UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes - Campus de São Paulo

ELLEN DE SOUZA VITALINO

O AVESSO DA ESCOLA:
uma incursão poética sobre conflito, violência e afetividade a partir de uma perspectiva espacial de escolas estaduais da Lapa

São Paulo
2026

ELLEN DE SOUZA VITALINO

O AVESSO DA ESCOLA:
uma incursão poética sobre conflito, violência e afetividade a partir de uma perspectiva espacial de escolas estaduais da Lapa

Monografia apresentada como requisito de conclusão do curso de Arte-Teatro no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), para obtenção do título de Licenciada em Arte-Teatro, sob orientação do Prof. Élder Sereni Ildefonso.

São Paulo
2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

V836a Vitalino, Ellen de Souza, 2002-

O avesso da escola : uma incursão poética sobre conflito, violência e afetividade a partir de uma perspectiva espacial de escolas estaduais da Lapa / Ellen de Souza Vitalino. – São Paulo, 2025.

102 f. : il.

Nome artístico da autora: Ellen Vitalino.

Orientador: Prof. Dr. Élder Sereni Ildefonso.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Educação. 2. Escolas públicas. 3. Espaço. 4. Violência escolar. 5. Afeto (Psicologia). I. ildefonso, Élder Sereni. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 371.01

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

ELLEN DE SOUZA VITALINO

O AVESSO DA ESCOLA:
uma incursão poética sobre conflito, violência e afetividade a partir de uma perspectiva espacial de escolas estaduais da Lapa

Monografia apresentada como requisito de conclusão do curso de Arte-Teatro no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), para obtenção do título de Licenciada em Arte-Teatro.

Dissertação aprovada em: 14/11/2025

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Prof. Élder Sereni Ildefonso

Instituto de Artes, UNESP - Orientador

_____

Profa. Ma. Camila Josefa Nunes Rossato

Instituto de Artes, UNESP

Dedico este trabalho aos meus familiares. Incluindo aqueles que a vida me trouxe, aqueles que se foram cedo demais e aqueles que ainda estão por chegar. Acima de tudo, dedico esse trabalho a mulher que me deu a vida, pois ela me lembra o porquê de vivê-la todos os dias.

RESUMO

O presente trabalho realiza uma incursão a partir de uma perspectiva espacial sobre os conceitos e práticas de conflito, violência e afetividade estabelecidos na Escola Estadual Pedro II e na Escola Estadual Raul Cortez, localizadas na região da Lapa, cidade de São Paulo. A pesquisa tem por objetivo realizar uma reflexão poética sobre as subjetividades que compõem a espacialidade escolar por meio de contos narrativos e realizar uma reflexão objetiva sobre os temas abordados através do referencial teórico. Conclui-se que a lógica de temporalidade escolar inserida sob uma concepção bancária da educação corrobora com o negligenciamento de conflitos surgidos dentro da escola de tal forma que os mesmos tendem a culminar em violências. A espacialidade, dentro desse trabalho, desvelou informações sobre a ótica do Estado em relação ao que seria pertinente na construção escolar, sobre formas de organização da comunidade escolar e sobre as táticas de resistência e afetividade instauradas por seus ocupantes.

Palavras-chave: violência; afetividade; espacialidade.

ABSTRACT

This research undertakes an exploration from a spatial perspective on the concepts and practices of conflict, violence, and affectivity established at Escola Estadual Pedro II and Escola Estadual Raul Cortez, both located in the Lapa district of São Paulo. The study aims to develop a poetic reflection on the subjectivities that shape the school spatiality through narrative tales, as well as an objective reflection on the themes addressed by means of theoretical references. It is concluded that the logic of school temporality, grounded in a banking conception of education, contributes to the neglect of conflicts arising within the school environment, in such a way that they tend to culminate in forms of violence. Within this work, spatiality revealed information about the State's perspective regarding what is deemed pertinent to school construction, about the modes of organization of the school community, and about the tactics of resistance and affectivity established by its occupants.

Keywords: violence; affectivity; spatiality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura. 1 - Sala de leitura 10
Figura. 2 - Almofadas da sala de leitura 11
Figura. 3 - Portão da E.E. Pedro II 14
Figura. 4 - Entrada da E.E. Pedro II 15
Figura. 5 - Fundos da E.E. Pedro II 15
Figura. 6 - Área arborizada 15
Figura. 7 - Dados de Infraestrutura 17
Figura. 8 - Placa principal da E.E. Raul Cortez 18
Figura. 9 - Fachada da E.E. Raul Cortez 19
Figura. 10 - Fundos da E.E. Raul Cortez 19
Figura. 11 - Dados de Infraestrutura 21
Figura. 12 - Área externa 22
Figura. 13 - Quadro da área externa 24
Figura. 14 - Visão frontal do porão 30
Figura. 15 - Visão interna do porão 30
Figura. 16 - Quadro de Dom Pedro II na sala da direção 30
Figura. 17 - Escadaria 31
Figura. 18 - Divisão entre os muros da E.E. Raul Cortez e o da E.E. Dr. Edmundo de Carvalho 32
Figura. 19 - Cobogós do pátio 33
Figura. 20 - Corredor das salas de aula 36
Figura. 21 - Sala inutilizada 37
Figura. 22 - Ventilador quebrado 38
Figura. 23 - Cadeira quebrada 43
Figura. 24 - Gradil da fachada 44
Figura. 25 - Recepção da escola 45
Figura. 26 - Muro externo da E.E. Raul Cortez 45
Figura. 27 - Muro externo da E.E. Pedro II 45
Figura. 28 - Entrada dos estudantes 52
Figura. 29 - Entrada lateral 52
Figura. 30 - Portão da área inutilizada 53
Figura. 31 - Portão da quadra 58
Figura. 32 - Portão da área dos fundos 58
Figura. 33 - Portão do corredor 59
Figura. 34 - Portão da cantina 66
Figura. 35 - Reservatório de água com grafites dos estudantes 67
Figura. 36 - Grafites da área externa 68
Figura. 37 - Parede rabiscada 75
Figura. 38 - Parede rabiscada 80
Figura. 39 - Mesa quebrada com desenhos diversos 81
Figura. 40 - Parede rabiscada 82
Figura. 41 - Árvore de bexigas 83
Figura. 42 - Sala de aula da E.E. Pedro II 86
Figura. 43 - Sala de aula da E.E. Raul Cortez 86
Figura. 44 - Instalação do Projeto de Vida 92

Figura. 45 - Instalação de leitura..... 93
Figura. 46 - Decoração em parede da sala de leitura..... 94
Figura. 47 - Jardim suspenso..... 97
Figura. 48 - Passagem da área arborizada..... 98
Figura. 49 - Corredor da área inutilizada..... 99
Figura. 50 - Estudantes sentadas sobre o corrimão do pátio 101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8
2. A ESCOLA 11
2.1. Apresentação da Escola Pedro II 16
2.2. Apresentação da Escola Estadual Raul Cortez 20
3. ESPELHO, ESPELHO, EU 23
3.1. A importância da espacialidade para uma análise das relações de afeto: infraestrutura, histórias e percursos escolares 25
4. GIZ, LOUSA E IMPROVISO 39
4.1. Ferramentas, metodologias, tempo e improviso: suas presenças e ausências 40
5. UMA CADEIRA PARADA NO AR 46
5.1. Portão da escola: uma divisão entre comunidades e não comunidades escolares 49
6. CACOS DE VIDRO E CHUVA DE VIDRO 54
6.1. Conflito e violência: a fragilidade do tempo e das relações 60
7. CAMISETA DA SORTE 69
7.1. Aquilo que transborda 76
8. CHÃO DE SALA 84
8.1. Afetar e ser afetado: empecilhos, formação e caminhos 87
9. POSSIBILIDADES OUTRAS 95
9.1. Considerações finais 100
REFERÊNCIAS 102
ANEXO I – Termos de autorização 104
CRÉDITOS DE IMAGEM 108

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa realiza uma incursão pelas concepções e práticas de afetividade, conflito e violência de duas escolas públicas do distrito da Lapa em São Paulo. A exploração foi realizada a partir de memórias dos docentes entrevistados e de uma perspectiva espacial das escolas, sendo elas: a E.E. Pedro II e a E.E. Raul Cortez.

Dentro da análise objetiva, a espacialidade da escola foi observada a partir de uma pesquisa de campo a fim de coletar informações sobre: a planta da unidade, o tamanho de cada ambiente, as condições de preservação da matéria desses espaços e a disposição dos ambientes.

Dentro da análise qualitativa, foi realizado um trajeto com um docente de cada escola, onde o mesmo conduziu a visita à unidade, apresentando seus ambientes e compartilhando histórias, opiniões e problemáticas de cada espaço. A espacialidade, nessa pesquisa, é vista como um “baú de histórias”, onde o docente utiliza desse percurso espacial para ativar um percurso afetivo de memórias; e como uma “caixa de segredos”, onde a espacialidade revela sobre a relação dos ocupantes do local, mesmo daquilo que se tenta ocultar, silenciar ou apagar.

> As formas como concebemos e nos relacionamos com o espaço, além do sentido que a ele atribuímos são, primeiro, construções e como tal devem ser consideradas e tratadas. O que se concebe como espaço não é o mesmo em qualquer canto do mundo e em qualquer época. As concepções, quaisquer que sejam, são sempre construções sociais, historicamente e espacialmente referenciadas (Marques, 2013, p. 7).

Após as visitas guiadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada docente, onde as perguntas se dividiram entre quatro seções: conflito e violência; espacialidade; afetividade e possibilidades outras. Nas entrevistas, surgiram questões a partir de observações ou comentários feitos durante cada visita guiada. As memórias trabalhadas ao longo do texto foram coletadas tanto na primeira quanto na segunda etapa. Os nomes dos docentes entrevistados foram trocados a fim de preservar a privacidade dos mesmos, de modo que Professora Lúcia se refere a docente entrevistada na E.E. Pedro II e Professor Caio se refere ao docente entrevistado na E.E. Raul Cortez.

Entendendo que a escola atualmente é regida por uma lógica do tempo, com uma preocupação excessivamente fincada em “ano”, “série”, “tempo de aula”,

“bimestre”, “atraso” (Marques, 2013), o olhar para a espacialidade acima do tempo nos permite observar o que os espaços nos contam sobre seu passado (inclusive com seus desgastes materiais), como as pessoas que ali convivem utilizam o espaço no presente e mudanças estruturais que poderiam vir a beneficiar os ocupantes daquele local no futuro. Ou seja, a espacialidade traz o tempo escolar para fora da lógica mercadológica.

> O exercício aqui proposto, de análise dos seus fluxos e contextualização sócio-espacial, nos mostra o quanto essa perspectiva pode contribuir para a ampliação do debate sobre a instituição escolar, mas também sobre as práticas, relações e fenômenos diversos, não só no eu interior, mas nas diversas escalas que constroem a escola como espaço (Marques, 2013, p. 19).

Por fim, o conteúdo acumulado foi engolido, digerido e regurgitado em duas partes: a reflexão teórica das temáticas observadas e a reflexão imaginativa dos acontecimentos vivenciados. Na primeira, é feita uma associação entre o que foi observado dentro das escolas e informações estabelecidas pelos teóricos da bibliografia. Na segunda, as memórias e a essência dessas memórias compartilhadas pelos docentes foram transformadas em textos narrativos que variam entre contos e poemas para evidenciar a relação entre conflito, violência e afetividade dentro da escola com sua espacialidade e sua materialidade.



fig. 1



fig. 2

2. A ESCOLA

A escola acorda com o grunhir de uma porta pesada. Antes mesmo do sol aquecer suas telhas, o caseiro já espreita sonolento. Os trabalhadores vão chegando e a cada porta destrancada mais a escola desperta. Pessoas se acumulam do lado de fora, umas nove ou dez mais apressadas, precisando deixar os filhos dentro de seus muros antes de correrem para o mundo afora.

E então chega o seu momento predileto: o portão principal é aberto. A cada milímetro de deslocamento o ferro range estrondosamente e as vozes na calçada esquecem o sono e o horário para poderem contar sobre os últimos acontecimentos.

— BOM DIA, PESSOAL! —

Os pés tocam o seu concreto! As crianças menores voam em disparada com suas mochilas de rodinha derrapando e cambaleando para todos os lados. As crianças maiores andam de ré, com passos que possivelmente as fariam parar em outro lugar tamanha era a má vontade.

Enfim, todas chegam ao pátio. O volume das vozes ecoa por cada ponto de seus tijolos. Murmúrios soam do teto até o solo e os corpos se apossam de cada mesa, cadeira e pilastra.

Quando todos os docentes chegam à sala dos professores e anunciam que estão prontos para a batalha, a escola enche seu fôlego o máximo que pode e solta em um estrondo:

— PLILILILILILILILILILILILILILILILILIIIIM —

Uma onda de reclamações responde ao seu chamado e todos se deslocam para os corredores, onde são captados os segredos e os encontros de seus ocupantes. Estudantes de diferentes turmas se esbarram, se cruzam e é aí que a escola pega o que flutua pelos ares. O corredor vê o que as pessoas não querem admitir, aquilo que é impossível disfarçar: a troca de olhares. O gosto, a amizade, o ódio, o flerte, a intriga. E, então, as crianças vazam feito afluentes para os seus respectivos lugares.

O banheiro é o local perfeito para as crianças realizarem suas necessidades e se abrigarem. Tem passeio, tem choro, tem beijo. Um colo quente, escuro e com algumas portas fora do eixo.

O jardim, na verdade, é uma horta desmantelada. Um amontoado de grama abandonada que forma o seu lindo cabelo.

A biblioteca, o coração das palavras e o asilo dos dorminhocos, com muitos livros intocados ou amassados, possui seu clube de fãs, os apaixonados por histórias.

E por fim, a sala de aula. Aaaah, a sala de aula. É ali que a magia acontece. A sala de aula tem estresse, raiva, frustração, temor, desavença, discórdia, discussão, impaciência, calor, frio, medo, tristeza, punição, desmotivação, superlotação, bullying e desrespeito. Mas também tem muito amor.

Ao longo dos dias e das noites, pessoas traçam a sua calçada avoadas. Algumas olham para seus muros, suas grades, nada veem do lado de dentro. A escola fica frustrada. Adoraria que todos pudessem ver seu calor, sua intenção, entretanto sua embalagem era muito arisca. Os muros altos, as grades pontiagudas, o ferro cor de chumbo, a escola parecia ser completamente ranzinza. Pelo menos o seu entorno não era muito diferente. As casas-fortalezas ao seu redor não estavam para conversinha.

Mais assustadas ainda ficam as pessoas do mundo de fora quando chega o horário do intervalo. Ai sim as crianças usavam toda sua energia para fugir das salas

esbaforidas, encherem seus pulmões com todo fôlego e soltarem ele não em um, não em dois, mas em vários estrondos. O pátio se enche novamente e as conversas viram uma melodia. Um canto alto e estridente de vozes na puberdade que poderia ser escutado a um zilhão de quarteirões de distância. Via os rostos da vizinhança se contorcendo com o zumbido lancinante, contudo para a escola aquele era o som de vida.

Todo dia a escola era surpreendida por algum desentendimento, fossem conflitos, fossem violências. Via feiuras acontecerem e ficarem paradas no ar. Sem resolução, sem respaldo, sem um olhar de fato. Essas feiuras grudam em seu rejunte e ficam ali marcadas. Os pixos dizem um pouco do que não pode ser dito em voz alta. E para algumas marcas, nem uma boa bucha cheia de água e sabão basta.

A escola guarda memórias em cada pedacinho de concreto armado. A escola tem marcas, tem cara, tem barulho, tem afeto, tem história, tem raiva, tem revolta, tem compartilhamento, ela só não tem um coração. Porém nem precisa, porque tem mais de 300 deles batendo e vivendo dentro dela todos os dias, a mantendo viva.


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Diretoria de Ensino Centro
EE PEDRO II
Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
Rua Marta, 33 - Perdizes

fig. 3



fig. 4



fig. 5



fig. 6

2.1. Apresentação da Escola Pedro II

A Escola Estadual Pedro II foi construída em 1919 na região de Perdizes, capital de São Paulo. Suas denominações anteriores foram: GESC. PEDRO II, GE MANUEL BANDEIRA, até se tornar a E.E. PEDRO II em 1999 (São Paulo, Secretaria da Educação, Diretoria de Ensino – Região Centro, 2017).

A escola se tornou um edifício tombado em 2014, de modo que ela e outras dez escolas da capital passaram a constituir o “Conjunto de Edificações Escolares da Primeira República”. No documento de Resolução foram destacadas as seguintes motivações para o tombamento:

> O significado cultural, histórico e arquitetônico, aliados ao caráter inovador e modelar expresso pelo conjunto de edificações escolares públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre 1890 e 1930;
> A representatividade deste conjunto em relação às políticas públicas educacionais que, naquele momento, reconheceram como inerente ao papel do Estado prover as comunidades de ensino básico, dito primário, e de formar professores bem preparados para tal função;
> A representatividade deste conjunto em relação às políticas de construção de obras públicas que se estruturaram racionalmente para, dentre outras construções, instalar maciçamente em edificações adequadas seu programa pedagógico por todo o interior e capital do Estado; [...]
> Por uma linguagem que simplificou estilisticamente os atributos clássicos acadêmicos do século XIX e por uma organização espacial que, concebida primordialmente através de projetos arquitetônicos padronizados, limitou-se a distribuir salas de aulas ao longo de eixos de circulação em plantas simétricas que incorporaram os preceitos de higiene, insolação e ventilação preconizados pela ciência da construção civil daquele momento (Conpresp, 2017, p. 1-2).

Atualmente, a escola é voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a faixa etária média dos estudantes é de 06 a 10 anos de idade. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2025), em março de 2025 a escola acolhia 324 estudantes divididos em onze turmas e conta com a seguinte estrutura física:

Infraestrutura

Ambientes de Aprendizagem

Salas de Aula
14 Sala de Aula

Outras salas
2 Sala de Atividades

Esporte
1 Quadra Descoberta

Laboratório
1 Laboratório de Informática

Outros Ambientes

Cozinha
1 Cantina
1 Cozinha
1 Despensa
1 Refeitório

Banheiros
2 Banheiro Adequado
2 Banheiro Aluno
2 Banheiro Funcionários
1 Vestiário Aluno

Outros
1 Atividades Culturais
5 Dependência Administrativa
3 Espaço com Acessibilidade
2 Espaço Livre
1 Sala Para Docência

Conectividade
1 Banda Larga - 100 Mbps
1 Oferece Internet
1 Rede Local A Cabo
1 Rede Local A Wireless

fig. 7

Origem: SEDUC / Data de atualização: 04/2025


SÃO
PAULO
GOVERNO
DO ESTADO
Secretaria de
Educação
ENSINO
INTEGRAL
E. E. RAUL CORTEZ
DIRETORIA DE ENSINO CENTRO-OESTE

fig. 8


SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO CENTRO OESTE

fig. 9



fig. 10

2.2. Apresentação da Escola Estadual Raul Cortez

A Escola Estadual Raul Cortez criada em 2002 está localizada na região da Lapa. A escola divide muros com a Diretoria Regional de Ensino Norte 1 e com a Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, formando um único e grande quarteirão. Os três edifícios ocupam a construção onde, de 1955 a 1999, funcionou a Escola Experimental da Lapa (Bernardelli, 2002).

