho<sup>1</sup>  
Maria Luiza Sussekind<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto se insurge a partir do olhar teórico decolonial na perspectiva de problematizar os enunciados reformistas de controle e responsabilização, estimulados por setores empresariais e governamentais conservadores que, atualmente, têm investido na legitimação de políticas de ensino e pesquisa de simplificação e unilateralidade dos currículos e práticas docentes nas escolas e nas universidades brasileiras. Escrito sob a égide do imprevisível e do emergencial que a pandemia de Covid-19 tem provocado, buscamos, em contrapartida, a partir de uma análise de discursos concernentes a um contexto de ensino e pesquisa universitários, fazer uso desses mesmos sentidos de incerteza e urgência pandêmicas para trazer uma defesa dos sentidos plurais das *universidades escolas*. Para tanto, localizamos movimentos pós-abissais, na perspectiva de produzir giros e deslocamentos epistêmicos no que diz respeito ao pensar ensino e pesquisa por meio de um currículo e de uma docência desviantes, em que os conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos coloniais se instituem nesse cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico), em movimentos de resistência e criação por uma copresença no campo epistemológico e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprender ensinar* das *universidades escolas* como aparelhos públicos e do público.

**Palavras-chave:** Currículo. Copresença. Currículos Desviantes. Pandemia. Epistemologias Pós-Abissais.

**UNIVERSITY-SCHOOLS AND DISPUTES IN THE CONTEXT OF THE  
PANDEMIC: deviant movements and co-presencial curricula**

**Abstract:** The present text rises up from a decolonial perspective, in order to problematize the reformist statements of control and accountability stimulated by corporate reformers and government sectors that, currently, have invested in the legitimacy of teaching and research policies to simplify the curriculum and in the curricula unilaterality and teaching practices in Brazilian schools and universities. Manuscript under the aegis of the unpredictable and the emergency that the Covid-19 pandemic has caused, we aim, on the other hand, from an analysis of discourses concerning a university teaching and research context, to make use of these same senses of pandemic uncertainty and urgency to bring a defense of the plural meanings of universities and schools, locating post-abyssal movements, in the perspective of producing epistemic turns and shifts with regard to thinking about teaching and research through a deviant curriculum and teaching, in which knowledge and experiences are absent or distanced by colonial ways of thinking, institute themselves in this pandemic scenario (and in the post-pandemic future) in movements of resistance and creation for a

---

<sup>1</sup> Atua na área de Educação e de Ensino de Língua Inglesa, com ênfase em Educação em Direitos Humanos, currículo, políticas educacionais e formação de professores. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA. E-mail contato: [luciano\\_freitas@hotmail.com](mailto:luciano_freitas@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em História/PUC-RJ, Magister Scientiae CPDA/UFRRJ, Doutorado em Educação no PROPED/UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Pós-Doutorado em Currículo pela Universidade British Columbia/Canadá. Professora e Vice coordenadora do PPGEDU/UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Primeira Secretária da Associação Nacional de Pesquisa em Educação-ANPED.

co-presence in the epistemological field and in defense of curricula as plural territories for learning and teaching, of university and schools as apparatus public and from the public.

**Keywords:** Curriculum. Co-presence. Deviant Curricula. Pandemic. Post-Abysal Epistemologies.

## **UNIVERSIDAD Y ESCUELAS Y DISPUTAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: movimientos desviados y currícula de co-presencia**

**Resumen:** El presente texto aparece con una mirada teórica decolonial, en la perspectiva de problematizar los planteamientos reformistas de control y rendición de cuentas estimulados por sectores empresariales y gubernamentales conservadores que, en la actualidad, han invertido en la legitimación de políticas de docencia e investigación encaminadas a simplificar currículos y unilateralidad curricular y prácticas docentes en escuelas y universidades brasileñas. Manuscrito bajo la égida de lo imprevisible y la emergencia que ha provocado la pandemia Covid-19, buscamos, por otro lado, a partir del análisis de discursos sobre un contexto de docencia e investigación universitaria, hacer uso de estos mismos sentidos de incertidumbre y pandemia. urgencia de llevar una defensa de los significados plurales de las escuelas universitarias, ubicando los movimientos post-abisales, en la perspectiva de producir giros y cambios epistémicos en cuanto al pensamiento de la docencia y la investigación a través de un currículum y una docencia desviados, en los que los conocimientos y las experiencias son ausentes o distanciados por los modos de pensar coloniales, se instituyen en este escenario pandémico (y en el futuro pos pandémico) en movimientos de resistencia y creación para una copresencia en el campo epistemológico y en defensa de los currículos como territorios plurales de aprendizaje y la docencia, de las escuelas universitarias como aparato público y el público.

**Palabras clave:** Currículo. Copresencia. Currículos Desviados. Pandemia. Epistemologías Pos Abismales.

### **Rastros que demarcan o texto: considerações introdutórias**

Iniciamos este texto, que pretende assumir una perspectiva decolonial, afirmando a defesa das escolas e das universidades brasileiras, sobretudo as públicas, e suas comunidades, em face das pretensas tentativas de controle e redução dos currículos, em movimentos imbricados aos saberes e políticas vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (SÜSSEKIND, 2014; 2017; 2018; 2019; 2020), por exemplo, e das práticas docentes que circulam no interior dessas instituições. Para nós, autores, assunção e defesa são movimentos combinados, conforme sugere Walsh (2009, p. 16-15), é luta, postura e conhecimento:

Não podemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas desistissem de existir. A intenção é mesmo assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude

contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e estimular “lugares” de exterioridade e construções alternativas.

Para esta autora, a defesa aberta da interculturalidade é entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Na mesma direção do Sul epistemológico, Maria Paula Meneses e Boaventura Sousa Santos, em 2010, alegam, com as “Epistemologias do Sul”, haver um deslocamento de diversas autoras e autores da linha do pensamento decolonial – mesmo que sob diferentes perspectivas – de enfrentamento ao colonialismo que desenhou o mundo, suas metanarrativas e fronteiras abissais.

Eu nunca tinha refletido sobre a importância da construção de um currículo decolonial. Sempre escutamos sobre como o espaço universitário é elitista e excludente, e nessa disciplina pudemos debater sobre como a sociedade se movimenta quanto a isso, sobre como povos humilhados, assassinados e excluídos socialmente têm seu apagamento legitimado pela educação. E isso começa na escola, como criar uma educação emancipatória se a escola ainda determina o que é cultura e o que não é, se a escola ainda vê o aluno como uma página em branco pronta para receber informação, ignorando toda a bagagem que o aluno trás, fazendo com que ele deixe na porta da sala tudo que ele sabe, e principalmente, tudo que ele é. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 38).

