UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CAROLINA TERRUGGI MARTINEZ

**O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública
municipal de São Paulo**

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CAROLINA TERRUGGI MARTINEZ

**O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública
municipal de São Paulo**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marcondes
Machado

São Paulo
2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Terruggi Martinez, Carolina

O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública municipal de São Paulo / Carolina Terruggi Martinez; orientadora Adriana Marcondes Machado. -- São Paulo, 2021.

120 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Escola pública. 2. Cotidiano. 3. Política. 4. Gestão democrática. 5. Coletivo.
I. Marcondes Machado, Adriana, orient. II. Título.

MARTINEZ, Carolina Terruggi. **O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado
Instituto de Psicologia da USP - Dpto. PSA
Av. Prof. Mello de Moraes, 1721
CEP: 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo/SP

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (Capes), nº 88882.376442/2019-01.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação se faz em uma roda-viva, sempre a várias mãos. São muitas as que permitiram que as minhas se fizessem presentes aqui. A moradia, o trabalho, a cidade, o jantar do sábado à noite, tudo faz parte do percurso. Empresto a música de Gonzaguinha para ressaltar o plano coletivo de construção deste trabalho. Ela diz: “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Esta dissertação existe a partir destas marcas. Com os desafios do caminho, ficou cada vez mais nítido o enorme arranjo de bastidores que há por trás da experiência de um mestrado. Por isso, agradeço...

Aos parceiros de pesquisa, profissionais da EMEF Maria-Nova (como a chamo nesta pesquisa). Professores(as), gestores(as), coordenadores(as), estudantes, famílias, merendeiras, inspetores(as), secretárias, funcionários(as) de apoio, voluntários(as), para vocês, as palavras serão sempre faltantes. Elas não dão conta de tamanha gratidão por terem aberto suas vidas, trabalhos, afetos, inseguranças, saberes e movimentos a mim para que esta pesquisa pudesse existir. A parceira que vivi com vocês construiu-me como pesquisadora e produziu afirmações desejosas de fortalecimento de outras vidas comprometidas com a educação pública. Por isso agradeço o encontro de disputas, sonhos e pensamentos partilhados.

Aos amigos que construíram um lar comigo na desafiadora São Paulo, por terem me ensinado que lar e carinho são construções feitas nos detalhes aparentemente desimportantes da rotina e por mostrarem que cabe muito riso no cotidiano.

À Adriana, pelos ensinamentos das infinitas possibilidades de encontro e de produção de comuns, pelas inflexões no pensamento que me movem para além desta pesquisa, e pela presença que faz viver os desafios do percurso de pesquisa no plural, sentindo-me acompanhada.

Ao grupo de pesquisa, pelas discussões intensas das manhãs de sexta e pela amizade que vai além delas. À Bia, pela companhia no bairro e nos eventos acadêmicos, pelos incentivos e pela dedicação na leitura das minhas escritas. À Paula, pela partilha dos marcadores do tempo da universidade e dos loopings da construção de uma dissertação. À Rê, por ter feito a ponte valiosa com o campo da pesquisa na minha chegada em São Paulo. À Lu, pelo riso, a abertura e o quintal aberto aos bons encontros. À Deia, pelo arejamento do pensamento paulista e pela doçura. Ao André, pela presença nos tempos iniciais da pesquisa. Ao Rodrigo, pela poesia. À Dani, pela leitura com vida, de quem é pesquisadora-artista, de

nossos trabalhos. À Letícia, pelo ensinamento de que nenhuma disciplina dá conta sozinha de um problema. À Silvia, pela sensibilidade com nossas escritas.

Ao Prof. José Sérgio Fonseca e à Prof. Kátia Aguiar, pela leitura cuidadosa, os comentários encorajadores e a presença afetuosa na qualificação. Este momento foi um marcador importante na trajetória desta pesquisa.

Aos meus pais, pelo amor que movimenta e acolhe. À minha mãe, por dar lugar especial ao estudo ao insistir no seu mestrado com vidas para movimentar a sua volta, pelo cuidado e o carinho manifestos nas comidas separadas para os retornos à São Paulo, pelo afeto constante; ao meu pai, pela coragem de me incentivar a sonhar e por bancar esse sonho junto comigo, pelo suporte preciso e amoroso, pela leitura inesperada e atenciosa da minha qualificação em um ato de interesse na minha vida extrafamiliar.

Aos meus avós, por terem me dado um fio por onde puxar minha história cheio de amor.

Ao meu irmão, pelo amor que insiste em meio aos nossos caminhos diversos e por ter com quem partilhar as brincadeiras da infância e da vida adulta.

Ao Felipe, pela aposta incansável de que eu daria conta, pela entrega ao nosso encontro e pela ventilação do meu pensamento acadêmico com amor e afago.

Aos amigos e às amigas da Unesp, pela intensidade do encontro e pelas descobertas e transformações que vivemos juntos e juntas; pelas amizades que dispersam as memórias de Bauru por muitas cidades, deixando afeto para encontrar em todos os cantos do estado.

Às amigas da infância, pela amizade feminina. Pelo privilégio de memórias alegres que se somam com o passar dos anos e pelo respeito à singularidade das construções de cada uma.

À Ana Godoy, pela parceria e presença contínua, sonora e subversiva dos nossos ideais academicistas.

À Emelice, pela escuta inquieta e paciente.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da USP pelo suporte com as dúvidas e a seriedade com os processos administrativos da pós-graduação.

Aos parceiros de trabalho que tive nas várias instituições por onde passei e que me ensinaram o valor do saber partilhado. São assistentes sociais, educadores, educadoras, equipes de limpeza, inspetoras, advogadas, terapeutas ocupacionais, psicólogos que tornaram o compromisso com o público atendido possível e os desafios vividos por mim, como trabalhadora, menos penosos e mais inventivos.

Cualquier movimiento mata algo.

*Mata el lugar que se abandona,
el gesto, la posición irrepetible,
algún anónimo organismo,
una señal, una mirada,
un amor que volvía,
una presencia o su contrario,
la vida siempre de algún otro,
la propia vida sin los otros.*

*Y estar aquí es moverse,
estar aquí es matar algo.*

*Hasta los muertos se mueven,
hasta los muertos matan.*

Aquí el aire huele a crimen.

Pero el olor viene de más lejos.

Y hasta el olor se muere.

(Roberto Juarroz)

RESUMO

MARTINEZ, Carolina Terruggi. **O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho foi construído a partir de relações estabelecidas com trabalhadores e estudantes de uma escola pública municipal na periferia de São Paulo que se encontrava em processo de transformação do Projeto Político Pedagógico durante a realização da pesquisa. Foram acompanhados espaços de atividades coletivas da escola ao longo de um ano e meio, tendo maior frequência a participação da pesquisadora nos espaços de discussão, formação e decisão de professores e equipe gestora. Ao acompanhar este processo, o objetivo foi conhecer e analisar os modos como a equipe pedagógica construía o trabalho cotidiano e tomava decisões em coletivo, ao definirem como direção do trabalho ampliar as vozes que participavam e construir uma prática transformadora que não estivesse subordinada aos mandos neoliberais, capitalistas e colonialistas. Neste acompanhamento, enfatizou-se as formalizações que se constituíram em mudanças de práticas, tensões e situações-limites a partir dos desafios cotidianos dessa direção de trabalho. Com isso, foi possível discutir uma concepção de gestão do trabalho pedagógico no cotidiano distanciada dos pacotes protocolares que possibilita viver dúvidas e contradições nas quais o Estado emerge em suas ações em um duplo movimento de proteção e destruição; a relação com a comunidade se constrói entre conflitos e parcerias; os estudantes ora são alvo das ações, ora coparticipantes das construções; e o grupo de educadores se envolve nos enfrentamentos requeridos para construir comuns. As situações-limites vividas pela equipe de funcionários da escola, nessas relações, trouxeram à tona as fronteiras rígidas que cercam o universo escolar e que exigem corpo, tempo e condições para serem alargadas. Ao fazerem as certezas apriorísticas terem que ser lapidadas e repensadas, mostraram que a disputa não tem fim quando se busca construir coletivamente uma escola mais democrática e emancipadora, uma vez que a criação dessa direção política-pedagógica no trabalho exigiu abertura para novas lutas a cada solo comum conquistado.

Palavras-chave: escola pública; cotidiano; política; gestão democrática; coletivo.

ABSTRACT

MARTINEZ, Carolina Terruggi. **The daily life of collective pedagogical work: political impasses in a municipal public school in São Paulo.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The present study derives from the relationship established between the researcher and the school staff of a municipal school located in the outskirts of São Paulo, which was particularly engaged in the development of a new approach of its Political-Pedagogical Project (PPP). The school community activities were followed during a year and a half by the researcher, who was mostly involved in the discussions, development, and implementation of the PPP in question as well as in the decisions taken by teachers and school management. Throughout the implementation process of the PPP, the aim was to find out and analyze how the pedagogical team developed the routine activities at school and how the decisions were collectively taken in order to provide space to listen to all the members involved, avoiding subordinate practices based on neoliberal, capitalist and colonialist views. There was a special emphasis on the formalization of practices, tensions, and limit-situations, which were composed of challenges toward a desired practice. Therefore, it was possible to think of a conception of pedagogical management for regular school practice, which differs from established protocols, casting possible doubts and contradictions about them. This conception debates the relationship between school professionals with the State, the latter with illogicalities of protective or harmful actions. Apart from that, this debate involves the relationship within the community constituted of conflicts and partnerships; the relationship with students, sometimes targeted by actions from others, other times heard and included in the process of construction; and the collective teaching staff relationship among members concerning the difficulties faced in the process of reaching a common goal. The limit-situations experienced by school staff in their practice, highlight the rigid boundaries that surround school universe. It is desirable to achieve better work conditions to enlarge these boundaries. Upon reflection and refinement of previous beliefs, the study showed that the struggle to construct a democratic and emancipatory school collectively is endless, as the development of this desirable political-pedagogical goal demands space for transformation acceptance at every step taken in this direction.

Keywords: public school; daily life; politics; democratic management; collective.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UM ENCONTRO POSSÍVEL COM O CAMPO: EM BUSCA DO MÉTODO	21
2.1 Os muitos inícios da pesquisa	26
2.1.1 <i>Tecendo laços</i>	27
2.1.2 <i>Um campo vivo</i>	31
2.1.3 <i>Como é dar aulas depois da esquina?</i>	34
3 MODOS DE FAZER GESTÃO DO COTIDIANO EM MEIO A IMPASSES E PARADOXOS	40
3.1 Dos números que querem de nós, fazemos contação da vida	44
3.1.1 <i>Nós por nós?</i>	49
3.2 Fazendo-se coletivo em tempos difíceis	52
3.2.1 <i>Um agravante dos desafios: falta de profissionais</i>	59
3.3 Encruzilhadas da participação	61
3.3.1 <i>Um dilema: a abertura da palavra e as posições conservadoras</i>	65
3.3.2 <i>Uma invenção: endereçamentos torcidos</i>	66
4 ZONAS FRONTEIRIÇAS DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM BUSCA DE DEMOCRACIA	72
4.1 A fronteira geracional: responsabilidades e partilhas com a juventude	78
4.2 A fronteira da instituição: o que cabe entre os muros da escola?	86
4.3 A fronteira racial: enfrentamento ao racismo como vetor ético	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Um encontro é sempre um início de universo.

(Antônio Ramos Rosa)

No percurso que nos leva à pesquisa, um problema se constrói a partir de alguns estilhaços: de palavras, de papéis, de crenças, de muros. Foi assim que o atravessamento de processos democráticos, por meio de discursos e de práticas, nas instituições escolares, construindo relações e subjetivações, tornou-se tema aqui. A construção de processos de gestão democrática na educação tem sido debatida em diferentes lugares do mundo, experimentada nas mais diversas instituições educacionais e, na atual conjuntura política do país, de avanço dos autoritarismos, tem ganhado outra envergadura na discussão, com o dever e a potência de nos ajudar a refletir sobre os tempos sombrios para a educação pública que vivemos.

No universo das políticas educacionais e dos discursos escolares no Brasil, a democracia aparece como a palavra escolhida para denominar as experiências das instituições escolares que ampliam a participação nas decisões da escola e na elaboração das propostas pedagógicas para os diferentes segmentos de profissionais da instituição e para a comunidade escolar (BRASIL, 1996). Nessa vastidão de experiências, acessamos múltiplos desafios e possibilidades vividos pelas instituições que se colocam nesse processo, e que se pautam em diferentes compreensões de democracia. Há maneiras diversas de construir uma escola coletivamente e há uma força hegemônica, importante de ser destacada, pelo risco que representa de cooptação destas experiências: a produção neoliberal de mundo que forja uma participação da sociedade na educação (LAVAL, 2019), sem pôr em questão o papel da escola em diferentes projetos políticos de sociedade, o controle orçamentário e a precarização do setor público, as relações de poder estruturais que atravessam as formas de funcionar da escola, entre outras problemáticas públicas. Há, portanto, cuidados que são requeridos na discussão sobre democracia escolar por ser grande o risco de que seja compreendida de forma restrita, sem abrir espaço para o debate destes funcionamentos neoliberais e para insurgências que não se enquadram na forma prevista de participação, por vezes, abafando-as quando irrompem em meio às falas.

Algumas vivências que me aproximaram dos desafios e efeitos desses processos de ampliação e diversificação das vozes tornadas audíveis nas escolas, foram ampliando a

relação com este universo de práticas e discursos. A construção de uma sensibilidade para esta questão advém de Bauru, cidade do interior de São Paulo, na qual vivi enquanto cursava Psicologia na Unesp. O curso nesta instituição é bastante implicado com discussões da relação entre psicologia e educação e com projetos na rede básica de educação do município. Foi nesse cenário que surgiram, de uma forma muito potente e viva até hoje, o interesse e o compromisso com a escola pública. O contexto mobilizador foi um projeto de extensão do qual fiz parte por três anos trabalhando diretamente com escolas municipais por meio dos grêmios estudantis. Esta foi a forma pensada, pela Secretaria Municipal de Educação e a Universidade, para inserir a discussão da gestão democrática, e a participação dos estudantes do curso de psicologia da Unesp, na escola pública.

Os grêmios foram insuficientes para a discussão da gestão da escola – que envolvia tantos outros atores; foram insuficientes também, muitas vezes, na democratização da participação dos estudantes; mas foram suficientes para produzirem algumas rachaduras no sistema de organização da escola. Muitas vezes, representaram as primeiras experimentações de coletivização de decisões para as crianças – que recorriam aos seus colegas do grêmio para fazer sugestões e cobranças. Os colegas eleitos para o grêmio ficavam com a tarefa comum de ajudar a construir ações na escola a partir das sugestões que recebiam. Essas experiências também tensionaram, em diversos casos, os profissionais da escola, a escutarem os estudantes em face de uma decisão. Aproveitávamos o que se podia ali, no trabalho com as crianças do grêmio, e nos dispúnhamos a habitar outros espaços da escola sabendo que muita disputa acontecia fora dos encontros do grêmio. Diversas cenas vividas nas circulações pelas escolas participantes do projeto operaram como disparadoras de questões que ampliaram as entradas da discussão de gestão escolar para além dos espaços dos grêmios.

Em uma das escolas, havia um menino pelo qual eu tinha afeto imenso. Ele cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Era pequenino, de voz fina e muito esperto. Eu o conheci nos corredores da escola. Quando nos encontrávamos, conversávamos, trocávamos desenhos e abraços. Certo dia, havia passado toda a manhã participando de uma atividade com uma turma de 3º ano e, ao sair, notei que algo tenso havia acontecido. Havia preocupação nos olhares das merendeiras e inspetoras. Diante da escola, um carro de polícia. Não compreendi nem fui capaz de imaginar o que havia acontecido. Logo avistei Manuel, o amigo de voz fina, no pátio. Ele estava brincando com um carrinho de plástico azul. Fui até ele e dei oi. Ele me deu um oi com um dos seus sorrisos frequentes. Minha próxima parada foi a inspetora Sirlene. Ela disse “você viu o que aconteceu?”. “Não”. “O Manuel trouxe uma sacola com maconha e cocaína na sua mochila, ficou o dia todo com ela na mochila e entregou para a professora no

fim da manhã.” Fiquei atônita. Olhava para o Manuel com seu carrinho em meio àquele alvoroço da polícia na escola e não conseguia juntar as duas imagens em uma única situação. Manuel havia dito que tinha encontrado o saco no caminho da escola. Suas tias disseram, na sala da diretora, para a polícia, após serem pressionadas, que a droga estava em uma caixa na sua casa. Nas semanas que seguiram, não se falou mais sobre isso na escola. A polícia acionou o conselho tutelar para verificar se os cuidados de Manuel e seus irmãos estavam sendo feitos de maneira adequada. Vigilância na casa e silêncio na escola.

Essa cena manteve-se presente em mim. Provoca-me. Como faz uma situação envolvendo drogas e crianças na escola não se tornar apenas um caso policial? O silêncio sobre o fato era perturbador. O meu inclusive. O que poderia ter sido feito de maneira diferente? Qual era o limite entre o cuidado, como proteção, e a invasão? Esta cena, em uma escola que zelava pelo grêmio, que resguardava um espaço mensal para as funcionárias do apoio fazerem reuniões em que reivindicavam melhorias de seu trabalho, que havia me recebido tão bem, convivia com uma lógica policialesca arraigada na escola e em nós, que escapava pelas frestas do portão. Manuel, de culpado tornou-se vítima e, a família de Manuel, de invisível, culpada.

A situação convoca-nos a repensar os processos de naturalização dos fenômenos sociais e buscar camadas a serem exploradas que abram espaço para enfrentamentos, para a construção de outros processos de subjetivação em territórios constrangedores. Aprendi com Rancière (2014), no percurso de estudos do mestrado, que *polícia* e *política* são lógicas divergentes. A concepção de política do autor provoca abertura de pensamento em relação às cenas dos Manueis e das Sirlenes, dos que se encontram nos espaços públicos. *Polícia*, para Rancière (2018), é o processo de transformação das regras do governo em leis naturais da sociedade, enquanto a *política* é o que interrompe essa ordem de distribuição dos corpos em que cada um tem seu lugar. Nesta última, há a emergência do sujeito político como “um intervalo ou uma falha: um ser-em-conjunto como ser-entre: entre os nomes, as identidades ou as culturas” (RANCIÈRE, 2014, p. 74). Ele faz furo nessa lógica do *próprio* à sociedade da polícia. É abertura do que podem Manuel, escola, família, políticas públicas e tantos outros quando se encontram.

Mais ainda, Rancière (2014) auxiliou, com essa concepção de política, a pensar na democracia sem torná-la dogma e mistificação. Se a política é compreendida como isso que faz furo na destinação dos lugares de cada um, na predicação do que *é* o sujeito a partir de categorias de grupos sociais aos quais ele pertence, a concepção de democracia fundada nessa

política em muito nos ajuda nesta pesquisa que atenta às construções de mundo pelas relações das quais participamos (MACHADO, 2017):

A democracia é a comunidade da partilha, no duplo sentido do termo: pertença a um mesmo mundo, que só se pode dizer na polêmica, reunião que só se consegue no combate. O postulado do sentido comum é sempre transgressivo. (RANCIÈRE, 2014, p. 57).

A agenda que traduz um projeto de democratização de uma instituição no cotidiano é complexa e exige o enfrentamento de processos de transformação que passam por esforços de verificação da igualdade presente no enunciado jurídico da igualdade perante a lei (RANCIÈRE, 2014). A existência de um projeto de democratização funda ações: mudanças curriculares, manejo dos dispositivos de participação da comunidade, formações para ampliação dos saberes que circulam na escola, diálogo entre posições conservadoras e progressistas, luta contra a precarização da educação pública, diálogo com as questões do território, fortalecimento da equipe pedagógica para criar corpo para essas ações, entre outras. A democracia é campo de disputa constante e, ao acompanhá-la como movimento, desmontamos qualquer concepção que a compreenda como uma comunidade de consenso (RANCIÈRE, 2014).

A chegada na pesquisa mirava as possibilidades de a comunidade desnaturalizar algumas relações de poder que se exercem na escola a partir de suas funções sociais históricas de controle de uma moral necessária para a manutenção de nossa sociedade colonial-capitalista (LAVAL, 2019; FANON, 2008). Os dispositivos de participação da comunidade tensionavam os engessamentos da escola. Fui à escola com o objetivo inicial de acompanhar esse processo de mudança e estes dispositivos. O encontro com a escola campo da pesquisa juntou-se aos estudos de Rancière, Hannah Arendt, Deleuze e tantos outros. Houve reviravoltas. Os dispositivos de participação mostraram-se insuficientes. Eram muitas as cenas de Manueis: no pátio, nos banheiros, na aula de matemática, na praça ao lado da escola.

Talvez, a insuficiência estivesse em minha forma de conceber. Percebi as armadilhas ao considerar a democracia escolar um ponto de chegada ou algo que se produz como anexo, lateralmente aos demais acontecimentos da escola. Mais que isso, percebia que, ainda que compreendida como processo disperso por toda a instituição, se desconectada das concepções ético-políticas do coletivo que a almejava, corria o risco de se tornar uma gestão neoliberal e impositiva de conflitos e não uma experimentação política comprometida com a pluralidade. Explorei outras abordagens sobre as escolas para além daquelas através das quais eu havia conhecido a discussão da gestão democrática da escola pública. Fui para as filosofias, as

teorias pedagógicas, as antropologias. O interesse recaiu em perspectivas que apostavam em processos inacabados ou que ao menos desconfiavam de prescrições de sucesso. Particpei de um grupo de pesquisa e os problemas a serem pensados e maturados ganharam outros contornos.

Aprendi com Deleuze (1999) a importância da maneira como se cria o problema que se pretende solucionar: “Um problema tem sempre a solução que merece, em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo.” (DELEUZE, 1999, p. 9). O tema democracia tornou-se aberto e genérico demais. Foi preciso situá-lo. O objetivo, ao chegar numa escola em processo de intensa transformação, deixou de ser investigar sobre como tornar-se *uma* escola democrática, passando a ser refletir sobre as dúvidas e os impasses gerados a partir de um trabalho pedagógico coletivo situado. Isto é, as práticas cotidianas, quando a direção tomada foi ampliar a participação de todas as categorias em proveito da educação pública, geraram dúvidas e impasses que se formalizaram em mudanças no trabalho docente e, também, em situações-limites e conflitos não vividos anteriormente. A pesquisa deu ênfase a essas formalizações - mudanças das práticas, tensões, situações-limites -, com as quais convivemos, e tomou a aposta democrática de maneira singular, analisando uma experiência situada na realidade brasileira, capitalista, neoliberal, desigual, subalternizada pelo Norte global e invisibilizada na sua insurgência e criação (SANTOS; MENDES, 2018).

Nesse sentido, os desafios da escola em construir um projeto político-pedagógico compromissado com ações insurgentes na periferia de São Paulo, entre 2018 e 2020, tempos de endurecimento das forças hegemônicas, constituíram o recorte da pesquisa.

Ao buscar discutir movimentos subversivos em relação às forças protocolares que, por vezes, dominam a democracia, precisei, junto com esses processos de construção do problema, construir-me pesquisadora, sair das ruas do condomínio e habitar as vielas tangentes da cidade. Processo que demanda um corpo que se abra para encontros, que se coloque em relação com aquilo que o põe em tensão (quantas vezes tive que admitir não saber certos significados da vida na periferia...) e que se proponha a escrever e a ler com compromisso de dar memória e palavras às experiências ordinárias das vidas que ninguém vê (BRUM, 2006). Depois do condomínio, há outros muros. Basta chegar a uma escola, como psicóloga, que logo a situação revela esses muros: em mim e nos outros; ou melhor, na relação em que nos constituímos quem somos. O muro é inacabado, e por isso o desafio de disputar projetos de educação e de mundo.

Partilhas táteis

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.

(Gilles Deleuze)

O percurso teve o desafio de fortalecer a pesquisadora e os parceiros de pesquisa para sustentar tais projetos permeados de inacabamentos. O fortalecimento pede companhia, não qualquer uma, mas aquelas capazes de produzir encontros que nos afetem e ponham-nos à beira das nossas certezas. Essa pesquisa só se construiu com a vizinhança de muitos, a qual se tornou incontornável na hora de discutir os problemas.

Para acompanhar de perto o processo de mudança do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, foi preciso manter-me perto de sua espinha dorsal; ali onde a coisa torcia, rangia e suava para parir novas possibilidades de currículo e de relações dentro da escola. As reuniões de educadores foram espaço privilegiado para isso. Muitas cenas vividas com eles vinham amalgamadas em problemáticas públicas: a exclusão, a participação, o racismo, entre outras.

A partir do que escutei, pus-me a pensar sobre minha relação, como pesquisadora, com a escola no período da pesquisa. Foram muitas as vezes em que as rotinas da pesquisa e da escola se misturaram, porque as situações do campo exigiram energia e tempo. Em diversas ocasiões, minhas anotações de pesquisa ficaram para outro momento. As idas e vindas dos profissionais, pelos corredores da escola, tentando dar conta de uma infinidade de demandas, também criaram um “vai e vem” na pesquisa. Em nosso encontro, acolhi esse movimento e, a partir dele, explorei aspectos importantes para a pesquisa. Também me perdi e atrapalhei-me ao ficar misturada em sua agitação. Muitas vezes, a razão para participar de uma determinada atividade da escola não tinha relação tão óbvia com os objetivos iniciais da pesquisa, mas, em seu desenrolar ou posterior análise, os acontecimentos vividos nessa participação tornavam-se importantes analisadores para o trabalho.

Foi preciso um esforço para compor as molduras da pesquisa diante desse campo vivo, que se modificava todos os dias. A pesquisa tem um fim, um objetivo que se encerra em algum momento; a luta cotidiana da escola, não. A avalanche de situações-limite que se

apresentam diariamente em uma instituição que se abre para as disputas é enorme, e acompanhá-las, como pesquisadora, exige realizar alguns recortes e distanciamentos.

A atenção aos conflitos cotidianos foi necessária quando optei por olhar para a construção de um Projeto Político Pedagógico com direções democráticas na sua dimensão micropolítica. Para além do campo das políticas universais e dos consensos, interessam à pesquisa, principalmente, saberes e práticas *menores* (MARTINS, 2016), que são gestados na política do acontecimento, indeterminados e incapturáveis pela política estadista. Investiguei tais práticas e saberes através da passagem daquilo que está consensuado nas diretrizes educacionais para o campo das relações que constroem a escola. Nesta passagem, acessei saberes em constituição, movimentos de dúvida, alianças não planejadas, ações de risco. Ou seja, a instauração de uma outra qualidade de práticas, mais encarnadas e criativas, menos protocolares e disciplinares. Práticas em devir, que se efetuam de forma subterrânea, como saberes móveis, sempre em vias de se fazer (MARTINS, 2016).

Apostar nos devires dos acontecimentos cotidianos – que, por vezes, parecem caóticos, dispersos e sem importância – requereu sustentar um pouco de caos na pesquisa. Essa aposta exigiu cuidados procedimentais com o excesso de tempo em campo, com a maneira de escrever a segmentação e, por vezes, a polarização entre os atores da escola (gestão vs professores, professores vs estudantes, funcionários vs famílias etc.) e com a organização do registro escrito dos movimentos nos diários de campo.

Muitas vezes, a construção narrativa de determinada situação, feita a partir de escolhas teórico-políticas, produziu estranhamentos em relação a posições em que eu me apoiava e das quais tinha certeza quando estava em campo. Ao descrever as situações, busquei fazer com que as dificuldades enfrentadas por mim (como o esforço de não polarizar as disputas) transparecessem na escrita. Foi durante o percurso de construção da pesquisa – entre os dizeres que tomariam a dimensão pública de uma dissertação e aqueles direcionados aos parceiros da pesquisa –, que compreendi a responsabilidade das escolhas teórico-metodológicas, ou seja, dos recortes escolhidos para narrar uma situação. A escolha das palavras ganhou outra responsabilidade quando pensada desse lugar acadêmico, relacional e público.

Em paralelo, ao considerar trabalhadores e estudantes como interlocutores de peso para produzir uma pesquisa que dialogasse com os futuros leitores, acessei reflexões sobre os efeitos que produzimos com as pesquisas nas quais nos concentramos majoritariamente naquilo que consideramos faltante no fazer dos trabalhadores que delas participam, ao passo que colocamos em segundo plano nossas próprias dificuldades de diálogo e intervenção nos

campos pesquisados. Tais discussões fizeram-me levar em conta o alerta feito, por professores, sobre a abundância de pesquisas do campo da psicologia que os colocam em estados fixos de dívida (*Os professores não fazem isso..., os professores não tratam as crianças da maneira adequada...*) (MACHADO, 2020). Considerando que eles já vivem em estado constante de dívida, com as pesadas exigências do Estado, que espera que ajam como máquinas, colocou-se como desafio produzir uma pesquisa que possa contribuir com pensamentos e afetos que atuem em situações de impotência e dificuldades, desafio que conviveu com o medo de frustrar meus interlocutores com as escritas deste trabalho. Evitar exames reducionistas, que catalogam o jeito de agir e de ser professor e pesquisador por um viés dicotômico, de certo e errado, não é tarefa simples durante o processo de escrita. Caí diversas vezes nessas posições. Mesmo sabendo que, nelas, há menos possibilidades de composição com os atores do campo habitado e de questionamentos que podem sustentar uma pesquisa implicada na variação da vida. É desafiador agir em situações de dificuldades, especialmente quando as pessoalizamos e enrijecemos em qualidades do outro, como se tais obstáculos não fossem da ordem da relação e não tivéssemos também nós, pesquisadores, responsabilidade sobre eles.

O desafio foi, portanto, a partir das relações constituídas com as pessoas que habitaram a pesquisa, considerar, na análise, a dimensão extrapessoal – as forças comuns que nos atravessam e nos constituem (ROLNIK, 2018). A análise dessa mistura aponta a necessidade de considerar que o olhar que a pesquisa lança sobre o tema é apenas um pedaço da história. Retratar um campo tão cheio de disputas, assumindo um lugar em que o pesquisador não é neutro, me motivou a torcer o verbo, fazendo com que ele abarcasse essa relação e se tornasse um verbo acompanhado, conjugado em “nós” e não apenas “neles”. Assim, as páginas que se seguem foram construídas com o pensamento tocado pela mistura do campo, dos autores e da vida que escreve.

No capítulo intitulado *Um encontro possível com o campo: em busca do método* são apresentados os processos de construção da pesquisa, passando por posicionamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que, juntos, ampliaram as maneiras de fiar a investigação para além dos moldes positivistas. Após tais posicionamentos, chega-se à entrada na escola e é introduzido o cenário sobre o qual as discussões da pesquisa se apoiam. Tal aproximação com o campo e com as condições de produção da própria pesquisa busca desidentificação com intenções de verdade e abertura dos possíveis no encontro da pesquisadora com os sujeitos participantes da pesquisa.

No seguinte capítulo, *Modos de fazer gestão do cotidiano em meio a impasses e paradoxos*, abrem-se as discussões de como a máquina-escola é posta para funcionar pelos sujeitos que a compõem quando estes buscam um projeto político-pedagógico diverso, participativo e comprometido com os saberes e as experiências contra hegemônicas. Para tanto, apresentamos discussões sobre coletivo, gestão e relação com o Estado, de modo a situar, em um universo mais amplo, os desafios e as tensões deste processo que aparecem nas muitas experiências de circulação da palavra e de tomada de decisões no plural. Trabalhamos as divergências de opiniões, as relações hierárquicas e os engessamentos históricos.

No capítulo nomeado *Zonas fronteiriças de um projeto político pedagógico em busca de democracia*, radicaliza-se um pouco mais a discussão trazendo uma situação-limite da escola que visibiliza muros, precariedades e relações de poder. Três fronteiras são eleitas para serem disputadas a partir desta situação: a geracional, a escolar e a racial. Com isso, discute-se os esforços e as estratégias onerosos e corajosos para o alargamento delas.

Por fim, fecha-se a discussão com algumas *considerações finais* que dão valor ao processo de estranhamento, de rompimento de muros coisificantes do outro e de abertura à diferença, sem invisibilizar o cansaço que geram tais disputas numa sociedade de intensa produção de muros, nem o compromisso que a escola possui de sustentar tais esforços de composição de laços com o infamiliar.

2 UM ENCONTRO POSSÍVEL COM O CAMPO: EM BUSCA DO MÉTODO

*Um poema funciona para mim
não quando diz
o que eu quero que diga, nem
quando evoca o que eu quero que
evoque. Ele funciona quando o assunto
com o qual iniciei se metamorfoseia
alquimicamente em outro, outro que foi descoberto
pelo poema.
(Glória Anzaldúa)*

A possibilidade de acompanhar o cotidiano de uma escola pública de periferia é a engrenagem da presente pesquisa. As horas despendidas buscando buscar conhecer a instituição são sustentadas por uma metodologia de pesquisa e por uma posição ética que valoriza o saber produzido cotidianamente na escola e que assume um compromisso de considerar este saber na pesquisa. Tal posição implica que, uma pesquisa que intente uma abertura ao que virá do encontro, deve acolher o ilimitado e o inesperado que o constituem e se posicionar como participante desse advir. Em alguns casos, o encontro poderia ser com documentos e livros, ainda assim encontrando o inesperado, mas foi na possibilidade de criação de saberes presente nas relações interpessoais que esta pesquisa, firmando-se como pesquisa-intervenção, apoiou-se. São várias as reflexões sobre esse processo que nos animam e é com elas que iniciaremos este capítulo. Passaremos por algumas discussões que orientaram nossa direção ético-política de relação com a escola, para, depois, apresentar o procedimento que foi criado e vivido no encontro e as reflexões que dele advieram.

