



O ESTADO DE MAAFA DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: entre a aceleração da precarização e a resistência por um currículo emergencial

Simone da Silva Flores¹
Davi Teles Dietrich Lessa²

RESUMO

O texto traz a análise sobre a educação antes e ao longo da pandemia no que diz respeito ao genocídio de determinados conhecimentos escolares, da educação popular. Para isso, orienta-se pelos Estado de Maafa (Njeri, 2019; Ani, 1994), sequestro e cárcere físico e mental da população negra na época da escravização. As experiências pedagógicas e de luta dos professores e das professoras da Rede Municipal de Porto Alegre são compartilhadas com o(a) leitor(a) principalmente pelas bases que construíram um currículo a partir da comunidade escolar e suas territorialidades, em meio à crise pandêmica e a aceleração da política neoliberal na educação. Dentro deste trabalho coletivo denominado currículo emergencial que combate a violência sanitária, social e epistêmica do período, Rufino (2019) é outro intercessor que fortalece a análise dos processos educativos e proposições curriculares antirracistas e decoloniais que destacamos neste currículo. E, para compreender as territorialidades que atravessam a constituição curricular resistente, dialogamos com os geógrafos Saquet (2000) e Haesbaert (2014).

RESUMEN

El texto presenta un análisis de la educación antes y durante toda la pandemia con respecto al genocidio de ciertos saberes escolares, desde la educación popular. Para ello, se guía por el Estado de Maafa (Njeri, 2019; Ani, 1994), secuestro y encarcelamiento físico y psíquico de la población negra en el momento de la esclavitud. Las experiencias pedagógicas y de lucha de los docentes de la Red Municipal de Porto Alegre son compartidas con el lector principalmente por las bases que construyeron un currículo basado en la comunidad escolar y sus territorialidades, en medio de la crisis pandémica y la aceleración de la política neoliberal en educación. Dentro de este trabajo colectivo denominado currículo de emergencia que combate la violencia sanitaria, social y epistémica de la época, Rufino (2019) es otro intercesor que fortalece el análisis de los procesos educativos y las propuestas curriculares antirracistas y descoloniales que destacamos en este currículo. Y, para comprender las territorialidades que atraviesan la

¹ Doutoranda na Linha de Ensino em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, flores.simone@gmail.com;

² Mestrando na Linha de Ensino em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, davi.dietrich81@gmail.com.



constituição curricular resistente, dialogamos com los geógrafos Saquet (2000) y Haesbaert (2014).

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte das inúmeras conversas, (des)encontros, provocações, reuniões, assembleias, docências e militâncias dos autores, que no processo de pandemia desencadeado pela COVID-19, mergulharam em uma educação pública municipal em Porto Alegre, já com inúmeras incertezas pedagógicas e políticas, num oceano de intensas e aceleradas movimentações de perdas: alunos, acesso a emprego, moradia, alimentação.

Nessas movimentações surge esse estudo e por isso, pedimos licença aos Estudos Africanos, Decoloniais e Afrocêntricos para trazer o Estado de Maafa à educação pública da classe trabalhadora em tempos de pandemia. De acordo com Njeri (2019) suleada por Ani (1994) Maafa é um estado de sequestro e cárcere físico e mental da população negra na época da escravização. Ani (1994) ao criar esse conceito, corresponde a grande tragédia imperialista, marcado pelo(a): colonialismo, *apartheid*, opressão, invasões, exploração. Ou seja, o genocídio histórico e epistêmico no qual a população negra escravizada vivenciou e que se encaixa ao que vivemos na educação em tempos de pandemia.

Deste modo, importante explicar a posição de trazer o conceito de Estado de Maafa para o título deste artigo. O posicionamento visa discutir a educação antes e durante a pandemia numa perspectiva que pudesse dar um outro olhar ao que experienciamos ser o genocídio da educação, que é a morte em todos sentidos, uma morte que ora é do conhecimento, das políticas públicas e, por fim, dos próprios corpos que habitam as escolas.

