

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LILO GONZALES DERMANN¹

ESCOLA PRA QUE(M)? CENAS DE EXCLUSÃO

Porto Alegre, dezembro de 2019.

¹ Nome social conforme o decreto presidencial Nº 8.727/2016 e decisão Nº 506/2014 do CONSUN. Nome civil: Isabel Gonzales Dermann.

LILO GONZALES DERMANN

ESCOLA PRA QUE(M)? CENAS DE EXCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Heloísa Junqueira

Prof.^a M.^a Aline da Rosa Deorristt

Porto Alegre, dezembro de 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

Dermann, Lilo Gonzales

Escola pra que(m)? Cenas de exclusão / Lilo
Gonzales Dermann. -- 2019.

51 f.

Orientador: Cristiano Bedin da Costa.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Biociências, Licenciatura em Ciências Biológicas,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Licenciatura em Biologia. 2. Estágio de
docência. 3. Exclusão escolar. 4. Decolonial. 5.
Racismo. I. Costa, Cristiano Bedin da, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

Este trabalho tem como tema os processos de exclusão escolar no cotidiano. Tendo como base empírica minha vivência durante o estágio de docência em Ciências, e livremente inspirado nos *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes, e em *Uma vida de professora*, de Sandra Mara Corazza, é escrito por meio de cenas, nas quais elementos do vivido são ficcionalizados para uma maior aproximação dos sentimentos provocados pelo estágio. As cenas disparam bastidores, compostos por meio de diálogos com autores, artistas, amigos e meus próprios pensamentos. Neles, procuro pensar criticamente a docência como um processo humano, criativo, filosófico, político e contraditório. Através destas reflexões, concluo que a exclusão escolar está ligada ao que os gestores e professores acreditam ser a função da escola e o que consideram ser um bom aluno, frutos de um pensamento hegemônico racista, colonial e historicamente excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Biologia. Estágio de docência. Exclusão escolar. Decolonial. Racismo.

Agradeço à minha mãe, que me criou com muito amor, me deu toda estrutura que eu precisei e muito apoio que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço à todas as pessoas amadas que já foram minhas alunas, no COLEP ou durante os estágios. Aprendi demais com vocês e guardo com muito carinho as memórias do que fizemos juntos.

Agradeço à Francielle, minha antiga terapeuta, que me ajudou a chegar até aqui com vida.

Agradeço ao Noam, por todo incentivo, parceria, amor e troca de ideias que estão tão presentes nesse trabalho.

Agradeço às minhas amigas, principalmente as que eu fiz no curso e que dão uma respirada e um alívio em meio a tanta coisa pesada que tem nesse ambiente acadêmico e nas nossas vidas. Pri, não sei se sem ti eu teria conseguido terminar os estágios.

Agradeço à Helô, pelos conselhos, desabafos, cafés e abraços durante o estágio de Ciências e participação na banca.

Agradeço ao Cris, que foi um orientador incrível para este trabalho.

Agradeço à Aline Daka pelo parecer recheado de críticas sensíveis na banca que me abriu outras perspectivas.

Sumário

Apresentação: demarcação de um corpo	6
Prólogo	7
Bastidores do prólogo: intestino de ideias	8
Cena 1: ambientação	9
Bastidores da cena 1: currículo oculto	11
Cena 2: apocalipse	13
Bastidores da cena 2: tédio	15
Cena 3: invisíveis	19
Bastidores da cena 3: voz	21
Cena 4: ladrão	23
Bastidores da cena 4: obediência	25
Cena 5: sem problemas	28
Bastidores da cena 5: corpos fora do lugar	30
Cena 6: burro!	32
Bastidores da cena 6: exclusão	36
Cena 7: ausência	38
Bastidores da cena 7: contradições	41
Sonho pós-cenas: merda	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

Apresentação: demarcação de um corpo

Este texto, assim como todo discurso, é político. Abdico aqui da suposta neutralidade positivista da ciência e declaro meu corpo como não-neutro, mas atravessado por posições de poder e opressões. Assim como Grada Kilomba, bell hooks e minha amiga e pesquisadora Geni Longhini, identifico meu lugar de fala e contextualizo o lugar dos meus companheiros da trajetória de estágio. Não pretendo assinar como um sujeito indeterminado, "que não sabe quem é ou não quer se identificar" (Longhini, 2018).

Comecei escrevendo este trabalho universitário como uma mulher cisgênera de 25 anos, branca, magra, de classe média, sem deficiência, de sexualidade mutante (ex-heterossexual, ex-bissexual, ex-lésbica). Terminei com algumas mudanças: escrevendo como uma pessoa transgênera não-binária e panssexual.

As pessoas que estudavam na turma do sexto ano² eram empobrecidas, moradoras da periferia de Porto Alegre, a maioria negras, crianças e adolescentes (reprovados pela seriação), duas delas com deficiência intelectual. Eu, assim como todos os professores da escola, uma pessoa branca. Uma única mulher negra ocupava uma posição de poder na escola: a supervisora. Isso comunica bastante como os estudantes viam e eram vistos pela escola.

No meio desse processo de escrita tive mudanças profundas de pensamento, muito marcadas pelos estudos decoloniais, pelo pensamento anarquista e pela expressão artística. Estes elementos foram muito importantes para orientar minhas reflexões e referências.

² Neste trabalho troquei os nomes dos alunos para preservar suas identidades.

Prólogo

Ela se sentia minúscula. Incapaz. Covarde. Se via na imagem de um rato, querendo esconder-se nas paredes. Mas um rato insípido, sem nada memorável. O Rato, a entidade impossível de ser reconhecida. O cobertor que abriga todos os ratos comuns.

O rato comum não é interessante. Não prende o olhar, não vale a sua atenção. Se for rápido o suficiente, chega a ser invisível a olhos humanos. O invisível não pode ser criticado, ou ridicularizado, ou ameaçado. O invisível nasce já morto, impossível de ser lembrado pela vida. A crítica aterrorizava-a. Mas o pior era imaginar a crítica de CRIANÇAS.

“E se as crianças me acharem chata, como quando eu era criança? E se rirem de mim? E se eu não for capaz de ensinar crianças? E se não me levarem a sério? Eu nunca tive proximidade com crianças... Ai meu deus, porque mesmo eu queria ser professora?”

O estágio no ensino fundamental aterrorizava-a. O medo de surtar mais uma vez pela pressão corroía seus ossos.

“E se eu não conseguir? E se eu não aguentar? E se eu tiver uma crise no meio do semestre?”

A força maior que a fazia superar o medo era o desejo de finalmente concluir algo não obrigatório na vida. Não ouvir mais a voz do “com tantos anos e nunca terminou nada”, dita por sua outra versão quando os impulsos suicidas batessem. Agora a voz que encontrasse outras desculpas.

A sua turma seria o sexto ano de uma pequena escola estadual periférica de Porto Alegre. Pelo que a professora de Ciências da escola contou, tinha cerca de 15 alunos, sendo três com necessidades educativas especiais.

— Legal. E como tu prepara as aulas?

— A maioria não quer nada com nada, então nem adianta fazer nada muito diferente porque eles só querem se aparecer. Não são como o nono ano. Olha como eles trabalham bem! — pela fresta da porta via-se todos os alunos calados copiando um texto do quadro. — Eu vou te emprestar o livro e é só tu passar o conteúdo dali.

Bastidores do prólogo: intestino de ideias

A partir de longos diálogos com Noam Scapin

Intestino é o órgão que seleciona o que vale a pena ser absorvido e aproveitado e dispensa o que já não nos serve, o que nunca serviu. Ele nutre toda a corporalidade e expulsa o que vai apodrecer. A constipação é quando o intestino não consegue desapegar do que ele precisa, não conseguindo se despedir da merda. Diarréia é quando tudo que é comido imediatamente vira merda, sem conseguir absorver nada, matando as células de fome. Ou não.

Como o cristianismo nos perpassa, sem nem nos darmos conta, até quando o rechaçamos... A moral cristã está em todos os aspectos do nosso cotidiano, inclusive na ciência e na academia, que se crê tão distante. As ideias colonizadoras da busca pela Verdade, por fazer o Bem, por combater o Mal, por punir o Erro, por martirizar o Coitado... sempre em um pensamento binário e simplista, apagando a subjetividade, a complexidade, a arte, o mistério, o abstrato. Essas tradições de pensamentos que relutamos tanto em abrir mão (quase que como se nossas vidas dependessem desse apego) torna nossas críticas muitas vezes empacadas e rasas, nos cegando para o que é construído além dos muros da academia (ou norma, ou da escola, ou da igreja, ou do estado). Que possamos nos permitir mais.

Noam é artista circense, uma pessoa transmasculina, meu amigo e parceiro. Pisou em muitas convicções que eu construí durante toda a vida, mas me ajudou a encontrar novas incertezas. Tão desagradável quanto necessário. Obrigado por me afetar.

Cena 1: ambientação

O vice-diretor Ordem acompanha-a até a sala, anunciando sua chegada.

— Pessoal, essa aqui é a Rata. Ela é aluna da faculdade. Tá estudando pra ser professora. Ela vai ficar observando as aulas de vocês, e depois dar aula pra vocês.

— Mas ela é aluna ou professora?

— Sou professora.

— Mas ela vai dar todas as aulas de todas as matérias?

