

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

MAURO PENA DE FARIA JUNIOR

PROCESSOS ESCOLARES DESUMANIZADORES:

um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica

**FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2021**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

PROCESSOS ESCOLARES DESUMANIZADORES:

um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de Pesquisa: Cultura, Memória e
Linguagens em Processos Educativos.

Aluno: Mauro Pena de Faria Junior
Orientadora: Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

F224j Faria Junior, Mauro Pena de.

Processos escolares desumanizadores: um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica [manuscrito] / Mauro Pena de Faria Junior. - 2021.

135 f.

Orientadora: Cirlene Cristina Sousa

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 130-135.

1. Do-discência. 2. Educação. 3. Desumanização. 4. Escola. I. Sousa, Cirlene Cristina. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva, CRB-6/3422

Dissertação defendida e aprovada em 25 de agosto de 2021, pela banca examinadora constituída pelas/os professoras/es:

Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Denise Figueiredo Barros de Prado
Universidade Federal de Ouro Preto – Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Igor Thiago Moreira Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação (suplente)

Prof.^a Dr.^a Juliana Cordeiro Soares Branco
Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação (suplente)

Dedico este trabalho:

À Zê, Mauro e Marina.

À Juliana, Eva e Mujica (em memória).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo muito especial, à Zenaide e Mauro, mãe e pai, que são as pessoas que mais estão por mim durante toda a minha caminhada. Minha maior torcedora e meu maior torcedor! Obrigado por tudo: pela dedicação, pelos bons momentos, pelos ensinamentos, pelos sacrifícios. Hoje ando em meus caminhos de maneira mais tranquila por causa do esforço que vocês fizeram! A vocês, todo o meu carinho, admiração e amor! À Marina e Leonardo, querida irmã e irmão, obrigado pela partilha no decorrer de toda uma vida!

Agradeço à Juliana Cancio, minha parceira de tantos anos, por todo amor, companheirismo e carinho! Pelo apoio e torcida durante minha caminhada no mestrado! Por sempre acreditar que eu era capaz! Obrigado por estar sempre ao meu lado e permitir que eu também esteja ao seu! Amo você!

Agradeço à Cirlene, querida amiga e orientadora, uma das pessoas que mais me incentivou a enveredar nessa caminhada da pós-graduação. Obrigado por todas as trocas, pela paciência e incentivo.

Agradeço aos estudantes que já tive a oportunidade de conviver nas escolas em que já estive. Alunas e alunos que muito me ensinaram sobre mim mesmo, sobre ser professor, sobre a escola e sobre a própria Sociologia. Agradeço a todas e todos, desde a época em que eu era bolsista do Parlamento Jovem/PIBID, passando pelos/as estudantes do ProJovem Urbano em Gov. Valadares, até os/as que tive o prazer de conhecer em Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. Um agradecimento muito especial para a Julia Diaz e Pedro Emanuel, estudantes que cruzaram minha caminhada de maneira muito especial: obrigado por tudo!

Agradeço também aos professores e às professoras da educação básica! Nossos encontros, sejam nas escolas ou nas Assembleias, sempre são fontes de aprendizados. Muitos desses encontros, fontes de esperança!

Ao professor e às professoras que muito solícitamente aceitaram me conceder uma entrevista, meu muitíssimo obrigado! Sem vocês, esta pesquisa teria enfrentado enormes obstáculos.

Agradeço também aos amigos e amigas do DEA, grupo que, com suas discussões e reflexões, foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho. Meu muito obrigado Adriana, Marcos, Cirlene, Julia e Pedro. Vida longa ao DEA! Aproveito e agradeço também aos colegas de outros grupos que derivaram do DEA, esse grande multiplicador de encontros, como a equipe do “Educar-se pela escrita...” e o “Círculos Freireanos”.

Às/aos colegas da “Turma XI” do PPGE, agradeço pelos momentos de partilha durante as aulas ou durante os seus intervalos. Momentos sempre muito valiosos, prazerosos. Apesar do tempo quase sempre breve, aproveitamos como foi possível esse momento menos solitário da nossa caminhada no mestrado. A todas e todos, obrigado!

Às professoras e professores do PPGE, muito obrigado pelos momentos de intensa troca e aprendizado. De maneira especial agradeço ao professor José Eustáquio que, como parecerista da versão final do meu projeto de pesquisa, me deu preciosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à professora Denise Figueiredo e ao professor Francisco André por aceitarem o convite para comporem a banca avaliadora, pela leitura atenta deste trabalho e pelas importantes contribuições oferecidas, tanto na fase do relatório de qualificação como no momento da defesa desta dissertação.

À Universidade do Estado de Minas Gerais, muito obrigado! Lugar de resistência contra o desmonte de uma educação pública de qualidade. Sucessivamente sucateada, mas sempre de pé, erguida na força de suas servidoras e servidores. Um agradecimento especial para Lucas, Vanessa e Juliana, servidor/as da Secretaria do PPGE, sempre muito atencioso/as e solícito/as com nossas demandas.

Volto no tempo para também registrar meu agradecimento à Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Ciências Sociais, lugar onde me graduei. Agradeço a cada uma das professoras e professores do DCS, em especial à professora Daniela Rezende e ao professor Diogo Tourino, por todos os momentos de troca, cobrança e amizade!

Por fim, agradeço às amigas e aos amigos que, mesmo que por ventura de longe, estão sempre muito perto de mim. Não posso deixar de mencionar os queridos Artur Fernandes e Thiago Oliveira e a querida Thais Fernandes, e também as amigas e os amigos Gente da Gente. Todas e todos vocês são para mim referência de amizade!

RESUMO

JUNIOR, Mauro Pena de Faria. PROCESSOS ESCOLARES DESUMANIZADORES: um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica.

A presente dissertação apresenta os resultados desta pesquisa de mestrado em Educação, que teve como objetivo analisar os possíveis atravessamentos dos processos de desumanização discentes na condição docente de duas professoras e um professor da educação básica. Tratou-se de uma abordagem do campo qualitativo, mais precisamente do aprender com sua própria história via um Estudo de Caso. Esta pesquisa visou à análise desses possíveis processos desumanizadores a partir de três principais eixos dos discursos das referidas professoras e professor, a saber: i) os aspectos gerais e particulares de suas docências; ii) as visões do/as docentes no que diz respeito às relações que se dão entre a instituição escolar e as juventudes; e iii) os discursos acerca de uma jovem e um jovem estudante que foram assassinados no decorrer de suas trajetórias escolares. Para isso, este trabalho se estruturou da seguinte forma: no capítulo 1, discute-se, histórica e filosoficamente, as noções sobre o conceito de Humano para, a partir disso, analisar tanto as possibilidades desses processos de humanização quanto de desumanização dos sujeitos. No capítulo 2, voltou-se à análise desses conceitos – humanização e desumanização – dentro do pensamento e da teoria pedagógica de Paulo Freire, autor que foi central para o desenvolvimento deste trabalho. O capítulo 3 foi dedicado a explicar o caminho que este trabalho percorreu em termos metodológicos. Por fim, no capítulo 4, realizou-se a análise a partir das entrevistas que foram concedidas pelas professoras Marina, Flávia e Vitor, buscando, a partir de seus discursos, a percepção desses processos escolares desumanizadores na relação da do-discência. Esses processos desumanizadores dos/as jovens foram percebidos a partir da própria estrutura que está baseado o sistema pedagógico, a partir da homogeneização dos sujeitos escolares com o não entendimento de cada realidade como particular e específica, mas não somente, sendo que também verificou um processo de desumanização da própria docência.

Palavras-chave: do-discência; educação; desumanização; escola.

ABSTRACT

JUNIOR, Mauro Pena de Faria. PROCESSOS ESCOLARES DESUMANIZADORES: um estudo a partir da vivência de professores e professoras da educação básica.

This dissertation presents the results of this Master's in Education research, which aimed to analyze the possible crossings of the processes of dehumanization of students in the teaching condition of two teachers and a teacher of basic education. It was an approach to the qualitative field, more precisely to learn a Case Study from its own history. This research aimed to analyze these possible dehumanizing processes from three main axes of the discourses of the aforementioned teachers, namely: i) the general and particular aspects of their teaching; ii) the views of the teachers regarding the relationships that take place between the school institution and the youth; and iii) the speeches about a young woman and a young student who were murdered during their school careers. For this, this work was structured as follows: in chapter 1, the notions about the concept of the Human are discussed, historically and philosophically, in order to, from this, analyze both the possibilities of these processes of humanization and dehumanization of subjects. In chapter 2, we turned to the analysis of these concepts – humanization and dehumanization – within the thought and pedagogical theory of Paulo Freire, author who was central to the development of this work. Chapter 3 was dedicated to explaining the path that this work took in methodological terms. Finally, in chapter 4, the analysis was carried out based on the interviews that were granted by the teachers Marina, Flávia and Vitor, seeking, from their speeches, the perception of these dehumanizing school processes in the relation of do-disciency. These dehumanizing processes of young people were perceived from the very structure that the pedagogical system is based on, from the homogenization of school subjects with the non-understanding of each reality as particular and specific, but not only, and a process of dehumanization was also verified. of the teaching itself.

Keywords: do-disciencia; education; dehumanization; school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise de Discurso

ASB – Auxiliar de Serviços Básicos

CAT – Certificação de Avaliação de Título

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

COVID-19 – Corona Virus Disease

CS4 – Centro-Sul 4

DEA – Desassemblanças que nos atraem

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

GRUPO M/C – Grupo Modernidad/Colonialidad

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH-M – Índice que Desenvolvimento Humano Municipal

IDHM-E – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Educação

IDHM-L - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Longevidade

IDHM-R - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Renda

IPEA – Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada

IVJ-BH – Índice de Vulnerabilidade Juvenil – Belo Horizonte

L4 – Leste 4

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transsexuais, Queer, Interssexuais, Assexuais

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PAV – Programa Acelerar Para Vencer

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PcD – Pessoas com Deficiência

PEB – Professor da Educação Básica

PET – Plano de Ensino Tutorado

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SEE – Secretaria de Estado de Educação

Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

STF – Supremo Tribunal Federal

TGC – Território de Gestão Compartilhada

TJMG – Tribunal de Justiça de Minas Gerais

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

VN4 – Venda Nova 4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. DO HUMANO À SUA HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO	17
1.1. Do conceito de Humano à humanização	18
1.2. Desumanização, Pós-Colonialismo e o Giro Decolonial	22
1.3. O discurso e a desumanização	30
2. A HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	42
2.1. O/A Homem/Mulher e sua humanização	43
2.2. A distorção ontológica: a desumanização	49
2.3. Freire e Fromm: o encontro dos humanismos	56
2.4. Paulo Freire, desumanização e decolonialidade	58
3. METODOLOGIA QUALITATIVA NUM SENTIDO FREIREANO	64
4. APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA	71
4.1. O saber-se docente de Marina, Flávia e Vitor	74
4.1.1. Marina: “nunca tive outra profissão”	76
4.1.2. Flávia: “eu cheguei, mas não foi por opção”	79
4.1.3. Vitor: “a primeira vez que entrei numa sala de aula, aquela situação né: ‘que que eu vim fazer aqui?’”	81
4.2. Aprendendo com Marina, Flávia e Vitor	84
A. A crítica ao sistema educacional como pacote único	84
B. A problemática da desvalorização da docência	89
C. A dimensão da professora-vizinha de Marina	95
4.3. Escolas e juventudes: os caminhos da desumanização	102
A. A comunicação, os/as estudantes e a escola	108
4.4. As desumanizações de Antônio e Alice	111
A. Antônio	112
B. Alice	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
6. REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, analisamos os resultados desta pesquisa que buscou perceber e explorar possíveis processos de desumanização escolares postos na relação da do-discência de duas professoras e um professor da educação básica. Nesse sentido, nos questionamos: o que seriam esses processos escolares desumanizadores? Esses possíveis processos desumanizadores estão, de fato, presentes na escola? Se sim, de qual lugar eles partem? Da rígida estrutura do sistema pedagógico e da escola? Das nossas múltiplas práticas docentes? Poderiam também partir da visão dos docentes sobre os jovens alunos e alunas? O que os discursos lançados sobre jovens estudantes que tiveram suas vidas interrompidas nos ofereciam em termos analíticos? Para além de toda discussão teórica e metodológica, nos detivemos em analisar e debater estes processos desumanizadores a partir da docência de um professor e duas professoras da educação básica.

Este problema de pesquisa emergiu a partir de minha presença na escola enquanto professor da educação básica. Embora compreenda que este problema surja como uma soma de muitas experiências vivenciadas no espaço escolar durante os seis anos de minha jornada profissional enquanto professor de Sociologia, não poderia deixar de citar dois acontecimentos especialmente marcantes e determinantes que me conduziram a este problema de pesquisa.

Certa vez durante o intervalo das aulas, nós, professores e professoras, nos encontrávamos na sala dos professores, como de costume. Mais um dia comum na escola, em que os/as docentes aproveitavam seus vinte minutos de descanso enquanto lanchavam e papeavam entre si. O que rompeu a ordinariedade daquele momento foi uma notícia trazida por um colega: ele informara que um ex-aluno da escola havia sido assassinado, na noite anterior, nas redondezas da escola, vítima de um atentado com arma de fogo. Ao passo que alguns colegas lamentaram o ocorrido, um número menor de outros colegas se puseram a comemorar aquela morte. Lembro-me perfeitamente das seguintes palavras sendo lançadas ao mundo, acompanhadas de um pequeno, porém presente, sorriso no rosto: “menos um lixo no mundo” e “esse não voltará a ser um problema da escola”. Tamanho o choque com o que ouvira, não consegui esboçar absolutamente nenhuma reação. Imediatamente após o acontecido o sinal sonoro da escola nos informava que era preciso voltarmos à sala de aula.

O segundo acontecimento especialmente marcante diz respeito a um dia que um grupo de jovens alunas e alunos do terceiro ano do ensino médio veio até mim com um questionamento: “*professor, há leis que protegem homossexuais na escola?*”. Eu, recém-

chegado naquele espaço escolar, ainda assimilando todo o contexto envolvido, questionei o porquê daquela pergunta. A partir disso, me foi relatado o seguinte acontecimento: funcionários da escola, ao verem essa jovem que me dirigiu a pergunta em um momento de afeto com sua namorada, comunicaram à direção da escola. Esta, por sua vez, tratou de chamá-las na sala da supervisão escolar para repreender esse “comportamento”. Disse, entre outras coisas, que aquele “comportamento” não era correto, que a sociedade não está preparada para ver aquilo e, sob ameaça de comunicar os/as responsáveis pelas jovens, as fizeram assinar a ata da reunião em que elas se comprometiam a não mais se “comportarem” daquela forma. Importante destacar que a escola tinha (e ainda tem) um contexto religioso muito marcado: por exemplo, o pátio da escola era uma coleção de versos bíblicos pintados nas paredes.

Acontece que o mesmo grupo de estudantes que me fizeram esse questionamento, também havia questionado outra professora da escola. Ela e eu nos encontramos em nossas inquietações que aquela pergunta havia nos causado. Pensando em estratégias para lidar com o lamentável episódio, sugerimos a essa estudante que escrevesse uma carta, relatando sua experiência como aluna bissexual na escola e estendemos o convite a outros/as estudantes LGBTQIA+. Posteriormente, uma estudante nos procurou e disse que ela gostaria de nos escrever, mas relatando como era a sua experiência enquanto jovem mulher negra no ambiente escolar. Ao solicitar que nos escrevessem uma carta, baseamo-nos no conceito de escrevivências, de Conceição Evaristo (2007), que é a “a escrita de um corpo, de uma condição” (p. 20).

Assim surgiu o Dessemelhanças que nos atraem (DEA), grupo de pesquisas que se debruçaria em debater questões voltadas à diversidade no espaço escolar. Para tanto, o grupo se aproximou das reflexões de Paulo Freire (2015), o qual nos diz que a pesquisa em seu princípio educativo pressupõe a humanização dos sujeitos nela envolvidos, vivenciando a dimensão política-libertadora da educação na busca por *ser mais*. A experiência não ficou restrita aos muros daquela escola específica, sendo professores/as e estudantes de outras escolas também participaram de todo o processo. As cartas que nos foram chegando nos indicava a existência de cruéis processos de desumanização no espaço escolar, por parte de praticamente todos os sujeitos que o compõe: direção escolar, professores/as, colegas de classe e demais funcionários. Essa experiência no DEA certamente foi embrionária desta pesquisa e de um olhar mais crítico e reflexivo acerca do debate da humanização-desumanização no espaço escolar.

Notamos ainda, a partir de pesquisas em periódicos e em bancos de teses e dissertações, uma lacuna no campo da Educação e em áreas correlatas a partir da pouca produção de estudos que se debrucem a investigar esses possíveis processos desumanizadores. Miguel Arroyo

(2018) critica o pensamento pedagógico por, segundo ele, dar centralidade à investigação apenas dos processos humanizadores, ignorando os históricos processos de desumanização. Para ele, é necessário que esses estudos também assumam um lugar central no campo do pensamento educacional, assumindo a desumanização como uma produção histórica. Este trabalho, portanto, se configura como um esforço nesse sentido. Acreditamos também na importância de estudos que deem centralidade a esses processos de desumanização, sobretudo para contribuir com o campo de formação de professores/as e para mitigação dessa problemática a partir da proposição de políticas públicas educacionais.

Em relação aos aspectos metodológicos que serão detalhados nos próximos capítulos, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, mais especificamente pela metodologia freireana de “aprender com sua própria história¹”, via Estudo de Caso. Acreditamos que essa abordagem seja mais apropriada para lidar com toda a complexidade do tema aqui proposto. Cabe ainda destacar que em razão do acometimento da pandemia do vírus SARS-CoV-2, esta pesquisa sofreu algumas modificações em relação ao que estava inicialmente proposto. Tivemos que ajustar, principalmente, a etapa do campo de pesquisa propriamente dito, reduzindo alguns procedimentos, como, por exemplo, ida às escolas, em função de seu fechamento, que completou recentemente um ano. Também estava previsto o estabelecimento de contato com os familiares dos estudantes que tiveram suas vidas interrompidas e com gestores escolares, mas, diante o risco que representaria, optamos por não o realizar. E não julgamos adequado, diante da delicadeza do tema, estabelecer esse contato familiar por meios não-presenciais. Isso, por certo, causou um prejuízo a esta pesquisa no que diz respeito à formação de um perfil biográfico e escolar da/o estudante em questão, Alice e Antônio (nomes fictícios), já que isso ficou restrito às lembranças das professoras e do professor que aceitaram conversar conosco, uma vez que não tivemos acesso a documentos escolares e nem à família da/o jovem. Todavia, a nosso juízo, isso não configurou um obstáculo insuperável para esta pesquisa.

Foi uma árdua tarefa escrever este trabalho sobre humanização-desumanização durante esse período pandêmico, em tempos que a desumanização e a relativização da vida estão em voga. Se a pandemia por si só já representa uma dificuldade inerente a todos e todas nós, a gestão desse momento histórico, por parte do Governo Federal, na pessoa do Presidente da

¹ *Aprendendo com a própria história* Vol. 1 é o terceiro de uma série de livros que, em forma de conversa entre os educadores Paulo Freire e Sérgio Guimarães, apresentam aos leitores as vivências e ideias que marcaram a trajetória de Freire. É um livro-entrevista, em que a docência de Paulo Freire vai sendo descrita de forma tão profunda e empática que tomá-la como um recurso teórico-metodológico nos parece de grande riqueza para o nosso trabalho e para a área da educação como um todo.

República Jair Messias Bolsonaro (sem partido), vem nos levando, dia após dia, ao fundo do poço. O próprio mensageiro desumanidade (ou a própria desumanidade personificada) se sentou na cadeira presidencial. No mês de abril de 2021, o Brasil registrou o pior índice de mortes diárias, até então, desde o início da pandemia, com 4.195 óbitos². Ao sabotar as ações de controle da pandemia, com reiteradas mentiras e ataques à ciência, às medidas que comprovadamente atuam no controle dos números – como distanciamento e isolamento social, utilização de máscaras e vacinação em massa – o Presidente da República desumaniza a todos e todas nós, ao demonstrar o mais absoluto desprezo pela vida humana. Por consequência, colocou por diversas vezes minha própria humanidade à prova. Diante disso tudo, este é um texto que nas entrelinhas está permeado pela saudade: da família, dos amigos e amigas, da escola e dos/as estudantes, da cidade. Expresso minha solidariedade aos familiares e amigos/as das mais de 600 mil vítimas da COVID-19 e da gestão temerária da pandemia realizada pelo Governo Federal.

Dito isso, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, buscamos entender histórica e conceitualmente o que determina o que/quem é Humano, mostrando as especificidades a partir da visão tanto essencialista quanto existencialista, bem como definir o que seriam os processos de desumanização. Para tanto, nos valem tanto de uma corrente teórica mais tradicional bem como da perspectiva pós-colonial e decolonial; no capítulo 2 discutimos os conceitos de humanização e desumanização, suas possibilidades e imbricamentos contidos na teoria de Paulo Freire, que assume um lugar central para o desenvolvimento desta pesquisa; no capítulo 3, explicitamos nossas opções pelos procedimentos metodológicos, demonstrando os caminhos que essa pesquisa percorreu; e, por fim, o capítulo 4 é dedicado à análise das entrevistas/conversas que nos foram concedidas pelas professoras Flávia e Marina, além do professor Vitor (todos nomes fictícios), estabelecendo diálogo com as teorias que foram articuladas nos capítulos anteriores.

² Dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS), de 06/04/2021.

CAPÍTULO 1: DO HUMANO À SUA HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Neste capítulo, faz-se, num primeiro momento, um apanhado histórico e filosófico do conceito de Humano para, posteriormente, tratar do tema da humanização e desumanização dos sujeitos. Estes conceitos são centrais para o desenvolvimento desta pesquisa. De um lado, porque esta pesquisa se debruçou na investigação de possíveis processos escolares desumanizadores a partir de práticas pedagógicas quase que naturalizadas no ambiente escolar. Seriam, algumas delas, caminhos trilhados que culminam na desumanização dos sujeitos, sobretudo de alunos e alunas? Por outro lado, a compreensão dos processos humanizadores – humanização – dos sujeitos se fez pertinente uma vez que estes dois conceitos operam numa dialética, isto é, os processos de humanização historicamente são acompanhados de processos desumanizadores, como será mais detidamente analisado no decorrer deste capítulo.