A partir da escolha feita para este processo de pesquisa de encontrar-se com uma escola através dos atores que dela participam, de seu espaço físico, sua comunidade, alguns pressupostos teóricos e éticos foram se solidificando. José Mário Pires Azanha representa uma posição de destaque neste cenário. Em seu livro, *Uma ideia de Pesquisa Educacional* (2011), enriquece o valor do encontro com a escola. O autor alerta sobre como é fácil cair em armadilhas ideológicas que impedem o encontro com aquilo que tomamos contato. As teorias com pretensões explicativas gerais sobre a realidade, que podem acabar por relatar regras de funcionamento da sociedade que se encaixariam em qualquer contexto, carregam o risco de dar-nos explicações a priori daquilo com que nos deparamos e, com isso, impossibilitar o encontro com o acontecimento em si, pautando-se em um discurso abstrato sobre a realidade educacional brasileira.

Esse discurso abstrato não é exclusivo de um viés teórico e político, pois refere-se a todo discurso que pretenda explicar a realidade através de leis gerais de âmbitos econômicos, políticos e ideológicos. Estes discursos não necessariamente dão conta de explicar a intensa produção e contradição da vida cotidiana de cada escola. Se esta relação particular-geral bastasse para compreendermos e agirmos na escola, não veríamos tantas variedades no interior de cada instituição mesmo estando em uma mesma região geográfica, submetida a uma mesma ordem econômica e a um mesmo programa educacional. Esta explicação geral dos problemas educacionais é importante para a luta e a elaboração de políticas públicas, mas se tomada como explicadora única da realidade gera, como consequência, a limitação da escola como reprodutora de mandos exteriores, negando sua autonomia para estudar e enfrentar as problemáticas que dizem respeito a sua realidade particular (AZANHA, 2011). Sem esta autonomia, o professor se torna um mero reprodutor de políticas e cartilhas, perdendo sua capacidade criadora.

Azanha (2011) convida os pesquisadores a tomar esse olhar para a vida cotidiana da escola – campo de saber não registrado que é constantemente produzido e, em seguida, esvaído no tempo.

Desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral. Mas nem a recordação pessoal e nem o registro artístico são suficientes para a constituição de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época, podendo no máximo oferecer pistas e subsídios para investigações específicas, mas não substituí-las. O mais, que é o imenso fluxo de pequenos episódios, aparentemente atípicos e sem importância, desapareceu ou desaparecerá sem marcas. (AZANHA, 2011, p. 58).

Azanha convoca uma posição para nossas pesquisas. Ele afirma que o reconhecimento dessa perda de nuances do cotidiano escolar é feito quando elaboramos perguntas bastante simples sobre a rotina escolar – do tipo: como eram feitas as reuniões pedagógicas? - e não conseguimos construir uma narrativa sobre esta questão que perpassasse diferentes épocas, pois, justamente, não temos essa percepção. Para o autor, seria importante poder acessar as minúcias que vão além dos grandes pensamentos que influenciaram uma época ou das leis que a regulamentavam.

O encontro com a escola da presente pesquisa foi dando sentido à posição de Azanha na medida em que se trata de uma realidade escolar que tem caminhado em sentido bastante divergente do que se esperaria encontrar em uma escola pública, se seguissemos o pensamento dos grandes teóricos da sociologia e da educação que descrevem a escola como

repressiva, produtora de desigualdades e fabril, como Bourdieu ou Althusser¹, por exemplo, resguardadas suas diferenças. E, também, daqueles que a tomam como instituição libertária.

Se levantarmos algumas cenas cotidianas da escola, encontramos frequentemente elementos inesperados que disputam esse diagnóstico do presente que retrata a escola apenas como repressiva e derrotada ou como libertária e produtora de uma sociedade melhor. Trata-se “de reconhecer que as análises e descrições de suas funções sociais e econômicas não encerram os possíveis sentidos que podemos lhes atribuir” (CARVALHO, 2016, p. 19).

As coisas se misturam: uma agressão física entre estudantes ocorrida no pátio dispara uma nova regra para a escola de que as turmas farão seus intervalos em horários separados. Há também vidro quebrado, professor chorando, aluno usando droga escondido, dificuldades com matemática. Tudo isto é a cotidianidade da educação que não pode ser tratada como exceção.

O trabalho com a cotidianidade vai além da justaposição de fatos aleatórios (AZANHA, 2011). Apenas justapor fatos não daria conta do movimento e é apenas nele que podemos acessar a realidade, tratando os acontecimentos como encontros em constante produção e não como estados fixos (MACHADO, 2017). E, se nós, como pesquisadores, fazemos parte desses encontros, a ciência precisa ser também compreendida como movimento. Barros e Kastrup (2015) apresentam essa posição a partir das reflexões de Stengers.

[...] há uma inventividade dispersa, contínua e incessante de toda prática científica. A história da ciência é marcada por pontos de bifurcação, por zonas de indeterminação, por pequenas quebras, que nos fazem perceber uma espécie de rizoma. Esta imagem se opõe à imagem da ciência que se faz por trajetórias e rupturas [...] (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 55).

Este posicionamento convoca a ideia de *processualidade* para a construção do campo de pesquisa. O campo é construído, paulatinamente, a partir dos cortes na realidade que fazemos e das conexões que estabelecemos entre eles, com os autores e conosco.

Dizer, portanto, que as teorias gerais explicativas da realidade não são suficientes para nossas análises sobre a complexidade do cotidiano não significa que as dispensamos. Elas são fundamentais quando articuladas ao cotidiano e compreendidas como parte de um movimento em que a inventividade da vida não cessa de instigar a ciência. A concepção de pesquisa-

¹ De Bourdieu, destacamos os textos do livro *Escritos de Educação* de 1998. De Althusser, destacamos o livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1980).

intervenção auxilia a compreendermos a *produção* do campo de pesquisa a partir das teorias e do cotidiano, da *processualidade* dos problemas e do *encontro* do pesquisador com o campo.

O campo de intervenção só se constitui como tal no momento em que as experiências locais podem entrar em análise à luz da contextualização socio-histórico-política. Isso significa que os efeitos das práticas são tomados na sua complexidade, desconstruindo dualidades, determinismos, individualizações psicologizantes, e o que ganha consistência é uma analítica dos modos de produção da existência na comunidade (ROCHA, 2006, p. 170).

O fora da comunidade escolar desempenha o papel de ampliação das problemáticas vividas ali. O contexto socio-histórico-político está além dos dizeres sociológicos e dos documentos oficiais. Estes últimos atuam, muitas vezes, como parâmetro, mas há muitos outros “foras” que podem contribuir para que, tanto a própria escola como a análise produzida na pesquisa, adquiram outras formas de relação com os documentos oficiais. Arte, experiências de outras instituições, movimentos sociais, filosofia, experiências extraescolares do território são alguns elementos. Há outros ainda:

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

Nosso objetivo, na presente pesquisa, depende do acesso a essa trama, inserida no contexto sócio-histórico-político, que singulariza a escola, e, portanto, de tempo em campo e de relações com as pessoas que o habitam. É isto que possibilita a produção de nossas análises.

Ao observar o cotidiano, buscando validá-lo como fonte de conhecimento, reconhecemos sua riqueza e, ao mesmo tempo, sua confusão. Rockwell e Ezpeleta (2007) descrevem como a escola passa a ser vista quando nos desprendemos de categorias classificatórias da realidade.

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas. A alta frequência e diversidade destas situações

ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 136).

Sabemos pouco e, se desejamos contribuir com este campo de atuação, é preciso acolher a experiência que advém ao *viver* a pesquisa. Para sabermos mais da realidade o único caminho possível é habitá-la e, habitando-a, deixar-se afetar por ela (FRAVET-SAADA, 2005) ampliando as sensibilidades que podem fazer parte da ciência. Nessa ampliação, destacamos o corpo, muito esquecido nas ciências ocidentais (MORAES, 2020). Ele é nossa via de acesso à realidade: “a potência de um corpo é algo que depende, essencialmente, de sua capacidade de fazer variar suas relações características de tal modo a ampliar suas possibilidades de composição com outros corpos, seu poder de afetar e ser afetado” (TEIXEIRA, 2015, p. 34).

Os laços criados na pesquisa e a mobilidade da escola em fazer sempre caber mais um – incluindo a pesquisadora (mas também estagiários, grupos artísticos, coletivos etc.) – revelaram um corpo-escola interessado em ampliar conexões. Isto trouxe um desafio para a pesquisadora: ampliar também a si mesma, fazer as conexões que pareciam importantes a cada momento, manter a escuta presente, olhar nos olhos dos professores com quem trabalhava. Às vezes, foi possível, outras vezes, não.

Essa experiência da relação com o campo, artesanal e imperfeita, foi o que inquietou a pesquisa e produziu saberes. “Aceitar ser afetado supõe [...] que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada” (FRAVET-SAADA, 2005, p. 160). Muitas foram as vezes em que as situações acompanhadas convocaram a uma posição de escuta e abertura que precisou acolher um mundo inesperado de discursos e sensações nos materiais de pesquisa, impossíveis de serem projetados anteriormente. Esse movimento, que é de natureza do acontecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1974) e da experiência, muitas vezes de intensidade perceptível apenas a posteriori por seus efeitos, representa a base da artesanaria, da autonomia e da criação possível no trabalho dos educadores. Deleuze e Guattari (1996) apresentaram essa dimensão do acontecimento, como aquilo que é de uma sensibilidade difícil de ser transposta em palavras ao perguntar “o que aconteceu?” a partir de determinada mudança.

Na verdade, nada de assinalável nem de perceptível; mudanças moleculares, redistribuições de desejo que fazem com que, quando algo acontece, o eu que o esperava já esteja morto, ou antes aquele que o esperaria ainda não chegou. Dessa vez, impulsos e rachaduras na imanência de um rizoma, ao invés dos grandes movimentos e dos grandes cortes determinados pela transcendência de uma árvore. A fissura “se produz quase sem que o

saibamos, mas na verdade tomamos consciência dela subitamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 71).

Acessar esse lugar de constante movimento e construção de sutis rachaduras no trabalho com educadores, os terrenos em que eles ressuscitam determinado conteúdo padronizado ao trazê-lo para o encontro (CORAZZA, 2016), sempre foi a direção orientadora desta pesquisa.

A seguir, apresento o que foi a experiência (CARVALHO, 2016) do procedimento *vivido* na relação com o campo e na escrita da dissertação, com os compromissos ético-políticos escolhidos. Esta, fincada no corpo e no campo, sentiu, como todos nós, os efeitos de ter sido atravessada por uma pandemia.

Tal escrita aposta que a partilha da dimensão experimental da metodologia possa oferecer reflexões sobre o que é fazer pesquisa a partir de *encontros* com o que cerca a educação pública brasileira.

2.1 Os muitos inícios da pesquisa

Já não tenho mais na memória como foi o primeiro dia em que estive na EMEF Maria-Nova². Se fazia frio, calor, se era segunda ou sexta, se chovia, se havia barulho. Tampouco lembro o que senti, pensei, vivi quando vi a escola nesta primeira vez. Tentar recuperar esse início talvez seja uma tentativa de brincadeira com a memória de tentar acessar outro tempo da minha relação com a pesquisa, com a Maria-Nova e com o bairro. Neste percurso, até a relação com a rachadura da parede mudou. Tento alcançar certa percepção sensível de como foram transformando em mim os efeitos diante dos espaços da escola ao longo do percurso de pesquisa.

Para chegar na Maria-Nova, há uma avenida que percorremos quase toda, cujas curvas vão beirando as comunidades da região desenhando a divisa com a natureza. Lembro que isso me chamou atenção desde a primeira ida à escola. Aquela natureza ao lado dizia: “você está na esquina de São Paulo”. E eu entendia que era ali mesmo que essa pesquisa tinha que acontecer.

Ao chegar na escola e deparar-me com a entrada, há um detalhe que passou despercebido nas primeiras vezes que estive lá: a abertura do portão. Não tinha que tocar alguma campainha ou interfone para alguém autorizar a minha entrada. Não percebi que já era meio do período e ele continuava lá, aberto. A cada nova escola, as paredes, o barulho, a expressão nos rostos, o portão, começam a me contar um pouco das vidas que ali habitam. De fora, vê-se toda a parte externa da escola. A Maria-Nova fica em um terreno inclinado

² O nome fictício foi dado em referência a personagem do livro “Becos da Memória” de Conceição Evaristo que narra o cotidiano de uma favela em vias de ser destruída por uma reintegração de posse. Maria-Nova é a narradora que com muita sensibilidade fala das relações que vive nesta comunidade de muito afeto e luta.

que faz com que o muro não cubra a vista para quem está fora. É possível ver a quadra, o prédio, o pátio externo e parte da praça que fica acima da escola. O prédio que antes fora de “latinhas” é hoje de alvenaria, com três andares e formato retangular, como uma caixa. Na lateral que vemos da calçada da frente da escola, o segundo e o terceiro andar exibem varandas externas fechadas por grades. São como grandes corredores abertos para o lado de fora. Hoje os vejo com afeto por saber como é a vista contrária, de quando se está dentro e quer o fora. Essas varandas são respiros, aberturas. De lá se vê o Pico do Jaraguá e as comunidades do seu entorno. A vista é linda. Na verdade, fico em dúvida se posso achá-la linda mesmo. A paisagem natural se mistura com barracos no morro que anunciam a violência geográfica de São Paulo. A paisagem que se vê da varanda é assim porque a uns foi tirado o direito de moradia digna e de proximidade com o centro da cidade. Isso definitivamente não é bonito.

Vindo do interior, ali foi a primeira vez que estive numa relação que não era apenas de passagem com uma favela da maior metrópole do país. Em Bauru e Campinas, cidades em que eu também trabalhava nas periferias, a geografia e o tamanho da cidade tinham outras formas de denunciar a precarização nas zonas distantes do centro. Ali, a escola se desenha numa relação figura-fundo com as favelas nos morros, enquadrada na maneira paulistana de anunciar a desigualdade social e a distribuição geográfica que se faz a partir dela. Os guaranis do Jaraguá, seus vizinhos, sofrem com isso: vivem uma ameaça intensa de perderem seu território para empreendimentos imobiliários.

A Maria-Nova tem uma área grande que penso ter também relação com sua localização. O centro de São Paulo vive uma especulação do m² que torna desperdício espaços amplos para o brincar e o correr na escola pública. A praça ao lado compõe esses espaços verdes raros na cidade e a grade que a separa da escola é porosa. Às vezes acontecem discussões entre dentro e fora, às vezes a maconha fumada na praça gera incômodo para as famílias dos alunos, às vezes é preciso pedir para que o casal que faz sexo na praça saia dali porque incomoda o interior. Essa porosidade só foi possível conhecer aos poucos.

Hoje vejo também como, ali em Taipas, não há obviedade alguma no portão da escola aberto. As disputas em torno dessa atitude são complexas, envolvem as maneiras de pensar e viver os espaços públicos, de se organizar como escola, de conceber o que é segurança, dentre outros posicionamentos. A abertura da escola ao fora é campo de disputa e é o que permitiu essa pesquisa acontecer.

2.1.1 Tecendo laços

Assim que iniciei o mestrado, mudei-me também de cidade. Foi uma fase de encerrar ciclos em Campinas e ir ao encontro de novos em São Paulo. Cheguei, portanto, em busca de uma escola que estivesse aberta a ser campo da pesquisa. Um movimento de contar às pessoas sobre esta procura se iniciou e, antes mesmo que uma busca mais intensa precisasse ser feita, uma rede de contatos e mensagens levou-me até a escola que se tornou campo desta pesquisa.

Uma colega do grupo de pesquisa havia conversado com uma estagiária de psicologia da PUC que participava de um projeto de extensão que trabalhava com assembleias de estudantes nesta escola. A estagiária contou a ela um pouco do movimento de democratização sobre o qual a equipe profissional da escola vinha se empenhando. Esta colega, por sua vez, achou que seria uma possibilidade interessante de campo para mim e passou-me a indicação. Ao receber sua sugestão, entrei em contato com a escola agendando uma visita para conhecer a instituição.

No dia da visita, fui recebida pela diretora da escola, a quem contei um pouco sobre como havia chegado ali e o contexto do interesse em conhecer a escola. Ela dedicou cerca de duas horas para nossa conversa e apresentou um pouco do processo que estavam desenvolvendo. Falou sobre a construção do Projeto Político Pedagógico atual, as mudanças curriculares e os processos de formação dos professores. Em seguida, apresentou o espaço físico da escola, sinalizando o que já havia mudado.

Neste dia mesmo, conversamos sobre a possibilidade de parceria para a pesquisa. A diretora ficou responsável por conversar com os colegas de gestão. Poucos dias depois, entrou em contato comigo dizendo que eles haviam se animado com a ideia e combinamos um encontro para que eu conhecesse os professores e apresentasse a eles a proposta, e para que pudesse ouvi-los em seus interesses e endereçamentos à realização da pesquisa ali. Fui à escola nas reuniões da tarde e da noite para conhecer os dois grupos de professores. Em ambas, contaram sobre as mudanças que estavam vivendo na escola e demonstraram interesse em participar da pesquisa. Em diversas falas, apareceram o cansaço, os desafios da sala de aula e o pedido de escuta sobre suas dificuldades. Alguns professores pediram que fosse colocado um foco sobre eles, dizendo que tinham muito a dizer e que a maioria das pesquisas se voltava para os estudantes. Partindo desta escuta, dei início a um acompanhamento de atividades da escola buscando uma aproximação com os educadores, especialmente professores e gestão³.

A cada novo encontro, um novo começo para a pesquisa se dava. Ressalto os detalhes da construção da relação com o campo para explicitar, como viemos trabalhando no capítulo, que a pesquisa se constrói no próprio encontro.

³ Entendo por educadores todos aqueles que trabalham com educação: desde os que elaboram as políticas públicas, os que dão aulas, os que cuidam da limpeza da escola, os que preparam a merenda, os que cuidam da organização financeira da escola, os que coordenam. Aqui, na maior parte das vezes, me refiro aos trabalhadores da EMEF Maria-Nova como educadores, mas ressalto que os educadores que pude acompanhar mais de perto foram os professores, coordenadores e gestores.

Acompanhei reuniões dos professores que acontecem em quatro dias na semana. Duas de Projetos Especiais de Ação (PEA) e duas de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Ambas são realizadas em dois períodos do dia para viabilizar a participação tanto dos professores⁴ da manhã quanto da tarde. Por questões organizativas de horário e pelo número maior de participantes, as reuniões das quais mais participei foram as do período da manhã. Apesar de nem todos os professores participarem de PEA e JEIF, pois isto depende de um interesse dos professores e do tipo de configuração de trabalho que possuem (que tenham uma jornada de ao menos 25 horas-aula na semana)⁵, este espaço era onde mais aconteciam debates, decisões, estudos, repasses de informações, organizações e assembleias. Nas minhas participações, percebi que esta dimensão do trabalho dos educadores não havia sido burocratizada nesta escola. Muito trabalho e troca davam-se ali.

Outro espaço frequentado, que se tornou importante para a compreensão da presente pesquisa, foi a sala da gestão. Costumava chegar antes dos horários de JEIF e PEA ou ir embora mais tarde para ter algum tempo junto ao movimento daquele espaço. Isso foi se construindo aos poucos, conforme via o intenso fluxo de acontecimentos ao estar sentada ali para esperar alguma atividade. Nestas esperas surgiram oportunidades de aproximações com estudantes que haviam sido encaminhados para uma conversa com a gestão ou que iam até lá para pedir alguma informação, diálogos com a equipe da secretaria que circulava bastante por lá, conversas com os gestores sobre as angústias e conquistas vivenciadas no processo, além da observação do vai-e-vem de famílias, professores, funcionários, visitas externas. Nesse ambiente, tomei contato com a presença forte do inesperado de que falei no início do capítulo: uma intensidade e diversidade de demandas a serem respondidas a todo tempo.

Foi no processo de escrita da dissertação que reconheci estes momentos “informais”, tanto na sala da gestão como em outros espaços, como fontes de grande parte do conteúdo dos registros e das trocas que vivi ali. Aos poucos, conforme me misturava com as pessoas, as conversas de corredor, de pátio, de secretaria ganhavam força.

Além das reuniões de professores e do acompanhamento da sala da gestão, também participei de eventos nos finais de semana, de avaliações de fim de ano, reuniões com famílias, aulas, conselhos participativos com os estudantes, ensaios para a festa junina, entre outros.

⁴ Usamos o gênero convencionado na língua ao referirmo-nos aos “professores”, para falar de um grupo de professores e professoras, ou “o professor” para falar de um/uma professor/a qualquer. Tal uso requer ressaltarmos a invisibilidade produzida na norma culta em relação às mulheres. Elas são a maioria no professorado.

⁵ A escolha de privilegiar estes espaços de reuniões implicou algumas perdas para a pesquisa, pois alguns professores não foram acessados.

Essa diversidade de espaços e vínculos foi importante para a compreensão de uma mesma situação vista a partir de diferentes contextos. A chuva, a noite, o dia da semana, a época do ano, fazem variar os modos de habitar o espaço da escola. Assim, para cartografar aquele território de pesquisa, compreendendo as tantas relações de forças presentes, era preciso estar ali com tempo suficiente para conversar com as pessoas e para captar as mudanças que aconteciam na escola.

As maneiras de perceber a escola quando habitava aquele espaço com uma frequência maior no mês, ou quando conseguia acompanhar o desenvolvimento de uma dada situação (observando o acontecimento, as reflexões sobre ele, as ações realizadas e o desfecho da atuação) ganhavam mais possibilidades de complexificação.

O diário de campo era o método de registro dessa circulação no campo, feito, na maioria das vezes, no próprio caderno enquanto estava na escola. Alguns educadores constituíram essa imagem de que eu estava sempre acompanhada de um caderninho para anotações. Por vezes, situações que pediam um espaço maior de desenvolvimento do registro e da reflexão escrita eram elaboradas em diários de campo feitos depois da visita à escola.

Estabeleci a relação com a escola priorizando os espaços coletivos e constituindo um corpo presente no cotidiano. Isso permitiu acessar as maneiras coletivas de viver o cotidiano de uma escola pública que busca se democratizar. Os educadores da escola foram os facilitadores desse processo. Abriam suas aulas, suas inquietações e saberes à pesquisa.

Muitas vezes, eu realizava a comunicação com a escola via whatsapp, acessando alguém da gestão para saber quais atividades aconteceriam na semana e escolher quando iria à escola. Assim, na maioria das vezes, ficava a meu critério a escolha dos momentos em que estaria presente. Eu aparecia para as atividades sem avisar previamente os professores avaliando que não era necessário avisá-los todas as vezes que ia à escola, pois, aos poucos, eles foram se acostumando com a minha presença pulverizada pelas atividades e, conforme fortalecíamos nosso vínculo, eles demonstravam cada vez mais abertura à minha participação. Às vezes, eu ficava numa posição de observadora mais quieta, pois entendia que era um momento importante de diálogo entre eles e que eu não contribuiria muito interferindo. Às vezes, participava mais ativamente. Essa era uma avaliação, sempre construída no presente de cada situação, orientada mais por uma dimensão da intuição sensível (aos afetos) do que de uma análise justificada e amparada em teorias. Com meu corpo no jogo, as falas e análises faziam parte da mistura de posições pesquisadora-parceira-psicóloga-colega.

Nessa composição de relações com a escola havia um estrangeirismo que atravessava sempre nossa relação. Ele se anunciava como força em cenas em que eu me via parte dentro,

parte fora. O viés ético-metodológico dessa pesquisa não separa sujeito-objeto e defende a mistura relacional em que ambos se constituem. A condição de estrangeira faz parte dessa mistura. Entre a condição de mestranda da USP e funcionários da escola, os estrangeirismos são intensos. Em alguns momentos isso se apresentava como um certo limite, por não viver a condição de professor, por não estar na escola diariamente. Esse mesmo limite permitia uma configuração potente para habitar fronteiras que só eram possíveis exatamente por não ser trabalhadora da escola.

2.1.2 Um campo vivo

A EMEF Maria-Nova foi fundada em 2001 como uma escola de latinhas⁶. Em 2005, foi reconstruída substituindo seu antigo prédio de latinhas por alvenaria. Ela está situada no bairro Parada de Taipas na região noroeste da cidade de São Paulo, dentro do subdistrito de Pirituba. A região tem raízes indígenas e processo de povoamento urbano conectado à evasão do centro para as periferias. No caminho que faço até chegar na escola as paisagens vão mudando gradativamente e a grande subida da Raimundo Correia oferece as “boas-vindas” oficial à região. Esta rua revela a posição limítrofe dos bairros da região, como apresentado na narrativa de abertura. Com essa missão de nos levar aos cantos longínquos da região noroeste de São Paulo, esta avenida constituiu-se como espaço-tempo potente para reflexões das idas e vindas à escola. Seguindo seu fluxo, refletia sobre a posição territorial da EMEF Maria-Nova com todos os elementos implicados nisso: concentração de renda, acesso à serviços, distância do centro, oportunidade de emprego e presença de tráfico. Os elementos da dureza da vida na favela sobressaem às riquezas culturais da região para quem vem do centro sentindo os privilégios que carrega na pele (literalmente).

Ao entrar nesta escola, diminui-se o risco de que a história da região fique apenas na chave da precariedade. A começar pelo portão aberto, as obviedades começam a rachar. É uma escola produtora de ideias, de atividades, de arte nas paredes, de criação trazendo o “não só, mas também” para a região. Pobreza, dificuldade, criação, conhecimento e vida pulsando; tudo junto.

⁶ Construção feita com contêineres metálicos ou aço galvanizado com cobertura de telhas de amianto. No âmbito das escolas municipais de São Paulo, tais construções foram instaladas durante a gestão de Celso Pitta (1997-2000) como prefeito de São Paulo, somando 54 escolas ao longo dos 4 anos. Iniciaram a ser substituídas por alvenaria na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), tendo continuidade nas gestões de José Serra e Gilberto Kassab.

Na década de 1970 e início de 1980, houve um grande interesse dos acadêmicos pela realidade das periferias, mas as abordagens dedicavam-se aos temas considerados mais nobres, como trabalho e política, e pouco nas práticas de lazer e relações cotidianas (MAGNANI, 1998 apud PEREIRA, 2010). Se olharmos para algumas pesquisas mais recentes que se debruçam à vida cotidiana da favela, vemos que podemos avançar em relação às abordagens tradicionais que focavam somente a precariedade e isto tem a ver com a ampliação das maneiras de estudar a periferia - abordando também a diversão, as expressões culturais, as organizações autônomas, os movimentos políticos informais. A ideia de *quebrada*, explorada por Pereira (2010), é usada em uma abordagem mais aberta à complexidade da periferia, especialmente na maneira como transparece a relação dos próprios moradores com o bairro que vivem:

[...] utilizada pelos pixadores - não só por eles, mas também por outros atores sociais como os integrantes do movimento hip hop - apresenta-se o bairro da periferia como um espaço de sociabilidade e de relações importantes e, ao mesmo tempo, como um lugar de hostilidades e perigos, principalmente para quem não pertence a ele ou não conhece suas regras. (PEREIRA, 2010, p. 55).

Para além do posicionamento em uma dualidade de negativo e positivo em relação à periferia, a ideia de *quebrada* articula elementos comuns para os moradores das diferentes periferias da cidade. Diversas vezes, os professores tomavam a noção de periférico - em relação ao trabalho e à moradia - como elemento comum. Muitos professores que não eram do território da escola, eram de outras regiões também às margens da cidade.

Para alargar a compreensão sobre a região, retomamos alguns dados apresentados no Projeto Político-Pedagógico da escola, provenientes do Instituto Lidas, que toma a própria unidade de ensino como marco territorial para uma área de 4,3 km² abarcando um total de 9.382 domicílios e 30.925 pessoas, das quais cerca de 1/3 são jovens-adultos entre 20 e 34 anos. Do total de domicílios mencionado, 74,7% apresentam uma renda mensal de até dois salários-mínimos (Projeto Político Pedagógico, 2018).

A descrição do dado da diversidade étnico-racial, coletado por meio de autodeclaração, aparece da seguinte forma: 34,8% parda, 54,6% branca, 9,9% preta e 0,6% amarela (Projeto Político Pedagógico, 2018). Este dado foi bastante relevante para a equipe pedagógica uma vez que revelava baixa autodeclaração negra em detrimento da expressiva presença negra na região. Eles aliaram este dado às experiências de racismo que lidavam no dia a dia para levantar discussões e ações sobre a temática.

A escola atende estudantes do 1º ao 9º ano, compreendendo dois grandes blocos de organização, o Ensino Fundamental I e II, que com suas especificidades pedem cuidados diferentes. Uma cena vivenciada junto à coordenação elucida um pouco dessa dimensão de grandeza e mistura de idades entre os cerca de 1000 estudantes que frequentam a EMEF Maria-Nova. Um dia em que estávamos em reunião na hora do almoço, chegou um menino bem pequeno – que logo pensamos estar no primeiro ano – bastante assustado. Ele foi trazido por uma professora que o encontrou chorando, perdido pela escola. Ele havia chegado antes do horário habitual da entrada de seus colegas e professora. Ao não os encontrar, se desesperou, vendo-se sozinho naquela escola grande. Quando chegou até nós, mal conseguia falar. Perguntamos: “*Em que ano você está?*” E ele respondeu: “*não sei.*” Tentamos de outra forma: “*qual o nome da sua professora?*”, “*não sei*”, respondeu novamente. “*O que aconteceu?*”, “*Não sei*”. Ele estava desorientado. Perguntamos, então, se ele gostaria de fazer um desenho enquanto esperava o horário da sua aula e ele concordou. A sensação foi de que o estar na escola sem seus colegas e professora foi assustador demais para ele. No momento em que chegou até nós, sua qualidade de “pequeno” ressaltou-se, dando a dimensão da complexidade de necessidades que a escola deve dar conta.

Ações diferenciadas são requeridas na atenção à infância e à adolescência e nos cuidados para a convivência de ambas no mesmo espaço. Isso demanda cuidados com as regras, com os ambientes, com os horários, com os banheiros, com o parque, com a linguagem e com os professores que também trazem demandas muito diferentes a depender da idade com a qual trabalham.

Em relação aos funcionários, constituem um grupo de cerca de 21 professores do Ensino Fundamental I e 26 do Ensino Fundamental II⁷. Além deles, 5 merendeiras, 1 secretária de escola, 4 inspetores, 1 auxiliar técnica na secretaria, 1 auxiliar da vida escolar (que dá suporte para os estudantes da Educação Especial), 3 auxiliares de limpeza, 1 diretora, 2 assistentes de direção e 2 coordenadoras. São, portanto, em torno de 60 educadores envolvidos na condução da escola. Todos os adultos envolvidos com as atividades da educação, sejam elas diretas ou indiretamente relacionadas à aprendizagem formal, são parte do papel da instituição escolar de formação e ampliação de mundo, sendo, portanto, educadores. As ações de cuidar da merenda, das matrículas e documentação dos professores, de manter a escola limpa são todas igualmente necessárias e importantes para a construção de um ambiente educador e acolhedor que possa ser promotor de aprendizagem e desenvolvimento (ASBAHR; BULHÕES, 2018).

⁷ Dados obtidos pelo portal Menu Escola em 2019. Acesso em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/menuescola.aspx?Cod=019219>.

A equipe de limpeza é contratada por uma empresa terceirizada e tem passado por um corte massivo no número de trabalhadores por unidade escolar. Em 2019, a equipe foi reduzida de nove para três pessoas. Com a impossibilidade de exercer o trabalho em condições dignas com uma equipe deste tamanho para uma escola de quase mil alunos, a rede de educação se mobilizou para reivindicar o cancelamento desse corte. Internamente, a escola discutiu formas de enfrentamento da situação, aliadas a essa organização mais ampla, com as várias regiões de São Paulo. A presença de pessoas nessas condições de trabalho na escola tensiona e torna ainda mais necessária a organização coletiva, seja para travar a luta no âmbito da macropolítica, seja para reestruturação da lógica interna de cuidado com o espaço, visando minimizar os danos da precarização a que ficam submetidas essas três pessoas. Voltaremos a essa discussão mais a frente, quando formos discutir algumas condições impostas à escola pública que delimitam um universo de descaso governamental sob o qual os educadores criam as mais diferentes estratégias para sobre(viver).

Em relação aos estudantes, arriscar uma apresentação geral seria bastante ousado. Eles são muitos e trazem muita diversidade à escola com suas maneiras de ser, seus conhecimentos, seus interesses e demandas. Há elementos, contudo, que impactam fortemente, e historicamente, as experiências desta comunidade escolar que precisam ser ressaltados como fatores que atingem a todos. Destaco a intensidade da presença da negritude na escola, considerada constantemente como dimensão que requer um exercício intencional e planejado de descolonização do currículo e das práticas. Algumas dessas ações do âmbito micropolítico serão apresentadas em discussões posteriores.

Outro elemento marcante da presença da infância e da adolescência diz respeito ao caráter de novidade e abertura que carregam. Muito esforço é requerido em instituições com tal presença para respeitar sua diversidade e processo de construção por fazer. Nesta escola, o trabalho para ampliar a comunicação com as crianças e os adolescentes era experimentado em eventos, tutorias e conselhos de classe participativos. Diversas atividades das quais participei para compreender os movimentos da instituição tiveram a voz dos estudantes fazendo-se audível e trazendo inúmeros desafios para os adultos se envolverem.