— Não, só de ciências.

Ela se encaminhou para a clareira de classes no fundo-meio da sala. Com um caderninho, anotava quase tudo o que via por medo de esquecer na hora de escrever o relatório. Anotava nomes, comportamentos, conversas que ouvia, percepções. E procurando ser invisível, muda, quase um buraquinho na parede. Mas ela não tinha as proporções de um buraquinho. Era um rato adulto de dimensões humanas, mesmo que das pequenas, no meio de vários humanos menores. Tentava estar completamente atenta para compreender os sentimentos borbulhantes daquela multidão de desconhecidos. A professora de Matemática deu uma dica de como fazer a tarefa. Diz que eles precisam sentar e reproduzir o conteúdo.

— Não adianta falar, são tudo burro sora.

— Burros não, são preguiçosos.

Na maior parte do tempo os alunos concentravam-se na janela que dava pra quadra. Suas mãos e rostos espremiavam-se pelos espacinhos das janelas quadriculadas, lembrando aquelas imagens de presidiários com as mãos para fora da cela. Gritavam para as outras turmas, atiravam coisas, paqueravam, desejavam a liberdade do pátio. A fronteira também era de raça: os professores brancos, os alunos pretos (com exceção de dois ou três brancos, vistos sempre com mais carinho pelos professores). A rata, por sua vez, era tão branca que quando aluna era vista como prodígio. Agora adulta, pensando sobre a branquitude, se perguntava quantos coleguinhas foram deixados de lado para que ela ostentasse seu capital cultural na vila onde fez o ensino fundamental,

longe de onde morava. Agora ela sofria de depressão ao descobrir que não era tão inteligente assim, só privilegiada. Chacota.

— Ela vai copiar também? — Douglas perguntava, referindo-se à rata.

— Vai, sim.

Bastidores da cena 1: currículo oculto

Tadeu (1999) escreve um histórico das teorias críticas e pós-críticas da educação. Apresenta-nos ao argumento de Althusser (1970), em que a permanência do capitalismo não depende apenas de seus componentes econômicos, mas também da garantia da manutenção do *status quo*. A escola aqui é apresentada como um dos aparelhos ideológicos do estado, transmitindo a ideologia tanto através de “matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia [...]” (Tadeu, 1999, p. 31) quanto por meio de disciplinas mais “técnicas”, de ciências exatas ou biológicas. O autor contrasta a ênfase no conteúdo de Althusser com a aprendizagem através das relações sociais de Bowles e Gintis (1976), por uma correspondência entre estas relações na escola e no trabalho, em que crianças de classes dominadas são familiarizadas às atitudes do trabalhador subordinado e crianças das classes dominantes aprendem atitudes de comando e autonomia. Já Bourdieu e Passeron (1970 apud Tadeu, 1999) em contraste com as análises marxistas afirmam que o currículo da escola é baseado no capital cultural, a cultura da classe dominante. A classe dominante considera que apenas a cultura dela *vale*, e que esta é a única cultura existente. Como os estudantes da classe dominante tem acesso ao capital cultural no seu cotidiano, elas reagem ao currículo escolar de uma forma muito mais facilitada. Bourdieu e Passeron propõem então uma *pedagogia racional*, em que as crianças das classes subordinadas tivessem na escola o mesmo contato com o capital cultural que as crianças de classes dominantes têm na família. O conceito de currículo oculto se originou da sociologia funcionalista de Philip Jackson (1968 apud Tadeu, 1999), em que características da escola ensinam certas coisas mais que o conteúdo explícito das matérias: “as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (Tadeu, 1999, p. 78). Para Jackson, estes ensinamentos deveriam dominados caso os alunos e professores quisessem ser bem sucedidos na escola.

Mesmo com sua origem conservadora, o conceito de currículo oculto foi e é utilizado pela teoria crítica de currículo. Perrenoud (1995) resume sete tipos de aprendizagens ocultas segundo Eggleton (1977):

Na escola:

1. aprende-se a “viver na multidão”, definida aqui como uma concentração de indivíduos num espaço relativamente exíguo, o que implica, nomeadamente, uma muito fraca intimidade, e a necessidade de viver constantemente sob o olhar dos outros; o aluno aprende, pois, também a isolar-se, a ignorar ou a tolerar as interrupções, a diferir a satisfação de desejos pessoais ou a renunciar a eles: o desejo de falar com o professor, ou com outros colegas, desejo de se movimentar, de começar ou de interromper uma actividade, de obter ajuda ou utilizar um recurso raro;
2. paralelamente aprende-se a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade como uma componente inevitável da vida escolar. Numa palavra, aprende-se a paciência e o desinvestimento que ela pressupõe: suporta-se a espera, porque se adquire o costume de deixar de formular, na aula, projectos cuja realização não permite qualquer prolongamento de prazos;
3. aprende-se a ser submetido à avaliação do outro; não apenas à do professor mas também à dos colegas de turma. Cada um de nós é evidentemente submetido ao juízo do outro, muito antes de ir à escola ou fora dela; mas a escola é um dos lugares em que estamos mais expostos, sem nos podermos esconder facilmente. O aluno aprende, pois, a ser avaliado da forma que melhor serve os seus interesses e melhor protege a sua tranquilidade.
4. aprende-se também, através da avaliação ou de outras formas de reforço, a satisfazer as expectativas do professor e dos colegas, para lhes obter a estima, os elogios ou qualquer outra forma de recompensa;
5. aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, logo, a viver como normais e legítimas a desigual distribuição do poder e a existência de indivíduos ou grupos de estatutos diferentes;
6. aprende-se, em combinação com os outros alunos, a controlar ou, pelo menos, a influenciar, o ritmo de trabalho escolar e de progressão do programa, através de diversas estratégias de diversão: fazer novas perguntas, mostrar que não se compreendeu, que não se encontrou o material;
7. aprende-se, por fim, a funcionar em um grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação (Perrenoud, 1995, p. 57-58).

O autor ainda acrescenta novas relações de aprendizagens:

- de uma *relação com o tempo* através dos horários e das pausas no tempo escolar, a experiência das esperas, das expectativas, do rendimento obtido, dos ritmos impostos pelos outros, da antecipação, da regularidade;
- de uma *relação entre o espaço privado e público*, através da interiorização das distâncias que se têm de manter na interação pessoal, das fronteiras invisíveis a respeitar [Hall, 1971];
- de uma *relação com as regras e os saberes* (Perrenoud, 1995, p. 58).

Cena 2: apocalipse

O professor zumbi entra arrastando-se na sala de aula. Senta na cadeira, pesado. Faz a chamada, quase bufando. Seus olhos rolam tanto para trás que é difícil enxergar a cor deles. Escreve uma lista de palavras aleatórias em inglês no quadro, sem contexto, sem explicação, sem fala.

Depois de presumir que as letras de giz foram decodificadas e devidamente copiadas em letras de lápis, da boca do professor saem lentas. E pesadas. E sonâmbulas. Palavras. Que eram as palavras gringas com pronúncia correta. E pedia que os alunos repetissem com ele. Cada vez que alguém errava a pronúncia, ele repetia a palavra, bufando. “Por favor, me mata logo”, ela pensava. Talvez fosse o mesmo pensamento do professor, mas ela não sabia ler mentes.

— Não olha pra trás, olha só pra frente.

— Esse aqui é ladrão — disse Augusto, referindo-se a Rafael.

— Sou ladrão que tu nem viu eu pegar a tua mochila.

Os meninos “roubavam” canetas, cadernos, mochilas, fones de ouvido uns dos outros. Ela tentava entender o motivo, e pareciam ser brincadeiras de sacanear os amigos. As bagunças constante pareciam ser tentativas de chamar a atenção do professor, ou testar o limite da paciência e do respeito, ou para ser lembrado (como um legado à história daqueles sujeitos). Ou nada disso. Roberto dança.

— Já mandei sentar! O foco é o quadro. — E prosseguia a leitura de palavras, com um vazio nos olhos de quem não vê sentido no que faz há anos.

— Eu sei que um dia a liberdade vai cantá... — cantava Roberto.

Ela sentia sono, tédio, cansaço, dor nas pernas. Gostaria de tirar um cochilo. O vírus da putrefação é altamente contagioso. A vacina era a bagunça: os altos gritos ecoando em seus ouvidos, bolinhas de papel sobrevoando suas cabeças, chutinhos, tapas falsos... como num doce teatro de guerra. Rafael escondia-se da chuva de balas de papel atrás de uma cadeira perto da rata. Ela olhou pra ele, sorrindo. Ele desviou o olhar e pediu desculpas, envergonhado.

Rafael ficou de pé perto da porta, com a mochila nas costas, protegido dos furtos e pronto para ir embora. Responde ao pedido do professor dizendo que não pode sentar-se. Douglas diz para ele se acalmar, ao mesmo tempo em que chama-o de doente da cabeça.

O barulho aparentemente escapou dos limites da sala, e Ordem irrompe à porta, ameaçando chamar os pais dos alunos. Roberto bate continência e marcha em direção à sua classe. Douglas olha para a rata:

— Coitada da senhora.

Bate para o recreio. Zumbi pergunta o que ela achou, com uma risada triste no canto da boca.

— Eles são bem enérgicos, né?

— Isso não é energia, é falta de educação.

Ela perguntou-se quem ele esperava que educasse as crianças.