Deslocar fronteiras e lutar por territórios é movimento político, ético, estético e teórico-epistemológico que este artigo pretende fazer, buscando encontrar nos desvios a vida que habita os currículos ainda que sob a abissalidade que os produz ausentes e a pandemia que os impinge urgentes, num contexto de morte e desesperança do Brasil atual. Propor a defesa e o elogio desses espaços (LARROSA, 2017), por vezes pode parecer um mantra político-pedagógico incansavelmente repetitivo. Com efeito, por outro lado, demarca a emergência da disputa desses “lugares”, quando grupos sociais diversos interpelam a *universidadescola* com demandas que vão ao encontro de uma política curricular de desescolarização e de desprofissionalização docente (FREITAS FILHO, 2019), em meio aos lutos vivenciados na atual pandemia de Covid-19 e, por conseguinte, em meio aos isolamentos sociais e às aulas não presenciais.

O conceito *universidadescolas*, com o qual operamos, foi apresentado inicialmente por Maria Luiza Sússekind e Alexandra Garcia em 2011, originado do conceito dos estudos

*nosdoscom os cotidianos* (SÜSSEKIND, 2012) e, mais recentemente, desenvolvido por Maria Luiza Sússekina e André Coube (2020), que trazem à discussão os três deslocamentos que o criam e modificam.

Anotamos, então, um primeiro de três deslocamentos na relação universidade-escola que desejamos abordar nesse texto, e que aponta para novas epistemologias, forjando novas formas de pesquisar e entender o que acontece nas aulas, o que se cria nos currículos, como se formam os professores, entre outros temas, recorrendo aos estudos dos cotidianos, (de)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas como aporte político-teórico-epistemológico-metodológico de pesquisa (SÜSSEKIND, 2007, 2012; SÜSSEKIND, COUBE, 2020, p. 57-58).

Já o segundo deslocamento trata do uso da conversa complicada (PINAR, 2012) como alternativa metodológica aos métodos de pesquisa que produzem abissalidades.

Num segundo deslocamento nessa relação, buscamos defender a conversa como alternativa metodológica à “*mise-en-scène* malinovskiana” (MARCUS, 2004, p. 133) predominante não só como metodologia de pesquisa no campo, mas também como metodologia didática na formação de *estudantesprofessores* nos estágios nas escolas, argumentando que, sob um aspecto epistemológico, os métodos de pesquisa têm produzido abissalidades (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 153), o que implica em inventar métodos que valorizem a ecologia de saberes e se preocupem em não negligenciar a diversidade epistemológica do mundo. (SÜSSEKIND, ALVEZ, 2020, p. 58).

Por último, o terceiro deslocamento reconhece os diferentes conhecimentos trazidos pelos professores e alunos às escolas e universidades.

Impõe-se um terceiro movimento na direção de reconhecimento dos diferentes conhecimentos que cada pessoa traz para as escolas e universidades, numa relação que também é de escola-universidade, e que, no caso dos professores, retorna para os chãos das escolas, sendo escola-universidade-escola e que não pode ser de apagamento, mesmidade, desmemória e formatação. Na pesquisa, na formação de professores, na docência ou na pactuação de políticas curriculares, esses movimentos podem desejar o apagamento do outro pelo desenho de linhas abissais, mas, como alternativa, podem caminhar para o Sul epistemológico. Afirmamos por isso que nessa antepistemologia geral, o conhecimento está sempre no plural, conhecimento(s), num movimento com o Sul, em que todo conhecimento é autoconhecimento e cada saber reconhece sua própria ignorância (SANTOS, 2001, p. 82; 2004, p. 53). (SÜSSEKIND,

Por fim:

[...] a palavra *universidadescolas* denuncia um projeto ético, político cujos deslocamentos teóricos, epistêmicos e metodológicos alinhavam. Esse deslocamento, o terceiro, é para o Sul, na direção do reconhecimento da diversidade do mundo, e envolve conquistas territoriais que deslocam linhas abissais. (SÜSSEKIND, COUBE, 2020, p. 60).

Enfrentamentos teórico-epistêmicos entremeados a atos de poder por parte de grupos empresariais, de partidos políticos, de setores religiosos, militares, entre outros, e ensejados por tramas políticas distintas que circulam há algum tempo no cenário contemporâneo e que perduram na atualidade pandêmica, a saber: Educação Domiciliar/*Homeschooling*, reforma do ensino médio, militarização de escolas públicas, Movimento Escola sem Partido, projetos reformadores de manutenção da carga-horária escolar híbrida no porvir pós-isolamento social, entre outros<sup>3</sup>. Tais interpelações à escola e à universidade revelam o espectro perverso e currículos maliciosos (PINAR, 2012) dos referidos grupos na tentativa de se beneficiar do cenário emergencial e improvisado das aulas remotas e, dessa forma, da fragilidade e vulnerabilidade vivenciada pelos sujeitos da educação, em decorrência da pandemia. Tratá-las sob a noção enredada e decolonial *universidadescolas* não só reforça a denúncia desses ataques à docência, aos currículos, mas, sobretudo, à própria ideia de educação republicana pactuada. Nesse momento, especialmente, vivenciamos a falta de apoio, coordenação, enredamento e colaboração entre *universidadescolas*...

Como se os laços cujos nós se tentava reforçar fossem desfeitos com todo o esgarçamento do tecido social na pandemia e das instituições democráticas desde o golpe de 2016...

---

<sup>3</sup> A Medida Provisória nº 746/2016, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio, foi sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. A partir de 2022, em consonância com a MP em questão, diversos componentes curriculares deixarão de ser obrigatórios e passarão a compor os livros didáticos por áreas, e não mais por componente curricular. O projeto de lei nº 867/2015, que dispunha sobre o Escola sem Partido/EsP, embora tenha sido arquivado em 2019, no âmbito da Câmara Federal, ainda tem sido pautado por meio de outros projetos de lei escritos à luz do que o texto do EsP propunha. A proposta de descriminalização da Educação Domiciliar, recentemente, esteve em discussão na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara Federal, onde circula a defesa da aprovação do Projeto de Lei nº 3.262/2019, que regulariza essa modalidade. O projeto dispõe que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configure crime de abandono intelectual.

Os currículos que foram desenhados para uma educação (que se via quase exclusivamente) presencial não podem ser simplesmente espelhados para outra modalidade. Isso não os transforma em educação a distância e fomenta a necessidade de discutir investimento e pacto social democrático. Fazer essa “conversão” de um modelo para o outro é desvalorizar professores e estudantes, o sistema público de educação e a escola. Relativização do direito à educação e redução dos currículos ao ensino (SÜSSEKIND, 2020b).

No momento em que também é discutida a relevância do cuidado de si e do outro, da empatia – uma vez que a ausência do espaço físico da escola e da universidade impõe limites ao processo de escolarização –, fala-se justamente acerca de proposições que reforçam o esvaziamento desses espaços e a desvalorização do exercício da docência, seja no ensino, seja nas práticas de pesquisa.

Nessa perspectiva, o texto intenciona problematizar os enunciados reformistas de controle e responsabilização estimulados por setores empresariais, religiosos e governamentais que, atualmente, têm investido na legitimação de políticas de ensino e pesquisa de simplificação e unilateralidade dos currículos e das práticas docentes, nas *universidades escolas* brasileiras. Capturamos excertos de materiais de sala de aula, recolhidos nas Provas Platô<sup>4</sup> e nos *blogs*, registros das conversas complicadas que ocorrem de forma singular nas salas de aulas, atualmente virtuais, da disciplina Currículo, um dos componentes dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)<sup>5</sup>. Tais capturas pontuais nos ajudam a trazer importantes relatos curriculares desviantes e desafiados do colonial e de seus abismos de existência.