O grupo de professores, aquele cuja pesquisa mais se aproximou, nos dá material para pensarmos com mais detalhes sobre seu fazer. Vejamos a seguir.

2.1.3 Como é dar aulas depois da esquina?

Na semana da consciência negra, uma professora produziu uma intervenção na escola distribuindo bexigas, com poesias dentro, por todo o prédio. Ela queria proporcionar uma oportunidade de contato com a literatura na forma de brincadeira. Nas bexigas estava escrito: “estoure um balão e ganhe um verso”. Na chegada dos estudantes para a aula, eles foram encontrando os balões pela escola até perceberem que carregavam mensagens. Quando compreenderam a proposta, disparou-se uma movimentação intensa pelo prédio em busca dos balões para estourar. PUM. PUM. PUM. PUM. Começou a barulheira.

Uma professora que já estava em sala de aula com sua turma, ouviu alguns alunos gritando em meio aos estouros:

- “Pro, aqui é periferia, é tiro, é tiro!!”

Enquanto isso, lá fora, os meninos e meninas liam as poesias uns para os outros conforme as retiravam dos balões.

Ser professor depois da esquina envolve produzir uma intervenção artística que entra em diálogo com as muitas experiências da escola e do bairro, fazer arte com os poucos materiais que possuem e produzir encontros e experiências entre si mesmos e com os estudantes.

Esta cena elucida-nos as convocações feitas ao professor a todo momento. Quando os estudantes os chamam e contam suas histórias, é preciso segurar a barra e ouvir situações e vivências muito difíceis. Quando a equipe de limpeza é diminuída, chama-se à luta (ou à caminhada rumo à sobrecarga e ao adoecimento). Quando um estudante apresenta alguma dificuldade no processo de aprendizagem, poucos são os recursos que ao professor tem de apoio (poucos serviços para acionar na rede, pouco investimento do poder público em suas formações, para falar alguns), percebe-se, então, em um trabalho solitário. As situações que participam, como a do balão que é também tiro, exigem acolhimento e saber misturados, risco e voz, corpo presente e atenção. Cuidado. Invenção.

Além dessa quantidade de demandas de alta complexidade com poucos recursos para sustentá-las, o ofício do professor é acompanhado também pelas mudanças da sociedade que colocam em questão o papel da educação na formação dos indivíduos, dentre elas: a profusão dos conteúdos digitais, o discurso do empreendedor de si, a acusação da obsolescência da escola em relação às tecnologias, o individualismo e a hiperespecialização (DUSSEL, 2017; GADELHA, 2010). A escola, diante desse cenário, foi perdendo força de afirmar sua potência em si mesma, especialmente para a classe trabalhadora, a quem julga-se dispensável o

aprofundamento em conhecimentos que não são da ordem da utilidade. Daí as tantas piruetas dos professores para tornar a educação interessante e necessária.

Muitas são as vezes em que a escola tem ficado refém de um público-*consumidor* diante de um cenário de crescimento da lógica mercantil nos espaços públicos (DUSSEL, 2017). Isso tem implicações para o trabalho do professor que vê seu fazer em debate em diferentes espaços pulverizados por pensamentos da ordem da utilidade, do empreendedorismo, das tendências modernas.

Os professores que trabalham depois da esquina vivem uma intensificação desse cenário por forças violentas. A educação pública no Brasil (o que inclui a da Prefeitura de São Paulo) tem sido cada vez mais atacada, por meio de cortes intensos, e a periferia, seu público, tem sofrido com tal movimento. O tempo da precarização do público, da terceirização dos serviços e do ataque ideológico trouxe consequências nefastas para o trabalho do(a) professor(a) que se dá em outra lógica temporal – a do pensamento (LARROSA, 2018; GADELHA, 2010). São duas temporalidades de difícil conciliação: o pensamento e a produção intensa de resultados. Pensar coletivamente exige muito tempo e produz efeitos qualitativamente diferentes das decisões individuais burocratizadas. Mas, em uma realidade inundada por demandas a serem atendidas, o processo de maturação processual das decisões e de sustentação de incertezas enfrenta dificuldades. A constituição de práticas que apoiam tais processos são normalmente veiculadas e defendidas como práticas para se chegar a um consenso, a uma decisão de sucesso, a uma fórmula de resolução de problemas. No entanto, não é isso que se efetua nas relações. Olhamos para o fazer do professor entendendo-o como “um mestre que dispõe para o encontro com os estudantes um tempo que vai muito além do tempo cronometrado da instituição” (KOHAN, 2017, p. 73).

A cena da bexiga é aqui retomada por abrigar a convivência intensa entre acontecimento e comprometimento. Muitas intervenções dos professores se dão a partir da montagem de situações inesperadas. É nessa zona de vizinhança – poesia e tiro – que se opera o trabalho do professor. Há questões da região que foram constituídas muito antes da chegada da escola, dos professores e dos estudantes. Sendo a escola é porosa (DUSSEL, 2017), seus muros não a separam do mundo e isso traz a rua, a briga da esquina, o shopping ao lado, a violência na família, a fome, a natureza ao redor, o tráfico e todo o universo de vida dos estudantes e professores para a sala de aula. Lidar com tais desafios em um cenário de desmonte só se faz possível coletivamente, em relações em que um fortalece o outro.

Só que todo este trabalho coincide com uma remuneração baixíssima, o que dificulta qualquer movimento de fortalecimento de si e do outro. O professor da escola pública, parte

da classe trabalhadora, não é mal pago por acaso. Tal desvalorização expressa no salário tem história. Primeiramente, atrela-se à política neoliberal e a colonial que prefere que a educação seja experiência para poucos e, quando para todos, diminui sua dimensão de formação intelectual e restringe seu papel a passagem de um conjunto de normas atreladas a uma moralidade burguesa que quer o povo empreendedor, educado e pacífico (GADELHA, 2010).

Além disso, há também a questão do gênero como atravessadora da desvalorização salarial. “O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2001/02, p. 91). A desvalorização geral do trabalho feminino que se observa nos mais diferentes setores da sociedade, junto aos significados tradicionais de feminilidade (VIANNA, 2001/02) que se verifica nas docentes mulheres tratadas frequentemente como “cuidadoras” e “segundas-mães”, são aspectos que sustentam, anos afundo, a debilidade do salário.

O trabalho que fazem vai muito além da remuneração que recebem. Não na via do cuidado, mas da promoção dos direitos da infância e da adolescência, que implica muitas funções que não são reconhecidas pelo Estado, mas sem as quais não há aprendizagem possível. Fazem ações como uma instituição protetora da infância e da adolescência muito além das suas obrigações prescritas. O risco é que isto seja interpretado como positivo – atrelado à imagem do professor missionário, disposto ao sacrifício pelos seus alunos – e não como falha estatal ao não remunerar muito do que dá qualidade para a educação.

A recorrência de vezes em que organizam campanhas diversas de arrecadação chama atenção. Muitas vezes, como dissemos, é a fome que pede uma atuação no presente. Ela não pode esperar o tempo de acesso a um benefício social. A fome é agora e muitos são os momentos em que os educadores tentam reduzi-la com estratégias informais. Somada a elas, há caronas quando o transporte falha, há arrecadações para a formatura, para uma família que perdeu a moradia, para o pirulito do dia das crianças, e tantas outras necessidades. Além de mal remunerado, o professor ainda se vê encurralado em tantas situações de precariedade que acaba dispondo parte do salário para um sem-fim de demandas da escola.

Tal precariedade de verbas é acessada numa rápida circulação pela escola, mas é desconsiderada intencionalmente pelos responsáveis pelas políticas de repasse de verbas para a educação. Este cenário ressoa nas práticas dos professores da EMEF Maria-Nova: nas campanhas, duplas jornadas e sensações de impotência.

No entanto, há tentativas de resistência ao adoecimento e à impotência. A EMEF Maria-Nova tem criado uma maneira possível de sobreviver e movimentar-se, não sem

ocorrer de vários adoecerem e desistirem pelo caminho, diante da dificuldade de exercer a função para qual foram contratados.

As transformações empreendidas no Projeto Político Pedagógico implicaram mudanças de aulas, de modos de relação, de conteúdos curriculares, de modos de se organizarem e tomarem decisões, exigindo dos professores corpos que aguentem mudanças, exerçam reinvenções de si, disputem o projeto, digam “não” para o que não agrada e não se acredita. A criação de outros modos de produzir educação demandou variação das formas de ser professor e implicou pertencimentos e afinidades no grupo, às vezes de forma mais sutil, às vezes mais incisiva, gerando mudanças no corpo docente da escola.

Nesse movimento, muitos ficaram, muitos saíram, novos chegaram. O grupo de 2020 era bastante diferente daquele encontrado em 2018, no início da pesquisa. As motivações para as saídas foram variadas. Tais mudanças mexeram no grupo e na escola e tornaram-se importantes para compreendermos os desafios da construção de um plano comum de convivência produtor de um Projeto Político Pedagógico.

Outra característica do grupo de professores desta escola é a proximidade que possuem com o estudo. Um professor da escola costumava defender que um professor é um eterno estudante. E, aos poucos, foi possível perceber como esse compromisso com o estudo fazia parte do cotidiano da instituição. De mestrado e doutorado às leituras autônomas e esparsas, eles se colocam em constante estudo. As formações, com tempo destinado a elas para os professores que podem fazer JEIF e PEA, são momentos de intenso compartilhamento de saberes. Às vezes, a presença daqueles que estão cansados e preferem o celular à discussão nos alerta de que nem tudo são flores: na formação precisa caber também o cansaço e, por vezes, até o desinteresse. Eles são parte das condições de trabalho, das histórias profissionais de cada um, do momento de vida e precisam ser enfrentados de diferentes formas para que não lutemos contra aqueles que os carregam, limitando uma problemática que é política (como vimos desenhando com o cenário de precarização). As várias mudanças feitas nestes espaços de formação, utilizando-os de diferentes formas, da dança à leitura, contribuíram para o envolvimento maior do grupo de professores.

Em um movimento de troca de saberes entre os docentes da escola, aqueles que estudam determinado tema formam os outros; quando ninguém é especialista no assunto, leem o texto juntos e discutem ou convidam alguém de fora para ministrar a formação. Sentem, nas dificuldades do cotidiano, que a vida como docente da escola pública exige atualização e constante exercício de pensamento. Aqueles que se aventuram no mestrado e no doutorado anunciam uma diferença entre nós (eu e eles): eles o fazem trabalhando muito na escola,

cuidando da casa e da família, e encaixando as poucas horas livres que possuem para atividades da pós-graduação. Eles contam das correrias com a escrita, da dificuldade para cumprir os créditos de disciplinas exigidas e do cansaço. Uns falam que possuem vontade de fazer uma pós-graduação, mas que não encaram essa vida porque não têm tempo para nada com suas jornadas duplas nas escolas. Outros, que arriscam essa configuração de vida, trazem o que vão aprendendo para a escola, levam a escola para a universidade e sobrevivem (mais do que vivem) a essas fases de muito trabalho. Outros professores ainda, dentre os que não puderam ou quiseram encarar a pós-graduação, mantêm, à sua maneira, proximidade com a universidade e o estudo. Vários frequentam o NAI (Núcleo de Avaliação Institucional), um grupo de estudo e discussão da Faculdade de Educação da USP, voltado para as equipes pedagógicas das escolas públicas. Outros, mantêm suas leituras individuais.

Entre o tiro e a poesia, o mestrado, os cuidados da casa e a doação para a campanha do dia das crianças, o cotidiano dos professores da escola pública (sobre)vive aos desmontes, se reinventa, desafia a mudar e expõe-nos à mistura de que é feita a educação na periferia: disputa, dor, invenção, esforço, conquista, decepção, encontro. Nessa mistura, o vínculo com os estudantes e os efeitos que produzem em suas vidas são relatados como mantenedores da luta. Ao longo dos próximos capítulos acessaremos com mais proximidade essa mistura do cotidiano deste coletivo de professores e, também, algumas temáticas que a construção coletiva coloca em disputa.

3 MODOS DE FAZER GESTÃO DO COTIDIANO EM MEIO A IMPASSES E PARADOXOS

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

(Manoel de Barros)

Experimentar funções novas em algo, não importa o que seja, requer tomá-lo para si, senti-lo, despossuí-lo de seu uso comum, para, então, reinventá-lo, testar suas muitas possibilidades de composição com o entorno. Na sala dos professores, os acontecimentos vividos no corpo-professor se tornam matéria de pensamento-acontecimento, aquele que se cria provocado pelos problemas enfrentados (GALLO, 2008). Avalia-se uma ação feita individual ou coletivamente, narra-se uma cena difícil para a qual sozinho não se vê saída e conectam-se experiências com a discussão temática de uma formação. Quando as experiências podem fazer parte desses momentos de reunião, uma outra forma de relação se instaura. “Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos [...] os mesmos pontos de vista” (HOOKS, 2017, p. 247).

hooks discute a criação de momentos de partilha de narrativas na sala de aula, que não estão dados a priori, e os efeitos que produzem, como a ampliação das maneiras de pensar uma determinada questão sob diferentes pontos de vista, além da possibilidade de uma construção inclusiva da sensação de pertencimento a esse espaço e de compromisso comunitário com o aprendizado. Entre os professores, essa possibilidade de partilha também depende de um ambiente propício para tal, a partir da atitude de quem participa e quem coordena, das relações que se estabelecem na escola e do que se propõe para o espaço de reunião.

O discurso pedagógico, às vezes, impede o compartilhamento de experiências e dificulta a experimentação de movimentações nas problemáticas vividas, que são muitas. Apoiado em um lugar que se diz neutro e detentor da verdade, característico da ciência positivista, oblitera a multiplicidade de saberes que compõe a comunidade escolar e deixa de lado as intenções neoliberais por trás dessas supostas verdades pedagógicas:

[...] as condições de trabalho; as práticas de avaliação no campo das políticas públicas, tecidas por uma “vontade” de resultados pragmáticos; a reificação de modelos de formação dissociados dos processos de gestão/trabalho em

educação; a privatização e medicalização da vida. (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 87).

Na escola pesquisada, acompanhamos esforços no sentido de uma recuperação da correlação entre formação e processo de gestão na educação e de enfrentamento das formas de avaliação restritas aos resultados pragmáticos. A construção do grupo de docentes como coletivo que se forma mutuamente, com os outros grupos da comunidade escolar, foi estratégia para caminharem neste sentido.

A prática local das escolas, diante desses contínuos esforços neoliberais de segregação dos trabalhadores e precarização do trabalho de pensamento, é construída com posicionamentos e estratégias de enfrentamento como comunidade política e pedagógica, na qual professores e equipe gestora têm papel ativo. Algumas estratégias são do plano da rede de educação, de uma mobilização extraunidade, numa luta conjunta com as outras escolas. Outras, são estratégias que surgem no plano dos desafios de cada unidade.

O corte da verba para a empresa terceirizada responsável pelas equipes de limpeza das escolas municipais de São Paulo no final do ano de 2019, mencionado no capítulo anterior, foi vivido nessas duas dimensões estratégicas. Esse corte afetou toda a rede, o que provocou um movimento amplo de profissionais de escolas de todas as diretorias regionais que se reuniram para uma disputa política. Mas enquanto essa movimentação ia ganhando corpo na contestação dessa decisão na Secretaria Municipal de Educação, era preciso conviver com um cotidiano em que a equipe de limpeza, antes composta por nove profissionais, naquele momento atuava com três. Surgiam preocupações com a saúde destas trabalhadoras e com as condições de higiene da escola. Uns defendiam que as maneiras de usar os espaços e cuidar da limpeza teriam que mudar, eles teriam que se dividir em algumas tarefas para ajudá-las. Outros defendiam que isso poderia acabar encobrindo a carga absurda de trabalho imposta a elas, passando a mensagem para a Secretaria de que estavam dando conta. Aqueles que defendiam a ajuda na limpeza, por sua vez, se preocupavam com essa estratégia de manter a escola suja, pois ficavam receosos de que isso resultasse na perda de emprego das trabalhadoras que haviam ficado. A situação era tensa, como muitas outras vividas.

Observando e experimentando com eles as maneiras como defrontam essas situações-limite em suas discussões, reuniões, aulas e passeios, pudemos acessar os elementos instituintes que, pouco a pouco, entravam em seu fazer político-pedagógico. Na partilha,

olhares, faltas, defesas, aproximações, acontecimentos inesperados vão produzindo um plano de forças que exige convivência e implicação⁸ da pesquisadora no campo para ser sentido.

Uma escola inquieta e inconformada pede atenção da pesquisadora ao movente, ao que na experimentação constitui uma outra forma de real, capaz de abarcar a dimensão do que se encontra em processo de criação. Há realidade no virtual⁹, no revolucionário, no desacomodado que ainda não encontrou sua consistência na maneira de habitar a instituição, mas que certamente já interfere nela (AGUIAR; ROCHA, 2007).

Para falarmos dos modos de organizar, se relacionar, construir, desorganizar, politizar o cotidiano do trabalho pedagógico, ressaltamos as cenas e situações que nos defrontavam com limites e fronteiras que faziam nossas leituras de mundo gaguejarem e titubear em hora de indicar saídas, explicações e ações. “Pensar não é uma questão de vontade, é um exercício que se dá por provocação: nos encontros com o inusitado” (ULPIANO, 1993 apud ROCHA; AGUIAR, 2007, p. 653). O que vale para o professor cujo pensamento é provocado pela questão incômoda, curiosa, formulada pelo estudante na aula anterior, ou pela briga no corredor provocada por uma atitude racista que terá que ser discutida na aula após o intervalo, vale também para nós, pesquisadores, que pensamos com esse corpo conectado às leituras, escritas, encontros e discussões das quais participamos.

Esta compreensão permite aterrarmos tanto o contexto de produção deste capítulo, reconhecendo sobre qual solo ele se edifica – o acompanhamento dos impasses em situações que surgem constantemente no cotidiano –, como a própria perspectiva tomada sobre a temática da gestão do cotidiano, desinvestindo a palavra gestão de seus contornos capitalísticos empresariais, em que uns gerem e outros fazem, e colocando-a sobre o terreno das relações cotidianas que chamamos de micropolítica (ROLNIK, 2018; LOUZADA, BARROS, CARVALHO, 2014). Esta concepção de gestão vincula pensar e fazer nas atividades do trabalho, debitando nelas a potência de erigir construções no cotidiano que

⁸ Tomamos implicação de seu ponto de vista institucionalista que parte do princípio de que “tentar transformar uma instituição é fazê-lo de dentro dela, analisando os atos cotidianos, seus dispositivos e relações. Para conhecer/intervir em uma instituição é preciso trabalhar a partir do que nos liga a ela, ou seja, nossa “implicação”, conceito que confronta abertamente as propostas apolíticas e racionais que sustentam o paradigma moderno” (MONCEAU, 2010 apud ROMAGNOLI, 2014, p. 46). Essa implicação que rompe com o paradigma moderno, para Lourau (2004), “não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam” (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

⁹ O virtual é aquilo que se põe ao limite das estruturas existentes para mover a possibilidade do surgimento de algo novo que se encontra em gestação nesse processo de estranhamento do mundo como está organizado. Rolnik (2018) auxilia nessa compreensão do virtual ao dizer que a “atualização desse mundo em estado virtual [...] se efetuará por meio da invenção de algo – uma ideia, uma imagem, um gesto [...]; mas também um novo modo de existência, de sexualidade, de alimentação, de relacionar-se com o outro, com o trabalho, com o Estado ou com qualquer outro elemento” (ROLNIK, 2018, p. 61).

ultrapassam a tarefa prescrita, e com isso, compreendendo a subjetividade do trabalhador com possibilidades de resistência e criação sobre as exigências hierarquizadas que lhes são solicitadas e impostas (ROLNIK, 2018; ZAMBONI, BARROS, 2012).

Isso implica um desafio ao escrever e analisar o trabalho dos educadores da escola pública: “superar em nós mesmos a nefasta dicotomia entre micro e macropolítica, buscando articulá-las em todos os campos relacionais de nossa cotidianidade e de nossos movimentos insurrecionais coletivos” (ROLNIK, 2018, p. 143).

Trazer o *cotidiano como gestão política* tem relação com esse desafio. Acompanhando os processos relacionais que se dão ali, nos damos conta de que as disputas não têm fim e de que isso é justamente a política. Tal concepção desloca “a política de um centro de poder (o Estado, uma classe), considerando também seu exercício em arranjos locais, por microrrelações, indicando a direção micropolítica das relações de poder” (FOUCAULT, 1977, apud BARROS; PIMENTEL, 2012, p. 8).

Os convites da escola à participação da comunidade são abertura de um campo de disputa política. É só o começo. Eles não garantem por si só a participação da comunidade, assim como sua ausência não garante uma zona de segurança sem interferências externas. Assim também acontece com as reuniões que se abrem para a fala das pessoas, com os órgãos deliberativos que democratizam o voto, com a inserção de conteúdos contra hegemônicos nas aulas. O investimento em processos de subjetivação abertos, apoiados nestes suportes e iniciativas de transformações do espaço escolar, dá-se paulatinamente e não sem deslizos. Na EMEF Maria-Nova, interessa notar que a abertura aparece atrelada à concepção de que não há trabalho sem o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade – posição que coloca os desafios a serem enfrentados nesses encontros, cheios de dissenso, como necessários e não como desvios ou erros.

São muitas as nuances que transpassam a construção da participação e nos impelem a escutar, vasculhar, observar, desfazer antigas certezas e mantermo-nos atentos à porosidade da escola que a sustenta como montagem provisória sempre atravessada pela relação com o mundo à sua volta (DUSSEL, 2017). No momento que vivemos, no Brasil, as ações do governo reatualizam compreensões pautadas em racismo, machismo e outras relações de poder, contribuindo ainda mais para que reconheçamos que esses elementos estão, e sempre estiveram, presentes em nós e em nossa democracia. Esse imaginário chega à escola fazendo com que a luta pela abertura dos possíveis na instituição, neste momento, tenha também que viver essa briga, apostar na vida que insiste em face destes autoritarismos que, invariavelmente, são acompanhados de políticas de aniquilação (MBEMBE, 2018). A

política, como nos ensinou Mbembe (2018), não está dada como domínio da vida, ela também decide os que devem viver e os que podem morrer, e sabemos bem da presença desse tipo de política de guerra nas periferias brasileiras. Ali, uma escola que aposta na vida trava uma luta muito mais ampla do que apenas pela sua forma de fazer escola.

A construção de um processo coletivo de organização do currículo escolar e das relações no interior da escola abre para uma pergunta que não cessa e que requer muitos enfrentamentos: “de que são capazes os indivíduos a partir do momento que se reúnem, se organizam, pensam e decidem?” (BADIOU; TRUONG, 2013, p. 37 apud KOHAN, 2019, p. 134). Há nela uma aposta no coletivo e no comum e, portanto, na vida que insiste onde parece não poder existir. Mais que isso, há uma aposta em perguntas em aberto, tão necessárias em um mundo marcado pelos cortes coloniais, pelo aparelho de Estado e pelas ciências régias (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

3.1 Dos números que querem de nós, fazemos contação da vida

Ninguém está me dando nada, o Estado não está me dando nada. Eu estou apenas reentrando em um fluxo para retirar parte do que me foi “sequestrado” e não é pouco.

(Edson Passetti)

Falamos de um mundo assentado nas forças coloniais e capitalistas, um mundo no qual ignoramos as diferentes formas de produzir saber e de fazer política (STENGERS, 2015; SANTOS; MENDES, 2018) que destoam da branca-europeia, aquela que nos cega para possibilidades de alianças com forças comunitárias que estão logo ao lado. Os arranjos locais conectados à história dos povos originários da América Latina e da África, com suas culturas e sociabilidades não dominantes, nos são aberturas, literalmente buracos a partir dos quais, em nosso cotidiano, experimentamos pequenos arejamentos em nossos modos de vida, de pensamento e de construção de saberes. É como se possíveis caminhos para uma democracia da convivência dos múltiplos tivesse seus embriões em vários saberes desse Brasil. Os autores que têm trabalhado com o conceito de *aquilombamento*, por exemplo, fazem do retorno aos quilombos uma possibilidade de caminho para pensar em sociabilidades mais libertárias, a partir de ações políticas mais equitativas em termos de raça (DAVID, 2018). Mas escutá-los nunca foi interessante aos ouvidos colonizadores (KILOMBA, 2019; HOOKS, 2017) e, diante

de colonização tão eficaz incessantemente produzida em nossos corpos e relações, as américas e áfrias seguem sendo, paradoxalmente, segregadas (entre os irmãos) e unificadas (como colonizadas). Articulação que nos dá pistas de um modo de pensamento fundante das democracias liberais latino-americanas que exigiu renunciar a suas diferenças étnicas e culturais em proveito de um (mito) universal (KILOMBA, 2019).

Cuidar da dimensão do múltiplo implica reconhecimento histórico e respeito às singularidades de cada povo e, ao mesmo tempo, a compreensão de que compartilham comuns. A população periférica do Brasil, composta em sua maioria por negros, trabalhadores e desempregados, vive em condições precárias de moradia e não possui o dinheiro para o pão da manhã garantido, o que cria outra relação com o trabalho. O preço da passagem de ônibus, que dificulta manter a procura por emprego, gera uma disputa entre necessidade e impedimento, muitas vezes, sentida de forma violenta pelo sujeito, com medo, impotência e raiva. Há ainda aqueles cuja cor da pele os faz viver como a outridade (KILOMBA, 2019) de toda estrutura da sociedade e com a materialização da aproximação com a morte (MBEMBE, 2018). Na periferia, vive-se impelido a uma relação com o tempo pautada pela necessidade imediata, pela sobrevivência. Assim, quando despontam essas outras relações temporais com a luta – por um projeto a longo prazo, pelo trabalho com a arte, por um longo percurso de estudo –, as políticas públicas, dos Estados alicerçados no regime capitalista de produção, confirmam seus limites ao serem reveladas, muitas vezes, como suporte que visa o avanço mercadológico em detrimento das transformações sociais (MONTEIRO; COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006). Essa relação hierárquica tem efeito em como nos relacionamos, hoje, com as políticas estatais.

Um projeto político-pedagógico com condições de se construir transformando a cultura da escola – o que requer muito tempo – é afronta à política hierarquizada e burocratizada, que se pauta, por exemplo, no resultado da Prova Brasil anual como medida da qualidade suficiente para a escola dos pobres. O PPP é luta por tempo juntos. Tempo de estudo e de debate.

Muitos arranjos de trabalho pedagógico na escola pesquisada foram possíveis a partir de certos acordos éticos e políticos firmados como pactos de uma pequena comunidade inspirada em experiências vizinhas – geograficamente ou em valores – com compromisso de um trabalho em conjunto: uma turma e sua professora, um grupo de gestão, um grupo de professores, as merendeiras da escola etc. Em uma turma de 1º ano, que se encontrava em processo de alfabetização, em meio à Semana de Cultura Periférica da escola, foi criada uma forma de discutir a periferia, suas espacialidades, suas culturas e suas lutas. A professora

inicia a aula escrevendo a palavra periferia em caixa alta na lousa e perguntando aos estudantes o que ela significa. Eles levantam hipóteses que vão de “uma fruta” à “um funk”. Todos têm a oportunidade de falar e, ao final, a professora elege aquelas palavras que têm relação mais direta com a palavra periferia para propor o debate sobre o lugar onde eles vivem. O que tem nesse lugar? Quem mora aqui? Onde ficam esses lugares no mapa da cidade? Onde moram os professores da escola? O que fazem nos finais de semana os que aqui residem? Uma série de perguntas elaboradas por quem já conhece a realidade desta comunidade e, também, seus interlocutores do debate – essa turma que ela denomina desafiadora e deliciosa de se trabalhar. Para fazer tais perguntas, a professora firma relações com as crianças em que estas podem falar e pensar sobre o que vivem na escola, apostando que possuem condições para dialogar e resolver conflitos quando um trabalho nesse sentido é realizado.

Há uma dimensão artesanal do trabalho dos educadores que singulariza a experiência de cada aula e cujas formações, com qualidade de debate, têm muito a contribuir (muito mais que cartilhas). Dimensão da docência artística que, “ao exercer-se, inventa” (CORAZZA, 2002, n.p.).

Paulo Freire disse certa vez, quando questionado por um interlocutor sobre como fazer para segui-lo, “se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me seguir é você me reinventar e não tentar se adaptar a mim” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2009, p. 24 apud KOHAN, 2019, p. 199). Freire inspirou e trabalhou em sistemas de educação por todo o mundo, mas, em todos, viu seu método passar por adaptações, modificações, tensionamentos no diálogo com as questões de cada território, sem perder suas defesas ético-políticas de base. Como pontuou Walter Kohan em relação à prática de Paulo Freire, “um erro o toca, o faz se mexer, permite que se recrie” (KOHAN, 2019, p. 154).

Do mesmo modo, nem sempre a replicação de decisões locais de um professor, uma escola, para um campo mais amplo faz sentido, ainda que se compartilhe uma luta comum disparadora. Se apenas generalizamos as lutas, fugimos das problemáticas próprias do território que habitamos. Por outro lado, se as descontextualizamos e as desvinculamos da história mais ampla que atravessa esse território, corremos o risco de fazer uma análise autoritária e rasa, em que as ações ficam atribuídas à sorte ou à força de vontade de um sujeito. Nem lá, nem cá, fugindo desse dualismo social-subjetivo, apostamos na singularidade. Agora sim, explicitamos: o singular é também da ordem do múltiplo e não se desenraiza de suas condições de criação (ROLNIK, 2018).

Para pensar sobre a dimensão singular da escola, precisamos considerar os atravessamentos das políticas públicas nos processos decisórios do cotidiano: como se dão os embates entre o que essas políticas prescrevem para as vivências das escolas e as maneiras como estas se torcem para (usando a expressão de Clarice Lispector) “viver apesar de”? É apesar das políticas de precarização, das condições perversas de trabalho e sobrevida, apesar das dificuldades todas, que a escola decide viver processos de construção de seus modos de estar junto e de conduzir processos educacionais. O *apesar de* contraria uma situação expectável, em que certos limites deixam de ser determinantes. Uma escola periférica que decide mudar a ordem ordinária das coisas vive inúmeros “apesar de” que, muitas vezes, revelam o funcionamento das políticas como mando que subjuga o outro, ainda que, por vezes, o recebam como mando-proteção. Temos a impressão de que aquilo que é concedido pelas políticas públicas é sempre benevolência do Estado, esquecendo que há também o outro lado. Muitas vezes, as políticas parecem amenizar ou esconder aquilo que o Estado proporciona de trágico para a população - os acordos financeiros que mantêm a desigualdade de renda, os vetos em políticas que propõem mudanças estruturais, as repressões às manifestações dos desejos do povo, as formas de controle da vida etc.

O Estado, por meio dos seus governos, precisa dar garantias de segurança. [...] é o agente de guerra e o lugar da institucionalização do conflito: ele é o nosso defensor. Mostra saber governar pelos efeitos da representação política e da biopolítica: zela por nós por meio da rotina parlamentar, pelas políticas de intervenção na vida da população e pela diplomacia externa em nome da consolidação da paz perpétua. (PASSETTI, 2004, p. 152).

No cotidiano, a relação com as políticas públicas, atuantes nessa hierarquia Estado-trabalhadores, é vivida nesse “apesar de” que habita um limiar, uma zona de transição (BATISTA; BAPTISTA, 2018). A dimensão protetora é usada como respaldo para algumas ações do cotidiano, em que a lei vem, muitas vezes, amparar ações questionadas por algumas famílias (ou até mesmo pelo próprio Estado). Os profissionais da escola justificam com “está na lei” quando uma família indaga, por exemplo, sobre o ensino de conteúdos relacionados às religiões de matriz africana. Também é frequente a defesa via lei em situações que eles experimentam formatos diferentes de rotina e de organização das aulas não tão comuns em outras escolas e correm o risco de serem acusados de um currículo fluído demais. Algumas famílias questionam essas mudanças proclamando um retorno à época de suas escolarizações, com centralidade nas aulas tradicionais, enfileiradas e expositivas. O Estado, na figura da

Secretaria Municipal de Educação, também vai à escola averiguar como estão sendo conduzidas as decisões ali para vigiá-las e, se necessário, questioná-las¹⁰.

Nessa escola, em que áreas se misturam em projetos únicos, em que se aposta nas saídas educativas em passeios, a rotina se organiza em uma série de formatos não tradicionais de ensino. Diante dos desafios e de algumas discordâncias em relação a esse formato, o currículo da rede municipal de educação sobre ciclos de aprendizagem, que se pauta na interdisciplinaridade (4º ao 6º ano) e na autoria (7º ao 9º ano) (SÃO PAULO; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019), é usado para respaldar essas ações locais que vão muito além do que o próprio documento prescreve, por serem muito conectadas, inclusive, com as demandas e possibilidades dessa comunidade escolar.

Mas, como dissemos, esse uso é feito num limiar, pois, na mesma medida em que se pauta na lei, busca-se fugir dela para poder libertar-se de suas generalizações, homogeneizações e precarizações. Há, portanto, mesmo nas legislações que são reconhecidas pelos educadores como avanços no domínio de seu conteúdo, uma dimensão de sujeição do outro. O Estado aparece como discurso universal tanto nos momentos em que os profissionais se apoiam na lei como protetora, quanto naqueles em que ela arranca conquistas e direitos. Corre-se muitos riscos em uma relação sempre pronta a atender a lei sem avaliá-la. A lei, a diretriz, a norma podem servir para assegurar que algo interessante aconteça e, também, para justificar uma desgraça. E, em ambas as situações, há sempre latente, naquilo que é prescrito como regra geral, a dimensão de governo do outro. As políticas públicas que atuam como mandos-proteção são produzidas e recebidas na lógica de um Estado que governa dizendo que podemos ficar em segurança, pois estão cuidando da vida de cada um (PASSETTI, 2004).