Bastidores da cena 2: tédio



Le cadran scolaire (tradução livre: o relógio da escola), 1956, Paris. Fotografia de Robert Doisneau. Descrição da imagem: três crianças sentadas em dupla nas carteiras da sala de aula. Duas crianças olham para frente com os braços cruzados, uma delas com o olhar apavorado. A outra criança olha para o relógio em cima de sua cabeça enquanto segura um lápis.

Segue a letra da música que Roberto cantou em sala de aula:

O Relógio (part. MC Menor MR)
MC Negão do Arizona

O relógio da cadeia roda em câmera lenta
Não vejo a hora de sair daqui de dentro
Traficantes, homicidas, estelionatários
A maioria de menor primário

Fumaça na janela mete fogo na cela
A opressão é bruta, é sigilosa e não para
Já faz um tempo que eu não tenho visita
Cadê minha mãe? Onde está minha família?

Nem sequer ligaram pra trazer um jumbo
Nem sequer ligaram pra saber como eu tô
Mas eu entendo, minha mãe tá desempregada
Como é que tá a situação lá de casa?

São 10 metros quadrados pra mais de cinquenta cara
Dormindo de valete e pé batendo na cara
E a hora do almoço era sagrada
Vou fazer uma oração pra não acontecer nada

Será que Deus ouviu minhas orações?
Daqui de dentro, eu tive várias funções

Eu sei que um dia a liberdade vai cantar
Conheço o sistema, meu irmão, não é fácil esperar
Eu fui pra chuva, fui pra me molhar
Meu Deus, não me abandona, liberdade já!

Eu sei que um dia a liberdade vai cantar
Conheço o sistema, meu irmão, não é fácil esperar
Eu fui pra chuva, fui pra me molhar
Meu Deus, não me abandona, liberdade já!

Dia das mães não saí de saidinha
Rebelião foi borrachada no dia
Vou escrever uma carta pra minha mãezinha
Mãe, eu te amo, a vida é louca e sofrida

Eu sei que um dia a liberdade vai cantar
Conheço o sistema, meu irmão, não é fácil esperar
Eu fui pra chuva, fui pra me molhar
Meu Deus, não me abandona, liberdade já!

Eu sei que um dia a liberdade vai cantar
Conheço o sistema, meu irmão, não é fácil esperar
Eu fui pra chuva, fui pra me molhar
Meu Deus, não me abandona, liberdade já!

A autora bell hooks, ao escrever sobre a sala de aula, vê esse espaço como possibilidades opostas: a oposição entre a educação como prática de liberdade e a educação como aprender a obedecer; e a oposição da sala de aula como lugar de entusiasmo ou objeto de ódio e tédio, mais semelhante a “[...] uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (hooks, 2013, p. 13). Roberto também viu na escola uma prisão.

O tédio da escritora na universidade segundo ela vinha do sistema de educação bancária, do pressuposto dos professores que a função dos alunos era a memorização e regurgitação dos conteúdos. A não conformidade dos alunos (principalmente de grupos marginalizados) e seu pensamento crítico era vista como uma ameaça à autoridade do professor.

Hooks resgata em sua história o período em que estudava em uma escola para crianças negras durante o *apartheid* nos Estados Unidos. Lá, as professoras ensinavam a transgressão de um negro se dedicar à vida intelectual em um ato contra-hegemônico e de resistência à colonização racista. A docência, para elas, era vista como um ato altamente político e de luta anti-racista, e acompanhavam de perto os alunos, em contato com suas famílias. A escola era um lugar de prazer, de entusiasmo e reinvenção. Porém, quando as escolas deixaram de ser segregadas, foram os alunos negros que tinham que se deslocar durante horas para chegarem às escolas de brancos e se adaptarem em um ambiente racista. As professoras brancas esperavam dos alunos que obedecessem à autoridade e memorizassem a informação: “[...] a excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca” (hooks, 2013, p. 12).

Para a construção da sala de aula como espaço de transgressão, além da pedagogia crítica de Paulo Freire, a autora propõe o entusiasmo, construído

através de uma comunidade de aprendizado, em que todas as vozes presentes devem ser ouvidas e valorizadas. “[...] Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros [...]” (hooks, 2013, p.17).

Cena 3: invisíveis

— E aí Rata, te apavorou com eles?

— Não, capaz, haha.

Quando Bianca viu a rata caminhando em direção à sua sala de aula, arregalou os olhos, bateu palmas e gritou empolgada aos colegas:

— Ela voltou!

O que eles esperavam dela? Abandono? Já?

Ela cumprimentou a professora Yoga e deu bom dia à turma. Dirigiu-se a clareira, timidamente e ainda desajeitada com os novos humanos. Yoga conversa com os alunos da frente sobre o tópico da aula: história dos metais. Rafael faz comentários sobre o assunto, mas a professora finge não ter escutado, sem olhar para ele.

Nas classes da frente sentam-se os alunos mais novos, de até 13 anos. No fundo, os adolescentes. A professora Yoga direcionava o olhar apenas aos pequenos. Só lembrava da existência dos mais velhos para pedir silêncio. Depois, passa questões no quadro, para eles responderem consultando o livro didático. Giovani não tira os olhos do jogo de futebol da outra turma. Rafael, depois de longos minutos, pega o livro no armário da sala, apenas para fazer companhia ao seu caderno enquanto mexe no celular. Comenta para nenhum destinatário específico:

— Eu sou inteligente.

— E quem disse que tu não és? — pergunta a professora

— O Douglas.

— Ninguém é burro né sora? Só o Rafael. — diz Lucas.

Caio entra no segundo período, acompanhado pelo avô. Ele senta em sua classe, na primeira fileira. Só olha para baixo. Não interage com nenhum colega, nem mexe no celular. A professora Esgotada comentou que um dos alunos não sabia ler nem escrever, e ela imaginou que fosse esse. Yoga curva-se para falar calmamente com ele, tocando cuidadosamente suas costas e orientando-o a fazer um desenho sobre o uso dos metais. Depois de feito, ela elogia muito o desenho,

naquele tom de voz irritante que os adultos usam para falar com crianças pequenas, mesmo ele sendo adolescente.

Bastidores da cena 3: voz

Que vozes podem ser ouvidas na sala de aula? No caso desta turma, a maioria das vozes aceitas pelos professores eram de cordas vocais oriundas de corpos brancos, fossem dos alunos considerados bons e dignos de atenção, fossem dos próprios professores, de autovalor indubitável. As vozes incômodas e atrapalhantes do fluxo da aula e da autoridade do professor eram curiosamente associadas a corpos negros, provavelmente de uma forma nem notada pelos próprios professores. Não que crianças e adolescentes brancos não “incomodassem”, mas o direcionamento da atenção para a punição era racializado. Um menino branco muito agitado não deixava de ter o respeito e a atenção dos professores durante as aulas. Já os alunos negros eram casos perdidos, que só eram lembrados na hora de pedir silêncio ou serem punidos. Os docentes não pareciam se importar se eles enxergavam a letra do quadro, se ouviam sua explicação ou se a eles era dirigido um olhar atencioso.

Grada Kilomba, em *Memórias da plantação*, fala sobre o silenciamento de vozes negras, sobre como o sujeito colonizador silencia o que tem apreensão de ouvir do sujeito colonizado. Silencia o confronto com verdades «Outras», incômodas. No primeiro capítulo, conta sobre a *máscara brutal do silenciamento*, instrumento que senhores *brancos* usavam para impedir que *sujeitos negros* comessem cana e sementes de cacau, mas principalmente para “implementar uma noção de silenciamento e medo” (Kilomba, 2019, p. 31). Em um dos trechos, ela escreve que:

“A repressão é, neste sentido, a defesa pela qual o ego controla e censura o que é instigado como verdade «incômoda». Torna-se praticamente impossível falar, pois, quando falamos, o nosso discurso é muitas vezes interpretado como interpretação duvidosa da realidade, e não suficientemente imperativo para ser dito ou escutado. Esta impossibilidade ilustra a emergência do falar e do silenciar como projecto análogo. O acto de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, entre os *sujeitos* falantes e seus ouvintes (Castro Varela e Dhawn, 2003). Escutar aqui é o acto de autorizar o falante. Pode falar (apenas) quando a sua voz é ouvida. Nesta dialéctica, quem é ouvido é quem «pertence». E quem *não* é ouvido torna-se quem «*não* pertence». A máscara recria este projecto de silenciamento, controlando a possibilidade de o *sujeito negro* poder um dia ser escutado, logo, poder pertencer” (Kilomba, 2019, p. 40-41).

Tanto Kilomba quanto hooks discutem o silenciamento de pessoas negras no ambiente universitário. Esse silenciamento vai desde os conhecimentos que são ditos científicos, mas que apenas perpetuam o conhecimento branco e eurocêntrico como verdadeiro (e os «Outros» saberes irrelevantes até que sejam engolfados pela Verdade do Método Científico), ensinados de e para pessoas brancas; até a (falta de) presença de alunos negros e interesse dos professores e colegas por suas vozes. Hooks, ao ouvir professores e estudantes universitários, constatou que

“[...] Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar "seguro"; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem "seguros" de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos. [...] Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles. A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de ‘educação bancária’, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos [...]” (hooks, 2013, p. 56-57).