Desde sua criação em 1939 até o fim do projeto em 1999, a escola teve seu nome modificado diversas vezes, contudo manteve seu caráter experimental ao longo de seus 60 anos.

> O Experimental da Lapa foi uma das referências em ensino experimental entre as diversas iniciativas da década de 1960 e 70 no Estado de São Paulo, principalmente a partir da instalação das classes experimentais. A instituição, com origem em 1939, é historicamente inovadora e forjada a partir da escola nova e de suas derivações. Durante o período pesquisado testou o ensino continuado de oito anos que em 1971 foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases como ensino de 1° grau. Sem nunca abandonar as práticas inovadoras que o caracterizaram, o 'Experimental da Lapa' forjou-se numa somatória de modelos, gerando uma experiência ímpar com identidade própria (Bizzocchi, 2016, p. 540).

Dentre os relatos coletados por Bizzocchi (2016, p. 542), estava a disponibilização de quadros negros portáteis para que os estudantes pudessem usar e transportar para os locais de sua preferência. "A interação com o ambiente, conforme o entendimento dos defensores das novas metodologias, potencializava a aprendizagem".

A Escola Experimental da Lapa:

> merece o epíteto de pioneira por sua longa trajetória à frente das inovações das práticas escolares pedagógicas no ensino paulista e brasileiro. A liberdade amparada pela legislação para criar, testar e inovar, seja no tocante à disciplina, à avaliação, à organização das classes, ao desenvolvimento do conteúdo ou à integração com a comunidade sem estar preso a correntes limitantes ou condicionantes é que permitiu tamanha riqueza na exploração de diversas práticas escolares (Bizzocchi, 2016, p. 553).

Quando ela perdeu seu caráter experimental, sendo integrada à rede estadual regular, foi nomeada como Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, que permanece viva ainda hoje. Não foram encontradas citações que relacionassem o Experimental da Lapa a Escola Estadual Raul Cortez ou a Escola Estadual da Lapa,

seu nome anterior. A herança dessa rica experiência ficou vinculada apenas a E.E. Dr. Edmundo de Carvalho.

Além de não ser citada em pesquisas, vê-se no cotidiano da Raul Cortez que a experiência vivida naquele espaço ficou esquecida, sendo recordada por alguns poucos docentes.

O que fica para a E.E. Raul Cortez é uma espacialidade fragmentada, uma história esquecida e experiências que ali foram construídas e, então, reprimidas. Atualmente, a escola é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2025), em março de 2025 a escola acolhia 342 estudantes divididos em dez turmas e conta com a seguinte estrutura física:

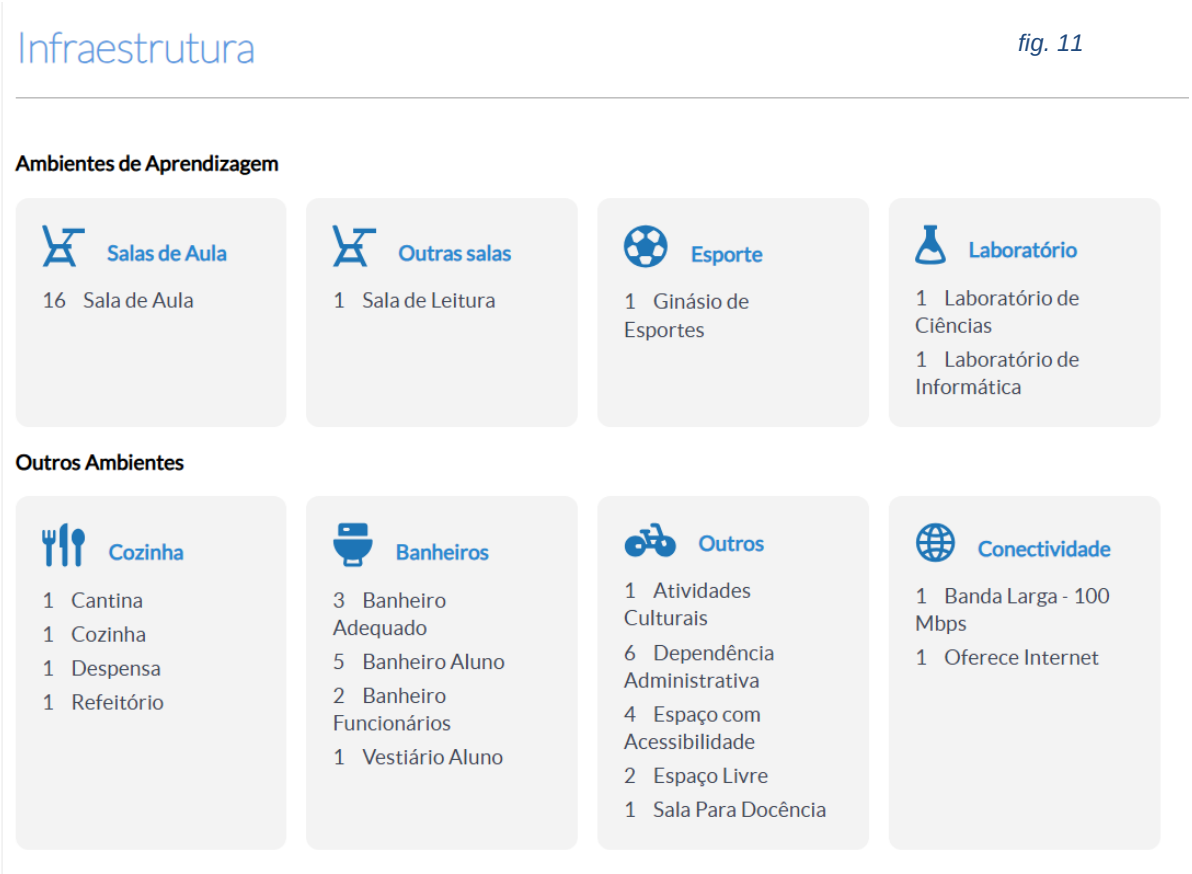


fig. 11

fig. 12



3. ESPELHO, ESPELHO, EU

— O TIIIIA, POSSO IR NO BANHEIRO? —

— VAI, ANA. MATEUS, PARA COM IS… —

Ana sai da sala. O corredor largo da escola vai passando por ela. Na porta de cada uma das salas, personagens como Ursinho Poo, Peixonauta e Lady Bug estão colados, uma janelinha quadrada pode ser vista acima das colagens e gritos vazam das frestas.

Ana desce cada degrau das escadas pé por pé e atravessa o pátio principal. Alguns desenhos, quadros e trabalhos estão pendurados nas paredes. O cheiro da merenda viaja pelo caminho que ela trilha.

Apressada, Ana entra no banheiro, anda até a porta da cabine, a empurra e congela. Ela anda para trás em passos vagarosos, retornando à entrada do banheiro. Encara a parede que fica ao lado da porta sem respirar.

…

Ana sai correndo em disparada de volta à sala. Atravessa o pátio. Sobe os degraus pulando de dois em dois. O som de sua sapatilha batendo no chão se sobressaia pelos corredores vazios. Ela freia repentinamente e passa um pouco da porta de sua sala, ela volta alguns passos ofegante. Seu pé se levanta antes que ela pudesse medir melhor suas ações e chuta a porta com força.

A professora a encara num misto de susto-raiva-estresse.

— MAS QUE QUE É… —

— GEEENTE TEM UM ESPELHO NO BANHERO DAS MININAS —

O sino toca, anunciando o intervalo. A professora arregala os olhos.

— NÃO É PRA… —

As meninas saem correndo porta a fora. Uma cacofonia de palavras embaralhadas ecoa e uma manada de meias-cabeças podem ser vistas das janelinhas das salas. Ana corre como se um grupo de leões estivessem no seu encalço. Ela olha para trás desajeitada e vê um grupo de crianças possuídas no seu encalço.

Ela desacelera e se apoia no batente do banheiro esbaforida, no entanto logo mãos e cotovelos a empurram mais e mais e mais para dentro do local.

— QUE QUE É IS — CADE A CA — DEXA EU V — GIULIA SAI D — OOOOLHAA — VOU FALAR PRA — CADE MEU EL — AI MEU SA —

Ana está esmagada contra o final do banheiro, as bochechas apertadas contra o azulejo frio. Ela vira o corpo em contorção e vai abrindo pequenas brechas com os braços e pernas até o caminho da entrada.

— ANAA CUIDADO MEU —

Ela empurra e se espreme contra as outras 20 meninas pelas paredes apertadas. Até que, enfim, ela chega à frente do espelho novamente.

Ana olha para o enorme espelho.

Ela olha.

Ela olha.

Ela olha.

Ela se vê.



fig. 13

3.1. A importância da espacialidade para uma análise das relações de afeto: infraestrutura, histórias e percursos escolares

“Espelho espelho eu” se baseia no caso da E.E. Raul Cortez, onde o Grêmio solicitou a inserção de um espelho no banheiro feminino e o pedido foi atendido pela direção. A história traz como cenários a sala de aula, os corredores, o pátio e o banheiro. Dentro da sala de aula, é criada a ambientação típica de uma sala do ensino infantil, a agitação da turma se faz presente e a professora grita não para expressar algum sentimento em específico, mas para se fazer ouvir pela turma. O grito como comunicação acontece não apenas com a professora como também com as crianças dessa escola, por esse motivo todas as falas estão em caixa alta.

A descrição da espacialidade tenta ser o mais fiel possível ao que foi observado na pesquisa de campo sem perder o brilho que o olhar de uma criança carrega. E o que é mais característico de uma criança dentro da escola do que o desejo constante de ir ao banheiro?

> Tem professor que não gosta, às vezes acha que o aluno tá mentindo, tudo mais e a depender [...] da situação às vezes realmente dá pra perceber quando eles estão mentindo. Mas até quando eles estão mentindo, eu não gosto de assumir essa postura de tipo ‘ai você não vai sair, você tem que ficar aqui’ ou ameaçar, dizer que vai botar falta ou alguma coisa assim. Porque às vezes eu entendo que talvez ele precise ter um tempo fora. É, de, sei lá, respirar um pouco, sair um pouco desse ambiente. Então acho [...] que tá tudo bem tolerar isso dentro de um espaço também que não desestabilize o andamento das coisas (Prof. Caio).

O momento de “Posso ir no banheiro?”, para além de necessidades fisiológicas que devem ser respeitadas, está relacionado também à necessidade de movimentar o corpo, de sair um pouco da maratona de aulas que acontece diariamente e de se deslocar pelo espaço. É o momento de travessia pela escola sem que o deslocamento seja uma obrigatoriedade, que confere ir de um ponto A a um ponto B acompanhado de um professor. Quando se está na primeira infância, há ainda o fator da independência, a conquista da liberdade de realizar esse percurso por conta própria.

Chegando ao banheiro, a personagem se surpreende com uma mudança na espacialidade do local: um espelho. A espacialidade da escola revela diversos elementos pertinentes para essa pesquisa, visto que:

> [...] o espaço não é necessariamente e apenas um campo; mas, primeiro, é o produto de relações. Tal fato obriga lembrar que estamos sempre falando de algo dinâmico e não de um objeto inerte. Nessa lógica podemos começar a traçar linhas de análise a partir do espaço e não apenas utilizando o espaço. Para isso, é necessário assumir o conceito de espaço como construção (Marques, 2013, p. 7).

O primeiro ponto da análise espacial é sobre como essa escola foi pensada, como ela foi construída. O tamanho da área que ela ocupa, a região que ela ocupa e os ambientes que foram escolhidos para existirem nela dizem respeito ao propósito de sua construção e, se tratando de escolas públicas estaduais, esses elementos retratam os objetivos do Estado na época.

O segundo ponto diz respeito a como os atuais ocupantes e a atual gestão intervêm na espacialidade pré-existente. Como os docentes e o corpo diretivo pensam a utilização do espaço e quais são as atualizações realizadas em prol dos estudantes diz muito sobre como as necessidades se atualizam e como esse cuidado com os que ali estão agora se concretizam ou não.

A terceira questão está relacionada a como os estudantes e docentes criam vínculos com o espaço, seja um local preferido para dar aula, um ambiente que mais lhe agrade, um local que prefere evitar por uma falta de praticidade, refúgios e distanciamentos. Assim, os docentes e os estudantes nos dão pistas de como a vivência escolar deles se organiza, quais são suas necessidades e individualidades. Desse modo, é possível compreender mais o indivíduo e o coletivo através de sua relação com a materialidade, de modo que o espaço é transferido para o “campo da experiência e da subjetividade” (Marques, 2013, p. 8).

> É a percepção da experiência espacial e ela própria que se transforma, assim, em concepção de espaço. Mas, o que não podemos esquecer é que as experiências não são isoladas; elas são primeiro, relações e por isso não estão soltas nem são acasos fortuitos, nem mesmo condições ‘dadas’. As experiências são contextualizadas e carregam as marcas dos tempos e lugares onde se inserem. Por isso, como tal devem ser tratadas, pois “sociedades ou subgrupos distintos possuem concepções de espaço diferentes (...)” e “(...) cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço” (HARVEY, 2006, p. 188). Portanto, são também as relações sociais e relações de produção que constroem concepções de espaço, inclusive a de que na nossa sociedade (e em especial com relação à escola) o espaço seja minimizado na sua importância e tratado apenas na sua materialidade (Marques, 2013, p. 8-9).

Se não são colocados espelhos nos banheiros dos estudantes, entende-se que é porque não há relevância. Quando assume uma nova direção na Pedro II que tem um olhar atento para as necessidades da comunidade escolar, intervenções no espaço acontecem.

A relevância do espelho se encontra na capacidade de compreensão de si que ele traz às crianças. Os estudantes passam horas, se não metade do seu dia dentro da escola. Como é para uma criança que está em fase de diferenciação de si e do mundo ficar horas sem ter acesso ao seu próprio reflexo, sem poder ver como está o seu cabelo, sua roupa, sem poder lembrar como é o próprio rosto? O espelho auxilia na construção de autoconhecimento, da autoestima e da identidade dos(as) estudantes. Portanto, uma intervenção que à primeira vista pode parecer fútil revela as necessidades atuais dos ocupantes dessa escola e os desdobramentos positivos que a atenção a essas necessidades traz.

Na primeira visita de campo à escola Pedro II, a professora entrevistada, Lúcia, me levou para ver o banheiro feminino e uma menina estava em frente ao espelho de corpo se olhando. O espaço fala sobre os seus ocupantes e dialoga com os seus ocupantes.

Além do espelho, foram feitas atualizações na sala de leitura, na sala de professores — a compra de uma cafeteira — e existe o desejo de criar uma sala de jogos. “Ela [a diretora] tem essa visão muito boa e muito ampla de fazer a diferença, que a criança ela goste realmente de estar na escola, né?” (Prof. Lúcia)

A criação de vínculos com a escola acontece também através da espacialidade da mesma, e para isso é necessário entender como se apresenta a infraestrutura da escola e como essa relação entre infraestrutura e comunidade escolar se dá.

> É, principalmente, a prática que rege a relação com o espaço e, por extensão, sua concepção. Podemos estender e concluir que é o fazer, a base da concepção de espaço de um determinado grupo ou sociedade. Fazer no sentido amplo, envolvendo não só as relações produtivas e de uma produção social, mas fazer que remete ao ser. Destrinchar as relações que se constroem, mas que também constroem as concepções de espaço, portanto, pode significar encontrar caminhos que ajudem a compreender as relações sociais e as construções de subjetividades num certo contexto (Marques, 2013, p. 9).

Os corredores, o pátio e as áreas comuns da escola são onde turmas de diferentes anos se encontram, se observam e interagem entre si. Neste local, vemos

acontecer aquilo que está para além do conteúdo didático. Vemos as relações se construírem nas pequenas janelas de horários.

Já as paredes da escola tem como função utilitária construir ambientes. Assim como, do lado de fora, os muros trazem a simbologia de aprisionamento e segregação, do lado de dentro as paredes tendem a carregar uma uniformidade e limpeza que remetem ao higienismo.[1]

A sala dos(as) professores(as) é um espaço de relaxamento e de trabalho burocrático dos docentes. Nela, a relação entre docentes se constrói. As conversas tocam questões escolares, suas relações com os(as) estudantes e suas vidas pessoais. Entretanto, a sala de professores também pode ser espaço de tensões.

> Costuma ser um ambiente bem fervoroso, né? Porque é isso, [...] tá todo mundo chateado ou correndo ou triste, tá desabafando, deu uma aula que não foi tão legal. Ou também tem momentos mais descontraídos, né? Mas é bem dinâmico. Nunca tá uma coisa só, sabe, o clima. Sempre tá intenso. Ou tá muito triste ou tá muito feliz ou tá todo mundo quieto, ninguém quer falar nada (Prof. Caio).

Na E.E. Pedro II, os muros altos que contornam o arredor da escola, se encolhem e são complementados por grades ornamentais na área do portão principal. Depois dele, vem o jardim, uma área verde com árvores enormes com décadas de vida que ficam entre as grades do portão e o prédio da escola. Justamente pela altura do portão e da grade serem mais ornamentais que funcionais, essa área verde não é muito utilizada pelos professores, já que deixam as crianças pequenas muito expostas à rua, com risco delas acabarem saindo da escola.

Do lado de dentro, os corredores são largos e as paredes são lisas. Aquelas que contém grades ou painéis são usadas para pendurar trabalhos escolares, pois o edifício é tombado e não pode ter intervenções diretas em sua estrutura.

O pátio é composto por alguns anexos, sendo um deles a céu aberto. Um problema da área é que entre os anexos existem diversos degraus, o que torna a mobilidade de crianças pequenas pelo espaço perigosa.

---

[1] O termo higienismo refere-se a um conjunto de discursos e práticas surgidos entre os séculos XIX e XX, vinculados à medicina social, à urbanização e às políticas de controle dos corpos, que associavam saúde, moralidade e ordem social. Mais do que um cuidado sanitário, o higienismo operou como projeto normativo, estabelecendo padrões de conduta, limpeza, postura e comportamento considerados adequados, legitimando intervenções sobre espaços, hábitos e subjetividades. Nesse sentido, trata-se de uma racionalidade que organiza o mundo a partir da ideia de correção, prevenção e normalização.