A partir de pistas (GINZBURG, 1989) de solidariedades e ódios, registrados no *blog*, nas aulas e nas Provas Platô, que aqui não trataremos como binarismos, mas como dissensos, abalroamentos que, dialogando com Süsssekind (2019, p. 92), reafirmamos: “o conhecimento curricular que se deseja democrático é deslocamento e conversa, é resistência permanente ao pensamento único, homogêneo, unívoco, unísono, não é comum, é diferença e é

---

<sup>4</sup> Modelo de (não)avaliação como uma das possibilidades de registro *a posteriori* da conversa complicada (PINAR, 2012) que são os currículos, a fim de praticá-los de forma democrática, valorizando a condição de criação de conhecimentos das pessoas comuns (CERTEAU, 1994).

<sup>5</sup> Projeto financiado: CNPq/Faperj.

dissenso” e identificamos, também nas teorias, suas diferentes conexões e enredamentos, muitas vezes numa direção de conservadorismo e reforço do colonialismo e do patriarcado.

Todo esse material de registro do currículo como experiência vivida, que nos permite “ampliar as possibilidades de refletir e entender os trabalhos dos professores como uma constante criação cotidiana” (SÜSSEKIND, REIS, 2015, p. 615), é também material de nossa pesquisa, é convertido em pistas para (re)pensar as *teoriaspráticas*, as epistemologias do Sul, a formação de professores e as narrativas de currículos. Estas últimas vêm conectando as pessoas e ratificando as diferenças como princípio a ser trabalhado em sala de aula.

Professorxs são aqueles que constroem pontes (AOKI, 2005a). São o cotidiano escolar, em sua dimensão vivida, praticada, conversada, experienciada e narrada. [...] os currículos-como-experiências-vividas, Aoki sugere que essas pontes narram histórias sobre como os professorxs, em suas práticas curriculares cotidianas, como experiências vividas, transpõem obstáculos. (SÜSSEKIND, REIS, 2015, p. 615).

Utilizando-nos de trechos das provas<sup>6</sup>, trazemos um relato como exemplo que nos ajuda a registrar aqui o quanto pode ser excludente a falta de meios de acesso às disciplinas, em meio virtual, durante o período de isolamento social que perdura há mais de um ano.

É a segunda vez que me inscrevo na matéria. Da primeira vez, no final do ano passado, mal pude entender como a matéria funcionava. Fiquei sem internet e não cursei o semestre. Semestre novo, nova tentativa. E qual foi minha surpresa ao descobrir que tantos os assuntos como as avaliações eram tão diferentes do que eu imaginava. Demorei um pouco pra pegar o ritmo, mas chego aqui com o entendimento de que currículo não se pode engessar naquilo que eu considero importante. Aquilo que importa ao aluno importa à sua vivência escolar. Através do currículo eu posso compreender, respeitar, dar voz, munir com a capacidade de transformar. Isso não apenas é ensinado, mas é vivido nesta matéria. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 28-29).

Propomos somar esforços para o exercício intelectual de tensionar linhas coloniais que operam articuladas por discursos igualmente coloniais de saber-poder, na busca por uma unilateralização curricular e na imposição de interdições à liberdade de cátedra docente, atualmente.

---

<sup>6</sup> Todas as citações dos Arquivos de Pesquisa são escritas autorais coletivas e anônimas dos estudantes e foram retiradas das aulas, provas e *blogs* de 2020.2.

Dessa maneira, envidar esforços demarca, também, como adentramos no jogo de disputa político-pedagógica, na perspectiva de produzir giros e deslocamentos epistêmicos no que diz respeito ao pensar ensino e pesquisa por meio de um currículo e de uma docência desviantes<sup>7</sup>, em que os conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos coloniais se instituem nesse cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico) em movimentos de resistência e de criação por uma copresença no campo epistemológico e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprenderensinar*, das *universidadescolas* como aparelhos públicos e do público. Mesmo quando isso implicar a criação de novas palavras...

### **Tensionamentos e investidas pelo controle do currículo: fronteiras e movimentos desviantes**

É preciso destacar que as tentativas e discursos de controle das pessoas nas escolas e universidades pairam sobre essas instituições já há certo tempo e, por vezes, esbarrando no campo das teorias curriculares. Por escolha, entretanto, estamos afirmando que existem nuances e/ou peculiaridades no discurso colonial contemporâneo no que diz respeito às formas de tentativas de controle e interdição e aos principais objetivos de domínio frente às categorias currículo e docência, como a idolatria dos resultados nos testes padronizados e, mais particularmente, ao que nos interessa discutir neste texto, no contexto em curso da pandemia. Discutimos, portanto, sobre as demandas neoconservadoras que interpelam a *universidadescola* no momento presente e, por sua vez, instituem-se no interior de um pensamento genuinamente abissal, de delineamentos coloniais. Tomamos por referência as contribuições teóricas propostas por Rolnik (2018), Frigotto (2017) e Penna (2017) para delimitar o que aqui nomeamos como “neoconservador”. Segundo Rolnik (2018, p. 147): “Neoconservadores dizem respeito aos sujeitos organizados em grupos políticos em defesa de pautas nacionalistas, contrários aos movimentos sociais organizados e defensores de

---

<sup>7</sup> Tomamos a ideia de sujeitos/práticas sociais/currículos desviantes a partir de Geertz (2001), quando aborda, em seu texto “Nova luz sobre a Antropologia”, acerca de sociedades desviantes, sobre nossa incapacidade de propor qualquer padrão de sociedade de forma hegemônica sem que haja, para além do padrão, uma sociedade antinatural ou antinorma, sujeitos sociais subversivos às fixações de padrões e que reiteram a diferença como elemento constitutivo do social.

narrativas coloniais-capitalísticas.” Ainda segundo Rolnik (2018), o prefixo “neo” só faz sentido pelo fato de que ele se articula com condições históricas distintas das anteriores. Por exemplo, as possibilidades discursivas permitidas pelas novas mídias de comunicação e tecnologias no tocante às disputas de poder por parte dos referidos grupos e as formas mais incisivas de vigilância e punição concebidas por projetos, como o Escola sem Partido.

Por sua vez, Penna (2017) denomina como reacionários os grupos ou micropoderes organizados em torno de pautas conservadoras e que reagem aos projetos políticos e políticas institucionais que reiteram os discursos favoráveis às identidades, às diferenças, aos direitos humanos e aos discursos de copresença entre sujeitos. Penna (2017) destaca que, a esses grupos, cabe a definição enquanto reacionários, uma vez que eles têm reagido a avanços de políticas educacionais, sobretudo curriculares, nas três últimas décadas – o que reforça a potência de conceber resistências e criações contínuas, em meio ao que se apresenta hegemônico no social.