Cena 4: ladrão

Rafael estava concentrado desenhando no caderno enquanto ouvia música nos fones de ouvido, ignorando a aula de nascimento do estado. A curiosidade e o desejo interagir explodiam no coração da rata. Ela não sabia se era permitido fazer isso ou se estaria violando a privacidade dele. A falta de um professor de Artes na escola antes do ano letivo começar fazia com que nesses períodos eles fossem para o pátio ou tivessem aula de Português. Geralmente a última opção, com a justificativa da turma se comportar mal. Eles odiavam isso, e olhavam com inveja e protestos as turmas que iam para o pátio ou saíam mais cedo no período de Artes.

Enquanto a professora Yoga passava questões no quadro, Rafael cobre o seu desenho e sai caminhando pela sala, vasculhando os estojos dos colegas sem pedir permissão. Os colegas reclamam. Aparentando não encontrar o que desejava, ele dirige-se ao estojo da professora, pegando uma caneta vermelha.

— Ali sora, o Rafael te roubando.

— Roubei nada.

— Ele foi no teu estojo e roubou tua caneta, sora. Pode perguntar pra sora nova.

— Ele fez isso? — Perguntou a professora. A rata só queria escapar por baixo da porta.

— Ele pegou. — Tudo que ela menos queria era dedurar um futuro aluno dela e criar inimizades.

— Quando vocês quiserem alguma coisa emprestado, me peçam. Eu não vou revistar ninguém, mas a brigada vai.

Rafael ignorou e usou a caneta vermelha para colorir o desenho. Rata resolve se aproximar, mesmo morrendo de medo de se arrepender mais tarde.

— Oi. Posso sentar contigo?

— Uhum.

— O que tu ta ouvindo? — Ela achou que seria menos invasivo que pedir para ver o desenho. Em seus alguns anos desenhando, ela mostrou os seus para pouquíssimas pessoas.

— Rap de Anime. Quer ouvir?

Ela achou que aquilo foi um gesto de confiança e não ousou recusar. Ele empresta os fones para ela. Ele mexe no caderno lentamente e sem disfarçar, exibindo sutilmente seus desenhos anteriores, até chegar no desenho atual. Ela conta que também assistia animes e desenhava. Diz que ele pode usar as canetas dela se quiser. A professora Yoga faz uma cara de “viu? Ele é sempre assim. Não tem jeito. Nunca faz nada.”

Ela pergunta se aquele é o único momento em que ele pode desenhar. Ele diz que sim.

— Mas e em casa? Tu não pode?

— Não, eu tenho que cuidar dos meus irmãos, limpar louça e arrumar meu quarto.

— Mas tu arruma teu quarto todos os dias?

— Sim. As crianças fazem muita bagunça.

— E por quê, já que a gente tá no final da aula, tu não tenta fazer os exercícios? Só pra não ficar sem essa nota. O que tu acha?

Ele caminha até o armário e busca o livro didático. Copia as questões muito lentamente, letra por letra, mas escrevendo tão miudamente que talvez fosse legível com um microscópio. Ela se perguntou se ele conseguiria ler a própria letra depois.

Bate o sinal. Ele diz que não deu pra terminar de copiar. Ela sugere que ele fotografe o quadro com o celular e copie depois, em casa. Ele guarda o material vagarosamente, incluindo o livro de história, enquanto todos os colegas já tinham corrido para fora.

— Essa turma é difícil, né? Não querem nada com nada. — Reclama Yoga.

— Mas eles sabem muita coisa. — Rata fez questão que Rafael ouvisse. — O Rafael, por exemplo, desenha super bem.

Ele se aproximou empolgado, perguntando se Yoga queria ver os desenhos dele. Ela diz que sim. Ele conta um pouquinho de cada um deles.

— Viu só? Tu tem talento. Só precisa tomar jeito na escola.

Bastidores da cena 4: obediência

O Bom Menino

Carequinha

O bom menino não faz pipi na cama
O bom menino não faz malcriação
O bom menino vai sempre à escola
E na escola aprende sempre a lição

O bom menino respeita os mais velhos
O bom menino não bate na irmãzinha
Papai do céu protege o bom menino
Que obedece sempre, sempre a mamãezinha

Por isso eu peço a todas as crianças
Muita atenção para o conselho que eu vou dar

Olha aqui

Carequinha não é amigo de criança que passa de noite da sua cama pra cama da mamãe

E também não é amigo de criança que rói unha, e chupa chupeta

Tá certo ou não tá?

Tá!

Eu obedeço sempre a mamãezinha
Então aceite os parabéns do Carequinha

Olha aqui

Carequinha só gosta de criança que respeita mamãe, papai, titia e vovó

E seja amigo dos seus amiguinhos

E também que coma na hora certa, e durma na hora que a mamãe mandar

Tá certo ou não tá?

Tá!

Eu obedeço sempre a mamãezinha
Então aceite os parabéns do Carequinha

Viva o bom menino

Viva!

Minha mãe sempre conta a história de quando ela foi no programa de televisão do Palhaço Carequinha. Ela sempre fala das músicas infantis que faziam sucesso nos anos 60. Me pediu para que eu procurasse a música “o bom menino”, e cantou junto. A letra me incomodou bastante, mas me mobilizou a pensar o que faz, pelo pensamento daquela época e que se mantém até hoje, uma criança ser considerada boa, ou um aluno ser bom. Esse valor, demonstrado pela música do Carequinha, é de obediência, docilidade, não contrariar, controlar seus prazeres e impulsos, não demonstrar agressividade, violência ou descontentamento. Um ponto curioso é o trecho “papai do céu protege o bom menino”, como se os “maus meninos” não fossem ou merecessem proteção divina. O que aconteceria, então? Isso me remete ao trecho de outra música infantil: “Deus nos amou”, da cantora gospel Ana Paula Valadão, que logo no começo já diz que “quem pecar, vai pagar/ quem pecar, vai morrer” e já ensina às crianças os perigos de não obedecer às regras de Deus.

Quando eu era criança escrevia cartas ao Papai Noel. Argumentava que fui uma boa menina, fui bem na escola, fui obediente. Logo, meu presente estava garantido. Me revoltava quando, além de não obter resposta da carta que me dediquei tanto, não recebia visita nem o presente que eu queria. Mas talvez ele não tenha respondido justamente porque eu não fui tão boa menina assim, então eu duvidava da minha bondade e procurava onde estavam meus pecados.

O Brasil, por ser uma país majoritariamente cristão, transmite amplamente esses valores coloniais. A escola pública, mesmo sendo teoricamente laica, é formada por professores e gestores que geralmente perpetuam ideais cristãos de controle, obediência, reprodução do conteúdo desejado (memorizar o conteúdo da bíblia pode ser substituído aqui por memorizar o conteúdo do livro didático ou do quadro, tal qual no positivismo se troca o Deus cristão pelo deus Ciência) e abominação do prazer. Caso essa expectativa não seja cumprida pelos alunos, o punitivismo entra em ação: bronca, isolamento na direção/secretaria, assinatura de (boletim de) ocorrência, denúncia aos pais, restrições para a entrada na sala de aula, repetência, suspensão, expulsão ou transferência da escola. Há, portanto, uma violência simbólica implicada na estrutura escolar:

"A violência escolar é sobretudo *simbólica*: é uma pressão moral e psicológica constante exercida sobre os alunos para obter sua adesão, sua atenção, seu trabalho. Há, é claro, crianças felizes em ir à escola e que têm espontaneamente desejo de aprender. Uma maioria incerta suporta sua

condição sem realmente sofrer, passando de momentos de tédio, ou de revolta, a outros, de entusiasmo e de adesão. Ocorre contudo que os alunos em dificuldade ou em fracasso não são aqueles que parecem os mais felizes na escola." (Perrenoud, 1999, p.140 apud Brandt, 2014, p. 32).

Sacristán (1998 apud Brandt, 2014) discute a questão da avaliação e da repetência como ferramenta desta dominação. A repetência no sistema de seriação isola os adolescentes de amigos da mesma idade e de conteúdos que poderiam ser mais interessantes. Roberto, por exemplo, fazia análises geniais sobre racismo, pobreza, abordagem policial, arte periférica. As colocações dele poderiam ser altamente potentes em uma discussão de filosofia ou sociologia, mas numa turma em que o foco eram as crianças, ele era visto como um mau aluno, que atrapalha. Mas também é possível que, mesmo em aulas que teoricamente possibilitariam essas críticas ele fosse visto com maus olhos.

Cena 5: sem problemas

A professora Esgotada estava radiante, causando estranheza: ela estava sempre lamentando seu cansaço, doença e sobrecarga. Quando os professores faltavam as turmas eram levadas para o pátio, e ela (professora de Educação Física e Ensino Religioso) sofria tentando administrar duas, três, quatro turmas ao mesmo tempo, resultando geralmente em distribuição de bolas e fiscalização de comportamento. Em um dia no pátio, ela reclamou:

— O pior são os mais velhos. Eles influenciam os pequenos a não fazerem nada. Eles nem queriam estar na escola, só vem para incomodar e porque os pais não sabem o que fazer com eles.

— Mas e porque eles não fazem EJA com colegas adolescentes também?

— Ah, no EJA tem muita liberdade pra sair quando quiserem. Os pais querem eles presos na escola pra que eles não fiquem na rua. Não sabem controlar os filhos e querem que a escola eduque por eles.