A maioria dos espaços contém trancas para que o acesso dos estudantes aos espaços sejam controlados. Para Marques (2013, p. 18),

> ao invés dos elementos, que na parte interna podemos considerar como fixos (salas de aula, laboratórios, etc.), são os fluxos (grade de horários, deslocamentos de turmas, etc.) e sobre eles a opção de controle do espaço. É na gestão a partir dos movimentos internos que a escola funciona. As portas são mais importantes do que as paredes, pois elas controlam as passagens, os caminhos e as andanças dos alunos e de todos. Ter controle sobre os fluxos significa ter controle sobre a dinâmica do espaço. Gerenciar os fluxos é o primeiro passo para fazer funcionar essa escola.

O fato da estrutura ter sido pensada e construída há muitas décadas faz com que a escola tenha espaços ociosos, inutilizáveis ou escondidos, o que gera casos como o dia em que a professora entrevistada perdeu uma aluna dentro da própria escola.

A criança havia pedido para ir ao banheiro já muito apertada e a professora autorizou sua saída, entretanto a estudante não voltou para a sala de aula. Foram necessárias algumas horas para descobrir que a criança estava dormindo escondida no banheiro PCD. Durante a entrevista pelo local, um fato semelhante acontecia: a diretora estava à procura de uma estudante que estava matando aula pela escola.

A Pedro II também enfrenta problemas com a quadra poliesportiva, que não possui cobertura e nem mesmo possibilidade de torná-la coberta por conta do tombamento. A direção avalia possibilidades de alterar isso, não obstante enfrenta a burocracia e a falta de um portão que possibilite a entrada de maquinário para tal.
A sala de aula, apesar de ter um tamanho que comporta bem seus estudantes, passa pela mesma questão da quadra. Não é possível fazer intervenções na estrutura do espaço, então mesmo a televisão que faz o papel de *datashow* em cada sala, fica apoiada em uma mesa e não pode ser pendurada na parede. As carteiras pequenas condizem com a primeira infância e ajudam o espaço da sala a render.

O fato mais curioso da escola é que ela conta com um porão sob toda a extensão do prédio, o que remete a sua construção durante a Primeira República. Da entrada, é possível ver grades/janelas rasteiras que iluminam seu subterrâneo. Essa grade segue todo o perímetro do prédio e dá em uma portinhola aos fundos. O porão é um dos espaços inutilizados da escola, inclusive visto com um pouco de medo pela professora Lúcia. “Não quero saber desse porão. Eu sou muito medrosa pra esse tipo de aventura também”.



fig. 14



fig. 15

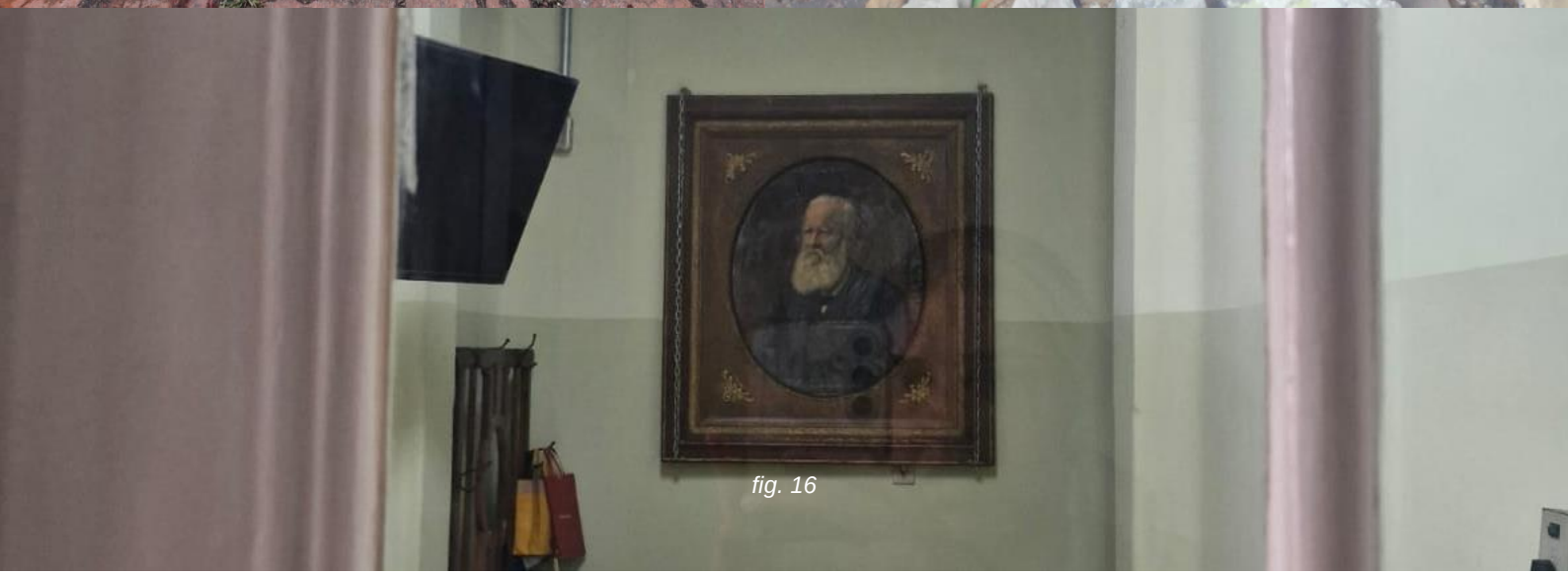


fig. 16

fig. 17



Segundo o professor Caio, na E.E. Raul Cortez, o pátio da escola “costuma ficar bem fervido. Os eventos da escola acontecem aqui: festa de São João, festa de Carnaval. Eles socializam bastante aqui. Eles cantam aqui. Eles dançam, eles brincam, enfim”.

O pátio da escola é coberto e se encontra no centro da estrutura escolar. Nos seus arredores estão o refeitório, o prédio escolar e um corredor que leva até a quadra e ao portão principal. A parede que fica entre o pátio e o prédio principal da escola é feita de cobogós, um tipo de tijolo vazado, de modo que seja possível observar o que ali acontece ainda dentro do edifício.

Os muros da escola são altos e gradeados, com uma estrutura sem ornamentos. Acompanhando o perímetro do muro é possível ver onde a Raul Cortez se encontra com a E.E. Dr. Edmundo de Carvalho e com a Diretoria Regional de Ensino Norte 1. A mudança de cor nesse grande único muro, que não perde suas características básicas como altura e material, mostra a fragmentação desses territórios que antes eram um só.



fig. 18



fig. 19

Do lado de dentro da escola, a estrutura antiga e sem reformas apresenta alguns riscos para os estudantes. Uma das janelas do andar onde ficam metade das salas de aulas já caiu em cima de um estudante. Dessas janelas, é possível ver o restante da Raul Cortez e a visão de cima da E.E. Dr. Edmundo de Carvalho.

Outra área que apresenta risco são as escadas, além delas terem alguns buracos, elas contam com uma grande parede que dá para o lado de fora da escola, que é gradeada e tem mais cobogós na parte de cima. Essa estrutura também apresenta risco de queda.

> Aqui a gente colocou essa tela, mas não adianta muito porque eles sentam ali. Então é bem perigoso. Nunca aconteceu [nada], mas ano passado aconteceu da defesa civil vir aqui e ela interditou esse andar inteiro por conta disso. E aí foi difícil porque a escola passou um semestre funcionando as 10 turmas aqui embaixo [em um único andar] (Prof Caio).

A presença de grades não fica limitada às janelas da escola, muitas portas são substituídas ou complementadas por grades também, o que reforça o aspecto prisional do ambiente.

A escola conta com um elevador que está inutilizado no momento, o que faz com que, atualmente, a Raul Cortez não seja acessível para estudantes com mobilidade reduzida.

Os fragmentos do Experimental da Lapa se expressam na quantidade de espaços capacitados para serem salas temáticas. Atualmente, parte dessas salas são utilizadas como salas especiais, ainda há cerca de três salas que estão inutilizadas e fechadas com alguns itens aleatórios de escanteio.

A Raul Cortez, em especial, conta com uma sala de descompressão para os docentes, todavia o docente entrevistado contou que a adesão é baixa por conta de sua estrutura e acústica. O espaço de teto baixo contém um sofá, tatames e alguns vasos de plantas. A área não é grande e acaba ficando um tanto quanto apertada e barulhenta. No segundo dia de visita de campo, uma funcionária descansava no sofá.

Em relação a sala de aula, a escola conta com uma média de 38 a 40 estudantes por sala, fazendo com que todas as classes estejam lotadas ou superlotadas.

> Aquilo que Certeau chamaria de ‘tática’ ou ‘astúcia’, ou o que Paulo Freire trata como ‘manha’, acontece às avessas. Não são práticas dos ‘fracos’ nem das classes populares ou dos trabalhadores, mas aqui é o próprio poder público, a administração oficial, que ‘dribla’ as

> estatísticas e incorpora às escolas um contingente superior àquele inicialmente pensado para elas (Marques, 2013, p. 15).

Durante a andança com o professor pela escola, ele aponta para uma sala sem porta e conta que alguns estudantes a quebraram chutando ela repetidas vezes de brincadeira.

O professor conta também que os ambientes da escola são muito quentes no verão e muito frios no inverno, fazendo inclusive com que alguns estudantes passem mal e precisem sair um pouco da sala de vez em quando.

A escola conta com grafites, colagens e intervenções artísticas em suas paredes, trazendo um ar mais divertido para o ambiente.

Outra característica da Raul Cortez é que, por ser uma escola de Fundamental II, ela apresenta muito mais pixações do que a Pedro II. Os pixos se fazem presentes em carteiras e paredes, principalmente.

Ambas as escolas contam com anfiteatro e sala de artes/sala de música, porém as últimas não contém acústica adequada para tal. Nas duas escolas é possível ver algumas salas inutilizadas que se tornaram depósitos, tanto na Raul Cortez quanto na Pedro II a sala de jogos se encontra nessas condições.

Cada característica, formatação, utilização e organização da materialidade dessas escolas, revelam sobre as dinâmicas de funcionamento das mesmas e sobre as subjetividades que ali habitam. Expõem como o afeto, o conflito e a violência existem em cada escola.

O controle do fluxo, do acesso ao espaço e do direito ao espaço estabelece relações de poder, e portanto, de desigualdade dentro da escola. Desse modo, a relação bancária - que satisfaz os interesses dominantes do sistema (Freire, 2011) - se faz presente mesmo fora da sala de aula.

Segundo Bourdieu (1989, apud Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 310),

> a própria infraestrutura da organização escolar representa violência simbólica; a dinâmica da rotina do seu funcionamento, a disposição das salas de aula, os ‘sistemas simbólicos’ construídos no sentido de incorporação por parte dos sujeitos sem que eles reconheçam essa imposição.

Em paralelo, também é possível observar os mecanismos de afetividade e de resistência que são construídos e estabelecidos pela comunidade escolar. “A escola não é somente o prédio” (Marques, 2013, p. 10), ela é um refúgio de construções sociais, manifestações culturais, sentimentos, experiências, opiniões e subjetividades.

A escola é viva. “Dimensões diversas de fenômenos e processos atravessam seus muros em várias direções, fazendo com que este espaço, por ser espaço, seja pulsante, jamais acabado e sempre em construção” (Marques, 2013, p. 10). A E.E. Pedro II guarda no porão a história de uma nova República que não era para todos e a E.E. Raul Cortez larga no canto de suas salas vazias uma história fragmentada e esquecida.

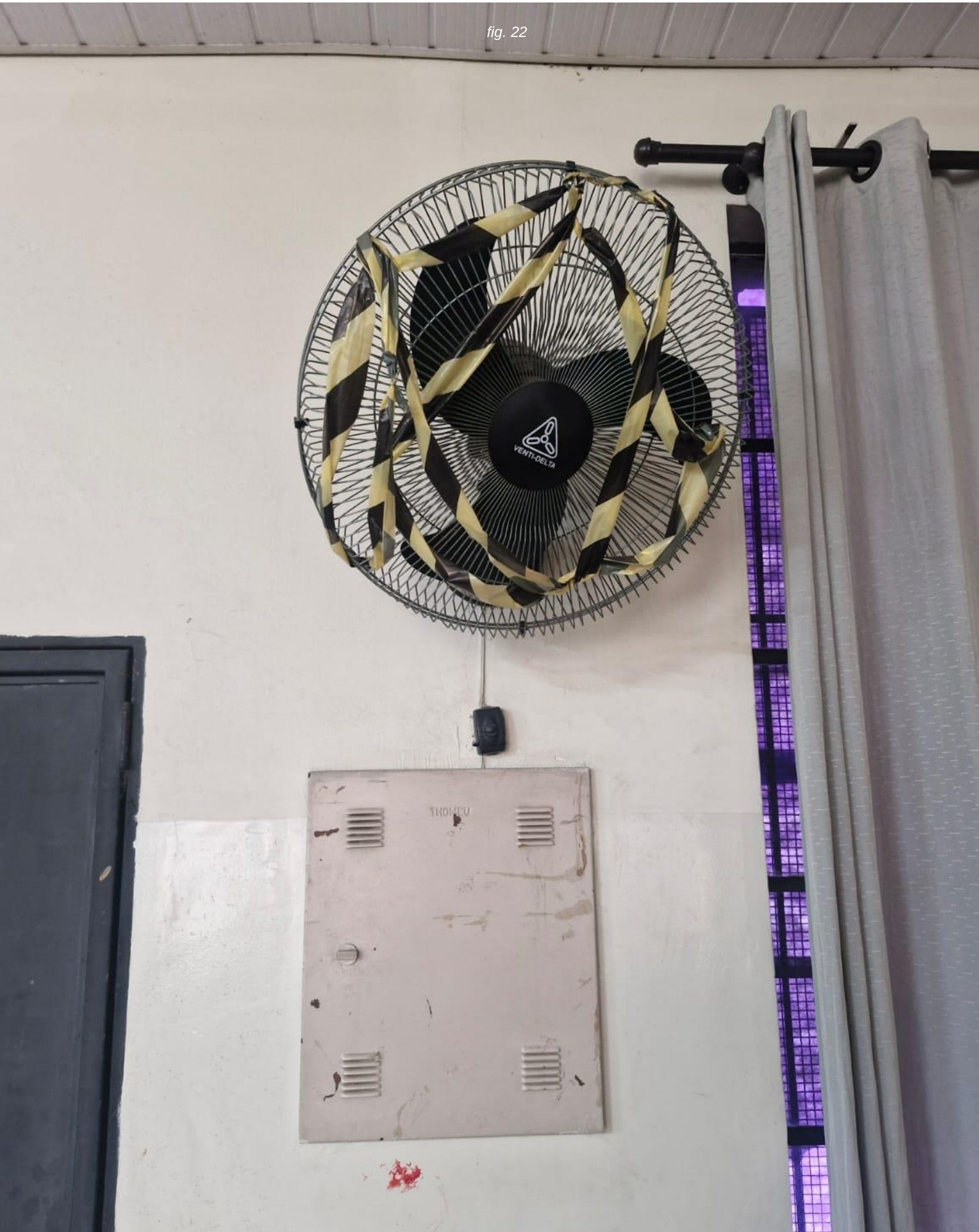
fig. 20



fig. 21



fig. 22



4. GIZ, LOUSA E IMPROVISO

— FESSORA, O QUE É LAPISEIRA?

— É um lápis de ferro que desenha o mundo.

— FESSORA, O QUE É DENTADURA?

— É o que a fada do dente te dá quando ela não quer mais trabalhar.

— FESSORA, O QUE É BICHO?

— É tudo que se mexe e come.

— FESSORA, O QUE É PROJETOR?

— É o inimigo do planejamento.

— FESSORA, O QUE É GRADE?

— É a cortina da escola.

— FESSORA, O QUE É PLANETA?

— É uma bola que cabe muita gente. Redonda!

— FESSORA, O QUE É TÚMULO?

— É onde você dorme por muito tempo.

— FESSORA, O QUE É MOTEL?

— Pergunta pro seus pais.

— FESSORA, O QUE VOCÊ É?

— Eu não sei.

4.1. Ferramentas, metodologias, tempo e improviso: suas presenças e ausências

Dentre as ferramentas básicas que um docente pode ter a disposição temos: a lousa, o giz, um *datashow* (no caso das escolas pesquisadas, uma televisão), folhas sulfite e um material didático. Utilizo o termo “pode ter”, porque, mesmo esse sendo o mínimo necessário para começar a desenvolver atividades, não são todas as escolas brasileiras que garantem esses materiais ao seu corpo docente.

Essas ferramentas que geralmente estão à disposição do docente tendenciam o ensino a um formato de educação bancária, formato educacional que “rechaça o companheirismo entre educador e educando” (Freire, 2011, p. 86). Ou seja, essas ferramentas são massivamente utilizadas dentro do formato tradicional em que o docente anota as informações no quadro e os discentes copiam, isto é “o educador [...] é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 2011, p. 83). Onde está o acesso a outras ferramentas?

Apesar de ser possível utilizar essas ferramentas dentro de metodologias ativas, existe uma limitação na variedade de propostas que o docente pode realizar utilizando apenas os itens mencionados, levando em conta como eles estão sujeitos a quantidade disponível (de giz, por exemplo) e a espacialidade da sala (o tamanho da lousa frente a quantidade de estudantes que a sala tem, por exemplo).

Portanto, utilizar apenas as ferramentas citadas para propor diferentes atividades em que os estudantes tenham uma participação ativa é um desafio para o docente. Mais que isso, é um desafio que não necessariamente o corpo diretivo da escola vai abraçar. A metodologia tradicional e bancária está sugerida dentro das escolas. As ferramentas que concretizam a educação bancária estão à disposição e os caminhos para as metodologias ativas estão cheios de obstáculos: o tempo, o espaço, quantidade e assistência do corpo diretivo escolar.

Para além dessas ferramentas básicas que geralmente estão à disposição, o espaço da sala de aula, as paredes, as carteiras, entre outros ambientes escolares, também são materialidades que nos ajudam a construir um percurso didático. Entretanto, uma questão se faz antagonista: o tempo. Levar a turma para outro espaço, mudar a disposição de cadeiras da sala e outras metodologias demandam um tempo que já é escasso.

A lógica de tempo que domina a escola — “ano”, “tempo de aula”, “bimestre”, “atraso” (Marques, 2013) — não leva em conta as especificidades e necessidades das pessoas que compõem cada turma, o momento que estão vivendo e o espaço de tempo que precisam para elaborar questões em sala de aula.