Para tanto, primeiro discute-se as noções existentes em relação ao conceito de humano: o que caracteriza alguém enquanto humano? Existe uma condição pré-estabelecida? Essencialmente, se trata de um pressuposto comum a todos/as? Em um segundo momento, analisou-se o conceito de desumanização a partir da perspectiva decolonial e pós-colonial, principalmente a partir das contribuições do Grupo *Modernidad/Colonialidad*³ (M/C) e de suas noções de colonialismo e colonialidades. Por fim, também analisou, a partir das noções de discurso e linguagem, os meios pelos quais esses processos se efetivam e se reverberam em práticas sociais, como a escolar. Nesse sentido, buscou-se uma melhor compreensão do que caracterizaria esses processos, com maior atenção aos processos desumanizadores vivenciados por estudantes que tiveram suas vidas interrompidas durante suas trajetórias escolares.

Uma vez que esta pesquisa buscou perceber e explorar esses possíveis processos desumanizadores na vida dos discentes, relacionando-os a práticas pedagógicas presentes no chão da escola, a partir de seus atravessamentos na condição docente de professores e professoras que se propuseram a conversar conosco sobre estudantes que tiveram suas vidas interrompidas durante suas trajetórias escolares, este primeiro momento do trabalho se caracteriza como um importante movimento nesse sentido, uma vez que a compreensão desses

³ O Grupo *Modernidad/Colonialidad* busca atualizar a tradição crítica do pensamento latino-americano a partir de ampla influência teórica dos mais diversos campos do conhecimento. Ballestrin (2013) afirma que, com isso, o M/C problematiza novas e velhas questões para a América do Sul, oferecendo releituras teóricas para compreensão de problemas históricos, a partir da “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreensão e atuação num mundo marcado pela permanência da colonialidade global.

conceitos se impôs enquanto necessidade *a priori* desta pesquisa. Os estudantes em questão são Alice e Antônio⁴ que foram assassinados no decorrer da década passada. Tanto ele quanto ela eram moradores da periferia de Belo Horizonte, na região de Venda Nova, e estudantes da mesma escola, a saber: a Escola Estadual Vigário Geral (nome fictício).

1.1. Do conceito de Humano à humanização

Para melhor compreensão da desumanização, seus processos, imbricamentos e suas possibilidades, é necessário voltar o olhar ao entendimento do que histórica e filosoficamente tem sido compreendido como humano, mesmo que isso não se configure como o objeto central deste trabalho. Em que consiste o humano? Quais os processos que humanizam o homem e a mulher?

Neidson Rodrigues (2001) afirma que o fundamento da ética humana “se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia” (p. 251). Essa consciência se frutifica a partir/e ou pela ação educativa, que contribui para a capacidade de incorporação desses valores por parte dos sujeitos. Porém, na sequência, Rodrigues também afirma que “não se pode desconhecer, no entanto, as enormes dificuldades para que o ser humano atue na vida social norteado por essa regulação” (p. 251). Sendo assim, se faz necessário maior esforço para compreensão mais pormenorizada dos elementos que constituem a humanidade – humanização – dos seres humanos e suas possibilidades.

Etimologicamente, é possível a compreensão do conceito de humano como “do chão”, “da terra”, isto é, um ser terreno. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a palavra humano deriva no latim *humanus*, que por sua vez tem sua origem na palavra *humus* (solo, terra). Ao partir da análise etimológica da palavra humano, na tentativa de superar sua generalidade, Rego (2014) propõe duas vertentes possíveis para compreensão do sentido do termo. A primeira diz respeito à inerente relação do homem/mulher com a terra propriamente dita, sendo que esta fornece todas as condições de sobrevivência às espécies que a habitam. Já a segunda refletiria a oposição entre os seres terrestres e os seres divinos, celestiais. Essa segunda vertente de análise tem na sua elaboração o pressuposto da existência de outros seres, que possuem outra origem (não-terrena) e que, para além disso, exercem influência direta na vida dos seres terrenos, ou seja, divindades, deuses e deusas.

⁴ Nomes fictícios

Essa oposição humano/divino é central no desenvolvimento da noção do humano. Isso porque:

levou o próprio ser humano à elaboração de alguns pressupostos ao longo do tempo. Um deles é de o/a homem/mulher, como “ser superior” possuiria uma certa “primazia” em relação às outras coisas do mundo, pois supostamente sabe de si, tem consciência de sua existência e da existência de outros seres (tanto que até pode nomeá-los), enquanto esses outros seres sequer teriam consciência de si. A explicação desse pressuposto, dessa pretensa “importância” sobre as coisas possivelmente fez o ser humano pensar que possuiria um “algo a mais”: uma alma humana. (REGO, 2014, p. 11)

Essa noção de que o humano era possuidor deste “algo a mais”, ou seja, da alma humana, que lhe colocaria posições acima dos outros seres terrenos, foi aprofundada a partir dos gregos antigos, na crença de que a humanidade estava garantida pela presença de sua alma. Se os naturalistas, de acordo com Reale (1990), buscavam responder do que se tratava a natureza ou a realidade única das coisas, Sócrates buscou responder o que é natureza ou realidade última do homem, isto é, o que é a essência do homem. De acordo com Reale (1990, p. 87), a resposta de Sócrates foi “precisa e inequívoca: o *homem* é a *sua alma*, enquanto é precisamente a sua alma que o distingue especificamente de qualquer outra coisa”.

Esse entrelaçamento das noções de humano e alma – portanto, a alma humana – foi ganhando força no ocidente, sobretudo a partir do fortalecimento e consolidação da Igreja enquanto importante e poderosa instituição social, principalmente a partir do período medieval. Se, de acordo com a Igreja, Deus infundia a alma nos seres humanos, a única conclusão possível a partir desta lógica de pensamento era a de que todos os homens e mulheres já nascem com a prerrogativa de serem humanos, portadores de uma humanidade inerentes a eles, de maneira irrevogável. Em outras palavras, se tornar humano precede até mesmo sua própria existência enquanto pessoa que existe na terra, sendo que isso se coloca como condição essencial para se existir. Aqui está calcada a base para uma concepção essencialista, segundo a qual os particulares possuem pelo menos algumas propriedades essencialmente, sendo que este particular é possuidor dessas propriedades quando ele não poderia existir sem tê-la: no caso dos seres humanos, a natureza humana.

Essa concepção, hegemônica à época e influente até os dias atuais, não parecia suficiente “para explicitar uma definição do modo de ser do/a humano/a, que seja inerente a todos os/as humanos/as, dado seu atual grau de complexidade, fruto de um conjunto de fatores que condicionam a própria consideração do que venha a ser considerado humano” (REGO, 2014, p. 12). O autor também destaca que, contemporaneamente, a noção moderna surgida de

singularidade (subjetividade) de cada ser humano, como ser único e diferente de todos os outros em suas particularidades, contribuía para o crescimento de contestações em torno do conceito de natureza humana.

Algumas das críticas à visão outrora dominante parte de Hannah Arendt (2001). Para a autora, “é altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre nossa própria sombra” (2001, p. 18). Para ela, aceitar a existência de uma natureza humana é partir do pressuposto de que apenas Deus a conheceria e seria capaz de ser seu garantidor. Em outras palavras, não teríamos possibilidades de “presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas as têm. Em outras palavras, se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la” (2001, p. 18).

Foi de Jean-Paul Sartre, também no século XX, a partir de sua concepção calcada em seu existencialismo-ateu, que foi elaborada uma das mais contundentes críticas em relação à concepção essencialista. Ao criticar esse entendimento essencialista sobre a natureza humana, Sartre (1973) diz que:

No século XVIII, o ateísmo dos filósofos elimina a noção de Deus, porém não suprime a ideia de que a essência precede a existência. Essa é uma ideia que encontramos com frequência: encontramos-la em Diderot, em Voltaire e mesmo em Kant. O homem possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, pode ser encontrada em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal: o homem. Em Kant, resulta de tal universalidade que o homem da selva, o homem da Natureza, tal como o burguês, deve encaixar-se na mesma definição, já que possuem as mesmas características básicas. (1973, p. 9)

Importante ressaltar que embora Sartre e Arendt lancem críticas acerca da concepção essencialista da humanidade, ambos o fazem a partir de pontos de vistas distintos. Arendt parte da negação da possibilidade de se saber sobre uma suposta natureza humana, isto é, mesmo que essa pretensa natureza exista, não haveria condições de sabê-la. Se Arendt parte da negação da possibilidade de se saber, Sartre parte da negação de sua essência como algo natural e comum a todos/as.

O que Sartre (1973) propõe, a partir da concepção existencialista, representa, em resumo, a inversão da lógica que rege o essencialismo: primeiro se existe (nascimento) para depois se tornar (ser):

O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la. O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. (SARTRE, 1973, p. 9).

Aqui, portanto, tem-se uma fundamental diferença sobre o entendimento do que seria o humano. Se ser humano se apresenta enquanto uma condição inerente e essencial à existência da pessoa humana no essencialismo, aqui, partindo dos pressupostos do existencialismo, o ser humano – e sua humanização – é convertido em possibilidade de vir a ser, não necessidade. O ser humano seria justamente essa possibilidade de humanizar-se, e de, a partir de sua existência, vir a ser aquilo que escolher, não cabendo definições generalizantes sobre uma essência comum a todos/as independente de qualquer coisa. Assim sendo, Rego (2014) nos chama a atenção que, a partir da concepção existencialista, é perfeitamente coerente se pensar o humanizar-se como um processo que, por sua vez, é mediado pela cultura:

Dentro da visão existencial, faz todo sentido falar em “humanizar-se”: uma vez que ninguém nasce humano, mas pode vir a tornar-se humano. A cultura exerce um papel preponderante na execução desse “tornar-se” na medida em que é dentro dela que homens e mulheres, por meio das relações sociais e das condições criadas a partir dessas relações, transcendem a própria condição de simplesmente habitar um planeta e criam para si um mundo repleto de significações, a saber, um mundo propriamente humano. Portanto, a cultura propicia as condições para o lançar-se do/a homem/mulher rumo à execução de suas escolhas, abrindo, assim, a possibilidade para a humanização. (REGO, 2014, p. 15)

Se, até aqui, entende-se e assume-se a humanização, a partir da perspectiva existencialista, como uma possibilidade, um permanente caminho a ser trilhado no decorrer da vida a partir da própria existência, sem que haja um fim ou algum ponto de chegada, pois indeterminada, se faz importante a busca pela possibilidade e compreensão do caminho inverso, o da desumanização dos sujeitos.

Ao refletir sobre “os caminhos não tão progressivos pelos quais a humanização do/a homem/mulher tem enveredado” (p. 43), Rego (2014) também afirma que é possível perceber “certa atmosfera de desumanização” no decorrer da história. Isto é, a partir de determinado modelo de humano – que, em geral, se refere ao homem branco, europeu, heterossexual – outros seres humanos têm sido impedidos de cultivar sua própria humanidade, pois não cumprem os

requisitos do que se entende como humano na perspectiva do grupo dominante. Esse despojamento da humanidade alheia, nesse primeiro momento, acontece a partir de práticas e discursos desumanizadores.

Sayão (2010) mostra-nos como que a pergunta *o que é o humano?* expressa muito mais do que parece querer definir, uma vez que a sua resposta também nos diz sobre quem não é humano. Frisando que “o conceito de homem deu respaldo às mais violentas guerras e genocídios” (2010, p. 9), o autor prossegue:

Vejam-se as cruzadas, a escravidão, a forma como os grandes impérios e totalitarismos se estabeleceram e se impuseram; lembremos das colonizações e outras tantas formas de violência de um povo contra outro, em que se aceitou as mais bizarras escolhas por conta de determinadas perspectivas de sentidos cunhadas e elaboradas racionalmente. A violência e a barbárie em todos esses momentos foram justificadas em razão da verdade sobre o que era o homem então. A escravidão, por exemplo, foi aceita porque os povos escravizados não respondiam ao conceito de humano em vigor. O homem/negro/africano, por exemplo, em sendo diferente do europeu/branco, logo foi considerado inferior sendo, com isto, depreciado e colocado hierarquicamente numa posição de subserviência que permita a sua manipulação e extermínio. Assim como na Alemanha nazista os/as judeus/judias foram considerados sub-raça, inferiores em comparação à raça ariana que então ocupava o lugar de ápice da condição humana (SAYÃO, 2010, p. 10).

Nesse sentido, reconhecer esses processos desumanizadores é reconhecer que a partir do momento que a humanização dos sujeitos se abre enquanto uma possibilidade, que seu caminho contrário também se faz existir. Uma vez compreendido esse tornar-se humano a partir da existência, que nos possibilita constantes e permanentes processos de humanização, a humanizar-se, sempre sabedores de nossas potencialidades e subjetividades, algumas reflexões se colocam: esses processos humanizadores são acompanhados por processos de desumanização? Como e o que seriam esses processos de desumanização?

1.2. Desumanização, Pós-colonialismo e o Giro decolonial

Se até aqui lançamos mão de uma corrente teórico-filosófica mais tradicional para o entendimento da noção sobre o conceito de Humano, é das margens, tanto do mundo quanto do pensamento hegemônico, ou mais precisamente da América Latina, a partir do *Grupo Modernidad/Colonialidad* (M/C), que emerge original aparato teórico para o entendimento daquilo que nos propusemos nesse trabalho, que é, de uma maneira geral, identificar e analisar históricos processos de desumanização discentes que atravessam as vidas docentes e, de modo

mais específico, de fazê-lo com maior atenção aos processos escolares e às práticas pedagógicas. Além disso, na teoria decolonial é o lugar pedagógico onde acontece a problematização do tema da desumanização, inclusive com o próprio uso do legado freireano para o campo pedagógico. Antes de explorarmos a “opção decolonial”, se faz importante apresentar, mesmo que de maneira breve, uma resumida genealogia do estudos pós-coloniais, uma vez que essa literatura oferece as bases para a posterior radicalização de seu argumento por parte do Grupo M/C.

Sobre o *pós-colonialismo*, Luciana Ballestrin (2013) destaca que dois são os entendimentos mais recorrentes sobre o termo: primeiro, diz respeito a um tempo histórico, isto é, sobre uma época marcada por históricos processos de descolonização, libertação e emancipação das sociedades que por séculos ficaram sob o jugo colonial, sob a metrópole. O outro uso do termo “se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades” (BALLESTRIN, 2013, p. 90). Ressaltamos também que o uso do termo “pós” não indica o estudo crítico de tempos acabados, anteriores e finalizados, mas sim de oferecer, em termos teóricos e conceituais, uma (re)leitura crítica da experiência colonial que não se findou com a superação do colonialismo enquanto forma de administração direta, por parte da metrópole, da sociedade colonial.

A autora ainda destaca que muitas foram as escolas orientadas pela perspectiva pós-colonial, principalmente na Ásia, África e na América Latina, fato esse que acaba por atribuir grande amplitude temporal e geográfica a essa corrente. Por exemplo, mesmo que escritas em tempo anterior à década de 1980, três importantes obras são consideradas seminais para o pós-colonialismo: *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), de Alberto Memmi; *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire; e, *Os condenados da terra* (1963), de Frantz Fanon.

O *Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos* foi lançado, nos Estados Unidos, em 1992, inspirados no *Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos*, que desde a década de 1970 ganhava destaque nos círculos acadêmicos de vários países e que tinha como expoentes o indiano Ranajit Guha, a indiana Gayatri Spivak, entre outros/as. Com esta fundação, a América Latina se inseria de maneira definitiva nos estudos pós-coloniais. No *Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*, traduzido para o espanhol e incorporado na coletânea de artigos de integrantes do grupo, organizados por Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gomez, intitulada *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y*

globalización en debate), publicada em 1998, o grupo diz ser hora de “buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente” (1998, p. 70):

El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual dismantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los *mass media* y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalterno, 1998, p.70)

O Grupo fundado em 1992 contava com nomes como Santiago Castro-Gomez, Walter Mignolo, Ileana Rodriguez, Jose Rabasa, Robert Carr, entre outros/as, que em sua maioria ou eram autores/as estadunidenses americanistas ou latino/a-americanos/as que trabalhavam em universidades nos Estados Unidos.

Por motivos de divergências teóricas entre os/as integrantes do coletivo, o *Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos* se desmembrou, no ano de 1998, apesar da maior parte dos/as seus integrantes ter permanecido. A principal divergência teórica foi exposta por Walter Mignolo (1998) em seu artigo na coletânea *Teorías sin disciplina*. Ao comentarem, na introdução da coletânea, o artigo de Mignolo, Mendieta e Castro-Gomez (1998) fizeram a síntese da crítica lançada em relação ao Grupo:

Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no deberían ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina (p. 17).

Em concordância com Mignolo, Ramón Grosfoguel (2008) também lançou contundentes críticas às escolhas teóricas e epistêmicas feita pelo Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos:

Entre os muitos motivos e debates que causaram essa desagregação, existem dois que gostaria de salientar. Os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, acadêmicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento

alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistémico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. (GOSFROGUEL, 2008, p. 116)

Ao se queixar da “epistemologia colonial” do Grupo, Grosfoguel aponta nela o seu principal motivo de descontentamento. Na sua perspectiva, o Grupo subestimou questões centrais da América Latina em suas obras, como, por exemplo, perspectivas étnico-raciais oriundas do sul da América. Essa preferência epistemológica dada a autores como Derrida, Foucault, Gramsci e Guha (“apenas um pensa a partir do sul”, diz Grosfoguel) se colocava enquanto empecilho para a produção de estudos subalternos. “Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Dessa desagregação – para utilizar o termo de Grosfoguel – surge o *Grupo Modernidad/Colonialidad* (M/C), que realiza seu primeiro encontro, mesmo que não oficialmente com este nome, ainda no ano de 1998. Além de Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel, o grupo também incorpora nomes como Aníbal Quijano, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Catherine Walsh. Forma-se, então, uma rede multidisciplinar de pesquisadores e pesquisadoras, que conta com sociólogos/as, antropólogos/as, pedagogos/as, semióticos/as, filósofos/as, críticos literários, entre outros. Em resumo, os estudos e autores/as decoloniais compartilham um complexo de enunciados teóricos que repensam a questão do poder na modernidade, entre eles: i) a fundação da modernidade na conquista da América, por parte da Europa; ii) a estruturação do poder no mundo moderno se dá com base numa relação assimétrica; iii) sistema-mundo moderno constituído a partir da acumulação capitalista e da exploração do trabalho em escala global; iv) a denúncia eurocentrismo/ocidentalismo como única forma de produção de subjetividades e conhecimentos; v) o controle do trabalho e da subjetividade como forma de subalternizar a maioria da população mundial. (QUINTERO, FIGUERA, ELIZALDE, 2019; BALLESTRIN, 2013; LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2019; OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

Uma das premissas que se coloca como basilar dentro da perspectiva teórica decolonial é o entendimento de que a *modernidade* e a *colonialidade* se constituem como duas faces de uma mesma moeda. “A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Rejeitando a visão predominante e comumente aceita de que a modernidade se instaura a partir do Iluminismo e da Revolução Industrial, o M/C afirma que foi precisamente a conquista da América pela Europa,

no ano de 1492, que inaugurou este tempo. Isso porque a modernidade está umbilicalmente ligada à própria colonialidade, ao colonialismo e às formas de classificação social da população mundial que emergiram desse processo de conquista.

Anibal Quijano (2009), por sua vez, também anota que povos originários da América, quando da chegada dos conquistadores nas Américas, foram relegados ao plano de sub-humanos, não tendo sido minimamente reconhecidos como sujeitos dotados de seus valores, suas crenças, seus conhecimentos e saberes – um estado de natureza, pré-histórico. O autor também diz que o conceito de raça em seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América, sendo que, a partir de então, se estabeleceu como instrumento de classificação social básica da população, e uma vez que essas relações sociais que se configuravam eram relações de dominação, “tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha” (2005, p. 107). Isso serviu ao propósito de justificar as relações de superioridade/inferioridade dentro dessa relação entre dominadores/dominados.

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 107-108).

A ideia de raça passa, então, a organizar toda a população mundial a partir de uma ordem hierárquica de povos superiores/inferiores, dominadores/dominados, que se torna o princípio organizador tanto do sistema patriarcal global como da divisão internacional do trabalho (GROSFOGUEL, 2008).

A modernidade é constituída e constituinte de dois conceitos chave em todo o percurso teórico do M/C que, embora possuam algumas confluências, trata-se de dois processos com características diferentes entre si: o colonialismo e a colonialidade. O colonialismo é caracterizado pelo período histórico que as colônias ficaram submetidas à administração das metrópoles, dos colonizadores. Anibal Quijano (1992), no clássico texto *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, diz que a partir do colonialismo

fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. America fue el primer escenario de esa derrota (QUIJANO, 1992, p. 437).

A colonialidade, por sua vez

es aún el modo más general de dominación en el mundo actual una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global. (QUIJANO, 1992, p. 440).

Essa colonialidade é sustentada na imposição da classificação racial/étnica da população mundial, que se torna base fundamental do novo padrão de poder – *colonialidade do poder* – operando nos mais diversos planos e dimensões da vida social, seja ela material ou subjetiva. Essa colonialidade do poder – bem como sua outra face, a modernidade – portanto, se origina e se mundializa a partir da conquista da América (QUIJANO, 2009).

A colonialidade penetra muito fundo nos modos de ser e pensar, de tal forma que compõe as raízes da vida social do povo colonizado que ela não é só uma colonialidade de poder, mas também de saber e ser. Essa tríade – *colonialidade do poder, do ser e do saber* – nos oferece importantes e consistentes elementos para a reflexão sobre os históricos processos de desumanização. Com a operação dessas diferentes e ao mesmo tempo similares formas de colonialidade, o outro – não-europeu – é produzido enquanto subalterno, inferior, sub-humano, não-civilizado, inculto, como não capaz de produzir conhecimentos, ao mesmo tempo que reforça o próprio imaginário do europeu como o moderno, civilizado, modelo a ser alcançado, detentor do tipo “certo” de humanidade (eurocentrismo).

