

DA BANALIDADE DO ÓDIO: a escuridão do espelho em que nos miramos

*Maria Luíza Sússekind
Alan Pimenta
Debora A. Ferreira*

Resumo: O artigo discute o ódio como prática social de antioesão no contexto de um “tsunami neoliberal global conservador” (SÜSSEKIND, 2018). Argumentamos que o tsunami se alimenta de ódio, desejo de aniquilação do outro e do apagamento da diferença (SÜSSEKIND, 2017; 2018a; OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2018), maquina resultados institucionalizados (Base Nacional Comum Curricular, Escola sem Partido) e se nutre de atitudes e sentimentos individuais e sociais de banalização do mal (ARENDRT, 1999) nas tessituras da vida cotidiana. Conversando com as teorias de Arendt sobre a relação entre cidadania e o ódio e sustentando a defesa de que a luta pela democracia exige a valorização da diferença na relação com o outro, discutimos episódios da série Black Mirror entrelaçados aos nossos estudos nos dos com os cotidianos nas escolas e universidades em que vivemos e criamos conhecimentos, na busca por indícios (GINZBURG, 1989) que nos ajudem a entender mais sobre a autorização aos ódios, preconceitos, perseguições declaradas especialmente a professores, gestores e pesquisadores nesse espelho (SÜSSEKIND, PRESTES, 2017) em que nos miramos como sociedade, desenhada e cindida por linhas abissais (SANTOS, 2007). Um espelho de escuridão.

Palavras-chave: ódios – currículos – cotidianos

FROM THE BANALITY OF HATE: the darkness in which we mirror at

Abstract: The article discusses the hate as a social practice of anti-cohesion in the context of a "conservative global neoliberal tsunami" (SÜSSEKIND, 2018). We argue that the tsunami feeds on hate and abomination, the desire to annihilate the other and the erasing of difference (SÜSSEKIND, 2017; 2018a; OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2018), partnering with institutionalized results (Base Nacional Comum Curricular, Escola sem partido) and nurtures individual and social attitudes and feelings of banalization of evil (ARENDRT, 1999) in the weaving of everyday life. Discussing Arendt's theories about the relationship between citizenship and hate, and arguing that the struggle for democracy requires empathic recognition of the difference that lies in the other, we discuss episodes of the Black Mirror series weaved in our everyday life researches within schools and universities where we live and create knowledges in search of clues (GINZBURG, 1989) to understand the image in which we are mirroring ourselves as a society (SÜSSEKIND, PRESTES, 2017), drawn and split by abyssal lines (SANTOS, 2007). As a black mirror.

Keywords: hate - curricula – everyday life studies

DE LA BANALIDAD DEL ODIIO: la oscuridad del espejo en que nos miramos

Resumen: El artículo analiza el odio como una práctica social de anti cohesión en el contexto de un "tsunami neoliberal global conservador" (SÜSSEKIND, 2018). Argumentamos que el tsunami se alimenta de odio y abominación, el deseo de aniquilar al otro y el borrado de la diferencia (SÜSSEKIND, 2017; 2018a; OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2018), asociándose con resultados institucionalizados (Base Nacional Comum Curricular, Escola sem partido) y nutre las actitudes y sentimientos individuales y sociales. de la banalización del mal (ARENDDT, 1999) en el tejido de la vida cotidiana. Discutiendo las teorías de Arendt sobre la relación entre ciudadanía y odio, y argumentando que la lucha por la democracia requiere un reconocimiento empático de la diferencia que hay en el otro, discutimos episodios de la serie Black Mirror en nuestras investigaciones de la vida diaria en escuelas y universidades donde trabajamos. Vivir y crear conocimientos en busca de pistas (GINZBURG, 1989) para comprender la imagen en la que estamos reflejando como sociedad (SÜSSEKIND, PRESTES, 2017), dibujados y divididos por líneas abisales (SANTOS, 2007). Como un espejo oscurecido.

Palabras clave: odios - currículos – cotidianos

INTRODUÇÃO

O ex-astronauta e tenente-coronel da reserva da Aeronáutica Marcos Pontes agradeceu nesta quarta-feira (31) a confirmação dele à frente do Ministério da Ciência e Tecnologia, por parte do presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) e afirmou que, a exemplo do juramento feito na Academia da Força Aérea –onde se formou piloto de caça –, combaterá "inimigos internos e externos com o mesmo sacrifício de vida".ⁱ

Quem são os “inimigos internos e externos” do futuro Ministro? Quem são os inimigos (internos e externos) da ciência e da tecnologia? Diante do cenário de múltiplos ódios e violências aparentemente agravado no recente período eleitoral, coroado por memes, canções de ameaça e declarações públicas de intolerânciaⁱⁱ que ameaçam o princípio de fraternidade, como condição de comunidade, e ameaçam com prisão ao adversário e aniquilação ao opositor, tomados como inimigos cujas ideias devem ser gravadasⁱⁱⁱ, denunciadas, banidas^{iv} ou queimadas, vimos nos perguntando: que ódio é esse? A quem amamos odiar? Quem são as pessoas inimigas, os *odiados da nação*^v? Há diferenças entre o ódio que sentimos num nível pessoal permanente ou momentâneo, situacional, relacional, e esses *ódios sociais*? Temos nos dedicado prioritariamente a pesquisar as práticas sociais cotidianas pautadas no amor, na justiça e na solidariedade (SÜSSEKIND, SANTOS, 2016; SÜSSEKIND, 2014b; 2017; PIMENTA, 2017), e, aqui enfrentamos seu reflexo no espelho escuro: o ódio.