Nesta perspectiva, a educação, de um modo geral, encontra-se em um momento de grande tragédia, não apenas aquelas impostas pelo vírus SARS-02, mas pelo descarrilhamento imposto pelas inúmeras políticas educacionais que nos últimos anos vem precarizando as ações de sala de aula na educação pública. Peroni (2003) analisa que há muito tempo a política brasileira faz parte de um projeto de reforma do Estado, que tem como base, o neoliberalismo, no qual a autora reforça que o proposto é argumentar que “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado”. Essa maneira de colocar o Estado como defasado é uma importante política de diminuir a atuação dele. Essa estratégia vislumbra trazer um mercado privado para solucionar a dita crise do Estado. A reconfiguração do papel do Estado almeja satisfazer os interesses do capitalismo, no qual torna os direitos universais – educação, saúde e cultura – pressionados e abrindo uma disputa sobre a lógica de qualidade do público e do privado. De acordo com Araújo (2017) a diminuição do papel do Estado e sua redefinição de relação com o privado gera uma mudança de lógica, conceitos e procedimentos vindos do privado, tornando uma força de mercado e uma criação de “quase-mercado” de bens essenciais da sociedade. Em consonância, a educação pública brasileira é posta como ineficaz, de péssima qualidade, pouco competitiva (como se educação fosse para gerar lucro e não conhecimento) e de uma enorme geração de custos. Para Giordani (2019), a ação do Estado passa ter outra direção, implica transformar a educação em campo de



mercado e impulsionar a participação dos reformadores empresariais dentro da educação pública.

Em 2020, em meio a pandemia, percebemos uma aceleração dos mecanismos de dominação. Nós, educadoras e educadores, perdemos o contato físico, o olhar que tanto nos apurava para nossas resistências. Essas que Gallo e Monteiro (2020) propuseram como uma trilha de caminhos sinuosos, cheios de incertezas, de multiplicidades e no qual trocamos a zona controlada pela zona das trincheiras. Por isso, este artigo busca analisar a maneira com a qual professores e professoras da rede municipal de Porto Alegre com suas respectivas comunidades escolares construíram entendimentos de um currículo emergencial no momento pandêmico.

DISCUSSÕES

O fechamento das escolas em meio à pandemia, como medida urgente contra a disseminação do vírus, em parte, como principal objetivo, salvou muitas vidas, por outro lado, escancarou abismos socioeducacionais que estruturam a educação pública. Além disso, consequência das crises sanitária e econômica, o desemprego e a fome bateram com força nas comunidades periféricas. Somam-se os inúmeros casos de infectados pelo coronavírus. A violência, o trabalho infantil e a morte caminham, infelizmente, juntas com a rotina das famílias.

A falta de planejamento político para conter a crise, está dentro de uma governamentalidade, que se desresponsabiliza do cuidado à vida. Sufoca o povo e alarga a subalternização periférica e negra brasileira, viabilizando o racismo do Estado (LESSA; TONINI, 2020). Essa política da morte fez com que os professores e as professoras, em conjunto com as comunidades, tomassem para si a responsabilidade de pensar uma educação a partir das reais necessidades dos territórios em meio à pandemia, pautando o respeito ao corpo, raça, classe, territórios, gênero, um currículo que pudesse atender as emergências da situação pandêmica, mas que pudesse, também, dar nome e sobrenome às comunidades escolares.

O vínculo, o afeto e a solidariedade são as marcas da reorganização da educação pública nesse momento. A visibilidade do trabalho coletivo que constitui a territorialidade das comunidades escolares potencializou a parceria, pensando estratégias para a educação municipal durante a pandemia. Alicerçaram um diálogo de saberes que chamamos de currículo emergencial. Tanto no sentido de construir ações para continuação do elo entre escola e comunidade quanto no sentido de fortalecer os agentes envolvidos. Como uma das grafias do currículo emergencial, a solidariedade salvou muitas vidas. A mobilização dos agentes dos territórios constituiu uma rede de doações de alimentos, vestimentas, máscaras e produtos de higiene. Foram momentos de encontro e demonstração de amorosidade. Mas também de mobilizar os corpos que o neoliberalismo deixa à própria sorte em meio à crise epidemiológica.