> [...] a gente tá dentro de um sistema e a educação exige que a gente siga 50 minutos de aula de corpo-sequência. Então tem um percurso a ser trilhado até o final do ano, né, durante a semana. Então tem os planejamentos [...], mas eu acho que mais importante do que ter os planejamentos é entender que determinados assuntos não vão conseguir evoluir se assuntos mais básicos não tiverem sido esgotados ou se eles pelo menos não tiverem sido trabalhados. E às vezes dentro do meu planejamento, eu não tenho espaço pra incluir um debate sobre temas raciais, por exemplo, sobre diferentes etnias, conversar sobre diversidade de gênero. Então, assim, às vezes são temas que vão surgir até pela especificidade da minha disciplina de artes, mas que o corpo-sequência, a temporalidade que é prevista pra trabalhar dentro do espaço escolar não prevê esse tipo de debate. E acho que não dá pra fugir também desse tipo de debate, porque ele tá presente dentro da escola, já que a escola é feita de pessoas (Prof. Caio).

A escola elege um tempo de funcionamento sem considerar as necessidades humanas de seus estudantes, sem olhar para o tempo de cada aluno e sem considerar as materialidades que estarão disponíveis ao docente. A escola elege um tempo de funcionamento sem compreender que conflitos, emoções e discussões precisam de tempo de construção.

> Por essa razão, fica mais claro compreender que o movimento que constrói as relações desiguais e as desigualdades na nossa sociedade (seja material, de direitos, etc.) é o mesmo movimento que tende a retirar os sujeitos do espaço e o espaço dos sujeitos. É a valorização do tempo em detrimento do espaço — como se fôssemos, em primeiro lugar, temporais. Como se fosse também possível essa relação tempo-espaço numa dicotomia, como duas dimensões distintas que se conectam, mas não como interrelacionados. Nessa estrutura o tempo reina absoluto e não é tratado como uma abstração. Por isso, na nossa sociedade, o tempo conduz as relações; por isso, também, o espaço é acessório (Marques, 2003, p. 9-10).

Outro mal da educação bancária é querer preparar o estudante para o vestibular, para o trabalho, mas não para viver. Viver em sociedade, viver em coletivo, viver divergências, viver tramas, viver alegrias, viver desafios e etc. E assim, o professor tem que dar rapidamente conta de questões e situações complexas que a escola negligencia.

Diante disso, a única ferramenta que cada docente é obrigado a carregar consigo o tempo todo em seu itinerário é o improviso. O improviso aparece tanto por questões de estrutura da escola quanto por demandas dos estudantes.

No primeiro caso, são comuns relatos de professores que planejaram uma aula apoiada em uma ferramenta da escola — por exemplo, o projetor ou a quadra — e, assim que o docente entra na sala de aula, descobre que a ferramenta necessária está indisponível. Fora os casos em que o docente passa quinze ou vinte minutos da aula tentando ter acesso ao devido funcionamento da ferramenta que apresenta falhas. Esse é um dos momentos em que é necessário o improviso para entender como prosseguir.

Na segunda situação, o docente é surpreendido por comentários ou ações advindas dos estudantes que exigem dele uma resposta, ou seja, surge uma questão em sala de aula que precisa ser respondida pela figura do docente. Essa questão pode ser uma situação de conflito, de violência ou de afeto, ela pode envolver a turma inteira de estudantes ou um grupo específico, todavia o mais importante é que, no geral, ela não deve ser ignorada.

> Destarte, a escola pode ser vista como instituição privilegiada de formações, em que várias facetas do conflito vão se apresentando de maneira espontânea na convivência social e impulsionando divergências e incertezas. Contudo, isso pode tomar proporções que tornam os conflitos cada vez mais intersubjetivos, podendo se transformar em situações violentas de cunho negativo (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 309).

O conflito quando ignorado pode culminar em violência, por isso assim que surgem questões em sala de aula é importante que o docente dê atenção a elas. A resposta a essa questão não precisa ser verbal, no entanto nasce de uma leitura sensível da situação e tem um tempo de resposta que enquadra a situação como um improviso. Para Freire (1996, p. 7), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças”.

Lorde (2020, p.103) relata:

> o exercício que escolho para um dia chuvoso com o mesmo grupo é diferente do que eu escolheria se fosse um dia bonito, ou no dia seguinte ao assassinato de uma criança negra por um policial, pois, não se enganem, esses climas emocionais são minuciosamente absorvidos e metabolizados pelas crianças. Então mais do que uma técnica, acredito ser fundamental minha percepção como um todo. A poeta como professora, a humana como poeta, a professora como humana.

É comum que docentes tragam respostas prontas para os estudantes frente a essas questões que surgem repentinamente, o que nos aproxima novamente da educação bancária, ainda que nesse caso o conteúdo não esteja relacionado ao material didático, mas sim relacionado a questões humanas e sensíveis.

Pensando em metodologias outras, há docentes que optam por responder a situações como essas com a abertura de diálogo, ou seja, responder à questão com mais perguntas para que os estudantes possam pensar e exercitar sua autonomia. O único contratempo para esse caminho, mais uma vez, é a formatação do sistema escolar, tendo em vista que essa opção demanda mais tempo disponível do que no caso de respostas prontas.

No conto “GIZ, LOUSA E IMPROVISO”, se manifestam a curiosidade do olhar infantil e o surgimento repentino de diversas demandas e questionamentos. Se nas crianças surge a curiosidade com o mundo material - apesar de crianças serem aptas a trazerem olhares únicos e excêntricos sobre diversos tipos de conceitos -, com os adolescentes surge a curiosidade com as relações sociais, com conceitos subjetivos e com os dilemas da sociedade.

> Como os demais saberes, esta demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (Freire, 1996, p. 7).

Nas falas da professora do conto, é possível ver que ela nunca vai trazer a melhor resposta, a mais elaborada, a mais assertiva, a mais construtiva ou a mais eficiente, no entanto certamente ela dá a melhor resposta que tem para dar no momento.

fig. 23





fig. 24



fig. 25



fig. 26



fig. 27

5. UMA CADEIRA PARADA NO AR

Márcia volta para a sua mesa com passos cansados. Sua turma está no meio de uma atividade em um dia agitado, as trinta e cinco crianças pipocam pela sala enquanto as folhas ficam de lado em suas carteiras.

Ela senta, pega a agenda de Gabriella e escreve em uma página em branco:

— Pai,

a Gabriella agrediu um colega de turma com uma cadeira. Precisamos conversar sobre os casos de violência dela. Por favor, venha na próxima reunião, é de extrema importância.

Abraços,

Professora Márcia —

Marcia olha para a anotação por alguns segundos. A cacofonia de vozes alimenta seus pensamentos. Olha para a carteira mais próxima de si e seu peito ferve. É uma estrutura pequena de madeira recortada em um retângulo vermelho e barras de ferro a sustentando. Os mesmos materiais compõem a cadeira infantil que a acompanha. Sua visão fica vermelha.

Ela pega a agenda novamente, muda de página e recomeça a escrever:

— Querido pai,

estou te escrevendo para relatar mais um caso de violência por parte da sua filha. Hoje, ela entrou em conflito com outro colega de sala. Como tutora da Gabi, eu conversei com ela sobre acionar a professora ou o adulto mais próximo quando tivesse problemas com outro estudante, de modo que ela não fosse a vias de fato. Sabe o que ela me respondeu? Que o senhor a aconselhou a revidar caso alguém a agredisse.

A questão é que a outra estudante não encostou nela, entretanto, por outro lado, a Gabriella atirou uma cadeira contra a menina. Imagine só! Uma cadeira sendo levantada por braços miúdos e cheios de raiva. O pior: alimentados por seu conselho de merda! —

Marcia passa corretivo na última parte.

— A menina não se feriu gravemente, para sua sorte. Porém, essa já é a terceira vez neste ano em que a Gabi agride um colega da escola, sendo que estamos apenas no segundo trimestre.

Fico me perguntando o porquê uma criança com histórico de violência, como a Gabi, receberia um conselho como esse de seu responsável. Mais que isso, fico me perguntando qual foi sua linha de raciocínio para chegar nesta conclusão, pois me parece ter sido a mais curta possível.

Pai, o diagnóstico de TOD e TDAH[2] da sua filha não precisa atrapalhar os processos de desenvolvimento e de socialização dela, mas, aparentemente, o senhor precisa! —

Marcia pensa por alguns segundos. Decide manter as palavras.

— A Gabi necessita que o senhor a direcione com maturidade, afeto e responsabilidade, não com conselhos que não a enxergam.

Pensando nisso, e no quanto a situação atual está insustentável, segue uma lista de pequenas atitudes que podem auxiliar sua filha:

- *colocá-la em acompanhamento psicoterapêutico*
- *aparecer em reuniões*
- *ser mais presente na vida escolar dela*
- *ajudá-la nas lições e trabalhos*

E agora segue uma lista de coisas que podem ser evitadas:

- *parar de ignorar as necessidades e demandas da sua filha*
- *parar de dar conselhos estúpidos para ela —*

Márcia risca os últimos itens.

— Acredito que isso tudo pode ajudá-la e muito!

A Gabi tem apenas sete anos de idade e estou muito preocupada com o nível de sofrimento que ela já apresenta.

Acredite em mim quando digo que estamos dando o nosso máximo. Temos limitações de infraestrutura, de tempo e de fôlego, mas é de meu interesse pessoal que a Gabriella melhore a cada dia. Entretanto, é impossível fazermos isso sem sua ajuda. —

Marcia passa para a próxima folha.

---

[2] As siglas referem-se a categorias diagnósticas utilizadas no campo da saúde mental. TDAH corresponde a Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e/ou hiperatividade. TOD designa o Transtorno Opositivo Desafiador, associado a comportamentos recorrentes de irritabilidade, oposição e desafio a figuras de autoridade. Ambos integram classificações clínicas contemporâneas e são frequentemente mobilizados em contextos educacionais para nomear e interpretar comportamentos infantis.

— Então, que tal agendarmos uma reunião? Toda criança precisa da escola e da família para poder progredir. Repito, escola e família. Não é a primeira vez que tento realizar essa reunião com o senhor e aparentemente não será a última. —

Ela rasura.

— É preciso implorar para fazer uma reunião com o senhor? Preciso ir até sua casa bater na sua porta para ser escutada? A reunião com pais não é mera formalidade, ou pelo menos, no seu caso certamente não. O senhor entende as obrigações que acompanham a vida escolar? O senhor pelo menos lê essa porra de agenda? —

Márcia arranca a folha e a descarta.

— Tem algo acontecendo na vida da sua família que impede que as reuniões escolares sejam possíveis? Podemos tentar ajudar. Não queremos te ter em maus termos. Mas às vezes fica impossível com os relatos da Gabi. Se o senhor soubesse do apelido que tem recebido de alguns professores e estudantes… Estamos aqui para colaborar, pai. Para trabalharmos juntos. Só que um indo contra o trabalho do outro não tem como. Não conseguimos fazer isso sem você! Vamos tentar encontrar um caminho? —

Márcia solta a caneta e a agenda na mesa. Vai e volta entre as páginas analisando ambas as opções, os dois recados. Arranca um deles e fecha a agenda.

5.1. Portão da escola: uma divisão entre comunidades e não comunidades escolares

“Uma cadeira parada no ar” nasce de uma história narrada pela professora Lúcia. Ela relata um caso de agressão de uma aluna, que se valeu de uma cadeira para atingir seu colega. A resposta da criança quando indagada sobre o ocorrido na vida real é a mesma do conto. Contudo na vida real, a professora, perplexa e munida de improviso, responde:

> Mas eu acho que o seu pai tava nervoso, acho que o papai não prestou muita atenção… Porque não acredito que o papai falou pra você bater no amigo? Você jogar a cadeira no amigo, Rafa? O papai não falou isso, acho que o papai não prestou atenção ou você tá confundindo alguma coisa.

A professora ainda complementa que a comunicação entre a tríade estudante, família e escola, muitas vezes, se torna um “telefone sem fio”. O improviso da professora tem por objetivo não ampliar as fissuras na relação entre escola e família. Como contradizer para uma criança pequena o que foi dito pelo seu pai, sem a presença do mesmo? Como administrar a situação no agora? Como desconstruir muros entre a comunidade escolar e o núcleo familiar?

O portão da escola é o espaço físico de conexão entre o mundo de fora da escola e o mundo de dentro da escola, ou podemos dizer, entre a vizinhança da escola e a comunidade escolar. Cada escola compõe um universo cultural, social e simbólico construído pelas pessoas que a ocupam diariamente e pelas que já a ocuparam ao longo dos anos,

> ela é um espaço dinâmico, um lugar sociocultural que abarca duas dimensões: por um lado, é uma instituição pautada por regras e normas que a tornam um sistema escolar; por outro, é constituída por sujeitos imersos em redes de relações, tramas sociais de acordos, confrontos e interesses, espaços de apropriação constante de práticas e saberes entre a instituição e os indivíduos. A escola é, portanto, um espaço sociocultural (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 303).

O portão se configura como símbolo dessa divisão entre a sociedade escolar e a sociedade do entorno da escola, um portal que se abre e se fecha de acordo com quem é autorizado ou não a entrar, seja a qualquer momento ou apenas em momentos específicos.

E quem de fato é convidado a adentrar a escola?

São Paulo é uma cidade repleta de construções cinzas, muros altos e grades pontiagudas, o que é reflexo de um alto índice de violência. O mesmo pode ser observado nas escolas, tanto dentro de sua arquitetura quanto fora. O portão das escolas pesquisadas consiste em uma enorme grade de ferro com muros altos nas laterais. A aparência pouco convidativa tem tentado ser revertida com ações artísticas como grafites e pinturas, porém a formatação de grades e muros permanece.

No caso das residências da cidade, essa arquitetura traz em seu cerne a intenção de proteger quem está do lado de dentro e manter do lado de fora quem é indesejado (formando fortalezas de exclusão social). No caso das escolas, mais do que a simbologia de proteger quem está do lado de dentro, essa formatação remete a uma intenção de aprisionar quem está ali dentro - principalmente os estudantes - e excluir quem é indesejado, o que acaba por excluir a comunidade do entorno escolar. “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1987, p. 250).

Ainda que as famílias dos estudantes e a vizinhança da escola sejam convidadas a adentrar o perímetro escolar, em quais momentos esse convite acontece e em quais momentos ele vigora?

Vide o caso das famílias dos estudantes. Existem eventos específicos para os quais eles são convidados a entrar e participar desse espaço: durante festividades, como festas juninas, por exemplo, e durante o período de reuniões pedagógicas, momento em que são convocados e não convidados a estarem na escola.

No primeiro caso, cria-se uma relação de vínculo com o território, já no segundo, cria-se uma relação burocrática, por vezes, revestida de tensão, visto que a reunião é realizada para avaliar, ou até mesmo criticar, os resultados pedagógicos dos estudantes. Portanto, como seria se tanto o núcleo familiar quanto a vizinhança fossem convidados a participar mais ativamente do planejamento pedagógico das instituições escolares?

Em um evento do Ministério da Educação sobre a educação de adultos e populações marginais, Freire apontou a importância de relacionar o conteúdo programático à realidade da população local, de modo que o resumo de seu discurso foi categorizado da seguinte forma:

> e – Que o programa desses cursos, sempre de acordo com a realidade local, regional e nacional, seja elaborado com a participação dos

> educandos, em alguns dos seus aspectos, pelo menos o que, flexíveis e plásticos se preocupam:
> 1) Com aspectos higiênicos, morais, religiosos, diversionais, econômicos da vida local.
> 2) Com aspectos que envolvam a vida regional e nacional, sobretudo no que tange ao desenvolvimento do país.
> 3) Com o desenvolvimento e a utilização da liderança democrática local.
> 4) Com a criação de novas atitudes frente à família, aos vizinhos, ao bairro, ao município, fundadas num espírito de solidariedade e compreensão (Freire, Ana Maria Araújo, apud Freire, Paulo, 1992, p. 125).

A importância de considerar a realidade local e construir junto às famílias dos estudantes e a vizinhança se faz urgente dentro do ensino básico com as crianças e adolescentes.

As experiências do Experimental da Lapa atestaram que:

> A proximidade com a comunidade, entendida como de suma importância para que a escola pudesse conduzir o projeto pedagógico curricular de acordo com os anseios das famílias, auxiliava também a formar um elo participativo sem o qual todo o processo poderia estar comprometido (Bizzocchi, 2016, p. 556).

No conto, a dificuldade de se comunicar se dá por conta dos muros que se expressam literal e subjetivamente dentro dessa relação. Entretanto, mais importante que isso, é a tentativa de se comunicar.

Freire (1992) narra uma vivência em que, após um seminário sobre educação não violenta, um operário debateu com ele sobre a dificuldade de ser um pai amoroso e de ter esperança em um cotidiano marcado por escassez, exaustão e falta de perspectivas. Ele recorda a fala do pai: “Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher”. A princípio Freire rechaça o posicionamento do operário, julgando que não havia sido compreendido pelo mesmo, porém, posteriormente, ele nota que não estava escutando de fato a outra perspectiva da questão que lhe foi apresentada. É estabelecido um diálogo e, por consequência, Freire encontra possibilidades de construir caminhos que reconheçam e considerem a vivência do outro.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2013, p. 59). E para que o diálogo possa acontecer, é necessário que o espaço escolar se torne acolhida para todos os que quiserem construir coletivamente a educação.

O portão é o espaço de entrada e saída dos ocupantes da escola, entretanto também é espaço de conversas, cruzamentos, relacionamentos e transeuntes. Antes da aula de fato começar e assim que a aula termina, o portão da escola se torna palco das relações escolares. E tal qual em uma peça, as emoções, as palavras e os afetos acontecem ali.

O trajeto escolar começa necessariamente pelo portão da escola. É por onde todos os estudantes vão entrar e por onde todos os estudantes vão sair. Esse portal visto por muitos com pesar no começo da rotina escolar é o mesmo que gera o alívio no fim do dia. Em uma perspectiva topográfica do trajeto escolar, caso fôssemos desenhar o deslocamento que um estudante faz durante o seu dia inteiro na escola, o portão faria com que intrinsecamente esse desenho fosse cíclico, começando e terminando no mesmo local. O portão é esse espaço de início e fim, início e fim até, depois de anos, visto por chegarmos no encerramento do ciclo escolar. O portão se configura como o portal da escola, e deve estar aberto para todos que quiserem ocupá-la.



fig. 28



fig. 29

fig. 30



6. CACOS DE VIDRO E CHUVA DE VIDRO

Cacos de Vidro

Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. No vidro.

SOFIA… VAMO PARAR DE BATER NO VIDRO?

Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate.

SOFIA, IMAGINA SE ESSE VIDRO QUEBRA MEU AMOR, PODE MACHUCAR SUA MÃOZINHA.

Bate. Bate. Bate. Bate. Bate.

SOFIA, A PRO TÁ FALANDO COM VOCÊ.

Bate. Bate. Bate. Bate.

SOFIA PAROU!

@#$&!@#&*$*

QUE QUE CÊ FALOU SOFIA?

Bate. Bate. Bate.

PERA AI, EU VOU CHAMAR SUA PRO

Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate. Bate.

SÔFI, OLHA PRA MIM! CÊ CHAMOU A PRO MARCIA DE FILHA DA PUTA?

Não, pro. Eu chamei ela de vagabunda.