Desafiando-nos a discutir o ódio como prática social de antioesão que navega num contexto que descrevemos como *tsunami neoliberal global conservador* (SÜSSEKIND, 2018;

OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2018a; 2018b) argumentando que o tsunami se alimenta do ódio, de uma profunda antipatia, do desejo de aniquilação do outro e do apagamento da diferença (Idem) se nutrindo de atitudes e sentimentos individuais e sociais que enquadrados na noção de *banalização do mal* (ARENDRT, 1999). Esse artigo trabalha nas ruínas de dois episódios da série *Black Mirror* onde "as velhas pedras renovadas se tornam lugares de trânsito entre os fantasmas do passado e os imperativos do presente" (CERTÉAU, GIARD, MAYOL, 1996, p.194) buscando compreender imagens de ódio que refletem nos espelhos em que nos projetamos^{vi}.

Conversando com as teorias de Arendt sobre a relação entre cidadania e a *banalização do mal*, e sustentando a defesa de que a luta pela democracia exige a valorização da diferença na relação com o outro, discutimos episódios da série *Black Mirror* entrelaçados aos nossos estudos nos dois com os cotidianos nas escolas e universidades em que vivemos e criamos, na busca por indícios (GINZBURG, 1989) que nos ajudem a entender mais sobre a ampla autorização aos ódios, preconceitos, perseguições declaradas especialmente a professores, gestores e pesquisadores nesse espelho (SÜSSEKIND, PRESTES, 2017) em que nos miramos como sociedade, desenhada e cindida por linhas abissais (SANTOS, 2007). Um espelho de escuridão.

TSUNAMI CONSERVADOR E BANALIZAÇÃO DO ÓDIO

De acordo com Penna (2015) existe um

Fenômeno que chamei de ódio aos professores, que identifiquei visitando algumas páginas específicas nas redes sociais. Creio que este fenômeno seja mais perceptível no mundo virtual devido à sensação de impunidade que acompanha os comentários de ódio neste espaço, especialmente graças ao recurso dos perfis falsos e ao anonimato. O ódio aos professores é caracterizado por ameaças diretas aos professores de violência física e até de morte. Estas ameaças são realizadas de maneira absolutamente explícita e chocante. Eis um exemplo de um comentário em uma publicação que debatia a questão da docência: "Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado". Outro exemplo, este na forma de uma imagem: um homem com uma expressão ameaçadora aponta uma arma de cano duplo na direção do observador, com a seguinte legenda: "Ensine ideologia de gênero para minha filha que você não vai para a cadeia, eu vou para a cadeia". A ameaça de morte está clara. Ao entrar em contato com essa campanha de ódio voltada contra os professores, a pergunta mais pertinente, ao meu ver, é o que está gerando este ódio. (p. 295, 296)

A preocupação teórica e epistemológica que nos levou a juntar cacos, levantar pistas, seguir tramas e imaginar alegorias (GINZBURG, 1989; MARCUS, 2004; 1998) reside simplesmente na nossa sobrevivência, nosso desejo inegociável de existir, e reexistir com nossos estudantes. Somos professores na universidade, na formação de professores e na escola básica. Dia a dia, nas escolas e universidades, trocamos, com mais solidariedade ou mais hierarquia, compartilhamos, porque acreditamos na vida nas escolas, na inteligência

criativa e autônoma dos estudantes e, que temos algo a dar. Esse compromisso com a *educação democrática*^{vii} nas salas de aula, cotidianamente *pensada praticada* (OLIVEIRA, 2012; SÜSSEKIND, 2012) nos tem exigido uma resistência astuta e combativa tanto na criação curricular quanto na pesquisa, nas escritas e na militância. Sustentando a criação cotidiana dos currículos como possibilidade de justiça cognitiva (SANTOS, 2010), ecologia dos saberes^{viii} (Idem) e solidariedade e, portanto, como enfrentamento das práticas de antioção social, apontamos para o Sul epistemológico.

Nesse nadar contra as marés, revoltas, resistindo aos profundos deslocamentos das linhas que desenham hierarquias e jogam para o lado de lá do abismo conhecimentos, afetividades, histórias e biografias acabamos, por fim

Assumindo que fomos surpreendidos por algo que não esperávamos viver nem sofrer, acreditamos hoje que esse tsunami já vinha se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil-colonial-escravista-heteropatriarcal. (OLIVEIRA E SÜSSEKIND, 2018b, p. 6)

Vimos identificando um contexto que chamamos de *tsunami neoliberal global conservador* (SÜSSEKIND, 2018) e nele o crescimento e a autorização dos ódios entre grupos e pessoas, a que daremos foco a essa investigação neste artigo. Entendemos que esse *tsunami* reverte tendências democratizantes de valorização do local e das diferenças e, assim como o fenômeno que desloca uma quantidade gigantesca de água com efeitos devastadores fazendo vítimas por todos os lados, o *tsunami neoliberal conservador* se origina do *deslocamento paradigmático de uma modernidade que globalizou seu projeto de ocidentalidade narcísico e abissal, que oprime e aniquila milhões de pessoas.* (p.7) Uma modernidade ressentida do não cumprimento das promessas que fez, e que só consegue sobreviver mirando-se apenas no norte branco machopatriarcal.