As reuniões com a comunidade foram outras marcas do currículo emergencial. A convergência de ações deu o tom das reuniões. A partir de *lives* ou mesmo encontros na escola, cumprindo os protocolos de segurança, possibilitaram ou uma certa continuidade das aulas pelo ensino remoto ou a partir da entrega de atividades presenciais, mas também a organização do território para as *resistências*.



Essas vivências surgiram como pontos de confluência e senso de comunidade entre os envolvidos, as territorialidades não foram apenas vistas e observadas entre a comunidade de famílias e alunos, mas entre os professores, uma das regiões que efetivamente criou comunitariamente o currículo emergencial, foram o “Altos do Partenon”, esse nome identitário já era utilizado como uma força de quatro escolas da zona leste periférica de Porto Alegre³.

As ações pedagógicas, a rede de solidariedade, seminários, partilha de trabalhos e projetos, antes da Pandemia, já era construída por meio da interação entre os professores dessa região, criando essa identidade que foi fundamental para fortalecer o vínculo no momento pandêmico. Como aponta Haesbaert (2007) não é o espaço que forma uma identidade, mas as forças culturais e políticas dos grupos que nele atuam. Esse olhar para a organização do território em rede anterior à pandemia, foi fundamental para diminuir os danos durante o fechamento das escolas.

Pensamos soluções e ações em conjunto, reunimos os agentes do território: posto de saúde, assistência social, professores, famílias, lideranças comunitárias para pensar o território na pandemia. Os problemas que já acompanham como desemprego e insegurança alimentar foram pautas junto com o debate da educação. A organização de uma rede de solidariedade possibilitou que muitas famílias pudessem sobreviver. Tais medidas foram o caminho à medida que o governo não destinou alimentos em boa parte do ano de 2020, mesmo tendo verba destinada para merenda escolar que ficou parada no caixa.

A ausência do Estado ao suporte às medidas pandêmicas e educacionais promove um descarrilhamento das ações coletivas em diversos espaços das escolas. Essa forma de governabilidade se impõe pelas visões neoliberais. Entretanto, o currículo emergencial se tornou outra forma de estarmos na linha de frente da situação, uma forma de se fazer presente, como aponta Giordani (2019) as variáveis e atores se sobrepõem no espaço e nas redes políticas, assim como as redes se sobrepõem, tanto no cotidiano, quanto nas políticas. Como define Silva (2010) ao expressar os territórios, num movimento de tirar silêncios, consiste em representações, discursos, consciências, articulações e práticas. Ao qual a forma de pensar um outro currículo que atendesse as demandas das comunidades escolares se tornou um gesto de desobedecer aos mapas traçados pelo neoliberalismo e pela necropolítica torna-se fundamental para a efetiva construção e desenvolvimento da educação pública, plural e laica (GIORDANI, 2019)

Sendo assim, tomamos, sem romantização ou ideias de salvadores da pátria, a resistência ou a responsabilidade de assumir a emergência e a credibilização de outros saberes (RUFINO, 2019). Uma forma de contrapor as mazelas da ausência daqueles que esperam a morte física, mental ou epistêmica das comunidades que ainda acreditam no direito de aprender e no poder que a educação pode exercer sobre seus corpos e mentes.

Durante à pandemia, não houve consulta à comunidade sobre como resolver a situação das escolas fechadas. O controle estabelecido através de plataforma privada

³ Denominação dada pelos trabalhadores em educação à região onde está situada suas quatro escolas (Marcírio, América, Judith e Morro da Cruz) circundadas pelos morros da Polícia, da Cruz, Pelado Porto Alegre/RS



chamada córtex⁴ em detrimento ao uso de plataformas públicas elaboradas pela PROCempa⁵ prevaleceu. Resistimos e construímos nossas próprias formas de compartilhar as atividades no remoto. Sites e as redes sociais foram os espaços utilizados pelos professores. *Lives* construídas com alguns poucos estudantes que possuíam acesso, muitos já organizados em coletivos antes da Pandemia, foram construídas para dar sequência aos projetos que conformam um currículo menor, onde o que foi debatido é a demanda de cada território.