É na contradição com esses mandos – ora se apoiando neles, ora lutando para seu fim – que a luta da escola vai se construindo. Esses limiares vividos na relação com o Estado fazem ver aquela artimanha de buscar frestas nos textos da lei para fazer caber o tom que querem dar à própria escola. Ou ainda, buscar momentos que se justifiquem sem necessidade de respaldo legal. Dentro dessa relação hierárquica, que não cessa de se fazer presente no trabalho dos educadores, insistimos em acessar as inventividades e resistências sem diminuir os efeitos nefastos dos avanços neoliberais na política estadista:

¹⁰ Cada escola tem a figura de um supervisor de ensino de referência que trabalha na Diretoria Regional de Ensino à qual a escola pertence. Esse supervisor tem tanto a função de parceria, ajuda, consulta, acompanhamento, como de tutela, verificando se não há irregularidades na maneira como a escola está cumprindo as políticas educacionais e auxiliando a escola à se adequar a elas. As funções da supervisão de ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estão descritas no artigo 70 do decreto nº 58154 de 22 de março de 2018.

[...] a ênfase na subversão tem o mérito de desnaturalizar o instituído, o que não tem o sentido de subestimar os reveses que o instituído coloca ao instituinte. Se a inventividade é ineliminável, também o são as forças que a ela se contrapõem. Considerar a irredutível potência face à gestão/instituição não é desconsiderar as despotencializações que são forjadas pela também irredutível gestão/instituição. (LOUZADA; BARROS; CARVALHO, 2014, p. 348).

Esse movimento paradoxal de relação com a gestão/instituição das políticas estatais tem relação, portanto, com a dimensão que estas carregam de universalização, fixação e esforço de normalização. Para avançar no nó que resulta do encontro da resistência e da despotencialização, com os desafios e possibilidades de cada território, abrimos uma situação desafiadora na EMEF Maria-Nova.

3.1.1 Nós por nós?

A EMEF Maria-Nova viveu o início de seu processo de reconstrução do PPP com uma ampla reforma de seu espaço físico. A escola pública não escolhe seu tempo para viver uma reforma: a verba chega e é preciso usá-la para não a perder. Ela vem com prazo de validade e uma série de condições de uso. Na época, a escola estava com os pisos todos quebrados e havia conseguido reformar apenas algumas salas com uma verba própria, retirando seus pisos antigos e deixando o chão com o cimento à vista que, embora feio, diminuía os riscos de acidentes por quedas. A equipe gestora acionou, então, um pedido de verba via secretaria municipal de educação para poder realizar uma reforma retirando totalmente os pisos quebrados e substituindo-os por novos. Quando a verba foi liberada, foi preciso aceitar que a reforma acontecesse naquele momento do ano: início do período letivo.

A gestão optou pela realização da reforma, o que não foi fácil. O pó deixava muitos com alergia, o barulho da britadeira no chão quebrava a sequência de pensamento das falas, as mudanças de sala causavam confusões e interrupções em aulas. No entanto, continuar com o risco de machucados, como os que já tinham acontecido algumas vezes, tornava-se insustentável. O episódio que deu força à conquista da verba para a reforma foi o de um estudante que caiu em cima de um dos pisos quebrados cuja ponta afiada provocou um machucado grave em seu joelho. As correrias dos jovens estavam em risco. Há quedas, há brigas, há jogos de corpos outros na juventude correndo pela escola para os quais os azulejos quebrados e afiados representavam um risco alto.

Tudo isso juntava-se ao início de um novo projeto de escola que trazia outras mudanças para o espaço e para a organização do tempo. Dois mil e dezenove foi um ano que exigiu coragem e abertura ao novo.

Durante os meses de reforma, foram necessários diálogos recorrentes para que a dimensão de caos no espaço não tomasse conta também das relações. Nem sempre foi possível considerar e cuidar de todas as problemáticas enfrentadas. Havia tentativas de amenizar os danos, deixando espaços mais usados para reformar aos finais de semana e férias. Havia também um trabalho intenso da equipe de limpeza para deixar a escola limpa com tanta poeira e sujeira de reforma. Houve um cuidado da equipe de gestão em se dedicar às mudanças na sala dos professores para tornar o espaço mais agradável para eles. Depois de finalizada a reforma dos pisos, outras mudanças dos interiores dos espaços puderam ser feitas.

As exigências com as reformas físicas somaram-se às imposições advindas de instâncias políticas centrais referentes à forma de distribuição de verbas, à forma de usá-las, à implementação de medidas para o alcance de metas nacionais e regionais e à padronização de um sistema educacional. Estas imposições muitas vezes são exercidas buscando garantir um campo comum de igualdade entre as escolas de uma mesma rede.¹¹

Acontece que os padrões mínimos são cada vez mais desumanos e precários, uma vez determinados pelo projeto neoliberal de destruição do bem público. A forma de governo de que falamos aqui é sempre da ordem de uma manutenção dessa precariedade. Faz-se políticas com garantias mínimas que não contemplam a todos e não incidem na desigualdade, produzindo a posição de assujeitamento de contingentes populacionais em relação às políticas públicas (COIMBRA, 1999).

Com isso, a dimensão de criação do trabalho dos profissionais da escola pública está sempre além daquela preconizada nas próprias políticas públicas. A esta dimensão incapturável pela formalidade legislativa padronizadora e preditora da ação podemos dar o nome de *artistagem* docente, a partir de Corazza (2002). Há sempre equipes pedagógicas que conseguem se fortalecer entre si e tentar, coletivamente, sobreviver a este cenário.

A aposta em dar visibilidade a esta dimensão da relação paradoxal com o Estado se faz como posicionamento contra a limitação do trabalho docente às decisões do Estado, reduzindo-os a operadores de políticas e didáticas prontas. E, ao escolher direcionar nossa

¹¹ Nesse cenário poderíamos destacar, por exemplo, políticas importantes referentes às escolas municipais de São Paulo, tais como: a política das salas de leitura (Portaria nº 7655 de 2015), a política dos horários de formação dos professores em JEIF e PEA (Portaria nº 901 de 2014; Portaria nº 8945 de 2017; Instrução Normativa SME nº22 de 2018), a política do Mais Educação (Portaria Interministerial nº17/2007).

aposta neste sentido, frequentemente deixado de lado nas análises feitas sobre educação, vemos que:

Pesquisar o trabalho no contemporâneo torna-se uma ferramenta de publicização das atividades industriais, nem sempre visíveis, para, quem sabe, viabilizar a produção de um comum e de singularizações dos modos de trabalhar-viver. (LOUZADA; BARROS; CARVALHO, 2014, p. 346).

Analisar o cumprimento de uma política considerada importante para o campo educacional como o JEIF e o PEA (espaços de estudo e discussão coletivos dos docentes), implica pensar a dobra na concepção de gestão feita por Louzada, Barros e Carvalho (2014) ao compreender a existência e a importância de uma gestão que se distancia da burocracia e dos mandos e se aproxima dos arranjos, acordos e experimentações (LOUZADA; BARROS; CARVALHO, 2014). Ou, segundo as autoras, dos processos de criação. Na Maria-Nova, acessamos movimentos que davam aos espaços de JEIF e PEA sentidos construídos a partir da insistência em caminhos alternativos à padronização e ao controle. Neste esforço, destacavam-se as discussões que tinham o objetivo de repensar a própria prática profissional.

Criação não é um processo que acontece do nada, como uma ideia que vem de dentro e ilumina uma decisão sobre o trabalho. Ideias surgem em contextos possíveis para elas, ainda que seja de forma a provocar uma destruição da ordem das coisas naquele contexto. Deleuze (1992c) disserta sobre as diferenças entre uma ideia em arte, uma ideia em filosofia e uma ideia em ciência. São três modos diferentes de pensamento nos quais coisas diferentes acontecem. Um conceito, por exemplo, não nasce como algo que servirá para tudo e, sim, de uma necessidade, ele é vivo diante de um problema (DELEUZE, 1992c). As ideias e os acordos sobre como conduzir o trabalho na escola são, também, imanentes ao seu campo fático.

A constituição do corpo docente desta escola entra como elemento essencial na construção dos seus modos de agir em coletivo. Na rede, por exemplo, professores com mais tempo de carreira conseguem vagas nas regiões mais centrais da cidade (as mais disputadas), já professores em início de carreira não têm pontuação para escolha.¹² Ocorre que, nessa escola, há professores que a escolheram deliberadamente, mesmo com sua localização periférica.

¹² Lei nº 14660/2007 Cap. Vi, Seção III, art. 37 - O enquadramento decorrente de nomeação em razão de concurso de acesso será realizado automaticamente na referência correspondente ao critério tempo de carreira, apurado por ocasião do último enquadramento ou, quando não ocorrer a correspondência, na referência inferior mais próxima.

Para os que permanecem anos adentro e para os que chegam no início do ano, a pergunta se relança com cada ano letivo vivido e avaliado coletivamente e a cada nova possibilidade de construção de um percurso – como viveremos juntos neste ano? –, pergunta que se junta com outras tantas questões: como decidiremos sobre as ações a serem tomadas com estudantes que desafiam as regras? Como construiremos nossos espaços de reunião? Como serão as reuniões com as famílias? Muitas decisões têm uma orientação clara a partir do posicionamento ético-político do projeto, outras são mais confusas. São situações de impasse, de tensão, de decisão que requerem pensamento singular. Nesse processo de dimensionamento das próprias decisões em situações de impasse, o grupo de educadores é demandado a acordos, concessões, diálogos.

3.2 Fazendo-se coletivo em tempos difíceis

A partir da abertura aos paradoxos presentes na atividade de trabalho, devolvemos complexidade ao coletivo, compreendendo-o como processo construído no próprio movimento das relações que o constituem, tanto no que diz respeito às formas quanto às forças. As formas seriam a própria organização da realidade como a vemos com seus contornos mais definidos e constâncias, as forças, por outro lado, dizem respeito à certa dimensão instituinte, ou seja, que não está pronta e conformada nos códigos já conhecidos por nós, carregando possibilidades maiores de transformação. Ambos os planos podem ser tomados em relações de reciprocidade, construindo-se mutuamente (BARROS; PIMENTEL, 2012). Ou seja, nesta concepção, o coletivo não equivale apenas ao grupo de pessoas que delimitamos numa dada instituição. Ele refere-se a uma outra dimensão do processo de constituição de grupo que abarca as dimensões relacionais, as variações em seu interior e a busca por um comum. A inclusão do campo das forças na análise do coletivo permite uma ampliação para além da dicotomia indivíduo-social, uma vez que, mais do que um plural de várias pessoas, o coletivo carrega também outra dimensão perceptiva.¹³ A dimensão política do coletivo está presente para além de suas pautas declaradas ou sua função social mais

¹³ Percepto e afeto são trabalhados por Rolnik (2018) como a via pela qual acessamos a dimensão das forças no mundo. Enquanto a forma é percebida via percepção e sentimento que já estão construídos sob certos códigos e representações que dispomos e, com isso, produzem a experiência mais imediata que temos do mundo. O percepto e o afeto que nos conectam às forças presentes em determinada situação, “compõem uma experiência de apreciação do entorno mais sutil, que funciona sob um modo extracognitivo [...]” (ROLNIK, 2018, p. 53) que a autora chama de saber-do-corpo.

rígida, ela tem relação com um movimento artesanal de construção de si e de sua relação com o mundo.

Barros e Pimentel (2012) dão o panorama sobre o qual apoiamo-nos para a compreensão dessa concepção de coletivo tendo em vista a articulação *coletivo-política-comum*. Trata-se de um coletivo que vem conectado às dimensões de criação de comuns e de produção de mudanças no mundo. Nesse sentido, ele não é algo que está garantido de partida em um grupo, pois depende dos movimentos políticos que o constituem, que não se prestam a certezas e saberes inquestionáveis (BARROS; PIMENTEL, 2012).

A direção é outra. Processos políticos criam estratégias que viabilizam as mutações que se insinuam no presente, no concreto das situações vividas pelos humanos, escapando às sobrecodificações. [...] *É a partilha, e não a homogeneidade, o que viabiliza o coletivo. No entanto, essa tarefa não se efetiva de forma tranquila, implica controvérsias, embates, conflitos.* (BARROS; PIMENTEL, 2012, p. 18-19, grifos nossos).

Esta concepção apresenta um rompimento com a ideia de coletivo e de comum em que se necessita de concordância para poder prosseguir; uma concordância completa não existe. Ao reconhecermos esse deslocamento, da concordância para a partilha, adentramos um campo mais concreto de coletivo, preenche de desafios e conflitos, mas também de possibilidades. Rolnik (2018) defende a partilha como relações de ressonância, diferentes das relações de identificação. Para a autora, ambas são importantes, mas torna-se problemático quando a subjetividade quer se encontrar apenas com aquilo que está em seu contorno identitário, sem aberturas para relações com o fora. No cenário político do Brasil atual, há uma dimensão inconciliável na macropolítica que em muito se relaciona com os desafios micropolíticos da partilha com o diferente.

Este cenário traz forças outras para o embate. As disputas, no momento, têm se cercado de questões morais diversas: a vivência da sexualidade é uma delas. A leitura de livros infantis, que são usados como forma de educação sexual nas aulas da sala de leitura, se tornou ameaça para os mais conservadores. Certa vez, um pai procurou a coordenação da escola para reclamar do debate feito na turma de sua filha a partir de um livro que abordava a questão da orientação sexual. Na outra semana, outro pai. A professora foi se calando aos poucos, achando formas alternativas de dizer o que queria dizer e abandonando outras. Numa aula, deixou escapar uma dúvida provocativa: “menino não pode dançar balé?”. Logo percebeu e se arrependeu. Ela realmente acreditava que essa problematização era importante, mas a vigilância foi se tornando parte de suas aulas, calando-a aos poucos, fazendo com que a

cada vez ela se perguntasse: “como eu posso dizer o que eu quero dizer de um jeito que não vá colocar em risco o projeto que viemos construindo na escola?”.

Esta questão é força que tensiona os movimentos ensejados, pela escola, de politização¹⁴ e democratização. O controle dos livros relacionados às temáticas de composição familiar, de política, de liberdade religiosa, entre outros temas, é uma das faces do fenômeno das regulações das formas de viver (PASSETTI, 2011) que se apresenta de maneiras as mais diversas, como as pautas do movimento escola sem partido, os controles exercidos sobre o trabalho dos professores – ranqueamentos e prestação de contas (GADELHA, 2017) - e as políticas de Estado de controle do comportamento das famílias pobres (DONZELOT, 1980; PASSETTI, 2011).

O movimento incomoda aquilo que está acomodado em sua fixidez, pois coloca em questão seu grau de enrijecimento ao mostrar outras possibilidades de habitar o mundo (BAPTISTA, 2010). Uma escola com cartazes de Marielle Franco na parede passou a incomodar o modo de pensar branco, masculino e colonizador do nosso campo social, tão acostumado a este contorno identitário como aquele que ocupa os lugares de destaque e visibilidade.

Nesse cenário, a busca por um arranjo coletivo dotado de sentido para seus membros não se faz facilmente. A equipe pedagógica foi construindo um calendário intenso de iniciativas que vinham complementar as aulas tradicionais, e dar conta dele tornou-se difícil. Lembro-me de uma discussão realizada em PEA sobre a formatura dos estudantes do 9º ano. Os professores estavam com vontade de proporcionar aos estudantes do 9º ano um dia de comemoração de finalização do ciclo do fundamental para além do dia formal da cerimônia de formatura que aconteceria na escola. Para a cerimônia, é contratada uma empresa que cuida da organização. Todos os estudantes participam, tanto os que podem pagar, que vão guardando o valor em parcelas ao longo do ano com a ajuda da escola, como os que não podem, que recebem outras ajudas. Em 2019, houve um apadrinhamento em que cada profissional que podia ficou responsável por um estudante para ajudá-lo financeiramente. Para ter formatura com todos, é preciso se deparar com situações de pobreza e criar estratégias para incluir os que não podem.

Neste caso, além dessa cerimônia mais formal, alguns professores queriam um momento de festa com os estudantes e, na divisão de tarefas, perceberam todo o trabalho

¹⁴ Politização aqui é tomada em aspecto amplo conforme viemos discutindo no capítulo. Mais atrelada a construção de formas de viver em coletivo desprendidas dos engessamentos coloniais-capitalísticos e à forma-Estado (SOARES, 2012) e abertas a outras sociabilidades. Para este modo de conceber a política, apoiamo-nos em Rolnik (2018), Barros e Pimentel (2012), Soares (2012), Durán e Kohan (2018), e Passetti (2004).

implicado em incluir mais uma atividade, para a qual teriam que realizar eventos para arrecadar verba, em meio aos tantas que vinham propondo. Assim, diante do tempo que seria necessário para a arrecadação do dinheiro para a comemoração da formatura, venceu o cansaço.

Naquele período, os professores já vinham acumulando muitos dias de reposição de greve aos sábados. Além disso, havia a energia despendida com as ações feitas com estudantes que estavam descumprindo algumas regras básicas (como a permanência na sala de aula) e com a falta de professores. Avaliou-se, então, que planejar uma atividade a mais seria impossível no momento.

Ao longo da reunião, assim como em outros momentos, uma frase se repetia: “*uns sempre fazem tudo e outros nunca se prontificam*”. O que há para ser escutado do lado dos que não se prontificam? Os momentos de silêncio em que se esperava um movimento para que alguém se oferecesse para determinada ação eram tensos, mesmo sabendo que as razões do silêncio eram múltiplas. Este foi sempre um lado que gerava dúvidas e inquietações na hora de tentar compreender – o silêncio deixa em aberto, ainda mais que as palavras, um espaço para ser preenchido de nossos próprios pontos de vista. Mas, ao acompanhar a escola, foi possível pensar que compreender o professor que permanece no silêncio e não se envolve, talvez seja parte importante da sustentabilidade destes projetos, para entender como os limites e o cenário da educação se impõem como elementos a serem considerados.

O desafio é que, na convivência cotidiana, rapidamente o trabalho se alinha ao cansaço e ao ressentimento e, muitas vezes, acaba desembocando em um tom acusatório (do qual é difícil fugir) que impede o pensamento. Muitas vezes, essas posições incômodas com o outro são proferidas em nome dos estudantes, expressando descontentamento em relação aos efeitos produzidos neles pela ação dos colegas com a qual discordam. “*Deixá-los sem aula não é justo*” é frase proferida em diferentes situações: reclamando o prejuízo causado por aqueles que faltam muito ou que não se engajam em alguns projetos e, também, por aqueles que, defendendo a presença intensa de outras atividades na escola e de espaços de diálogo com os estudantes, anuem com a diminuição de conteúdos formais considerados importantes para a formação dos estudantes, apostando que são apreendidos de forma mais fluída e transversal. Muitas vezes, essas defesas se tornam mais uma disputa entre os adultos do que um debate político-pedagógico em prol dos estudantes, risco que todos nós, adultos, corremos ao falar em defesa das crianças e adolescentes sem que eles estejam presentes (CASTRO, 2008).

Valeria perguntar, se nesse movimento, em que uns fazem mais que outros, na construção de projetos pedagógicos em coletivos de educadores, pode haver a construção de

algo comum entre o “não” e o “sim”. Falamos acima que o comum do coletivo não quer dizer homogeneidade, ele é a partilha em meio às diferenças. “Um paradoxo: uma multiplicidade social se comunica e age em comum ao mesmo tempo em que reverbera diferenças” (BARROS; PIMENTEL, 2012, p. 11).

É certo que habitar coletivamente esse paradoxo mobiliza afetos diferentes em relação àqueles das decisões individuais e soberanas. Num sentido amplo, a política está entrelaçada aos afetos, ela é um “modo de produção de circuito de afetos” (SAFATLE, 2019, p. 38) no qual buscamos outros que concorram com o medo e a submissão a figuras de autoridade. Estes afetos criam maneiras de nos relacionarmos entre nós pela via da sujeição: “nossa sujeição é afetivamente construída, ela é afetivamente perpetuada e só poderá ser superada afetivamente” (SAFATLE, 2019, p. 38). Habitados que estamos com tais afetos - medo e submissão -, aguentar no corpo incômodos, desacordos e dúvidas sem submeter o outro ou se submeter, impedindo-o ou impedindo-se de disputar uma certa ideia, não é fácil. Nas situações de compartilhamento de decisões no coletivo, muitas vezes caímos em formas hierárquicas para exigir uma decisão do outro, forjando que não somos parte da situação e que não há necessidade de nos movimentarmos também.

O paradoxo que viemos afirmando nesse movimento do coletivo que, ao reverberar diferenças, também caminha sentido a um comum compartilhado, movimenta afetos engessados referidos ao “cumpra-se”. Ele é essencial para que nossas ações coletivas abertas se desacomodem de suas posições e sustentem processos sem respostas fáceis. Vejamos, a partir de Baptista (2010), a relevância deste tipo de esforço frente aos endurecimentos comuns do campo político atual:

[...] uma das ações do fascismo contemporâneo, que se entranha nas minúsculas práticas cotidianas, caracteriza-se pela neutralização do impacto dos paradoxos da vida pública. Por meio desses paradoxos não teremos paz ou conforto definitivo, mas *nada estará definitivamente sedimentado*, nem a alegria que nos dá esperança ou a dor insuportável que nos lega a imobilidade. (BAPTISTA, 2010, p. 219).

Pensar conjuntamente, compartilhar a palavra, disputar posições, construir novas, sem tratar os paradoxos da vida pública como problemas a serem eliminados ou resolvidos de maneira técnica, parece ser mesmo a única saída para estar-junto pela transformação¹⁵.

¹⁵ Queremos frisar que estamos falando da transformação que pode questionar o status quo e não apenas uma transformação por si mesma, que poderia estar presente numa mentalidade neoliberal, por exemplo, de constante adaptação à lógica do trabalho mais e mais perversa. Essa se aproximaria de “uma existência que, na perspectiva de ampliação ao máximo de sua sobrevida individual, se mostra sedento pelo efêmero do gozo instantâneo, ao

No entanto, a vivência de responsabilização por espaços coletivos é precária em nossa história. A experiência democrática de convívio nos foi roubada (GIGLIO, 2016) e fomos nos constituindo afetivamente amedrontados desses espaços, como se a política, que implica agir coletivamente, não fosse para qualquer um. A arquitetura que coloca os que decidem em gabinetes e o relógio de ponto que cronometra nossas rotinas são elementos que fazem parte desta construção. Não estamos acostumados nem com a experimentação de uma dimensão espacial em que ficamos lado a lado para pensar sobre a experiência e definir rumos coletivamente, nem com temporalidades em que a processualidade pede parada, respiro e suspensão de certezas rápidas, contrapondo-se ao tempo cada vez mais acelerado do consumo. Neste, a mudança constante é de outra ordem, não do pensamento ou da qualidade, mas da necessidade da forma nova e lucrativa (GAGNEBIN, 2014 apud BATISTA; BAPTISTA, 2018, p. 154).

Destacamos a fala de uma educadora quando ela diz que não se sente “*à vontade para falar nesses espaços*”, referindo-se a espaços de discussão coletiva na universidade (quando conversávamos sobre a participação deles no Núcleo de Avaliação Institucional – USP). Dentro do grupo de professores da escola, ela coordenava muitas discussões, integrando um grupo de gestão com outras pessoas habituadas a defenderem suas posições políticas e teóricas e a falar em público. Esse grupo, que chegou na escola em 2017, veio de uma trajetória na Diretoria Regional de Ensino na qual organizavam formações, conduziam reuniões, falavam em eventos, entre outras ações. Ocupavam, portanto, um outro lugar também simbólico na Secretaria de Educação, diferente daqueles que estavam nas escolas como professores e coordenadores. Além disso, é um grupo que mantém relações próximas com as universidades e com espaços políticos de coletivos e organizações. Estas incursões fora da escola reverberavam em modos de agir e se posicionar em público que demonstravam familiaridade com a exposição, perceptíveis para quem os assiste. Como efeito, delineava-se um contraste entre os professores chão de escola e aqueles dedicados a discussões externas e surgia, no primeiro grupo, em alguns momentos, um medo de falar besteira diante de pessoas experientes na discussão de questões sociais e na defesa de suas posições. Senti, algumas vezes, esse efeito. Muitas vezes, as discussões chegavam em momentos tensos, nos quais ficava difícil aparecer uma ideia que destoasse ou trouxesse ressalvas em relação àquelas defendidas por esse grupo mais habituado a falar e travar disputas.

tempo em que não se deixa “contaminar” pelo estranho e evita praticar o exercício político na cidade como confronto, desentendimento, conversa entre desiguais” (RANCIÈRE, 1996 apud BATISTA; BAPTISTA, 2018, p. 155).

Com a chegada dos novos membros da gestão, em que uma visão progressista de sociedade ganha força na escola, algumas posições mais conservadoras enfrentam dificuldade¹⁶. O risco é que, se o projeto é compreendido como “da gestão”, sem um pertencimento a ele como coletivo, isso reforça a relação de poder posta pela hierarquização de funções da escola, distanciando-se dos esforços contínuos para a construção de uma gestão democrática (ou da política do coletivo, como viemos afirmando). São dimensões que, se não cuidadas e consideradas, podem pôr em risco todo um trabalho contínuo e intenso de horizontalização entre gestores e professores.

Desafio árduo: como lidar com a presença das posições conservadoras na construção de um projeto de sentido progressista? A aposta é que a escola rachada não seja sinal de que tudo vai mal, mas, sim, de que isso torne possível um fortalecimento do grupo em que a discordância possa fazer parte das discussões (MACHADO, 2020). Quanto tempo? Qual o limite? Uma escola que nem discute, nem disputa, não racha, mas também não se movimenta e as tensões ganham força de ruptura. As dificuldades são muitas em um projeto em que há pessoas que o implementam sem acreditar. Uma série de conflitos decorrem disso. Diante do silêncio dos que discordam das discussões e decisões, aprendemos, na escola, que as manifestações de descontentamento aparecem de outras formas: boicotes, ameaças anônimas, faltas e remoções são tomadas como maneiras de se posicionarem.

O desafio colocado pelo coletivo é constante ao buscar acolher as diferentes formas de ocupá-lo contemplando os que mais falam, os mais teóricos, os mais quietos, os mais questionadores, os mais ausentes e as variações desses lugares ao longo do tempo, sem, contudo, deixar de manter a direção ética de produção de um projeto comum. O estar junto, quando vivido no sentido abrigador das diferentes maneiras de ocupar um espaço, traz como exigência que ele seja recriado constantemente e aberto a vozes que não são as que, costumeiramente, dominam as discussões.

No âmbito educacional, há a tendência de predomínio de um discurso explicador que é proferido, muitas vezes, como uma vontade de verdade que, para Foucault (1999), apoia-se “sobre um suporte e uma distribuição institucional, [que] tende a exercer sobre os outros

¹⁶ Aqui vale uma nota para explicitar que as posições conservadoras de que falamos são muito diversas. Algumas se relacionam com uma concepção mais tradicional de pedagogia (muito conectada à formação que esses professores tiveram na graduação), outras dizem respeito a uma visão mais tradicional de sociedade (de deixar as coisas como estão; controlar o comportamento das crianças em nome da boa educação), outras chegam a expressar preconceitos. Variam também as histórias de vida que as produziram e continuam produzindo. Portanto, trazê-las para o debate tem mais a função de compreendermos a forte presença que possuem em nossa sociedade do que pessoalizar as questões que aparecem na escola. Isso nos colocaria numa posição improdutiva em relação ao que buscamos, que é compreender a produção social de nossas formas de pensar e agir.

discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999, p. 18 apud FREITAS, 2013, p. 117).

Há, para além da escola, um respaldo social do discurso escolar e do pedagógico, o primeiro sendo aquele proferido na escola e o segundo sobre a escola (SOMMER, 2007). Com isso, quando estamos na instituição escolar, as disputas facilmente deslizam na direção de um discurso que se pretende possuidor da verdade, totalizando concepções e distanciando-nos da difícil, e nem sempre possível, tarefa do diálogo.

3.2.1 Um agravante dos desafios: falta de profissionais

Hannah Arendt defendia esse espaço-entre, que os homens compartilham por meio de atos e palavras, como “tão real quanto o mundo das coisas que visivelmente temos em comum” (ARENDT, 2018, p. 227) e, também, como a teia de relações nas quais mostramos uns aos outros. Também na escola, o professor se torna, para o outro, justamente aquilo que ele oferece nas relações que participa. Inevitavelmente, distinto e singular, como diz Arendt (2018), o professor é ali o que ele oferece ao coletivo. Acontece que as condições de trabalho que a escola tem vivido tensionam o que podem esses corpos. Com a falta de professores para reposição de quadro na rede, alguns têm tido que “olhar” três turmas ao mesmo tempo (“olhar” porque, nessa situação, é impossível dar aulas).

Como vislumbrar a possibilidade de partilha em um cenário em que não há professor na rede para reposição de licenças e faltas? Cada falta pode ser contextualizada e, talvez, compreendida, mas seu efeito prático, nesta situação, gera impossibilidades, cansaço, raiva e adoecimentos. Na EMEF Maria-nova, as faltas eram frequentes e se tornaram complicadoras dos desafios coletivos.

Alguns acreditavam que a gestão deveria ir para a sala de aula, outros defendiam um revezamento de quem ficaria com as turmas sem professor, outros defendiam uma medida punitiva mais direta da equipe gestora com os professores faltantes. As famílias reclamavam também.

Não havia inspetores suficientes na escola para dar conta de supervisionar a quantidade de crianças que ficava diariamente sem professor, na primeira aula ou no período todo. A direção possuía algumas possibilidades de ação mais burocráticas para lidar com as faltas e atrasos: elas passaram a constar na frequência dos professores, o que acarretava o desconto das horas faltantes do salário. Além disso, a partir de um certo limite de horas era feita uma notificação para a secretaria de educação.

Esse quadro agravava todo o cenário da escola ao trazer a necessidade diária de resolver a situação de grupos de alunos e alunas sem professor. Qual a sala do dia que será dispensada? Daremos conta de todas? De novo essa turma? Não dá. E essa constância fazia tudo se reorganizar. A entrada dos alunos ficava tensa, a relação com as famílias também e a aprendizagem ia permanecendo em segundo plano diante da disputa por um adulto que possa ao menos “olhar as crianças”.

O professor, numa condição de trabalho como essa, é diminuído em toda sua responsabilidade, ficando reduzido à figura de cuidador e desafiado a criar estratégias para lidar com a situação sozinho e com resiliência.

Alguns dias, eu chegava à escola e um grupo de alunas vinha conversar comigo. Elas estavam sem aula de novo e gostavam de ficar conversando enquanto estavam por ali esperando (algo). Às vezes, me perguntavam se não podia dar aula a elas, outras só queriam conversar e contar alguma briga ou agitação que estava acontecendo com seus amigos de turma. Sinalizavam, para mim, a falta de professores. Outro marcador era o momento após a JEIF, no início do período de aulas da tarde, em que eu descia para a coordenação, para me despedir e conversar um pouco, e me deparava com os assistentes de direção e as coordenadoras na tarefa de organizar como ficariam as aulas no período. Nunca havia um período em que estava garantido que os estudantes chegariam e poderiam se dirigir à sua sala de aula. Além disso, em reunião com as famílias no final do ano, essa questão também apareceu: *"Sabemos de todo o trabalho de vocês, respeitamos muito isso, mas estamos aqui porque realmente nos preocupa essa questão de as crianças ficarem sem professor. Não dá para elas ficarem sem a supervisão de um adulto."*

De novo, a tarefa de educar e de cuidar se separavam, com a primeira ficando de lado, expondo a austeridade da situação. A conjuntura era tensa e permaneceu por um longo tempo dessa forma. Entre fases melhores e piores, ia reverberando em outras situações da escola: numa assembleia, numa reunião com famílias, em impedimento de realização de certas atividades por cansaço ou falta de profissionais. Uma roda viva: a falta de colegas se somava às dificuldades enfrentadas com o quadro reduzido de profissionais para reposição de cargos nas escolas municipais, tornando o ressentimento afeto muito presente.

Em meio à uma situação como essa, o coletivo de educadores vinha esforçando-se para dialogar. Desde 2018 experimentaram viver assembleias entre eles nas quais abriam as pautas para a maior amplitude possível. Essa pauta ia e vinha para as discussões.

Tais debates, por vezes, eram compreendidos como saída para apaziguar um caos que vem de muitos lados. Inclusive por mim. No entanto, apaziguar tal cenário caótico carrega o

risco de atenuar o dano próprio de uma lógica que tenta deixar tudo em seu devido lugar, resguardando divisões abissais (RANCIÈRE, 2014). Mesmo em meio ao caos, cada um sabe o que lhe é esperado, tem-se definido de antemão “uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas” (RANCIÈRE, 2018, p. 43).

Para rasgar essa manutenção das precariedades e relações de poder, que incide, por exemplo, sobre o número de profissionais contratados na rede pública, muitas vezes, restavam-lhes a indignação e a movimentação política que dela advinha. A política põe em questão isso que parece bem dividido e distribuído e põe em relação coisas que à primeira vista não estão (RANCIÈRE, 2018). A falta de professores escancara a relação entre políticas neoliberais, saúde do trabalhador e desafios da construção coletiva.