Em um artigo mencionei um “tsunami positivista” (SÜSSEKIND, 2014a) no qual navegavam as reformas curriculares com tendências mercadológicas, homogeneizadoras, inspiradas em argumentos tecnicistas e, acima de tudo, construídas com base nos resultados dos testes padronizados, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como sendo um “espelho” (SANTOS, 2001) de todo o sistema educacional, para pautar a formação de professores e os currículos dos estudantes. Na época, eu tentava denunciar como os “espelhos” (op. cit.; SÜSSEKIND; PRESTES, 2017) são bisotados pelos diagnósticos dos especialistas que produzem imagens de realidade mais poderosas que as próprias realidades vividas (SANTOS, 2001) e oferecem cardápios de solução, por exemplo, as reformas educacionais. Além do fato de estes, desde os anos 2000, seguirem a tendência inaugurada pela política do common core norte-americana (de unificação curricular), a qual já estava sendo duramente criticada inclusive por seus mentores. A devasta dos sistemas de educação pública também se estendia a outros países, como África do Sul e Suécia. (SÜSSEKIND, 2018, p.5)

Defendendo, assim, que

Essa globalização hegemônica, para Santos (2013), escora-se na preponderância do campo do direito e da ciência como produtores e definidores do que é ou não verdade, na tríade: liberalização da economia, privatização dos bens públicos e redução do Estado, e, mais, a democracia de baixa intensidade. Nesse contexto, habita um legado de direitos humanos que deixa para grande parte da população a tarefa de ser objeto dos discursos dos direitos e não sujeito deles (op. cit., p. 9). Seus sujeitos são homens, brancos, europeus e de classe média (op. cit., p. 37), e não *Marielle*^x. (p.6)

Quanto mais a pessoa é diferente de *narciso*, mais fundo é jogado no abismo. É essa sociedade narcísica (SÜSSEKIND, 2018) produtora de mesmidade, ou seja: que aprecia a uniformidade e que quem estiver fora do padrão pode ser aniquilado. Pode porque não sendo igual, o diferente é atirado na busca inglória por se tornar um membro igual, ou é tornado um monstro. O diferente, como ameaça, é desumanizado e por isso deixa de ser sujeito do direito podendo ser aniquilado. Acreditamos que o *tsunami* se alimenta desse ódio, e se nutre no mesmo ódio, vive no desejo de aniquilação do *outro* e do apagamento de toda e qualquer diferença (SÜSSEKIND, 2018, p. 7) sugerindo ódios a inimigos difusos. Como ocorre nos *mass shootings*.

Assim considerando a nossa preocupação com as consequências do *tsunami neoliberal conservador* e identificando a maquinação (CERTEAU, 1994, p. 112) de seus resultados institucionalizados (traremos apenas os exemplos da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e do Movimento Escola sem Partido/ESP) nos parece importante discutir em nosso artigo o ódio como *prática social de antioesão* que, dado o devido foco, traz os professores para o lugar desse inimigo. Imediatamente, levantamos um exemplo dessa *prática social de antioesão* que habita a disputa nada saudável entre escola e família, alimentada pelo movimento ESP e afronta tanto a responsabilidade tripartite na educação das crianças e jovens como a própria condição de sujeito de direitos e cidadão dessas crianças e jovens conquistada com a Constituição Federal e o ECA^x.

Estamos chamando de práticas sociais de antioesão imagens, narrativas, comportamentos, atitudes e ações organizadas que se caracterizam como tentativas de aniquilação das diferenças, do *outro*. Que se inspiram no ódio ao diferente para garantir sua identidade. Assim é antissocial, de antissolidariedade, de antipatia com o *outro*. Para Arendt (1999; 2004) a segregação é um comportamento esperado nas sociedades humanas. É praticando a segregação que nos unimos em igrejas, partidos, categorias profissionais, etc. Contudo, a segregação, embora seja uma prática social de coesão que gera práticas de antioesão e, por isso, de algum modo exclui a diferença, não precisa ser antissocial, nem defender a aniquilação do diferente. Então, esse sujeito que se move europeia e masculinamente empurrando e se deixando levar no *tsunami* aprendeu a amar o ódio como forma de existir, embora saiba que precisa do apoio do *outro*. Um *outro* igual, sem *outridade*, sem alteridade, com mesmidade. É a segurança de estar no grupo em que habitam só os iguais e onde os desiguais não só não são parte do grupo, como também não podem existir. O desejo do homem ocidental é de si, não do diferente. O diferente amedronta.

O eu odeia, abomina e persegue, com intenção de destruir, todos os objetos que constituem uma fonte de sensação desagradável para ele. (FREUD, 1915, p. 160).

O desejo do Outro não é uma via de acesso para o desejo do sujeito, é o lugar puro e simples do desejo. (LACAN, 1957/8, p.415).

O ódio é ainda mais que a destruição do outro, em Lacan é o mal-estar com o querer bem ao outro. É então uma ausência de qualquer solidariedade ou empatia. Uma intensa aversão motivada também pelo medo. Medo que aumenta quando o inimigo é difuso.

É por conta da aversão ao diferente que a nossa sociedade, obcecada pela mesmidade, transforma o diferente em um inimigo. Transforma o outro dissemelhante em alguém que pode ser odiado e deve ser tratado como inimigo. Ser *inimigo da nação* permite desumanização e a destituição de uma pessoa do status de cidadão de direitos. Historicamente, isso tem justificado que quem ameaça a nação, a ordem, família (ou a ciência?) é inimigo e pode (e deve) ter um tratamento diferente do aplicado ao cidadão sujeito de direitos. Nesse sentido teorizou, em 1919, Carl Schmitt (1992), advogando que o inimigo deva ser tratado como criminoso, e este como inimigo do Estado, sendo ao mesmo destinado um tratamento diverso daquele aplicado ao cidadão “de bem”, partindo dos paradigmas do Estado de Direito, da guerra e da exceção.