Rata se perguntou se justamente não era esse o papel da escola: cuidar e educar as crianças enquanto os pais têm seus corpos explorados para a sobrevivência.

— Eles não têm sonhos?

— Tem. Ser traficante. Alguns até já são.

Mas a negatividade não tinha espaço naquele dia. Ela abria um sorriso de extenso, parecendo fresca, viva.

— Viu a diferença? Bem melhor, né? É outra turma.

Os “alunos-problema” da sala tinham sido impedidos de entrarem na escola sem serem trazidos pelos pais. Nenhum deles foi à aula. A explicação foi que no dia anterior eles não queriam voltar para a sala de aula depois de um período no pátio. Discutiram com o vice-diretor e receberam a sentença.

Levou alguns dias para Rata vê-los de novo. Alguns nunca mais foram vistos. A professora de Ciências comemorava:

— Dois saíram da escola. Melhor assim, não atrapalha os outros. As mães preferem tirar os filhos da escola do que perceber que eles é que são o problema.

Como poderiam ser os alunos o problema da escola, se a escola é feita pra eles? Será que é mesmo? Para quem é feita a escola? Pra quê defendemos escolas sem refletir a que elas estão servindo? De que adianta apontarmos que a escola promove contato com a diversidade, se na prática ela não suporta qualquer desvio à normatividade? Pelo menos, não esta escola.

No fundo da sala, os poucos adolescentes restantes (de uma turma formada metade por eles), pareciam se sabotar, imóveis, mesmo diante de uma oportunidade de ganhar nota facilmente.

— Não entendi nada no texto. Nem adianta, só tiro zero mesmo.

Porque eles não tentavam sair do sexto ano, para entrarem no ensino médio, com colegas de suas idades e assuntos talvez mais interessantes? Talvez a escola não fosse interessante de nenhuma maneira. Talvez, de tanto ouvirem o discurso de incapacidade, tivessem internalizado isso. Talvez eles só não quisessem estar ali, mas foram obrigados. Afinal, quais são as alternativas?

Rata lembrou-se de quando era criança e tinha mais de 20 gatos e 8 cães, ao mesmo tempo. Muitos não tinham nome. Nenhum era castrado ou vacinado. Sua mãe alimentava-os com polenta cozida com casca de legumes. Eles não podiam entrar em casa. Quando tentavam, seu pai espancava-os. A maioria morria jovem. Dinheiro para consulta no veterinário ou vacinação não tinha. Os cachorros agressivos ficavam presos em uma árvore ou no canil. Mesmo assim, sua mãe sentia pena dos animais de rua e acreditava de verdade estar fazendo o melhor para eles. Demoraram longos anos para que a rata percebesse que talvez a rua fosse menos cruel e mais feliz do que um cuidado perverso, por pelo menos oferecer liberdade.

Bastidores da cena 5: corpos fora do lugar

Kilomba, depois de escrever sobre o desconforto e estranheza que universitários brancos alemães com a presença de uma acadêmica negra imigrante, faz uma colocação interessante:

“[...] No racismo, os corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos «fora do lugar» e, portanto, corpos que não podem pertencer. Os corpos *brancos* são, pelo contrário, corpos «no lugar», «em casa», corpos que pertencem sempre. Pertencem a toda parte: na Europa, na África; no Norte, no Sul; no Leste, no Oeste, no centro e na periferia [...]” (Kilomba, 2019, p. 56)

A autora também conta as dificuldades burocráticas que teve para conseguir se manter como imigrante na Alemanha. O que é engraçado, já que a Europa invadiu, saqueou, matou, desumanizou e escravizou povos que agora são vistos como uma ameaça por simplesmente pisarem em “seu” território. As consequências da invasão portuguesa e do pensamento colonial perduram até hoje.

“[...] Na escola, lembro-me das crianças *brancas* se sentarem nos lugares da frente da sala de aula, ao passo que as crianças *negras* sentavam nos de trás. A nós, aos que ficavam nos lugares de trás, diziam-nos que escrevêssemos com as mesmas palavras que os da frente - «porque somos todos iguais», diziam as/os professoras/es. Diziam-nos que lêssemos sobre os «Descobrimientos», apesar de não nos lembrarmos termos sido descobertas/os. Diziam-nos que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, ainda que só conseguíssemos lembrar de roubos e humilhações. E diziam-nos que não fizéssemos perguntas sobre as/os nossas/os heroínas/heróis africanas/os, pois eram terroristas e rebeldes. Não havia maneira melhor de colonizar do que ensinar quem é colonizada/o a falar e escrever do ponto de vista de quem coloniza” (Kilomba, 2019, p. 64).

“[...] a precariedade, segundo hooks, de ainda sermos excluídas/os dos lugares que acabámos de «chegar»>, mas onde dificilmente podemos «ficar»>” (Kilomba, 2019, p.59).

Podemos transpor essa discussão para a educação básica e pensarmos em que racismo perpetuamos em nossos discursos, no currículo escolar (e em que identificações e interesses ele implica), nas nossas atenções e julgamentos. Mais radicalmente, também podemos pensar nesses julgamentos através das discussões de abolicionismo penal, atrelada à luta antirracista. Afinal, quais as diferenças de tratamento, no espaço escolar e para além dele, entre uma pessoa racializada e uma pessoa branca? Que espaços são reservados para estas pessoas? Que diferenças estruturais podemos encontrar?

A própria escolarização brasileira, em sua origem, era diferente para os descendentes de europeus e para os indígenas, com o ideal etnocida de “civilizar” os nativos:

De modo geral, antigamente, a educação indígena tinha o objetivo de catequizar os índios e torná-los missionários, apaziguando-os, tornando-os dóceis e submissos às necessidades de outras culturas e credos religiosos. Ensinavam a língua portuguesa, desconsideravam os mitos, as crenças, os hábitos e o próprio modo de vida indígena e as aulas eram ministradas por professores brancos, por padres católicos e por pessoas comuns, que passavam a viver nas aldeias para educar, catequizar os indígenas (Luchetta e Piovezana, 2013, p. 103)

Portanto, que corpos pertencem à escola? Somente ajustar a maquinaria escolar, historicamente colonizadora, é suficiente para que estes corpos, estas presenças e os saberes que eles carregam sejam valorizados?

Cena 6: burro!

Quando saiu do lugar de observadora e passou ao lugar de docente, Rata sentia o avassalador desespero da insuficiência. Nada parecia despertar o interesse da turma ou possibilitar diálogos respeitosos. Ela tentava, em vão, manejar os insultos constantes entre os colegas: ladrão, macaco, viado, louco, demente, fedido, demônio, retardado. A campeã com certeza era “burro!”, metralhada inúmeras vezes ao dia por várias bocas em direção a muitos ouvidos. Às vezes a boca e os ouvidos faziam parte do mesmo corpo. Muitas vezes os alvos se repetiam. Na maioria era Rafael.

Algumas vezes os alunos pediam que ela assumisse os períodos de Artes, para que não ficassem tendo aula de Português por causa da professora.

— Podia ser qualquer professor, menos ela. — Disse Aline.

— Mas por quê vocês não gostam dela?

— Ela nem olha na nossa cara, sora. Nem dá bom dia. Ela chega e enche o quadro, nem fala nada. Outro dia ela até chamou o Rafael de burro. — Rata se perguntou se isso era mesmo possível ou se os alunos estariam exagerando. As outras meninas confirmaram a afirmação.

Ela tentou fazer algumas rodas de conversa, porque sentia que a única possibilidade de dar aula de Ciência naquelas condições era ignorando a existência dos humanos e se dedicando ao quadro negro, acariciando-o com giz branco e oferecendo-lhe toda a sua atenção enquanto fechava-se para o inferno à sua volta. Mas não o fez. Não antes de fazê-los sentir que ali havia um espaço para falarem e serem ouvidos. As rodas de conversa não funcionaram da mesma forma que com adultos dóceis e domados pela escolarização, e por muitos dias ela pensou ter sido uma perda de tempo, até que, aos poucos, os insultos foram reduzindo até ela conseguir contar nos dedos de uma só mão quantas vezes “burro” foi falado durante suas aulas.

No seu primeiro dia de regência, vossa majestade perguntou à Rafael por que ele não respondia às perguntas de sondagem.

— Não sei escrever, sora.

Ela parecia não entender. Todos os professores reclamavam que ele nunca fazia nada, e nunca tinham contado este pequeno detalhe para ela.

- Como assim, não sabe escrever? Ta falando sério ou ta zuando?
- Tô falando sério.

Ela lembrou-se das letras de formiguinha dele, e pensou fazer sentido. Sentou-se ao lado dele, transcrevendo suas respostas e interagindo com elas. Na pergunta sobre atividades que gosta de fazer, ele respondeu:

- Gosto de escrever poesia.
- Mas como tu escreve poesia se não sabe escrever?
- Áudio no Whats. — “Genial”, ela pensou.

Rafael participava bastante suas aulas. Mesmo quando parecia disperso, Rata endereçava-lhe uma pergunta e ele sempre respondia corretamente, mostrando estar atento. Ela elogiava suas respostas, e ele parecia empolgado com sua inteligência.

Em outro dia, ela conversou com ele sobre sua dispersão e inquietude. Perguntou o que ele sentia quando estava na sala de aula.