Frantz Fanon (1925-1961) psiquiatra, pensador e revolucionário martinicano que esteve diretamente envolvido com a luta pela independência da Argélia, colônia francesa à época, em seu célebre livro *Os condenados da terra* (2003 [1961]) já descrevia esse processo de colonialidade do ser a partir do jugo colonial. Diz o autor:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depósito de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

Fanon, nesse trecho, nos diz sobre como a colonialidade do ser é caracterizada pela negação ontológica do outro, como o subjuga e o desumaniza. Nega a ele o status de humano, da humanidade. O produz como ser inferior, passível apenas de ser um receptáculo de suas concepções sobre o que é ser, quando muito. O produz como um selvagem a ser civilizado, domesticado. Justifica para si, assim, uma série de barbáries aos quais esses outros foram historicamente submetidos, como, por exemplo, o genocídio aos milhões das populações indígenas que habitavam a América.

Grosfoguel (2008) diz que num mundo moderno anti-negro a cor da pele se converteu em uma marca que serviu para localizar sujeitos e povos em diferentes zonas do globo: “assim, a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser” (2008, p. 92). O autor, então, encara a negação da humanidade do outro como o “fato da desumanização”:

A linha ontológica moderno-colonial servia principalmente, embora não unicamente, ao estabelecimento da diferença entre o europeu e o não europeu, o que quer dizer que a mesma se fazia mais visível nos territórios colonizados, embora também fosse utilizada e se deixasse notar a diferença entre sujeitos nacionais e grupos de pertencimento das minorias étnicas e religiosas na Europa. Estas linhas e seus significados se cruzam e criam múltiplas possibilidades para a continuação do “fato da desumanização”, tanto nos centros metropolitanos europeus como nas denominadas periferias. (GROSFOGUEL, 2008, p. 85).

A socióloga argentina Maria Lugones (2014) afirma que esse processo de colonização “inventou” os povos originários das Américas: ao passo que os conquistadores, quando de sua chegada, encontram-se com seres culturais e suas sociedades altamente complexas – no âmbito político, econômico, religioso; também no modo do trato com a terra, com os seres vivos, o cosmos; suas linguagens, sistemas e formas de governo próprios que não eram simplesmente para serem substituídos – esses mesmos conquistadores os inventaram como “primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais, e que precisavam ser transformados.” (LUGONES, 2014, p. 941). Assim, afirma a autora, a humanização não se trata de um projeto ou, colocando de outro modo, a desumanização desses seres não se trata de um acidente, uma falha: os processos desumanizadores desses povos se tratam de um projeto estruturante da sociedade, sendo que a redução desses seres pode ser entendida como um investimento.

Boaventura Sousa Santos (2007), pensador português pós-colonial que possui aproximações teóricas com o M/C, argumenta que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (p. 71), isto é, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis,

sendo que a última fundamenta a primeira. Como resultado desse pensamento abissal temos, então, o estabelecimento de linhas radicais que dividem a nossa realidade social em dois polos: os “deste lado da linha” e os “do outro lado da linha”. Para o autor, a divisão é tal que:

O outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. [...] O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71)

Dentre as representações desse pensamento abissal, o autor nos chama a atenção para dois campos que se constituem como formas mais definitivas dessa estrutura de pensamento: o conhecimento e o direito modernos. No campo do conhecimento, esse pensamento se constitui através da concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência em detrimento das outras formas de conhecimento. Logo, o conhecimento “do lado de cá” é sempre o correto, o conhecimento real; já “do lado de lá” da linha não tem como existir conhecimento, mas sim crenças, opiniões. No campo do direito moderno, a linha se estabelece a partir da dicotomia entre o legal e o ilegal, que se torna padrão universal de existência perante a lei. Essa distinção, continua argumentando Santos (2007), exclui um vasto território social em que essa dicotomia como princípio norteador central seria impensável, “isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não reconhecidos oficialmente” (p. 73).

Todo esse processo que tem como ponto de partida o pensamento abissal vai produzindo uma negação radical de co-presença dos que estão “do lado de lá”: negação de suas crenças, seus conhecimentos, seus modos de vida e de organização.

O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade, a subumanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. [...] A humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal. (SANTOS, 2007, p. 76)

Portanto, na própria formulação sobre humanidade dentro do pensamento moderno ocidental reside a produção de outros como desumanos ou subumanos. Quando “o lado de

dentro” então definiu, a partir de seus pressupostos humanistas, suas concepções de humanidade e dignidade humana concluíram, no decorrer dos séculos XV e XVI, que os selvagens – os do outro lado, os presentes nas zonas coloniais – não eram humanos, pôs-se em questão se esses eram, então, portadores da alma humana. Santos (2007), anota:

A questão era: os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente em sua bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas. (p. 75)

Para Paulo Freire (2016), reconhecer os processos de desumanização não é o suficiente, sendo preciso ir além e compreendê-lo também como uma “realidade histórica”:

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido o problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica (2016, p. 39-40).

Partindo dessa contribuição de Freire pelo reconhecimento da desumanização não só como possibilidade, mas como realidade histórica, Arroyo (2018) lança uma crítica ao pensamento pedagógico hegemônico que considera

como sua função histórica apenas entender e acompanhar os processos de humanização, ignorando os históricos processos de desumanização. Dessa crítica chega uma pergunta desafiante para o pensamento pedagógico hegemônico: assume, não assume a desumanização como uma produção histórica? Por que não tem assumido com centralidade entender os processos históricos de desumanização a que foram e continuam submetidos os grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, os oprimidos porque decretados onticamente inferiores em humanidade? (2018, p. 10)

Se até aqui é perfeitamente possível, a partir de toda a teoria articulada, que falemos em humanização e processos humanizadores, bem como em desumanização e em processos desumanizadores, a partir tanto de uma corrente teórica mais tradicional quanto de uma perspectiva decolonial, que surge à margem dessa tradição, agora se faz necessário analisarmos mais detidamente as formas e as possibilidades de efetivação e operação desses processos.

1.3. O discurso e a desumanização

Faz-se necessário, neste momento, um recorte conceitual em relação ao que aqui está posto como *processos desumanizadores*. Rego (2014) aponta para um pretenso paradoxo que

nos está colocado: a possibilidade da humanidade, enquanto fruto de um processo cultural, emitir discursos que desconsiderem os seus semelhantes enquanto portadores da mesma humanidade que a sua que, por sua vez, seriam inumanos, não-humanos ou menos humanos.

É esse conjunto de discursos e práticas de uns sobre outros, de opressores sobre oprimidos, por meio de ações violentas ou de descaracterizações e desconsiderações do outro como “humano”, considerando como “detentor” de outro tipo de humanidade que não aquela imposta pelo modelo vigente, com o intuito de subjugar-lo e/ou eliminá-lo, que aqui será denominado de desumanização (2014, p. 45)

Em outras palavras, desumanizar consistiria na desqualificação do outro por diversos meios, seja através da linguagem, do discurso, do olhar, enfim, a partir de múltiplas práticas sociais que transforme o diferente como inexistente enquanto humano, que o reduza a uma vida sacrificável, matável, inumano.

Outra questão aqui se coloca: a desumanização é uma possibilidade efetiva? É possível que se desumanize alguém, a partir das concepções essencialista e existencialista? Essa questão se coloca pelo próprio sentido do termo desumanizar, uma vez que o prefixo *des* é, entre outros, um prefixo de negação, que sugere a retirada de algo, de um despojo de alguma característica. Nesse sentido, a partir das duas concepções supracitadas, pode-se falar em processos desumanizadores?

Partindo da concepção essencialista, que parte do pressuposto filosófico de que todos/as já nascem portadores/as de sua própria humanidade pois dotados de uma natureza propriamente humana – a alma humana – sendo que esta antecede a própria existência, pois se configura enquanto uma condição à vida, a desumanização em si se coloca enquanto uma impossibilidade de se efetivar. Essa impossibilidade se daria na medida em que

se há uma “essência” humana que faz com que um ser seja o que ele é e não outra coisa, por definição, essa essência não poderia ser “perdida” ou “retirada”, sob pena de aniquilação ou descaracterização total do ser – mesmo porque se se pode retirar a essência, então, ela não seria essência, mas acidente. O essencial é inerente ao próprio ser e não se pode simplesmente “retirá-lo” sem retirar o próprio ser: logo, se retira a essência resta somente o acidente ou o nada, condição insuficiente para se qualificar algo como “desumano” (REGO, 2014, p. 49).

A partir da perspectiva existencialista, outro problema se coloca: como retirar, despojar a característica humana (portanto, desumanizar) de alguém sendo que, *a priori*, essa característica não está efetivada, pois se configura enquanto uma possibilidade, num constante porvir? Como retirar algo que ainda não se possui? Rego prossegue:

mediante uma concepção existencial, a desumanização também é impossível: como se poderia retirar algo de um ser que não é nada e nada possui além do próprio ser? Por conseguinte, sendo a humanidade de um ser somente porvir, isto é, um constante lançar-se a possíveis modos de existência – uma vez que essa pretensa “humanidade” nesse ser ainda não há e, se há, é indefinível – tal humanidade só poderia ser “retirada” com a morte desse ser. Nesse sentido, a morte corresponderia à aniquilação “física” do ser humano. A partir dessas considerações, poder-se-ia afirmar que a desumanização é impraticável. (2014, p. 49)

A partir dessa inicial impossibilidade de efetivação dos processos desumanizadores, Rego (2014) ao se debruçar no entendimento dos caminhos trilhados por esses processos, desde suas possibilidades até os meios de efetivação, vê na dimensão discursiva a possibilidade que estes, de fato, aconteçam. Em outras palavras, é no discurso que se faz em relação ao outro ou a determinado grupo social, nas “verdades” que são ditas de uns sobre os outros, sem que essas de fato representem alguma verdade, isto é, na “vontade de verdade” que esses processos de fato se tornam uma possibilidade: “e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la” (FOUCAULT, 1996, p. 52).

Sobre a noção de discurso, Michel Foucault (1996) o define como “[o discurso] nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (p. 49). Ele também deve ser concebido como “uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso” (1996, p. 53)

Essa dimensão comunicativa se torna elemento chave em todo esse processo: se não é possível, de acordo com o existencialismo sartreano, desumanizar aquele que ainda não é humano, pode-se, através do discurso, atribuir a alguém uma suposta humanidade para, em sequência, despojá-la. Através do que se diz sobre alguém, elabora-se discursos que reconheçam, mesmo que mínima ou duvidosamente, atributos que aproximem aquele alguém à condição de humano. Desse ponto em diante, os processos desumanizadores se convertem em realidade factível. Sobre essa atribuição de humanidade, Sartre (1960, p. 190 *apud* Rego, 2014, p. 51) afirma “(...) Portanto, o amo lhe atribuiu animalidade ao escravo depois de ter reconhecido a sua humanidade (...) para tratar um homem como cachorro, primeiro é preciso tê-lo reconhecido como homem”. Dito com outras palavras

o próprio ato de desumanizar, isto é, de considerar/atribuir a humanidade a um ser para depois desqualificar essa humanidade atribuída com discursos específicos ou práticas que impedem o “humanizar-se” do ser humano por meio de um tratamento vil, constitui atividade propriamente humana. Por

consequente, o reconhecimento – que, muitas vezes, é mais uma atribuição – de humanidade está pressuposto nessa relação, embora nem sempre fique evidente sua visualização. Ao identificar indígenas, negros/as ou judeus/judias, por exemplo, com animais, o simples fato de haver um discurso nessa direção já evidencia uma consideração, ainda que duvidosa, da humanidade dos mesmos. (REGO, 2014, p. 52)

Ao analisar mais detidamente como esses processos se encarnam na realidade através dos discursos, Rego (2014) afirma que, dos mais variados modos possíveis de se causar a desumanização de determinado grupo social, sempre se faz presente aspectos atributivos e destitutivos. Pode-se desumanizar alguém lhe atribuindo um conjunto de características que o afastariam da condição de humano (animalizadas, demonizadas, bestializadas) ou então destituindo deste alguém elementos importantes para a constituição do seu humanizar-se, impossibilitando o desenvolvimento de seu próprio projeto de se tornar humano.

Em momento posterior, essa dimensão discursiva da desumanização se transmuta, como consequência, em uma dimensão prático-discursiva, na medida em que as práticas sociais, as visões e consequentes ações de determinados grupos sobre outros vão moldando essas relações entre as pessoas. Isso porque, de acordo com Foucault, o discurso atua diretamente na produção de subjetividades. Em outras palavras, o discurso nos coloca frente a frente com uma “verdade do homem bastante arcaica e bem próxima, silenciosa e ameaçadora: uma verdade abaixo de toda verdade, a mais próxima do nascimento da subjetividade e a mais difundida entre as coisas” (FOUCAULT, 1972, p. 561).

Aqui, é marcante o exemplo da Alemanha Nazista e sua perseguição aos judeus/judias. O holocausto tinha como uma de suas bases a maciça produção de propagandas governamentais anti população judia, que fora relegada à condição de “não-humanos” ou, então, de “sub-humanos” porque não-arianos. Através da propaganda, o regime nazista, por exemplo, moldou o pensamento da população alemã à época para a crença de que todos os problemas econômicos enfrentados por aquele país naquele momento era responsabilidade dos judeus/judias. Indo além, financiou-se estudos que supostamente comprovavam cientificamente a superioridade da raça ariana frente as outras raças.

Duas são as dimensões apresentadas por Fanon (1961) que envolvem a desumanização a partir da língua/linguagem. Afinal, para ele, “a empresa do obscurantismo da linguagem é uma máscara por detrás da qual se perfila uma mais ampla empresa da espoliação” (1961, p. 195). Antes, porém, é importante ressaltar a utilização desses dois termos na obra de Fanon, já que o autor as utiliza, em resumo, quase como sinônimos no decorrer do texto. Combe (2015) afirmar que:

Fanon, ao longo de todo o capítulo e de todo o ensaio, parece se utilizar indiferentemente das palavras “linguagem” e “língua”, como se fossem sinônimos. Porém, bem mais que de uma “metafísica”, ou até mesmo de uma antropologia da “linguagem” em geral, esse uso trata-se certamente da “língua” em sua dimensão histórica, social e política – isto é, como *discurso*. (COMBE, 2015, p. 10).

A primeira dimensão da desumanização nessa chave conceitual se dá a partir da imposição da língua, no sentido do idioma, aos povos colonizados. Fanon descreve a experiência de ser um negro colonizado como sendo a experiência do *não-ser*: não ser humano, não ser considerado, não ser digno, não ser sujeito. Ser só objeto, ou seja, não ser. Nesse esquema colonial, *ser* é ser branco, europeu e falar a língua da metrópole, o francês. Desejosos de adentrarem à zona do ser, os colonizados se revestem com máscaras brancas. Que quer o homem? Que quer o homem negro? – Pergunta Fanon: “O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27).

Já a segunda dimensão diz respeito ao recurso da linguagem, ou seja, do discurso para dizer, para caracterizar o outro – o colonizado. Fanon descreve a sociedade colonial como compartimentada: o lugar reservado ao colonizado é destituído de todas as condições básicas, e é habitado por pessoas desonradas. Esse maniqueísmo, por sua vez:

chega ao extremo da sua lógica e desumaniza o colonizado. Propriamente falando, animaliza-o. E, na realidade, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Alude-se aos movimentos de réptil do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, à peste, ao pululamento, ao formigueiro, às gesticulações. O colono, quando quer descrever e encontrar a palavra justa, refere-se constantemente ao bestial. O europeu poucas vezes utiliza «imagens». Mas o colonizado, que compreende o projecto do colono, o processo exacto que se pretende fazer-lhe seguir, sabe imediatamente em que pensa. Essa demagogia galopante, essas massas histéricas, esses rostos dos quais desapareceu toda a humanidade, esses corpos obesos que já não se assemelham a nada, essa coorte sem cabeça nem cauda, essas crianças que quase não pertencem a ninguém, esses preguiçosos estendidos ao sol, esse ritmo vegetal, tudo isso faz parte do vocabulário colonial. (FANON, 2003, p. 38)

Se “a noção de desumanização se refere sobretudo às relações entre determinados grupos humanos, isto é, concerne a discursos e práticas nos quais se encontra presente a ideia de que alguns ‘seres humanos’ não seriam ‘humanos’ (ou mesmo “plenamente” humanos)” (REGO, 2014, p. 55), não se pode deixar de considerar, porque inerente, as relações de poder aqui colocadas. Quais grupos lançam discursos desumanizadores em relação a outros grupos?

Historicamente, pode-se dizer que grupos minoritários, geralmente, são vitimados com processos desumanizadores emitidos a seu respeito. Importante ressaltar que o conceito de minorias envolve a sua dimensão sociológica, não demográfica. Isto é, a caracterização de uma minoria não leva em conta aspectos quantitativos (tal como minoria pois em menor número), mas está calcada em uma noção mais relacionada com aspectos qualitativos, tais como: se há efetivamente a garantia de seus direitos conquistados ou se simplesmente, para esses grupos, há a plena possibilidade de humanizar-se, saber de si e de seu lugar no mundo. Como destaca Rego (2014, p. 55):

não é o fato de somente serem minorias que os tornam vítimas de discursos desumanizadores, mas sim por se encontrarem dentro de uma relação de opressão, sendo, portanto, os “oprimidos” nessa relação pela desumanização. Sob esse ângulo, aqueles que oprimem e que emitem os discursos desumanizadores – e que, por conseguinte, “praticam” a desumanização – seriam os “opressores”. Esses, portanto, se encarnariam em grupos hegemônicos (ou que se consideram ou se impõem como tais) que veem a si mesmos como pertencedores de um certo modelo de ser e de existir no mundo, em detrimento dos outros, que estariam fora desse modelo. Pelo visto, o ver-se a si mesmo como os “verdadeiros”, os “corretos”, os “justos” parece ser o critério mais preponderante para distinguir os que estão “dentro” dos que estão “fora” do modelo adotado, por mais que a escolha de tais critérios seja parcial e passível de críticas substanciais e de equívocos gigantescos.

Portanto, os opressores, ao negarem a humanidade de outros sujeitos/grupos sociais veem a si próprios como humanos por excelência. Há, aqui, interessante imbricamento conceitual da noção do que seria aquele que é desumano, ou inumano. Isso porque, na visão daquele/a que é oprimido/a – ou, indo além, a partir da perspectiva de um terceiro ponto de vista, isto é, de uma pessoa de fora dessa relação opressor/oprimido – o próprio ato de desumanizar alguém se constitui, por si, um ato desumanizador de si próprio. Ou seja, “o opressor, que visa ‘desumanizar’ o oprimido, seja por meio de discursos ou práticas desumanizadoras [...] acaba também por desumanizar-se a si mesmo” (REGO, 2014, p. 92).

Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), também pauta esse movimento, uma espécie de “via de mão dupla” da desumanização, em que os dois polos dessa relação – tanto o oprimido quanto o opressor – são desumanizados. Enquanto o oprimido é desumanizado a partir do discurso do outro, este outro também tem um escapamento de sua humanidade, mesmo que não reconhecido por ele próprio, ao despojar a humanidade do outro:

A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas, eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não

tenho o direito de me enquadrar em um mundo de reparações retroativas. Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. (FANON, 2008, p. 190-191)

Ao discutir de forma mais detida as consequências da desumanização de sujeitos e grupos sociais, Rego (2014) aponta a indiferença como um “produto” desses processos desumanizadores. Nesse estágio, já não faria sentido sequer a emissão de discursos sobre aquele sujeito/grupo, uma vez que este já está, ao menos na perspectiva do opressor, totalmente desprovido de sua humanidade. Uma vez que isso se estabelece, ocorre também a superação da “piedade animal” a partir da total indiferença em relação àquela vítima, abrindo-se assim o caminho para a sua aniquilação.

O conceito de “piedade animal” é trazido à luz por Hannah Arendt (1999) na tentativa de explicar a preocupação da Polícia Nazista ao contratar seus soldados, que era “como superar não tanto sua consciência, mas sim a piedade animal que afeta todo homem normal em presença de sofrimento físico” (1999, p. 122). A autora parte da tese de que tendemos a nos apiedar do outro quando confrontados com situações baseadas em sofrimento, sendo que a existência dessa piedade animal é conferida a todos os seres humanos. Logo, como consequência de sistemáticos e históricos processos desumanizadores temos a aniquilação desses sujeitos ou grupos no horizonte de possibilidades, sobretudo a partir dessa superação da piedade animal. Sobre essa possibilidade a partir da indiferença, Rego anota:

Assim sendo, a indiferença pode vir a coroar a desumanização. Após assumir o preconceito, transformar esse preconceito em discurso atributivo e tratar determinados oprimidos conforme os discursos proferidos, promovendo, assim, aos olhos do desumanizador, a identificação definitiva entre aquilo que é dito dos oprimidos e os próprios oprimidos. O tratamento a eles dispensado, inclusive, prova essa identificação: nada mais resta a fazer com eles a não ser destruí-los. (2014, p. 90)

Por fim, outra consequência desses processos é aquilo que Hannah Arendt denominou de “banalidade do mal”, isto é, o fato de se naturalizar atitudes cruéis, como, por exemplo, o extermínio de judeus aos montes nos campos de concentração da Alemanha Nazista nas câmaras de gás, ação essa que, para além do seu grau de crueldade e desdém com o outro, se tornou corriqueira durante o período Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Sobre este conceito, escreve a autora:

a banalidade do mal não era uma teoria ou doutrina, mas significava a natureza factual do mal perpetrado por um ser humano incapaz de pensar – por alguém

que nunca pensou no que estava fazendo, quer na sua carreira como oficial da Gestapo encarregado do transporte dos/as judeus/judias, quer como prisioneiro no banco dos réus. (ARENDT, 2004, p. 15)

Note que Hannah Arendt atribui à incapacidade de pensar, de estabelecer uma reflexão sobre a sua atividade o risco de que façamos mal uns aos outros e, indo além, justificando seus atos a partir do argumento de que apenas estava cumprindo ordens, apenas fazendo aquilo que seria o seu dever, alheio a qualquer avaliação moral do que aquele ato representa.