3.3 Encruzilhadas da participação

A língua do progresso já estava aqui, desde antes, atualizando o refrão do “desenvolvimento” e envenenando as formas relacionais que exigem tempo, hesitação, misturas e que resistem às ideias de desempenho, rendimento e que convocam para as cenas de decisão uma multiplicidade de criaturas e viventes.

(Alana Moraes)

Algumas políticas de educação (BRASIL, 1996; BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 1997; BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013; SÃO PAULO, 2015), têm inserido diretrizes democráticas no âmbito escolar desde a década de 1990 mais fortemente. A gestão democrática da escola pública, como debate amplo no universo educacional, presente nas escolas, nas secretarias de educação e nas universidades, é um universo com o qual a escola pesquisada está em constante diálogo, seja via políticas públicas seja nas articulações e espaços de discussão com outras escolas.

Os dispositivos de coletivização do debate e/ou do voto, como assembleias, conselhos escolares e conselhos de classe participativos, ganharam espaço nas discussões sobre democracia escolar como ferramentas que ajudam a fazer a palavra circular, enfrentando a burocratização e hierarquização das decisões e favorecendo construções horizontais e formas de sociabilidade pautadas no diálogo.

O que as experiências em curso, em escolas que têm inserido esses dispositivos em seus funcionamentos, nos revelam (como é o caso desta escola e de outras com as quais trabalhei) é que eles carregam grandes possibilidades de romper com o discurso único (normalmente ligado aos que dominam em determinada relação de forças), mas que, como outros espaços e técnicas pedagógicas, a depender do movimento cotidiano, oscilam entre momentos mais fluídos e horizontais e outros mais rígidos e verticalizados. Estes últimos acontecem, por exemplo, nas nuances dos usos de uma assembleia ou reunião em que há desistência do debate ou boicote ao diálogo.

Não são raros os momentos de uso protocolar desses espaços, preenchidos por repasses de recados (de decisões já tomadas entre poucos), hierarquias que calam o grupo ou até mesmo o uso do tempo para almoço e trabalho individual com frequência tamanha que impede a discussão. Se, na legislação municipal¹⁷, a tarefa de organizar e coordenar esses espaços consta como atribuição da coordenação, na EMEF Maria-Nova isso é ampliado na prática, para toda a equipe gestora. Mais que isso, a gestão, ali, esforça-se para desconstruir o lugar histórico, simbólico e prático de quem deteria, de forma individual, a autoridade em relação a esses momentos. Além disso, as posições desse grupo revelam que, enquanto equipe gestora, não se trata de um todo homogêneo, embora haja muitos momentos em que atuem expressando concordância entre si.

A gestão escolar tem sido constituída nos últimos anos bastante imersa no universo vocabular da democracia e da participação. Como dissemos no início da seção, esse vocabulário está presente em um número sem fim de documentos oficiais dos ensinos públicos brasileiros – dos níveis municipais, estaduais e federais. A esse arcabouço de diretrizes para uma gestão democrática somam-se as discussões acumuladas no campo das pesquisas em educação sobre as divergências entre uma gestão *escolar* democrática e uma gestão *empresarial* que se pretenda democrática (MÉSZÁROS, 2008; LAVAL, 2019; PARO, 2010). O trabalho da escola pública se diferencia do empresarial por dimensões como: 1) a não separação do produto final de seu processo de produção; 2) a dependência das relações que se estabelecem entre todas as partes para a construção dos processos educativos; 3) a não contabilização do sucesso em termos do lucro; 4) a temporalidade do conhecimento e do estudo avessa à aceleração dos processos de produção de mercadoria; sim, um universo distinto das empresas, mas que tem se mostrado cada vez mais invadido por elas.

¹⁷ A legislação referida é o Decreto Municipal nº 54.453 de 2013 que fixa as atribuições dos profissionais da educação que integram as equipes escolares.

Dentre os dispositivos já mencionados que passam a fazer parte deste universo, do campo da educação (ou dos serviços públicos, pois há dispositivos similares em serviços de saúde, por exemplo), os conselhos advêm de um movimento de busca por participação das decisões do âmbito público que estão presentes desde o início do século XX e que ganharam mais força na luta pela redemocratização do país ao final da ditadura militar. Os primeiros conselhos foram criados em âmbitos mais gerais para tomada de decisões de sistemas municipais, estaduais e diretrizes federais. Apenas no final da década de 1970 é que se instituíram os conselhos como instâncias locais de decisão do interior da unidade escolar em alguns estados do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Do conselho de escola participam membros de todos os segmentos da comunidade escolar abrangendo famílias, funcionários das várias categorias presentes e estudantes. Tais conselhos deliberam sobre diversos temas (os Projetos político-pedagógicos, o funcionamento prático da escola em turnos, turmas etc.) buscando uma maior democratização das decisões relativas à vida escolar em suas diferentes dimensões pedagógicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Além destes, também estão presentes nas escolas públicas brasileiras os conselhos de classe, que servem para avaliar os processos de ensino e aprendizagem de cada turma da unidade escolar.

Giglio (2016) faz um apontamento essencial para pensarmos o processo das escolas de experimentação destes espaços: “aprendemos a participar participando” (GIGLIO, 2016, p. 48). Parece uma constatação bastante simples e óbvia, mas quando se considera as complexidades dos processos de busca pela democratização nas instituições de ensino, não há preparação prévia, política e teórica, que dê conta de prever e garantir o sucesso de um processo de participação. Um princípio, por mais consensual que ele possa ser em uma sociedade, jamais vai carregar em si as regras de sua aplicação prática (AULA, 2020). Isso vale para o princípio democrático na escola.

É preciso, de alguma forma, começar, e o processo não se desenrolará sem percalços, retrocessos e disputas. E essa experimentação já é o próprio processo de produção da cultura de participação. Neste processo, o voto é tomado como forma oficial de tentar garantir a efetividade de participação de todos nas decisões. Muitas vezes se vê que, sem o voto conquistado, não há nem a consulta aos que ficam de fora¹⁸. O Conselho tem contribuído para que se possa caminhar neste sentido.

¹⁸ Recordemos a luta por paridade nos conselhos universitários. Os estudantes e os funcionários não docentes compreendiam que, para além da possibilidade de terem representantes nos conselhos, seu voto precisaria ser de igual valor em relação ao voto dos docentes. A esse ver matéria publicada no jornal do Sintunesp (2013).

Como discutimos, o risco de o conselho ter uso “de fachada” e nuances autoritárias no seu interior reforça o perigo de práticas desacompanhadas de discussões democráticas se tornarem técnicas de tomar decisões submetidas a valores mercantis e capitalistas, alinhadas à língua do progresso. Quando menos se espera, decide-se coletivamente sobre qual estudante merece o título de melhor aluno da sala sem perceber a reprodução da lógica empresarial do “funcionário do mês” por trás dessa ideia.

Essas situações dão visibilidade aos desafios presentes nas estratégias e nos arranjos que se formalizam no cotidiano do trabalho pedagógico perante os impasses presentes em processos de participação em uma sociedade neoliberal. Não se trata, portanto, de qualificá-las como exemplos de uma democracia incorreta ou não, real ou irreal. Como Rancière (2018) escreve, “o povo sempre aparece ali onde é declarado extinto” (p. 110). Com tal afirmação, o autor busca tensionar o argumento de uma democracia “real”, separada em forma e conteúdo, em aparência e essência. Para o autor, a democracia não está dividida nestas esferas, muito menos é mais verdadeira em alguma delas. Ela é um modo de subjetivação no qual os sujeitos não são definidos a partir das “partes” que pertencem em relação ao Estado, ou à sociedade, e sim, a partir de contornos não-identitários, de manifestações de conflitos que rompem com partes consideradas pré-definidas. Dessa forma, retomamos sua afirmação para finalizar o presente argumento, antes de encaminhar para a próxima seção: “essas formas de manifestação [da democracia] têm efeitos sobre os dispositivos institucionais do político e se servem de qualquer um desses dispositivos” (RANCIÈRE, 2018, p. 112). Portanto, fazemos os dispositivos servirem como ferramentas que nos auxiliam a transgredirmos os limites da subjetividade governada e construirmos modos de subjetivação mais abertos a questionar as distribuições definidas dos pertencimentos de cada um.

A democracia, sob esta perspectiva, nos convoca a dar ênfase às desordens e aos *desacontecimentos* que, no interior destes dispositivos ou não, irrompem como experiências de igualdade que confrontam as distribuições desiguais de lugares (RANCIÈRE, 2018).

A seguir, discutiremos algumas das situações vividas nas experiências com os dispositivos de participação, pois estas nos permitem pensar os arranjos processuais que foram sendo produzidos nos acordos vividos neles. Discutiremos, primeiramente, um “dilema” que se fez muito presente nas discussões de corredores sobre as assembleias de professores e os conselhos de escola e, em seguida, apresentaremos os conselhos de classe participativos construídos na EMEF Maria-nova, e as questões que eles suscitaram acerca do endereçamento das palavras.

3.3.1 Um dilema: a abertura da palavra e as posições conservadoras

Uma questão trazida por alguns educadores da escola sobre os espaços de deliberação coletiva foi: *“como fazer para garantir que esses espaços de participação de todos não deliberem em conjunto por questões que ferem direitos das crianças e dos adolescentes?”*. Eles usam, como exemplo, a expulsão de estudantes da escola. Há sempre uma tensão posta aí. Há a realidade circundante da escola: escolas expulsam alunos. Há a negligência dessas escolas: expulsam e não encaminham a matrícula para outra instituição. Há o mascaramento das expulsões ao fingi-las como sugestões, convites a sair, como se fossem apenas uma troca de escola. Há a abertura de execução da legislação – o hiato entre a realidade e a escrita legislativa: expulsar o aluno da escola é negar-lhe o direito de estudar? Expulsar um estudante não lhe tira o direito de se matricular em outra instituição, mas sabemos do peso de expulsões na vida escolar dos estudantes, da recorrência com que elas acontecem, dos modos autoritários com que são decididas, das concepções preconceituosas e excludentes por trás de muitas delas, da recorrência de estudantes em situações de maior vulnerabilidade sendo os expulsos. Como afirmou Paulo Freire, *“as escolas expulsam muito mais do que delas se evadem os alunos”* (FREIRE, 2014, p. 317). A exclusão é tão parte do cenário brasileiro que facilmente acaba banalizada ou até mesmo encoberta por justificativas que naturalizam a produção social do fracasso escolar.

Nesse cenário, vemos que a interpretação da expulsão como retirada de um direito está fundada, mais do que na lei, na própria experiência de trabalho em rede que possuem e nos efeitos que acompanham nas vidas que passam por essas expulsões. A posição contrária à expulsão carrega muitos desafios, uma vez que ela abre para a necessidade de cuidados que possam possibilitar a convivência das diferenças dentro do ambiente da escola sem produzir, com funcionamentos sutis, os *“excluídos do interior”* (BOURDIEU, 1998).

Na medida em que se atualiza como ação no presente, o preceito ético-político ganha uma dimensão relacional em que a prescrição já não mais dá conta das contradições que passam a habitar a situação. Até onde vale a pena manter o princípio *“nenhuma expulsão”*? Quantas ações são necessárias para que possamos conquistar uma permanência com qualidade? Como se conversa sobre o mal comportamento dos jovens em reunião com suas famílias? A situação real criará as atualizações de nossos princípios em experiências díspares.

O desafio nessas situações é deslocar o problema em coletivo. Do menino-problema que precisa ser expulso para a compreensão do processo em que se produz o menino que age dessa forma. Reconstituir a criação do problema, apenas assim, acessando as linhas dessa

produção, será possível construir outros possíveis. Isto requer pôr em questão, inclusive, as próprias bordas que definem um certo universo do qual o “problema” pode ser expulso, como se houvesse dois mundos separados. Rancière (2018) discute como essa ideia de “todo” é posta em questão a partir do excedente. Ao falar de comunidades e Estados-nação, ele defende esse excedente não é tolerável, justamente, porque ele “torna falsa a conta da comunidade” (RANCIÈRE, 2018, p.135).

Neste sentido, deslocamos o problema da expulsão, tornando-a elemento que nos ajuda a pôr em questão as próprias fronteiras rígidas das instituições escolares (que discutiremos mais à frente) e, portanto, podendo, talvez, pensar que, neste contexto, faz todo sentido que surjam debates como esses: quem fica e quem sai. Quando trabalha-se forjando que os muros dão conta de proteger do exterior, tal problemática passa a existir. É *perfeito* (no sentido de que a montagem se dá produzindo esse efeito) (MACHADO, 2020) que as escolas disputem os que podem ficar e os que não podem.

A teia de garantia do acesso à educação é extremamente complexa. Há os que, ao permanecerem, se tornam empecilhos para a aprendizagem de outros. Há situações-limite como abusos sexuais, violências extremas. Há a necessidade de garantia de que todos que ali estão possam ter acesso à educação. Há a falta de professores em meio a tudo isso. Há a fome. Há a má remuneração do professor que o obriga a cumprir jornadas extenuantes. Há a relação do bairro com a escola. Veremos estes elementos em relação, podendo avançar na discussão destas fronteiras que “fecham a conta” da escola mais afundo no capítulo 4, com a discussão de uma situação que envolve a tentativa de eliminação da expulsão como conduta aceita no ambiente escolar e a decorrência de muitos desafios a partir da opção por este caminho.

Nesse cenário, não há gerenciamento (no sentido empresarial) que dê conta das decisões a serem tomadas. Ali na escola, o cuidado com os espaços coletivos tem ajudado para terem tempo para maturar os problemas e deslocá-los, evitando cair nas culpabilizações e resoluções apressadas a que estamos sujeitos em qualquer decisão cujo tema foi pouco problematizado.

3.3.2 *Uma invenção: endereçamentos invertidos*

Nos espaços coletivos as falas sofrem mudanças com a inserção de novos grupos no debate. A presença daquele sobre o qual falamos traz o desafio de cuidar das palavras ao saber que ele necessariamente as ouvirá. Muito nos assustou, em 2020, a reunião ministerial do

governo Bolsonaro¹⁹ em que uma cúpula, bastante restrita em termos de representatividade, se pôs a discutir questões concernentes à diversos grupos sociais do país sem nenhum cuidado ético nas falas. Falaram considerando que não seriam ouvidos pelo país e por aqueles grupos dos quais falavam. Ou, assim falaram, pois isso pouco importa a eles. Mas, não esperavam que ocorresse uma liberação da divulgação de suas falas como a que se deu. Aqueles de nós para os quais a preservação da Amazônia tem algum sentido, ficamos boquiabertos diante das falas do Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, incentivando a aprovação de medidas infralegais enquanto a mídia estava voltada para a cobertura da Covid-19. Talvez o exemplo não seja o melhor porque já vimos que este governo é realmente cego à ética da palavra e ao diálogo com os diversos setores da sociedade que deveriam ser considerados nas pautas que lhes concernem. No entanto, ele nos serve na medida em que traz à tona os riscos presentes em discussões fechadas em si mesmas, produzidas por um grupo concordante e semelhante, pouco interessado que outros atores sociais participem e tenham suas vozes presentes.

Isso nos leva à questão da ética do endereçamento. Quando falamos, quais os efeitos de nossas palavras? O que produzimos no grupo do qual falamos com nossas palavras (e decisões, no caso de espaços de deliberação)? A mesma inquietude em relação a essas perguntas que participou do processo de construção desta pesquisa, levou a escola a produzir mudanças em seus conselhos de classe. Este dispositivo, com suas experimentações vividas na EMEF Maria-nova, nos servirá de disparador para pensarmos sobre a questão do endereçamento nos espaços de participação.

Os conselhos de classe, espaços de discussão sobre o desempenho dos estudantes nas disciplinas, foram aos poucos sendo transformados em conselhos de classe participativos, o que significava incluir os estudantes nesse dispositivo. Eles foram pensados para que, com a presença dos estudantes, estes pudessem ouvir a avaliação dos educadores sobre o desempenho do trimestre correspondente ao conselho, e dialogar com falas dos professores. Esta experiência nos possibilitou ver o que transforma quando somos convidados a dizer diretamente o que pensamos para aqueles dos quais estamos acostumados a, majoritariamente e repetidamente, falar “sobre”.

Recordo de uma escola que decidiu sobre a reprovação de alguns estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental no último conselho de classe realizado em dezembro quando a escola já nem era mais habitada por estudantes. Muitos nem viriam buscar seus boletins naquele ano e, portanto, só saberiam da reprovação no início do ano letivo seguinte. Mal havia um registro

¹⁹ Reportagem com transcrição dos diálogos da reunião ministerial de 22 de abril de 2020: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/assista-ao-video-da-reuniao-ministerial-com-bolsonaro>

das razões que haviam respaldado a decisão. Ao menos, do que me recordo, o documento continha apenas uma lista com nomes e uma marcação com “x” na frente dos escolhidos à reprovação. O que permitiu na história da educação que produzíssemos esse tempo de avaliação e decisão sem a presença dos estudantes, ou sem ao menos comunicá-los com alguns cuidados? A recorrência de ações similares é grande. Por isso a pergunta deve ser sobre como produzimos, enquanto comunidades educacionais, tal forma de funcionamento em que a voz do alvo de uma certa decisão é apassivada e desconsiderada no processo de construção desta. São muitas as decisões tomadas sobre a vida escolar dos estudantes sem diálogo com eles, por isso, a questão do endereçamento importa.

A presença dos estudantes nos conselhos de classe participativos produziu transformações nas escolhas das palavras dos professores. Esse movimento de transformação dos ditos, a partir da aproximação do interlocutor, é experimentado também em outros territórios. Machado (2020) discute estratégias para mudar o endereçamento das palavras no trabalho com estagiários de psicologia que vão para escolas atuar em diferentes frentes e que produzem relatórios sobre essas experiências. As supervisoras deste estágio começaram a sugerir que os relatórios fossem escritos tendo em mente que teriam, como interlocutores, os profissionais da própria escola. Isto é, imaginassem o encontro de suas palavras com as pessoas das quais falavam. Tal tarefa lançou o desafio de se tomar a escrita como ato e produzir, com ela, possibilidades de dialogar. Professores de atitude mais autoritária com os alunos da escola, por exemplo, apareciam muito nas falas dos estudantes de psicologia quando expunham as impressões da escola na supervisão, mas, no momento da escrita ser tomada com a função de dialogar, era preciso encontrar outras palavras, não mais tão queixosas, culpabilizadoras e prescritivas (MACHADO, 2020).

Os relatos, prenhes de julgamentos, consolidavam um lugar impotente para si, como se nada pudesse ser feito a não ser esperar a mudança do outro. Além disso, o autor do relato parecia ser aquele que conseguiu superar e se diferenciar daquilo que criticava. Um dos desafios do trabalho de supervisão era trabalhar com a ideia dos estudantes de psicologia de que explicitar ao professor algo que supostamente ele não percebesse seria suficiente para produzir mudanças nos gestos. Eles tratavam os professores das escolas públicas de uma maneira muito parecida com a que, muitas vezes, os professores dessas escolas tratavam seus alunos [...]. (MACHADO, 2020, p. 57).

A inclusão dos estudantes nos conselhos de classe visava romper com esse funcionamento circular e repetitivo em que professores acusam estudantes, gestores acusam professores, pesquisadores acusam professores. Assim, os estudantes vieram a participar dos

conselhos para romper com certo alheamento que vai sendo produzido sobre seus processos escolares e para torná-los vetores que tensionam falas dos educadores que se dão em cúpulas protegidas de decisão sobre a vida dos outros.

Os conselhos de classe participativos foram feitos inicialmente com os 9ºs anos, depois 8ºs e 9ºs, depois todo o fundamental II e, por fim, no fim de 2019, conseguiram experienciar esse espaço também com os 5ºs anos. Reuniam alguns professores (quando a carga de professores no dia permitia, tentava-se que houvesse a presença de um docente de cada área de saber) com a turma de estudantes e um dos membros da gestão para a realização dos conselhos de classe a cada trimestre. Esses dispositivos são historicamente um lugar de decisão sobre recuperações e reprovações, mas, ali, outros tipos de assuntos e detalhes circulavam. Em um dos conselhos, os professores estavam em acordo sobre a mudança observada em uma estudante que havia aparecido e se tornado mais visível a eles. Ela havia deixado de se esconder em um capuz e começado a arriscar falas nas aulas. Além disso, repararam na mudança operada no seu desempenho nas atividades em sala de aula e nas provas. A estudante, mesmo envergonhada, agradeceu aos seus professores por terem a notado desta forma.

Talvez os conselhos fossem difíceis para aqueles que recebiam críticas ou escutavam chateações dos professores em frente aos colegas. Esses grupos – dos estudantes “não exemplares” – preocupava. Eram, justamente eles, que tensionavam as falas dos professores e que teriam sido, em outro formato de conselho, duramente desacreditizados e direcionados mais rapidamente para uma recuperação ou reprovação descuidada. Os professores usavam formas encorajadoras e amigáveis para dizer que eles não tinham atingido o desempenho esperado, tornando essas palavras acompanhadas de apostas, análises do percurso do aluno e indagações sobre o que havia acontecido. Os professores e as professoras afirmavam problemas e insistiam na escola.

Pensar a palavra como ato, não deixava dúvidas de que as palavras constroem mundos (MACHADO, 2020). Mesmo as críticas mais duras passavam a ser pensadas e construídas levando em consideração o que se pretendia produzir com ela no estudante. Os momentos de reflexão entre os professores sobre os conselhos de classe participativos eram importantes para avaliarem o que estes espaços estavam possibilitando ou não. Aos poucos, eles foram cuidando de aspectos que não haviam sido percebidos, antes da experiência deste formato de conselho, como demandantes de atenção. Por exemplo, depois de mais de um semestre de realização dos conselhos, começaram a considerar a possibilidade de terem as famílias dos estudantes participando de alguns deles para que os diálogos fossem ampliados, visando

aproximar aqueles que são também essenciais para os cuidados requeridos no processo de escolarização das crianças e adolescentes. Essa experimentação precisaria, como as outras, ser avaliada.

Os conselhos participativos foram concebidos como dispositivos vivos, que permitiam processos de mudanças. Nesse sentido, um aspecto a ser ressaltado diz respeito às inflexões e trocas que estes espaços puderam produzir também nas relações entre os professores. Em um dos conselhos, um membro da equipe gestora disse a mim ao final: *“Eu nunca tinha visto aquele professor por este ângulo. Vê-lo conversando dessa forma com os estudantes colocou em dúvida algumas coisas negativas que pensava sobre ele.”*

A dúvida e a variação de si ampliam nossas capacidades de nos compormos com os outros (TEIXEIRA, 2015). Este era um espaço bom para fortalecer este tipo de movimento, tanto nos estudantes como nos professores. A torção com a participação dos estudantes no conselho, com a mudança de falas direcionadas à colegas *sobre* os estudantes para falas dirigidas *aos* estudantes, propiciou movimentar aquilo que parecia inerente ao funcionamento de uma escola (MACHADO; FONSECA, 2019) – falar sobre os alunos, decidir sobre os alunos e criticar os alunos de uma maneira em que as problemáticas analisadas se colocam fora das relações em que se constituem. A experiência com o conselho participativo gerou maior sensibilização às questões em jogo na vida escolar dos estudantes.

Ao longo deste capítulo, trabalhamos as tensões e os desafios presentes na construção de um projeto coletivo, imprescritível pelas leis e políticas públicas e sem garantias a priori das intenções que o tecem. Nesse ínterim, os dispositivos de participação se mostraram insuficientes quando concebidos e construídos como imposições de diretrizes democráticas na educação, sem conexão com as práticas locais e as possibilidades do grupo de profissionais da escola. Por isso escolhemos a experiência dos conselhos de classe participativos – construção concebida e aprimorada no processo de transformação desta escola - para discutir aquilo que se tornava possível. Para propor os conselhos da forma como foram realizados, muitos trabalhos foram feitos com os estudantes em paralelo (das tutorias às condensações de notas por áreas), isso deu condições para o diálogo, a participação efetiva e o cuidado nas falas endereçadas aos estudantes.

Este movimento, de não totalização do fazer da escola à lei e de afirmação da constante construção de novos possíveis, forja-se a partir do reconhecimento de que as formas de viver estão em constante produção e disputa e de que, portanto, o desmonte da educação e

a legislação democrática não são fatores isolados no contexto da educação. Há que se reconhecer o risco presente no encontro de legislações que defendem processos democráticos em um Estado que opera via precarização. Ali, a construção dos conselhos de classe participativos agiu em funcionamentos autoritários e alienantes. A aposta em continuar criando possibilidades nestes espaços, fazendo frente aos mandos e precarizações, se relaciona com a capacidade dos educadores de continuar produzindo em tempos de muita disputa: “algo que se produz em um viver comum que possa suspender a tirania de finalidades determinadas a priori” (MACHADO; FONSECA, 2019, p. 19).

4 ZONAS FRONTEIRIÇAS DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM BUSCA DE DEMOCRACIA

Era setembro de 2019 quando ouvi pela primeira vez sobre os 8 meninos, que depois viraram 10, e, depois, 12. A coordenadora falava deles em uma reunião de PEA. A maioria deles estava no 9º ano e havia a intencionalidade de apoiá-los para que finalizassem a série (e o ciclo do fundamental) naquele ano. Havia, portanto, poucos meses para o trabalho com eles. 2019 tinha sido um ano intenso, de muitas ações na escola: circulações pela cidade com as turmas de tutorias, visitas a outras escolas públicas para troca de práticas e saberes, participação em discussões em universidades, ampliação do número de turmas realizando conselhos de classe participativos, programação de atividades na semana de cultura periférica, brincadeiras da semana da criança, organização da formatura dos 9ºs anos, circuito de formações sobre a temática racial entre os professores, atividades de reposição de greve aos sábados, etc. Cada ação dessas demandava tempo, energia e organização para acontecer.

Quando a situação com alguns meninos ganhou uma amplitude maior em termos de repetições de situações fora das regras e número de meninos participando delas, foi preciso criar uma estratégia que permitisse a construção de outra relação entre a escola e eles. Os meninos – chamados “grupo dos 8/10/12” como forma de identificá-los quando se falava deles na instituição – haviam sido agrupados por situações parecidas provocadas e vividas na escola: uso de maconha no banheiro, saídas contínuas das aulas e da escola, conflitos com os professores. Mas havia nuances: alguns deles se mostravam muito desafiadores para lidar na sala de aula – enfrentamentos e respostas agressivas quando eram contrariados; outros possuíam envolvimento intenso no tráfico; outros mantinham a insistência em romper com alguns combinados, dentre eles o de não fumarem maconha na escola e de não pularem o muro para irem embora no meio do período de aula; outros ficavam mais quietos e estavam sempre com sono nas aulas. Entre eles, também havia variações nas aproximações e distanciamentos com a dimensão pedagógica, histórias de percursos mais longos e mais curtos na escola e diferenças nos vínculos que possuíam ali. A presença negra entre os “8/10/12” era trazida como elemento que ressaltava uma dimensão a ser cuidada: não compactuar com o racismo que já atuava como elemento segregador e intensificador de impossibilidades nesse cenário. Não o silenciar ali onde sabia-se que ele operava.

Naquela altura, algumas conversas tinham acontecido, mas não haviam gerado cumprimento dos combinados. Outros efeitos, no entanto, podiam ser observados: uma

proximidade maior entre os adolescentes e educadores que vinham participando das conversas com eles, e um interesse e envolvimento dos profissionais com as histórias e questões de cada um deles. Aos poucos eles voltavam a ser o Lucas, o Marcos, o Wesley, o João... e não mais apenas os “8”, os “10” ou os “12”, o que fez com que estratégias comesçassem a ser pensadas também individualmente.

Os professores e a gestão, que acompanhavam mais de perto as conversas com os meninos e com suas famílias, embora soubessem que a evasão estava no horizonte, diante da relação estremecida entre a escola e os meninos, firmaram a posição de que não os expulsariam. Dada essa decisão, os esforços tornaram-se intensos para conquistar uma relação com eles em que fosse possível a continuação na escola. Foram horas e horas de conversas.

No ano anterior, a escola tinha sido ameaçada através de um e-mail anônimo enviado aos e-mails institucionais de todas as escolas da região dizendo que na EMEF Maria-nova se permitia o caos, descrito como meninos usando maconha dentro da escola sem ninguém fazer nada, e sugerindo que os professores não escolhessem essa escola na atribuição. O projeto da escola já havia sido centro de muitos embates, não apenas debates. Esse e-mail foi um deles. A questão da punição – com foco na suspensão e na expulsão – fez parte dessas disputas. Para muitos, as vivências difíceis com alguns estudantes, por vezes, inaceitáveis, se não recebiam punições, eram entendidas por eles como permitidas naquela escola. Para outros, as punições eram inaceitáveis como modo de operar diante dos conflitos e a expulsão desrespeitava os direitos dos estudantes de permanecerem na escola (como já apresentado anteriormente). Os diálogos presenciados sobre essa questão em 2018 foram duros e sem uma construção intermediária possível. Aos poucos, com a saída de um grupo considerável de professores da escola, a chegada de novos²⁰, a implantação do projeto desenhado no fim de 2017 ganhando corpo, e outras ideias ganhando espaço nas discussões, esse debate foi ficando de lado e foi permanecendo como posição da escola o “não” à expulsão. Alguns destes meninos haviam sido expulsos de outras escolas, alguns, mais de uma vez.

Assim, diante da compreensão de que essa situação com os meninos que desafiavam os limites do pertencimento à escola teria que ser transformada para que eles pudessem permanecer ali, muitas ações tornaram-se necessárias. As reuniões com as famílias ganharam frequência mensal, as conversas com os meninos quase diária e os debates sobre a

²⁰ Na atribuição do final de 2019 essa foi a única escola da região que ficou com o quadro completo de professores. Muitos escolheram permanecer ali e novos a escolheram como novo território de trabalho. Diante das intensas saídas vividas nos anos anteriores, isso representou uma mudança.

situação nas reuniões de professores e com parceiros da escola também se intensificaram. A frustração era grande quando, depois de semanas seguidas de diálogo, a maconha no banheiro e a reclamação sobre o comportamento de um deles na aula voltavam. Os fones de ouvidos durante as conversas e as saídas no meio da fala de alguém também incomodavam e eram constantemente discutidos com eles. Muitas vezes, eles estavam ali “de corpo presente” sem dialogar muito com as pessoas no entorno. Para alguns, era insuportável permanecer sentados na sala de aula durante o período todo ou a aula toda. Em raros momentos que participavam, mostravam-se competentes e inteligentes.

As ações dos profissionais mais próximos deles começaram a se diversificar na medida em que a tentativa de diálogo não surtia muitos efeitos. Um dia, cheguei à escola e um deles estava na sala da coordenação, sozinho, fazendo os exercícios na apostila. Uma situação difícil tinha acontecido e ele foi convidado a ficar todo o período ali. Ele e sua apostila, sozinhos na sala, tiveram uma experiência longa e entediante naquele dia. Outro dia, foi a vez de um deles ser impedido de jogar no campeonato de futebol – espaço em que ele era muito popular, considerado o melhor do time. Outro dia ainda, a conversa com um adolescente e sua mãe havia durado duas horas e sido muito intensa, com falas do estudante sobre a necessidade de ajuda dos adultos para se afastar do ilícito, frisando que sozinho não conseguia.

Com um deles, João, o contato próximo com a sua família nesse processo fez conhecer a condição precária que viviam. A mãe, que o acompanhava na escola, viveu a separação de seu companheiro e a mudança de casa numa situação muito difícil – falta de comida, de trabalho, de dinheiro para o aluguel, de água quente, de produtos de higiene, de roupas. Foi um encontro que fez ver que a permanência na escola estava relacionada a diversas dimensões da vida. Ter João como aluno implicou a necessidade de conquistar uma relação de confiança entre a coordenadora e a mãe de João para, juntas, apoiarem-se nas situações que eram vividas dos dois lados com sentimento de impotência.

O tempo curto de que dispunham deu fôlego para uma diversidade de ações que seria árdua de sustentar a longo prazo, como caminhada com alguns dos meninos em trilha no domingo para estreitamento dos laços, discussão sobre a situação com professores da USP, campanha de arrecadação para a família de João, criação de projeto de Jiu-Jitsu, contato contínuo com algumas famílias com conversas semanais e reuniões com todas mensais, como já dito.

Em meados de outubro, dois dos meninos do grupo se envolveram em um roubo de carro em um bairro próximo, em horário em que, para suas famílias, eles supostamente

estariam na escola. As falas dos policiais aos meninos durante a apreensão chegaram à escola e produziram efeitos ali: “hoje vocês deram sorte e não vamos sumir com vocês”. Isso acirrou dois movimentos: o pedido das famílias de que a escola conseguisse controlar as entradas e saídas de seus filhos/netos/sobrinhos e o desespero da equipe pedagógica ao se dar conta de que os riscos estavam para além do que eles podiam cuidar. Eles não tinham equipe suficiente para averiguar as saídas pelo muro. Faltavam inspetores e professores. Além disso, as circulações e vidas dos “8” tinham muitas dimensões que iam além da supervisão dos adultos – escola e família. Não era pela garantia da presença física deles ali que se conquistaria um distanciamento do ilícito e uma aproximação da vida escolar. Aos poucos, os educadores foram percebendo furos nas ações dos meninos que eles recebiam como anúncios de limites de até onde os adolescentes permitiam participação dos adultos. A mensagem chegava como: não contaremos tudo a vocês e não faremos tudo que vocês nos pedem.