No mesmo sentido, Moura e Salles (2018) identificam que

o discurso de ódio contra os professores se fundamenta principalmente na falácia de que estes estariam transformando seus alunos em gays e lésbicas. O pânico moral despertado em pais e mães, principalmente cristãos conservadores, por esse discurso é a principal arma do Movimento Escola Sem Partido (ESP). Identificamos em iniciativas como essa a imposição de pautas morais através dos debates sobre a educação brasileira. (p. 137)

A ideia de pânico moral, de acordo com esses autores ao fazerem uso de Cohen (1972, Apud MOURA, SALLES, 2018, p. 137) é acionada

para definir a reação de um grupo de pessoas baseada na percepção falsa ou empolada de que o comportamento de um determinado grupo, normalmente uma minoria ou uma subcultura, é perigoso e representa uma ameaça para a sociedade no seu todo.

No episódio *Odiados pela Nação*, acompanhamos a dupla de detetives Karin e Blue que tentam desvendar a morte de uma jornalista e um rapper que sofreram perseguição nas redes sociais na semana dos respectivos crimes. As *hashtags* que usuários utilizam pedindo a morte de pessoas polêmicas eram utilizadas pelo algoz da história como uma espécie de jogo em que virtualmente instalava-se um tribunal popular para decidir se alguém deve morrer.

Uma das vítimas das *hashtags*, Tess Wallender, em determinado momento da investigação dos primeiros assassinatos afirma: “Foi como se um furacão tivesse se virado contra mim. Era uma mensagem de ódio atrás da outra... É difícil descrever o que isso faz com você, de repente tem um milhão de pessoas invisíveis falando de como elas te odeiam.” E completa “as pessoas sentiam prazer em me punir”.

É nessa facilidade em odiar e na existência das mais variadas justificativas para odiar que as práticas de amor ao ódio e antioesão se enredam impulsionando com novidades e permanências, o caudaloso *tsunami*.

As práticas de antioesão são tão potentes quando as de coesão que, como nos sugere Arendt (1999; 2004), mesmo com decisões aparentemente que fortalecem a igualdade, forçamos o apagamento das diferenças e alimentamos ódio a elas. Com Arendt (1999) percebemos que a igualdade da cidadania na esfera política possui um enorme poder de igualar o que por natureza e origem é diferente. Portanto, quanto mais as pessoas se tornam iguais, em todos ou quaisquer aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferente dos outros (p. 268). Ou, que desejam ser. Ou que desejam não ser.

Defendemos que esse *tsunami* é alimentado por ódios que Arendt teorizou como práticas de *banalização do mal* (ARENDDT, 1999) nas tessituras da vida cotidiana. O ódio ao diferente, à mulher, aos negros, aos pobres, às pessoas LGBTQI+, aos comunistas, aos professores que formam crianças viadas (MOURA, SALLES, 2018), aos professores incompetentes, aos marajás, aos políticos, aos corruptos, e ainda, aos professores em geral, como argumentou Penna (2015). No livro *Eichmann em Jerusalém* (1999) Arendt descreve o desenrolar do julgamento do antigo oficial nazista responsável pela logística das deportações em massa dos judeus para os campos de extermínio. Testemunha, repórter e pesquisadora do caso Eichmann deu foco à dicotômica noção bem/mal defendendo que o oficial nazista não possuía um histórico antissemitas e não apresentava nenhuma característica de possuir um caráter doentio ou distorcido. Ela afirma que ele não era um monstro, mas um “bom cidadão” que agiu segundo o que acreditava ser o seu dever, cumprindo ordens e movido pelo desejo de ascender profissionalmente (p. 154, 155).

Bom cidadão, bom funcionário, ele cumpria as ordens sem questioná-las e sem refletir sobre o *Bem ou o Mal* que pudessem causar na sociedade e nem na vida das pessoas porque o inimigo interno era tão fácil de identificar na imagem da “burocracia perfeita” (p. 313) que *banalizava o mal* do avagonamento de milhares de pessoas que sabia que destinar-se-iam ao aniquilamento por assassinato pelo estado de direito pois eram inimigos internos, inimigos da nação. Estranhava, relata Arendt, presente ao julgamento para ouvi-lo, que tivesse descumprido suas ordens para ajudar o “seu judeu decente”, se culpabilizando publicamente por fazer *esse bem* (p. 154). Eichmann teve ódio à solidariedade com o outro.

Como já apontamos, uma onda conservadora de ódio e violência não aparece do nada. Que não repouse, portanto sobre os ombros só dos alemães ou mesmo só dos alemães vivos o ódio aos judeus. Ele remonta a tempos imemoriais, habitou os pogroms nas cidades medievais ciosas de estabilidade e ameaçadas pelo judeu errante. A própria filósofa judia, Hannah Arendt, embora tenha escapado aos ódios da Gestapo foi amplamente agredida e odiada, inclusive na própria comunidade judaica, por suas obras. A *banalização do mal*, tomado

o extermínio dos judeus, ora inimigos da nação alemã, é no argumento de Arendt essa tranquilidade e convicção cotidiana com que os cidadãos que se intitulam “de bem” odeia, punem, esfolam, denunciam, agridem ou mesmo se calam, pactuam, permitem e colaboram com a aniquilação de seus outros (ARENDDT, 1999, p. 312). Trata-se de um ódio pessoal e societal, histórico que enreda práticas cotidianas de exploração, aniquilamento, extermínio, que alimentam o *tsunami* se retroalimentam nessa gigantesca onda.