Aqui surge mais um imbricamento conceitual: para a autora, e aqui falando especificamente dos oficiais nazistas e suas ações no holocausto, esses algozes desumanizaram tanto as suas vítimas como a si próprios, justamente por se recusarem a fazer aquilo que é básico quando estamos falando de atividades humanas, que é o pensar.

Embora o exemplo da Alemanha Nazista seja importante, não precisamos nos deter nesse momento histórico para exemplificar como que algumas vidas são banalizadas e diminuídas, uma vez que a realidade brasileira por si só nos fornece um triste e amplo leque de exemplos. Dados apontam para um genocídio da população negra no Brasil, dada a discrepância na proporcionalidade em relação a vítimas não negras. Segundo a Rede de Observatórios de Segurança Pública⁵, 86% das pessoas mortas em operação policial no estado do Rio de Janeiro no ano de 2019 eram negras.

Levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública⁶ aponta que entre 2017 e 2019 as forças policiais foram responsáveis pelo assassinato de 2.215 crianças e adolescentes em 15 estados brasileiros (dados que não demonstram a realidade dos números, uma vez que estados que não forneceram as idades das vítimas não foram considerados). Dessas 2.215 crianças e adolescentes, 69% eram negras.

O Atlas da Violência 2020, divulgado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostra que os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% no período de 2008 a 2018, ao passo que a taxa entre pessoas não negras fez caminho inverso, apresentando queda de 12,9% no mesmo período.

Não podemos deixar de mencionar que o processo de desumanização dos sujeitos não opera apenas “em vida”, podendo também ser acionado após a morte. Observamos que isso pode acontecer em casos que tiveram maior repercussão midiática, sobretudo de assassinatos

⁵ Ver em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/09/86percent-dos-mortos-em-operacoes-policiais-no-rj-sao-negros-diz-estudo.ghtml> [último acesso em: 20/12/2020]

⁶ Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml> [último acesso em: 29/12/2020]

que foram causados por operações policiais, ganhando quase que sempre um caráter de justificativa diante do fato. É o que foi verificado nos casos do adolescente Marcos Vinícius Silva, de 14 anos e no de Eduardo de Jesus Ferreira, de 10 anos.

O primeiro caso é do estudante Marcos Vinícius da Silva, 14 anos, que no dia 20 de junho de 2018, foi alvejado por um tiro enquanto se deslocava no complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro, a caminho da escola. Marcos foi atingido nas costas quando tentava regressar no caminho ao se deparar com um veículo das forças policiais, o “caveirão”. Testemunhas afirmaram que o tiro que acertou o jovem estudante a caminho da escola partiu das forças policiais, aparentemente sem nenhum motivo e a uma grande distância do “alvo”. O caso teve repercussão nacional e o nome de Marcos Vinícius percorreu os quatro cantos do Brasil: diversos atos foram marcados em homenagem à memória de Marcos; além de protestos com pedidos de justiça e de investigações isentas aconteceram na cidade do Rio de Janeiro.

O segundo caso faz uma volta no tempo para o ano de 2015, no dia dois de abril, quando Eduardo de Jesus Ferreira, 10 anos, morador do complexo de favelas do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro, foi atingido por uma bala de “alta energia cinética”, de acordo com o laudo da perícia, muito provavelmente disparada por um fuzil, enquanto o mesmo mexia em um celular na porta de sua casa. O inquérito investigativo concluiu que a bala que atingiu a criança foi disparada por um policial militar. Apesar disso, a Delegacia de Homicídios da Polícia Civil optou por não indiciar o policial, uma vez que ele teria agido em legítima defesa. O assassinato de Eduardo, bem como o de Marcos Vinícius, também repercutiu nacionalmente.

Ambos os jovens eram oriundos de classes sociais economicamente menos favorecidas, além de terem suas vidas interrompidas durante suas trajetórias escolares. Também nos dois casos, de acordo com perícias realizadas pelas autoridades competentes, os tiros que interromperam suas jovens vidas partiram das forças policiais. Mas a maior similaridade que os une, sendo que esta se configura como razão para essas duas vidas (e mortes) se encontrarem presente neste trabalho, diz respeito à repercussão que suas mortes tiveram. Nessas repercussões, e não só nelas, foi possível entender como se operam esses processos de desumanização, sempre numa tentativa de tornar aquele grave acontecimento – o assassinato de duas crianças pelo Estado – em acontecimentos nem tão graves assim, passíveis cruéis de relativizações.

O modo de operação em ambos os casos foi similar: os nomes de Marcos Vinícius e Eduardo de Jesus circularam, sobretudo nas redes sociais, com montagens falaciosas que os associavam ao tráfico de drogas no Complexo da Maré e do Alemão, respectivamente. Em relação ao caso do jovem Marcos Vinícius, circulou nas principais redes sociais duas imagens,

comprovadamente falsas, em que mostrava o suposto Marcos Vinícius empunhando uma arma; e uma outra imagem que supostamente o mostrava fumando um cigarro de maconha na companhia de um amigo. Um dos diversos textos que acompanhavam as imagens, dizia: “Olha aí o garoto, coitadinho, que foi enterrado hoje no Rio, que a Globo disse que estava indo para escola, pois havia perdido a hora”⁷.

Em relação à morte de Eduardo de Jesus, ganhou repercussão uma postagem feita no Facebook⁸ pelo líder comunitário José Junior, líder da ONG AfroReggae, com os seguintes dizeres: “esse menino, segundo informações, era bandido. Provavelmente se fosse bandido poderia ter matado um policial se tivesse a oportunidade. A questão é: quem está ganhando com essa guerra?”. Horas após a postagem inicial, Junior editou seu texto e adicionou, ao final: “soube agora que ele tinha 10 anos de idade. Inaceitável essa e qualquer morte. Que a indignação atinja a todas as pessoas de bem”. Momentos depois de ter feito a edição, José Junior apagou a postagem de sua página na rede social, mas o estrago já estava feito e o nome de Eduardo de Jesus percorreu por todas as regiões do Brasil com o texto falacioso a seu respeito.

Cabe aqui ressaltar que não é incomum nos depararmos com essas narrativas de desumanização nas redes sociais envolvendo vítimas que são, na maioria das vezes, moradores/as de periferia e jovens adolescentes negros/as. Num breve olhar em retrospectiva para casos recentes, podemos citar: 1) assassinada em 14 de março de 2018, a vereadora Marielle Franco teve seu nome associado a um dos mais conhecidos traficantes brasileiros⁹, o Marcinho VP, e à facção Comando Vermelho, em imagens e textos que pressupunham um romance entre os dois; 2) o pedreiro Amarildo Souza, morador da favela da rocinha, desapareceu no dia 14 de julho 2013, após ser visto no comando da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) da Rocinha. Após meses de investigação, foi comprovado que Amarildo foi morto e torturado por policiais, mas apesar disso seu corpo nunca foi encontrado. Nas redes sociais, Amarildo também teve seu nome associado ao tráfico de drogas na Rocinha¹⁰; 3) em 18 de maio de 2020 o adolescente João Pedro Mattos Pinto¹¹, de 14 anos, foi assassinado enquanto brincava no quintal da casa de seus tios no Complexo do Salgueiro, município de São

⁷ Texto disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2018/06/30/fotos-falsas-de-jovem-morto-na-mare-tentam-liga-lo-ao-trafico-de-drogas.htm> [acessado em: 23/12/2020]

⁸ Notícia disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/jose-junior-chama-menino-eduardo-jesus-de-bandido-e-depois-apaga-tudo.html> [acessado em: 23/12/2020]

⁹ Ver em: <https://medium.com/revista-subjetiva/ataque-à-imagem-de-marielle-franco-revela-a-lógica-das-fake-news-f9c60999f07b> [último acesso em: 23/12/2020]

¹⁰ Ver em: <https://medium.com/revista-subjetiva/ataque-à-imagem-de-marielle-franco-revela-a-lógica-das-fake-news-f9c60999f07b> [último acesso em: 23/12/2020]

¹¹ Ver em: <https://www.aosfatos.org/noticias/nao-e-joao-pedro-jovem-que-aparece-em-fotos-segurando-armas-de-fogo/> [último acesso em: 02/02/2021]

Gonçalo, Rio de Janeiro. Uma operação conjunta das polícias Civil e Federal acontecia na localidade. Os policiais arrombaram o portão e entraram atirando, atingindo João Pedro nas costas. No Facebook, postagem com ao menos 5.000 compartilhamentos mostrava a foto de um jovem segurando um fuzil (supostamente João Pedro) acompanhado do texto “Olha o João Pedro, que o Fantástico domingo dizia que era um pobre menino que estudava e sonhava ser jogador de futebol”. A foto não se tratava de João Pedro.

Nesses três similares exemplos ao de Marcos Vinícius da Silva e Eduardo de Jesus percebemos como se dá essa narrativa de desumanização nas redes sociais, o *modus operandi* das *fake news*¹². Imagens das supostas vítimas, sempre sem a devida legibilidade dos corpos, acompanhadas de textos sensacionalistas e sem fontes ou, no mínimo, com fontes extremamente duvidosas. O que une Marcos Vinícius, Eduardo de Jesus, Marielle Franco e Amarildo Silva é o fato de os quatro serem pessoas negras, moradores/as ou advindas das periferias/favelas da cidade do Rio de Janeiro. Inúmeros outros exemplos poderiam ser aqui registrados.

Essas narrativas de desumanização em que algumas vítimas da violência cotidiana são submetidas sempre surge na tentativa de justificar ou, ao menos, diminuir a importância daquela morte. Trata-se de anular toda a humanidade presente naquele sujeito, coisificando-o, substituindo o valor moral pelo valor material. Pretende-se que não enxerguemos esses sujeitos como pessoas dotadas de suas particularidades, mas sim que os enxerguemos enquanto coisas a serviço do problema que realmente deve ser combatido.

Os quatro exemplos acima relatados trazem a centralidade do discurso na operação do processo de desumanização. Para além do discurso em si, Rego (2014) nos chama a atenção para a tentativa de imposição, principalmente, através de notícias falsas compartilhadas irresponsavelmente, da “história de discurso único”:

O discurso desumanizador pode se configurar numa história única sobre um indivíduo ou mesmo um grupo de indivíduos. Ao apresentar apenas uma versão de uma história de alguém ou de um povo, torna-se latente a manipulação dessa mesma história, que passa a conter em seu bojo apenas aquilo que interessa àquele que a enuncia. Nesse sentido, a história única se torna discurso desumanizador na medida em que essa versão, tornada absoluta, apresenta o objeto do discurso como algo desprovido de humanidade, como um ser digno de ser subjugado, maltratado, assassinado (REGO, 2014, p. 79-80)

¹² O termo *fake news* (ou notícia falsa, em português) é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário Merriam-Webster, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais.

Esses dois exemplos dos jovens Marcos e Eduardo, assim como muitos outros, exemplificam com triste precisão os caminhos da desumanização em seus próprios contextos: as dificuldades da vida impostas por uma realidade social atravessada pela desigualdade social, pelo racismo estrutural, pela violência cotidiana. Assassinados pelo braço armado do Estado, foram desumanizados até mesmo quando já não mais existiam.

Se até aqui privilegiamos uma maior discussão filosófica acerca das noções de Humano, humanização e desumanização, no próximo capítulo nos dedicaremos a abordar a teoria de Paulo Freire, que por tudo que foi e será dito, assume um lugar central para a realização desta pesquisa, adentrando mais diretamente no campo da educação. A preocupação de Freire e sua teoria de aliar o problema da desumanização ao problema da violência, do despojamento do direito de *ser mais*, do direito a saber-se de si e de buscar a sua humanização o tornam referência crucial. Para Freire, quais os caminhos da humanização? O que possibilita a humanização dos sujeitos? A desumanização se trata de uma distorção histórica? Alguns dos pontos que se impuseram a essa pesquisa e que serão melhor detalhados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: A HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido*, já nos lembrava que a história da humanização foi sempre acompanhada de uma história brutal de desumanização. A história das pedagogias formadoras/humanizadoras é inseparável da história de tantas pedagogias deformadoras, alienantes, des-humanizadoras. (ARROYO, 2014, p. 88)

Este capítulo foi dedicado a analisar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, com especial atenção aos conceitos de humanização e desumanização que, dos primeiros aos últimos escritos, aparecem de maneira central em sua teoria.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, pensador e teórico do campo da educação, sendo um dos mais proeminentes e reconhecidos intelectuais brasileiros em âmbito internacional. Desenvolveu um método de alfabetização, experienciado primeiramente em Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1963, que partia da experiência de vida e da realidade social em que o educando estava inserindo, partindo de palavras que já estivessem presentes em seus cotidianos – ou em outros termos, partindo de suas leituras do mundo, que sempre precedem a leitura das palavras – para decodificá-las e, assim, apreender a leitura da palavra. O método foi bem-sucedido, alfabetizando cerca de 300 trabalhadores/as do campo em cerca de 40 dias. À época, Freire foi convidado pelo então presidente do Brasil, João Goulart, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização.

Importante frisar que, à época, a taxa de analfabetismo no Brasil era elevada: de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 1960, eram quase 16 milhões de jovens e adultos – 39,6% da população nessa faixa etária – que não sabiam ler e escrever. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, e que atrelava o direito ao voto à condição de ser alfabetizado, um programa de alfabetização em massa, que elevaria milhões de cidadãos à condição de eleitores/as, certamente perturbou as elites que comandavam o país. Isso estava na esteira de uma série de políticas sociais de cunho mais progressistas que constavam no plano de governo de João Goulart, que além da reforma educacional, também tinha como metas as reformas agrária, urbana, fiscal, bancária e eleitoral. Dessa reação das elites dominantes aconteceu, em 1964, o Golpe Militar que tomou de assalto o Brasil e suas instituições. Como desdobramento, Paulo Freire foi considerado subversivo pelo regime vigente sendo que, antes de partir para o exílio, permaneceu encarcerado por cerca de 70 dias.

Permaneceu em exílio por cerca de 16 anos. No Chile, um de seus primeiros destinos, coordenou projetos de alfabetização de adultos por cinco anos. Com o posterior Golpe Militar ocorrido também no Chile, Freire se tornou um viajante do mundo, tendo passado por diversos países nos mais diversos continentes, se estabelecendo por mais ou menos tempo em cada um deles. Com o sucesso de seu livro *Pedagogia do Oprimido*, traduzido para mais de 30 idiomas, suas ideias se mundializaram e ele viajou o mundo para debatê-lo com professores/as, oprimidos/as, estudantes, camponeses, intelectuais e pesquisadores/as. Recebeu tantas cartas quanto não pode contá-las, sempre com a intenção de discutir uma ou outra ideia. Retornou ao Brasil em 1980 e, no período até sua morte em 1997, lecionou em algumas universidades brasileiras e chegou a ocupar o posto de Secretário de Educação do município de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Toda a concepção teórica de Paulo Freire é pautada pelo entendimento de que o ser humano é, por vocação, para *ser mais*. Isso parte da compreensão de que somos permanentemente inacabados pois, – e por isso – estamos constantemente nos construindo enquanto sujeitos, sempre em busca da nossa humanização. Essa é, dentro da perspectiva freireana, nossa vocação ontológica. A distorção dessa vocação, isto é, o seu impedimento, está a serviço da desumanização dos sujeitos.

Justamente por isso, a teoria de Paulo Freire assume centralidade nessa pesquisa. A primeira parte deste capítulo se dedicou a discutir o conceito de humano (homem e mulher) dentro de seu pensamento, bem como pensar os processos de humanização dos sujeitos. Já na segunda parte, a discussão se voltou aos processos desumanizadores e suas possibilidades, tentando entender quais os mecanismos são operados para impedir ou limitar os processos de humanização. Por fim, na terceira sessão, estabelecemos um diálogo entre a teoria de Freire, o pós-colonialismo, especialmente a partir de Frantz Fanon, e com a perspectiva decolonial do *Grupo Modernidad/Colonialidad*, situando-o nesse debate.

2.1. O/A Homem/Mulher e sua humanização

Pensar o conceito de homem/mulher – de ser humano – dentro do pensamento de Paulo Freire é pensá-lo numa intrínseca relação com outros dois conceitos-chave dentro de sua teoria: mundo e sociedade. Esses três conceitos – homem/mulher, mundo e sociedade – operam numa dinâmica dialética, sendo que cada um deles constitui o outro ao mesmo tempo que são também constituídos por eles. Não é possível que pensemos o homem/mulher fora da relação com o

mundo, ao mesmo tempo que sem a existência do homem/mulher não é possível que falemos de mundo, tampouco de sociedade. Mundo, aqui, é entendido como tudo aquilo de cerca o homem/mulher, desde a materialidade desse mundo (a natureza, os animais) até noções mais subjetivas, como, por exemplo, a realidade concreta/contexto em que este ser está inserido. A sociedade, por sua vez, se dá exclusivamente nas relações sociais entre homens e mulheres que estão inseridos/as nesse mundo.

Este importante ponto do pensamento de Freire é perfeitamente exemplificado quando o autor narra um acontecimento durante uma roda de conversa com camponeses chilenos. Ao refletirem justamente sobre a relação homem/mulher-mundo, um “filósofo camponês” – nas palavras de Freire – disse:

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, “que não há homem sem mundo”. E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não!”, respondeu decidido: “faltaria quem dissesse: isto é mundo” (FREIRE, 1981, p. 19)

É nessa relação homem/mulher-mundo que se constitui como o ponto de partida da história, ou seja, é fundamentalmente nessa relação que a história se faz e se refaz. Para Paulo Freire, uma das características mais primárias do conceito de homem/mulher é de ser inacabado/a. Por isto declara que a vocação ontológica do ser humano é *ser mais*. Isso representa dizer que o destino do/a homem/mulher é, a partir de sua existência, uma constante busca de humanizar-se, de saber-se de si, de seu lugar no tempo-espço, *no* e *com* o mundo. Dessa forma, nota-se a centralidade dos pressupostos do humanismo existencialista no pensamento pedagógico freireano. Todavia, como destaca Mendonça (2006), Freire assume uma posição mais otimista em relação a existencialidade humana, quando comparado ao niilismo de Sartre, ao afirmar que os seres humanos, além de serem seres-no-mundo, também são seres-com-o-mundo.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo. (FREIRE, 1979, p. 30)

Ao dizer que os seres humanos não estão apenas no mundo, mas também com ele, Freire afirma que estes são seres de intervenção na realidade concreta, pois são inerentemente seres

de compromisso histórico. A própria busca por um permanente humanizar-se tem isso como pressuposto. Aqui reside outra característica que é inerente ao homem/mulher: a existência.

Por serem seres *com* e *no* mundo, o homem/mulher não somente vive, mas existe. Isso representa que o homem/mulher possui consciência de si e dos outros, que se situa dentro de uma relação de ser constituinte do mundo e também constituído por ele. Essa é uma característica exclusiva do humano: os outros seres vivos que habitam o mundo apenas estão no mundo. Não possuem consciência nem de si nem do outro. Apenas se adaptam às condições colocadas pelo mundo. Não transformam a realidade, isto é, não atuam na transformação do mundo. São seres de adaptação, não de integração. Os homens/mulheres existem, os animais vivem.

Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1967, p. 41)

A dimensão da temporalidade assume, então, uma centralidade em todos esses processos dos homens e das mulheres se entenderem como seres que estão *no* e *com* o mundo. A partir do humanismo existencialista, a condição temporal se faz importante, pois

a consciência da temporalidade é um fator crucial para se compreender, também sob um ponto de vista histórico, como o funcionamento daquilo que chamamos de “humano” se dá na realidade, haja vista que todas as suas ações ocorrem dentro do tempo e, na maioria das vezes, em função do próprio tempo. Saber do tempo significa, entre outras coisas, ter noção de prioridade, de finitude, de perspectiva, de deslocamento. (REGO, 2014, p. 19)

Situar-se no tempo-espaco representa, nesse caso, situar-se dentro de perspectivas de, por exemplo, passado e futuro. Saber de sua condição presente e relacioná-la à condição do passado (o que se foi, o que se era) permite, pois, projeções de perspectivas para o que se deseja vir a ser (o que serei). Assim, para se reconhecer enquanto um ser inacabado, que permanentemente está em busca de sua vocação — *ser mais*, humanizar-se — através da intervenção na realidade concreta sendo, portanto, seres de intervenção, se faz necessária a compreensão dessa dimensão temporal. Nas palavras de Freire (1979, p. 62) “este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado — sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela”.

Outra condição do humano a partir do pensamento freireano é a de que ele é um “ser da práxis”. Justamente por ser um sujeito temporalizado ele é um sujeito do *quefazer*, diferentemente dos animais que apenas são seres do fazer. Isso pressupõe que a ação humana opera intimamente ligada à reflexão da ação, estabelecendo uma relação dialética entre esses polos. O homem/mulher age no mundo, de maneira refletida, de tal forma que a ação volta à reflexão afetando outras ações que afetarão mais outras reflexões, estabelecendo a (re)criação e transformação do mundo e da história dos homens e das mulheres.

Se o humanismo existencialista já tinha dado centralidade ao conceito da comunicação (fala) para a tomada de consciência em relação à temporalidade dos sujeitos, uma vez que esta promoveria uma inserção dos seres humanos nessa dimensão de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos, Freire vai além e coloca o diálogo como condição de existência. É através do diálogo, da relação do eu com o mundo e com outros que também estão com esse mundo, que vão se formando as condições concretas de desvelamento da sua própria realidade – condição necessária para a sua transformação. E o que é o diálogo?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107)

Freire explicita em diversos momentos de sua trajetória intelectual que o diálogo se funda num ato de amor, de humildade, de esperança e de fé no outro. Essas características se colocam como condição basilar do diálogo. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2015, p. 51). Por isto, por ser também um ato de amor, que o verdadeiro diálogo não pode se estabelecer numa relação antagônica.