Em outro momento, também em outubro, um acontecimento complexificou a situação e fez o acompanhamento dos meninos sair um pouco da centralidade da cena. Um dos meninos ameaçou uma estudante mais nova cujo tio, furioso, também o ameaçou em uma saída da aula. Esse episódio foi, para este tio, o limite de tolerância com aquilo que ele considerava inadequado na escola. A partir deste dia, ele agendou reuniões com a gestão da escola para discutir o caráter de esquerda do projeto pedagógico e as práticas relacionadas a isso, dentre elas, a permanência de meninos que usam drogas. Além disso, convocou um movimento pelo facebook chamando famílias que também estavam insatisfeitas com algumas práticas da escola para se manifestarem. Na mesma semana, ele foi à escola filmar atividades, vestimentas “inadequadas” dos adolescentes, cartazes nas paredes. Na semana seguinte, algumas famílias se organizaram para uma ida à escola “de surpresa” como protesto e reivindicação por mudanças no projeto.

Deste dia em diante, desenrolou-se um movimento de intenso embate entre famílias e educadores. Tudo virou de cabeça para baixo. Disputas, mágoas e medos tomaram o cenário e os meninos ficaram de lado.

Habitar fronteiras na escola é abrir os limites e potências das ações institucionais. Habitar fronteiras permite, como viemos discutindo ao longo da dissertação, experimentar os limiares das funções profissionais, das políticas públicas e das lutas políticas nas relações.

Habitar fronteiras é, portanto, fazer resistência aos ideais neoliberais reducionistas de busca por eficiência (LAVALL, 2019), dando lugar de dignidade à *experiência* incapturável em sua totalidade nas avaliações, índices, marcos e metas colocadas à educação.

Ao conversar com o jovem que tensiona lugares e saberes instituídos em nós e abrir ao que nos “passa” (LARROSA, 2018), ao que se passa entre nós, instaura-se uma relação e não apenas uma conversa de scripts atrelados às posições ocupadas. Eu adulto, ele jovem. Eu, educador, ele, estudante. Eu, assalariado, ele, brincante. Algo que muitas vezes se traduz como: minha experiência mais sábia que a dele. Os pares são mais misturados que isso e podem mais quando se misturam. Nesta composição, os acontecimentos se tornam conhecimento na forma de experiência, constituindo a história da instituição e ficando à disposição como saber para ser aproveitado em outros momentos desafiadores.

Na dimensão do processo de democratização de uma instituição, fazer memória de seu percurso de durezas e conquistas é essencial para maior participação e ampliação das formas de viver coletivamente enquanto escola. O processo da EMEF Maria-nova que se desenrolou desta maneira particular – com a chegada de uma nova gestão e, posteriormente, novos professores, com a saída de vários, com investimentos na relação com o território, com atenção para a dimensão das relações étnico-raciais, com ameaças e tensões internas, com transformações no espaço físico – traz ensinamentos múltiplos para os próprios desafios porvir desta escola, além de contribuir para muitas outras escolas e campos educacionais por sua comunicabilidade dada à dimensão pública e comum dos enfrentamentos vividos (a evasão escolar, por exemplo, é dimensão que está além dessa escola).

Retomamos, então, a singularidade da experiência, já tão discutida nesta dissertação, para situar nossa via de análise da situação narrada. A ideia de singularidade contribui para um rompimento com a oposição entre particular e universal (NADER, 2019). Ela depende de uma política de narratividade (PASSOS; BARROS, 2015) produzida ao falar do exemplo, do caso, da experiência tomado como questão. Buscando sair da dualidade entre fazer da experiência uma universalidade (tornando o caso exemplar de um todo) ou impedir sua comunicação com o todo tornando-a excepcional (o caso ímpar), a singularidade, quando tomada como eixo da narratividade, permite sair da necessidade de escolha entre universal e particular ao abrir para as forças que atravessam a experiência e se encontram de maneira singular (NADER, 2019). É este o esforço realizado com a situação dos “8”.

Há um comprometimento de nossa parte em observar os movimentos em devir nas relações que vão se construindo sob determinadas condições e manter a atenção em relação aos perigos de cooptação pelo ideário neoliberal.

Manter os meninos para quê? Discutir o PPP com as famílias para quê? Fazer permanecer meninos que historicamente foram colocados para fora não é simples. A estrutura montada os faz não caberem. As esquadrias da escola carregam anos de exclusão, segregação, colonialismo, capacitismo. Ao mesmo tempo, há um projeto de escola a se sustentar, há a dureza na relação com quem se tenta que permaneça, há o cansaço, há a precarização do trabalho. Nesse cenário, fazer furo é muito duro. A situação do presente faz o preceito ético-político ter que se emoldurar na situação vivida. O “não caber, quando naturalizado, imobiliza o pensamento, pois a perplexidade fica impedida e constrangida” (MACHADO, 2020, p. 30). Há um compromisso com o alargamento institucional (MACHADO, 2020) que pede outras práticas e reflexões a cada nova situação. Compartilhar, deixar tocar-se, agir, falar, é o “jeito a se dar” diante das experiências sem-saída que enfrentamos quando tantos endurecimentos se cruzam no campo micropolítico (MACHADO, 2020).

Tomamos, então, a situação exposta para abrir horizontes, abrir perguntas que evidenciam os entrelaçamentos entre as problemáticas. O que essa tentativa de alargamento institucional da EMEF Maria-nova nos ensina sobre as fronteiras entre escola e sociedade, sobre a produção dos que não cabem e sobre os desafios de fazer comum?

Elegemos algumas temáticas, a partir da situação narrada, que nos permitiram pensar essa questão, pois elas trazem segmentações da realidade que carregam hierarquizações com as quais toda equipe terá que se haver, especialmente aquelas com interesse em desnaturalizá-las. Exploramos algumas, as que mais trouxeram engessamentos e ações de enfrentamentos na escola, com a certeza de que “nenhum elemento define, sozinho, um território existencial” (MACHADO, 2020, P. 83) e que, portanto, os enfrentamentos ressoam uns nos outros. São elas: 1) a fronteira geracional, que nos faz discutir a relação entre jovens e adultos no ambiente escolar; 2) a fronteira do dentro-fora da escola, que sublinha a relação da escola com o além-muros: a rede, a cidade, o território, a comunidade; e, 3) a fronteira racial, que nos faz discutir as violências constituintes das relações permeadas pelo racismo e o enfrentamento que é requerido para desmontá-las.

As temáticas escolhidas dialogam com as *delimitações* do pertencimento, da circulação da palavra e dos afetos. Fazer ver e falar essas temáticas na situação exposta tem compromisso com a abertura democrática da escola em que ela subverte, também, os objetivos e finalidades da instituição definidos a priori, muitos deles vinculados à normalização e ao controle. Sem esta dimensão questionadora de si e da forma de pensar e viver segundo fronteiras pré-estipuladas, a democracia escolar se torna instrumento para que o

Estado delibere verbas e legislações para geri-la numa falsa condição de liberdade (LAVAL, 2019).

Se trata, portanto, de explorar as possibilidades de reinvenção de si enquanto equipe, comunidade, instituição que abarca o duplo enfrentamento da política dominante: na macropolítica, subvertendo a posição subserviente ao Estado neoliberal e, na micropolítica, abandonando a política do desejo dominante (identitária e segregacionista) (ROLNIK, 2018). Olhar para as amarrações do desejo com o poder requer o reconhecimento de que:

Nosso inconsciente é equipado para assegurar a sua cumplicidade com as formações repressivas dominantes. A esta função generalizada de equipamentos, que estratifica os papéis, hierarquiza a sociedade, codifica os destinos, oporemos uma função de agenciamento coletivo do *socius* que não procura mais fazer com que as pessoas entrem nos quadros preestabelecidos, para adaptá-los a finalidades universais e ternas, mas sim que aceite o caráter finito e delimitado historicamente dos empreendimentos humanos (GUATTARI, 1981, p. 66).

Veremos, então, por dentro de cada uma das temáticas, como estes cortes (geracional, escolar e racial) convocam-nos a revisitarmos a história da constituição de algumas posições instituídas por eles e, também, a investigarmos, a partir de situações acompanhadas nesta pesquisa, como incide em nós esse modo de pensar a realidade a partir de fragmentações e quais os seus efeitos na gestão do cotidiano. Em meio a isso, buscaremos os furos, os lapsos, os restos, as questões em aberto que nos convocam a novas configurações de relações numa escola em busca de um projeto mais democrático e plural.

4.1 A fronteira geracional: responsabilidades e partilhas com a juventude

*Em meio da vida, sempre se faz a inexistente conta:
temos mais ontens ou mais amanhãs?*

(Mia Couto)

São muitos os momentos, na situação narrada na abertura do capítulo, que oscilam entre uma diferença de responsabilidades dos jovens e dos adultos e uma aliança entre semelhantes. Um dos jovens, Paulo, afirma que precisa de ajuda adulta para auxiliá-lo a se distanciar do ilícito, pois diz não conseguir sozinho – “*eu vou fazer o que minha mãe mandar daqui para frente*”. Em outros momentos, vimos os jovens barrando o que vinha dos adultos da escola: “*não contaremos tudo a vocês*”, “*as vivências de fora da escola nos ensinam muito*

também”. Restrições que apareceram também de outras formas mais indiretas, com mentiras, furos nos combinados e comportamentos difíceis de serem compreendidos pelos adultos.

Silvia Duschatzky (2008) discute que a escola não pode ser considerada o único lugar de subjetivação dos jovens, reconhecendo que suas vivências vão muito além dela. É um dos lugares de possibilidade de instauração de uma linguagem e um tipo de relação que atua como uma variação simbólica e temporal entre as várias experiências que existem na vida dos jovens. Ela faz cortes nos “corres” do dia a dia, introduzindo novos interlocutores e mapas de significados que compõem com as outras experiências dos jovens, as quais também merecem atenção, para que possamos romper com classificações apressadas que os caracterizam ora de maneira marginal, ora idealizada. Os diferentes grupos de jovens negociam suas existências com o entorno fazendo romper o juvenil periférico como homogêneo. Há, sim, marcas comuns em determinados setores sociais – gosto musical, linguagem, modas –, mas estão mais na chave de um comum compartilhado do que um comum classificatório (DUSCHATZKY, 2008).

A partilha entre os próprios jovens é uma das dimensões de maior sentido para eles na escola. Bons vínculos com amigos permitem trocas que um professor com o qual possuem proximidade não dá conta de oferecer. O professor próximo pode proporcionar coisas muito importantes. Não são poucas as vezes que um vínculo desses transforma a experiência escolar de um estudante. As marcas que carregamos dos diferentes professores que passam pela trajetória escolar são, muitas vezes, conservadas como referência de adultos que queremos ou não nos tornar: “quero ser um pouco como aquele professor no seu jeito de falar com as pessoas e um pouco como aquele outro no seu jeito de se relacionar com o conhecimento” e por aí vai. Mas, também as vivências com os outros adolescentes e crianças são essenciais. Um trio de estudantes, com trajetórias muito diversas, conversou certa vez comigo sobre como a amizade entre eles era algo que sustentava muita coisa: a vontade de ir à escola, a distração dos problemas, o acolhimento das situações difíceis vividas, a fuga de intolerâncias sofridas na escola. Outro grupo de estudantes do 9º ano também demarcou essa força do suporte mútuo em um dia que o grupo de amigos estava muito mobilizado e triste pela violência que uma amiga havia sofrido. Eles se abraçavam, choravam e expressavam o medo sobre o ano seguinte, quando cada um iria para uma escola e eles perderiam a convivência diária.

A responsabilidade para com os jovens, tanto na situação com os “8”, como em outras, passava por entender os momentos de separação, a maneira de entrar como adulto nas relações que precisavam de mediação e como fomentar vínculos menos permeados de

exclusão e preconceitos entre os jovens e mais abertos à diferença. A responsabilidade estava presente: no compromisso de estudo dos docentes para garantir melhores práticas de ensino, no respeito ao espaço de trocas entre os jovens, nos debates e enfrentamentos das situações conflitantes dentro do grupo dos educadores, entre outras ações. Esse grupo de educadores, como qualquer outro, precisava, a cada situação, decidir se interviriam, como interviriam, como se posicionariam, tendo consciência de que, muitas vezes, o rumo das situações na escola depende da maneira como é cuidada pelos adultos responsáveis. Vincentin (2016) propõe pensarmos em *dispositivos coletivos de proteção* construídos em torno da juventude para garantir diferentes espaços possíveis de existência entre a liberdade e a pertinência.

Quando se abre um território sustentado no coletivo, isto é, um território que permite múltiplas e diferentes inserções, abre-se um inesperado fluxo de ternuras, de solidariedades. Construir a ternura é o efeito de proteção de um dispositivo coletivo. Ao mesmo tempo, os espaços coletivos que potencializam as diferenças criam atritos, desafios e dissenso entre seus elementos, mas produzem com isso regras horizontais e transversais vindas dos lados e de dentro, e não do alto e de fora. (VICENTIN, 2016, p. 40).

O efeito de proteção desse jogo coletivo é a superação das impotências individuais – fundamental para a relação com o conhecimento e com os desafios da escola – pois estas passam a ser sustentadas num coletivo “que oferece ternura, dissenso [...] e armas para que cada elemento ganhe autonomia” (VICENTIN, 2016, p. 41). O adulto é aquele que precisa assumir mais presença e risco nessa relação, mas a maneira como convoca os outros jovens a fazerem parte deste coletivo pode favorecer para que usem também suas ferramentas para agir como rede protetiva dos colegas. Diante de situações de violência ou exclusão, por exemplo, um professor precisa marcar sua presença como aquele que não tolera ações que ferem um outro.

A sensibilidade do que se escuta e do que se oferece nas relações é construída com uma ética de abertura para encarar o desafio que cada situação convoca, de deixar-se afetar por elas para além da primeira marca que deixam em nós. Se insistimos que há algo a mais a ser ouvido, o dispositivo coletivo de proteção se depara com o desafio de colocar a própria leitura que possuem da situação em questão: “como passar a enxergar coisas que sempre estiveram aí (como poderiam não estar) e que, por hábito, fugiram da nossa observação, mas nem por isso deixaram de conduzir nossos passos?” (ARAGON, 2003, p. 16). Na situação narrada, os educadores ocupavam um limiar que exigia posicionamentos, tanto diante dos meninos quanto da comunidade. Esse posicionamento pedia uma leitura ampliada da situação:

os efeitos que ela vinha produzindo em cada um, a história carregada por esses estudantes, a cor da pele, os riscos que representava diante das famílias que já tinham desacordos com o PPP, os afetos que eram convocados: medo/audácia, raiva/compreensão, desânimo/criatividade, desesperança/esperança.

As regras pré-combinadas do ambiente escolar, que faziam parte de um acordo coletivo implícito na convivência ali, não sustentavam as proibições: maconha não, xingamentos aos professores não, saídas no meio do período não. A insuficiência da proibição causava transtornos e exigia coragem para permanecer na situação sem querer bani-la completamente (ARAGON, 2003) levando automaticamente à expulsão dos “8” ou ao convite para se retirar daqueles que não concordassem. Eles reafirmavam esses não e tentavam conquistar condições de manter os adolescentes, mas a tensão nascida das proibições demandava tanta atenção que ofuscava outros processos que também pediam cuidados. Participação na aula e desenvolvimento pedagógico iam ficando em segundo plano.

Os educadores tensionavam a maneira como a relação com estudantes que descumpriam as regras estava se dando. Nas reuniões pedagógicas, discutiam hipóteses sobre o porquê a relação tinha se desenrolado de tal forma. O desafio colocado em primeira instância era da ordem afetivo-política, mais do que pedagógica, entendendo-a como passo necessário para outras conquistas depois. Queriam escutar o que os meninos tinham a dizer para além das mensagens que passavam com seus fones de ouvido na aula, feições de desinteresse, cochilos na carteira, saídas pelo muro e uso de maconha no banheiro. Havia uma aposta de que escutá-los para além do lugar de desviante abriria espaço para algum trabalho, alguma mudança. Era preciso ler como essa distância com a dimensão pedagógica havia se produzido. Nesta conta, contabilizavam as possíveis falhas da própria escola e de outras escolas pelas quais aqueles estudantes passaram, bem como vivências que aconteciam fora dos muros da escola e produziam efeitos nas relações escolares: circulações no tráfico de drogas, “rolês”, relações familiares etc.

Algumas famílias relataram também enfrentar dificuldades na lida com os filhos. Em alguns momentos, os adultos da cena – pais, mães, avós e educadores – se aproximaram ao constatarem uma dificuldade compartilhada e estabeleceram uma parceria em que acordos eram feitos rumo a um objetivo comum. As estratégias dos meninos “davam nó” em todos: para as famílias, diziam que iriam à escola; para os educadores, diziam que voltariam para casa.

Nos encontros com as famílias, os profissionais apresentaram com franqueza suas limitações como instituição. Faltavam funcionários e estava difícil dar conta de acompanhar

de perto todas as circulações pela escola. Chegou a haver o convite para, se os pais desejassem, assistir às aulas junto com os meninos, pois eles não estavam conseguindo mantê-los na sala de aula.

Há uma história bastante presente na relação entre famílias e escola (PATTO, 1992; FARIAS, 2007) em que, diante dos desafios e dos enigmas na relação com a juventude, a culpabilização vira a posição comum, especialmente por parte dos profissionais (da pedagogia, da psicologia, da medicina...) que atribuem um funcionamento familiar considerado desajustado como causa de uma dificuldade escolar (FARIAS, 2007). Diante desta história, a equipe preocupava-se em convidar as famílias dos “8/10/12”, cuidando para não culpabilizá-las pelos comportamentos dos filhos, ampliando o campo de análise sobre as situações discutidas. As conversas passaram pelo tráfico de drogas no bairro, o uso de maconha pelos adolescentes, o medo de que os meninos interrompessem os estudos, a precariedade das condições para realizar o trabalho necessário na escola e o levantamento de estratégias para a reconquista dos meninos pela escola. Cada família adotou estratégias diferentes diante da situação e das suas possibilidades. Um pai que trabalhava o dia todo pôde contar com a ajuda da família estendida que ficava em casa durante o dia para acompanhar seus dois filhos mais de perto. A mãe de João, sozinha, pouco pôde em relação às circulações do filho, pois precisava dedicar grande parte do seu tempo à busca por emprego. A família de Paulo também contou com a família estendida para tentar uma mudança de cidade, com o objetivo de distanciar o adolescente da rede de tráfico na qual estava envolvido.

A escola tinha um propósito a ser alcançado – a droga precisava parar de circular nas redondezas e o comportamento dos meninos em sala de aula precisava melhorar. Os descumprimentos dos acordos permaneciam constantes, mesmo em meio a uma parceria com os estudantes em que eles percebiam que eram respeitados. Alguns estudantes dos “8/10/12” disseram, em relação à situação narrada, que essa era uma escola diferente, que escutava o que eles tinham a dizer e que, talvez, em outra escola, eles já tivessem sido expulsos. Eles também relataram gostar dos professores e do espaço.

Produzir não à droga dentro da escola pela via não punitivista exigia trabalho: o tal alargamento institucional (MACHADO, 2020) que requer ampliar as relações professor-estudante, coordenadora-estudante, diretora-estudante. Muitas iniciativas foram marcos importantes para isso se dar, tanto fora do espaço escolar como dentro. Houve um dia em que organizaram um passeio com esses meninos, uma trilha em Atibaia: ousadia, cuidado, conquista, cansaço, brincadeira, comida e rede.

Ao chegarem no topo da montanha e olharem para a vista da cidade lá embaixo, o professor que acompanhou os alunos até o fim da trilha falou: *“estão vendo todo esse mundo lá embaixo? Foi para isso que trouxemos vocês aqui. Para verem que há muita coisa além da maconha no mundo para vocês descobrirem e viverem”*. Viver a trilha ampliava a relação professores-estudantes. A trilha, para esse professor, era compromisso com a ampliação do afeto, da partilha e das possibilidades para uma juventude negra e periférica desse Brasil. Cidade, lazer, risadas e exercício físico não são indiferentes nesta luta. Ao final da trilha, quando chegaram na casa onde iriam descansar e se alimentar antes de retornar a São Paulo, os meninos se jogaram na sala e dormiram exaustos. O professor falou: *“às vezes esqueço da meninice que ainda há neles, mas os vi dormindo como crianças e me lembrei”*.

A adolescência é muitas vezes uma fase depositária de muitas compreensões e discursos que visam aproximá-la da vida adulta. Por vezes, visões que conectam vida adulta com produtividade, rentabilidade, independência²¹ e outras formas de viver muito avizinhas com o neoliberalismo são já depositadas na adolescência em forma de pressão por trabalho, de supressão do que há de infância nela, de exigências de autonomia, quando muitas vezes precisa-se de apoio para algumas decisões e responsabilidades. Quando a trajetória é marcada pelo envolvimento no tráfico de drogas, por afastamentos da vida escolar e por condições de vulnerabilidade econômica, a força adultocêntrica atinge níveis ainda maiores²². Esses jovens passam a ser “compreendidos como uma ameaça ao bom funcionamento do modo capitalista de produção, porque são improdutivos, assim como ao direito de ir e vir do ‘bom cidadão’, por serem perigosos” (MARINHO, 2019, p. 240). Estas concepções totalizantes desconsideram que a juventude é diversa e, com isso, dificultam uma análise sobre a condição juvenil no tempo presente (MARINHO, 2019). Tais concepções atravessam a sociedade e aparecem até mesmo em situações nas quais há abertura para experimentações de transversalizações nos pares criança-adulto e jovem-adulto.

Na escola, diante da situação com as famílias que se juntaram a partir de suas discordâncias em relação ao Projeto Político Pedagógico, a juventude saiu de cena e ganhou força um embate entre adultos. A tendência de isso acontecer é grande numa sociedade

²¹ Essa visão de independência defende que é preciso caminhar rumo a prescindir cada vez mais do outro, o que nos é estranho visto que defendemos e trabalhamos aqui com uma concepção de autonomia dependente do outro. “As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas” (MACHADO, 2016, p. 123). Compreendemos autônomo aquele que se sabe dependente e faz o uso dessa vinculação de modo insubmisso

²² O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) cumpre nesses contextos um contraponto ao convocar a rede de proteção para um cuidado e uma forma de responsabilização diferenciada no sistema de justiça em relação à do adulto.

adultocentrada, pouco tolerante aos questionamentos e inovações da infância e da juventude, e numa instituição construída sob a égide de uma vontade de saber que localiza o jovem como tábula rasa a ser preenchida. O “espaço público, no qual aos adultos foi delegado o poder de falar pelas crianças e pelos jovens, é historicamente construído” (CASTRO, 2008, p. 6).

Em uma organização social em que os adultos têm voz e decidem, algo escapa quando se incumbem da arguição em favor da infância e da juventude (como foi o caso, quando, muitas vezes, os educadores falavam em nome dos “8/10/12”). Toda representação deixa algo escapar, mas os engessamentos são maiores na passagem da linguagem da criança e do jovem para a do adulto. Historicamente necessária, essa representação permanece numa posição suplementar, não correspondendo às crianças e jovens quando eles se posicionam por si próprios (CASTRO, 2008). Sempre haverá algo de enigmático e incompleto em uma tradução (CORAZZA, 2016). O problema é quando isso não é considerado.

Como adultos, muitas vezes, queremos decifrar mais, saber mais, investigar mais, intervir mais e esquecemos que haverá sempre esse algo que escapa. Ter compromisso, portanto, é diferente de tudo resolver, intervir e transformar. Crianças e adolescentes são sujeitos e reconhecer isso permite reposicionarmos nossos desafios em relação a eles: como transmitimos o que avaliamos ser necessário transmitir sem matar o novo que só eles podem fazer advir ao mundo? (ARENDT, 2011).

Os adultos transformam os jovens ora em sujeitos que tem que dar conta de decisões sem apoio – quando se aposta numa autonomia transcendental –, ora em sujeitos infantilizados e excluídos da cena pública. O movimento das famílias que se instaurou a partir do mês de setembro atribuía essas duas formas à juventude, a depender do grupo ao qual se referiam: quando se tratava dos meninos que usavam droga, estes eram considerados sem inocência e plenamente conscientes de seus atos, sendo passíveis, portanto, de punições do mundo adulto. Mas, quando se tratava de seus filhos, sobrinhos e netos – jovens sob seus cuidados –, estes eram considerados inocentes a ponto de serem vulneráveis a sofrer doutrinação de esquerda dos educadores.

Este campo de disputa sobre a juventude tem relação com os interesses políticos de divergentes projetos de sociedade²³. Muitas vezes, aquilo que é trazido pelos jovens como intempestivo, novo e singular é rechaçado, pois põe em risco projetos já desenhados que dão sensação de estabilidade e segurança. É difícil sustentar uma relação com a infância e a juventude que coloca em xeque as previsões dos adultos. Isso tem relação com a dificuldade

²³ “A juventude está em disputa justamente porque ela é o setor capaz de calar a contrarrevolução conservadora e abrir os caminhos para uma revolução popular” (COLETIVO CENTELHA, 2019, p. 72).

de sustentar a infância e a juventude em nós: duvidar, gaguejar a ideia em construção, resistir à exigência de produtividade, questionar o que está posto e que parece bem encaixado.

O que temos nas várias abordagens pedagógicas e nas ações que lhes servem de corolário é uma subalternização de relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é educado para um lugar definido na sociedade, seja o de opressor, seja o de oprimido, reacionário ou revolucionário, alienado ou socialmente consciente, etc. Ser diferente, nessa perspectiva, dá ao indivíduo uma nuance patológica (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 190).

Como deixamos, então, o novo-intempestivo-diferente fazer parte de nossos projetos político-pedagógicos? Decidir algo *sobre/para* o outro é sempre menos perturbador do que *com* o outro. Essa situação com os “8” nos ensinou que a questão demandava que fossem ouvidos, no sentido de que suas reflexões fossem consideradas para as análises. Não está dado de antemão como se escuta crianças e jovens na escola. O exercício dos educadores de caminhar ao lado destes jovens teve muito a nos ensinar neste sentido. A trilha em Atibaia no domingo nos faz pensar que o exercício envolve investimentos sem garantia de sucesso.

Imagina-se que, na melhor das intenções, a decisão favorecerá o que é melhor e mais justo para as crianças e jovens. No entanto, a decisão sempre constitui um momento ‘precipitação’ e ‘urgência’. [...] há sempre uma descontinuidade, um ato de loucura, como diria Kierkegaard, porque a decisão nos ejeta ao abismo inexorável de traçar um caminho a partir de uma pluralidade de opções à nossa frente - o campo aberto do indecível. Uma decisão real nos deixa desamparados, porque sempre escapa ao princípio que a instrui. (CASTRO, 2008, p. 4)

Podemos aprender nas experiências com a juventude e complexificar os modos de nos afetarmos com ela, pela troca e pela responsabilidade. O medo e o receio de que nossas intervenções não deem exatamente o resultado esperado terão presença constante e podem nos relembrar, a cada ação, que há sempre restos que nos escapam.

4.2 A fronteira da instituição: o que cabe entre os muros da escola?

Bernardo desregula a natureza: Seu olho aumenta o poente. (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?)

(Manoel de Barros)

Sueli²⁴, uma das coordenadoras que acompanhava de perto os “8”, sempre relatava com generosidade o que se passava na situação com os adolescentes a cada momento que eu retornava à escola, quais eram as dificuldades, as questões que os inquietavam. Muitas vezes, como pesquisadora, era numa espécie de reconstituição narrativa, através de sua fala, que eu podia acessar cenas diversas que haviam ocorrido durante a semana (ou as semanas) em que eu não estava na escola. Seu envolvimento com a situação dos “8” foi intenso e nos possibilitou pensar os limites da escola: os pontos em que as relações encontram um esgarçamento extremo dentro de certo desenho institucional, expondo muros que dividem os que ficam e os que não. A abertura possibilitou a composição com os meninos e ensinou sobre as barreiras no alargamento institucional. O limite da verba, a lei, a precarização, o cansaço, a submissão ao Estado, muitos são os fatores que agem nesses limites. De novo, algo que se aprende ao habitar as fronteiras, pois nem sempre a localização dos limites e muros se fazem explícitos.

As modulações e invenções da equipe podem muito na escola, admitindo vizinhança do educador com a arte, a militância, a errância, de modo que seja possível viver uma docência que questiona as hipóteses de base que circulam em sua prática: que uns ensinam e outros aprendem, que há uma forma correta de avaliar, que a escola responde a uma certa função na sociedade, etc.

Sueli percebia os limites depois de um esgarçamento intenso. Suas ações nos fazem ver a diferença que faz o suporte de uma equipe que lhe dava tempo, apoio e sentido para isso, mais do que uma personalidade de “disposição” infinita ao outro. Ela relatou, certa vez, que, em épocas anteriores, teria ela sido o tipo de professora que, hoje, como coordenadora, lhe causava estranhamento. Anos antes, ela havia passado por uma época de tanto distanciamento com a escola que seu número de faltas chegou a ter que ser notificado para a Secretaria Municipal de Educação, como acontecia com alguns professores atualmente, gerando muitas dificuldades na organização do cotidiano escolar. Sueli relatava uma transformação pessoal

²⁴ Nome fictício para garantir o anonimato.

que havia vivido junto com a transformação da escola. Falava, portanto, da dimensão pública em que as formas de viver se produzem.

Em 2019, houve desejo para se dedicar intensamente à situação dos “8” meninos. Caminhou na trilha, fez reuniões, organizou conversas, foi às casas deles, teve discussões com os professores. Assim, dois momentos seus de estafa e recuo em relação ao acompanhamento dessa situação foram significativos para fazer ver as balizas da própria escola e os limites institucionais; uma escola não pode tudo, especialmente em relação a problemáticas cuja história de instauração acumula-se de outros tempos e outros espaços (os meninos carregavam muitas marcas da exclusão ao longo de suas histórias). O primeiro momento a ser destacado refere-se à quando Sueli disse ter atingido seu limite com um dos estudantes que vinha acompanhando muito de perto. Ressaltou que não se tratava de uma desistência, mas que precisava de um tempo. Estava difícil manter aquele ritmo.

Em nossa conversa neste dia, junto com outros profissionais, chegamos a uma compreensão sobre a necessidade de suporte da rede de serviços do território para conquistar a permanência na escola de muitos, porque o que estava em questão ia muito além do que a escola podia agir sobre. Mais ainda, tal cenário de precariedade se embrenhava em tantas dimensões da vida que tampouco a rede de serviços daria conta. São muitos os momentos, na escola, em que se esbarra nos reflexos de um projeto que setorializa a vida como se as instituições e os saberes especializados fossem, um por um, garantir o funcionamento e o sucesso das várias dimensões da vida (ROCHA; ROCHA, 2016). A complexidade das situações que se deparam no cotidiano os faz reconhecer as limitações próprias do campo – uma escola não pode tudo – diante da amplitude dos efeitos sofridos pelo projeto desigual de sociedade que atinge as famílias que vivem na região. Muitas vezes, a fome não podia ser resolvida pela escola, mas não deixava de participar das discussões e ações pensadas pelos profissionais.

Diante de um cenário de ataques ao trabalho no âmbito público – assistência, saúde e educação –, é preciso que a própria equipe profissional de um serviço fique com a função de colocar limites ao que se pode ali. Esse jogo é perverso. A escola se torna lugar do suporte emocional, da alimentação, da informação sobre benefícios, com um sem-fim de responsabilidades que os serviços parceiros do território também experienciam, juntamente com a intensificação da precarização das condições de trabalho. A precariedade torna-se característica comum entre os serviços no território, como vemos no relato em uma pesquisa que discute a relação Caps-IJ e escola:

Vivíamos em comum o atendimento a uma população que é chamada de minoria, mas é maioria. Coincidentemente, vivíamos também a precarização de nossos serviços e um discurso que nos culpava pelos serviços ruins oferecidos pelo Estado; ao mesmo tempo em que nos separavam de nossos trabalhos, justificando diminuir os gastos com servidores para investir em entidades “saúde” e “educação” sem corpos trabalhadores. (SILVA, 2020, p. 92).

As tentativas de contato com o Caps e com a UBS da região haviam sido infrutíferas, uma vez que, diante da informação dada pelos serviços de que não conseguiriam ir à escola e da impossibilidade da escola de ir até eles²⁵, nenhuma composição foi possível. Muitas eram as intenções ao procurar o suporte da saúde nessa situação: para acompanhar a questão do uso de drogas, para ter parceria na escuta dos adolescentes, para justificar às famílias que um trabalho estava sendo feito com eles. Não realizaremos uma extensa discussão sobre as relações entre saúde e educação²⁶. O que não podemos deixar de mencionar, é a relação histórica do campo da saúde com a educação, em que os discursos de especialistas sobre diagnósticos, patologias e normalidade, muitas vezes, sobrecodificaram o campo educacional, impulsionando os profissionais deste campo em busca de explicações e soluções para os problemas escolares nas intervenções da saúde (MACHADO, 2020). Aqui, contudo, nos ateremos a vislumbrar algumas questões que nos ajudam a pensar especificamente os enfrentamentos vividos por parte da escola na solidão forjada pela inexequibilidade da composição com as redes públicas de saúde e assistência social para agir em uma situação complexa.

A busca da escola por estes serviços configurava-se como um pedido de socorro de quem percebia que algo se repetia. Tratava-se de uma busca por parceria na expectativa de que pudessem arejar uma dinâmica sedimentada. Outros serviços e coletivos com os quais tinham parceria, como movimentos sociais, grupos artísticos, universidade e outras escolas, não foram muito acessados como possibilidade de ajuda direta na situação com os “8”, mas contribuíram para sustentar o PPP da escola mostrando apoio e suporte de outras formas. No momento em que a situação com as famílias se complicou, a escola convidou estes parceiros para os apoiarem. Dentre os parceiros, a Diretoria Regional de Ensino foi um suporte que se mostrou muito importante ao longo de todo o segundo semestre.