Urso Branco^{xi} é o segundo episódio da segunda temporada de Black Mirror e relata uma punição pelo crime brutal de sequestro, tortura, assassinato e ocultação do cadáver de uma criança de seis anos. A quem podemos odiar mais que assassinos de crianças? A punição, roteiro do episódio, consiste em imputar à condenada por coautoria do crime a pena de tortura. Nessa versão macabra do filme “Feitiço do Tempo^{xii}”, acompanhamos o jogo diário da caça à condenada Victoria Skillane, onde ela é protagonista e alvo, por ser merecedora de uma “pena proporcional” ao sofrimento imputado à vítima filmado ao vivo por ela. No final, colocada diante dos espectadores e de sua sentença, num teatro, foi julgada como uma *peessoa enfeitada e venenosa* sob gritos de “assassina, assassina”.

A justiça é vingança em *White Bear Justice Park*, onde os torturadores, alguns mascarados, atuando como os caçadores e aliados, são pessoas comuns que tranquilamente trabalhavam em uma encenação que buscava provocar confusão e medo em Victoria enquanto espectadores, pagantes e mantenedores desse circo de horror, gravavam com seus celulares o total desespero, numa forma de punição viva e ao vivo, onde o lema é: DIVIRTA-SE! O objetivo do jogo é sentir prazer ao punir provocando dor e desespero na condenada. Amavam odiar e fazer sofrer aquela *voyeur*, assassina, cujas lágrimas são “de crocodilo”. Falamos de *banalidade do mal* quando percebemos a facilidade com que relativizavam moralmente aquela tortura, sendo ela produto e consequência dos atos da própria Victoria. Perdido “o mais elementar senso de justiça” (ARENDDT, 1999, p. 313) o julgamento de Victoria sucumbe ao *consentimento* dado por pessoas completamente normais, ao aniquilamento do outro como pessoa, tal qual Eichmann.

As reflexões sobre ódio construídas por Arendt (1999) se renovam diante de

uma fotografia nos jornais que mostrava uma menina negra saindo de uma escola recém integrada a caminho de casa: perseguida por uma turba de crianças brancas (ARENDDT, 2004, p. 261)

A jovem Elizabeth Eckford foi uma das primeiras estudantes negras a frequentar a *Little Rock Central High School*, quando a escola, por determinação da suprema corte foi obrigada a receber estudantes negros (Idem). Ela *vestiu a diferença* e os praticantes daqueles cotidianos (CERTÉAU, 1994) se mobilizaram em fluxos de segregação via antioesão, alimentados pelo ódio à diferença visível no corpo de Elizabeth Eckford que ameaçava suas existências, brancas.

O ódio racial que alimentou a análise de Arendt sobre o que aconteceu em Little Rock em 1969 (2004) vive no *tsunami neoliberal conservador* e dá autorização a conhecimentos que há muito existem nos cotidianos da sociedade, e hoje, engrossam as ondas desse *tsunami* (SÜSSEKIND, 2018, p.9). As linhas que desenham os abismos dos racismos, dos

colonialismos, do heteropatriarcado, da exploração e destruição do capitalismo alimentam os ódios nos nossos cotidianos, dando nova cor às tessituras antigas. Contudo, nos mesmos cotidianos amamos e resistimos, já que

pensar em rede tem sido uma tática de praticantes (CERTEAU, 1994), uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos e processos que nos habilita a relacionar as produções sociais e a subjetividade que nelas existe. (MANHÃES, 1999. p. 19, 20)

Então é preciso admitir que muito antes do golpe de 2016, muito antes do ESP os ódios habitam nossas vidas, também nas escolas, inundadas de persistências conservadoras, como a divisão genderista de banheiros, filas e uniformes, a censura a professores homens no trato com crianças, a atribuição de afeto e maternidade às professoras, os livros didáticos eurobrancocentricos, etc. Admitir que essas opressões e violências rastejam desde tempos distantes, nas práticas brutais da escravidão, foram autorizados e amplificados nos governos ditatoriais (1937-45 e 1964-85), permitem abusos policiais sempre, o genocídio dos jovens negros nas periferias urbanas no mundo todo, e colorem agora os ódios nas pichações nos banheiros e corredores que exibem suásticas e *banalizam os ódios* de raça, de gênero, de classe. Cartografam medos e violências antigas no ódio aos cotistas, escrevendo na parede “fora negros”, “negros fedem”. Ressentimento, ódio da possibilidade de solidariedade e identificação. Nos livros, nas falas, na piada e na risada que desprezam, diminuem e desumanizam a diferença diante da necessidade de aniquilamento do outro que nos ensina sobre nós mesmos.