Ao trazer o currículo menor, buscamos em Gallo (2008) que nos aponta para um currículo que não é pequeno, sem importância como o sentido da palavra menor pode exercer, mas um currículo tido como marginal, como um currículo contra hegemônico, com saberes que possam ser vistos e pensados no conjunto das territorialidades, uma educação comunitária que envolve a todos e tenta estancar as mazelas da pandemia que afetou em maior ou menor grau cada ser humano no Planeta Terra.

Com a ausência de diálogos do Estado, professores e comunidades reuniram-se com os agentes do território: posto de saúde, assistência social, professores, famílias, lideranças comunitárias para pensar o território na pandemia. Os problemas que já acompanhavam a comunidade como desemprego e insegurança alimentar foram pautas junto ao debate da educação. A organização de uma rede de solidariedade possibilitou que muitas famílias pudessem sobreviver. Tais medidas foram o caminho à medida que o governo não destinou alimentos em boa parte do ano de 2020, podendo inclusive reverter verbas destinadas para merenda escolar para suprir essa demanda emergencial.

Para fortalecer esse trabalho assistencial e pedagógico, entramos em contato com as famílias vinculadas à escola. A ideia era realizar uma pesquisa que embasaria nosso trabalho ao longo da pandemia. Questões como "qual o melhor acesso às tarefas escolares", "casos de Covid na família e na comunidade", além de informações sobre a "situação econômica das(os) responsáveis pela renda familiar" possibilitaram compreender a realidade e reais necessidades da comunidade.

A Greve pela Vida⁶ foi outro momento em que denunciávamos a política de morte dos governos municipal e estadual que obrigavam o retorno das aulas, aglomerando estudantes e professores nas escolas, em um dos momentos mais críticos da pandemia - abril e maio de 2021 - período em que os veículos de comunicação noticiaram à época como o mais letal, reforçado por imagens que circulavam de valas abertas para o sepultamento de vítimas do coronavírus em todo país⁷. A comunidade escolar, mesmo ainda nesse período não tendo recebido a vacina em sua ampla maioria, era informada que havia segurança para o retorno às aulas. Medida que o governos municipal em movimento com os empresários da rede de ensino privada e outras prefeituras

⁴ Plataforma paga pela prefeitura Disponível em: http://plataforma.cortexai.com.br/users/sign_in

⁵ PROCempa - Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/procempa>

⁶ Ação aprovada pela categoria em assembleia do Sindicato dos Municipários e Municipárias de Porto Alegre, realizada no dia 7 de maio de 2021, como medida contra o retorno presencial das aulas. Disponível em: <https://simpa.org.br/event/greve-pela-vida-assembleia-geral/> Acesso em 25 set. 2021

⁷ *Mês mais letal da pandemia, abril tem alta de 23,5% em mortes por Covid-19*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mortes-por-covid-19-no-brasil-tem-alta-de-23-5-em-abril/>. Acesso em: 25 set. 2021.



estabeleceu baseado em decreto estadual⁸ que remodelou as cores de bandeiras de alerta de protocolos a serem adotados pelas instituições de ensino.

O ponto fundamental no qual o currículo emergencial aqui teorizado e pensado por nós, professora e professor, da Rede Municipal de Porto Alegre, vem de um cruzo de práticas e coletividades, não vistas como uma negação a ordem das escolas e o que já está posto, mas um acréscimo, um forma de credibilizar saberes, que os currículos maiores, centrados no cumprimento de lógicas, infelizmente, mercadológicas da educação, esse cruzo tem caminhos ainda a serem percorridos, com ilhas de silêncios, contradições e de outras formas de se fazer um currículo que atenda as demandas da comunidade. Nossos caminhos entrecruzados se inscrevem como possibilidades que na ótica de Rufino (2019) a encruzilhada é onde se destroem as certezas é, por excelência, o lugar das frestas e das possibilidades.