Nesse sentido, o diálogo se coloca como caminho pelo qual homens e mulheres ganham significação enquanto homens e enquanto mulheres que estão *no* e *com* o mundo, marcando a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O autor também chama a atenção que o diálogo não pode se reduzir à ideia de depositar ideias de um sujeito em outro, como tampouco não pode também ser caracterizado como uma simples troca de ideia, pois ele fundamentalmente parte da crítica para gerar criticidade, estabelecendo, então, um processo dialético que está a serviço da humanização dos sujeitos.

O processo de *conscientização* da população também se coloca como imprescindível para a superação dessas estruturas reacionárias que estão a serviço da desumanização dos sujeitos, servindo como obstáculo à sua humanização. De acordo com Freire, essa conscientização se daria na passagem do predomínio de uma *consciência intransitiva* para uma mentalidade que teria como base a *consciência crítica*, proporcionando, assim, a construção de um novo e mais autêntico projeto de autonomia nacional.

Para Freire (2001), a consciência intransitiva, que é característica de uma sociedade fechada, tem como elementos a simplicidade na interpretação dos problemas, fragilidade na argumentação, ação antidialógica, explicações mágicas para a realidade concreta e consciência do homem de massa. É um estágio marcado por um menor grau de compromisso do homem/mulher com a sua própria condição existencial porque compromete sua capacidade de apreensão da realidade. Isso não quer dizer que se trata de um absoluto incompromisso do homem/mulher com suas condições de existência, porque “o homem, qualquer que seja seu estágio, é sempre um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão.” (FREIRE, 2001, p. 35).

O processo de superação desse estágio da consciência intransitiva para a consciência crítica passa, ainda, por um estágio denominado *consciência transitivo-ingênua*, que é marcada por uma resposta mais aberta aos estímulos, bem como uma ampliação dos horizontes desses sujeitos, permitindo maior capacidade de apreensão da realidade, aumentando, assim, o compromisso dos seres humanos com a sua própria condição de existência e também com o entendimento de que não são seres determinados, mas sim condicionados. Porém, também é um estágio caracterizado por poder aceitar formas massificadoras de comportamento, por possuir um conteúdo fortemente passional. Por isso mesmo se trata de um momento crucial e delicado no processo de conscientização: ela pode culminar tanto na chegada à consciência crítica, alcançando, antes, a *consciência transitiva crítica*, bem como pode se distorcer e servir à desumanização dos seres humanos, pois poderia levar a formas de sectarismo e fanatismo. Nas palavras de Freire:

Parece-nos, antes, que àqueles estágios vem correspondendo uma consciência intransitiva, de que resulta postura de quase incompromisso do homem com a sua existência. O ‘grau’ seguinte, que situa o homem em posição mais espiritualmente humana, no sentido scheleriano, não é propriamente o da criticidade ainda. Mas o da transitividade, em que o homem, acentuando e desenvolvendo o seu poder de dialogação com sua circunstância e melhor se inserindo nela, mas ainda carregado de fortes marcas mágicas, pode sofrer a evolução ou a distorção de sua consciência. A evolução para uma forma, agora sim, crítica. A distorção para uma forma altamente desumanizada que o conduz a reações massificadas. (1959, p. 56).

Ainda segundo Freire, a consciência crítica, que é característica das sociedades abertas¹³, por sua vez, supera a condição de ingenuidade esmagadora da humanidade e se torna crítica, adota princípios causais para interpretação dos problemas elevando assim sua profundidade, possui uma responsabilidade social e política, despida de preconceitos e de explicações mágicas, pautada em ações dialógicas, tendo segurança nas explicações estando disposto, inclusive, a possíveis revisões. Representa a tomada de consciência do sujeito enquanto sujeito condicionado e não determinado, despertando-o à sua constante busca de *ser mais*, de humanizar-se. “Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente” (FREIRE, 1967, p. 59). Para a consolidação dessa consciência crítica, Freire atribui à educação a criação das condições necessárias, uma educação que, por exemplo, estivesse pautada na crítica e no diálogo, possibilitando melhor entendimento da realidade.

O/A homem/mulher conscientemente crítico, por sua vez, também é uma pessoa integrada ao seu contexto, e não mais acomodada ou adaptada. Isso ocorre justamente porque, nessa altura, o homem/a mulher já não tem nenhuma dúvida de que apenas está *no* mundo, mas sabe-se *com* o mundo. Compreende a realidade concreta como histórica e, por isso, passível de mudanças, avanços e retrocessos. Percebe que a realidade não é simplesmente dada, mas sim construída dentro da história. O homem/mulher, agora integrado, liberta a sua capacidade criadora do mundo.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. (FREIRE, 1967, p. 41-42).

Sem pretensão de esgotar a discussão sobre os processos de humanização do homem e da mulher a partir da perspectiva freireana, uma vez que este conceito ocupou um lugar central

¹³ Freire recorre à concepção de “sociedade fechada” e “sociedade aberta” a fim de contextualizar seus leitores/as para discutir a contradição da sociedade em favor das mudanças para uma nova época democrática, como destaca Marinho (2015). Ele toma esse conceito de Karl Popper, em sua obra *A Sociedade Democrática e seus inimigos*.

no decorrer de toda a pesquisa, vejamos com maior atenção como a desumanização e os processos desumanizadores estão colocados como realidade dentro desta mesma perspectiva.

2.2. A distorção ontológica: a desumanização

Como dito anteriormente, Paulo Freire reconhece a desumanização enquanto uma possibilidade a qual o homem e a mulher estão passíveis de serem vítimas, já que inseridos em uma realidade histórica opressora. Em *Pedagogia do oprimido*, diz que a “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (2016, p. 40). Se compreendia a desumanização enquanto possibilidade, também era por certo que a compreendesse enquanto uma falha, um defeito na vocação ontológica do/a homem/mulher:

se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resulta de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2016, p. 40-41)

Com a finalidade de melhor compreendermos os processos desumanizadores e suas possibilidades a partir da teoria freireana, se faz importante levantar e discutir alguns conceitos que perpassam por toda a obra de Freire e que apontam alguns processos que podem dificultar ou até mesmo impossibilitar os seres humanos a constantemente se humanizarem. Nesse processo, assumem maior centralidade os conceitos de *educação bancária*, *massificação*, *assistencialismo*, *invasão cultural*, sendo que essa possibilidade desumanizadora não se esgota neles.

A concepção bancária da educação, que engendra a teoria da ação antidialógica vai ser usada por Freire para justificar aspectos socioeducativos que contribuem para a desumanização dos seres humanos, sendo que não é possível uma educação comprometida com a libertação – a humanização – das pessoas sem uma sólida convicção de que é pelo diálogo que os seres humanos confirmam e significam a sua existência. Essa ação antidialógica, característica da educação bancária, tem como característica traços opostos à ação dialógica, como, por exemplo, a arrogância, a falta de esperança, o desamor, a falta de humildade. “No antidiálogo quebra-se

aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí uma concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (...) Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016, p. 80-81)

Uma educação baseada em uma concepção bancária, diz Freire (2016), também se configura enquanto uma impossibilidade dos sujeitos oprimidos se humanizarem. Isso acontece uma vez que ela reflete a antidiálogicidade de uma sociedade opressora, não os considerando não como sujeitos, mas sim seres de adaptação (passivos). Em *Pedagogia do oprimido*, ao analisar o perfil da escola (embora o autor ressalte que essa dimensão bancária não está restrita somente à escola) que está a serviço dessa concepção, Freire nos diz que

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos do conteúdo de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (2016, p. 79)

Neste sentido, a concepção bancária compreende os sujeitos apenas como receptáculo de conteúdo desconectados com sua realidade, moldando-os, sendo que esses sujeitos vão sendo coisificados e desprezados enquanto possuidores de suas subjetividades e leituras de mundo próprias. Portanto, novamente reside no entendimento de um ser passivo, adaptável às condições impostas pelo modelo hegemônico a sua impossibilidade de humanizar-se plenamente.

Logo, essa ação antidiológica – característica da educação bancária – se constitui, por tudo que foi posto, como um instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos, pautando e fortalecendo essa realidade de subalternização de uns em relação a outros. Freire

(2016) nos fala de quatro estratégias que são utilizadas por essa ação antidialógica: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

A *conquista* se baseia na concepção de uma relação em que há um objeto que foi conquistado, tomado como posse. Se torna um objeto para aquele que o conquistou. Passa pela dimensão da coisificação dos sujeitos – diminuição ontológica do ser. A *divisão* das minorias, “dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha quanto a opressão mesmo” (FREIRE, 2016, p. 190), se estabelece como importante estratégia de manutenção da opressão, uma vez que, em alguma medida, impede o surgimento de uma força coletiva de reação à opressão. A *manipulação* se trata da tentativa de conformação das massas populares aos objetivos das elites. Através dessa estratégia, estabelecem-se “pactos” entre a classe opressora e oprimida na tentativa de que isso chegue às massas populares com uma roupagem de diálogo, mas pactos esses que conduzem os oprimidos no caminho contrário ao de seus interesses. Por fim, a *invasão cultural* cumpre a missão de impor aos oprimidos a visão de que seus modos de ser, viver, sentir, conhecer não são legítimos, na tentativa de apagamento de suas culturas e subjetividades. Consiste na produção dos oprimidos como inferiores, como aqueles que devem desejar alcançar o *status* do opressor, único modelo aceitável e moderno. Como consequência, Freire diz que há certa “aderência” do oprimido aos modos do opressor:

Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 2016, p. 206)

Essas noções freireanas acima discutidas, permite-nos fazer uma aproximação de sua teoria com alguns conceitos trabalhados no decorrer do capítulo anterior, sobretudo com a noção de colonialidade do poder, saber e ser, trabalhados pelo Grupo M/C. Todas essas quatro características da ação antidialógica estão a serviço da colonialidade, como, por exemplo, a produção do outro como inferior, subalterno, não-civilizado. Como aquele que não possui nada, nem conhecimento/saberes, tampouco subjetividade.

Todo esse arcabouço teórico nos possibilita (re)pensar e refletir a própria instituição escolar, gestada e executada dentro de uma sociedade com profundas marcas das violências coloniais. O modelo de escola instituído é uma clara expressão da colonialidade – do poder, do saber e do ser. Antes de tudo, porque atende a um padrão de poder-saber que nos foi imposto quando do estabelecimento da modernidade, instaurada com a conquista da América.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019), apontam uma profunda contradição da instituição escolar: ao mesmo tempo em que a escola pública brasileira é universal, aberta a todas/os, se constitui como um espaço especialmente plural e diverso, que atende diversas camadas da sociedade brasileira em termos de etnia, classe social, entre outros, ela também cumpre o papel de homogeneizar valores, padronizar conhecimentos e atuar na naturalização de um modelo dito universal (branco, europeu) de homem/mulher. Isso, para as autoras

revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades. Dessa forma, a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. (2019, p. 8).

A educação bancária, que tem raízes tão profundas no sistema escolar brasileiro, que há tanto tempo produz em nossos alunos e alunas a noção de que são inferiores, de que representam um fracasso por não se enquadrarem a uma lógica que, historicamente, despreza seus modos de ser e de saber, seus conhecimentos ancestrais, suas visões de mundo. Enfim, uma educação hegemônica que quase não os entende como gente, é fruto dessas múltiplas formas de colonialidade que, em resumo, invalida o outro como sujeito, como portador de sua própria humanidade.

A inferiorização dos povos diferentes em etnia/raça compõe uma estratégia de ação para que esses povos não tenham reconhecido seus direitos em plena igualdade com o direito dos não-Outros (ARROYO, 2014). Desse lugar, parte mais uma crítica do autor às teorias pedagógicas já que, para ele, elas ora reagem e ora fortalecem essa estratégia segregadora, uma vez que

sem superá-la, as políticas como toda criança na escola, direito ao conhecimento, à aprendizagem, caem no vazio social enquanto as crianças populares, das periferias, do campo, negras e quilombolas continuam pensadas e tratadas como inferiores, subalternas. Sem superar esses tratos continuarão entrando na escola para serem humilhadas, inferiorizadas, reprovadas por não ser alfabetizadas na idade certa. [...] Toda pedagogia para os diferentes que não superar essas visões inferiorizantes que vêm desde as origens de nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagogias. Terminarão reproduzindo essa perversa e antipedagógica história de

inferiorizações. Superá-las é uma precondição para tentar pedagogias realmente igualitárias. (ARROYO, 2014, p. 126-131).

O modelo de escola vigente realmente é um terreno fértil para a inferiorização de nossos alunos e alunas. Isso pode ser facilmente reconhecido dentro do ambiente escolar, inclusive nas tentativas – que, por vezes, podem até serem genuínas – de se fazer o contrário. Em algumas das escolas em que já lecionei, era regra o conselho de classe de cada turma terminar com uma eleição, por parte de professores e professoras, do aluno/a ou grupo de alunos/as que seriam eleitos/as como “alunos/as destaque da sala”, ou seja, uma tentativa de enaltecer o comportamento de determinados/as estudantes durante aquele bimestre letivo. Claro, o “prêmio” geralmente ia quase que sempre para o mesmo grupo de estudantes, que reuniam características como ter uma excelente nota, entregar as atividades em dia, que tivessem um bom comportamento em sala de aula (bom comportamento que, naquele espaço, quase sempre se limitava a permanecer em silêncio) e ser um/a estudante frequente. Ficava pensando quantos/as alunos/as destaques estavam escondidos/as atrás de suas notas não tão altas, mas que representavam genuinamente uma superação de dificuldades das mais variadas ordens.

Lembro-me de uma situação muito específica que pela qual passei durante um desses momentos de eleição de alunos/as destaque durante a realização de um conselho de classe. Após discutirmos caso a caso os estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio, o grupo de professores/as estava com certa dificuldade em nomear os destaques positivos daquela turma, pois se tratava de uma turma complicada em termos de nota e comportamento em sala de aula. Eram muitas as queixas da enorme dificuldade que nós professores/as tínhamos para desenvolver nosso trabalho naquela sala, queixa essa que era compartilhada por basicamente todo mundo que nela trabalhava. A ideia de simplesmente não eleger os destaques positivos daquela turma até foi discutida, mas não foi chancelada pelo grupo.

Diante do impasse, sugeri que o prêmio de aluno destaque fosse para um estudante que era pessoa com deficiência (PcD). Não sabia ao certo qual era a sua deficiência – o que por si só já é sintomático de como esses casos são tratados pela instituição escolar – mas percebia que lhe comprometia tanto algumas funções motoras quanto enquadrava o seu processo de aprendizagem num tempo mais próprio, diferente do da turma em que ele fazia parte. Tinha a absoluta noção de que suas notas não se encontravam no mesmo patamar dos estudantes que geralmente eram agraciados com tal premiação, mas elas também não eram um problema uma vez que ele estava dentro da média necessária à aprovação. Em minha sugestão argumentei que, mesmo com a questão da sua nota, o prêmio deveria ir para ele pois se trataria de um

reconhecimento à sua própria superação, serviria de exemplo para outros/as estudantes da turma, além de que, ao menos naquele ano letivo, se trataria do primeiro estudante PcD a ser eleito como destaque.

Minha sugestão recebeu poucas adesões e o estudante não foi eleito. Mas o que realmente me marcou naquele dia foi a completa revolta que minha sugestão causou em uma professora em especial. A maioria de meus/minhas colegas apenas discordou, outros/as em menor número concordaram, mas ela se opôs de maneira muito enfática, quase como se tivesse se sentido pessoalmente ofendida com a minha sugestão. Falava, um pouco acima do tom que a reunião tinha até o momento, que a escola passaria uma péssima mensagem aos estudantes por premiar um estudante com aquelas notas (que, enfatizo, estavam dentro da média) e com aquele comportamento (que, colocando em perspectiva com os/as outros/as colegas de turma, não era nem uma vírgula pior, muito pelo contrário) e que minha sugestão era uma falta de respeito. Isso gerou uma discussão mais ríspida entre nós e ela nunca mais me dirigiu a palavra. Não me recordo exatamente, mas provavelmente terminaram esse momento da reunião elegendo um/a estudante com notas e comportamento muito similares.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) destaca o papel da massificação no processo de descaracterização do/a homem/mulher, desenraizando-o, desintegrando-o por possuir uma natureza opressora e, portanto, desumanizadora. Sobre este ponto, escreve:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (1967, p. 41-42)

A desumanização aqui presente parte do princípio que o/a homem/mulher, quando desenraizado/a ou desintegrado/a acaba por se ajustar, acomodar. Uma vez acomodado/a, o/a homem/mulher se recolhe a uma condição de passividade diante da realidade concreta, não tendo a possibilidade de transformá-la. A integração, diz Freire, que se configura enquanto uma possibilidade de *ser mais*. Esta sim seria uma atividade puramente da órbita humana. Freire também destaca que as “sociedades massificadas” estão inseridas num contexto tecnologizado, em que a especialização e os especialistas se convertem em “especialismo”, por estreitarem a

área de conhecimento a tal ponto que se tornam incapazes de pensar além de seus delimitados campos (FREIRE, 1981). Mas Freire não demoniza a tecnologia nem vê residida nela o mal da massificação: a compreende como um instrumento criado para a transformação da realidade, mas aponta na sua “divinização” o problema para a plena humanização dos sujeitos.

Ele ainda relacionava essa massificação do/a homem/mulher com a pouca experiência democrática da sociedade brasileira, sendo que acreditava que o desenvolvimento econômico com maior participação democrática do povo levaria à superação das estruturas conservadoras da sociedade brasileira.

No livro *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) apontará a questão do assistencialismo como prática impossibilitadora do *ser mais*. Ele afirma que o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, uma vez que ele impõe ao homem o mutismo e passividade, não lhe oferecendo condições para a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica, como vimos anteriormente. Em *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), Freire diz que o assistencialismo:

é uma força de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade. [...] No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. [...] Na verdade, quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo do nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização (1959, p. 14-15).

Nesse sentido, a desumanização acontece na medida em que esse assistencialismo toma como refém as camadas populares, pois dessa política surge um ciclo vicioso de dependência e falta de autonomia. A crítica de Freire, por outro lado, não se levanta contra políticas assistenciais de uma maneira generalizada. No livro *A sombra da mangueira* (2005), ele afirma:

Uma das diferenças principais entre a política assistencialista e a que assiste sem assistencializar é que a primeira insiste em sugerir que o grande problema dos deserdados está nas deficiências da natureza; já a política progressista sublinha a importância do social, do econômico, do político. Do poder, enfim. (2005, p. 31-32)

Não se trata, pois, de deixar as pessoas desassistidas jogadas à própria sorte, uma vez que as condições materiais objetivas são preponderantes ao exercício de busca de sua própria humanização.

2.3. Freire e Fromm: o encontro de humanismos

Erich Fromm foi um psicanalista, sociólogo e pensador alemão, nascido em Frankfurt, que obteve um grande reconhecimento no campo da psicanálise a partir de sua produção teórica. Alemão oriundo de família judia, partiu para o exílio com a ascensão do nazismo na Alemanha, se exilando na Suíça, Estados Unidos, México e novamente na Suíça, onde faleceu em 1980. Assim como Freire, viveu no exílio parte considerável de sua vida. Entre suas obras mais destacadas estão *O Medo à Liberdade* (1941), *Psicanálise da Sociedade Contemporânea* (1976) *A Análise do Homem* (1978) e *O Coração do Homem* (1965), sendo que estes três primeiros se tornaram um importante tratado para a psicanálise no século XX e é creditado a ele a fundação da Psicanálise Humanista.

Freire e Fromm se conheceram em 1966 durante um seminário sobre alternativas educacionais na sociedade tecnológica, na cidade de Cuernavaca, México. Freire estava presente a convite do teólogo Ivan Illich, que o havia conhecido durante visita à cidade do Recife, anos antes no começo da década de 1960. De acordo com Rodrigo Borgheti (2015), foi durante este seminário que Paulo Freire teve contato com o pensamento de Fromm e, a partir daí, fabricaram juntos um “sólido fermento crítico do qual se alimenta a intelectualidade latino-americana nas décadas seguintes” (2015, p. 153).

Para o pensamento frommiano, a educação necessária com fins de tornar a sociedade mais humana e, conseqüentemente, todos os seres humanos plenos em sua humanidade é uma educação que coloca em seu centro o próprio ser humano, ao invés de centralizar a mercadoria produzida por ele. Por isso, rejeita aquela educação que tem como meta moldar e enquadrar o ser humano através de regras impostas pelo sistema econômico, uma que isso servirá apenas para que se realize um trabalho alienado e alienante (PRETTO e ZITKOSKI, 2016).

Ao analisar os processos desumanizadores, portanto opressores, e como essas práticas efetivas se reverberam no conjunto da sociedade despontando para a sua necessária superação, através do estabelecimento de um novo *ethos* cultural, calcado no humanismo e nas práticas libertadoras, Paulo Freire (2016) recorre aos conceitos de consciência necrófila e consciência biófila, do autor alemão. Freire lança mão desses conceitos para revelar mais uma faceta da violência que os oprimidos estão submetidos, que diz respeito ao desejo e sentimento de posse que os opressores têm em relação ao poder, como veremos a seguir.