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso
A verdade é que você
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo. (MACAU, 1974)xiii

É, também, difícil negar que essas condições tenham ajudado bastante a reforçar, ressuscitar e multiplicar as práticas de violência, ódio e segregação por antioesão do mesmo modo que reforçaram as resistências via solidariedade, como os movimentos das *mulheres pelo aborto* e *#EleNão* que enredaram virtualmente ações cosmopolitas pela democracia e pelo direito à diferença. Porém, como chamaram atenção Moura e Salles (2018)

O terceiro momento de expansão do ESP iniciou-se em 2014, por ocasião da crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, e se estende até o atual momento. Desde o início do processo de impeachment contra a presidenta, no final de 2015, o ESP parece ter alcançado ainda mais destaque, seja pela reprodução do discurso anticomunista entranhado na cultura política brasileira desde os governos Getúlio Vargas, em especial na Ditadura Militar, recentemente convertido

em antipetismo (MIGUEL, 2016), seja por causa das denúncias de professores à ruptura da ordem democrática, que era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica.

Foi nessa época que o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou a Miguel Nagib um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas. (p. 140)

Se Arendt (2004) estava preocupada como as instituições, nos EUA em 1969, ao forçarem a igualdade acabam gerando ódio e não a pretendida igualdade, as alianças entre os defensores do ESP e as políticas curriculares BNCC e desde Plano Nacional de Educação (PNE) é que nos preocupam. O evidente crescimento do ESP, navegando em ondas conservadoras e cada vez menos democráticas e solidárias, e o acontecimento do golpe de 2016 são quase uma armadilha para que os professores *vistam a carapuça* de contrários à ordem, ao governo, ou ao posicionamento da família. Para tornarem-se doutrinadores e inimigos, o passo era curto. E a luta pela criminalização do trabalho docente, equívoco epistemológico e assalto à liberdade de expressão e de ensinar, garantia constitucional e preceito da LDB^{xiv}, segue no momento de escritura desse texto, em curso no Congresso Nacional.

Nos últimos anos temos presenciado a crescente preocupação dos órgãos governamentais responsáveis pelos sistemas educacionais, locais e nacional, e de uma parcela considerável do legislativo com a prática docente e com os saberes que compõe os currículos escolares. A mídia corporativa tem desempenhado papel de destaque na promoção de especialistas, institutos, fundações, tecnologias, gestores e defensores de reformismos internacionais, que —com verborragia pouco acadêmica diante da aparente intimidade com o campo —apresentam soluções quase mágicas para as alegadas “questões da educação”. (SÜSSEKIND, PRESTES, 2017, p. 1).

Diante de reformas curriculares homogeneizadoras com tendências mercadológicas, que usam argumentos tecnicistas e os resultados dos testes padronizados de larga escala como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) ou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para controlar o trabalho dos professores fixando objetivos, conteúdos e resultados dos processos de *ensinoaprendizagem* e assim justificar, ou melhor: produzir o fracasso dos estudantes e dos professores, progressivamente, vêm se aliando ao ESP (MACEDO, 2017).

Já com a segunda versão da BNCC divulgada, um novo conjunto de demandas, que chamarei de “demandas conservadoras”, tem se fortalecido. Não que elas não estivessem presentes em todo o processo, como ocorre em nível internacional, mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC. Em forte associação com deputados da bancada evangélica neopentecostal — que a partir dos anos 1980 têm lutado por representação política e a ampliado (BURITY, 2015) —, o ESP inseriu em sua agenda o debate sobre a BNCC. (p. 514)

A soma da crença que um currículo unificado, materiais didáticos pré-pensados de acordo com metodologias específicas com a ideia de que existe a possibilidade de que professores bem treinados possam reproduzir em suas aulas práticas e conteúdos que garantam o aprendizado do estudante e que um exame padronizado é capaz de medir o desempenho do professor, tem como efeito o que Pinar (2008; SÜSSEKIND, 2014a; 2014b) chama de demonização dos professores. Se professores são tornados ruins quando exigimos que produzam resultados iguais (PINAR, 2008; SÜSSEKIND; 2014b), já que “é impossível encontrar duas escolas iguais” (EZPELETA, ROCKWELL; 1989, p. 58) a “demonização” é um processo provocado por essa união cruel entre currículos únicos e materiais didáticos unificados e testes padronizados. Aliar a isso a supressão de conteúdos da vida como gênero e sexualidade, racismo, desigualdade ou temas afins já seria impossível. Para Macedo (2017), esse processo se caracteriza pela expulsão da “imprevisibilidade do chão da escola” (p. 511). E além de produzir necessariamente legiões de culpados e vítimas, estimula a culpabilização e responsabilização dos professores dada sua *impossibilidade* (SÜSSEKIND, 2014a). É a figura do professor, que diante da produção do fracasso, que está, assim como os *Odiados pela Nação* de Black Mirror, no banco dos réus.

Embora pareça óbvia a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos, desde os mitos bíblicos, não raro, a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como in-capacidade ou des-preparo. (SÜSSEKIND, 2014a, p. 1517)

É com a demonização dos professores, no contexto do *tsunami neoliberal conservador*, que ESP, mídia corporativa e empresários da educação contribuem para a desumanização cotidiana dos professores, amplamente agravada por fundamentalismos religiosos e de extrema direita. E, diante de desconfiças, denunciamentos, culpabilização e demonização: os professores são os *odiados da nação*.

Ódios que amalgamam um relevo profundo. Ódios e ressentimentos fundamentalistas, heteropatriarcais, capitalistas, coloniais (SANTOS, 2007; 2010) que concorrem na onda que se forma, num tsunami, afogando a diferença, arrastando a democracia. Ódios que se espelham na percepção de que o outro é falho. Ódio ao *amor ao próximo* e a expectativa de reciprocidade não correspondida, de harmonia não realizada (LACAN, 1972/3, p.13).