²⁵ Na época, os membros da equipe que buscaram contato com os serviços de saúde disseram que não possuíam condições de ir ao serviço, pois estavam com muitas tarefas acumuladas no final do ano.

²⁶ Este tem sido um campo intenso de debate que pode ser acessado em diversas produções: Silva (2020), Vicentin (2016), Machado (2000), Rocha; Rocha (2016). Sabemos também da necessidade de atenção em relação às tensões entre patologização, tutela, cuidado e proteção quando se trata de juventude, uso de drogas e vulnerabilidade social (VICENTIN; ASSIS; JOIA, 2015). No entanto, isso nos desviaria da discussão proposta. Deixamos apenas pontuada que a situação trabalhada tem relação com as problemáticas desse campo de discussão e que é importante não as perdermos de vista nas análises.

Por vezes, a sobrecarga vivida pelos educadores e a desautorização de sua autoridade de saber levam equipes escolares a buscas desesperadas. Recordo de certa atividade realizada com os “8/10/12” estudantes por uma ONG parceira da escola, em que foi solicitado que eles desenhassem as atividades que gostam de fazer, seus planos futuros, entre outras coisas numa folha de papel, e que conversassem sobre isso com a psicóloga. O material foi utilizado para discussão em reunião de professores. Esse tipo de procedimento requer muitos cuidados para não psicologizar ou cair em uma análise com justificativas reducionistas para aquilo que acontece com os jovens. Certo dia, também ocupei esse lugar da especialista-que-conversa-com-eles, numa mistura com a posição de pesquisadora. Havia a expectativa de que eu conseguisse, com a conversa, compreender certa situação. Pude escutá-los e levei para discussões com professores minhas reflexões. Embora buscasse romper com uma avaliação essencialista e conclusiva sobre os “8”, houve deslizos. Em alguns momentos, durante meu relato posterior à conversa com eles, ocupei o lugar de quem diz algo “sobre” o outro com certa fixidez.

Os momentos de encontro com as barreiras na situação alternavam-se: às vezes elas se tornavam limites concretos, outras vezes engendravam apostas. A permanência dos “8” tensionava exclusões naturalizadas e funcionou como uma experimentação sobre as ações que se fazem necessárias para uma torção nas regras que fazem uns caberem e outros não.

Algo que nos faz rememorar disputas de Fernand Deligny diante dos jovens “inadaptados”. Deligny foi um educador que ampliou os limites do que se podia na relação com adolescentes considerados delinquentes, inadaptados, loucos. Fez caber o jogo, a risada, o passeio e fez valer a ética da ampliação das formas de estar ao lado da juventude.²⁷ Para isso, contudo, foi preciso desmontar a instituição que desenhava os contornos do encontro com os jovens. Deligny escreveu, em seus diários sobre os acompanhamentos dos jovens que frequentavam o centro que ele coordenava: “para compreender o que eles gostariam de ser, todos os recursos de uma cidade e de suas quermesses compõem um precioso material de laboratório” (DELIGNY, 2018, p.85). Os locais de seu trabalho precisaram deixar de ser escola, centro de reabilitação, ou qualquer coisa do gênero. Havia um limite claro na finalidade pedagógica para o que ele propunha (COPFERMANN, 1970). O fora se fazia necessário.

²⁷ Guattari narra a experiência de Deligny com crianças autistas da seguinte forma: “Ele tornou possível que um grupo de adultos e crianças autistas pudessem viver juntos segundo seus próprios desejos. Ele agenciou uma economia coletiva de desejo articulando pessoas, gestos, circuitos econômicos e relacionais, etc. É muito diferente do que fazem geralmente os psicólogos e os educadores que têm, a priori, uma ideia a respeito das diversas categorias de “inválidos”” (GUATTARI, 1981, p. 66).

Uma escola pode subverter muitas de suas dimensões tidas como fixas cavando laços com a cidade, mas não pode deixar de ser escola. Os esforços de inclusão na escola carregam disputas. Por vezes, é o diagnóstico que faz o direito de caber ser garantido, outras vezes, um discurso compensatório (como se crianças das classes populares fossem encontrar na cultura dominante veiculada na escola algo que lhes falta para atingir uma dimensão civilizatória), outras ainda ficam na chave da dívida histórica com determinada população. Esses diferentes movimentos²⁸ fizeram alargar a diversidade no interior das instituições de ensino, mas não encerraram a problemática da compensação, exclusão e estigmatização, posto que estas podem sempre tomar novas formas (MACHADO, 2017). De fato, abriu-se um campo que tornou necessário tensionar forças excludentes que operam dentro das instituições educacionais. Abrigar novos atores, antes naturalizados como não pertencentes ou como “os que não aprendem ou não se interessam” requer produzir novas práticas e sentidos para a permanência. Ou seja, muito trabalho é requerido para se fugir da escola como uma fatalidade a ser vivida, apenas uma obrigatoriedade sem sentido em que a participação na escola é experienciada como se nada pudesse ser feito ou precisasse ser problematizado (MACHADO, 2017). No trabalho com estes adolescentes, um esforço foi feito neste sentido, apostando que a experiência escolar poderia ser outra coisa que ainda não estava dada.

Era preciso cuidado na situação com os “8” para não cair no lugar de readaptação, como se eles fossem anteriormente inaptos a participar do ambiente escolar e, depois de corrigidos, passassem a ser aptos. Afirmar, ao mesmo tempo, a exigência de certos pactos de convivência e a recusa da nomeação daqueles que não os cumprem como inaptos – ou doentes, vagabundos e etc – já marcava um deslocamento da equipe: do aluno-problema ou professor-problema para a problemática das relações. Isto produz mudanças: um estudante do 9º ano que provocava constantemente o ambiente e era marcado como aquele que participava do tráfico de drogas e que não se animava com as propostas dos professores disse que se sentia respeitado naquela escola, pois percebia que as exigências feitas a ele eram da ordem de pactos de convivência e não de julgamentos morais.

Havia, por parte da equipe de educadores, consciência de que tal defesa sobre o direito à participação destes meninos na escola punha em risco a receptividade da comunidade em relação ao PPP. Eram muitos os incômodos com a presença desses meninos que usavam

²⁸ Nos referimos à diferentes movimentos de grupos que ficavam excluídos das instituições educacionais e que passaram a ampliar a presença nestes espaços por políticas de inclusão. No Brasil, temos a Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, como um exemplo de expressiva importância histórica pela mudança que possibilitou a partir da ampliação em números de negros, pardos e indígenas e estudantes de escolas públicas nas universidades públicas.

maconha na escola. Ouvia-se nos corredores, tanto de famílias como de profissionais da escola, de que ali os alunos mandavam em tudo e que eles confundiam liberdade com libertinagem, sendo colocados, frequentemente, em um lugar de periculosidade e ameaça.²⁹ Estas falas abrangiam tanto os problemas que de fato eram sentidos pela equipe - desrespeito com os professores, por exemplo - quanto posições que não faziam sentido para eles (muitas vezes ligadas à ideologia do movimento Escola Sem Partido³⁰).

A constante atenção às exclusões tensiona o que pode a instituição escolar, tanto em seu lugar histórico e político quanto em sua singularidade material atravessada por estas dimensões. Ou seja, muitas vezes percebe-se práticas vinculadas ao papel estatal conformador e homogeneizador pelas condições possíveis de formação, de materiais, de tempo, de discussões e etc. Uma equipe escolar que não se repensa - muitas vezes por não ter condições para isto - cairá facilmente em posições autoritárias, racistas, classistas e moralistas.

Em um encontro com os meninos, um deles falou: *“aprendi muito mais sobre o que é certo e o que é errado e as consequências de fazer algo errado nas vivências fora da escola”*. O discurso professoral parece conter algo que não “cola” sobre que é certo e errado na “vida real”. O problema é que a escola não pode se desfazer desse discurso por completo. Há brechas e tentativas intensas de reconstrução da educação de modo que converse mais com a vida, mas há limites que estão constituídos dentro da própria ideia de escola. Condenar a escola por completo ou colocá-la como salvadora de uma sociedade são dois lados de uma mesma moeda da qual buscamos nos afastar. Apoiamo-nos na afirmação de Deleuze (1992b): “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições.” (DELEUZE, 1992b, p. 220). O que não implica que se deva apenas temer as sujeições ou esperar as liberações. Diante dos mecanismos de controle, é preciso “buscar novas armas” (DELEUZE, 1992b).

O lugar histórico e político da escola está intimamente relacionado com a criação da modernidade e, junto a ela, um ideal de sujeito racional (BIESTA, 2017). Tal tradição colocou a escola na incumbência de formatar os sujeitos rumo a um ideal universal. Identidade e

²⁹ O debate sobre essas divergências de entendimentos sobre a situação dentro da equipe e da comunidade requereria uma outra seção e não a aprofundaremos aqui. Nos restringiremos a apresentar esse ponto de vista - que conjuga liberdade com libertinagem - pelos efeitos sumários que produzia no campo. Um pouco desses embates aparece no capítulo anterior.

³⁰ O movimento Escola Sem Partido é organizado para reivindicar uma escola neutra, sem posições políticas (como se isto fosse possível). Ele conecta partidos conservadores que tentam passar projetos de lei desta natureza nas instâncias municipais, estaduais e federais à apoiadores que passam a exercer uma vigilância das falas dos professores e práticas das escolas para acusá-los de convencer estudantes de posições políticas que não deveriam ser debatidas na escola.

universalidade eram pressupostos que orientavam uma visão de sujeito cuja produção e manutenção requeria uma série de instituições, dentre as quais estava a escola.

A educação esteve embutida no projeto de nação e, desde o século dezoito, veicula uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença. Naquele projeto, a educação prestou-se à construção do que fosse identitário, mediante, por exemplo, a afirmação de noções sedentárias como povo, raça ou território (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 182).

Esse projeto não se encerrou. A missão civilizatória uma vez começada, não se encerra nunca, pois precisará sempre podar os desvios, as diferenças, os galhos que escapam da murta (VIVEIROS DE CASTRO, 2017). A racionalidade moderna funciona na chave identitária e universal que precede o encontro do sujeito com o mundo. O outro é, antes, objeto em minha consciência do que um sujeito à minha frente. Para tal conformação, é preciso a circulação de um discurso da escola enquanto comunidade racional, que é expresso por meio de um currículo que necessariamente exclui muitos outros (BIESTA, 2017). O desafio de romper com certos pilares dessa função moderna da escola se faz com muita tensão.

Haverá sempre o embate da comunidade racional - erigida sob a lógica da identificação e semelhança - querendo aparecer e sobrecodificar as outras dimensões de comunidade da escola, em que o pressuposto que agrega é o da diferença e da pluralidade (BIESTA, 2017). O limite entre a exigência do cumprimento de certas regras e a transmissão de uma forma de viver e pensar como correta é tênue na escola. Ter que dar conta de uma convivência diária de mais de mil pessoas no mesmo ambiente exige uma engrenagem funcionando: refeição, salas, propostas, inspetores observando as áreas comuns, regras. Muitas vezes, são as situações-fora que rompem com esse senso de controle – da comunidade racional – fazendo advir as questões antes silenciadas, como o fato de a escola estar na engrenagem da produção daqueles que não cabem.

4.3 A fronteira racial: enfrentamento ao racismo como vetor ético

*Duas ideias, duas realidades, imagens coladas
machucavam-lhe o peito. Senzala-favela.*

(Conceição Evaristo)

A situação que vimos discutindo, com seus elementos sociais de tráfico, evasão escolar e vulnerabilidade econômica, emoldura cenas em que a pele negra aparece. Se deixássemos a cor de pele dos adolescentes aberta à nossa imaginação, os meninos certamente seriam enegrecidos - e isso faz parte da construção do racismo. Nem todos eram negros, mas poderiam ser. A maioria dos estudantes da escola é.³¹

A presença negra no social vive um duplo aprisionamento que se retroalimenta: material e relacional. Funcionamos sob a lógica colonial (ROLNIK, 2017; KILOMBA, 2019) aprisionando qualquer cena na distribuição de lugares entre eu e Outro, em que o eu é sempre o branco-sujeito-neutro-medida-de-todas-as-coisas e o Outro corresponde ao sujeito racializado. Uma oposição violenta que dificulta todo exercício de composição de formas mais horizontais de partilha. A diferenciação do eu-colonial com o Outro constitui uma das fronteiras estruturantes de nosso mundo, edificando nosso modo de pensar e nos estruturando de forma a nos constituirmos psiquicamente na lógica da inimizade, em que há sempre um alvo externo para ser depositário daquilo com o que não queremos nos identificar (MBEMBE, 2017). “O *sujeito negro* torna-se então aquilo a que o *sujeito branco* não quer ser relacionado” (KILOMBA, 2019, p. 34).

Nesta dimensão relacional que se faz presente nos episódios mais sutis do cotidiano, as coisas se estagnam. As políticas de garantia de direitos humanos apenas mascaram uma falsa inclusão que não se propõe ao efetivo combate das desigualdades (COIMBRA, 1999), que atingem majoritariamente a população negra. Não há direção de transformação efetiva, uma vez que nem o direito à respiração conseguimos colocar em pé de igualdade (MBEMBE, 2020) - a pandemia do Covid-19 tornou essa diferença ainda mais evidente. Em um mundo dividido nos que podem respirar e nos que vivem uma vida ofegante, de respiração difícil (MBEMBE, 2020), como pensar uma direção democrática na educação? A fronteira criada pelo racismo - maciça, compacta, resistente - é dos muros de maior força de exclusão sobre as relações que se dão na escola. Por isso, buscamos discuti-la a partir de uma cena em que ela poderia passar despercebida. As vidas dos “8/10/12” têm relação com o racismo de muitas maneiras: a cor da pele de alguns, a cor da pele da maioria dos moradores de seu bairro, a construção histórica e geográfica da cidade de São Paulo. De acordo com o 11º Anuário

³¹ A presença negra e as lutas construídas em torno do combate ao racismo contra o negro na escola justificam nosso foco maior nessa população. No entanto, queremos salientar que o processo de racialização se dá com diferentes grupos partindo sempre do falseamento da realidade que toma o sujeito branco como neutro e torna todos os outros *estranhos*. As populações indígenas de nosso país que foram alvo desse tipo de processo precisam ser também consideradas quando falamos de racismo. No entanto, como não daríamos conta de uma discussão cuidadosa e bem fundamentada em uma bibliografia específica deste processo histórico de violência, optamos por focar na discussão do racismo contra as populações afrodescendentes.

Brasileiro de Segurança Pública, 99,3% das pessoas assassinadas em 2016 eram do sexo masculino, 81,8% tinham entre 12 e 29 anos e 76,2% eram negras (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017). Ser adolescente em Taipas traz, muitas vezes, uma proximidade em relação aos fenômenos que se conectam a essa estatística. Ali, especialmente quando se tem a pele negra, se está mais próximo da possibilidade de ser morto. Os jovens de Taipas escutam, assim como João, André, Wellington e Daniel viveram, que *“hoje não sumiremos com vocês, mas, na próxima, sim”*. Sentença de morte autorizada pelo Estado tendo a cor da pele e a região onde vivem como critério.

É nesta dupla dimensão, dos direitos humanos e da produção de subjetividade, sempre misturadas, que as problemáticas do racismo vão sendo percebidas na escola: do cabelo que causa vergonha ao racismo disfarçado de bullying, passando pelos relatos de humilhações vividas, a marca dos amigos e familiares assassinados pela bala policial, a naturalização da separação geográfica da cidade – o lugar periférico marcado na cor da pele quando se vai ao centro da cidade –, o silenciamento da história dos povos africanos no currículo escolar e nas formações superiores dos professores, o sucateamento da educação da educação pública e as coincidências das faixas salariais mais baixas na hierarquia institucional da escola com a cor da pele. Um sem-fim de atualizações do racismo nas relações e nas formas que estruturam a escola.

Diante de tal arraigamento, o trabalho de desconstrução do racismo se torna ponto incontornável dentro de uma direção ético-política democrática na escola. Ele vem complexificar situações que caminham rumo à ampliação da participação, à democratização das decisões, à formação plural e crítica dos educadores. É a realidade cotidiana que se apresenta ali que torna tão evidente a necessidade de um trabalho árduo de debate, estudo e afirmação de uma direção antirracista.

A gestão democrática se tornou não só a direção de trabalho de muitas escolas, mas também a direção universalizante da política pública³². Hoje, é lugar comum nas legislações, diretrizes e programas a exigência da construção da gestão democrática na escola pública, como já apresentamos anteriormente nesta pesquisa. A defesa da erradicação de todas as formas de discriminação, relacionada aos discursos democráticos na educação, está presente na LDB. No entanto, o que vemos a cada ida a uma escola é que tal defesa não foi suficiente para contemplar a amplitude das problemáticas do racismo alastradas no cotidiano. Ele permaneceu - e permanece - silenciado. Neste caminho, as leis nº 10639/2003 e nº

³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Item III, Art. 2º da Lei nº 3.005/2014 - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

11645/2008 tiveram grande importância ao produzirem uma rachadura nesse silenciamento tornando obrigatório o estudo da cultura e da história dos povos afrodescendentes e indígenas nas escolas brasileiras. Esse marco formal foi essencial para podermos reconhecer o hiato histórico que pôde se reproduzir numa democracia escolar embranquecida. Por muito tempo, e em muitos lugares, a democracia tem sido concebida por um viés liberal e tem dia a dia convivido e tolerado o racismo:

[...] a igualdade formal pode [...] caminhar lado a lado com o preconceito natural que leva o opressor, muito tempo ainda após a alforria do escravo, a seguir desprezando aquele que fora seu inferior. Aliás, sem a destruição do preconceito, essa igualdade é apenas imaginária (MBEMBE, 2018, p.152).

Constantemente esquecemos que nos atermos sobre “como pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante, o excedente e o em comum” (MBEMBE, 2018, p.23) implica compreender o que é a experiência negra - permeada de infinitas cisões (MBEMBE, 2018).

É preciso, portanto, avançar no descortinamento do cotidiano como espaço de disputa para uma democracia escolar antirracista. Frantz Fanon (1953) defende que não precisamos ir atrás do excepcional, do inusual, pois é no próprio cotidiano, na vida comum, que reside a sinceridade do que é nossa vida. Esse cotidiano, contudo, não é um cotidiano apartado da história. Ele precisa manter-se sempre conectado ao passado, ao presente e ao futuro. Sem o olhar para o futuro, não há esperança; sem a conexão com o passado, não há memória. E sem memória, vive-se uma vida sem relação com as dos demais. Essa temporalidade extensa alarga as possibilidades de invenção de um novo modo de vida, apoiando-se na tradição e produzindo rompimentos em relação a ela (FANON, 1952/1953). É neste pensamento de Fanon que nos apoiamos para compreender as fronteiras que mais nos separaram, e separam até hoje.

Entender as cenas cotidianas que dividem brancos e negros, estando o segundo grupo no lugar inferiorizado nessa relação, podendo vê-las como reatualização de uma cena colonial (KILOMBA, 2019) sob novas roupagens é movimento que permite abrir outras possibilidades para estas cenas. Não se trata de estudar o racismo para torná-lo régua que mede todas as cenas, mas para permitir que seja nomeado ali onde já existe. Sua operação sem que haja uma ampliação da temporalidade, faz com que passe despercebido e naturalizado, produzindo

novas barreiras continuamente.³³ Os educadores foram aprendendo que um capuz que cobre todos os dias a cabeça de um adolescente, pode ser mais do que uma timidez ou um desânimo qualquer. Mais de uma vez, percebeu-se que um trabalho relacionado ao combate ao racismo tirou, aos poucos, o capuz de cena.

A atenção ao capuz - e à possível vergonha que lhe acompanha - depende de um pensamento radical que tem a “certeza de que aquilo que se constrói e que chamamos de ‘características da pessoa’ é constantemente constituído, disputado, pelo atravessamento de vários elementos” (MACHADO, 2016, p. 122), dentre os quais ser negro numa sociedade racista tem grande força. O modo de performar no espaço, a forma de exhibir e cuidar do próprio cabelo se torna, na temática do racismo, analisador. Para o branco, o cabelo não precisou se tornar uma questão a ser pensada, já os africanos, quando escravizados/as, tiveram seu cabelo tornado “um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização” (KILOMBA, 2019, p.127).

Com abertura para essas cadeias associativas que estão em disputa nas sutilezas do cotidiano, o enfrentamento ao racismo se tornou, nesta escola, ponto de partida para questionamentos sobre as várias relações de poder em jogo na constituição do que nos tornamos: do currículo que defendemos às maneiras como nos posicionamos nas relações aluno-professor, aluno-aluno, diretora-merendeira, branco-negro, heterossexual-homossexual, homem-mulher etc. O pensamento sobre essas relações tornou-se o vetor ético que amplia nossa percepção sobre os vários elementos que estão em disputa na constituição do sujeito (MACHADO, 2016). Nesse sentido, no descortinamento do racismo nas situações cotidianas que vivemos, importa sempre o duplo enfrentamento que Rolnik (2019) trabalha a partir da macro e da micropolítica – a primeira, mais voltada à garantia dos direitos humanos e à justiça (reparação e inclusão no campo dos direitos) e, a outra, à transformação de nossa formação subjetiva colonial-capitalística, construindo as maneiras de pensar e agir no mundo em que podemos reproduzir modos de relação autoritários na convivência com a diferença ou criar outras singularizações.

Neste caminho, muita dúvida precisa ser sustentada: como fazemos para vivermos juntos sem reproduzirmos as exclusões dominantes no campo social? Essa questão era

³³ Não podemos nos esquecer das críticas às democracias notadamente racistas que estruturam diversas nações, incluindo o Brasil. Mbembe (2017) alerta sobre esse funcionamento segregatório, racista e xenófobo que estrutura aquilo que vemos como democrático: “tal como, ainda não há muito tempo, precisaram de dividir a humanidade em escravos e senhores, as democracias liberais dependem, hoje em dia e para sua sobrevivência, da divisão entre as esferas dos semelhantes e as dos não-semelhantes ou, ainda, dos amigos e aliados e dos inimigos da civilização (MBEMBE, 2017, p. 87).”

sustentada por uma preocupação primeira com a inclusão³⁴, que carrega gérmenes de outras formas de relação menos acomodadas à lógica de um modelo universal medida-de-todas-as-coisas.

Na EMEF Maria-Nova, tal pergunta materializou-se em oficinas de tranças no cabelo e discussões sobre estética negra, em diálogo com militâncias negras, quilombos e comunidades indígenas, em formação continuada dos educadores sobre a temática étnico-racial, em experiências artísticas relacionadas ao enfrentamento ao racismo, em trabalho com literatura infantil sobre preconceito e racismo, em tentativa de não expulsão de estudantes e discussão sobre as condições de vida da juventude periférica, entre outras ações.

Na situação com os meninos a complexidade do enfrentamento ao racismo se escancarou. Havia muitas dificuldades conjugadas a essa dimensão - tráfico, dificuldade econômica, falta de sentido em frequentar a escola, entre outras - que não diziam respeito apenas a esse grupo, mas que se materializavam ali de uma forma tão intensa que convocou os educadores para fazerem presença de um outro lugar, não apenas pedagógico. A exclusão, que vinha de anos, já havia produzido meninos difíceis de lidar. Nas falas dos educadores, aparecia o medo de ver, mais uma vez, a exclusão se materializando diante de seus olhos. Essas situações de segregação os angustiavam. A aposta na vida era rarefeita. Tinham não mais do que os recursos do corpo e das relações para existir e, era sobre esse domínio, que havia alguma possibilidade de criação e escolha.

Em setembro de 2019, o assassinato da adolescente Ágatha³⁵, no Rio de Janeiro, os tocou profundamente. Lembro de estar na escola nesta semana e de ver a morte ressoar em diversos ambientes. Havia um compromisso de reconhecimento coletivo dessa situação no sentido de se avizinhar dela, permitir senti-la como se Ágatha fosse uma das alunas, dar espaço de vazão aos medos e dores que faziam ressoar a própria realidade de Taipas. A coordenadora escolar iniciou a reunião dos educadores na quarta-feira daquela semana com o poema “Da paz”, de Marcelino Freire, entoando com força os versos “A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue” e, em seguida, disse: *“é pra tirar do peito toda essa dor dessa menina que morreu”*.

³⁴ A inclusão, pensada aqui como acesso à espaços e direitos, não basta como meta final quando o objetivo é afirmação da possibilidade de existir das formas mais diferentes, pois parando na inclusão, ainda que se compreenda que o ambiente tem que mudar para incluir, corre-se o risco de, para além das formas, levar aqueles que estavam às margens e passam a ser incluídos à uma “adaptação ao modo hegemônico de subjetivação” (ROLNIK, 2018, p. 119).

³⁵ BETIM, Felipe. Tiro que matou a menina Ágatha partiu de PM “sob forte tensão”, diz inquérito’. **El país Brasil**, São Paulo, 19 de nov. 2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/19/politica/1574171033_166751.html

Diante de tantos processos de opressão vividos e da proximidade com este que atinge a última ponta de vida - a necropolítica³⁶, o reconhecimento do racismo como fator central nesses processos, produzia comum com as lutas de outros territórios, outros coletivos, outras causas. O movimento de contágio por essa força minoritária, nas lutas e potências que ela carrega, abre a devires minoritários e produz comum para além de uma identificação com o regime-jurídico estatal, um campo comum conectado à experiência de luta.

Os processos de marginalização atravessam o conjunto da sociedade. [...] esses processos desembocam numa mesma visão de miséria, de desespero, de abandono à fatalidade. Mas esse é apenas um dos lados do que estamos vivendo. Um outro lado é o que faz a qualidade, a mensagem e a promessa das minorias: elas representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transformação, suscetíveis, numa etapa ou outra, de serem retomados por setores inteiros das massas... (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 75).

Assumir as próprias feridas e potencialidades juntos foi um dos caminhos que encontraram ao falar dos afetos, das singularidades e das histórias de vida dos educadores, fazendo com que estes elementos fossem assumidos como parte do trabalho pedagógico. Tal direção está conectada à visão de bell hooks sobre o trabalho possível de aprendizado de um grupo – ela fala de turmas com as quais trabalha na sala de aula. hooks (2017) pontua: “se não nos concentramos somente na questão de saber se as emoções produzem prazer ou dor, mas em como elas nos mantêm atentos e conscientes, nos lembraremos de que elas podem melhorar as aulas” (HOOKS, 2017, p. 207). Para ela, criar um ambiente em que as experiências de vida possam se conectar às dimensões teóricas trabalhadas e em que o estado de humor do grupo seja considerado é muito importante para construção de um percurso de aprendizado compartilhado.

As narrativas e situações vividas, quando podem fazer parte, ajudam a tensionar a polarização. Vê-se que nem sempre se é apenas opressor, que às vezes se é opressor em um âmbito da vida e, em outro, é oprimido. (FREIRE, 1983) Passa a ser possível então entender que as coisas são mais misturadas, admitir as ambivalências e contradições que se apresentam nos fenômenos na vida cotidiana e, ainda assim, tensionar e se posicionar em situações violentas (percurso vivido na situação com os meninos também).

³⁶ Necropolítica é um conceito cunhado por Achille Mbembe (2017) que atualiza o conceito de biopolítica de Foucault (1976) a partir dos estudos do autor acerca das políticas de guerra e de colonização. A necropolítica expõe a gestão da morte no centro das decisões políticas atuais, sendo a expressão máxima do poder a possibilidade de decisão de quem pode viver e quem deve morrer.

Destaco dois momentos potentes de formação político-afetiva do grupo de professores que contribuíram para a construção conjunta rumo a uma direção antirracista. O primeiro foi o fortalecimento dos saberes que estavam presentes ali naquele grupo e a convocatória para que eles fossem coletivizados. No ano de 2019, iniciaram as formações com a temática étnico-racial compartilhando discussões elaboradas por professores e gestão a partir de seus percursos de pesquisa e de estudo. A professora de artes falou sobre as mulheres negras na história da arte, a diretora falou sobre discriminação racial na educação, o professor de história sobre a presença das religiões de matriz africana na educação, a coordenadora sobre autoestima da mulher negra e isso abriu um espaço de diálogo e troca que não havia antes. Conhecer mais sobre os interesses e percursos de pesquisa dos colegas ampliou as possibilidades de partilhas e trocas entre os professores.

Na educação, há um forte movimento de receber formadores para abordar certas temáticas, que implica muitas vezes em um movimento que supõe que as respostas estariam sempre naquele que vem de fora da escola e que discute determinada questão de forma especializada, desconsiderando os saberes em construção no próprio grupo de professores, na própria experiência reflexiva e relacional em curso naquele território. Neste sentido, essa formação interna representava um contramovimento. O compartilhamento dos saberes que por ali já circulavam foi potente para o percurso de formação desse coletivo de educadores.

O segundo momento destacado é o de troca de relatos dos professores sobre suas trajetórias educacionais e de trabalho. Os educadores se organizaram para ouvirem uns as histórias dos outros por algumas semanas durante as reuniões de PEA. Nas narrativas, apareceram situações de dificuldade econômica, variadas experiências profissionais antes da docência, dificuldades para cursar o ensino superior, memórias de suas experiências enquanto estudantes. Isso fez ver sob novo ângulo aquilo que todos sabiam: os trabalhadores das escolas periféricas vivem, também, muitas histórias de vulnerabilidade – algo que não havia sido acessado (antes) sob tal regime de afetação, produzido pela escuta dos detalhes das biografias de cada um.

Uma professora negra relatou que estava na primeira escola de sua carreira e contou sobre como foi esse início de seu encontro com a educação, depois de vários trabalhos em telemarketing, publicidade e outras áreas, relatou os medos do início de sua experiência em sala de aula e a transformação que sentiu com o percurso que havia vivido na escola. Após esta reunião, realizada em torno do seu relato, encontrei-me com outra professora na sala dos professores. Quando comentamos a história escutada naquele dia, ela grifou a recorrência de

situações de vulnerabilidade nas histórias: sempre muita luta para alcançar a posição de professor/a.

Essa informação ressoou em mim enquanto pesquisadora. Pensei no racismo que atuou também na trajetória dos professores e pude compreender o que a professora havia me comunicado sobre o que a docência representava para muitos: a conquista que vem depois de muita luta.

Chegam a algum lugar que consideram um porto seguro, mas que não conhecem muito bem, seus códigos silenciosos, depois de terem enfrentado várias horas de ônibus, metrô e mais ônibus. [...] Conseguiram estudar por insistência de alguém da família, de um padre ou de uma professora atenciosa. Concluíram o ensino fundamental e médio quase sempre em escola pública e não são poucos os que estudaram no curso noturno. Trabalharam em laboratório fotográfico, lojas de confecções, academias de ginástica, lanchonetes, floriculturas, salões de beleza, farmácias e escritórios de contabilidade (REIGOTA, 2010, p. 1).

Circuitos frequentemente invisibilizados...

Judith Butler (2015) discute, a partir de Cavarero, como numa concepção arendtiana de política relacional, “a exposição e a vulnerabilidade do outro criam [...] uma reivindicação ética” (CAVARERO, 2000 apud BUTLER, 2015, p. 46). O “eu” só existe ao revelar-se e pensar-se em relação ao outro que testemunha. Ela diz: “só se pode contar uma autobiografia para o outro, e só se pode fazer referência a um ‘eu’ em relação a um ‘tu’” (CAVARERO, 2000 apud BUTLER, 2015, p. 46). Dessa forma, uma biografia com marcas do racismo exige um outro que se disponha a escutar tais marcas, vivências e constituições. Nessa perspectiva, a abertura para “viver as feridas junto aos outros” (MORAES, 2020, s. p.), tornou possível criar na escola uma troca de relatos e produziu efeitos em muitas narrativas e reconhecimentos biográficos:

Ao dar espaço à reflexão e re-elaboração de si, de sua trajetória, como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante, [...] os que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira. [...] São esses sujeitos que, [...] passam a olhar seus alunos e alunas e interagir com eles de forma diferente, alteram suas práticas pedagógicas, desobedecem os pacotes institucionais, os discursos ideológicos e interesses partidários explícitos que chegam até os professores e professoras e que os querem como simples reprodutores. Não, isso não. Não mais. (REIGOTA, 2010, p. 3).

Neste amálgama de dimensões da vida, o trabalho para que as experiências marcadas pela raça tenham espaço de escuta, não como elemento que deflagra algo a priori da escuta

biográfica, mas na maneira viva como ela nos apresenta, tem efeitos nas relações e na construção de um coletivo que se faz numa direção plural. Esta abertura também estava presente na relação com os “8” adolescentes. Quando a escuta da dimensão do racismo se fazia necessária, requeria coragem escutá-la em meio a um emaranhado situacional tão difícil de movimentar. Visibilizar o racismo ecoando ali era um ato necessário de ousadia, pois tudo confluía para que não se acrescesse a este emaranhado rígido a dimensão racial, uma vez que já concorriam, à dedicação, uma centena de problemas.

Neste sentido, muitos autores³⁷ nos auxiliam a compreender como os atos de expor-se e de deparar-se com a complexidade do outro são indispensáveis em um trabalho coletivo de transformação de feridas coloniais. Se a dor do negro e seu reconhecimento enquanto sujeito ficam impedidos, pouco se trabalha no sentido de uma transformação relacional e corre-se o risco de cair num discurso antirracista pedagogizante, que se contradiz com os afetos e as relações cotidianas. Ocorre que, obviamente, tal trabalho não é simples, como temos visto na situação discutida. Admiti-lo na sua complexidade se torna incontornável quando se quer uma transformação no nível das relações de fato, do saber-do-corpo (ROLNIK, 2018). Como afirma Mbembe (2017), se o que se quer é uma transfiguração – conectada à germinação de outros mundos fora do guarda-chuva antro-po-falo-ego-logocêntrico³⁸ - entrar no mal-estar e permanecer juntos nele faz-se travessia obrigatória.