Fromm (1981) nos diz que a pessoa de consciência necrófila:

é impelida pelo desejo de transformar o orgânico em inorgânico, de aproximar-se da vida mecanicamente, como se todas as pessoas vivas fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos vivos são transformados em coisas. Memória em vez de experiência; ter, em vez de ser, é o que interessa. O necrófilo pode relacionar-se com um objeto - uma flor ou uma pessoa - somente se possuir esta; por isso uma ameaça às suas posses é uma ameaça a ele mesmo; se perder a posse, perderá contato com o mundo. É por isso que deparamos com a reação paradoxal dos que preferem perder a vida do que as posses (p. 43-44)

Goya (1999, p. 11) afirma que “em linguagem ética frommiana o caráter necrófilo é o mal”. Ele prossegue dizendo que:

assim, o ser necrófilo verdadeiramente não exerce por si próprio a arte de viver, mas antes age passivamente através da repetição automática do comportamento social, marcada pelo tédio e pela ausência de alegria e vitalidade. Os clichês de comportamento canalizam-lhe condicionamentos e reduzem-lhe a vontade livre, diminuindo suas forças interiores e sua independência pessoal (1999, p. 12)

É importante pontuar que as pessoas de orientação necrófila não apresentam amor à morte, mas sim amor às coisas sem vidas, a tudo que não é vivo. Em seu oposto, as orientações e consciências biófilas representam o amor à vida, à capacidade de fazer florescer vida, criatividade e potencialidades. Fromm (1981) também ressalta que são raras as orientações biófilas ou necrófilas puras, que a maioria das pessoas possuem ambas as orientações, ao mesmo tempo que salienta que o predomínio de uma sobre a outra lentamente passa a extinguir o lado menos forte. “O necrófilo puro é insano; o biófilo puro é um santo” (p. 51)

Como destaca Lira (2015), Paulo Freire faz uso do conceito de consciência necrófila para indicar práticas educacionais que mortifica, molda as pessoas e as impeçam que consigam enxergar saída para as opressões as quais essas pessoas são submetidas:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se de amor à morte e não amor à vida. A concepção “bancária” a que ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda em um conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar seu pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. (FREIRE, 2016, p. 90-91).

Por fim, e como meio de tentativa de romper com todo esse cenário de opressão e desumanização, Paulo Freire chama-nos à utopia e ao inédito viável. Aqui, utopia não deve ser compreendida em seu sentido mais tradicional, como algo inalcançável, irrealizável ou apenas como um ideal que faça-nos seguir caminhando, de tal maneira que cada passo dado em direção

a ela representa um passo por ela dado em direção contrária. Muito pelo contrário: o sentido freireano de utopia representa justamente o realizável, o que pode se tornar concreto e, por isso, a utopia se faz necessário em qualquer projeto de transformação social em busca da humanização do/a homem/mulher.

Então, o que seria esse concreto realizável dentro de uma perspectiva freireana? A vocação ontológica de *ser mais*, de humanizar-se. Para ele, a utopia representa um duplo movimento, o da denúncia e o do anúncio: a denúncia das condições desumanizadoras do/a homem/mulher e o anúncio de sua humanização, pois, a partir do momento que é sabedor/a de sua situação de oprimido e de desumanizado, o/a homem/mulher inicia, verdadeiramente, a realização de sua vocação ontológica, pois, saber-se desumanizado constitui primeiro passo em direção a humanizar-se.

Intrinsecamente relacionado à utopia, está a categoria freireana do “inédito viável”. Essa palavra/conceito/categoria é entendida como uma palavra-ação, portanto, de práxis. Quando falamos da vocação ontológica do homem e da mulher de *ser mais*, fatalmente, por conta de toda a distorção dessa vocação que encontra amparo na desigual realidade histórica, estamos falando de uma vocação que se depara muitas vezes com situações-limite, que são barreiras e obstáculos a determinados fins. Diante desses obstáculos, podemos assumir uma postura de entender essa barreira como intransponível, como já determinada pela realidade opressora, restando-nos apenas a adaptação, acomodação. Mas se a entendemos criticamente, a partir de um viés utópico, esse inédito viável deixa a seara do sonho e pode, então, torna-se realidade, tornar-se uma possibilidade desejada.

2.4. Paulo Freire, desumanização e decolonialidade

Por tudo isso que foi posto, tanto no decorrer do capítulo 1 mas sobretudo a partir deste capítulo 2, podemos entender Paulo Freire inserido dentro de uma perspectiva pós-colonial e, mais do que isso, como um pensador que ofereceu ferramentas teóricas para pensarmos uma pedagogia decolonial. Sobre essa afinidade pós e decolonial de Freire, temos considerável produção teórica que nos faz esse apontamento (NETO e STRECK, 2019; OLIVEIRA e CANDAU, 2010; LEITE, RAMALHO e CARVALHO, 2019; GERMANO e LIMA, 2013; WALSH, 2009; LIMA, 2011).

A partir de toda a denúncia da desumanização e o anúncio da humanização, da crítica da educação bancária à invasão cultural, de pensar a pedagogia com o oprimido/a ao invés de pensar para ele, e utilizando das contribuições acima citadas, essa sessão pretendeu fazer uma

discussão da teoria freireana pensada dentro da chave conceitual do pós-colonialismo e da decolonialidade. Também procurou estabelecer aproximações com o pensamento de Frantz Fanon, autor do qual Freire é influenciado e, a partir dele, radicaliza sua teoria pedagógica (MARTINS, 2012).

No livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), que reúne uma série de textos lançados postumamente à morte do educador, mais especificamente no texto *Descobrimento da América*, escrito em 1992, Freire aborda a questão do “descobrimento” da América, assumindo uma postura de total recusa ao termo, indicando que o processo que se deu foi o da conquista: “É com esta compreensão, no fundo óbvia, da chegada do colonizador, que na verdade não “descobriu”, mas conquistou a América, que ensaiarei minhas respostas.” (FREIRE, 2000, p. 34).

Não obstante, talvez seja nesse texto que mais claramente Freire nos diz sobre a questão do colonialismo e da colonialidade como conceitos entrelaçados, mas distintos, mesmo que o autor não tenha usado diretamente a expressão colonialidade:

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p. 34).

Ao apontar dois âmbitos desta conquista/invasão, Freire vai na esteira do *Grupo Modernidad/Colonialidad*. Ao dizer que o gosto do colonizador de se sobrepor “não apenas ao espaço físico...”, denotando aqui a questão do colonialismo no sentido da colônia estar sob administração direta, política e formal da metrópole, isto é, do domínio territorial, Freire vai além e continua “... mas ao histórico e cultural dos invadidos” e “sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais”, Freire tece sua crítica a essa dimensão da colonialidade, que perpassa o tempo histórico do colonialismo e diz mais sobre as marcas e sequelas deixadas por esse.

Também há a recusa do *mito da modernidade*, conceito este que também se constitui como uma das bases da perspectiva decolonial. Este *mito da modernidade* (DUSSEL, 1992) diz respeito à retórica civilizatória, que se apresenta como o salvamento dos povos ditos não-civilizados, e se constituiu como uma estratégia retórica utilizada pelos conquistadores para

justificarem a violência colonial. Dussel aponta que essa retórica serviu ao ocultamento dessa violência que foi revestida como um “presente civilizatório”.

Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. (FREIRE, 2000, p. 34)

Mota Neto e Streck (2019) relacionam ser possível hoje pensar Paulo Freire como um pensador decolonial a partir de algumas dimensões, entre elas: i) à constante denúncia da desumanização/massificação e ao anúncio da humanização; ii) crítica à educação bancária antidialógica que tem como característica a invasão cultural; iii) crítica em relação à modernidade; iv) crítica à inexperiência democrática brasileira, pensando isso a partir da experiência colonial e à colonialidade; v) devido ao teor conscientizador de sua pedagogia, ela empodera as classes populares, sendo que são reconhecidas como sujeitos da história; vi) inverte a questão epistemológica, uma vez que também vê a figura do educando como um ser de conhecimentos, não sendo apenas um depósito de conhecimentos passados por quem porta a razão, o educador/a; vii) enfatiza a participação democrática e cidadã da população, indo contra o mutismo e a passividade, contribuindo para a integração do sujeito, e não na sua acomodação ou ajustamento; viii) pensa *com* e *a partir* dos oprimidos/as e não *para* os oprimidos.

Silva (2011) aponta Freire como autor pós-colonial a partir da crítica que o autor faz do currículo educacional, sendo que isso se constitui como importante elemento no questionamento do cânone ocidental, além de ter sua concepção, em parte, fundamentada a partir das contribuições de Abert Memmi e Frantz Fanon.

Guimarães (2008), ao analisar a recepção da obra e do pensamento de Fanon nos circuitos acadêmicos brasileiros e na formação de identidades negras, definiu como uma “morna recepção” por uma série de motivos que não nos cabe aqui. Por outro lado, ele afirma que Freire foi “quem fez a leitura de Fanon mais absorvedora. Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire foi, talvez, o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon” (2008, p. 106).

Em *Pedagogia da esperança* (1992), Freire dedica uma passagem a descrever como a leitura não só de Fanon, mas também de Memmi, o estimulava:

Tudo isso os estimulava [os camponeses espanhóis] como a mim me estimulava a leitura de Fanon e de Memmi, feita quando de minhas releituras

dos originais da *Pedagogia*. Possivelmente, ao estabelecerem sua convivência com a *Pedagogia do oprimido*, em referência à prática educativa que vinham tendo, devem ter sentido a mesma emoção que me tomou ao me adentrar nos *Condenados da terra* e no *The colonizer and the colonized*. Essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos. (FREIRE, 1992, p. 72)

De fato, a influência da teoria fanoniana no pensamento pedagógico freireano é perceptível e podemos notá-la em suas diferentes obras e em diversas dimensões. Além dessa influência, também é possível registrar afinidades que não necessariamente surgem na pedagogia freireana a partir da leitura de Fanon, mas sim por possuírem uma proximidade epistemológica justamente por se dedicarem a temas comuns a ambos, como a descolonização, colonialismo, à superação das formas de opressão. Quando Fanon (1965) diz sobre os *Condenados da Terra* também está dizendo aos *Esfarrapados do Mundo/Oprimidos*, e vice-versa. Ambos os autores, por exemplo, possuem na base de suas teorias a necessidade de uma concepção ética que crie condições de gerar um novo tipo de humanismo verdadeiramente humanizador, já que ambos rejeitam o humanismo europeu.

Para Freire, como ficou demonstrado no decorrer deste capítulo, a relação opressor-oprimido ou, em outras palavras, colonizador-colonizado é uma relação que se funda na violência e na opressão. Nas palavras de Fanon:

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem precisamente a sua originalidade dessa espécie de substância que segrega e alimenta a situação colonial. O seu primeiro confronto desenrolou-se debaixo do signo da violência e a sua coabitação — mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono — realizou-se com grande reforço de baionetas e de canhões. O colono e o colonizado conhecem-se há muito tempo. E, na realidade, tem razão o colono quando diz conhecê-los. Foi o colono que fez e continua fazendo o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial. (1965, p. 31)

Paulo Freire diz que uma das consequências dessa relação entre opressores/oprimidos é causar, no oprimido/colonizado, uma *dualidade existencial do oprimido*. Com esse termo, Freire nos diz que o oprimido hospeda nele próprio um pouco do opressor. Assim, “são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’” (FREIRE, 2016, p. 67). Isso leva o oprimido a assumir atitudes fatalistas em relação a sua situação concreta, encobrindo, por exemplo, o entendimento, por parte do oprimido, que sua situação de subordinação é fruto dessa relação colonizador-colonizado e não um dado da natureza. Sobre esse fatalismo, Fanon colocará nos seguintes termos:

O colonizado igualmente, através da religião, não toma em conta o colono. Pelo fatalismo, retira-se ao opressor toda a iniciativa, a causa dos males, da miséria e do destino está em Deus. O indivíduo aceita assim a dissolução decidida por Deus, rebaixa-se frente ao colono, frente à corte e, por uma espécie de equilíbrio interior, alcança uma serenidade de pedra. (1965, p. 50)

Uma das consequências de o oprimido hospedar em si um pouco do opressor, é demonstrado no fato desse oprimido, quando possui a oportunidade (porque, por exemplo, foi alçado a um posto de comando), expressar essa violência de forma horizontal, isto é, ser violento com seu companheiro que também é vitimado pela opressão.

Na imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros (FREIRE, 2016, p. 68)

Nesta passagem de *Pedagogia do oprimido* Freire cita diretamente o Fanon, como nota de rodapé, em que fica demonstrada essa aproximação entre os dois pensadores. Diz Fanon: “Durante a colonização, o colonizado não deixa de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã. Essa agressividade sedimentada nos seus músculos, o colonizado manifesta-a primeiro contra os seus.” (1965, p. 48).

Ainda por conta dessa dualidade existencial, Freire diz que os oprimidos, em determinado momento de sua existência, enquanto ainda assumem uma posição fatalista diante da realidade, querem se parecer com o opressor, visualizam em sua figura um ponto de chegada, uma “irresistível atração pelo opressor” (2016, p. 68). Prossegue dizendo: “na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Isso se verifica, sobretudo, nos oprimidos da classe média, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem livre’ da chamada classe superior” (2016, p. 68). Fanon, novamente em *Os condenados da terra*, assim descreve essa etapa pela qual o colonizado passa “pelo menos uma vez por dia”:

O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão. Todos os modos de possessão: sentar-se à mesa do colono, deitar-se na cama do colono, com a sua mulher se possível. O colonizado é um invejoso. O colono não o ignora quando, surpreendendo o seu olhar à deriva, comprova amargamente, mas sempre alerta: Querem ocupar o nosso lugar. É verdade, não há um colonizado que não sonhe, pelo menos uma vez por dia, em instalar-se no lugar do colono. (1965, p. 35).

Além dessas congruências, podemos destacar também aquela que está intimamente relacionada à noção de colonialidade do poder, ser e saber. Isso porque em ambos os autores é possível notar a centralidade do processo de diminuição do outro, de seus valores, suas culturas, seus modos de ser e viver e de suas cosmovisões a tal ponto do colonizado/oprimido tomar para si como uma verdade, justamente por ainda possuírem uma dimensão fatalista da realidade. A partir disso são levados a crer que realmente se trata de modos de vida inferiores em relação ao colonizador/opressor. Por isso mesmo, em determinado momento, almejam alcançar a sua condição.

CAPÍTULO 3:

METODOLOGIA QUALITATIVA NUM SENTIDO FREIREANO

Para dar conta da complexidade do objeto de pesquisa aqui proposto, apoiamo-nos na metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa. Esta abordagem se justifica exatamente pela tradição compreensiva e interpretativa dos objetos de estudo sob o olhar qualitativo. Conforme André (2006), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas devem ou se fundamentam numa perspectiva de valorização do papel ativo dos sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social.

Em nossa pesquisa, Paulo Freire é a referência maior dessa abordagem qualitativa. Para este educador, qualquer estudo ou pesquisa que se faça sobre uma determinada vivência e/ou prática educativa deve sempre priorizar um olhar relacional, processual sobre os sujeitos participantes da investigação proposta. Sujeitos convidados e sujeito pesquisador, ambos se fazem sujeitos de descobertas, sujeitos de inquirição. Freireanamente falando, os sujeitos *da* e *na* pesquisa são postos a refletir sobre a questão central do problema investigado de forma que ambos se sintam convidados a se abrirem a novas perguntas e reflexões, sem as quais não pode haver verdadeira produção do conhecimento. Assim, a investigação e a curiosidade nela posta estão associadas à ação e reflexão dos “sujeitos comunicantes” e é nessa relação dialética que se realiza uma determinada indagação.

A partir da leitura do livro *Aprendendo com a própria história* (2013), de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, encontramos elementos importantes para organizamos nossa metodologia de pesquisa. A obra consiste em uma longa entrevista/conversa entre Freire e Guimarães, mediante a qual Paulo Freire revisita sua longa trajetória enquanto educador, exilado político e teórico da educação. Uma experiência memorialista/reflexiva em que ele tem a oportunidade de aprender com a sua própria história. Recorremos a esta dimensão do “aprender com a própria história” para promover a escuta de três professoras/es da educação básica sobre os processos de desumanização vividos em suas do-discências. Ou seja, docências que se veem atravessadas pelas dramáticas das vidas discentes. Mais especificamente, que vivências tais educadores trazem sobre o jovem estudante Antônio e a jovem estudante Alice, que foram brutalmente assassinados?

Para Paulo Freire, quando nos pomos a rememorar momentos passados da nossa aprendizagem como educadores e como educandos, temos a oportunidade de vê-los como recursos que contribuem para melhor entendermos o contexto humano, social e histórico em

que os sujeitos estavam inseridos. Nesse sentido, metodologicamente falando, o “aprender com a própria história” é um momento em que sujeitos da pesquisa se encontram para refletir sobre eles mesmos, sobre suas comunidades, sobre suas histórias de vida, sobre os desafios de suas profissões. Neste encontro não deve haver uma dicotomia entre os sujeitos que perguntam e os sujeitos que respondem, ao contrário, há aí uma relação comunicativa de sujeitos que se indagam. Assim nos diz Paulo Freire:

tenho a impressão de que falar um pouco das experiências que tive após o golpe de estado, no exílio, tem a ver com a educação, na medida em que foi o próprio trabalho político-pedagógico meu anterior ao golpe que provocou o exílio. O exílio, nesse sentido, é altamente pedagógico, pois a gente se transplanta e é reeducado quanto sai do contexto original em que se achava. Há uma série de preocupações e indagações que a gente leva para esse novo contexto (...) O contexto do exílio até me deu uma possibilidade enorme de aprender mais e de aprofundar as coisas que já vinha fazendo no Brasil (FREIRE & GUIMARÃES, 2013, p.83).

Do amplo campo da metodologia qualitativa, optamos por este aprender com a própria história compreendido a partir de um *Estudo de caso*. Esta escolha se justifica pelo escopo de compreender as questões de pesquisa a partir dos discursos dos sujeitos escolares, mais precisamente de professores/as. Os estudos de caso se procederam a partir de fontes de coleta de dados variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. De acordo com Yin (2005), o Estudo de Caso pode ser empregado para se ter melhor compreensão sobre fenômenos sociais complexos, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o seu contexto social não estão claramente definidos. Para Bassey (2003, p.81-82), há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Para tanto, pode se utilizar questionários, entrevistas, elaborar roteiros de observação, mas o que guia uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema em análise. E em nossa dimensão freireana – o problema de pesquisa – via pergunta

No caso da presente pesquisa, escolhemos trabalhar com entrevista/conversa. De acordo com a perspectiva de Paulo Freire, a entrevista/conversa com professores/as é uma possibilidade de aprender com a história de cada um deles e delas. Em determinada passagem do livro “Aprendendo com a própria história”, ao ser perguntado se, à época da entrevista, manteria a resistência inicial que ele tivera ao exílio ou se escolheria logo uma boa embaixada para se exilar, Freire pondera que aquela era uma pergunta válida, mas confessa que “depois da experiência que vivi, eu me convenci de uma porção de coisas óbvias; entre elas, a de que a prática é que me faz decidir. É exatamente vivendo o momento” (2013, p. 45). Nesse sentido,

revisitar a própria história ou “escutar a experiência” pode assumir um caráter pedagógico, à medida que olhar novamente para as nossas experiências pode desvelar nossas próprias histórias em determinados contextos. O que as histórias docentes dos sujeitos investigados nos fazem aprender sobre a desumanização, a escola e a morte prematura de jovens estudantes?

Destacamos ainda, que a escolha por realizar entrevistas/conversas semi-estruturadas está no fato desse procedimento metodológico privilegiar a interação entrevistador-entrevistado. Embora siga um roteiro de questões pré-determinadas, a entrevista/conversa é uma experiência de abertura para questões que vão surgindo à medida em que a entrevista transcorre. Sendo assim, há maior flexibilidade, possibilidade de esclarecimento de questões que, a princípio, não ficaram explicitadas. Lembrando que o próprio entrevistador pode ser inquerido pelo seu entrevistado. Indo além, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista pode ser usada com todos os segmentos da população, além de permitir ao entrevistador o poder de observação do entrevistado, como fazer o registro de reações ou gestos. Ou seja, na entrevista ambos os sujeitos são afetados.

O primeiro momento desta pesquisa se deteve em realizar o mapeamento e a escolha da escola em que essa pesquisa se realizaria. A escola Vigário Geral¹⁴ foi selecionada como lócus da nossa pesquisa e tal escolha se deu por uma série de motivos. Primeiro, e por óbvio, pela ocorrência do assassinato, entre outros, de um aluno e uma aluna no decorrer da última década. Segundo, pelo complexo contexto social em que essa escola está inserida, uma vez que ela se encontra no centro de um território em constante disputa pelo tráfico de drogas, que de variadas formas cria tensões no cotidiano escolar, já que parte de seus estudantes carrega para o chão da escola corporeidades juvenis já desumanizadas pelo tráfico e por todo o contexto que envolve viver em um território de disputa. Terceiro, pelo pesquisador ter uma entrada maior na escola pelo fato de conhecer pessoalmente alguns de seus profissionais.

A escola Vigário Geral é localizada, como já dito, no município de Belo Horizonte, mais exatamente na regional Venda Nova. As regionais do município são subdivididas em Territórios de Gestão Compartilhada (TGC), sendo que a regional Venda Nova conta com quatro subdivisões: VN1, VN2, VN3 e VN4. Ao todo, o município de Belo Horizonte é dividido em nove regionais e subdividido em 40 TGCs. A escola em questão se encontra inserida no TGC-VN4 que, por sua vez, representa o extremo-oeste do vetor norte do município, fazendo fronteira com o município de Ribeirão das Neves. Atravessar determinada rua já pode significar uma mudança de cidade.

¹⁴ Nome fictício.

Dados da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano do Município¹⁵ (IDH-M), com base no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2010, aponta que a regional Venda Nova possui o segundo mais baixo índice de IDH-M, dentre as nove regionais que compõe a cidade de Belo Horizonte, ficando à frente apenas da regional Barreiro. O IDH-M se utiliza de três indicadores para a realização do cálculo, sendo eles renda (IDHM-R), educação (IDHM-E) e longevidade (IDHM-L). Respectivamente, os índices da regional Venda Nova em cada um desses indicadores é: 0,732; 0,683; e 0,860. A título de comparação, esses mesmos indicadores na regional Centro-Sul, aquela que possui os melhores índices, são respectivamente: 0,995; 0,823; e 0,933. Em resumo, a regional Venda Nova se encontra mais próxima dos índices registrados na regional Barreiro do que da regional Centro-Sul.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte¹⁶ (IVJ-BH), publicado em 2016, também nos dá indicativos da complexa situação de vulnerabilidade social dos moradores dessa região, em especial da população jovem. O IVJ-BH se utiliza de sete indicadores para o cálculo do índice, sendo eles: i) percentual de população jovem de 15 a 29 anos; ii) percentual de crianças de 10 a 14 anos que trabalham; iii) renda domiciliar média; iv) taxa de abandono escolar no ensino médio; v) taxa de distorção idade/série; vi) taxa média de homicídio da população masculina com idade entre 15 e 29 anos; e vii) taxa de fecundidade na faixa etária de 15 a 19 anos. O IVJ-BH varia de 0 a 100, sendo que quanto maior o índice, maior é a situação de vulnerabilidade social. O índice do TGC-VN4 é de 51,1, maior do que a média do município de Belo Horizonte (41,1) e maior do que a média da regional Venda Nova (48,3). Já o TGC-CS4¹⁷ apresenta o menor índice de vulnerabilidade para a juventude (7,8), enquanto o TGC-L4¹⁸ apresenta o maior índice de todo o município (72,8), o que nos mostra a profunda desigualdade social que marca a cidade de Belo Horizonte.