Ao mesmo tempo em que refletimos acerca das disputas de poder de grupos diversos, no jogo da significação, para nomear e hegemônizar sentidos sobre *como ensinar, quem ensinar e o que ensinar*, também estamos afirmando que operamos com um quadro teórico que compreende que os processos hegemônicos se dão de forma inacabada, im-permanente em meio às práticas discursivas.

Ou seja, expressar essa tensão contínua entre permanência e mudança, sobretudo nos enfrentamentos ocorridos no/pelo espaço da *universidadescola*, implica na ideia de entender que esses grupos sociais que interpelam as instituições educacionais estão susceptíveis a práticas de controle provisório e/ou impermanente. Não há como compreender qualquer tipo de tentativa de controle de forma homogênea e que não implique em discursos e práticas antagônicas – e essa potencialidade do contradiscurso, do contrapor, nos é salutar neste texto.

Todo poder é móvel, pulverizado, não se fixa por completo, é por natureza finito e incompleto (FOUCAULT, 2005), e essa incompletude, particularmente, impinge ao contexto educacional lidar com infinitas possibilidades de zonas de escape, do reforço da pluralidade e da diferença, de movimentos de resistência e criação de currículos desviantes, ou a (im)possibilidade do controle (SUSSEKIND, 2014). O “é” das coisas e dos sujeitos se institui em meio ao dinamismo e à multiplicidade das relações sociais, fazendo emergir continuamente, portanto, o estado de impermanência e de finitude.

Dessa forma, em suma, ao mesmo tempo em que estamos problematizando nesse texto o pensamento abissal – sua condição de reiterar a impossibilidade da copresença “dos dois lados da linha, ou seja, o endosso das fronteiras que relega ao outro, para além da linha privilegiada, a inexistência, a invisibilidade e a ausência não-dialética.” (SANTOS, 2007, p. 71) –, estamos falando de movimentos ou deslocamentos fronteiriços, mais particularmente, de possibilidades de pensar e lutar por práticas pedagógicas pós-abissais. Ou seja, as linhas abissais não excluem a existência de fato, elas tornam o que existe de fato invisível, a ponto de ser considerado inexistente, como os conhecimentos ancestrais, de gênero, etários, de pessoas jovens, crianças, de pessoas portadoras de deficiências, e muitos outros que habitam, de modo visível ou não, os chãos das *universidadescolas* e seus currículos quando plenos de mundo, no mundo, com o mundo.

Não há como ignorar o contexto atual de vidas em isolamento social, de lutas e lutos, em meio à pandemia de Covid-19. Contudo, a mesma pandemia nos impulsiona a traçar deslocamentos e promover resistências em função da criação. Mais singularmente, no âmbito educacional, leva-nos a pôr sob rasura<sup>8</sup> quaisquer sentidos fixados sobre escola, escolarização, ensino e pesquisa, provocando, assim, múltiplos olhares para um processo de reconfiguração que requer dos sujeitos da educação pensar essas categorias em interface com reflexões sobre *afeto*, *empatia*, *alteridade*, sobre a relação entre o eu e o outro e nossas atuações no mundo.

Muito interessante ouvir de quem passou pela era da ditadura ensinando o que era mau visto pelos militares e é bom saber da trajetória da professora Luiza. Currículo como uma conversa entre quem está dentro e fora da escola, uma frase interessante que foge do currículo atual onde se joga conteúdo, cobra o mesmo de todos e culpa professor caso alunos não aprendam. A base, segundo a professora, traça uma linha e quem passa tem sucesso e quem não passa é o oposto, quando é impossível que todos aprendam o mesmo. Chegando na base do ensino médio, o absurdo mora na desigualdade que investe e ensina mais do que em outros lugares. O documento dos professores fazendo com que eles sejam somente reprodutores de conteúdo, algo além da realidade de conversadores, criadores de conhecimentos EM CONJUNTO nas salas de aula, o que não

---

<sup>8</sup> O sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar” – “em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...]” (HALL, 2000, p. 104).

é contemplado nas políticas de currículo atuais, arrogância de uma lógica colonial e monocultura e epistemológica. A base tem exprimido desrespeito aos povos que vivem nesse país e se nega a atualizar-se e com seu poder apaga possibilidades de conhecimentos de forma malévola com objetivos claros em resultados e somente isso. Muito interessante as exposições e perguntas abordadas, e as respostas objetivas e denúncias esclarecidas pela professora, principalmente os estragos jurídicos ao que tange aos sistemas de educação do país. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

### ***Enquanto “passa a boiada”...***

Resgatar o que anteriormente apontamos sobre as tentativas de múltiplos grupos políticos de interpelação às *universidadescolas* brasileiras contemporâneas, principalmente à pública, na ocasião pandêmica, potencializa emergir um debate caro a esse texto, que é o de pensar como esses enfrentamentos, na perspectiva de controle das políticas curriculares e das práticas docentes, revelam lutas pela significação do que cada grupo entende por educação democrática. O que está em jogo no hoje e no porvir pós-pandemia, também, é o que se busca hegemonizar sobre o que se pensa enquanto democracia e uma educação democrática.

Reforçamos que esse debate sobre interpelações aos espaços de educação básica e superior na contemporaneidade transparecem, igualmente, discussões sobre o que se entende por uma educação ou *aprenderensinar* com qualidade social e acerca de funções sociais da escola e da universidade. Tais demarcações são feitas por entendermos a pertinência de expor a cartografia ou cenário que constitui a trama política abissal, subjacente aos enfrentamentos no campo das políticas curriculares e da docência, atualmente agravado.

Dito isso, retoma-se, aqui, a discussão sobre como discursos neoconservadores e reacionários aos avanços ocorridos no âmbito das políticas de formação de professores e de políticas curriculares, ao longo dos anos de mandato dos governos Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva/Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), produziram articulações e movimentos de contraposição, impulsionando diversos projetos políticos que atualmente disputam o cenário educacional brasileiro,

---

<sup>9</sup> Referência à frase do Ministro do Meio Ambiente. Veja: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>.

aliando-se aos interesses privatistas, como o Escola sem Partido e a militarização de escolas públicas, por exemplo. Somam-se a isso, as investidas de reformadores empresariais e governantes diversos, ao longo dos últimos 30 anos, para estabelecer um ensino-aprendizagem e uma prática curricular tecnicista, em consonância com parâmetros de avaliações externas e suas conseqüentes exigências mercadológicas de ranqueamento, competitividade e de produção docente e sua responsabilização (*accountability*). Tanto as investidas de grupos neoconservadores, sejam de setores religiosos ou de partidos políticos, como as investidas de reformadores empresariais se hibridizam em demandas comuns de empreendimentos abissais pelo que chamamos de políticas curriculares de redução, desfinanciamento, desescolarização e de desprofissionalização docente, até demonização (SUSSEKIND, 2014), algo, inclusive, que se mostra bem latente e incisivo no contexto da pandemia. Em certo aspecto, parece-nos que eles e elas estão “aproveitando” as medidas sanitárias e fragilidades impostas pelo distanciamento social, a fim de “passar a boiada”, sem quaisquer resistências.