Nas discussões entre professores, a recuperação de certa problemática, conectando-a a outros elementos, produz anteparos de elaboração das experiências vividas em meio ao vai-e-vem das aulas, à pilha de burocracias e às experiências que testemunham e vivem enquanto profissionais da educação pública. São momentos de sustentação coletiva dos mal-estares do trabalho pedagógico e de enfrentamento do risco sempre presente de alheamento e de conformação com funcionamentos instituídos no educador, nas escolas, na educação e na sociedade, ou de aceitação automática de propostas pedagógicas redutoras da complexidade da realidade (DIAS; RODRIGUES, 2020).

Dá trabalho reinventar o que está dado por uma via que não seja dessas soluções universais, tecnocratas e prescritoras de sucesso (DIAS; RODRIGUES, 2020). Como escreveu Achille Mbembe (2017, p. 247), “tornar-se homem-no-mundo” implica um projeto de transfiguração que “exige do sujeito que ele abrace conscientemente a parte fragmentada da própria vida; [...] que ele opere nos interstícios, se quer dar uma expressão comum a coisas que por hábito dissociamos” (MBEMBE, 2017, p. 247). Isso exige tempo coletivo, tempo de

³⁷ Mbembe (2017), hooks (2017), Butler (2015).

³⁸ Expressão usada por Rolnik (2018) para definir a subjetividade da cultura moderna ocidental colonial.

estudo, tempo de ócio, tempo de pensamento, pois acessar as tramas libidinais presentes nas relações de poder do racismo não é possível em uma primeira vista mais genérica. Nosso ímpeto inicial é projetar para fora as contradições que também nos constituem, externalizando o ruim, o mal, o inimigo, o animal, como fizeram os brancos com os negros e indígenas na colonização (KILOMBA, 2018). E enquanto um “eu” se sustenta em oposição ao “Outro” (selvagem) torna-se impossível produzir coletivo no sentido trabalhado no capítulo anterior: de produção de um comum heterogêneo, que amplia a capacidade de conexões e acolhe a multiplicidade (BARROS; PIMENTEL, 2012).

Uma comunidade educacional que abriga diferenças não pode ser criada de modo deliberado ou técnico (BIESTA, 2017).

A única coisa que podemos fazer é assegurar que existam ao menos oportunidades dentro da educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, estranho e outro, e também que existam oportunidades para nossos estudantes realmente responderem, encontrarem sua própria voz, seu próprio modo de falar (BIESTA, 2017, p. 98).

Quando o mundo se divide numa polarização em que tudo se resume a opostos inconciliáveis, forja-se que o único diferente é o inimigo e que não há diferenças do lado de cá. Logo essa homogeneização dos dois lados desaba e só se sustentará à custa de forçamentos que impedem a construção coletiva. Forja-se semelhança com um todo que é plural e que aniquila sua multiplicidade às custas de uma oposição ao grupo inimigo. Tal lógica se distancia da concepção de subjetividade que apostamos junto à Nader (2019): uma subjetividade não transparente a si mesma. Ou seja, menos centrada, definida, identitária. Nader (2019) discute a concepção de Agamben (2013) da identidade pensada como-um, uma identidade qualquer que compartilha com as outras “o fato de importar e pertencer independentemente de seus predicados, de suas características identitárias” (NADER, 2019, p. 29). Predicar, como vimos, impede o encontro, o por vir, aquilo que ainda está para ser construído. E isso é essencial se queremos a instauração de uma comunidade menos padronizada e obediente aos pacotes protocolares. Se o critério de pertença dispensa a predicação,

O pertencimento deixa de ser um estado fixo, um “0” ou “1”, que definiria estavelmente a inclusão ou a exclusão, passando a ser uma construção móvel, inacabada e paradoxal: inclusões momentâneas produzem novos agrupamentos – novas comunidades -, que por sua vez têm suas formas de pertencimento redefinidas, provocando novas exclusões e novas inclusões e reiniciando esse movimento infinitamente. (NADER, 2019, p. 29).

A escola, no entanto, por sua história, função social e organização, já dificulta esse processo como vimos ao longo do capítulo. São vários os limites, sutis ou escancarados, que operam fazendo o cotidiano escolar acontecer. A tentativa de evitar o conflito, ou até o diálogo, muitas vezes transforma as fronteiras em barreiras, e então, justificativas para o não caber. Viu-se que sustentar o alargamento institucional produz um furacão. Isso não estranha em uma sociedade que sustentou e sustenta um funcionamento permeado de práticas escravagistas, hospitais psiquiátricos, prisões a perder de vista e outros muros menos ostensivos, mas tão violentos quanto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Onde vamos livres
Onde vamos presos
Correr como rios
Durar como pedras
E lançar raízes.*

(António Reis)

Para dizer algumas palavras finais, faremos uma última passagem pela *mobilidade* necessária à democracia, que implica abertura para o *estranhamento* que vem desorganizar a lógica burguesa da familiaridade; pelo caso/situação *limítrofe* como aquele/a que tensiona os contornos do pertencimento numa dada sociedade ou grupalidade; e, por fim, pelo *cansaço* – expressão escolhida, dentro das muitas possíveis, para falar da precariedade das condições de vida dos trabalhadores da educação e da diferença que podem as experiências coletivas produzir no afeto quando compreendemos que falar de *sujeito* implica necessariamente entrar no campo da *interdependência*.

Nos cenários de disputas discutidos ao longo da dissertação, houve momentos em que o mundo se dividiu em díades, em outros, em tríades, em outros ainda, em imagens caleidoscópicas que pareciam guardar certa estabilidade, mas que rapidamente se transformavam em outras: educadores e famílias, famílias contra e a favor da escola, estudantes e professores, pesquisadora e escola, educadores e equipe gestora, relações que se atravessavam mutuamente formando diversos arranjos caleidoscópicos. Em alguns momentos, linhas eram solidificadas e em outros se abriam a atravessamentos que as tensionavam para comportarem mais misturas. Aqui, pensaremos tais arranjos de relações falando do familiar e do estranhamento como lógicas, ora em tensão, ora em hibridização: a lógica familiar, entendida como aquilo que é tanto relacionado às lógicas de constituição dos valores privatistas de sujeito, forjado no seio familiar burguês (SAFATLE, 2019) quanto àquilo que é conhecido, esperado e mantenedor do *status quo*, e a lógica do estranhamento (ROLNIK, 2018), aberta ao desconhecido, com a qual a escola tem especial responsabilidade. Não está garantido de partida, como vimos, que a escola abra espaço em suas discussões para o

estranhamento, reconhecendo a presença do estranho-familiar³⁹ que lhe constitui, dimensão inquietante que quebra certa ordem esperada e que resistimos a entrar em contato, mas da qual instituição nenhuma foge.

Safatle (2019) discute como os afetos *segurança* e *amparo* são produzidos na lógica da propriedade em que se quer o prolongamento de si no outro, no entorno, na casa, no espaço público. No entanto, há momentos de encontro com o Outro - que nos parece estranho (SOUZA, 1998) - em que o nó que resiste ao estranhamento, buscando refúgio na segurança, é obrigado a se romper. O autor dá especial destaque para esse encontro com o estranho nas tarefas e desafios do trabalho. Para além da questão do estranhamento da alienação, em que o que é criado no trabalho é conferido a outro, ele explica que há um estranhamento que é de outra ordem: vivido ao permitir encontrar e produzir algo que fuja de uma certa lógica (disciplinar) de causalidade da consciência (SAFATLE, 2019), que separa os termos da situação em causa-consequência, antes e depois, buscando imprimir ordem e explicação aos movimentos. Com isso, defende que, embora pareça paradoxal, a circulação do estranhamento como afeto no mundo do trabalho é indissociável da superação do trabalho alienado (SAFATLE, 2019). Ela é de suma importância para uma dimensão criadora e móvel do trabalho. Vimos ao longo das discussões sobre os processos de transformação do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola que os momentos em que uma dada situação se endurecia, exigindo novos posicionamentos e estratégias para enfrentá-la, os profissionais defrontavam-se com estranhamentos tanto em relação ao contexto que estavam inseridos, com forças hegemônicas difíceis de disputar, quanto em relação aos efeitos das próprias ações nesse contexto. A situação dos “8/10/12”, por exemplo, provocou muitos estranhamentos em relação aos efeitos que almejavam alcançar e aqueles que de fato alcançavam. Exigia corpo reconhecer limites e reinventar estratégias em um cenário que a disputa punha em questão o direito de todos frequentarem a escola.

No encontro com esse estranhar, necessariamente, o projeto político-pedagógico inicial passava por variações. O devir-outro do projeto é aquilo mesmo que lhe impulsiona. Corazza (2008) discute tal dimensão de transcrição da forma inicial ao falar do trabalho docente como *tradução*. A cada aula, o professor reatualiza e performa de uma maneira o conteúdo já encarnado e ensinado tantas vezes. Provocado pela relação específica com a

³⁹ O estranho-familiar é um conceito originalmente usado por Freud, como *Unheimliche*, para falar da nossa condição de sujeitos cindidos entre consciente e inconsciente, menos conhecedores de nós mesmos que imaginamos. Esse infamiliar, inquietante, estranho-familiar (há diferentes traduções) inconsciente estaria sempre pronto a emergir ao consciente e desestabilizar a zona familiar de nós mesmos (FREUD, 1919). Aqui, tomamos as discussões feitas a partir dele por Safatle (2019), Rolnik (2019) e Souza (1998) para contribuir com nosso argumento.

turma para a qual leciona no momento, pelo tempo daquele dia que corre mais devagar com a chuva, ou mais agitado com o sol, pelo sentido diferente dado ao conteúdo a partir de uma nova conexão feita com outro conteúdo, uma aula nunca é igual a outra. A autora defende essa *artistagem* docente, na qual insistimos ao longo da pesquisa, como a dimensão que privilegia os acontecimentos, a dimensão impessoal no processo de individuação, aquela que se refere a uma política do devir-artista do docente, que é também ética e estética, e que abarca encontros corajosos com o “Fora selvagem” (CORAZZA, 2008).

As rupturas que derivam desses encontros trazem tensão interna a uma forma que tende a parecer fixa, mas que é remetida a um plano em que a única permanência é a do informe, uma sombra com a qual todo projeto tem que lidar. Há sempre restos de um terceiro espaço de enunciação (entre o humano e o não-humano, a cultura e a natureza, o Ocidente e o resto do mundo...) que irrompe em cada tradução e torna ilusória a visão de um projeto de escola autêntico, autônomo e coerente, desprovido de hibridez (AYOUCHE, 2019).

A experiência de vizinhança com a outridade como parte da função ampliadora que a escola tem em relação ao funcionamento familiar requer habitar esse estranho-familiar que tensiona a sedimentação completa das formas escolares e familiares. Não é responsabilidade da escola conciliar, em um movimento de encaixe obsessivo, tudo o que vem com o mosaico de valores e relações da família de cada estudante que ali circula, por exemplo, mas, sim, cuidar do que é do âmbito público, o que passa pelo direito de todos os estudantes de acessar os conteúdos e de ser parte da escola. Esta tem, por conseguinte, o desafio de produzir *comuns* em meio a este mosaico, comuns perspectivados pela ética de respeito à diversidade e à igualdade, o que exige um trabalho de borrar bordas da onipotência – do próprio sujeito e da instituição. Se neste trabalho de encontro com o “Fora Selvagem” logo vemos que não somos tão o avesso do outro como imaginávamos, por carregarmos, em nosso avesso, o outro de nós (SOUZA, 1998), percebemos que os movimentos de se deparar com esse estranho em si mesmo, nos grupos que iam se construindo na instituição, provocavam aberturas.

A comunidade escolar é definida pelas regras institucionais que conservam normas e que delimitam certos tipos de relações possíveis que funcionam como barreiras: há os que estão “dentro” (profissionais e estudantes) e os que estão “fora” (famílias); os que já possuem mais conhecimento (adultos) e os que são mais novos na relação com o mundo (crianças e jovens); os que são vistos em sua complexidade (pessoas brancas) e os que são sistematicamente reduzidos à uma caricatura racializada (pessoas negras e os povos ameríndios), e assim por diante. Para que uma escola possa problematizar seus processos de

participação e de decisão, é necessário reconhecer que as margens não estão fixas e não são imutáveis, assim como a forma de criar furo nelas é imprescritível.

Este empenho de empregar mobilidade às fronteiras contribui para pensar as iniciativas de democratização na educação. Quando perguntamos quem pode falar e quem não pode (SPIVAK, 2010), não nos referimos apenas à execução das diretrizes de democratização da educação presente nas políticas públicas educacionais, mas a capacidade de estranharmos todo o sistema que as tornaram necessárias e que interferem na sua implantação: a lógica positivista e hierárquica de conhecimento, a função normalizadora da escola, a precarização da educação pública, os modos de relação competitivos e individualistas do capitalismo neoliberal, as relações de poder estruturais... A discussão feita por Rancière (2014) sobre a democracia põe em xeque aquilo que comumente compreendemos sobre ela: a manutenção e a organização das instituições e dos espaços de participação que conhecemos. Rancière disputa a dimensão estática presente nesta ideia e se pergunta: “[...] a permanência da democracia não é antes a sua mobilidade, a sua capacidade de deslocar os lugares e as formas de participação?” (RANCIÈRE, 2014, p. 67). Ao longo desta dissertação, tentamos trazer, com as situações discutidas e os processos vividos pela escola no cotidiano, a percepção desta mobilidade dos processos decisórios e de convivência coletiva, discutindo os usos feitos dos espaços de participação e de decisão como construção permanente e não como contornos que garantem a democracia por si mesmos.

As situações que põem as fronteiras para serem debatidas e reposicionadas - o limítrofe - fazem parte do processo de qualquer construção coletiva, inclusive de um Projeto Político Pedagógico. Quando o limítrofe ganha espaço para ser pensado, tensiona e constrói um percurso grupal que, ao mesmo tempo que rompe com a ideia de que todos partilham a mesma posição, provoca pensamento e abre para novos acordos, mais aproximados das possibilidades do grupo em sua diversidade (HOOKS, 2017). Mais do que um projeto redondo, sem arestas, traz à existência um projeto que empurra o céu aos poucos, alargando os horizontes, sem deixar de lado o cuidado para ele não cair - risco sempre iminente. Esse trará mais possibilidades de encontros e transformação da ordem das subjetividades, pois requererá os corpos em presença criando as condições de acolher o limítrofe, de sustentar ações de deslocamentos de fronteiras já habituadas e que produzem sofrimento.

Defender que todos fazem parte da escola é premissa para que se busque criar condições para isso. As condições de trabalho da educação ameaçadas barram muitas possibilidades de movimentos neste sentido. Na situação da diminuição do quadro de funcionários da equipe da limpeza isso fica escancarado, algo se torna da ordem do

impossível. Uma situação assim afirmada é passo fundamental para aliançar os corpos que a compõem. Não se trata de pensar que sempre é possível, mas de afirmar o que se estabelece como impossibilidade e qual ação requererá.

Ouvir os efeitos incididos nos corpos-educadores das situações vividas na escola deu vida à disputa perante limites em tempos de desmonte da educação pública. O abrandamento da ansiedade quando amplia os vínculos com os colegas, a alegria ao ver um estudante que cursava o oitavo ano sem ter sido alfabetizado escrevendo suas primeiras palavras depois de muito lutar para não desacreditar nele mesmo, o cansaço advindo do número de ações que precisam realizar para deixar a escola interessante, a diminuição da vergonha para falar em espaços coletivos ao serem tomados por indignação, gritos e protestos, a frustração e a tristeza com as situações para as quais as ações criadas não são suficientes e a dificuldade de produzir comum quando há posições muito diferentes nas assembleias entre educadores e nas reuniões com as famílias. Tais afetos são compreendidos como efeitos de um conjunto de relações e situações em que há interesse de diálogo.

Nesse cenário, os relatos e corpos dos professores demonstraram uma diferença do desânimo, a falta de sentido e o cansaço vividos individualmente em relação às tristezas e frustrações coletivas. Se agora, com o desenvolvimento de um outro PPP, tinham problemas a enfrentar, eram de natureza diferente em relação aos que possuíam anteriormente, vividos de maneira esparsa por cada professor e facilmente remetidos ao fracasso individual. Com a insistência na construção coletiva das ações da escola, concorria com essa individualização, o fortalecimento de muitos na função professor.

Há uma radicalidade em um projeto que põe os corpos na roda para experimentá-la girando e que relaciona políticas públicas e modos de viver. A política encarnada, pensada e atualizada no cotidiano revela um cansaço (HAN, 2015) que precisa ser lançado de volta à dimensão pública que o produz - à precária mobilidade urbana, à segregação territorial da cidade, à precarização neoliberal da escola, aos discursos individualizantes do cuidado, aos apagamentos históricos... Como poderiam esses elementos serem obliterados? Não há sujeito que cria sua existência sem o que lhe dá contorno. O cansaço é construção política, parte do funcionamento social. Cansaço solitário ou cansaço com laço carregam diferenças. Byung-Chul Han (2015) apresenta a perspectiva de Handke (1992) que distingue um “cansaço-eu”, solitário, sem mundo, destruidor de mundo, e um cansaço que alarga o “eu”, que é vivido num eu que é também o outro, um “cansaço-nós”. O primeiro é um cansaço do esgotamento, que paralisa por completo, enquanto o segundo abre um tempo intermediário para partilhar o

silêncio e as palavras do cansaço comum. Talvez ele indique um esgotamento de uma forma de viver.

Ambos os cansaços se contrapõem à sociedade ativa, impõem a necessidade de tempo de suspender alguns automatismos do funcionamento escolar e da sociedade neoliberal capitalista. Mas é a ampliação da capacidade de encontro com a diferença e de estranhamento de si e do mundo que conferirá deriva a paralisia de vida do cansaço solitário.

O “cansaço-nós” exige não tamponar os desafios trabalhados ao longo da dissertação e, ao mesmo tempo, lembrar do professor que, lá no início da pesquisa falou do deslocamento do lugar da medicação psicotrópica em sua vida – ao viver as mudanças do trabalho com a construção do novo projeto de escola, viu sua ansiedade diminuída e deu início ao processo de retirada do medicamento. No percurso do trabalho, muitas cenas enfrentaram o “cansaço-eu”: as formaturas dos 9^{os} anos, o adolescente que diz “sozinho eu não consigo” e pede ajuda, a estudante que se libera do uso do capuz que esconde e passa a falar, o portão que, entre travas e aberturas, não passa muito tempo sem estas últimas, a equipe que se dedica à permanência dos “8”.

Esse trabalho de escrita, mantendo as multiplicidade e as contradições, não disfarça as cicatrizes de uma luta que reposiciona fronteiras em tempos de escancaramento do autoritarismo brasileiro (SCHWARCZ, 2018), e, com isso, traz o intenso esforço que é requerido para que fissuras - como a aparição dos *black powers* dos estudantes - permaneçam emergindo e pluralizando o campo público da escola, abrindo para que vozes *estranhas* sejam parte, interrompam o uníssono particular do familiar (KLINKO; CARVALHO, 2021) e ampliem as lógicas de pertencimento deste espaço.

Convido, então, o leitor, a olhar uma última vez para estes esforços que permeiam o estranhamento e o cansaço...

Desde o dia que iniciou o movimento reivindicatório de algumas famílias, mencionado na narrativa da situação dos “8/10/12” adolescentes, a relação dos profissionais com elas ganhou outras formas. A equação entre o diálogo possível com essas famílias e a necessidade/vontade de proteção e separação em relação àquilo que vinha em suas falas não fechava facilmente. O movimento dessas famílias, que se tornou reativo, gerou efeitos na equipe pedagógica: censura do que falavam na sala de aula, medo na saída depois da reunião da noite, intensificação da divisão das famílias em dois grupos (de demandas públicas e de

demandas morais e pessoais), valorização dos trabalhos dos colegas professores e defesa destes no diálogo com as famílias.

Diante desses efeitos, a equipe uniu-se e realizou uma movimentação para proteção jurídica e política diante das ameaças sofridas: organizou reuniões de reapresentação do trabalho realizado na escola – quais princípios os regiam e quais ações eram realizadas – buscando apresentar as conquistas alcançadas; organizou abaixo-assinado em defesa do PPP da escola solicitando apoio de parceiros e apoiadores; convidou sindicato, Diretoria Regional de Ensino e grupos parceiros para acompanharem a situação e conversarem com os professores; entre outras ações. No geral, a resposta da equipe gestora e dos professores aos questionamentos das famílias também se tornou reativa. A sensação era de que, sem uma resistência organizada a esse movimento, algumas coisas estariam em risco: o projeto para o qual tanto se dedicaram, a autonomia e a diversidade das decisões pedagógicas dos docentes, o portão aberto...

As manifestações das famílias, de cunho moral e conservador, estavam circunscritas em um universo de pensamento próximo das ideias do movimento Escola Sem Partido, passando por incômodos, tais como: a não designação de gêneros separados para uso dos banheiros (a partir da circulação de uma *fakenews*⁴⁰); a falta de proibição da escola sobre o uso de vestimentas curtas pelas meninas; a segurança dos estudantes diante da escolha de manter o portão aberto; e o uso de livros literários que tocavam em questões de educação sexual e de política. Junto a essas demandas, apareciam, entre outras, críticas e sugestões sobre a falta de professores e inspetores e sobre as tarefas de casa e a aprendizagem dos filhos. Foi difícil dar a devida atenção a estas últimas, uma vez que se faziam quase inaudíveis diante do barulho que as reivindicações morais produziam.

Já era fim do ano letivo e havia a expectativa de que o recesso lhes desse um respiro em relação ao clima de medo e ressentimento instaurado. A situação trouxe um certo reconhecimento das muitas facetas que o projeto havia adquirido nos últimos anos e de como a ação de cada professor importava para o todo, mesmo dentro da sua sala de aula. Da aula de matemática à visita ao Quilombo da Parada, havia implicação e contágio com os pressupostos de horizontalização da palavra e pluralização de ideias. O espraiamento e a consolidação

⁴⁰ *Fakenews* são notícias falsas criadas e veiculadas, principalmente, pelas redes sociais. Elas surgiram e se consolidaram como mentiras vinculadas majoritariamente à política, sendo muito usadas em tempos de eleições. No que tange às escolas, estas viveram efeitos das *fakenews* com o crescimento do Movimento Escola Sem Partido conduzido por políticos conservadores que distorceram pautas de âmbito político (direitos da população LGBT, por exemplo) em disputas moralistas e familiaristas ligadas à valores religiosos e tradicionais. Para aprofundar no debate: “A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira”. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300606

desses preceitos contribuíram para que as reclamações direcionadas às escolhas literárias da sala de leitura fossem tomadas pela equipe gestora e por outros professores como algo que dizia respeito ao coletivo e não apenas às professoras que estavam à frente da sala de leitura. Por outro lado, a necessidade de finalizar o ano relacionando-se com as críticas conservadoras dificultou análises e debates internos sobre questões do projeto da escola que precisavam ser reavaliadas e, possivelmente, modificadas (como era realizado todo final de ano). No que foi possível fazer, entre o fim do ano de 2019 e o início do período letivo em 2020, a situação com as famílias precisou ser levada em consideração na tomada de quase todas as decisões.

Em seguida, veio a pandemia do Covid-19, com seus agravos consequentes de uma gestão nacional negacionista e genocida⁴¹. Aula online com 15% dos estudantes presentes; famílias passando fome; professores com medo; membros da comunidade adoecidos; um outro caos para o coletivo de educadores manejar, conduzir, enfrentar. Os conflitos do ano anterior foram atravessados por este novo cenário, impossível de antecipar.

O percurso do trabalho de pesquisa analisou os efeitos de vários momentos do processo de transformação da escola e da construção da pesquisa. Sustentar as dúvidas e tensões e suportar as perdas e recaídas foram ações requeridas nessa análise. Antes de encerrar o trabalho com a escola, não foi possível considerar o caos-pandemia. Mas há algo que insistiu durante o tempo da pesquisa e que esses tempos atuais convocam ainda mais. No processo dessa escola há uma resistência, ou um resto, em que algo não se deixa dominar completamente pelos mandos capitalísticos, ainda que habitando muitos cansaços nas lutas por alargamento das fronteiras. Esse algo se constitui no coletivo que o processo fez instaurar.

⁴¹ Usamos este termo para dar destaque à política de morte instaurada pelo governo Bolsonaro a partir da estratégia de disseminação do vírus que foi investigada em pesquisa da Universidade de São Paulo e é apresentada por Eliane Brum em reportagem no El País: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set/dez. 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas** [online], ano 8, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/anzaldua.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- ARAGON, Luis Eduardo Ponciano. A espessura do encontro. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 11-22, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **A Condição Humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- _____. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ASBAHR, Flávia; BULHÕES, Larissa Figueiredo S. S. Formação continuada de funcionárias(os) de escolas públicas municipais: contribuições da psicologia escolar. **Olh@res**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 81-89, nov. 2018.
- AULA: os discursos educacionais e o princípio da igualdade. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (1 hr. e 23 min.). Publicado pelo canal GEEPC FEUSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UleyRm0hEng>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- AYOUC, Thamy. **Psicanálise e Híbridez: gênero, colonialidade e subjetivações**. Curitiba: Calligraphie, 2019.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.
- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BARROS, Manuel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARROS, Maria Elizabeth; PIMENTEL, Ellen Horato do C. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 3-22, 2012.

BAPTISTA, Luís Antônio. Impactos da (i)mobilidade na produção da subjetividade. *In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Mobilidade: O espaço público como direito de todos**. Brasília: Autor, 2010. p. 213-219.*

BATISTA, Lázaro; BAPTISTA, Luís Antônio. Limiares e fronteiras de uma cidade que ainda vive. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 22, n. 3, p.151-157, 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2023). Brasília: Senado Federal, 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUM, Eliane. O olhar insubordinado (2006). *In: **A vida que ninguém vê***. Porto Alegre: Arquipélago, 2012.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. [S.l: s.n.], 2016.

CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, [online], v. 14, n. 7, [s.p], 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200005. Acesso em: 25 jun. 2021.

CERLETTI, Alejandro. Liberdade, igualdade e emancipação na educação institucionalizada. *In: GROPPA AQUINO, J.; BOTO, C. **Democracia, Escola e Infância***. São Paulo: Feusp, 2018. p. 15-26.

COIMBRA, C. M. B. Direitos Humanos: panorama histórico e atualidade. Palestra. *In: SEMINÁRIO “Psicologia e Direitos Humanos”*. CRP São Paulo; Programa de Pós-Graduação

em Psicologia da FFCLRP – USP, Ribeirão Preto (SP), 1999. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto46.pdf>. Acesso 30 jul. 2021.

COLETIVO CENTELHA. **Ruptura**. São Paulo: n-1, 2019.

COPFERMANN, Émile. Prefácio. *In*: DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários – educadores. Trad. e notas Marlon Miguel. São Paulo: n-1, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Des-ilusão tem futuro? artistagem da infância. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais online...** São Paulo: USP, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400036&lng=en&nrm=abn. Acessado em 1 jul. 2020.

_____. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2008.

_____. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out/dez. 2016.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DAVID, Emiliano de C. **Saúde Mental e Racismo**: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2yNiCOR>. Acesso em: 24 jun. 2021.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Os intercessores. *In*: DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a. p. 151-168.

_____. Post Scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b. p. 219-226.

_____. Sobre a filosofia: *In*: DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Trad Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992c. p. 169-193.

_____. **Bergsonismo**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Três novelas ou ‘O que se passou?’ *In*: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Trad. Aurélio G. Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 58-75.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. 1227-Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra. *In*: **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 7-96.

DELIGNY, Fernand. **Os Vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. Trad. e notas Marlon Miguel. São Paulo: n-1, 2018.

DIAS, Rosimeire de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 4-32, 2020.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DURAN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Edições NEFI, 2018.

DUSCHATZKY, Silvia. **La escuela como frontera**: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2008.

DUSSEL, Ines. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-112.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

_____. (1952-1953). Traço de união In: FANON, F.; KHALFA, J. (Orgs.). **Alienação e liberdade**. Escritos psiquiátricos. São Paulo: Ubu, 2020. p. 261-267.

FARIAS, Francisco Ramos de. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 232-244, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2017**. São Paulo: [s.l]. 2017, ano 11.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAVET-SAADA. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Josi Aparecida de. E o que está fora da ordem do discurso escolar?. **Thema**, [S l], v. 10, n. 1, p. 115-121, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/166>. Acesso em: 8 jun. 2021.

GADELHA, Sylvio de S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-113.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

_____. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MARCONDES, A. M; FERNANDES, A. M. D; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, W.; BORBA, S. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Trabalho coletivo na escola: relato de um percurso de aprendizado em gestão democrática na escola pública. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. Vol. 2. São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35122.pdf> . Acesso em: 30 set. 2020.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, p. 85-93, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLINKO, Janaina; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar?. **Estilos da Clínica** [online], v. 26, n. 1, p. 58-67, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178236>. Acesso em: 4 jun. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 65-86.

_____. **Paulo Freire mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. Fim de partida. Ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação. *In:* **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOUZADA, Ana Paula Figueiredo; BARROS, Maria Elizabeth; CARVALHO, Silvia Vasconcelos. Gestão da atividade e atividade da gestão - gestão como desvio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 344-361, 2014.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão Institucional: um dispositivo criador. *In:* MACHADO, A. M.; MACHADO, A. F.; ROCHA, M. **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. v.1. p. 117-145.

_____. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 761-773, 2014.

_____. Analisar uma cena é construí-la. *In:* SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM (Orgs.). **Cadernos de debates do NAAPA:** questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

_____. A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. *In:* MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017.

_____. **Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária.** 2020. Tese (Livre docência não publicada) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes; FONSECA, Paula Fontana. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 4-22, 2019.

MARINHO, Camila Holanda. Trajetórias juvenis e lutas por reconhecimento: quando ser jovem é um grande risco. *In:* COLAÇO, V et al (Orgs.). **Juventudes em Movimento:** experiências, redes e afetos. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora 2019. p. 239-255.

MARTINS, André Antunes. Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623654948>

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

_____. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1, 2018.

_____. **O direito universal à respiração**. Trad. Ana Luiza Braga. E-book. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/53>. Acesso em: 25 jun. 2021

MÉSZÁROS, István. **A educação além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Ana Coimbra Cecília; MENDONÇA FILHO, Manoel. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público?. **Psicologia & Sociedade** [online] v. 18, n. 2, p. 7-12, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000200002>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MORAES, Alana. **Atravessar como medusas contra as coordenadas dos heróis**. E-book. 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/032>. Acesso em: 25 jun. 2021.

NADER, André. **O não ao manicômio: fronteiras, estratégias e perigos**. São Paulo: Benjamin, 2019.

PARO, Victor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PASSETTI, Edson. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 151-160, 2004.

_____. Governamentalidade e Violências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 42-53, jan./jun. 2011.

_____. "Nós preferimos obedecer. É isso que é necessário romper. Se você romper com o castigo, rompe com a relação de obediência, que o princípio da relação de poder, de estado e de soberania". **Malala**, São Paulo, v. 7, n. 10, 2019.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política na narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. São Paulo, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Trad. Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2014.

_____. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 2018.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.

REIS, António. **Poemas quotidianos**. Coord. Pedro Mexia. Lisboa: Tinta-da-china, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico** [online], v. 37, n. 2, 169-174, 18 dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROCHA, Décio; ROCHA, Marisa Lopes. Problematizando a produção do fracasso escolar em instituições de ensino brasileiras. **Ergologia** [online], v. 15, 23-45, mai. 2016. Disponível em: http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/art._1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 19 maio 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1, 2018

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura Souza; MENDES, José Manuel (Orgs.). **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SÃO PAULO (município). **Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. São Paulo: Câmara dos Vereadores, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20294.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: SME/Coped, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Renata Penalva Vieira da. **Caps II e escolas: a necessidade de encontros nas diferenças**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SINTUNESP. Paridade. **Jornal do Sintunesp**, São Paulo, n. 108, mar. 2013. Acessar em: <http://www.sintunesp.org.br/Paridade/Paridade%20-%20Hora%20de%20debater%20na%20Unesp.pdf> Acesso em: 25 jun. 2021.

SOARES, Cassio Cunha. **Sobre o significado da experiência de governo zapatista**. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 57-181, jan./abr. 2007.

SOUZA, Neusa Santos. O estrangeiro: nossa condição. *In*: KOLTAL, C. (Org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. Trad. Eloisa Araújo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. As dimensões da produção do comum e a saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, p. 24-43, 2015.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001/2002.

VICENTIN, Maria Cristina. Criar o descrençável. *In*: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA APRENDIZAGEM. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/Coped, 2016. p. 35-44.

VICENTIN, Maria Cristina; ASSIS, Daniel Adolpho Daltin; JOIA, Julia Hatakeyama. O direito de crianças e adolescentes ao cuidado em saúde mental: tensões entre proteção e tutela no caso do uso de drogas. **Diké**, Aracaju, ano IV, v. I, p. 21-50, jan./jul. 2015, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *In*: **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-264.

ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Micropolítica da atividade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 113-137, jan./jun. 2012.