- Eu me sinto triste e sozinho. Mas eu gosto de ficar sozinho, sem ninguém me incomodando. Não tenho vontade de fazer nada.
- Por quê?
- Minha avó morreu esses tempos. Eu sinto falta dela.
- Entendi. E antes disso tu se sentia melhor?
- Eu também ficava triste.

Ele pegou um caderno para desenhar. A maioria das páginas tinha coisas escritas. Parecia até ter exercícios de física corrigidos.

- Esse caderno é teu?
- É.
- Como assim? Tem coisa escrita nele. Tu me disse que não sabia escrever.
- Isso é de quando eu estudava em outra escola, particular. Lá eu tava mais avançado e fazia as coisas. Aí não teve mais condição de eu ficar lá e vim pra cá. Aí não conseguia fazer as coisas e voltei pro ensino fundamental.
- Então tu mentiu pra mim quando disse que não sabe escrever?

— Eu sei, mas eu tenho fases que não consigo fazer as coisas.

— Como assim?

— Eu tenho um problema que tem fases que eu faço as coisas normal e outras que eu não consigo fazer.

— Quem te disse isso?

— Minha irmã, ela trabalha com médico.

— Tu acha que pode ter a ver com a tua tristeza?

— Acho que sim. Sabe sora, eu fíco triste porque eu tenho 15 anos, e em 15 anos eu nunca tive um pai. Acho que a culpa é minha porque eu sou burro. — Um pedaço de chumbo caiu no estômago da rata. Tão pesado que poderia virar um buraco negro, destruindo o próprio chão em que pisava. Segurou o choro. Abraçou o menino.

— Olha aqui, tu não tem culpa dos erros dele. Tu é uma pessoa incrível, carinhosa, criativa, com vários talentos e muito inteligente sim. Às vezes a escola não valoriza o que a gente sabe, mas não significa que a gente não saiba coisas e não seja inteligente. Não carrega uma culpa que não é tua.

Rata entrou na sala dos professores, emocionada por ter recebido tanta confiança. Contou para os outros professores sobre o luto dele pela avó e sua baixa autoestima, ingenuamente acreditando ter feito uma grande descoberta.

— É, faz umas três semanas que a vó dele morreu, a gente até colocou ali no quadro. Ele tava morando com os avós porque briga com o padrasto.

— Eu sei que ele tem baixa autoestima, e eu sou uma das causas, falo mesmo, xingo ele. — Disse a professora de Português, não parecendo se arrepender por isso. — Eu não suporto aquele guri e ele não me suporta. Eu to num estado que eu não posso nem olhar pra ele que já começo a me irritar.

Ela tentou retomar a esperança dos professores naquele aluno:

— Ele ta super participando das minhas aulas. Como ele e o Iago não param quietos, eu chamei eles para serem meus ajudantes e ficamos caminhando pela sala. Eu fazia perguntas para eles e eles estavam gostando bastante de participar da aula.

— Ele nem tem jeito, já é aviãozinho. Só vem pra escola pra fugir e arranjar cliente. — Disse a professora de Matemática.

— Ele tem 11 irmãos. A mãe é analfabeta e tá nem aí se ele vem pra escola. Nem adianta tentar quando os pais não ajudam. — Disse a professora de Português.

— Tu ta toda empolgada achando tudo lindo mas tu vai acabar teu estágio e vai embora. A gente vai continuar aqui com os problemas, com salário atrasado, tendo que lidar com essas coisas. — Disse Yoga, brava.

Ela demonstrou preocupação com o salário dos colegas, pensando também no que o futuro lhe reservava. Depois, foi procurar a professora da sala de recursos. Contou a história. Ela disse que Rafael nunca estudou em outra escola, e que sabia copiar o desenho das letras, mas não sabia o que elas significavam. Ela confirmou todo o resto. Disse que Rafael estava em processo de alfabetização, que sabe escrever seu nome e sabe algumas letras. Mostrou as atividades dele e de Caio. Quando contou sobre a sala dos professores, ela respondeu que todos sabem que ele não sabe escrever, que receberam orientações de que tipo de atividade deveriam oferecer, e não pareceu surpresa quando Rata contou que tratavam-no como vagabundo que não queria copiar. Tiveram uma longa conversa sobre atividades possíveis para ele e Caio, que é alfabetizado mas precisava de orientações simples e diretas e de mais tempo para fazer as atividades. Caio, ao contrário de Rafael, recebia compreensão e atenção dos professores.

— Eles gostam do Caio porque ele não incomoda, não dá trabalho. Ele fica quietinho no canto dele. Rafael não, ele gosta de interagir e não fica quieto se ele não ta gostando de alguma coisa.

— Ele não quer ser invisível. — Rata parecia ter tido a mais boba das epifanias.

Bastidores da cena 6: exclusão

Viviane Mosé (2013) traz que o Ocidente tem como primeiro modelo argumentativo a razão, criada pela filosofia grega. Esse modelo de pensamento é determinado por regras, procurando alcançar a verdade. Essas regras são:

1. A identidade como essência imutável, fixa, eterna. " [...] A verdade é o que é, não pode deixar de ser ou vir a ser, ela é." (Mosé, 2013, p. 40);
2. A exclusão das contradições;
3. O pensamento binário: "não podemos jamais dizer que isto é e ao mesmo tempo não é um azul" (Mosé, 2013, p. 40);
4. A busca pela causa primeira, pelo princípio originário de todas as coisas.
5. O afastamento dos afetos e das paixões, distância das emoções.

Como os princípios gramaticais foram construídos pelos princípios lógico-rationais, a própria linguagem se constitui como exclusão de contradições. Desta forma, um discurso não é apenas a afirmação de uma coisa, mas também necessariamente a exclusão de todas as outras.

As sociedades também afirmam suas normas e excluem o que passa do que elas consideram limites. A autora, ao referenciar Michel Foucault em *História da loucura* (1996), diz que a forma da nossa sociedade se relacionar com o que não aceita é internando. "[...] Internar quer dizer, antes de tudo, isolar, em espaço fechado, controlado, afastado das cidades, pessoas consideradas indesejáveis, intragáveis, perversas, perigosas. Esses locais, que nasceram com a justificativa de corrigir ou de curar, terminaram se tornando locais de moradia [...]" (Mosé, 2013, p. 41).

Como a sociedade branca e capitalista percebe as crianças e os adolescentes? Por que consideramos tão essencial a educação, mas apenas conseguimos vislumbrá-la apartada da sociedade, enclausurada em escolas em um *meio de cultura*³, como se as possibilidades infantis fossem uma ameaça, como uma realidade que não queremos ver. É possível educar pelo isolamento,

³ Meio de cultura é um conceito da microbiologia que se refere a composições de substâncias extremamente controladas para a cultura de células. Desta forma, adicionando determinados nutrientes, controlando o pH, a osmolaridade e outros fatores, se permite a multiplicação do que é desejado e se limita a sobrevivência dos organismos indesejáveis.

pela restrição de liberdade, pela privação do desejo, pela censura da potência dos corpos?

Não trago aqui uma proposta de pensar em como a escola deveria ser um ambiente menos nocivo, mas um questionamento sobre o que acreditamos ser educação e para que fim a escola serve. Pelo que estamos lutando?

É possível uma escola não delimitar seus sujeitos indesejáveis, e, portanto, não ser pautada na exclusão?

Já existem casos de ressignificação da escola em aldeias Kaingang como espaço de transmissão e valorização de saberes tradicionais e da língua, principalmente associados a docência praticada por professores indígenas. Mesmo assim, segundo Sales (2013), a escola não se sobrepõe às outras práticas de educação das crianças: o aprendizado se dá no cotidiano, visto como uma responsabilidade coletiva, através da inserção no grupo, da tomada de responsabilidades, do brincar, do prazer e da liberdade, fundamentada nos saberes tradicionais transmitidos pelos mais velhos.

Não penso em uma transposição deste ressignificado para escolas em áreas urbanas (até porque o contexto é outro), mas que possamos, a partir de outros olhares, repensar a escola e a educação.

Cena 7: ausência

Poucas semanas depois do início da professoragem, Rafael não apareceu mais na escola. Um dia ela encontrou o pai de Bianca e padrasto de Rafael na sala dos professores. Ele veio dizer que ela estava ficando no pátio sem professores, e quando fosse esse o caso, que ligassem que ele iria buscar. As meninas já tinham contado que muitas vezes Bianca chegava atrasada, saía mais cedo ou não ia para a escola porque seu pai era muito desconfiado.

— Ela tá chegando na idade de querer namorar, e eu sei que vem vagabundo da rua com droga. Não quero minha filha perto dessas coisas. Se não tem um professor pra cuidar, é melhor ela ficar em casa. — Disse para os professores, que tentaram tranquilizá-lo.

Rata se apresentou a ele.

— Ela se comporta direitinho na sua aula, faz as coisas? Porque em casa eu tenho que ficar em cima que ela não quer saber de estudar.

— Não, ela é super estudiosa, faz tudo direitinho. Não tem nenhum motivo pra se preocupar, ela é uma ótima aluna.

Perguntou porque Rafael não estava indo para a escola.

— Ele andou brigando com um colega, aí a escola nos chamou e fomos na assistência social. Agora tamo tentando ver uma escolinha de futebol, alguma coisa pra ele fazer. Ela disse que talvez seja melhor ele nem voltar para a escola.