Sendo os autores deste artigo, professores de Geografia, aqui, podemos, confortavelmente, sugerir que o aporte de pensar as territorialidades vista como um campo de possibilidade de resistência para um currículo comunitário, enrique a potencia da Geografia nas escolas e contribui espacialmente para outros campos da educação pensar as resistências que potencializamos frente a precarização da educação brasileira. Nossa profissão adoce coletivamente, mas também pode ser na coletividade que consigamos construídos formas de (re)existir enquanto professores da escola.

Toda essa mobilização gerou uma grande geografia das redes de solidariedade. Aquela que é:

(...) ativa e militante através da qual a racionalidade neoliberal é enfrentada pela parte sensível e radical da coletividade humana. O individualismo e a economia acima das vidas são confrontados com as ações insurgentes e a desobediência civil. Afinal, a política oficial do governo para o enfrentamento à pandemia é o fim do isolamento social (LESSA; TONINI, 2020, p. 60).

Assim, para essa insubordinação ao mercado educacional neoliberal e necroeducativo, ousamos pensar com outras pedagogias o currículo emergencial, aliás, esse currículo nos convoca a chamar outros saberes para as demandas que são urgentes. Para ilustrar esse pensamento, construímos um quadro sobre nossa microação coletiva (FIGURA 1)

⁸ Decreto nº 55.852, de 22 de abril de 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//doe-2021-04-22.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2021.