Faz-se um recorte no tempo, em dois períodos históricos distintos, e evidencia as questões sobre o controle do trabalho docente, as disputas político-ideológicas em torno dos currículos, evidencia que mesmo vivendo hoje em um regime democrático de direito, o crescimento das forças conservadoras têm influenciado essa questão da perseguição docente no interior da escola através destas pautas conservadoras e reacionárias. As mídias sociais são utilizadas como instrumento da banalização do ódio ao docente. O trabalho docente, principalmente os que levam o sujeito a pensar criticamente e refletirem sobre a opressão imposta a eles historicamente, se resume à doutrinação para estes. O controle da prática docente e do currículo é um retrocesso à democracia; fazer o docente um mero reprodutor de conteúdos em recortes excludentes, que não levam em consideração a interculturalidade, as desigualdades sociais históricas impostas às camadas mais pobres, a intolerância, o preconceito de gênero e tantos outros atos discriminatórios e violentos a que são submetidos os corpos pobres, negros, trans, favelados, é fazer negar-se direitos, é negar a este sujeito a construção de conhecimentos e percepções próprias. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Por serem grandes centros de produção de conhecimento, inovação e pensamento crítico as universidades e sistemas de ensino sofrem ameaças conservadoras e reacionárias dentro da pandemia, pela iminência da substituição do ensino presencial pelo digital. Esses ataques condicionam conteúdos, policiam professores e transformam a luta pelos direitos

humanos em uma atividade suspeita que põe as pessoas sob vigilância. Além disso, as diversas dificuldades trazidas pelo coronavírus reforçam o aumento das desigualdades sociais, econômicas e escolares. A pandemia nos traz muitas lições e a questão é se vamos ou não aprender com elas, pois a “pedagogia o vírus” é, como Santos (2020) afirma, cruel e ensina matando. A partir desse caos, vale refletir a respeito de um cenário que traga mudança para a sociedade contemporânea (SÜSSEKIND, 2020c).

Não nos é espantoso que esse empreendimento pelo esvaziamento da escola e da universidade, da carga-horária letiva, dos conteúdos dos componentes curriculares com as reformas das licenciaturas e da Pedagogia<sup>10</sup>, dos cortes cada vez maiores dos financiamentos de pesquisa e dos recursos orçamentários de universidades, institutos federais e das redes públicas de educação básica, bem como a desvalorização da profissionalidade docente, reitera pensamentos coloniais.

É genuíno a um pensamento colonial-abissal relegar ao outro o lugar da margem, do Sul, o não acesso qualificado da aprendizagem para fins de manutenção de um “*status colonial quo*”. Um dispositivo de controle para impedir movimentos fronteiriços por um estado de copresença (GOMES, 2012).

O pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo os invisíveis a base dos visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois reinos, o reino de “este lado da linha” e o reino do “outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece à medida que a realidade se torna inexistente e é de fato produzida como inexistente. [...] O que mais fundamentalmente caracteriza o pensamento abissal é, portanto, a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. (SANTOS, 2007, p. 71).

Dessa forma, não há como, ingenuamente, crer que quaisquer investidas ideológicas abissais iriam cessar ou “dar um *time/break*” enquanto a pandemia acontece. Ao contrário, esse é um cenário bastante favorável para reestruturação de investidas coloniais no interior das instituições educacionais, em suas práticas de *aprenderensinar* e de pesquisar, pautando políticas de desescolarização e de desprofissionalização docente. Por outro lado, também é um cenário para que emergjam práticas e sejam criados conhecimentos decoloniais,

---

<sup>10</sup> Resolução 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

coexistentes e de resistência, de força criadora e epistemologicamente voltados para o Sul, em meio ao que é possível e contingencial – acreditar e investir nessas fissuras, por outro lado, não implica em romantizar os lutos e desconsiderar a expansão das desigualdades sociais ocorridas na pandemia.

Essas epistemologias do sul ao provocarem o descentramento do norte, da ciência, da colonização, da escravização destacam dois pressupostos: 1º que não existem teorias ou epistemologias neutras e, portanto, as que clamam ser neutras são as que menos são, e 2º a reflexão sobre a tese 11 do Marx de que nossos conhecimentos devem incidir sobre as nossas práticas e nos impactos sobre a sociedade. Ou seja, se por um lado estamos reconhecendo a diversidade epistemológica do mundo por outro, estamos lutando pela desinvizibilização dessas práticas abissais nesse mundo desenhado por essa hegemonia científica, do Norte, colonial, patriarcal, capitalista, racista, e que hoje se alia ao fascismo de modo tão atuante. (SÜSSEKIND, 2020d – UPMS).

Em diálogo com Masschelein e Simons (2013), enfatizamos que as interpelações à *universidadescola* brasileira contemporânea não são aleatórias, são demandas políticas com finalidades que não divergem de momentos anteriores da história da educação brasileira; contudo, apresenta, na contemporaneidade, peculiaridades para essa disputa de terreno, para formular demandas.

Para além do debate sobre responsabilização e demandas face a índices e ranqueamentos avaliativos, questiona-se e/ou problematiza-se a tentativa de desqualificar o docente enquanto profissional, quando pensamos sobre projetos, como: o Escola sem Partido (entre outras coisas dispõe de vetos e punições aos professores), sobre a política governamental de militarização de escolas em implementação (trata da mudança de escolas públicas em escolas cívico-militares) e sobre a Medida Provisória (MP) da Educação Domiciliar (versa a respeito do esvaziamento da escola ou sobre a não escolarização por meio do *homeschooling*). Além de tudo isso, vemos a desorganização proposital do Ministério da Educação (MEC), que nos coloca diante de uma pauta de costumes e de privatização da educação pública (SÜSSEKIND, 2020e). Essas investidas contra a educação e a pauta de privatização e militarização da educação pública se tornam ainda mais evidentes durante a pandemia, a qual esgarçou o tecido social já fragilizado. Segundo Santos (2020, p. 4-5), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial

tem estado sujeita. Daí sua específica periculosidade.”

A pandemia chega em uma situação em que a sociedade estava fragilizada do ponto de vista político, revelando ausências, por parte do poder público, em todos os âmbitos, que pudesse viabilizar esforços para enfrentar essa crise. Essa necropolítica (MBEMBE, 2016), que define corpos descartáveis para a morte, também age diretamente nos currículos, propõe uma padronização, trazendo elementos gerencialistas de controle total pelos testes de larga escala e pelo controle do trabalho docente. Em consequência, a figura do professor que vai sendo desenhada é uma figura neotecnicista, com uma visão aplicacionista, norteadada pela “pedagogia da competência”, reduzindo a uma abordagem economicista, por meio de aprendizagens essenciais que estimulam um total controle e aplicação do processo *ensinoaprendizagem* em que o trabalho do professor é reduzido. Isso valoriza apostilamento, controle do currículo pelos resultados obtidos em testes padronizados externos, etc. Além disso, as novas medidas não dialogam com as pesquisas de formação de professores desenvolvidas no Brasil e colocam o docente na perspectiva de empreendedor, proletarizando-o e anulando a condição da sala de aula (SÜSSEKIND, 2020f).