Chuva de vidro

Duda sai correndo porta a fora. A quadra fica rapidamente para trás. Três alunos a seguem com velocidade.

— VOLTA AQUI DUDA —

As risadas do trio esfriam sua nuca. Seus pés pisam com força contra o concreto cinza do pátio, a lançando para frente, cada vez mais e mais rápido. O piso se racha com cada impacto. Cabeças ao redor se viram para ela, curiosas e petrificadas.

ZUM

O trio lança uma palavra que se finca no braço da garota. A farpa faz um tanto de sangue escorrer, mas ela não para. Arranca a palavra e a joga no chão.

Ela sobe a rampa acessível, que se torna cada vez mais estreita, até que os muros baixos arranhem suas pernas repetidamente. Um degrau no final da rampa triplica de tamanho de repente, ela tenta pular, no entanto acaba sendo jogada no chão.

ZUM

Uma palavra afiada vai em direção a sua cabeça e Duda se esparrama ainda mais no piso. A farpa corta um cacho de seu cabelo. Os garotos alcançam o começo da rampa. Duda se levanta, pega o cacho caído no chão e o enfia no bolso da calça. Ela passa pelo portal da área interna da escola e corre, mas derrapa em frente às escadas do térreo. Várias faixas de interdição se sobrepõem de todas as direções e bloqueiam a entrada.

ZUM

Uma palavra bate contra a parede ao lado e cai no chão. Duda a lê, engole em seco e infiltra as mãos entre as faixas amarelas. Ela as puxa, empurra, estoura. Até que um pequeno buraco se abre. Ela se enfia por ele e avança pela escadaria. Os degraus irregulares e tortos fazem com que ela caia algumas vezes. Na primeira vez em que ela segura no corrimão de metal, o mesmo rompe.

— VAI VAI VAI —

Um dos garotos passa pelo buraco de faixas. Duda se apressa para chegar ao segundo lance das escadas.

ZUM

ZUM

ZUM

Os pés agridem os degraus com firmeza. O final da escada se estica em direção a ela. Seu joelho ralado bate contra o último degrau e a impulsiona para cima. À frente, o corredor do primeiro andar se abre à direita. De um lado dele estão as salas de aulas, do outro, janelas enormes exibem uma visão aérea do pátio. A vista desenha um céu azul e uma construção cinza que é parte de sua escola e de outras. Construção que já foi uma só escola.

ZUM

Ela corre até a primeira sala de aula. Assim que se aproxima, vê que a porta da sala está rachada em duas metades encostadas na parede, com marcas de sapatos carimbados. A maçaneta está caída. 40 alunos do sexto ano estão sentados nas carteiras com celulares na mão. Nenhum deles a olha. Ela avança para a próxima

porta, mas, quando passa pela primeira janela, o vidro da mesma se solta e cai logo atrás de Duda. Ela grita e gruda na porta da próxima sala, que está no mesmo estado da anterior, mas dentro daquela, 40 estudantes do sétimo ano se encontram dormindo, enquanto uma professora escreve palavras por cima de palavras obsessivamente.

ZUM

— DUDAA, VAMO LÁ NO PORÃO —

Ela acelera o passo na travessia do corredor arisco e usa os braços para proteger sua cabeça. Uma por uma as janelas vão caindo atrás da menina. A poeira de vidro chove sobre seu calcanhar, entrando em seu tênis. No fim do corredor, ela olha para trás e vê o trio de garotos parados em frente aos estilhaços. As placas de vidro maiores se quebram sob o peso deles, fazendo eles avançarem com cuidado sob as lanças afiadas.

— SUA… —

ZUM

A palavra voa por cima dos restos de janelas. Duda avista a sala dos professores no final do corredor, ela voa. Portas quebradiças vão ficando para trás, até que ela alcança a única porta intacta e fechada. Ela aperta a maçaneta e a mesma não sai do lugar. Ela olha pela pequena janela de vidro da sala e avista os professores discutindo afobados. Ela bate com força na porta.

ZUM

Uma palavra fura a sua calça.

Ela chuta a porta e chama o mais alto que pode. Porém nenhuma cabeça se vira.

— RÁPIDO —

ZUM

A palavra risca seu braço.

Ela abandona a porta e avança para um portão de ferro que há no fim do corredor. Ela se agarra ao puxador da porta e faz força para abri-la. Mas o portão avança a passos miúdos, enquanto os garotos pulam os cacos e se aproximam cada vez mais e mais.

ZUM

ZUM

ZUM

ZUM

As palavras vão se fincando feito espetos enquanto ela puxa a porta pesada. O trio agora está a poucos metros de distância. Cada agulhada faz seu corpo saltar.

— PUXA —

Uma menina se coloca do lado de Duda e se agarra ao puxador. Elas usam o peso do corpo e o portão começa a sair do lugar. As palavras voam, batem contra a menina e caem secas no chão. A porta anda e anda, até que uma brecha se forma.

— VAI VAI VAI VAI —

Duda passa e a menina empurra a porta de volta. Dois passos depois, um estrondo soa quando os meninos batem contra o portão. O primeiro deles se espreme pelo vão e, a contragosto do ferro, consegue passar.

— VEM CÁ —

Duda dispara, agride, avança. Porém o corredor não é tão grande quanto o anterior. Os passos dele se aproximam dos dela pouco a pouco. Seu fôlego vai se esgotando e o coração martela contra o peito, pedindo por respiro.

ZUM

ZUM

ZUM

O alarme toca e perfura seus tímpanos. Suas mãos correm para cobrir os ouvidos e sua velocidade começa a decair.

— DUDA DUDA DUDA —

A curva no final do corredor se aproxima tanto quanto o rapaz. Ela faz a curva ainda em velocidade quando tromba em algo com força. Seu corpo vai para trás desorientado. Seu sistema ainda estava em espiral. Os passos que a perseguiram pararam também.

— A GENTE NÃO FEZ NADA PROFESSOR —

Ao que o professor responde:

— DEPOIS A GENTE CONVERSA MIGUEL —

— MAS FESSOR —

A respiração de Duda foi saindo de sua garganta. A cabeça voltou ao eixo devagar. Entretanto suas emoções ainda estavam em pavorosa. Os nervos aflitos. Duda percebe que Miguel se retirou, ficando somente o professor.

— Duda, o que aconteceu? —

A menina olhou para o próprio corpo e nada mais estava lá. As farpas, as lascas, os arranhões, o sangue. Nem mesmo suas roupas estavam fora do lugar. Entretanto, ainda sentia a úmidez em seus olhos. Ela responde:

— Nada, professor. —

Duda coloca a mão no bolso da calça e sente seu cacho ainda lá. O professor dá um meio sorriso.

— Vem comigo. —

Eles caminham em silêncio. No caminho, o chão está firme, as janelas intactas, só uma porta estava de fato quebrada. Eles chegam na sala da coordenação, pela janela se vê o coordenador e uma estudante com olhos vermelhos conversando. Duda se vira para o professor e fala:

— Eu posso voltar pra sala. —

— Não, vamo lá fora. Você respira um pouco e a gente pensa juntos. Pode ser? —

O peito de Duda se descomprime um tanto. A escola não parecia mais tentar engoli-la viva.

— Pode ser. —



fig. 31



fig. 32



fig. 33

6.1. Conflito e violência: a fragilidade do tempo e das relações

Em “Cacos de Vidro”, vê-se uma situação de conflito que surge entre uma estudante e uma professora. Na história concreta, a professora Lúcia estava tentando realizar um processo com uma turma agitada quando percebe que uma estudante está batendo com um boneco contra o vidro repetidamente. Lúcia se aproxima e conversa com a aluna, entretanto a mesma começa a resmungar e dar de ombros. Ao entender que a estudante a chamou de “filha da puta”, tenta novamente dialogar, recorre ao argumento de contar para a mãe da menina, porém sem êxito, ela decide se afastar do conflito. Em suas palavras, ela “desiste” e aproveita que havia dado o horário da turma para devolvê-los à sala de aula.

Quando conversa com a professora da turma e a mesma conta que a criança assumiu tê-la chamado de “vagabunda”, Lúcia se afeta ainda mais:

> “[...] nossa, Ellen, eu fiquei tão triste, sabe? Porque ela tá no terceiro ano, eu sei que ela é nova, mas aí… [...] pode parecer uma bobeira pra outra pessoa, mas aquilo me magoou. [...] Aí depois ela veio, ela pediu desculpas, ontem eu dei aula pra ela, a gente tá brincando com uma coisa de personagens, ela contracenou comigo, foi muito legal, eu dei parabéns. Eu não fiquei com raiva dela, não é isso. Mas aquilo me magoou [...]”.

Há um vão entre a compreensão racional e o sentimento que a atinge. A professora entende as questões que envolvem o conflito, porém não necessariamente se encontra preparada para lidar com ele sem ser afetada negativamente pelo mesmo.

É possível observar uma ótica de sinceridade extrema da criança. Ela assume o xingamento que de fato utilizou. E ainda que a professora se ressinta por, no primeiro momento, entender que o uso da expressão foi um ato impulsivo da menina, e no segundo momento, pensar que o xingamento tomou um lugar de intencionalidade, Lúcia não deixa que isso atrapalhe sua relação em sala de aula com a estudante. Apesar da mágoa, ela entende que pode estar fazendo uma leitura muito adulta da criança.

Entre esse caminho de desistência, mágoa e retorno à normalidade do relacionamento, quanto do conflito de fato foi trabalhado?

Já “Chuva de Vidro” nasce a partir de uma situação que aconteceu durante a entrevista na E.E. Raul Cortez. O professor Caio guiava a travessia pela escola ao

parar para falar com uma estudante do 8º ano que estava em frente a sala da coordenação chorando. Ela conta que mais uma vez foi vítima de racismo por parte de outros estudantes e pede desculpas. O professor pergunta quem foram os envolvidos para que a escola possa ajudá-la, Caio fala para ela ficar tranquila que eles vão conversar melhor durante sua aula mais tarde. Assim que a porta da coordenação se abre, outra adolescente sai aos prantos e o coordenador comenta que o dia estava agitado.

Quanto a escola pode parecer ameaçadora para um estudante? Quanto o bullying, o racismo, o machismo, a homofobia podem se fazer presentes, ferir e marcar essas crianças? Qual é a proporção que o medo, a tristeza, o horror e a insegurança podem tomar dentro desse espaço, ainda mais estando em uma fase sensível como a adolescência?

“Chuva de vidro” leva ao extremo o sentimento de aversão e medo da escola que pode crescer dentro de um estudante que enfrenta violências reincidentemente. A sensação de estar sendo engolido vivo encontra literalidade quando a estrutura da escola começa a atacar a personagem, dando ainda mais força aos agressores que perseguem a menina.

Enquanto “Cacos de vidro” vai trazer em seu cerne a questão do conflito dentro da escola, “Chuva de vidro” vai tratar da violência. Embora muito confundidos, principalmente no contexto escolar, onde ambos se fazem muito presentes, existem diferenças cruciais entre os conceitos de conflito e violência.

Segundo Silva, Almeida e Almeida (2022, p. 308), o conflito “faz parte da vida social, alterando e provocando mudanças sociais necessárias como força integradora dos indivíduos, que move e dá vida ao processo relacional”. Isto é, o conflito é inerente à vida cotidiana na sociedade e é um acontecimento importante para o surgimento de novas percepções, novos acordos sociais e novos comportamentos em uma comunidade. Quando falamos da comunidade escolar, em específico, esse processo relacional é intensificado por alguns fatores.

Por ter um papel de socialização importante para os estudantes, “a escola é um lugar privilegiado de interação que une e desagrega, constrói e desconstrói; trata-se de um ambiente propício para consenso e dissenso” (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 309).

Outro fator que potencializa o surgimento de conflitos, é o papel educacional da escola, onde ou o estudante é estimulado a refletir e discutir sobre diferentes

questões ou, no caso da concepção bancária, o estudante é colocado em uma posição passível de ter que absorver o conteúdo de forma estática, dado que “cabe à educação [bancária] apassiva-los ainda mais e adaptá-los ao mundo” (Freire, 2011, p. 88).

No primeiro cenário, o conflito surge por um estímulo proposital e tem objetivo educacional nítido, já no segundo caso, conflitos podem surgir por incômodos dos estudantes com essa formatação, o que pode ou não convergir em mudanças na sala de aula.

Para completar esse quadro, a obrigatoriedade da permanência do estudante em sala de aula ou na escola como um todo retira uma das ferramentas de evitamento de conflitos que seria o afastamento.

O conflito em si não é um problema, contudo, caso ele seja ignorado ou resolvido de maneira indevida, pode culminar em violência. A indistinção que comumente se faz entre conflito e violência dentro da escola se dá justamente pela tendência escolar de não trabalhar os conflitos que ali aparecem, de modo que a grande maioria se torna violência.

Essa tendência é causada pela falta de espaço que o sistema escolar dá para questões que não se prendem ao currículo básico, como divergências, questões socioculturais e econômicas que atravessam os estudantes e picos de emoções. Não há tempo na sala de aula do ciclo comum reservado para resolução de conflitos. O sistema escolar não insere o conflito dentro de seu plano pedagógico, não dá margem e flexibilidade no calendário para que o conflito possa adentrar sem tensões. O sistema quer torná-lo invisível, de modo que quando ele aparece é repulsado, transformando-o em uma barreira ao aprendizado ao invés de uma etapa para o mesmo, o que culmina em violência.

> O que acontece nas escolas é resultado das múltiplas perspectivas que os sujeitos escolares (estudantes) constroem sobre as violências, definindo-as de acordo com suas percepções e significados, não esquecendo que isso se relaciona com a complexidade do sistema escolar, que produz a própria violência; ou seja, trata-se de um fenômeno produzido na escola e pela própria escola (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 309).

Ao categorizar tipos de injustiças que podem ser encontradas em geral no mundo, Schilling e Angelucci (2016, p. 12) vão citar:

> injustiças ligadas à discriminação [...]: racial, por orientação sexual, por aspecto físico, idade, naturalidade, origem regional, local de moradia; injustiças ligadas à desigualdade social (distribuição) [...]; injustiças ligadas à retribuição (de bens ou punições – merecimento) – aqui

> organizamos as respostas que podiam ser sintetizadas na expressão “ela/ele não merecia”; injustiças ligadas à violação da igualdade perante a lei e as regras (dois pesos e duas medidas), ou seja, quando não há simetria ou reciprocidade em relação a leis ou regras [...], variando de acordo com o status, classe social, poder, riqueza, autoridade, beleza, etc.; injustiças ligadas à violência criminal – constituem um item à parte, que aparece com mais força na pesquisa realizada na escola estadual, no ensino médio, com relatos de assaltos, agressão, etc.; injustiças ligadas à violência policial.

Esses tipos de injustiças podem ser encontrados, no geral, em forma de violência dentro da escola, sendo promovidas, potencializadas e perpetuadas pelo tempo escolar.

Isto é, a lógica de tempo institucionalizada dentro da escola compõe e corrobora com a aparição de violências. A falta de tempo nega a possibilidade de elaboração dos conflitos, propicia o surgimento da violência e suprime o tempo para resolução da mesma, criando, assim, um mecanismo de repetição vicioso.

Em relação ao corpo discente da Raul Cortez, o professor Caio cita o hábito dos estudantes de se xingarem de brincadeira, apoiados em uma falta de reconhecimento identitário:

> Essa escola não tem casos de violência física [...] ou pouquíssimas, mas de violências nesse sentido de racismo, homofobia, xenofobia acontece com uma frequência um pouco alta e assusta um pouco, porque parece que quanto mais novos mais vem essa coisa. E aí pra mim, na minha leitura como professor, é que isso também é uma vivência familiar dessas agressões, essas violências. [O comportamento violento] vem um pouco disfarçado. Porque o sexto e o sétimo a gente fala e eles ainda se impactam ao entender que isso é errado. O oitavo e o nono não se impactam tanto (Prof. Caio).

Na E.E. Pedro II, a professora Lúcia aponta uma experiência semelhante:

> Sim, eu acho que a violência é uma característica dessa juventude, desses alunos que estão em idade escolar. Eles têm uma coisa de resolver violentamente as coisas sem conversar primeiro, sem falar. Isso desde o primeiro aninho até o ensino médio [...]. Eu acho que você tem um conflito antes de virar uma violência [...], então você tem que tentar resolver enquanto é um conflito, né? Como eu falo pros pequenos “chama um adulto” e quando é o maior eu falo “chama a pessoa pra conversar” [...]. Eu acho que eles pulam essa etapa. Eles já vão pra violência. Eles têm brincadeiras muito violentas. Eu acho que são crianças, adolescentes e jovens até, guardadas as devidas proporções obviamente, muito violentos. Eu acho que a violência faz parte da vida deles.

Não há tempo dentro do sistema escolar para o conflito, para as violências, então, que demandam ainda mais tempo para sua resolução, há menos ainda. Por

isso, quando a violência se faz presente dentro da escola, o mais comum é que os estudantes envolvidos sejam direcionados para a coordenação. Esse movimento de encaminhar a problemática da violência para outra esfera escolar - da sala de aula para a coordenação, da coordenação para a direção, da direção para a família - funciona mais como um placebo dentro da escola do que uma medida que costuma trazer soluções efetivas.

Além das violências que partem ou atingem os estudantes, o tempo escolar também aflige o corpo docente, por exemplo: ao fazer com que demandas do trabalho tenham que ser finalizadas fora da escola, tomando tempo da vida pessoal do professor; ao fazer com que o educador não tenha tempo nem mesmo de ir ao banheiro durante o trabalho; ou ao fazer com que objetivos pedagógicos não encontrem êxito por falta de tempo e frustrem o educador, fazendo-o sentir culpa.

A violência dentro da escola se manifesta por parte de todos os membros dessa comunidade e entre diferentes posições, sendo elas: professores, estudantes, funcionários, coordenadores, direção, familiares. A violência acontece entre classes e contra classes diferentes.

Sobre as ferramentas para lidar com o conflito e com a violência, o professor Caio comenta “nem sempre eu, como professor, me sinto instrumentalizado para dar conta de todos esses conflitos que surgem”. Uma possibilidade de instrumentalização existente na E.E. Raul Cortez é o programa Conviva, que tem por objetivo trabalhar as relações de convivência dentro das escolas estaduais. Sobre o funcionamento do programa dentro da escola, o professor comenta:

> Aqui no universo da nossa escola funciona até que bem as atividades, mas eu sinto falta, por exemplo, de um amadurecimento crítico sobre essas atividades. Então nós, professores, temos algumas videoaulas para assistir semanalmente sobre o convívio, sobre estratégia de como trabalhar o relacionamento entre os jovens, trabalhar conflito e violência e tudo mais. [...] Mas eu sinto que não tem um espaço pra reflexão, a gente faz [...] a estratégia da semana. Então, por exemplo, semana passada a gente fez um dia de setembro amarelo, mas onde estão os debates de setembro amarelo ao longo do ano na escola? Não tem.