Nas salas de aula não há harmonia. O conhecimento é dissenso e criação em atividades de leitura como “operações de caça” (CERTEAU, 1994, p. 93) e escrita como conquista e agrimensura (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 11). Mesmo diante de livros comuns e provas padronizadas há diferença e ela será visível. E, odiada. Odiada como desvio, incompetência, indisciplina, incapacidade, incivilidade. Daí não deixa de ser compreensível que a imagem do professor possa ser tomada como de um doutrinador. Influenciando, manipulando e desviando os estudantes, como um *fetichismo da diferença*. Essa imagem possui um complementar necessário que é o estudante manipulável, tábula rasa, audiência cativa. Pensar os currículos como criação dos *pensantespraticantes* dos cotidianos (OLIVEIRA, 2012) que se

enredam no mundo, nos conteúdos e nas subjetividades, como as conversas complicadas, de Pinar (SÜSSEKIND, 2014b), ajuda a desconstruir ambas imagens

porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não apenas com seus estudantes, mas também com seus próprios mentores, suas próprias experiências e seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que ocorre e ocorreu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque se dá entre todos na sociedade (p. 207).

Professores e estudantes são protagonistas da criação cotidiana dos currículos (OLIVEIRA, 2012) tecendo cotidianamente e entrelaçando seus conhecimentos e construindo redes de conhecimentos subjetividades (ALVES, 2001). Previsão e controle do que acontece numa sala de aula (SÜSSEKIND, 2017) é, epistemologicamente, uma (im)possibilidade (SÜSSEKIND, 2014a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOMOS TODOS IGUAIS BRAÇOS DADOS OU NÃO^{xv}

Tentando resistir a tantos ódios... E, resistindo, trazemos a ecologia dos saberes: um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de reconhecimento da diversidade do mundo e da existência de redes de conhecimentos e subjetividades que atuam em movimentos não monolíticos na direção cosmopolita, democrática e contra hegemônica (SANTOS, 2007; 2010; 2013). Nessas redes aprendemos e ensinamos, todos os dias, a praticância da justiça cognitiva, desinvisibilizando conhecimentos vítimas de epistemicídios, com amor e solidariedade na resistência às muitas formas de violência que tatuam em nossos corpos as grandes linhas abissais (SANTOS, 2007). Nas *conversas complicadas* tecemos redes de conhecimentos e solidariedades reexistindo diante das abissalidades, das violências, e dos ódios. Reafirmando que os cotidianos se infestam pela beleza e a riqueza da diferença, nos conflitos, numa “múltipla e silenciosa reserva de procedimentos” e existem e resistem num “politéismo das práticas” que gritam, silenciosas, diante das supostas “conquistas das produções expansionistas” (CERTEAU, 1994, p. 115, 273). No conflito, no dissenso, refutando a possibilidade de controlar currículos, leituras, escritas e pensamentos (SÜSSEKIND, 2014a) “nas escolas, nas ruas, campos e construções” aprendemos a ser nós mesmos com os outros, na diferença, de “braços dados ou não”^{xvi} ainda que diante da escuridão dos espelhos em que nos miramos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.. **Imagens das escolas**. In: Alves, N; SGARBI, P. (Org.). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARENDT, H.. **A Special Supplement: Reflections on Violence** The New York Times Review of Books, 1969a. Disponível em: <http://www.nybooks.com/articles/archives/1969/feb/27/a-special-supplement-reflections-on-violence>. Acesso em: 10 nov. 2018.

- ARENDDT, H.. **Eichmann em Jerusalém**, um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDDT, H.. **Reflexões sobre Little Rock**. In: Responsabilidade e julgamento, Rio de Janeiro, Zahar, p. 261-281, 2004.
- CERTEAU, M. de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de. **“Introdução geral”; “Ler: uma operação de caça”**. In. A invenção do cotidiano. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, pp. 37-51; 236-248.
- CERTEAU, M. GIARD, L. MAYOL, P.. **A invenção do cotidiano. 2. Morar, cozinhar. 2. ed.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. vol. 01.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E.. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989
- FREUD, S.. **Pulsão e seus destinos**. In: _____. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1915/1980. vol. XIV.
- GINZBURG, C.. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia Letras, 1989.
- LACAN, J.. O Seminário, Livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: JZE, 1972/3/1985.
- LACAN, J.. **O Seminário, Livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: JZE, 1957/8/1999.
- MANHÃES, L. C. S.. **Angra das Redes: Formação de Educadores e Educadoras no Sul Fluminense**. Tese, UFF, 1999.
- MARCUS, G.. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p.133-158, maio 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a04v47n1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.
- MARCUS, G.. **Ethnography through Thick & Thin**, New Jersey, Princeton University Press, 1998.
- MOURA, F. e SALLES, D. da C.. **O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas**. Revista Periódicus, n. 9, vol. 1, maio-out. 2018.
- MACEDO, E.. **AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**. Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 139, abril-junio, 2017, pp. 507-524. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil
- OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, I. B. de., SÜSSEKIND, M. L.. **Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais**. Revista Portuguesa de Educação, 2018a. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>. Acesso em: 10 nov. 2018a.
- OLIVEIRA, I. B. de., SÜSSEKIND, M. L.. **Do tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública**. EDUCAÇÃO E REALIDADE, 2018b, no prelo.
- PENNA, F. de A.. **Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna**. Movimento-revista de educação, Niterói, ano 2, n. 3, 2015.