Em 2 de janeiro de 2019, o governo federal assinou o decreto nº 9.465, que aprova uma nova estrutura organizacional do MEC e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). Esta serviria para elaborar um formato de gestão educacional e coordenar programas pedagógicos que envolvam militares e civis, para ser aplicado nas regiões brasileiras. O texto afirma que caberia aos sistemas de ensino municipal e estadual aderir voluntariamente ao modelo, “atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019, p. 11). Na medida em que esses processos de militarização avançam, obviamente aumentam também as práticas de silenciamento das vozes e práticas pedagógicas por parte de pedagogos e docentes nessas mesmas escolas. Isso coloca a docência diante da (im)possibilidade, silêncio, frustração, demonização se pulverizam.

Tratando-se do silenciamento docente, vale destacar que tem sido recorrente, na atualidade, muitas queixas de professores ameaçados, por políticos diversos, com uso de filmagens de aulas ou a partir de denúncias anônimas oriundas dos responsáveis de alunos ou pelos próprios estudantes. Sendo a/o/x docente acusado de doutrinação ideológica ou de proselitismo, quando das tematizações em sala de aula de conteúdos voltados aos direitos

humanos, às religiões de matriz africana, ao marxismo, às reflexões freirianas ou ao darwinismo e à evolução das espécies, por exemplo.

A abordagem e discussão de formas de ensino alternativas e temas como o Escola sem Partido que geram muitos mal-entendidos ou manipulações do poder principalmente da escolha curricular, que neste caso é também uma limitação como a base curricular comum, um disfarce da censura no ensino, taxando a percepção da impossibilidade de neutralidade e o posicionamento dos professores diante dos fatos e da ordem social de “doutrinação” nas salas de aula. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA PLATÔ, p. 16).

Por sua vez, em meio ao contexto de aulas remotas e/ou híbridas atuais, as discussões sobre ampliação das cargas-horárias remotas, de um ano letivo híbrido no período pós-pandemia, têm sido defesas corriqueiras nos pronunciamentos em mídias jornalísticas por parte de empresários, donos de escola e institutos afins.

No tocante à desescolarização como política curricular, no contexto brasileiro atual, destaca-se uma preocupação com a MP da Educação domiciliar (nº 3.269/2019), ao propor o esvaziamento ou desescolarização como modalidade de ensino no Brasil. Trata-se de uma proposta antiga no cenário político brasileiro que, contudo, tem tomado certo “fôlego” face ao governo atual e às suas defesas abertas ao tema. Recentemente, em maio de 2021, a Câmara Federal foi cenário de embates entre a base aliada do governo e a base de oposição acerca da legalização do *homeschooling* enquanto modalidade de ensino no Brasil. Segundo Jamil Cury (2019, p. 6):

*A homeschooling*, em que pese sua crítica a aspectos existentes na escola, crítica que deve ser um alerta para os gestores se empenharem na solução de problemas, em que pese à defesa da liberdade civil, corre o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convival e de transmissores não licenciados.

A educação domiciliar nos chama atenção não somente por estimular a desqualificação da escola enquanto lugar de *ensinaraprender*, mas também por reforçar investidas neoconservadoras para controle patriarcal de gênero, onde meninas permanecem em casa, ao serviço e aprendizagens do lar, bem como vulnerabiliza o trabalho feminino, quando pensamos acerca das mulheres mães, que teriam sua força de trabalho deslegitimada, na medida em que a elas coubesse a tarefa de permanecer em casa, na tutoria

De acordo com Nóvoa (2009), o modelo escolar de “transbordamento pedagógico” ou excesso de demandas da escola, ao longo da história da educação (não somente no Brasil), constituiu e mobilizou movimentos diversos de desescolarização, tendo como maior protagonista as discussões propostas por Ivan Illich. Em diálogo com Nóvoa (2009), articulamos as reflexões de Masschelein e Simons (2013, p. 9-10) acerca desse movimento em face das insatisfações da sociedade e do governo em relação à escola:

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-desescolarização – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional.

No curso das investidas de desescolarização instituindo as políticas curriculares e desprofissionalização docente atuais, recordemos alguns dos efeitos que a lei da reforma do ensino médio pode proporcionar quando na eventualidade de sua implementação plena até o ano de 2022: a título de ilustração, consideremos a mudança de componentes curriculares, como Geografia, História, Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas não mais obrigatórias.

Embora essa lei e o PNLD 2021 tenham sido aprovados ainda na gestão Temer (2016-2018), a previsão de efetivação da política diz respeito aos anos 2019-2022. É a gestão de governo atual e o MEC que definem as políticas pedagógicas, podendo, inclusive, influenciar na compra de obras pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em março do ano de 2021, foi nomeada para coordenação geral de Materiais Didáticos, a professora Sandra Ramos, aliada ao movimento Escola sem Partido e que acumula críticas à base curricular por motivos religiosos.

Os diferentes setores religiosos e fundamentalistas, vale destacar, têm sido também um dos mais incisivos no tocante às interpelações pela educação domiciliar no Brasil. Essa discussão, inclusive, é uma pauta prioritária dos parlamentares que compõem as bancadas evangélicas na Câmara e no Senado Federal. Essas bancadas são as que vêm pressionando as respectivas instâncias legislativas para aprovar o projeto de lei que dispõe sobre a regulamentação da educação domiciliar enquanto modalidade de ensino, ainda no contexto

da atual pandemia.

Essas realidades sugerem um panorama de algumas políticas neoconservadoras em curso no cenário educacional brasileiro e que têm, no contexto da pandemia, um espaço fértil para investidas diversas e expectativas de afrouxamentos dos contradiscursos de oposição, em decorrência da emergência ou prioridade de foco sobre a promoção de políticas para saúde, assistência social e amparo econômico às famílias precarizadas por conta da realidade pandêmica corrente.

Diante desse cenário, operamos com a estratégia de se refletir e investir em giros, deslocamentos epistemológicos ou no descentramento epistemológico em afirmação de um estado de copresença no âmbito da *universidadescola* brasileira, em face da natureza heterogênea e da diferença enquanto constituinte desses espaços.

### **Finalizando na copresença, nas conversas complicadas, nas *universidadescolas***

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. (GOMES, 2012, p. 733).

Pautados nas discussões que têm na ecologia dos saberes (SANTOS, 2006) a tradução para se pensar rotas, conversas, currículos e conhecimentos que rompem com colonialidades epistêmicas, bem como reconhecendo sujeitos, sobretudo os sujeitos da educação, irremediavelmente heterogêneos (SPIVAK, 2010 *apud* PAVAN, SÜSSEKIND, 2019), opera-se aqui com a ideia do esgarçamento proposital e destruição de políticas de coesão entre *universidadescola* durante o governo atual, intensificada durante a pandemia de Covid-19, em meio a lutas de resistência e criação pela copresença e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprenderensinar* e pesquisar em tramas decolonizadas.