Outra crítica que ele tece em relação ao programa é o fato de que são obrigados a consumir o conteúdo semanal de aulas apenas os professores de sala de leitura e de protagonismo, “mas eu acho isso um grande erro assim. Eu acho que é papel de todos os professores de todas as disciplinas trabalhar o tema convivência e protagonismo também” (Prof. Caio).

Ainda em sua pesquisa sobre conflito, injustiça e violência dentro da escola, Schilling e Angelucci (2016, p. 20) vão trazer categorias dentro do conceito de justiça que nos ajudam a pensar em possibilidades de caminhos a serem percorridos dentro da escola:

> respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento. Se todos e todas são iguais perante as leis, regras e combinados – sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos –, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”; respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito; em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação. Para tanto, obviamente, é preciso que existam regras (e acordos) conhecidas por todos; reconhecimento do mérito; existência de diálogo, comunicação, possibilidade de participação nas relações escolares; existência de qualidade de ensino e princípios pedagógicos. Nesse caso, a função da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa.

O vidro presente nos dois contos deste capítulo traz consigo a fragilidade. Dentro do universo escolar existem: a fragilidade na imagem de equilíbrio e alinhamento constante e inabalável entre a comunidade escolar e dentro dos indivíduos que ali estão; a fragilidade das relações, que se manuseadas incorreta ou desrespeitosamente podem quebrar; e a fragilidade das convicções absolutas, principalmente de uma suposta sabedoria superior dos docentes.

A escola é espaço de tensão, reflexão e mudança. Sua fragilidade não tem a ver com um fatalismo que resulta de conflitos, desentendimentos e violências. Ela tem a ver com a possibilidade de quebrar o regimento antigo para reconstruir coletivamente novas formas de convívio.

fig. 34





fig. 35



fig. 36

7. CAMISETA DA SORTE

A camiseta de Tiago estava exausta. Era utilizada dia sim e dia não para ir à escola. Acordava no varal, era passada, se esticava pelo tronco do rapaz e assim que voltava era colocada num balde de água com sabão. A rotina era árdua. Mas apesar disso, ela estava sempre impecável, cheirosa e sem um único furo, ainda que muito apertada.

O tempo passava rápido e, cada dia mais, ela sentia Tiago se remexer em desconforto. Ela sabia que estava chegando a hora, seria descartada. A camiseta, que um dia foi dedicada e leal, seria cortada e transformada em um pano de chão, assim como era o destino de tantas outras.

Queria evitar o inevitável o máximo possível. Se alongava, alaciava, no entanto o corpo do rapaz crescia na velocidade da luz.

Até que o primeiro passo para a derrocada se deu. Ela conheceu a gaveta pela primeira vez em sua longa vida. Desde que saiu da embalagem, nunca havia saído do ciclo escola, porta e lavanderia. Uma única vez havia passado no banheiro da casa para que Tiago pudesse arrumar o cabelo se olhando no pequeno espelho. Então no momento em que afundou em uma gaveta do quarto, ela tinha certeza. Passou tantos dias enfurnada lá que tinha esquecido como era a luz do dia. A camiseta já imaginava como seria o gosto da poeira molhada em sua gola, quando dona Lúcia a pescou de seu túmulo.

A mulher a levantou, esticou e analisou com tanta precisão, que a camiseta sentiu seu algodão enrubescer. Estava apavorada.

— Ô ARTHUUUR. —

Um menino entrou no cômodo com uma tesoura na mão e o tronco desnudo. Se camisetas pudessem chorar, aquela ali já estaria se afogando em um oceano de lágrimas.

— EU JÁ NÃO DISSE PRA NÃO CORRER COM TESOURA NA MÃO, MENINO? —

— Desculpa, mãe. —

Ele soltou a tesoura no sofá-cama e se aproximou da mulher.

— Olha, vai ficar meio grande, mas tá ótima. —

Ela enfiou a camiseta na cabeça do garoto e o ajudou a ajustar os braços.

A camiseta ainda tremulava no estado de choque, quando reparou que a poeira continuava lá longe no chão. Quis saltitar de alegria por não ter sido mais uma vítima de um extermínio utilitário, porém logo Arthur saiu correndo com ela no corpo porta afora em direção à escola.

O dia passou voando e as novidades choviam do teto escolar. Turma nova, amigos novos, professores diferentes, apenas a escola permanecia a mesma. Estava acreditando que voltaria a sua rotina comum de fiel escudeiro, mas, naquele mesmo dia, outra novidade se deu.

Arthur chegou da escola a noite e foi correndo abraçar a mãe na cozinha. A alegria era contagiante e a camiseta se perguntava qual seria o motivo. O menino se agachou na frente do fogão e o reflexo exibiu o seu sorriso.

— Eu fiquei lindão com a camiseta do Tiago. —

E então, o coração do menino bateu. É claro, certamente o coração dos dois irmãos sempre bateram, porém aquela foi a primeira vez que a camiseta sentiu o coração de alguém bater. O coração de Arthur bateu e a camiseta começou a contar as batidas.

Dali para frente, a vida mudou. Ir para a escola se tornou uma experiência vívida, sem espectadores. Ela ouvia cada sussurro do menino com atenção, pingava durante as aulas de educação física e reparava para quem Arthur estava olhando quando seu coração acelerava.

Os dias eram intensos e o ritmo cardíaco oscilava fervorosamente. Os sentimentos do rapaz transbordavam. Ele era gentil, apaixonado, amoroso e a camiseta não poderia estar mais contente com seu novo dono. Ou podia.

Certa noite, assim que voltaram de um dia agitado na escola, dona Lúcia pegou a camiseta da cadeira e a levou em direção ao balde.

— Não, não, não, não, não! Eu preciso usar ela amanhã, mãe! —

— E você vai fedido pra escola? —

— Vai ter campeonato de vôlei nessa semana. Por favooooor, é minha camiseta da sorte! —

A camiseta deveria ter ficado apavorada com o nível de bactérias que se acumulariam, porém, ela só conseguia pensar naquelas três palavrinhas.

Ao fim da semana, suas mangas estavam com um fedor podre e bolorento, que exigiria umas três lavadas, mas o coração do menino estava quente. Ele exibiu orgulhoso a medalha de ouro para a mãe e para o irmão mais velho. Ela deu ao garoto

um abraço caloroso. Ele dispensou apenas um olhar ao irmão caçula. O coração de Arthur se retraiu.

Os dias passavam e aquela sensação estranha ressurgia de relance ao longo dos meses. A camiseta tentava criar uma relação entre os casos, identificar o que esfriava o coração do menino, até que um dia isso se tornou mais nítido.

— OTÁRIO DO CARALHO —

— OTÁRIA É SUA MÃE —

— IIIH FALOU DA MÃE —

— BATE NELE, BATE —

— MÓ FRACO, DÓI NADA —

— ELE TÁ ACOSTUMADO A APANHAR —

Arthur estava na rodinha dos amigos. Na verdade, amigos era uma palavra muito forte. Suas amigas foram ao banheiro, durante o intervalo, e costumavam demorar um tanto lá. Então, algumas vezes, ele se aproximava dos meninos. Apesar de não parecer, eles sim eram todos grandes amigos. Amigos estranhamente rudes e agressivos.

— Ô VICTOR, CÊ TAVA FALANDO COM A MARINA? —

— FALOU DE MAQUIAGEM COM ELA, SÓ SE FOR —

— CE PEGOU? MÓ GOSTOSA —

— MÓ RODADA —

— QUE NADA, FALARAM QUE ELA NUNCA FICOU COM NINGUÉM —

— MÓ SAPATA —

Veio aquela sensação. A camiseta por viver na altura no tronco conseguia compreender muito bem as palavras, entretanto nem sempre os seus significados mais profundos. Que dirá quando crianças se esgueirando pela puberdade é o assunto em questão.

— Ô ARTHUR, A MARINA É SAPATA? —

— Não. —

— ENTÃO POR QUE ELA NUM FICA COM NINGUÉM? —

— Acho que ela só não pensa muito nisso.

— CÊ VIVE NA COLA DAS MININAS, VAI DIZER QUE ELAS NUM PENSAM NISSO? —

— Ah, elas falam de vocês sim. —

— SE ELAS FALAM DA GENTE, POR QUE A MARINA NÃO QUER FICAR COMIGO? —

— Sei lá, porque…—

— CEIS FICAM FALANDO DE BARBIE, NÉ? —

— Não. —

— CÊ FICA FALANDO DE PIROCA, ARTHUR? —

— Não! —

— IH O ARTHUR GOSTA DE FALAR DE PIROCA —

— Ela diz que vocês tem bafo! —

A camiseta sentiu a tensão no ar formar um silêncio, olhares perfuravam o espaço e o tecido enrugou sob as mãos tensas do garoto. Então os meninos caíram na gargalhada. Eles batiam nas mangas e nas costas da camiseta, o que parecia ser um sinal de comunhão. Um riso tenso sacudiu o seu peito.

O intervalo entre eles tornou-se mais frequente. Os meninos falavam das meninas, de futebol e se batiam. A mãe perguntava por que às vezes surgiam alguns roxos, porém o garoto sorria e dizia que eram seus novos amigos.

Os comentários da rodinha muitas vezes saiam pela culatra, porém nesses momentos ele tentava exercitar apenas a escuta. A Juli do 7º ano era galinha, a Rafa do 6º era esquisita e o Otavio do 9º era viado, porque só andava com as meninas.

Com o tempo, Arthur foi passando mais tempo com o grupo entre e durante as aulas. Ainda falava com suas amigas durante a educação física e durante a saída, no entanto o coração dele se agitava quando percebia que estavam sob um formigueiro de olhares.

As notas caíram, o desempenho nos jogos também e sempre que a mãe vinha questionar algo, Arthur dizia que estava tudo mais do que bem.

Ele estava feliz. Tinha mais amigos agora, eles adoravam os seus comentários e tinha até começado a falar de futebol com o irmão. Até que os garotos encucaram com algo.

— Ô ARTHUR, NUNCA VI VOCÊ FALANDO DE NENHUMA MENINA, CÊ JÁ BEIJOU? —

— MÓ VIRJÃO —

— OU ELE GOSTA DE OUTRA COISA NÉ? —

— MÓ VIADO —

— Não! Eu… to ficando com a Marina. —

A camiseta sentiu o coração dar um salto para trás. Os garotos explodiram em risos e socos, como de costume, só que dessa vez o alívio não alcançou o rapaz.

Ele acordou com os olhos cheios de olheiras no dia seguinte. Durante as primeiras aulas, estava inquieto, ansioso. O sino do intervalo tocou e ele pulou da cadeira, a camiseta torcia para que ele tivesse um plano.

Ele desceu as escadas, atravessou o corredor decidido e o pátio se abriu em sua frente. Uma vertigem o atingiu. Arthur respirou fundo. Os garotos estavam concentrados no meio do pátio, como era de costume, e as meninas estavam nas bordas do espaço. Ele pisou firme em direção ao seu objetivo. Ao passar pelos meninos, algumas cotoveladas e tapas o atingiram. Ele seguiu em frente.

Se aproximou do grupo das suas antigas amigas.

— Ô Marina! —

Seu coração batia contra o peito, as mãos escorregavam pelo algodão e a respiração subia e descia a camiseta em cadência. Ela se aproximou.

— O que foi, Arthur?! —

Ele cruzou os braços.

— É que… os meninos tão enchendo o saco. Ai eu meio que falei pra eles que a gente tava… ficando. Aí se você puder sorrir tipo… —

Ela ri:

— Então agora você só pode falar com a gente se quiser pegar. —

— Não, não, não, eu não quero e você também com certeza não quer… —

— É óbvio que você não quer, Arthur. —

— Desculpa, eu não… —

Marina o olhou em silêncio. Ela o olhava com tanta precisão, que o rosto dele enrubesceu. Suas mãos trêmulas apertaram ainda mais as mangas.

Marina deu um passo em sua direção, colocou as mãos nos ombros do menino e deu um selinho em seu nariz. Depois, sussurrou em seu ouvido:

— Quando for parar de ser imbecil, avisa a gente. —

Ela se afastou e Arthur não falou nada. Ele engoliu em seco e sua voz foi parar no estômago. Ele andou de volta para a roda dos amigos calado. Os tapas e os socos vieram em comemoração, porém ele nada sentiu. Saiu da roda sem avisos.

Os corredores engoliam o menino a cada passo dado e a camiseta sentia algo desconhecido crescer no peito do rapaz estrondosamente. Os passos pareciam não

ser largos o bastante e o banheiro não chegava nunca, o tempo do intervalo parecia não ser grande o bastante e logo o sinal tocaria.

A porta miúda no final do corredor foi crescendo, até Arthur passar por ela e fechá-la em um baque seco. Ele correu para a primeira cabine e se trancou. Sentou-se na privada e aquela sensação estrondosa atingiu seu ápice, quando algo muito, muito estranho aconteceu.

A camiseta sentiu chover dentro do banheiro fechado. Gotas quentes de água caiam direto no algodão. A quantidade de gotas aumentava e o menino parecia estar se afogando, um soluço o tomava. Os braços passavam pelo rosto e voltavam encharcados. A camiseta sentia o coração do garoto desolado.

O barulho da porta se abrindo o atingiu em cheio e tudo congelou. Vozes masculinas xingavam o professor por uma falta em um jogo. Arthur subiu os pés para a tampa da privada e tapou a boca e o nariz com as mãos. Eles faziam uma barulheira falando. Deram as descargas, abriram as torneiras, até que ficaram em silêncio. Arthur apertou ainda mais o corpo todo, quando finalmente ouviu o barulho da porta se abrindo e fechando.

O pulmão exigia ar, ainda assim ele esperou mais um pouco. Seu tronco desinchou feito um balão. O peito subia e descia sem o frenesi de antes. A chuva havia parado. O menino olhou ao seu redor. As paredes da cabine estavam cheias de rabiscos.

SEXO

É TUDO PUTA

SACO CHEIO AMIGÃO?

BOMBA NESSA PORRA

BOA CAGADA

QUE PAU PEQUENO

A respiração do menino foi amenizando. Ele abriu a porta com cuidado e espiou o lado de fora, estava sozinho. Ao alcançar a pia, a camiseta viu o quanto o rosto do menino estava molhado e vermelho.

Ele jogou água no rosto e esperou o sinal do intervalo soar antes de sair do banheiro. Ao passar pela porta, viu o professor de educação física encostado na parede. A camiseta ficou mais tranquila.

— Oi, Arthur! —

— Oi… —

— A Marina e a Vitória me pediram pra eu vir aqui. Tá tudo bem? —

A certeza do menino havia se esvaído.

— Você pode me ajudar com uma coisa, fessor? —

— Com certeza, eu posso tentar. O que aconteceu? —

O professor colocou uma mão em seu ombro e a camiseta definiu aquela como a melhor (depois da pior) sensação do mundo.



fig. 37

7.1. Aquilo que transborda

Segundo Silva, Almeida e Almeida (2022, p. 306), a escola é um “espaço sociocultural intensamente dinâmico, com sujeitos ativos diante do processo educativo interferindo e agindo diretamente nas tramas cotidianas”. Isto é, a escola é composta por uma vasta gama de pessoas que dão vida a esse espaço, criando uma realidade compartilhada.

Tudo aquilo que compõe e atravessa cada pessoa dessa comunidade - suas paixões, frustrações, mágoas, afeições, traumas e receios - se faz presente e vivo dentro desse universo escolar. Portanto, a escola é composta por uma miríade de sentimentos.

Do choro que termina com uma risada a uma alegria tímida, a diversidade de emoções que atravessam os estudantes é extensa e profundamente complexa. “Camiseta da Sorte” vai tratar sobre o transbordamento dessas emoções e desses sentimentos que erupcionam dentro da escola. A personagem Camiseta vai sentir através de seu tecido a sensação de cada suspiro, choro, suor e riso que atravessa uma criança adentrando a adolescência.

Em meio a conflitos ignorados, violências e injustiças no contexto escolar e dentre tantas emoções que não são bem-vindas nesse espaço, a raiva se torna protagonista.

> Em Pedagogia do Oprimido, Freire conceitua a rebeldia como um momento de despertar. Quando os oprimidos tomam consciência de sua opressão e deixam de aceitá-la com fatalismo (‘é a vontade de Deus’) e autodesvalia (o sentimento de que são incapazes), explode a raiva e a rebelião. O que fazer com a revolta inexplicável e sem objetivo definido, muitas vezes horizontal, contra os próprios companheiros ou o equipamento público que os serve? (Ratier, 2019, p. 156).

Qual é o espaço reservado para as emoções dentro da escola? Onde elas têm permissão de aparecer? Elas se fazem presentes na lousa ou nos livros didáticos? Como elas são vistas dentro dessa espacialidade?

A escola é o espaço dos sentimentos extravasados. Ou seja, dos sentimentos que não são convidados a adentrar a sala de aula através de atividades para desenvolvimento de competências socioemocionais, mas sim aqueles que chegam em erupção — na maioria das vezes incompreendidos e suprimidos também pelos

seus próprios portadores — e que tem raízes mais complexas do que uma pessoa sozinha poderia dar conta.

No conto, quando Arthur é tomado pela necessidade de chorar, ele se abriga no banheiro, o local mais privado da escola, onde é possível que um sentimento transborde sem ser necessariamente percebido por outras pessoas, é possível chorar escondido. Ao analisarmos o histórico educacional do ocidente, é notável a cisão feita entre corpo e mente. De acordo com Bell Hooks (2013, p. 254):

> Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio de nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação nos possibilitam esquecer e, depois, buscar desesperadamente nos recuperar, recuperar nossos sentimentos e paixões, em algum lugar isolado – depois da aula.

Ratier (2019, p.152) afirma que não há espaço para emoções, sentimentos, angústias, alegrias e, principalmente, raiva dentro da escola. Entretanto, é absolutamente notável a presença acalorada dela no cotidiano escolar. Ainda hoje, a sociedade continua vendo a raiva como um sentimento a ser sufocado e não problematizado.

Para a estrutura capitalista em que vivemos, é extremamente benéfico tentar reprimir sentimentos disparadores de revoltas. Segundo Ratier (2019, p. 151), “a resposta a uma injustiça, mesmo que fora do tom supostamente civilizado, era preferível à submissão”.

Entretanto, mais do que suprimir a raiva, é extremamente benéfico para a manutenção do sistema o direcionamento da raiva dos injustiçados para outros injustiçados. Giroux (1986) distingue o que pode ser considerado um comportamento de oposição e um comportamento resistente.

Segundo ele, os comportamentos de oposição partem de uma análise crítica da situação vivenciada, onde a violência e a injustiça são reconhecidas e geram uma reação, entretanto essa pode estar embebida pela lógica dominante, ou seja, a reação reproduz preconceitos “tais como o racismo ou o sexismo” (1986, p. 151). O comportamento de oposição traz consigo uma resposta, porém não necessariamente constrói uma nova forma de pensar, de agir e de dialogar.