Destacamos que, em decorrência da pandemia do SARS-CoV2 (COVID-19), nos foi imposto algumas mudanças na realização dessa pesquisa em relação ao que estava previamente estabelecido no projeto de pesquisa, apresentado para apreciação do parecerista no mês de novembro de 2019. A etapa mais afetada diz respeito à observação, uma vez que no planejamento inicial seriam feitas constantes visitas à escola, tanto para realizar observações do

¹⁵ Dados disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-desenvolvimento-humano-municipal-de-belo-horizonte> [último acesso em: 18/02/2021].

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte> [último acesso em: 18/02/2021].

¹⁷ Centro-sul 4.

¹⁸ Leste 4.

espaço escolar quanto para acessar alguns documentos referentes aos sujeitos da pesquisa. As escolas estaduais em todo o estado de Minas Gerais foram fechadas ao público no dia 18 de março de 2020 e todo o ano letivo aconteceu remotamente, via tele aulas. Também tínhamos como meta o estabelecimento de um contato com as famílias do jovem e da jovem que foram assassinados, mas tomamos a decisão de, diante do acometimento da pandemia, não realizar esse contato presencialmente e, diante da delicadeza do tema, não estabelecer esse contato por meios não-presenciais.

No segundo momento desta pesquisa, o principal recurso metodológico empregado foi a realização de três entrevistas semi-estruturadas, de caráter qualitativo, realizadas com duas professoras (Marina e Flávia, nomes fictícios) e um professor (Vitor, nome fictício) – que também atua como gestor, na função de vice-diretor. A partir de tais entrevistas, visou-se apreender a problemática da desumanização a partir das histórias destes docentes. A professora Marina é hoje servidora efetiva na rede estadual de Minas Gerais, atua no município de Belo Horizonte/MG, na regional de Venda Nova. À época da entrevista, Marina era servidora lotada na E. E. Vigário Geral, porém, meses depois, teve seu pedido de mudança de lotação deferido pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, atualmente, já não mais integra o quadro de servidoras de tal escola. Já na rede particular, a docente trabalha no município de Ribeirão das Neves/MG, em uma das principais escolas particulares da cidade. A professora Flávia, por sua vez, é servidora licenciada na E. E. Vigário Geral, sendo lotada nesta unidade há 18 anos, mas no mês de julho, dois meses após a entrevista, ela se aposenta. Por último Vitor, também servidor efetivo na escola Vigário Geral, que está prestes a completar 16 anos de casa. Vitor nos oferece uma situação particular, uma vez que além de professor no turno vespertino, ele também ocupa atualmente o cargo de vice-diretor do turno matutino.

Estava também acertada uma quarta entrevista com outro professor desta mesma escola. O professor já havia sinalizado positivamente em relação à realização da entrevista e por todo momento se mostrou muito solícito em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa. Porém, um dia escreveu a este pesquisador que ele não se lembrava, apesar do esforço, de ter cruzado com a estudante Alice e nem com o jovem Antônio, de tal forma que nesse sentido ele não poderia contribuir o quanto gostaria. Assim sendo, resolvemos pela não realização da entrevista, tendo em vista também que as três entrevistas anteriores, a nosso ver, nos forneceram dados analíticos de modo suficiente para o que aqui nos propusemos.

Essas entrevistas foram guiadas por três principais eixos: primeiro, questões que abarcassem as várias dimensões da docência da professora Marina e Flávia e do professor Vitor, a saber: primeiro indagamos sobre alguns aspectos das formações mais gerais e particulares

sobre suas visões de mundo; segundo, indagamos sobre a instituição escolar e sua relação com as juventudes, bem como com os/as professores/as; e terceiro, questões mais voltadas aos estudantes que tiveram sua vida interrompida durante sua trajetória na escola. A entrevista com a professora Marina foi realizada no último trimestre do ano de 2020, e as entrevistas com a professora Flávia e o professor Vitor foram realizadas no segundo trimestre do ano de 2021. A pedido das/os professoras/es, as três entrevistas foram realizadas presencialmente. Importante destacar que todas elas coincidiram com momentos de melhora nos índices da pandemia da cidade de Belo Horizonte (taxa de ocupação de leitos de UTI e enfermaria, bem como da taxa de transmissão), o que nos fez pensar se razoável promover esses encontros pessoalmente. A professora Marina nos recebeu em sua casa, ao passo que Flávia e Vitor sugeriram de utilizar a escola para realização do encontro. Todas as três entrevistas foram realizadas com o cumprimento de todos os protocolos de biossegurança, como a utilização de máscaras, a manutenção de uma distância mínima de dois metros, bem como a utilização de espaços abertos e ventilados.

Inicialmente, havia a pretensão de não restringir as nossas entrevistas somente a professores e professoras. Prevíamos, também, entrevistar um servidor da escola que, à época, trabalhou como Auxiliar de Serviços Básicos (ASB) na referida escola, bem como entrevistar colegas contemporâneos de Antônio e Alice. Porém, a partir da primeira entrevista/conversa que foi realizada com a professora Marina, o lugar da docência para refletir sobre esses processos se mostrou, como imaginávamos, muito privilegiado por toda a sua centralidade dentro da escola. Indo além, essas entrevistas nos guiaram por um caminho de perceber, inclusive, os próprios processos desumanizadores que essa mesma docência também está sujeita dentro desse sistema pedagógico e escolar. Diante da imperativa necessidade de se diminuir a quantidade de pessoas entrevistadas, por todas as limitações que nos foram impostas, tomamos a decisão de manter as entrevistas com docentes que já estavam programadas. Portanto, essa escolha não passa pelo lugar de “apontar o dedo” para a docência como agenciadora e fomentadora desses processos desumanizadores, como acreditamos que ficou claro do início ao fim desta dissertação. Muito pelo contrário: isso nos possibilitou de também explorar como docentes também são vitimados/as com esses processos.

Já a terceira etapa da pesquisa consistiu na transcrição, leitura e categorização do material coletado nas fases anteriores, isto é, a sistematização dos dados. Para tanto, foi aplicado os procedimentos de Análise de Conteúdo (AC) e Análise de Discurso (AD). A contribuição da AC se dá por seu poder revelador de tendências do objeto em análise, emergindo significados e sentidos, tornando-os inteligíveis, sobretudo a partir da quantificação de itens, maior ou menor

ocorrência de certas frases ou perspectivas, ou seja, a AC permite-nos tematizar o material colhido, podendo demonstrar aproximações ou distanciamentos de determinados pontos de vista. Para essa análise de conteúdo nos baseamos na proposta de Bardin (1977), que sugere três diferentes fases da AC: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Porém, a AC por si só não é capaz de dar conta da complexidade envolvida nesta pesquisa.

Nesse sentido foi utilizado o procedimento de Análise de Discurso (AD). Benveniste (1974) nos diz que o conceito de discurso envolve duas dimensões próprias: o enunciado e a enunciação. O enunciado diz respeito ao que é dito, àquela história que foi contada, enquanto a enunciação, por sua vez, diz respeito à forma que aquela história foi dita. Ou então, pode-se dizer que o ato de enunciar instala um enunciador (aquele que diz) e um enunciatário (aquele para quem se disse): isto é, o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Desse modo, não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e das suas produções de sentido. E é justamente nesse ponto que a AC nos pareceu insuficiente para dar conta do nosso problema de pesquisa.

CAPÍTULO 4: APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA

A nossa expectativa com as histórias docentes que foram registradas em nossa pesquisa foi a de aprender e refletir sobre a relação escola e desumanização, quando educadores e educadoras são instigados a contar suas histórias docentes e como estas histórias foram atravessadas pela convivência com jovens estudantes que perderam suas vidas de forma violenta. Quais os registros sobre tais processos desumanizadores discentes se fazem presentes nas trajetórias docentes dos professores e das professoras que conosco dialogam nesta pesquisa?

Aprender com essas histórias docentes, como dizia Paulo Freire, é uma oportunidade de nos reeducar enquanto educador/a e enquanto escola; é ainda uma oportunidade para se fazer notar as preocupações e as indagações que envolvem o ser professor/a; e também uma oportunidade para compreendermos os atravessamentos da desumanização discentes na condição docente, daí a perspectiva freireana da do-discência – docência e discência – como relação comunicacional.

Segundo Paulo Freire, o ato de relembrar fatos da nossa “do-discência” é uma forma de partilharmos e refletirmos sobre nossas práticas educativas. Para ele, a “do-discência” é uma forma de aprendermos com nossa própria história, aqui nossas histórias docentes via discências desumanizadas. Para Paulo Freire, o aprender com a própria história configura-se como uma experiência de redescoberta, de andarilhagem, que convoca a todos/as envolvidos/as a aprender um pouco de si mesmo, do outro e do mundo. Por tudo isto, a do-discência nos parece um lugar singular para indagarmos sobre os processos de desumanização vividos pelos jovens Antônio e Alice que foram assassinados de forma brutal, e que são revisitados como estudantes a partir das lembranças de três de seus/suas professores/as. Como nos lembra Paulo Freire, a vida de qualquer pessoa é importante e é tão importante falarmos delas em qualquer contexto. “Ouçamos” a conversa de Paulo Freire com um grupo de camponeses:

“Muito bem”, disse (Paulo Freire) em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei que vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo. Que para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês, vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês”. A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

- Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral, e eu registrei o meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.
- Que é curva de nível?
- Não soube responder. Registre um a um.
- Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?
- Dois a um.
- Para que serve a calagem do solo?
- Dois a dois.
- Que é um verbo intransitivo?
- Três a dois.
- Qual a relação entre curva de nível e erosão?
- Três a três.
- Que significa epistemologia?
- Quatro a três.
- O que é adubação verde?
- Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles, lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve nesta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia, vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos de dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto. (FREIRE, 1992, p. 48)

No caso específico desta nossa pesquisa pretende-se, a partir de relatos docentes, aprender situações de desumanizações discentes atravessadas nestes relatos. O aprender com a própria história, como relatado na simples atividade de Paulo Freire com um grupo de camponeses, parece-nos uma escolha teórico-metodológico bastante acertada para o objeto proposto. Sabemos que uma parte significativa de estudantes da escola pública carrega para a escola experiências de desumanização que tendem, em alguns casos, a serem silenciadas no chão da escola, como notaremos na fala das professoras e do professor que foram entrevistados. Tais docentes nos trouxeram uma riqueza de falas e de lembranças reveladoras da dialética das pedagogias biófilas e necrófilas que se encontram nas práticas educativas escolares.

Estes relatos das histórias das docências das professoras Marina e Flávia, bem como do professor Vitor nos fizeram refletir sobre como silêncios desumanizadores podem se formar no chão da escola; como a desumanização de estudantes pode ter colaborações que são próprias da pedagogia escolar; como a docência pode ser notada como um lugar fundamental para se pensar a complexidade dos processos desumanizadores vividos pelos estudantes; notamos ainda a perspectiva da do-discência como uma instância singular para enfrentar tais processos desumanizadores; e, por fim, as desumanizações discentes no chão da escola pode refletir situações de violências raciais, de gênero, de classe social, entre outras.

Todas estas aprendizagens e desafios foram notadas a partir da escuta das histórias docentes das referidas professoras e professor, que nos concederam entrevistas sobre suas

vivências docentes e como estas foram atravessadas pelas histórias dos estudantes Antônio e Alice. As entrevistas de Marina, Flávia e Vitor apontaram para o grande desafio de se pensar os processos de desumanização no chão da escola. Em toda sua fala, Marina abordou que viver a dialética docente/discente, numa estrutura escolar que se “empacota” em moldes bancários e poda a criatividade, as utopias e as esperanças que atravessam a do-discência, tem contribuído para a desumanização dos discentes.

É neste sentido, que para Paulo Freire, a do-discência é uma experiência educativa comunicacional. Assim, ele diz: “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2015, p. 30). Portanto, a do-discência são práticas indicotomizáveis. Na origem de suas raízes estariam o diálogo, o respeito, as contradições, o aprendizado mútuo e os muitos desafios enfrentados desta relação. A do-discência seria o coração da escola, sem ela a escola corre o risco de ter amor as coisas mortas – ser, assim, pedagogicamente necrófila.

Para Paulo Freire (2015) é impossível refletirmos sobre os processos de desumanização, pensar práticas educativas que superem experiências de opressão, de discriminação, de passividade, de violências sem uma compreensão crítica da história e sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo. Para este educador, é na história que as “relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual” (FREIRE, 2015, p. 38). Para tanto, Paulo Freire destaca que por suas historicidades, homens e mulheres são seres que refletem sobre suas presenças no mundo. A nossa história é sempre campos de possibilidades que reduz a ideia do amanhã como algo dado. Portanto, a humanidade é sempre uma história dialética. Ou seja, para Freire (2015, p. 41), a “história é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade”. E assim,

Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano (FREIRE, 2015, p. 42).

É neste sentido, que para Paulo Freire não é possível a existência de “uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (2015, p. 43-44). Para este educador, essa

“natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos” (2015, p. 46). Para ele uma educação progressista, tem como prática central o papel de desocultar verdades e não ocultar.

Assim, de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, silenciador. E esta tarefa de ocultar e desocultar verdades não é uma prática neutra. Nesse sentido freireano, uma prática educativa justa e ética é uma prática contra a exploração dos homens e mulheres e em favor de sua vocação de ser mais. Freire (2015) enfatiza que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. Assim é a prática docente, por ser social e histórica, ela se dá num determinado tempo-espacial. O que

quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isto que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mais reinventadas (FREIRE, 2015, p. 58).

Este é o desafio que nos propomos nesta escuta de professores e professoras, a saber: compreender a singularidade de suas práticas docentes e como tais práticas podem ser reveladoras de processos de desumanização discentes. É nesse sentido que Paulo Freire destaca que uma prática educativa exige uma séria e rigorosa leitura de mundo. Uma prática que necessita de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém. Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até suas identidades lhes foram expropriadas.

A fim de dar conta da complexidade da relação do-discência e desumanização, o presente capítulo foi estruturado da seguinte maneira: no tópico *O saber-se docente de Marina, Flávia e Vitor* foi realizada a apresentação de cada professor/a, com um subtópico para cada um/a do/as docentes que nos concederam entrevista. Neste momento nos focamos em fazer uma breve apresentação de suas trajetórias, explicitando um pouco a forma como se deu a chegada das professoras e do professor na docência. Vale ressaltar que nos tópicos subsequentes também iremos conhecer melhor este/estas profissionais a partir de suas visões sobre a docência, a escola, as juventudes, além, é claro, do que elas e ele têm a dizer acerca de Alice e Antônio. O

segundo tópico, *Aprendendo com Marina, Flávia e Vitor*, foi dedicado a apresentar questões inerentes à docência que ficaram latentes em suas entrevistas. Observou-se tanto questões mais particulares – como, por exemplo, a condição de professora-vizinha de Marina ou a condição de gestor escolar do professor Vitor – quanto questões mais gerais que envolvem suas visões sobre a condição docente, além de outras questões pertinentes a este campo profissional. No terceiro tópico, *Escola e Juventudes: os caminhos da desumanização*, exploramos as visões de cada entrevistado/a sobre as relações que se dão, no chão da escola, entre as juventudes que nelas se fazem presentes; por fim, no quarto tópico, *As desumanização de Alice e Antônio*, foi discutido mais diretamente as percepções das entrevistadas e do entrevistado sobre a jovem Alice e o jovem Antônio, estudantes que foram assassinados durante suas trajetórias escolares e com os quais Marina, Flávia e Vitor compartilharam a do-discência.

4.1. O saber-se docente de Marina, Flávia e Vitor

Algumas questões não nos podem escapar quando a docência está em discussão, o seu próprio saber docente. Para Tardif e Raymond (2000) a formação dos saberes docente vai muito além dos estudos nos cursos de licenciaturas e se inicia, inclusive, antes mesmo da entrada dos sujeitos nestes cursos. Para tais autores o *saber-se* docente ou as fases de formação desses saberes compreende um amplo período de tempo, a saber: saberes pessoais dos professores/as (oriundos da família, de seus ambientes de vida e visões de mundo), saberes provenientes de formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional voltada para o magistério, saberes provenientes de sua própria experiência enquanto professores/as e saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados para o desempenho de seus trabalhos. Isso reforça o entendimento dos/as docentes como sujeitos socioculturais (TEIXEIRA, 1996), uma vez que não é possível descolar a atuação profissional desses sujeitos enquanto professores/as das mais diversas dimensões oriundas de suas experiências particulares. São pessoas que existem a partir de suas condições do mundo enquanto homens, mulheres, pessoas negras ou brancas, que significam e ressignificam o mundo, bem como suas práticas cotidianas e pedagógicas, pois todos esses elementos também constituem sua condição docente.

Nas próximas páginas apresentamos as professoras Marina e Flávia, bem como o professor Vitor. Nesse primeiro momento de apresentação, foi dado maior enfoque às trajetórias mais particulares de cada um/a dentro de suas docências, como a chegada a este campo profissional bem como suas trajetórias. A escolha por fazer esta apresentação em separado se deve pelo fato de, assim, podermos privilegiar cada uma dessas histórias. Dessa forma, partimos

de um contexto mais particular para o mais geral, uma vez que, num segundo momento de análise, privilegiamos o diálogo entre essas entrevistas, destacando aproximações e distanciamentos, pontos em comuns ou não.

4.1.1. Marina: “Na verdade, eu nunca tive outra profissão”

A professora Marina é uma mulher negra, mãe de dois filhos, cisgênero e tem 44 anos de idade. Moradora da periferia de Belo Horizonte, em um bairro da região de Venda Nova, ela reside num local em que os limites municipais de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves chegam a se confundir. Seu primeiro contato com a educação enquanto possível campo profissional se deu em 1997, através de uma cooperativa de ensino. Desejosa de cursar Jornalismo, acabou se matriculando no curso de Letras, “levada” pelo contexto da cooperativa. A dimensão da escolha da docência enquanto profissão não é desconsiderada pela professora, embora ela reconheça que o contexto de estar inserida numa cooperativa de ensino teve seu peso:

Já comecei desde sempre, né, desde os meus 18 anos nesse contexto escolar e até hoje é a minha profissão mesmo escolhida aí, claro teve uma influência desse contexto inicial, né, da cooperativa, mas, na verdade, era algo assim que eu já me sentia inserida ali naquele contexto não só físico, como de alma também. (Professora Marina)

Tardif e Raymond (2000) sublinham a importância da trajetória pré-profissional na formação da condição docente de professores e professoras, seus saberes e práticas profissionais. Tais autores destacam que os processos de socialização de cada docente enquanto alunos/as também cumprem papel determinante em todo esse processo, uma vez que o profissional da educação é uma das poucas categorias que são imersas durante mais de uma década em seu futuro ambiente de trabalho mesmo antes de iniciarem suas jornadas profissionais. Isso poderia, a nosso ver, explicar o sentimento de pertencimento e de inserção de professora Marina em todo esse contexto “não só físico, como de alma também”, muito mais do que uma visão romântica, por demais essencializada, da docência enquanto um dom natural ou mesmo um destino. Não bastasse seus anos enquanto aluna, Marina também foi trabalhadora de uma cooperativa educacional antes mesmo de iniciar seus estudos no curso de Letras.

Em 1998, ainda durante o início de seu curso de graduação em Letras, começou a lecionar na educação básica na rede estadual de Minas Gerais no município de Ribeirão das

Neves, através da obtenção de um CAT (Certificação de Avaliação de Título)¹⁹ junto à Secretaria de Estado de Educação (SEE). Segundo ela, o começo de sua trajetória na docência fugiu um pouco do convencional: como seu início na rede estadual se deu através de turmas de Suplência (o que atualmente equivale às turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos), ela era a pessoa mais jovem da turma com seus 19 anos, uma vez que os/as estudantes, em sua maioria, já tinham mais de 30 anos de idade. Embora caracterize esse início na docência como algo pouco convencional, Marina valoriza esse momento, destacando que essa distorção de idade em relação à turma “era muito interessante porque a troca de experiência já se fez muito grande”.

Importante destacar a dimensão do ato de educar como sendo um momento de troca entre os sujeitos escolares, aspecto esse que ficou nítido durante a entrevista da professora Marina. Se no início da carreira ela valorizava a experiência de ter lecionado para turmas de suplência que possuíam alunos/as em idades mais avançadas do que a dela por haver uma “troca muito grande”, no período mais recente de sua carreira ela conta que faz questão de trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II, que compreende turmas do 6º ao 9º ano. É comum ouvirmos na escola – e aqui parto de minha experiência enquanto professor – como é um tanto quanto trabalhoso dar aulas em turmas de 6º ano, justamente por essa série representar uma grande ruptura para as crianças: é no 6º que pela primeira vez elas lidam com tantos professores/as regentes de aulas, isto é, cada componente curricular é trabalhado por um/a professor/a diferente, ao invés de lidar com uma única professora regente de turma, como é o funcionamento até o 5º ano. Ela conta que

muitos professores inclusive não gostam de pegar alunos do sexto ano, porque o aluno ele chega no sexto ano ele tem aquela percepção de liberdade e ele expressa isso literalmente, então literalmente na hora de trocar, de troca de professora e tal. Só que você tem que começar a observar que é uma fase de transição dele mesmo e por que que eu tenho que então que condená-lo por isso? Então assim, eu tenho alunos do 6º ano por escolha, há vários anos, porque como professora efetiva na escola eu teria possibilidade de pegar quaisquer turmas. Mas por que que eu pego esse aluno? Porque eu aprendo muito com ele nessa fase de transição, inclusive aprendo essa coisa da reciprocidade, da paciência, da empatia, eu aprendo com ele, porque esse é um aluno que me ensina muito mais do que um aluno que eu já pego por exemplo no Ensino Médio, porque ele vai me trazer muitas coisas que eu vou ter que parar para observar. (Professora Marina)

¹⁹ O CAT é uma das formas para lecionar na rede estadual de Minas Gerais antes da obtenção do título de licenciada/o. A Secretaria de Educação emite o CAT, que tem validade de um ano, e habilita, a título precário, o/a candidato/a a participar do processo de designação de aulas em cargos vagos na rede estadual, a partir da análise do histórico escolar de graduação.