- PIMENTA, A.. **CURRERE: REVISÃO (DES)BIBLIOGRÁFICA DOS MEUS CAMINHOS DE FORMAÇÃO.** In: Seminário as Redes Educativas e as Tecnologias, 2017, Rio de Janeiro. Anais do VI Seminário as Redes Educativas e as Tecnologias, 2017.
- PINAR, W. F.. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2008.
- PRESTES, E., SÜSSEKIND, M. L.. **ARMADILHAS E ESPELHOS: PENSANDO POLÍTICAS DE CURRÍCULO NUM CONTEXTO DE DEMOCRACIA EM RISCO.** REVISTA COMMUNITAS, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 491-513, nov. 2017. ISSN 2526-5970. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/COMMUNITAS/article/view/1512>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- SANTOS, B. de S.. **Se Deus fosse um activista dos direitos humanos.** Coimbra: Ed. Almedina, 2013.
- SANTOS, B. de S.. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP [online], n.79, p. 71- 94, 2007.
- SANTOS, B. de S.. MENEZES, M. P.. (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHMITT, C.. **O Conceito do Político.** Trad. Alvaro L. M. Valls. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- SÜSSEKIND, M. L... **Educação em Pauta:** Revista da ADCPII – ano V – N1º - Agosto/2018. Disponível em: http://adcpil.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf
- SÜSSEKIND, M. L.. **O QUE ACONTECEU NA AULA?** Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, p. 134-148, 2017.
- SÜSSEKIND, M. L.. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014a.
- SÜSSEKIND, M. L.. **Quem é William F. Pinar.** Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2014b
- SÜSSEKIND, M. L.. **O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no rio de janeiro, brasil.** Ecurriculum, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-21, ago. 2012
- SÜSSEKIND, M. L., PORTO, M. REIS, M. S. A.. **The (Im) Possibilities of the Common: An Opinion on the Erasing of Differences in Brazilian Curriculum Reform.** Sociology International Journal, v. 2, p. 4-7, 2018.
- SÜSSEKIND, M. L.. SANTOS, W. L. **UM ABAPORU, A FEIÚRA E O CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COTIDIANOS NAS CONVERSAS COMPLICADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO.** Momento, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 273-288, jan./jun. 2016.

Submetido em dezembro de 2019

Aprovado em março de 2020

Informações dos(as) autores(as)

Maria Luiza Süssekind

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), JCE-FAPERJ/Universal-CNPq, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: luli551@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

Alan Pimenta

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (SEEDUC), RJ, Brasil.

E-mail: pimentadj@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6663-9622>

Debora A. Ferreira

Bolsista de iniciação Científica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: debora.ferrede@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2328-5366>

i Acesso : <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/10/31/ex-astronauta-diz-que-combatera-inimigos-internos-e-externos-como-ministro.htm?cmpid=copiaecola>

ii <http://www.anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao>

iii <https://renovamidia.com.br/jair-bolsonaro-defende-gravacao-de-aulas-nas-escolas/>

iv <https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,apos-repercussao-sbt-admite-equivoco-e-tira-do-ar-slogan-brasil-ame-o-ou-deixe-o-utilizado-no,70002592263>

v Hated in the Nation/Odiados pela Nação. Criação: Charlie Brooker. Direção: James Hawes. Produção: Barney Reisz. Reino Unido, 2016. (89 min).

vi O ódio aos professores também é global. <https://www.publico.pt/2018/11/09/p3/noticia/grupo-extremista-cola-cartazes-ideologia-genero-300-escolas-1850535>

vii Construído em Belo Horizonte, por milhares de educadores brasileiros o documento final da Conferência Nacional Popular de Educação propõe a seguinte definição de “educação democrática”, “um permanente processo de democratização em que a escola não é uma instituição pronta e acabada, pois a democracia só existe se e quando for democraticamente construída sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e o diálogo com os movimentos sociais. Para isso, a autonomia de cada escola é fundamento do processo de democratização, que requer, portanto, o esvaziamento de políticas educacionais padronizadoras em qualquer sentido ou esfera pedagógica. Assim, a educação pública democrática é necessariamente para todas as pessoas cidadãs, por isso é popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social e se contrapõe a todas as formas de preconceito, assim contribuindo para a superação de todas as formas de discriminação”. (CONAPE, 2018)

viii “Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica.” (SANTOS, 2010, p.48)

ix Marielle Franco, vereadora pelo PSOL, negra, homossexual e favelada, defensora e militante da causa dos direitos humanos, foi covardemente assassinada no Rio de Janeiro em abril de 2018. Ainda não há resultados das investigações no momento em que escrevemos esse texto (novembro de 2018).

x BRASIL. Constituição, 1988. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13/07/1990.

xi White Bear/Urso branco. Criação: Charlie Brooker. Direção: Carl Tibbetts. Produção: Barney Reisz. Reino Unido, 2013. (44 min).

xii Feitiço do Tempo/Groundhog Day). Direção de Harold Ramis. Hollywood: Sony Pictures Movies & Shows, 1993. (101 min), som, color.

xiii MACAU. Olhos Coloridos. Rio de Janeiro: Som Livre, 1986.

xiv BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

xv VANDRÉ, G.. Para Não Dizer que Não Falei das Flores. Geraldo Vandré no Chile. Rio de Janeiro. 1968.

xvi Idem.