Somado a isso, a quem se direciona o comportamento de oposição nos casos em que o causador da injustiça está inalcançável? O bebedouro quebra, com quem o estudante pode reclamar? O ventilador não abrange a necessidade da turma e a sala

está superlotada, com quem o estudante pode reclamar? A questão passa pela coordenação, pela direção, pela diretoria de educação, pela secretaria de educação e são muitos os responsáveis pela acomodação desconfortável da sala de aula e da infraestrutura precária de muitas escolas. Entretanto, a figura mais próxima para qual o estudante pode recorrer ou reclamar é o professor. Acontece que o mesmo também está na sala quente, o mesmo também está submetido a infraestrutura do espaço. A sala de aula, temperada pelo clima quente, é o cenário perfeito para que os comportamentos de oposição apareçam. Não apenas por parte dos estudantes como também dos docentes.

Assim, chegamos num cenário típico escolar, onde estudantes direcionam sua raiva para docentes, docentes a direcionam para estudantes e a equipe da escola a direciona entre si.

> Como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas ‘livres e com autonomia’ para seu ‘projeto de vida’ numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir resiliência à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor? Como cobrar que educadores e educadoras ‘promovamos direitos humanos’ quando seu direito constitucional à greve é duramente reprimido pelas forças do Estado? (Ratier, 2019, p. 156).

Apesar de ser o caminho que rema contra a maré, a capacidade de construir a partir da raiva se torna cada vez mais necessária para alcançar novas perspectivas educacionais e sociais. Em relação a isso, Giroux (1986, p. 150) explica o que seria o comportamento de resistência: ele surge quando o comportamento de oposição carrega consigo “interesses emancipatórios”. Isto é, “deve ter uma função reveladora, que contenha a crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta no interesse da autoemancipação e da emancipação social” (Giroux, 1986, p. 148).

Ratier (2019, p. 156) diz que:

> A escola transformadora não suprime a rebeldia nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação.

O conceito imperialista de dividir para conquistar dá muito certo ainda nos tempos atuais, e é essencial se unir e se munir de indignação organizada para combater a opressão.

Para além da raiva, outros sentimentos, como alegria e desejo, também transbordam pela escola. Esses sentimentos, que não encontram vazão dentro do percurso formativo, escoam principalmente para as paredes e carteiras através da pixação.

Tanto a E.E. Raul Cortez quanto a E.E. Pedro II aderiram ao grafite em alguma parte de sua espacialidade, de modo que o aspecto frio e cinza da escola diminua. Além disso, a exibição de trabalhos feitos pelos estudantes nas paredes dos corredores também é uma medida adotada por ambas as escolas. Todavia isso é o bastante?

É importante que os estudantes possam ter seus trabalhos exibidos para o restante da comunidade escolar, tanto para que a escola possa compartilhar estudos e reflexões — mudanças na espacialidade geram movimentações nos indivíduos, seja através de comentários, reflexões ou sensações — quanto para que o estudante veja que seu trabalho é reconhecido por outras pessoas. Entretanto, qual face do estudante é permitido aparecer nessas paredes?

Quando o estudante realiza uma intervenção na espacialidade escolar espontaneamente, a ação é categorizada como vandalismo ou depreciação do material escolar. Até mesmo ao intervir em sua própria carteira, o corpo diretivo responde com represálias.

A ambiguidade entre ter que aparecer nas paredes da escola, porém não poder aparecer em sua real face, apenas naquela que convém ao corpo docente, gera um distanciamento com a espacialidade da escola. A materialidade está para o estudante, mas não o pertence. A materialidade deve ser utilizada e ocupada pelo estudante, mas sem que aquilo que desagrada a direção apareça.

Apesar de serem medidas bem intencionadas, a realização de grafites e a exibição de trabalhos escolares nas paredes não contemplam a identidade completa de seus estudantes.

Os sentimentos mais uma vez não são bem-vindos, entretanto não podem ser apagados por completo. Principalmente na Raul Cortez, por atender o ensino fundamental II, palavras que escancaram a complexidade dos sentimentos e das questões que atravessam os estudantes se fazem presentes por todos os cantos.



fig. 38

fig. 39




PÓ QUÍMICO
Conforme
NBR 13434
NOVA IDEA
3975-3325
B
C
PQS BC
PÓ QUÍMICO

fig. 40



fig. 41

8. CHÃO DE SALA

O sapato não conseguia entender porque sempre era esmagado no começo do dia. A mulher acordava, adiava o despertador, levantava com o sol, andava de um lado para o outro pela casa, até que finalmente o calçava.

E que alegria o possuía ao saber que havia chegado a hora. Já nos pés, ele traça o caminho do quarto a porta, esperava ansioso enquanto a mulher revirava a bolsa em busca da chave e se mordia de ódio quando ela esquecia algo e procurava pela casa com passos suaves. Mas assim que saia porta fora…

Um mundo se abria sob sua sola e nada mais importava. Nem mesmo a quentura do asfalto na rua, nem mesmo o chiclete que cola na sola, nem mesmo o cachorro que mordisca sua bota. Agora, quando era pisado… Xiiiiiii

O sapato não entendia. Compreendia um pouco da sociedade só pela observação na altura do chão. E sabia muito bem que pisar no sapato do outro era muita falta de educação. Se até no metrô as pessoas se continham, por que era no trabalho da mulher que todos enlouqueciam?

Trabalho era coisa séria, o sapato batia. Dizia que o trabalho era uma questão de honra. Afinal, o sapato não era pouca coisa não. Um salto curto e elegante. Envolto em couro costurado. E o principal, o sapato era muito confortável.

Queria ser a morada perfeita para a mulher. Delicado, sensível, espaçoso. Por isso que ser pisado era puro desaforo.

Porém naquele dia, ele estava decidido. Livraria a mulher de tal acontecimento. Aquele seria o dia do livramento. Salvaria a mulher e, de tabela, nunca mais seria amassado.

Eles enfim chegaram ao destino final, desceram do ônibus, atravessaram a rua e a determinação do calçado crescia a cada passo bem dado.

O prédio foi se aproximando e a visão rasteira do sapato logo foi tomada pelo grande muro verde. O portão cinza estava aberto e um amontoado de pernas conversavam pelas instâncias. Desviando de cada uma delas, eles entraram no edifício principal e o sapato olhou atentamente para as paredes. Havia penduricalhos no alto delas, porém a visão do sapato ficava embaçada com a distância. Nenhum sinal de seus oponentes. O familiar chão cinza se estendia pelo corredor comprido infinitamente, estendendo o seu fim a cada passo dado. A mulher entrou e foi direto

para sua sala. Mais uma porta se abriu e o calçado avistou o campo de batalha. A mulher se sentou, como sempre, aguardando. E então, finalmente, o alarme tocou.

O sapato já conhecia o desenrolar dos fatos. A porta se abria e de lá surgiam eles: os mini humanos. Seus rostos quase podiam ser discernidos de tão baixinhos. Usavam roupas de combate uniformizadas e sapatos muito, muito, muito coloridos.

A mulher se levantava, eles se aproximavam em disparada e então a visão do sapato se apagava. Era um mar de mini sapatos o pisoteando. A horda se remexia e trocava. Eram muitos e muitos e muitos sapatos. Mas hoje seria diferente, pois ele veio preparado.

O alarme terminou de ressoar e a mulher se levantou. O sapato uniu todo seu ódio e arreganhou os dentes o máximo que conseguia. Contudo, assim que fez isso, a mulher mudou a rota de todo dia.

Bateram na porta, entretanto ela gritou algo diferente. Os mini humanos esperaram do lado de fora. A mulher tirou o sapato dos pés e o colocou em cima do armário. Um outro mundo se abriu para o calçado.

Ele viu o lindo rosto da mulher pela primeira vez, viu quão alta era a sala, viu um quadro enorme em uma das paredes e enxergou alguns rabiscos que formavam “AULA”.

A mulher correu para o armário da sala e tirou de lá um tênis fuleiro. O calçou com pressa e foi abrir a porta.

A horda de mini humanos entrou feito uma corredeira em direção à mulher. O couro do sapato acelerou de desespero. Aquele era para ser o dia que a livraria de todo medo! Porém algo ainda mais estranho aconteceu.

A mulher sorria. Seu tênis surrado era pisoteado, trucidado e ela sorria. O sapato apertou os seus cadarços com toda a atenção. Os mini humanos não apenas a pisoteavam, seus mini braços a seguravam, se esticavam em sua direção. Eles sorriam. E ela beijava o topo de suas cabeças. Palavras que o sapato não entendia eram proferidas, todavia os sorrisos lhe contavam o suficiente. Ele ficou extasiado. Suas marcas de amassado nunca lhe pareceram tão quentinhas. Depois do que pareceu horas observando o desenrolar dos fatos, o sapato, enfim, desmanchou sua grande bocarra, sentiu um tanto de inveja do tênis surrado e ficou ansioso pelo próximo dia de “AULA”.



fig. 42



fig. 43

8.1. Afetar e ser afetado: empecilhos, formação e caminhos

“Chão de sala” é um termo comumente utilizado para se referir aos profissionais da educação que vivenciam a sala de aula em seu cotidiano. Ele aparece principalmente quando se fala sobre os desafios enfrentados nesse ambiente em específico. O termo segmenta os profissionais da educação entre aqueles que estão dentro e aqueles que estão fora da sala de aula na maior parte do tempo, ou seja, cria uma diferenciação da experiência escolar vivida pelo corpo docente e pelo corpo diretivo

Muito se discute dentro da educação sobre diferentes metodologias e formas de atuação, e recorrentemente o grupo que vivencia o “chão de sala” questiona as condições estabelecidas para tal: como ter um olhar atento para cada estudante em uma sala com 40 estudantes? Como praticar metodologias ativas com um tempo tão escasso e metas sendo exigidas constantemente pela plataforma do Governo? Como administrar tantas problemáticas, conflitos e evitar violências?

Mais que isso,

> Questiona-se como um sujeito angustiado e pouco valorizado socialmente pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível a suas necessidades, aberto ao diálogo e empático, já que ‘o ser humano age em sua totalidade, quer dizer, com suas capacidades física e intelectual, mas também com seus afetos, seu ser psíquico’ (Carpentier-roy, 1992, apud Ribeira, 2010, p. 409).

As demandas e os desafios do professor são muitos: tempo, famílias, notas, trabalhos, metodologias, calendários, plataformas, salários, etc. A jornada se torna uma rotina exaustiva, em alguns casos até frustrante, e os conceitos, as pesquisas e as práticas que já foram construídas e comprovadas eficazes para alcançar outras formas de educação — vide o Experimental da Lapa — se tornam distantes e deixam de ser palpáveis com o movimento de desmanche e desmonte realizado pelo Estado. O “chão de sala” deixa de imaginar e enxergar outras realidades possíveis para a sua existência.

Ao falar de espacialidade da escola, é necessário entender que para realizar mudanças não basta o corpo diretivo querer, tem que existir um movimento de administração financeira para que investimentos sejam feitos na estrutura do local. Algumas questões como a plataformização da educação[3] e os baixos salários fogem

[3] A plataformização da educação refere-se ao processo de incorporação estrutural de plataformas digitais nos sistemas de ensino, por meio das quais passam a ser mediadas práticas pedagógicas,

do que pode ser resolvido em sala de aula, essas são questões que precisam ser reivindicadas nas ruas em manifestações e ainda tendem a ser ignoradas ou reprimidas pelo Estado.

Essas questões até podem ser debatidas em sala de aula a fim de criar uma consciência coletiva e crítica dos estudantes para que, quando eles cresçam, tenham um olhar autônomo sobre as políticas sociais e também possam reivindicar mudanças. Contudo, ainda assim, urge o questionamento: o que pode ser feito agora?

Em meio e apesar de todas as problemáticas citadas ao longo do trabalho, a afetividade ainda deve ser pensada e praticada agora. É agora que os estudantes precisam dela, precisam aprender sobre ela: como ser afetivo, como receber afeto e como construí-lo.

Segundo Ribeiro (2010, p. 407), “a afetividade está ligada estreitamente à ética e constitui um dos seus principais componentes. Para ele [Toro, 2002], os fatores que integram a afetividade são a capacidade de identificação, a abertura à diversidade, o altruísmo e a capacidade de estabelecer laços e relações”.

No geral, o conteúdo didático é colocado como o mais importante dentro do universo escolar e o lado afetivo do aprendizado é colocado como um atraso ao ano letivo, como algo desnecessário, porém Testerman (1996, *apud* Ribeiro, 2010, p. 404) “constatou que uma conversa de quinze minutos por semana, com cada aluno em situação de risco, contribuiu para o sucesso escolar”. Mais que isso, ele ressalta que: “todo mundo tem necessidade de saber que é valorizado e amado”, principalmente as crianças.

Quando perguntada sobre onde estaria a afetividade dentro da E.E. Pedro II, a professora responde: “Eu acho que tá no primeiro ano C. [...] tem uma professora lá, que é a Fernanda, que [...] aquela menina ela vai longe. Ela tem esse lado humano muito aflorado dentro dela”.

Sobre a E.E. Raul Cortez, o professor Caio responde:

> Eu acho que a afetividade tá nos professores. Devo ser sincero e dizer que não em todos. E tudo bem. [...] Então eu acho que o espaço da afetividade tem que estar na sala de aula também. E principalmente fora dela. Então os corredores, o pátio. Entender, fazer um acolhimento, dar um sorriso pra esse estudante, dar bom dia são

avaliações, comunicações e formas de gestão escolar. Esse fenômeno não se limita ao uso de ferramentas tecnológicas, mas implica uma reorganização das dinâmicas educacionais segundo lógicas próprias das plataformas, como a coleta e o tratamento de dados, a padronização de percursos formativos e a centralização de conteúdos, influenciando modos de ensinar, aprender e administrar a educação.

> coisas que eu tenho na minha rotina, que eu não quebro isso, mesmo quando eu tô mal, mesmo quando eu não tô bem. Mesmo se é um dia que eu precisei dar uma bronca neles, depois eu volto pro universo da aula e já tô rindo de novo, falando com eles.

Ao falar sobre professores que não tem a afetividade como prática, o professor complementa:

> Tem alguns colegas que falam assim 'Ah, aqui eu não posso nem rir, porque se eu rir eles vão achar que eu sou amigo deles [...]' Eu ouço muito essa fala aqui, de que se eu rir na sala de aula, eles não vão me respeitar. Pra mim isso é triste. Mas eu não discordo desse professor, porque talvez ele tenha tido essas vivências, ele aprendeu dessa forma, talvez [seja] a forma dele impor ali algum respeito que ele precisa. Eu não consigo ser assim. Obviamente eu quero que eles me ouçam, que eles prestem atenção no que eu tô falando, mas eu não sofro também caso não aconteça. É o tempo deles. Eu acho que eu preciso entender isso também.

Em frente a tantos desafios, o exercício da docência demanda mais que o domínio de uma área do conhecimento. A docência está relacionada ao processo de desenvolvimento, de socialização, de relações, de subjetividades, de pessoas, portanto está intrinsecamente ligada ao afeto. Mais do que a capacidade de resolver problemas, é necessário estar aberto para se afetar e ser afetado. Logo, uma educação humana, baseada em respeito, igualdade e afeto demanda do educador uma identificação com essa forma de pensar. A forma de docência é determinada pela identidade de seus educadores.

> Eu acho que a educação vive um momento de debater entre o que que [são] regras e o que que é rigidez, o que que é sala de aula e tal. Eu não acredito na sala de aula calada, todos virados pra frente sem conversar, eu não. Eu gosto do aluno que não é apático e que não tá só me ouvindo, que tá interagindo comigo. Mas alguns colegas não, alguns colegas gostam desse modelo tradicional da educação. Então eu acho que a gente tá num processo de desconstrução disso. E aí os professores que talvez já conseguem ter um pensamento próximo a mim, acho que a gente consegue tratar esses estudantes com mais afetividade (Prof. Caio).

Quando diversos países concluem que se faz necessária uma revisão em seus programas de formação de professores até então centrados em conteúdos disciplinares, "a necessidade de desenvolver competências profissionais leva a considerar também a dimensão afetiva na formação dos professores, isto é, as competências relacionais" (Ribeiro, 2010, p. 406). Desse modo, são elaboradas diversas medidas de modernização da educação no Brasil, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares

Nacionais (Brasil, 1997) e as Diretrizes para a Formação dos Professores para Todos os Níveis do Ensino (Brasil, 2000).

Entretanto, no que diz respeito à formação acadêmica de docentes, a formação afetiva mesmo assim não se faz presente, muito menos uma prioridade.

> Essa visão dicotômica (aprendizagem intelectual ou aprendizagem afetiva) pode apresentar duas explicações: a primeira se inscreve no próprio ensino superior, no qual, como testemunha Price (1998), o domínio afetivo não é encorajado na formação dos professores; a segunda explicação pode ser o fato de esse fenômeno ocorrer devido à complexidade dessa ligação (Ribeiro, 2010, p. 409).

Ribeiro (2010) explica que motivar um estudante não é apenas uma questão de técnica, pois depende também da relação que se estabelece com esse sujeito. O que retoma a questão da identidade dentro da educação.

Ao serem questionados sobre a profissão que exercem, os dois entrevistados compartilham sobre o amor que sentem pela docência e pelo processo de aprendizagem de seus estudantes.

A professora da E.E. Pedro II fala sobre como é apaixonada pelo ato de ensinar, desde sua primeira graduação em gastronomia, onde ela compartilhava receitas afetivas com as pessoas, até seu mergulho no universo das artes e seu ingresso na escola como docente. Apesar de apaixonada pela educação como um todo, ela ressalta o quanto a identificação que o profissional sente pela matéria que está lecionando e a qual turma está lecionando transforma a relação com a sala de aula. Ela conta que quando deu aula fora da matéria de artes e quando lecionou para o Ensino Médio sua relação com o fazer pedagógico não foi a mesma, o prazer de estar em sala de aula decaiu. A professora menciona que se no ano seguinte ela perdesse a vaga na Pedro II e acabasse indo novamente para o Ensino Médio ela preferiria se aposentar. A identidade também está relacionada com identificação e afeta o quão afetiva a pessoa consegue ser em sala de aula.

O professor da E.E. Raul Cortez compartilha o quanto a educação ganha sentido para ele quando vê seus alunos se engajando, questionando e criando um processo autônomo. Ele conta quanto é importante para ele colocar em prática a metodologia de criar conexão com os estudantes não apenas dentro da sala de aula, mas também durante o intervalo, nos corredores, no pátio para que o vínculo entre docente e discente se fortaleça. O afeto é importante para ele, faz parte de sua identidade enquanto professor e sujeito.