Ela sentiu medo de perder um amigo, uma das poucas recompensas que sentia com seu trabalho. “Professor é uma profissão ingrata”, ouviu do namorado artista. “Não se recebe a recompensa imediata dos aplausos”. Naquela escola ela sentia-se sozinha, tentando defender um pouco de acolhimento em um ambiente tão hostil. Já nem sabia mais em que acreditava.

Seguiu no frenesi de planejamento-aula, quase sempre se sentindo insuficiente e infeliz. Sempre com a decepção do “podia ter feito melhor, porque foi tão ruim?”, carregando o peso da irresponsabilidade, amaldiçoada por

Cronos. Depois de um tempo, as relações foram se tornando mais confortáveis, e as aulas mais possíveis.

Em uma das aulas, cujo tópico era ecologia, William chamou a professora Rata. Ele era o aluno mais alto da sala, e estava entre os mais velhos. Raramente comparecia às aulas.

— Professora, o que é o corpo humano?

Ela tentou responder rapidamente a pergunta, que de começo parecia ser tão simples e fácil de ser respondida. Um clássico exemplo de não demonstrar sua vulnerabilidade intelectual e tentar bancar seu lugar de poder.

— É o corpo dos seres humanos, meu bem. Das pessoas.

Ele pareceu descontente com a resposta. Depois de meses, a pergunta seguiu assombrando-a. O que é o corpo humano? Como ele é representado? Existe um corpo humano? Todos os corpos de pessoas são vistos e tratados com humanidade? No que será que ele pensou? Que resposta seria capaz de satisfazê-lo? Seria mais inteligente ter respondido com outra pergunta.

Às vezes o Ordem aparecia durante suas aulas, irrompendo violentamente pela porta, já gritando e mandando os alunos sentarem, sem nem entender o que acontecia naquele espaço-tempo, mas considerando-o muito mais caótico do que o suportável, necessitando de intervenção urgentíssima para o bom caminho. Em uma delas, disse que Roberto estava desrespeitando a professora ao ficar em pé e com a mochila nas costas.

— Mas ele não ta incomodando ninguém, nem me desrespeitando. — "Na verdade quem ta me desrespeitando é o senhor", mas não ousou dizer.

— Ele precisa aprender a se comportar como aluno.

— O que é se comportar como aluno? — ela desafiou.

— É sentar e respeitar o professor.

Em uma das últimas aulas da etapa de estagiária, quase um mês depois, Rafael retorna. Se abraçam, dizem saudades. Ele pede a atenção dos colegas enquanto ela explica, como um assistente. Na semana seguinte, em seu penúltimo dia, ouve dos alunos que Rafael foi expulso da escola.

— Deu uma treta com a professora de Português. Ela disse que era pra ele parar de incomodar. Que não aguentava mais ouvir a voz dele. Que ela chorava

de cansada. Ele disse que ia chorar só no caixão dela. Ela contou pra direção que ele ameaçou ela de morte e ele foi expulso.

Ela se surpreendeu com o poder que o discurso da professora teve.

Bastidores da cena 7: contradições

Tiago era meu irmão. Era, porque já morreu. Meu irmão só por parte de pai, filho de um *remember* no meio do divórcio. Nessa época que meu pai conheceu minha mãe, eles transaram e elas engravidaram. Ele foi trabalhar numa cidade longe das duas, e elas nem se conheciam. Nasceram dois Tiagos no mesmo ano, que a família diferenciava por Tiago preto (filho da ex-esposa do meu pai) e Tiago branco, que geralmente era só Tiago⁴ (filho da minha mãe). Meu pai levou dois anos para conhecer o Tiago branco. O Tiago preto (que era branco, mas mais escuro) ele sempre relutou em assumir durante toda a vida dele, porque acusava a mãe de ter transado com outros - e seu apelido é Alemão.

Tenho poucas memórias do Tiago preto. Minha mãe ficava estressada com meus três meio-irmãos e mais três filhos. Eles (meus meio-irmãos) moravam numa vila em Canoas, e a gente morava numa avenida central em Esteio, então via pouco eles.

Diziam que o Tiago preto era muito levado: fugia da escola, fugia do internato, matava aula, fugia de casa, era agitado.

Nas minhas poucas memórias dele, ele brincava com skate de dedo, tinha cabelos compridos, um sorriso bonito e era a cara do meu pai. Não sei bem quais são reais.

Quando ele era adolescente, começou a trabalhar por pouco tempo na fabriqueta de couros do meu pai, na nossa garagem, mas sempre morando em Canoas. Não lembro muito bem o que aconteceu, mas um dia ele destruiu o alarme para roubar alguma coisa. Pouco tempo depois ele foi preso, não lembro se por roubo ou posse de drogas. Eu tinha uns 6 ou 7 anos, e ele devia ter uns 18. Acho que meu pai nunca foi visitá-lo. Eu queria ir, mas ele dizia que era perigoso. Reclamava que ele ligava para pedir dinheiro. Dizia que não era mais filho dele, até nunca mais procurá-lo.

⁴ A minha família, assim como a sociedade racista, vê o branco como normal e quem não é branco como racializada/o/e. Assim como homem, cis, heterossexual, monogâmico etc, quem o é não considera necessário demarcá-lo, já que não se constitui como *outro*. Kilomba conta que para que o branco (e todas estas outras identidades ditas como normais) exista, é necessário haver a condição de alteridade. Caracterizar quem é o *outro*, demarcar a sua separação do *eu*, e inserir a crença de que *eu* é bom, certo e neutro, e o *outro* é mau, errado, ideológico/parcial/violento, etc.

Eu sempre quis conversar com ele, saber o que ele pensava, entender o que aconteceu, saber como ele estava, querer ser irmã dele.

Depois de muitos anos sem notícia, quando eu já era adolescente, soube que ele saiu. Que tava recuperando a vida, entrando nos eixos, trabalhando, tinha até casado com uma mulher que fazia muito bem pra ele.

Uma vez eu fui visitar meus sobrinhos e ele tava lá, sentado no pátio. A gente se viu por segundos, eu estava de passagem. Não sei se ele me reconheceu.

Um dia eu voltei da escola e minha mãe disse que a polícia foi lá em casa procurar ele. Tava foragido, suspeito de ter assassinado a esposa. Depois de um tempo ele confessou e foi preso. Eu queria muito entender. Eu queria saber se ele tava drogado, sóbrio, louco ou o quê. Saber o que aconteceu, o que ele pensou, se ele se arrependia, se poderia ter sido evitado.

Minha avó tinha muitos problemas psicológicos (meu pai também, provavelmente). Eu tinha medo que talvez um dia eu matasse alguém. E tinha medo que minha família também me excluísse. Queria poder resolver as coisas, ajudá-lo a se reconstruir, ao mesmo tempo em que tinha medo que ele me matasse.

Eu chorei tantas vezes. Lembro que uma vez na aula de Português a professora fez uma roda para discutir a pena de morte. Eu era a única pessoa contra. Eu desabei pensando que meus amigos queriam o meu irmão morto.

Eu sentia inutilmente tanta culpa por eu e meus dois irmãos termos uma vida tão mais confortável que os outros três. Mas não só conforto material, de bens. Conforto emocional, conforto de poder estudar, de não morar num lugar violento. Eu só queria reparar as coisas e era completamente impotente. Mas também era uma tentativa de transferência da culpa dele para as opressões que ele sofreu, como se ele não tivesse agência.

Descobri que o Tiago morreu meses depois, *stalkeando* a mãe dele no Facebook. Ninguém me contou. Morreu preso, e eu nunca pude trocar uma ideia.

Acho que isso me mobilizou a querer ser professor-a. Uma tentativa ingênua, messiânica e martirizada de prevenir que outros tenham o mesmo destino que ele. Uma massageada de ego da caridade cristã de me sentir capaz de salvar o mundo. Levou anos pra eu quebrar a cara minimamente pra perceber que sozinho eu não irei conseguir derrubar um sistema que quer marginalizar

peças, para prender, pra torturar, pra escravizar, pra assassinar, amparado pelo punitivismo do cidadão de bem.

Também parei de ver sentido na escola, que sempre vai tentar excluir quem já está na margem. Eles quase sempre não querem estar ali e a escola também não quer que eles estejam. A escola quer corpos dóceis, submissos aos caprichos do estado. Corpos que aceitam qualquer condição pra não ter que morar na rua, passar fome, ser preso. Todas as instituições criadas e mantidas pelo estado servem aos interesses dele, e me parece ingênuo não discutirmos isso na academia. O pensamento crítico é quase sempre marxista, não chegando no ponto de discutir radicalmente o estado como também opressor.

Que fique nítido também que não defendo sistemas privados, que servem aos interesses do capital e continuam sendo máquina de matar pobres, pessoas racializadas, mulheres cis e trans, pessoas LGBTQI+ e tudo aquilo que não é humano (e portanto não considerado válido o suficiente para viver em liberdade em uma cultura antropocêntrica).