Isso porque, embora reconheçamos os privilégios de fala e a extensão das forças que atuam por parte de grupos sociais distintos nas interpelações às *universidadescolas* – em destaque os setores religiosos, empresariais e partidários –, por outro lado, entendemos a potência de se perceber o social em toda a sua multiplicidade, pluralidade, instabilidade e dinamicidade, instituindo-se na diferença. Logo, o tempo pandêmico presente não cessa o movimento de descentramento das estruturas, nem a inevitável incompletude de ordens

Minhas primeiras impressões incluem um pouco de choque e não identificação com os assuntos abordados. Porém, foi importante entrar em contato com essa parte da cultura carioca para ter mais clareza e entendimento para lidar com os alunos, oriundos ou não desse cenário, a respeito dos conteúdos curriculares que são predefinidos, mas que não refletem suas vivências fora da área escolar. O cenário central das falas e músicas apresentadas é a favela e a vivência que seus habitantes experimentam diariamente, onde figuram negativamente o racismo, violência e falta de oportunidades, que faz com que eles enfrentem uma carga grande de dificuldades dentro e fora dessas áreas. E a música da favela surge como protesto, ferramenta de projeção de seus artistas, promoção de renda para quem trabalha no entorno dos bailes e um gênero musical a ser estudado em nossos centros acadêmicos, já que é muito difundido na nossa sociedade, ousado dizer que em todas as suas camadas. Infelizmente nos falta muito senso e justiça, falando como um estado todo, para que tais ações aconteçam já que esse protesto e a projeção desse artista favelado sofre constante repressão, esse estilo é ignorado no ambiente acadêmico e como o resultado não poderia ser mais óbvio, esse conhecimento não é trazido para onde se formam os indivíduos, a escola. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Movimentos e articulações nada fáceis, sofríveis, entretanto possíveis. Zonas de escape que disputam o terreno educacional. Repertórios discursivos que fazem bom uso das falhas e maus desempenhos escolares, por vezes ocorridos para nomear crises e, por conseguinte, reformas intervencionistas. Trata-se de um panorama que retrata bem o contexto presente, imerso em uma pandemia.

O grande problema atual, a pandemia, está, de forma gritante, mostrando que as populações periféricas estão mais inseridas no raio da letalidade da doença, mais um dos desafios históricos para os estudiosos dessas áreas e os ativistas que se propõem a pôr toda essa questão étnico-racial em voga para incitar a mudança, lembrando também da história dos 400 anos de escravidão e as resistências da população em relação às lutas atuais de reação aos sistemas de opressão para que todos os jovens e crianças tenham a consciência da resistência antirracista para promover a igualdade. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Há tempos que a pluralidade do lugar universitário e escolar se deparam com tentativas reacionárias de interdição, assujeitamento de sujeitos e esvaziamentos dos seus espaços, sobretudo quando falamos acerca dos corpos que coexistem nesses lugares educacionais, de indígenas e negros, dos grupos LGBT ou no que concerne aos discursos de

educação em direitos humanos, emancipação e direitos sexuais das mulheres, de lutas sindicais e de reflexões filosóficas voltadas para questões de enfrentamento das desigualdades sociais e equiparação de classes.

Somando, trazemos ao debate a inconstância e o contínuo modo de suspensão e profanação (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013) dos espaços educacionais. A *universidadescola* sempre está em processo de se revisar, de se ressignificar e profanar-ressignificando o que se entende por sacralizado do/no mundo.

E por não alcançar, sempre, esse modelo ideal, tão exigido pela comunidade interna e externa, é que vão existir performances outras de *universidadescola* em busca desse sentido ideal. A escola se torna, vai se tornando, no presente, não na perspectiva do ideal ou de um fim, mas pelo movimento do hoje, da busca. Nesses espaços se abala o que está fixo, mas ao mesmo tempo se abre espaço, abrem-se fissuras para algo por vir. Uma promoção de aberturas múltiplas. A força do presente, a força, sobretudo, política.

Uma *universidadescola* atuando de uma forma que, se ela própria não nos dá a sensação de pertencimento, de acolhimento cultural ou a possibilidade de ir além, em uma relação com o conhecimento escolar, que seja possível pensar numa “*paraescola*” no interior dessa mesma escola, um lugar dentro do lugar, um lugar da resistência e do criar, de processos de identificação de indivíduo e de suas demandas com sua comunidade. A ideia não seria pedagogizar a existência através dessas instituições, mas sim ampliar horizontes dessa existência através delas (LARROSA, 2017).

É por meio do questionamento ao centramento, ao determinismo estrutural, possibilitado pela noção de indecibilidade da estrutura, conforme salienta Lopes (2018), que se argumenta em defesa das práticas articuladoras contingentes – particularmente, ao que nos interessa enfatizar neste texto, as práticas de resistência e criação nos lugares da *universidadescola* em tempos pandêmicos. A estrutura, segundo a autora, “é indecível, não porque seja impossível decidir – a decisão é inevitável, mas porque uma decisão só é concebida como tal se não for calculável nem pré-inscrita na estrutura.” (LOPES, 2018, p. 93). Em um dos registros, a pessoa estudante comenta a leitura de Lopes e aponta o contexto das políticas de controle curricular:

A autora critica o projeto da BNCC e defende que não há princípios e regras curriculares absolutos fora do jogo político educacional. Ela diz entender que a política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo, e que aposta no descentramento e contextualização radical de toda política de currículo. Para ela, descentrar é conceber todo o centro, sendo instável e fugidio, sujeito à disputa, no tempo e no espaço. Os contextos, para a autora, mas construções discursivas no/do mundo. São apresentadas conclusões do seu grupo de pesquisa sobre uma concepção de políticas de currículo. A autora questiona o estabelecimento de princípios absolutos, mesmo os genéricos, para guiar a atuação política. Ela afirma que a política é da ordem do acontecimento e que isso remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas. Para a autora, “Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes da definição de universalismos categóricos e de regras de organização.” Tendo a concordar com a autora, pois esse entendimento reflete o meio político no Brasil, em que não se busca o consenso. A grande maioria dos que chegam ao poder tem demonstrado extremo apego ao poder, e são capazes de tudo para mantê-lo, sem nenhum respeito pelos eleitores que acreditaram em suas promessas de campanha. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – BLOG).

A ideia de descentrar, descentramento, é questionar a ideia de um centro único, conceber a ideia de qualquer centro como instável, provisório, precário e fugidio. Sujeitas, assim, a disputas de poder, no espaço e no tempo... E, para tanto, cabem às nossas proposições de pensar esse descentramento, sobretudo epistêmico, pensando uma ecologia dos saberes. A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade do mundo e da existência de redes de conhecimentos e subjetividades que atuam num movimento de globalização contra hegemônica (SANTOS, 2006). Essas epistemologias, ao provocarem o descentramento do Norte, destacam dois pressupostos: primeiro, não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; segundo, a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. Ou seja, se por um lado reconhecemos a diversidade epistemológica do mundo, por outro, desinvisibilizamos as práticas abissais do mesmo mundo, desenhadas pela hegemonia científica do norte colonial, patriarcal e capitalista (SANTOS, 2013, p. 13).