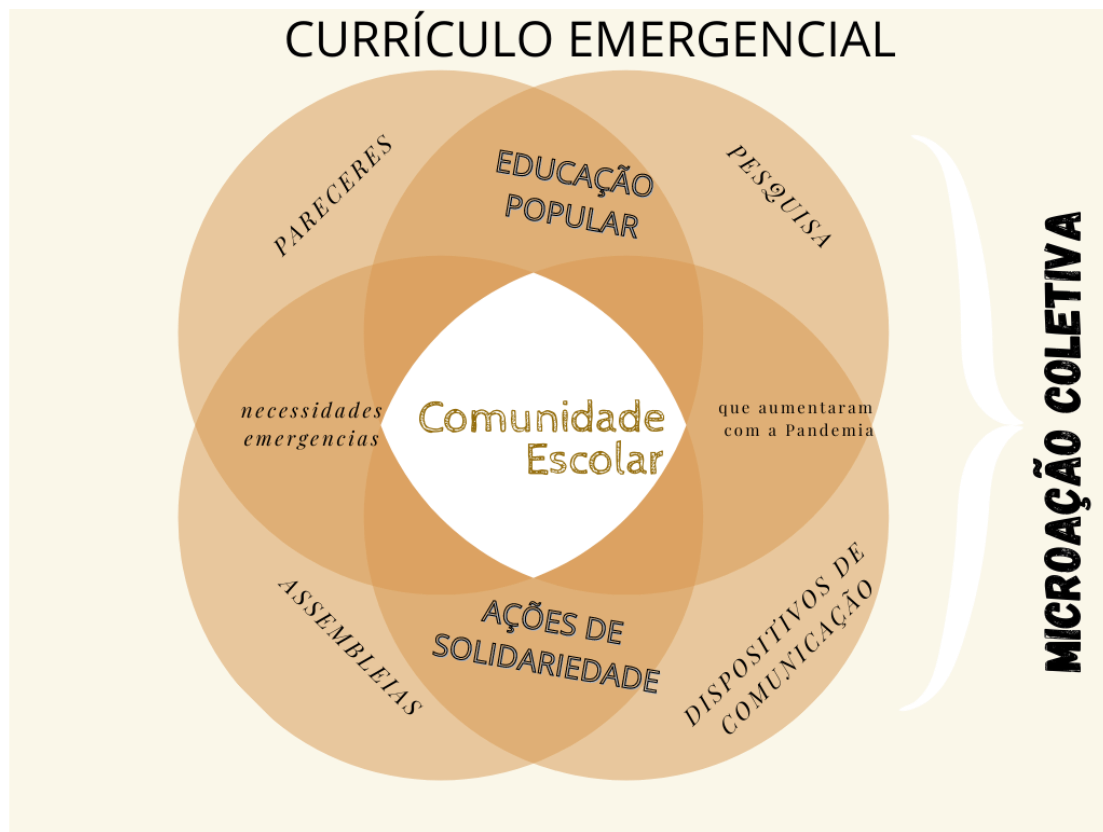


Figura 01: esquematização da microação do currículo emergencial.

Fonte: autoria própria 2020.

Como na Figura 01 demonstra, organizamos os pontos importantes que fizeram 2020 não passar de um quadro e salas vazios, junto com as assembleias com os atores envolvidos, ações de solidariedade e dispositivos de comunicação que exaustivamente buscamos ativamente as comunidades, usamos de pesquisas com professores, nas entregas e percorridas pelas comunidades, questionamos as urgências e utilizamos da educação maior, aquela que pode ser um braço para novas grafias da educação, contamos com os pareceres institucionalizados do Conselho Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, o CME, que tem como atribuição ser um órgão consultativo, normativo, deliberativo e fiscalizador do nosso sistema de ensino. Na ausência de formas efetivas de diálogo e construção de ações pedagógicas para a educação municipal na pandemia, o CME foi um importante espaço de ações que nos auxiliaram nas demandas das políticas públicas educacionais e na afirmação do currículo que atendesse as demandas da comunidade. Essa conjunção de microação permitiu que pudéssemos territorializar, desterritorializar e, assim, reterritorializar saberes e vínculos.

Cabe salientar que esse é um recorte do que surgiu em discussões e práticas de alguns grupos territorializados em prol da educação em tempos de pandemia. Como o currículo emergencial não foi discutido por nossa Secretaria Municipal de Educação e os espaços de discussão eram na ATEMPA, Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre, nem todas as regiões tiveram acesso ao currículo



emergencial. Algumas escolas promoveram as discussões, mas não se sabe ainda ao certo se houve efetivas buscas por um currículo como descrito por nós neste artigo. Salientamos que esse dispositivo é um dos pontos de resistências que podemos ter contra os neoliberais, mas que para isso é necessário que se pense e repense a forma de estar nas escolas na pandemia e após esse momento histórico.

APORTE TEÓRICO

Nossa pesquisa buscou dialogar com Gallo (2008) na perspectiva deleuze-guattarriana, a partir da educação menor, para territorializar práticas educacionais que subvertam as macropolíticas de Estado. A educação menor torna uma linha de fuga para agenciar aqueles que compartilham a insatisfação com a atual ordem de poder. Reafirmamos nosso entendimento que o currículo emergencial - discutido pelos professores da Rede Municipal de Porto Alegre - surge diante da ineficácia das políticas públicas e se identifica com essa perspectiva menor, no qual chega como um atravessamento nas nefastas lógicas neoliberais para a educação da classe trabalhadora na pandemia.

Quando avançamos nas discussões e práticas do currículo emergencial, percebemos que era necessário construir com diversas formas educacionais, principalmente uma Pedagogia de encruzilhadas que vem como uma compreensão de quebrar, de diáspora, que acreditamos ser um currículo que atenda nossas comunidades escolares. Nessa emergência de um currículo em meio ao caos sanitário mundial, refletimos a partir de Rufino (2019) que traz processos educativos e proposições curriculares antirracistas e decoloniais. Além de investir em apontamentos de outras possibilidades de problematização da educação, a partir de referenciais éticos/estéticos historicamente produzidos como não credíveis pela razão dominante e suas políticas de conhecimento.