> Então, assim, eu acho que a afetividade tem que estar presente assim em todos os momentos. Até porque eles trazem, eles pedem. A gente percebe que eles pedem essa afetividade. Mas eles também trazem uma dureza muito grande lá de fora. Eles também trazem um pouco, às vezes, de expressões violentas lá de fora. Então se a gente alimenta isso aqui dentro, piora no meu ponto de vista (Prof. Caio).

O professor traz como exemplo o caso de uma estudante do 7º ano que tinha um posicionamento rígido e agressivo com todos os professores. A resposta dele a isso foi a insistência. Ele sempre a dava bom dia, perguntava como ela estava, o que ela estava sentindo. As respostas que durante um bom tempo permaneceram rudes foram amaciando com o tempo. A afetividade criou um caminho para que um vínculo se formasse. A relação mudou e se tornou melhor para ambos.

No conto “Chão de Sala”, o olhar do sapato sobre o espaço de trabalho de sua companheira — a sala de aula — muda. O distanciamento necessário para olhar a situação como um todo o faz enxergar o momento do início da aula de outra forma, sua perspectiva é transformada. O objeto que vive na altura do chão e que, portanto, não consegue absorver tanto do universo humano, mas que muito entende de suas obrigações, de seu trabalho e de outros objetos, descobre que dentro da sala de aula existe afeto. “Ensinar é um ato de coragem. Quando nos engajamos na prática de ensinar para a liberdade, aprendemos a abrir nossos corações e mentes para a possibilidade de que o amor possa funcionar como uma força de transformação” (Hooks, 2013, p. 237).

Existem barreiras que tentam minar a afetividade dentro da sala de aula, existem fatores que vão influenciar a existência desse afeto dentro da sala de aula, porém, independentemente de tudo isso, pelo menos a tentativa constante, insistente e teimosa de afeto precisa existir. É preciso trilhar rumo a:

> utopia como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico (Freire, 2011, p. 102).

fig. 44



fig. 45



fig. 46



9. POSSIBILIDADES OUTRAS

Entre considerações finais e possibilidades outras, acredito que a partilha feita pelos entrevistados, carregada de suas vivências e reflexões, contempla o final desse trabalho mais do que qualquer outra fala que eu pudesse ter. Sendo assim, os entrevistados responderam a seguinte pergunta: Qual é a escola dos seus sonhos?

Professora Lúcia:

> Primeiro, acho que seria um ambiente claro, bonito, arborizado, que as crianças pudessem se sentar confortavelmente, que elas tivessem um misto da parte digital, porque isso é importante, porque existe, a gente nunca mais vai não ter essa parte, mas sem desprezar totalmente a importância dessa parte que às vezes as pessoas acham romantizadas, né, mas existem estudos que diz que se você ler um livro digitalmente e se você ler um livro físico, você tem outras impressões, né? [...] então eu acho que tinha que ter um misto um pouquinho, não desprezar o passado, não. [...] Eu acho que tinha que ter professores engajados e pra haver esse engajamento tinham que ser bem remunerados, tinham que ser bem acolhidos, porque cada um sabe dos seus problemas. A dor que dói em mim às vezes não dói em você, mas é uma coisa real.
>
> Eu acho [...] que cada um tinha que fazer a sua parte, uma engrenagem, sabe? A família faz a sua parte, o professor a sua, a coordenação a sua, a direção a sua, a secretaria a sua, tudo tinha que ser uma engrenagem e as pessoas que estivessem envolvidas nesse processo, elas realmente tinham que ser envolvidas naquele processo e não achar simplesmente que “Ah tá bom, faz isso aí”. Uma vez eu escutei uma frase que me chocou muito dentro de uma sala de um professor, que o professor falou assim “Eu finjo que ensino, o aluno finge que aprende e o estado finge que me paga. E assim a gente caminha”. Aquilo me chocou muito, sabe? Eu tava no começo, eu falei “gente, mas é isso aí?”.
>
> Então eu acho que tinha que ser lugar meio mágico pra que quando você entrasse de férias, [...] você sentisse vontade de voltar, tendeu? Então tinha que ser um lugar meio mágico, mas no sentido de transformador e não de “pirlimpimpim”, de um processo de transformação que você sentisse prazer de lá estar. Salubre, limpo,

cheiroso, sabe, tudo de bom. Uma coisa que envolvesse muito essa coisa de sentimento também.

Professor Caio:

Em relação à infraestrutura do Raul, [...] eu soube que já existiu isso aqui e eu vejo isso como positivo, eu tentaria voltar a ter salas temáticas, que o estudante possa transitar mais pelos espaços da escola e ir até um espaço pra ter aquela vivência daquela aula e tudo mais. Então eu mudaria isso e pronto: que as aulas pudessem ter temáticas e que a gente pudesse imergir eles no universo daquela disciplina, daquele conhecimento e tal. Eu sei que dá trabalho fazer isso, mas a gente tem condições de fazer isso aqui, a gente tem sala pra isso, tem sala suficiente pra isso.

Tentar construir mais um senso de coletivo, de que eles cuidem mais desse ambiente, desse patrimônio, que aí talvez a gente não conversou muito sobre isso, mas é algo que me incomoda um pouco, o quão às vezes eles têm uma noção depreciativa do espaço público por isso aqui ser uma escola pública. Eu tô tendo a oportunidade de levar eles pra fazer uma disciplina eletiva numa outra escola que tem um laboratório de inovação e lá parece… quando eles vão lá eles dizem “ah professor, aqui parece uma escola particular”, digo “isso não gente aqui é uma escola pública com o recurso do Estado e tudo mais e toda escola merecia ser assim”. Então assim, talvez poder construir neles esse senso do cuidado, que isso aqui é deles e é pra eles é algo que eu gostaria que fosse a escola que eu estou construindo.

E pro futuro eu gostaria que a escola… a nossa diretora fala uma frase que fica sempre na minha cabeça, que quando ela falou a primeira vez eu achei super estranho e ela me jogou isso como um desafio pra ser trabalhado e eu fiquei, assim, um pouco impactado, eu fiquei sem reação e ela falou assim pra membros e estudantes “escola é lugar de ser feliz”.

E aí, você fala isso pra eles, eles “ah não, professor, eu odeio a escola”, vem todas aquelas falas assim de crianças e adolescentes e tal. Mas aí, depois a gente foi desconstruído, foi quebrando isso e eu fui perguntando pra eles por que eles achavam que escola deveria ser um lugar de ser feliz e eles foram trazendo as coisas e tal.

E aí eu fico pensando nisso também, principalmente no universo das minhas aulas de arte. Eu sempre falo pra eles quando eles não gostam de uma aula minha ou quando eles reclamam ou alguma coisa assim “poxa gente, eu queria que hoje vocês tivessem se divertido, queria que vocês só tivessem se divertido, queria que vocês tivessem achado isso legal”. E aí ficam coisas na minha cabeça, tipo, talvez eles não vejam a importância do que você propôs, não é significativo pra eles, então reveja se você pode conectar o que você tentou fazer com algo que seja significativo pra eles. Então talvez a escola que eu queira construir é uma escola que seja significativa pra vida deles.

Mais do que eles saiam daqui sabendo ou não sabendo o que são as notas musicais, o que é o teatro do oprimido e não sei o quê, que eles saiam sabendo que com a linguagem da arte eles podem se expressar de alguma forma, através de desenho, através de música, através do corpo, dançando, praticando alguma atividade física, andando de skate, enfim. Então, assim, a escola que eu pretendo construir é uma que faça sentido pra vida, que ajude a construir o que for preciso pra vida deles.

fig. 47





fig. 48



fig. 49

9.1. Considerações finais

O AVESSO DA ESCOLA

A criança vira a escola do avesso.

O portão vira ringue.
O corredor vira namoro.
A parede vira tela.
A porta vira janela.
A janela vira espelho.

O intervalo vira vadiagem.
A merenda vira escambo.
O beijo vira história.
A história vira fofoca.
O banheiro vira passeio.

O tênis vira trave.
O pátio vira campo.
O papel vira bola.
A bola vira marola.
O bebedouro vira chuveiro.

O recado vira viagem.
O corrimão vira descanso.
O giz vira brincadeira.
A lixeira vira fogueira.
O estojo vira segredo.

O sinal vira tristeza.
O relógio vira sono.
A cola vira nota.
O uniforme vira moda.

A direção vira medo.

O mindinho vira pacto.
A caneta vira briga.
A carteira vira cama.
O ventilador vira trama.
A palavra vira conselho.

A regra vira lábia.
A lousa vira manifesto.
A mesa vira tambor.
A conversa vira calor.
A brincadeira vira credo.

A criança vira a escola do avesso.
A faz pertencente a si.
A criança vira a escola do avesso.
E a escola vira sua.

fig. 50



REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, Renato. *Seminário resgata experiência da Escola Experimental da Lapa.* AUN USP, 2002. Disponível em: https://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=501&ed=46&f=5. Acesso em: 3 nov. 2025.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. Educação renovada no Estado de São Paulo: a experiência pioneira do ensino continuado e as práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971)*. Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 540-558, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução.* Vozes, 1986.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

LORDE, Audre. *Sou sua irmã: Escritos reunidos e inéditos*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola*. Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, n. 5, p. 05-20, 2013.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151–157.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, p. 403-412, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretoria de Ensino – Região Centro. *E.E. Pedro II: dados físicos e históricos da escola*. [S. l.], 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/pedro_ii_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP). *Resolução nº 29/CONPRESP/2014*. São Paulo, 2014. Disponível em::

https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2017/04/EscoladaPrimeiraRepublica-conpresp.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 694-715, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Detalhes da escola – Pedro II (CIE 3448)*. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=3448. Acesso em: 03 nov. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Detalhes da escola – Escola Estadual Raul Cortez (CIE 925767)*. Disponível em: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=925767. Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 15, n. 01, p. 303-320, 2022.

ANEXO I – Termos de autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES EM PESQUISA ACADÊMICA

Pesquisadora: Ellen Vitalino

Orientador: Elder Sereni

Instituição: Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Curso: Licenciatura em Arte-Teatro

1. Identificação do(a) participante

Nome completo: MÔNICA BEZERRA XAVIER SILVA Punto

Cargo/Função: PROFESSORA

Escola: EE PEDRO II

Cidade/Bairro: BARRA FUNDA - SÃO PAULO - SP

2. Sobre a pesquisa

Este termo refere-se à participação do(a) docente na pesquisa de conclusão de curso da graduanda Ellen Vitalino, vinculada ao Instituto de Artes da UNESP. A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções e práticas de afetividade, conflito e violência em diferentes escolas públicas do território da Barra Funda, a partir de uma perspectiva espacial e de histórias vividas pelos(as) professores(as).

3. Autorização e uso das informações

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e autorizo a utilização das informações que forneci na entrevista concedida à pesquisadora, gravada em áudio, bem como o uso de trechos dessas falas e de imagens fotográficas do espaço escolar.

Estou ciente de que:

• meu nome e imagem não serão divulgados;

• meu rosto não aparecerá em nenhuma foto ou registro público;

• as informações serão tratadas de forma confidencial, garantindo o anonimato e o respeito à minha integridade;

• os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, no contexto da pesquisa de conclusão de curso;

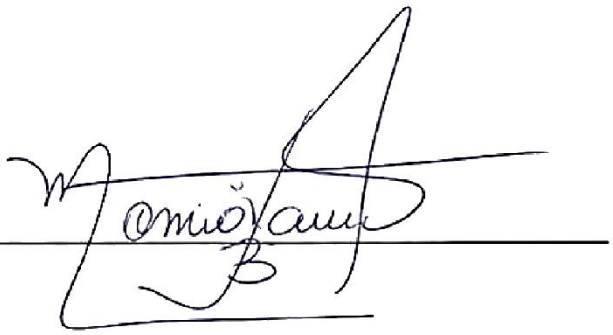
• posso, a qualquer momento, retirar minha autorização sem qualquer prejuízo.

4. Declaração de consentimento

Declaro que li e compreendi as informações acima e autorizo voluntariamente o uso dos dados e registros mencionados, conforme descrito neste termo.

Local: São Paulo

Data: 18/08/2026

Assinatura do(a) participante: 

Assinatura da pesquisadora: 

Ellen de Souza Vitalino – Graduanda em Arte-Teatro (UNESP)

E-mail: ellen.vitalino@unesp.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES EM PESQUISA ACADÊMICA

Pesquisadora: Ellen Vitalino

Orientador: Elder Sereni

Instituição: Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Curso: Licenciatura em Arte-Teatro

1. Identificação do(a) participante

Nome completo: MARCOS PAULO GOMES MIRANDA

Cargo/Função: PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Escola: E. E. RAUL CRISTIANO MACHADO CORTEZ

Cidade/Bairro: SÃO PAULO / ÁGUA BRANCA

2. Sobre a pesquisa

Este termo refere-se à participação do(a) docente na pesquisa de conclusão de curso da graduanda Ellen Vitalino, vinculada ao Instituto de Artes da UNESP. A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções e práticas de afetividade, conflito e violência em diferentes escolas públicas do território da Barra Funda, a partir de uma perspectiva espacial e de histórias vividas pelos(as) professores(as).

3. Autorização e uso das informações

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e autorizo a utilização das informações que forneci na entrevista concedida à pesquisadora, gravada em áudio, bem como o uso de trechos dessas falas e de imagens fotográficas do espaço escolar.

Estou ciente de que:

• meu nome e imagem não serão divulgados;

• meu rosto não aparecerá em nenhuma foto ou registro público;

• as informações serão tratadas de forma confidencial, garantindo o anonimato e o respeito à minha integridade;

• os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, no contexto da pesquisa de conclusão de curso;

• posso, a qualquer momento, retirar minha autorização sem qualquer prejuízo.

4. Declaração de consentimento

Declaro que li e compreendi as informações acima e autorizo voluntariamente o uso dos dados e registros mencionados, conforme descrito neste termo.

Local: SÃO PAULO

Data: 24 / 08 / 2026

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCOS PAULO GOMES MIRANDA
Data: 02/09/2026 21:04:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Ellen de Souza Vitalino – Graduanda em Arte-Teatro (UNESP)

E-mail: ellen.vitalino@unesp.br

CRÉDITOS DE IMAGEM



Figura 1
Foto: Sala de leitura
Fonte: Acervo da autora **10**



Figura 2
Foto: Almofadas da sala de leitura
Fonte: Acervo da autora **11**



Figura 3
Foto: Portão da E.E. Pedro II
Fonte: Acervo da autora **14**



Figura 4
Foto: Entrada da E.E. Pedro II
Fonte: Acervo da autora **15**



Figura 5
Foto: Fundos da E.E. Pedro II
Fonte: Acervo da autora **15**



Figura 6
Foto: Área arborizada
Fonte: Acervo da autora **15**



Figura 7
Foto: Dados de Infraestrutura
Fonte: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=925767 **17**



Figura 8
Foto: Placa principal da E.E. Raul Cortez **18**
Fonte: Acervo da autora



Figura 9
Foto: Fachada da E.E. Raul Cortez **19**
Fonte: Acervo da autora



Figura 10
Foto: Fundos da E.E. Raul Cortez **19**
Fonte: Acervo da autora



Figura 11
Foto: Dados de Infraestrutura
Fonte: https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/DetalhesEscola?codesc=3448 **21**



Figura 12
Foto: Área externa **22**
Fonte: Acervo da autora



Figura 13
Foto: Quadro da área externa
Fonte: Acervo da autora **24**



Figura 14
Foto: Visão frontal do porão
Fonte: Acervo da autora **30**



Figura 15
Foto: Visão interna do porão
Fonte: Acervo da autora **30**



Figura 16
Foto: Quadro de Dom Pedro II na sala da direção
Fonte: Acervo da autora **30**



Figura 17
Foto: Escadaria
Fonte: Acervo da autora **31**



Figura 18
Foto: Divisão entre os muros da E.E. Raul Cortez e o da E.E. Dr. Edmundo de Carvalho
Fonte: Acervo da autora **32**



Figura 19
Foto: Cobogós do pátio
Fonte: Acervo da autora **33**



Figura 20
Foto: Corredor das salas de aula
Fonte: Acervo da autora **36**



Figura 21
Foto: Sala inutilizada
Fonte: Acervo da autora **37**



Figura 22
Foto: Ventilador quebrado
Fonte: Acervo da autora **38**



Figura 23
Foto: Cadeira quebrada
Fonte: Acervo da autora **43**



Figura 24
Foto: Gradil da fachada
Fonte: Acervo da autora **44**



Figura 25
Foto: Recepção da escola
Fonte: Acervo da autora **45**



Figura 26
Foto: Muro externo da E.E. Raul Cortez
Fonte: Acervo da autora **45**



Figura 27
Foto: Muro externo da E.E. Pedro II
Fonte: Acervo da autora **45**



Figura 28
Foto: Entrada dos estudantes
Fonte: Acervo da autora **52**



Figura 29
Foto: Entrada lateral
Fonte: Acervo da autora **52**



Figura 30
Foto: Portão da área inutilizada
Fonte: Acervo da autora **53**



Figura 31
Foto: Portão da quadra
Fonte: Acervo da autora **58**



Figura 32
Foto: Portão da área dos fundos
Fonte: Acervo da autora **58**



Figura 33
Foto: Portão do corredor
Fonte: Acervo da autora **59**



Figura 34
Foto: Portão da cantina
Fonte: Acervo da autora **66**



Figura 35
Foto: Reservatório de água com grafites dos estudantes
Fonte: Acervo da autora **67**



Figura 36
Foto: Grafites da área externa
Fonte: Acervo da autora **68**



Figura 37
Foto: Parede rabiscada
Fonte: Acervo da autora **75**



Figura 38
Foto: Parede rabiscada
Fonte: Acervo da autora **80**



Figura 39
Foto: Mesa quebrada com desenhos diversos
Fonte: Acervo da autora **81**



Figura 40
Foto: Parede rabiscada
Fonte: Acervo da autora **82**



Figura 41
Foto: Árvore de bexigas
Fonte: Acervo da autora **83**



Figura 42
Foto: Sala de aula da E.E. Pedro II
Fonte: Acervo da autora **86**



Figura 43
Foto: Sala de aula da E.E. Raul Cortez
Fonte: Acervo da autora **86**



Figura 44
Foto: Instalação do Projeto de Vida
Fonte: Acervo da autora **92**



Figura 45
Foto: Instalação de leitura
Fonte: Acervo da autora **93**



Figura 46
Foto: Decoração em parede da sala de leitura
Fonte: Acervo da autora **94**



Figura 47
Foto: Jardim suspenso
Fonte: Acervo da autora **97**



Figura 48
Foto: Passagem da área arborizada
Fonte: Acervo da autora **98**



Figura 49
Foto: Corredor da área inutilizada
Fonte: Acervo da autora **99**



Figura 50
Foto: Estudantes sentadas sobre o corrimão do pátio
Fonte: Acervo da autora **101**