Enfim, pensar de modo pós-abissal é seguir na direção do Sul epistemológico. É admitir a copresença radical que compreende a simultaneidade e contemporaneidade, abandonando a ideia de uma existência de evolução de práticas, culturas e da própria humanidade através do tempo. Isso envolve descentrar, descolonizar o saber e o poder. Envolve reconhecer que há no mundo uma enorme diversidade

epistemológica e que não há a possibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2010), construindo cotidianamente a *pluriversidade* na universidade. Descentrar as estruturas é pensar com as redes e, sabemos, conversar e narrar histórias tem sido algumas das táticas usadas pelos praticantes, (de)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas dos cotidianos, registrando conversas, escritas e currículos criados com professores e estudantes como artes de *pensarfazer* os currículos nas *universidadescolas*, de forma inédita, historicizada e permeada de redes de subjetividades. E, temos deslocado conhecimentos da universidade que vem das escolas... Assim, deslocar é ocupar. Deslocar o poder, ocupar a vida e descolonizar o saber. Ocupar as *universidadescolas*, currículos e conhecimentos de roupas e varais, de vidas e horizontes. (SÜSSEKIND, COUBE, 2020a, p. 70-71).

As conversas com as teorias curriculares, na formação de professores, registradas nos *blogs*, aulas e na Prova Platô dialogam com a impossibilidade de uma neutralidade epistêmica e apontam para construções curriculares em diálogo com os chãos da escola e, principalmente, da impossibilidade de uma Base Nacional Comum Curricular ou qualquer política de controle da docência e redução dos currículos que visa, fadada ao fracasso, engessar as múltiplas discussões.

Durante o período que cursei essa disciplina, aprendi o quanto a pluralidade de vivências, corpos e pensamentos deve ser sempre levada em consideração, não só no nosso cotidiano enquanto pessoas, mas também por nós enquanto docentes e profissionais. Além disso, fiquei cada vez mais convencido (de uma forma extremamente positiva) que não existe neutralidade e ainda mais se tratando da área pedagógica. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 4).

Aprendi também que não existe tema que não possa ser abordado dentro de sala de aula e que o que o sistema nos impõe como neutro, padronizado e não “digno” de valor, se tratando do meio acadêmico, muitas vezes são justamente temas e atividades que poderiam não só torná-lo mais acessível, como próximo à realidade cotidiana e, conseqüentemente, fazer com que estudantes (independente do grau) se sentissem mais próximos do que o estudo pode propor e não como uma coisa de fora que não faz parte disso e tem que se adequar. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2, p. 4).

Quando se falava em currículo, eu imaginava um documento com diversas matérias. No entanto, com as discussões abordadas durante esse período, pude perceber que é muito mais amplo, é muito além de um documento. Eu ainda não consegui compreender completamente, mas com as leituras e vídeos que o cronograma propõe e com as minhas pesquisas, acredito que conseguirei entender muito em breve. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2, p. 19).

Não temos a intenção de concluir a conversa que aqui tecemos, ou qualquer conversa, pois ela(s) não se esgota(m) dada a impossibilidade de captura de suas inúmeras rupturas, ainda mais, as que a pandemia viabilizou, principalmente, no cenário da educação. A pandemia regozija-se em curso e, segundo Santos (2020, p. 12):

[...] confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 3.262/2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Decreto 9.465 de 2 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da União, Imprensa Nacional. Edição: 1-B. Seção: 1 - Extra. p. 6.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

FREITAS FILHO, Luciano C. M de. III SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL: POPULISMOS E DEMOCRACIAS. **Sentidos de escola democrática em disputa na contemporaneidade: currículo e docência sob suspeita**. 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolacilau/files/2019/07/ARTIGO-Freitas-Fiho.pdf>. Aceso em 11 jun 2021.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO *et al.* **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz & Terra. 2005. 432p.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras. Rio de Janeiro. 2014. 247p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 320p.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES & SISCAR, **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Editora Cortez, 2018. p. 83-116.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica. 2013. 176p.

MBEMBE, Achile. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 20 abril 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jun 2021.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95p.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PINAR, William F. **What is Curriculum Theory**, Second Edition, Routledge, NY, 2012.

ROLNIK, Suely. **A nova modalidade de golpe: um seriado em três temporadas**. In: *Esféras da insurreição*. São Paulo: n-1, 2018. p.146-193.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. 512p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos Estudos*, São Paulo, novembro 2007. Pp.71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. 160p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. 50p.

SÜSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. UNIVERSIDADESCOLAS: deslocando linhas abissais. In: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 01ed. Campinas: Pontes Editores, 2020a, v. 01, p. 55-74.

SÜSSEKIND, M. L.; MARCELLUS, C. **Conversando sobre educação em tempos de quarentena.** Perfil @caiomarcelluscervasio no Instagram, 2020b. [https://www.instagram.com/tv/CCE\\_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj](https://www.instagram.com/tv/CCE_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj). Acesso em: 30 de junho de 2020b.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, B. S.; CARDOSO, R.; ORRICO, E. **A pedagogia do vírus.** Canal PPGEDU UNIRIO no Youtube, 2020c. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x85T\\_qBfLls&ab\\_channel=PPGEDU-UNIRIO](https://www.youtube.com/watch?v=x85T_qBfLls&ab_channel=PPGEDU-UNIRIO). Acesso em: 31 de agosto de 2020c.

SÜSSEKIND, M. L. et al. **Sessão Pública da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na ANPEd Sul.** Canal ANPEd Nacional no Youtube, 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fI0JnxP-8dI>. Acesso em 19 de agosto de 2020d

SÜSSEKIND, M. L. et al. **JORNADA PEDAGÓGICA 2021 - AS PERSPECTIVAS, DESAFIOS, O DIREITO E O FAZER EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA.** Canal MOC – UEFS – Youtube, 2020e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MOFBHZ6aA4c&t=5131s>. Acesso em: 14 de junho 2021.

SÜSSEKIND, M. L.; SILVA, K. C.; TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. **Ataques à Docência e Formação de Professores em tempos de pandemia.** Canal ANPEd Nacional no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6U6d9VkhxTs>. Acesso em 19 de agosto de 2020f.

SUSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47485>. Acesso em 11 jun. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: Maria Luiza Sussekina, Alexandra Garcia. (Org.). **Diálogo e formação de Professores:** Universidade-Escola. 1ed. Petropolis; Rio de Janeiro: DP et Alii; Faperj, 2011, v. 1, p. 19-36.

SÜSSEKIND, M. L.; MARCELLUS, C. **Conversando sobre educação em tempos de quarentena.** Perfil @caiomarcelluscervasio no Instagram, 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CCE\\_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj](https://www.instagram.com/tv/CCE_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Submissão em: 30-06-2021

Aceito em: 05-09-2021