O currículo emergencial tem o propósito de pensar as territorialidades da comunidade escolar. No diálogo com corpo, raça, gênero e territórios. A partir das assembleias e redes de solidariedade, potencializamos as territorialidades das comunidades. Ao depararmos com as territorialidades, emergimos nos conceitos geográficos, principalmente nas leituras dos geógrafos Marcos Saquet e Rogério Haesbaert. Em Saquet (2000) que contribui em elementos para pensar o território e as territorialidades a partir dos movimentos de processos como economia, política, cultura e aspectos da vida cotidiana. E em Haesbaert (2014) na dominação e/ou apropriação da sociedade-espço. O diálogo teórico com esses geógrafos trouxeram reflexões sobre como o currículo - na perspectiva emergencial - das comunidades escolares perpassa pela desterritorialização do currículo formal e institucionalizado, até uma reterritorialização de um currículo voltado para as necessidades de cada comunidade escolar.



METODOLOGIA

Percebemos que as ações construídas com a comunidade escolar, opostas às políticas maiores, constituem um currículo alternativo, e acreditamos que esse olhar conforma a nossa metodologia de pesquisa. Alinhamos uma investigação que, tecida de sentidos, abre fissuras e movimenta-se para compreender o espaço vivido, ou seja, as experiências do fazer pedagógico/compartilhado durante a pandemia. Nesse sentido, a metodologia do nosso trabalho, cuja lente teórica alude a política educacional neoliberal da morte ao Estado de Maafa, baseia-se no princípio rizomático de pensar e fazer pelas vivências, indo ao encontro da Cartografia de Deleuze & Guatarri (2015). Esse foi o desenho da nossa trajetória nesta pesquisa. Não tivemos um método preestabelecido, e sim uma atitude de investigação. Buscamos acompanhar os percursos e os processos para apurar os ouvidos na escuta do que estava se constituindo (FLORES, 2020), ou seja, o currículo emergencial. Assim, acompanhamos as linhas, compreendemos os cruzamentos e marcamos os pontos de ruptura no currículo oficial e no plano neoliberal para educação pública na pandemia.

CONSIDERAÇÕES

O currículo emergencial pode ser um dos caminhos que professoras/res, principalmente da educação básica, buscaram para manter alguma forma de educação em tempos pandêmicos. A ausência do Estado com políticas sérias sobre os rumos da educação são marcas que já protagonizavam o avanço da desigualdade de acessos à educação. A situação pandêmica trouxe mais elementos para políticas que tensionam as escolas. As reflexões aqui ditas e escritas são os movimentos dos autores inseridos na educação básica em buscar novas (ou outras) teorias e práticas que ousassem rasurar as políticas genocidas do neoliberalismo para a educação. Principalmente, atentando para as territorialidades das comunidades de cada escola atendida pela Rede Municipal de Porto Alegre. A contribuição de se pensar pelas territorialidades tem aporte fundamental dos professores de Geografia da Rede que buscam com essas espacialidades trazer outras formas de aprender e ensinar, pois esses movimentos há tempos estão sendo tensionados e as formas de resistência necessitam buscar novas roupagens.

Ao aproximarmos do conceito de estado de Maafa é uma forma de denunciar o grande genocídio de corpos e mentes que a Educação, principalmente a pública, é imposta. Uma forma de demonstrar o sentimento de grande sequestro dos saberes e privatização em meio à emergência pandêmica. A forma como os professores e professoras da linha de frente de uma educação em flanco ataque gerou esse texto, pois a partir das experiências anteriores a pandemia aliadas aos afetos construídos ou reconstruídos na pandemia, ousamos junto com a comunidade escolar como um todo (re)territorializaram o que entendemos como escola e puderam criar outras alternativas para aquilo que o Estado pretendia sequestrar: a relação alunos e professores.



A pandemia de 2020 atravessou todas as nossas vidas, mais do que nunca percebemos que nossa maior contribuição é ser solidário para a manutenção da vida daqueles que o estado insiste em negar a existência.