Aos que não oferecem resistência à escolarização, resta a apatia, a obediência, o tédio, a resistência à movimentação, a morte da sua vitalidade, da sua criatividade, da sua potência. Para seguir com vida depois de 12 ou mais anos de escolarização, em jornadas de 20 ou mais horas semanais, é necessário ter alguma rebeldia, alguma inquietude. Jogo aqui fragmentos de um artigo que discute a sociedade pedagogizada⁵ a partir dos conceitos de dispositivo pedagógico⁶ e equipamento coletivo⁷:

“Masschelein e Simons (2013) apontam para a necessidade de se ‘defender a escola’ como uma questão pública. Mas defendê-la de quê? Das forças sociais e políticas contemporâneas que corroem cada vez mais seu sentido originário, de uma interrupção no tempo produtivo, que possibilita experiências formativas. Fora do seio da família e ainda não totalmente

⁵ Rancière (2002 apud Carvalho e Gallo, 2019) vê a sociedade como pedagogizada num sentido de apenas vislumbrarmos o aprendizado quando um mestre ensina, hierarquizando a relação com os saberes e impossibilitando uma emancipação intelectual genuína.

⁶ A partir do conceito de dispositivo de Foucault (2014 apud Carvalho e Gallo, 2019), Schérer afirmou a existência de um dispositivo pedagógico como uma rede estruturante de pensamentos, instituições e normativas que coloca “[...] em funcionamento de um observatório, o estabelecimento de um terreno artificial de observação dos fatos e dos gestos da criança na sua integralidade” (Schérer; Lagasnerie, 2007, p. 149-150 apud Carvalho e Gallo, 2019).

⁷ Conceito de Guattari (2005, 2011, 2013 apud Carvalho e Gallo, 2019) sobre uma múltipla modelagem subjetiva e social replicante de dinâmicas hierárquicas retroalimentadas por racionalismos, ideais, comportamentos e normativas.

inseridas no âmbito social da produção, crianças e jovens podem experimentar o mundo e formarem-se. Mas quando os processos formativos são direcionados pelos interesses estritos do Estado, como, por exemplo, uma formação visando a preparação para o trabalho, conjugada com uma formação para a cidadania, para ficarmos no caso brasileiro, que nos toca diretamente, perde-se o sentido da escola como “tempo livre”, um tempo do qual o sujeito pode dispor conforme seus interesses próprios, absolutamente necessário para sua constituição subjetiva. [...] numa sociedade pedagogizada, por que a escola precisa ser defendida, posto que ela parece ser uma instituição central? E, mais do que isso: se a escola precisa ser defendida, defendida de quem e do quê?” (Carvalho e Gallo, 2019).

“Não é para aprender que se vai à escola como causa primeira. Mas para cumprir o ritual inicial, incessante litania de passagens, junto com as regras familiares, visando a inserção de seus sujeitos na máquina de poder. Visibilidade tão escandalosa que insiste a ser negada, afinal de contas, quem haveria de se lançar contrário à escola e aos seus preciosos passes de inserção civilizatória? Uma vez, porém, que o dispositivo pedagógico se faz um com a máquina de poder, não é apenas o conjunto todo montado da escola, espécie de grande máquina, que passa a ser questionada. Questionar a escola é forçosamente colocar em questão o seu dispositivo pedagógico e, claro está, todo o seu alcance social, com o intuito de defendê-la deste dispositivo.” (Carvalho e Gallo, 2019).

Neste artigo é citado Schérer (2009 apud Carvalho e Gallo, 2019) como uma resposta à *Sociedade sem Escolas* de Ivan Illich (1971), assumindo que a luta pela desescolarização é boa, mas não suficiente, já que toda a sociedade é permeada pelo dispositivo pedagógico. Complementarmente a este pensar a escola, Manso e Barbosa (2000), historicizam o nascimento da ciência e da escola a partir da filosofia grega de prática livre e contemplativa de uma minoria de pessoas livres e “desempregadas” — sustentada pelo trabalho de milhares de pessoas escravizadas (e hierarquia esta não questionada por eles). A própria palavra grega *scholé* significa lugar do ócio, mas a democratização da escola foi transformando-a em um lugar de neg-ócio (negação do ócio), instituição-laboratório da disciplina, conformadora da subjetividade moderna. Os autores apontam então para um retorno ao estado de criança (que é reprimido na escolarização), com “o prazer da descoberta pela descoberta, pelo exercício da vida como um jogo, onde todos os seus intervenientes se empenham intensivamente, tendo apenas em conta, não o lucro imediato, mas sim o prazer

de ver as coisas irem acontecendo” através da arte, em contrapartida ao retorno de investimento capitalista que se espera da escolarização através do trabalho escolar.

Quero que pensemos profundamente em que consequências existem quando a única educação imaginável e aceitável é a escolar, quando acreditamos que existem saberes que todos devem saber a serem aprendidos, de forma obrigatória, e a quem eles beneficiam. Em quantos saberes são deslegitimados e deixados de fora. Se é possível que a escolarização seja universalmente boa e necessária pra todo mundo, e no que acontece com quem não se encaixa.

Sonho pós-cenas: merda

Saindo de seu cu via-se uma pontinha. Seu amor, curioso e fuxiquento, puxou devagar e cuidadosamente. Via-se pelinhos. Sentia-se todos os contornos. Sem esforço, incômodo ou tesão, pariu pela via dos rejeitos um pequeno rato morto, que entrou ali buscando um esconderijo mas encontrou a asfixia. Adeus.



Ilustração de Lino Arruda, capa da novela gráfica *Monstrans: experimentando horrormônios*, de sua autoria. Descrição da imagem: um corpo humano, com 6 tetas, pêlos nas axilas, pernas

e virilha, com os pés trocados pelo corpo de uma lacraia, com um braço de árvore seca, a cabeça de rato com um chifre no centro, prestes a se alimentar de um pequeno humano.

Creio que o sonho trata, realmente, de uma despedida. Uma despedida de um gênero, de um nome, de uma persona, de um ofício, de um significado da escola na minha vida, de um sonho. Minhas crenças se metamorfosearam em outras tantas, longe de se parecerem com suas larvas. Essa metamorfose só ocorre a partir do contato com o ambiente, o coletivo, porque o próprio eu nasce do afeto, do poder ser afetado. A merda é produção daquilo que já não serve mais. Ela serve para dar espaço ao novo. Ela é a morte que possibilita e nutre a vida.

Penso que estruturei este trabalho com cenas por enxergar a sala de aula como espaço cênico. As artes cênicas (na minha vivência, o circo) proporcionam a surpresa com a descoberta da potência do corpo, da expressão, de um lado oculto de si, de uma brincadeira de papéis e experimentação de fantasias, de outras realidades. O corpo docente é performático quando, por exemplo, tenta transmitir a segurança da certeza, da autoridade, do saber o que é melhor ou até mesmo saber o que está fazendo (mesmo sendo fantasia) ou quando experimenta o afeto, o desconhecido, a vulnerabilidade. O corpo discente, neste caso interpretado por corpos infanto-juvenis, pode expressar o tédio e o descontentamento, brincar de brigar com os colegas e os próprios professores, encarnar uma vítima, um bandido ou um herói, com toda a ingenuidade que este espaço permite. Podemos enxergar a escola mais como espaço de experimentação, potência, infantilidade (e todo o ridículo associado a ela) e menos como uma opressão pela impressão de certezas, maturidade e seriedade.

Mesmo tendo lançado aqui um olhar crítico aos discursos de docentes nesta escola, não gostaria de vilanizá-los ou pessoalizar um problema estrutural, que deprime, isola e desumaniza tanto professores quanto alunos. Construí, a partir desses diálogos, ferramentas para pensar politicamente a escola associada a esta curta vivência no “chão da escola”. Os professores não são essencialmente maus ou deveriam ser vistos como mártires, que são ao mesmo tempo OS responsáveis pela educação das crianças (e portanto de todo o futuro da humanidade) e os culpados pelas crises da escola, enquanto são sobrecarregados com jornadas de trabalho exaustivas para tentar sobreviver com salários baixos, parcelados e atrasados (que inclusive era a condição dos professores desta escola estadual do Rio Grande do Sul em 2019). É uma responsabilização desumana e

meritocrática de humanos em situação de precariedade, tanto quanto culpar crianças e adolescentes por seu desinteresse ou dificuldade em avaliações de disciplinas pesadas e distantes de suas realidades, ou seu potencial fracasso em monetizar sua força de trabalho em uma economia que necessita da exploração e da opressão para se perpetuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BRANDT, Joice. *Violência simbólica: uma reflexão acerca do habitus docente*. Trabalho de Conclusão — Curso de Pedagogia, UNIVATES, Lajeado, 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/626/1/2014JoiceBrandt.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo*. Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n.4, p. 622-641, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756/16853>>. Acesso em 27 nov. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Tradução de Nuno Quintas. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

MANSO, Artur; BARBOSA, Fátima. *Escola, ócio e tempo livre*. In: V Congresso Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho; n° 4, vol. 6, ano 4°, p-620-628, 2000. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/61900057.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2019.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. *Mãe (nem) sempre sabe: Existências e saberes de mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais*. Dissertação (Mestrado) — Curso de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189944/PPSI0782-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LUCHETTA, Fernando Loureiro; PIOVEZANA, Leonel. *Educação indígena e os processos de ensino e aprendizagem escolar da Aldeia Nonoai (RS)*. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I (orgs). *Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 1995.

SALES, Daniela Franciela. *Educação Kaingang: uma pedagogia diferenciada*. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I (orgs). *Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.