Resistimos a qualquer custo ao desmonte imposto pelos governos neoliberais. Tentam implementar uma política pedagógica que denominamos política do imprevisto, pois como não há mais tempo para planejar e pensar ações pedagógicas, sendo o nosso tempo, principalmente enquanto gestão escolar, destinado para tapar os furos deixados pelos governos que não abrem concursos e deixam a rede com déficit de professores. Passamos quase sempre se virando nos trinta, preenchendo cadernos de chamada, cobrindo a falta de professores e exaustos pela jornada exclusiva onde atender duas ou três turmas ao mesmo tempo virou sinônimo de normalidade.

Para a educação municipal de Porto Alegre, os governos têm a linha da “gambiarra”, ou seja, improvisam de qualquer maneira a falta de profissionais com medidas paliativas e que, vão deixando marcas profundas nas escolas. Retiram profissionais das bibliotecas, da supervisão e orientação para colocar em sala. Contratam professores por tempo determinado desestruturando o quadro do magistério, pois mesmo estes tendo um esforço tamanho para trabalhar nas condições mais adversas, tem um prazo de validade nas escolas. A identidade da luta, que é uma das grafias dos trabalhadores da rede municipal, é atingida em cheio. Os governos têm a estratégia de enfraquecimento dos coletivos que acionam as comunidades para a resistência às políticas de morte do magistério.

Contra tudo isso é urgente o currículo emergencial que pensa uma escola antes, durante e pós pandemia. Emergencial pelo período que requer medidas pontuais para salvar a todos (no conhecimento e na vida), mas também para dar visibilidade aos corpos que batalham e são responsáveis por manter o andamento da estrutura econômica do país e aos territórios que esses habitam com as culturas e atitudes que pedem passagem e são constantemente invisibilizados pelos currículos oficiais.

A estruturação de um currículo deve dialogar com as territorialidades daqueles que constituem o espaço escolar. É impossível dar sentido e importância a algum conhecimento sem levar em consideração os atravessamentos socioespaciais e demandas territoriais. Estudantes mobilizados a partir da sua realidade são sujeitos que enxergam as engrenagens do mundo e problematizam o lugar que ocupam.

Por tudo visto da ótica de sala de aula e dos campos teóricos, nossas reflexões vêm com um respiro as práticas que realizamos cotidianamente nas comunidades escolares que estamos inseridos. Nosso ponto de vista vem de uma lógica de educação feita na marginalidade de um sistema neoliberal, aquela que pretende agir de outros modos, com a intenção de construir outras formas de estar na educação.

REFERÊNCIAS

ANI, Marimba. Yurugu: **An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. Trenton: África World Press, 1994. Disponível em:



<https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africanocentrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/> Acessado em: 15 jun-2021.

ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José. **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

DELEUZE, Gilles Deleuze. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FLORES, Simone da Silva. **Por uma saída de campo no contexto da Geografia Menor**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio; MONTEIRO, Alexandrina. **EDUCAÇÃO MENOR COMO DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DE UMA ESCOLA OUTRA. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 15, Número 33, p.185-200, Belo Horizonte, 2020.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura**: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150226>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade em questão. *In*: _____. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LAVALL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Ed.PLANTA. 2003.

LESSA, Davi Teles Dietrich; TONINI, Ivaine Maria. A Geografia em defesa da vida. *In*: **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 9, p. 57-62, maio de 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MORAES, Viviane. (Aza Njeri). **Canto em Lira quebrada**: uma leitura da poética de Guita Jr.. Maputo: Editora Alcance: 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa L.(Org.). Afrocentricidade - uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual**. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N. 31: mai.-out./2019, p. 4-17.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. *In*: _____. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.



XIV ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
GEOGRAFIA

XIV ENANPEGE
CIDADÃO DIGITAL

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula, Rio de Janeiro, 2019.
SAQUET M., O tempo, o espaço e o território, *In*: SOUZA, E.; SOUZA, Á. (Org.).
Paisagem, território, região: em busca da identidade. Cascavel: Edunioeste, 2000.