Em seu livro *Comunicação ou Extensão?* (1983), escrito durante seu exílio no Chile, quando este trabalhava no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária*, Freire traz um debate sobre os problemas de comunicação entre os quadros técnicos do instituto na sua relação com os camponeses. Ao observar a prática educativa extensionista dos agrônomos na relação com tais camponeses, Paulo Freire faz notar os termos *comunicação* e *extensão* como ideias completamente antagônicas: enquanto extensão está relacionada à transmissão, entrega, invasão cultural, a comunicação, por sua vez, pressupõe o diálogo, a troca, o papel ativo daquele que aprende e que, também por isso, ensina. Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza que o indivíduo que pretende transformar determinada realidade através do ato de ensinar não pode fazê-lo de forma extensionista, uma vez que esta aborta as histórias, os saberes e as potencialidades dos sujeitos aí envolvidos. Para este educador, cada situação de educação carrega singularidades. Portanto, numa prática educativa comunicacional não existe simplesmente educador/a e educando/a, mas sim educador-educando (sejam técnicos/as da reforma agrária ou professores/as) e educando-educador (camponeses ou jovens estudantes). Apenas a educação comunicativa, que tem esses pressupostos, pode ser uma educação transformadora.

Nesse sentido, Marina coloca a si mesma como educadora-educanda, ao passo que reconhece seus/suas jovens alunos/alunas como educandos/as-educadores/as. Ela entende o lugar de centralidade que os/as estudantes – dos estudantes da EJA aos seus estudantes do ensino fundamental – ocupam, reconhecendo-os como sujeitos ativos em todo esse processo, rejeitando visões que relegam esses sujeitos à passividade dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Voltando ao início da jornada de Marina, ela então seguiu no acompanhamento da turma de suplência até o ano 2000, quando ela começou a lecionar na escola em que se encontra atualmente, dessa vez na cidade de Belo Horizonte. No ano seguinte, em 2001, ela concluiu o curso de Letras. Embora esteja na escola até os dias atuais, essa jornada não foi ininterrupta: de 2000 até 2004, ela trabalhou na condição de professora designada, termo utilizado quando a profissional é contratada temporariamente, geralmente pelo prazo de um ano letivo. Entre 2004 e 2006 ela pretere as aulas nessa escola pois fora, à época, aprovada em um processo seletivo simplificado para trabalhar no CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). Além disso, também no ano de 2004, ela começou a lecionar na rede privada de ensino, não sendo possível conciliar os três cargos com as suas respectivas jornadas de trabalho: optou por aproveitar a oportunidade de trabalhar no CEFET em conjunto com a escola privada.

Em 2006, Marina foi nomeada professora efetiva pela Secretaria de Educação, em função de ter obtido aprovação em um concurso público realizado no ano de 2004. Ao tomar posse, ela escolhe por assumir um cargo na mesma escola em que havia trabalhado enquanto professora designada. Como a essa altura seu contrato com o CEFET também já havia sido encerrado, ela passa, então, a conciliar um cargo de professora na rede estadual com o seu contrato de trabalho na rede particular. Em resumo, sua permanência nessa escola estadual em Belo Horizonte aconteceu no período de 2000 até 2004 e depois de 2006 até os dias atuais, num total de 18 anos. Em todo esse período, Marina deu aula para as mais diversas etapas de ensino, mas atualmente sua atuação se dá prioritariamente nas turmas de ensino fundamental, no período da tarde e na escola particular, ela atua no ensino médio.

4.1.2. Flávia: *“eu cheguei, mas não foi por opção”*

A professora Flávia é uma mulher autodeclarada parda, professora de História no Ensino Fundamental II, solteira e que tem 58 anos de idade, embora seus documentos digam o contrário. Quando perguntada a sua idade, ela responde e logo trata de esclarecer, aos risos: “tenho 58 anos embora no documento tenha mais, mas eu tenho 58, tá!”. Nascida no sul da Bahia, Flávia conta que nasceu em uma família que não era nem muito rica nem muito pobre, mas tinha uma boa condição financeira. Até que sua família empobreceu, não somente sua família, mas, conta ela, uma época que o povo de uma maneira geral foi empobrecendo, depois dos anos 1960. Os anos 1970 no Brasil foram marcados pela vigência do Regime Militar no país, uma época caracterizada, de fato, por uma forte concentração de renda e aumento da desigualdade social, apesar do crescimento econômico que foi propagandeado à época.

Diante disso, ela conta que sua família se mudou para Belo Horizonte “como retirante”, em busca de melhores condições de vida. Quando chegou à capital mineira, foi acometida por um glaucoma muito severo que quase lhe tirou a visão, sendo que isso a faz ser vítima de bullying até os dias de hoje. Obstinada a ingressar num curso superior em busca de melhores condições de vida, ela encontrava na falta de recursos financeiros uma barreira para a realização de seu sonho. Quando conseguiu um emprego na Igreja São José, no centro da cidade, pôde voltar a sonhar: além do pagamento que receberia pelo seu serviço, o padre também ofertou a ela uma bolsa de quatro meses em um cursinho preparatório para o vestibular.

O sonho de Flávia envolvia se graduar em quatro opções de cursos superior: Direito, Jornalismo, Psiquiatria ou Teatro. Sequer cogitava estudar História, já que, de acordo com ela, o “grande sonho sempre foi ter uma profissão que me desse dinheiro e que me desse prestígio

e eu não via isso na educação”. Acontece que “a vida vai te encaminhando, não é? Ela não é matemática!”. Diante da alta concorrência dos três primeiros cursos para ingresso em universidades públicas, das incertezas de se cursar Teatro, e sem falar dos altos valores de mensalidade que teria que pagar em universidades privadas para cursar esses cursos de maior prestígio, Flávia se viu matriculada no curso de História na UNI-BH. Realmente a vida não é matemática, a vida é história!

Duas são as ironias contidas no fato de Flávia ingressar como estudante no curso de História: a primeira é que cursos relacionados à educação não são reconhecidos como cursos que trazem, a princípio, nem prestígio social e nem dinheiro, o que era um desejo pessoal de Flávia. Ela admite que na educação não conseguiu nem um nem o outro, mas conta, com orgulho, que as contas estão pagas e que deu até para viajar e conhecer outros dois países da América Latina, “que foi o que deu pra pagar, que cabia no bolso”. Contou com esmero, por alguns minutos, suas impressões sobre Buenos Aires, sua última viagem realizada antes da pandemia.

A segunda ironia reside no fato de sua mente ser permeada por lembranças de professores e professoras “muito ruins” que teve durante sua trajetória enquanto estudante da educação básica. Ela conta que quando se matriculou no curso de história falou para ela mesma

engraçado, eu nunca sonhei em fazer história, esse tipo de curso, porque eu sempre tive professores muito ruins, então meus professores, os que eu tenho lembrança por incrível que pareça, são os meus professores do primário que hoje a gente chama fundamental 1, né, ciclos né, essa legenda nova agora. E os outros não, porque na verdade eles não davam aula, enrolava muito e a gente tem isso também na educação. (Professora Flávia)

Acontece que quando ela estava no cursinho preparatório do vestibular, ela cruzou com uma professora de história “muito porra louca”:

como eu tinha uma professora muito boa, mas boa demais da conta que ela dava aula assim que eu ficava encantada, ela era meio doida, uma professora meio doida do cabelão assim, sabe, que era muito bem arrumada parece que ela era rica, o povo falava que ela era rica, então eu falo isso porque quando é rica anda bem vestida, né. Ela tinha o cabelo assim aí eu achava aquilo massa, nossa que mulher porra louca assim. E ela deu uma aula uma vez falando sobre os Beatles, sobre Elis Regina e sobre os problemas sociais graves da sociedade e eu me apaixonei com História.

Após concluir a graduação em História, seus planos iniciais consistiam em se tornar pesquisadora ou, então, prestar um concurso público que lhe garantisse um bom salário. Mas a urgência na necessidade de trabalhar e assegurar a própria renda imediatamente após a

formatura a “jogou” dentro da sala de aula, como professora designada em substituição a uma amiga que estava prestes a entrar em licença maternidade. Isso a fez desembarcar dentro de uma sala de aula no município de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, numa região que, segundo ela, já foi considerada uma das mais violentas de toda a América Latina. Com essa primeira experiência profissional veio a primeira decepção com a educação que a marcou para o resto da vida: ela, recém formada e pela primeira vez na sala de aula enquanto profissional, sequer foi apresentada para a turma por algum outro funcionário da escola, o que, de acordo com o relato dela, foi uma situação que logo de cara gerou alguns conflitos com os estudantes. Após essa primeira experiência, ela conta que passou por diversas escolas até se estabelecer como professora efetiva na Escola Estadual Vigário Geral, há quase 19 anos.

Atualmente em vias de se aposentar, a professora Flávia já contabiliza o total de 26 anos em sala de aula. A maior parte desse tempo, cerca de 16 anos, ela optou por trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II. Conta ter ficado aproximadamente 10 anos como professora do Ensino Médio. Ela diz que não acredita na conversa de professor/a ter perfil para trabalhar com determinado período de escolaridade, porque a adaptação é fácil, mas conta ter se cansado do Ensino Médio por entender que parte considerável dos/as estudantes não veem sentido nesta etapa de ensino e que, por isso, se desinteressam muito fácil pelos estudos: “o menino quer uma coisa, ele já pensa numa profissão, ele já pensa numa coisa lá na frente e ele vai pro médio e não tem nada, lá não oferece nada pra ele”.

Os planos da aposentadoria quase passaram pela realização do antigo sonho de cursar Direito, mas que, devido à idade, ela rapidamente não levou adiante a ideia. Nas eleições municipais de 2020, Flávia se candidatou para o cargo de vereadora em Belo Horizonte por um partido de centro-esquerda. Postagens em uma rede social mostravam que o foco da campanha se concentrava em sua identidade enquanto mulher – “As mulheres fazem política tão bem quanto os homens” e “Precisamos de mulheres na política” – e na sua identidade enquanto professora da educação básica – “Temos tido avanços significativos na educação brasileira, mas estamos ainda distantes de uma educação de qualidade”. Os poucos mais de 100 votos que obteve não garantiram sua eleição, mas o registro de sua candidatura no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) entrega o erro da idade em seus documentos: 64 anos.

4.1.3. Vitor: *“A primeira vez que entrei numa sala de aula, aquela situação né: ‘que que eu vim fazer aqui?’”*

O professor Vitor é um homem autodeclarado negro, com 44 anos de idade e que trabalha na rede estadual de Minas Gerais como professor de Matemática. Além de suas aulas de Matemática que são lecionadas no turno da tarde, ele atualmente ocupa, desde o ano de 2013, o cargo de vice-diretor do turno da manhã. Dessa forma, a entrevista com o professor Vitor nos traz uma questão que ainda não havia aparecido nas entrevistas anteriores, realizadas com as professoras Marina e Flávia: além de falar enquanto professor (cargo esse que, apesar da vice-direção, ele nunca abriu mão), Vitor também nos fala a partir da sua posição de gestor escolar. Para seguir ministrando suas aulas, Vitor utiliza-se do recurso de solicitar a extensão de sua carga horária, uma vez que por ocupar a vice-direção ele automaticamente é “removido” de seu cargo.

Vitor conta que sua chegada na educação se deu por acaso. Ao prestar vestibular para o curso de Matemática na UNI-BH, ele não tinha a pretensão de se tornar professor e queria ver para qual lugar esse curso o levaria. Antes mesmo de entrar no curso, desistiu: sua nota não fora suficiente para ingressar dentro das vagas ofertadas e ele já tinha dado por encerrado essa sua tentativa de ingressar no ensino superior. Até que um dia, diante da desistência de alguns candidatos/as, ele recebeu uma ligação da universidade falando que, se fosse do seu interesse, ele poderia efetivar sua matrícula. Diante do fato novo, Vitor se matriculou, mesmo com as dificuldades impostas pelo fato de ter que pagar as mensalidades de toda sua graduação. Logo nas primeiras semanas de curso, Vitor conta que pensou em desistir: nada sabia de Matemática e estava tendo dificuldades com todo o conteúdo curricular de sua graduação. Com essa dificuldade inicial logo superada, conta com orgulho que concluiu o curso sem dever nenhum conteúdo.

Passou a se enxergar enquanto futuro professor a partir de um evento que lhe ocorreu no sexto período de graduação: diante da necessidade de realizar um estágio docente obrigatório para poder concluir seu curso, foi aceito como estagiário em uma escola estadual próxima ao seu local de trabalho. O estágio seria realizado em uma turma do 5º ano do ensino fundamental e, quando tudo parecia acertado para ele apenas estagiar na escola, acompanhando a, de fato, professora da turma, um episódio o colocou definitivamente na docência:

E na primeira semana de estágio a professora pegou... saiu, pegou atestado e a turma ficou na minha mão, e foi uma situação legal porque me motivou a ir pra docência, mas também uma situação muito difícil porque era a primeira vez que eu tinha uma turma de crianças na minha mão, entendeu? (Professor Vitor)

De estagiário a professor em uma questão de poucos dias, Vitor definitivamente entrou na docência, lugar esse em que se encontrou enquanto profissional. Poucos meses após se graduar em Matemática, prestou concurso para Professor da Educação Básica (PEB), no ano de 2004, e tomou posse de seu cargo já no ano seguinte. Desde então, é servidor efetivo na E. E. Vigário Geral. Ele conta que, em breve, completará 16 anos como servidor da escola. Em nove desses dezesseis anos – ou seja, mais da metade do tempo – Vitor se desdobra na função tanto de professor quanto de vice-diretor, de tal forma que seu lugar de fala, por vezes, parece se misturar entre essas duas funções

a primeira vez que entrei numa sala de aula, aquela situação né: “que que eu vim fazer aqui?”, mas com o passar do tempo a gente vai pegando a manha, a gente vai pegando... a gente vai pegando a manha, vai... tá adquirindo um pouco mais de confiança e essa coisa toda e graças a Deus foi uma situação que eu me encontrei na docência. Eu não faço... igual... eu não ministro aulas por obrigação, por dever, por salário! **A gente** [grifo do autor] tem uma preocupação muito grande com os alunos, tanto na formação da parte conteudista quando também da parte humana. (Professor Vitor)

Logo na sequência diz que aquele/a professor/a que se preocupa apenas com o lado conteudista da função de professor, sem levar em conta o lado da formação humana dos sujeitos alunos, está “fora da realidade”, sobretudo se considerado o contexto particular da E. E. Vigário Geral que, segundo ele e em consonância com os dados apresentados no capítulo metodológico desta dissertação, é um contexto de extrema carência, tanto socioeconômica quanto afetiva. Mas Vitor também admite que esse seu entendimento foi algo que veio com o tempo e com a experiência enquanto docente e, sobretudo enquanto gestor escolar, uma vez que quando se ocupa um cargo de gestão, a visão do todo é mais ampla:

quando a gente é professor que você se restringe à sua sala de aula, a visão que você tem da escola, da própria gestão, dos colegas, é uma visão completamente diferente de quando você participa da gestão. Porque a gestão você tem que ter uma amplitude maior da visão da escola pra você conseguir solucionar os problemas de forma tranquila. [...] quando eu entrei na gestão, logo que eu entrei, a gente achava assim “ah o menino problema você tem que punir...”. Hoje não, hoje a visão que eu tenho é completamente diferente, hoje a visão que eu tenho é que o aluno que é problema dentro da escola que você tem que aproximar dele, é que você tem que trazer ele pra você, que você tem que correr atrás. (Professor Vitor)

Por tudo isso, Vitor sempre faz questão de valorizar a sua experiência na escola, tanto como professor quanto como gestor. Ele acredita que a experiência de estar na gestão escolar deveria ser algo que todo professor e professora devesse passar, pois é uma diferença muito

“gritante” entre as funções. Além da função de gestor ter contribuído para uma mudança em sua visão sobre o “menino problema”, como ele mesmo diz no trecho acima, também contribuiu para alterar suas percepções sobre praticamente quase tudo que envolve uma instituição escolar, desde trâmites mais burocráticos que são inerentes à função, bem como a visão sobre os/as demais profissionais que coabitam ali naquele espaço de trabalho. Ele garante que toda essa experiência o fez “extrapolar” todos os seus olhares e seus entendimentos.

4.2. Aprendendo com Marina, Flávia e Vitor

As entrevistas realizadas com Marina, Flávia e Vitor nos ofereceram elementos de análise para melhor compreensão do que aqui nos propomos: investigar possíveis processos escolares desumanizadores, sobretudo, aqueles que envolvem a condição discente. Todavia, além disso, as entrevistas nos deram pistas que a própria docência também está sujeita a processos similares, que partem da estrutura de todo esse sistema pedagógico. Dois pontos, que serão debatidos no decorrer deste eixo, ficaram muito explícitos nas entrevistas realizadas: i) a crítica a esse sistema educacional, principalmente no entendimento de que as políticas e projetos educacionais possuem um caráter autoritário e funcionam sempre de cima para baixo, desprezando as particularidades e subjetividades de cada contexto escolar; e ii) a crítica à pouca valorização da docência no Brasil que, logicamente, passa pela questão salarial mas que também está longe de se resumir a essa questão.

Feitas as devidas apresentações no tópico anterior, dividimos as docências das professoras e do professor em três principais categorias de análise, a saber: no item **A** discutimos, conjuntamente, as visões de Marina, Flávia e Vitor sobre essa estrutura educacional, buscando elementos que contribuíssem para à análise desses possíveis processos desumanizadores. No item **B**, apresentamos a questão da desvalorização profissional também merece especial atenção, uma vez que foi outro elemento em comum trazidos por elas e por ele em suas entrevistas. No item **C**, voltamos o olhar para uma questão que ficou bastante latente na entrevista realizada com a professora Marina, que diz respeito às particularidades de ser uma professora-vizinha da escola, uma vez que ela reside a poucos metros da unidade escolar. Essa particularidade nos deu alguns elementos muito importantes para o desenvolvimento da análise.

A. A crítica ao sistema educacional como um pacote único

Segundo a professora Marina sua experiência, seu conhecimento sobre a comunidade vizinha da escola onde ela leciona facilita o seu trabalho em sala de aula, já que da escola, do governo vem tudo pronto. Ouçamos Marina: “conhecer a minha comunidade ajuda no meu trabalho em sala de aula, porque das instituições vem tudo muito pronto, não é!?”. Para Marina, o fato dela conhecer os/as estudantes, conhecer o contexto social dos/as educandos/as, bem como conhecer o contexto social em que a escola está inserida é algo fundamental na construção crítica de sua docência e de sua aprendizagem de ser professora. Esta dimensão do comunitário na docência de Marina ganhou contornos ainda mais contundentes quando ela se pôs a criticar o sistema educacional da forma como ele se faz nos dias de hoje. Se, para a professora, conhecer as realidades se constitui como uma atividade inerente à docência, isso assume um lugar fundamental diante do quadro e das políticas educacionais:

e é por isso que eu falei no primeiro momento que conhecer a minha comunidade ajuda no meu trabalho em sala de aula - porque das instituições vem tudo muito pronto, não é!?, para ser empregado, seja aqui na escola ou seja em qualquer outra escola pública que eu já tenho trabalhado, é... mas não se observa o contexto que esta aquela escola. [...] A partir do momento que eu conheço, eu consigo assimilar melhor o meu trabalho, que eu vou adequar aquele... àquela pessoa. Nada, nada pode ser feito para um conjunto como se fosse uma receita de bolo, alguma coisa assim, não pode. (Professora Marina)

A professora Marina lança crítica à homogeneização dos sujeitos escolares a partir das políticas educacionais e do modelo de funcionamento das escolas. Ela segue dizendo:

o pacote em si, educacional, ele é igual, ele é igual para ser apresentado pra aquele aluno, pra ser trabalhado por aquele professor. É... eu não acredito que isso possa dar certo se eu não avalio o contexto que aquele aluno tá inserido se eu não assimilo a bagagem que aquele aluno traz de casa para sala de aula, aí você poderia perguntar assim: “mas isso não cabe ao professor, observar e direcionar isso?”. É... caberia se não houvesse uma gestão que, por vezes, impõe certas condutas que elas acabam tendo que ser colocadas na sala de aula por nós, professores, porque é daquela maneira que a escola impõe que seja trabalhado ou é daquela maneira que a Secretaria de Educação impõe que seja trabalhado. Então, eu vejo que nós professores, nós instituições educacionais, nós poucas vezes assimilamos isso... é, esse potencial que o aluno tem além desse contexto que a gente já está habituado a trabalhar e se eu não enxergo esse aluno dessa maneira não tem como ele se destacar. Inclusive, a gente tem uma série de alunos que acabam o que?, que acabam saindo da escola ou sendo rotulados como aluno terror da escola, aluno isso, aqueles rótulos que normalmente se usa, mas por quê?, porque aquele aluno ele não se encaixa nesse método tradicional de concepção de escola, nesse método de ensino que nos é imposto e que acabamos, pelas circunstâncias, acatando. (Professora Marina)

O “pacote educacional” citado pela professora Marina é composto por um amplo leque de ferramentas que atravessam a escola e o sistema educacional por todos os lados: vão desde aspectos mais macro como os parâmetros curriculares estabelecidos nos documentos oficiais que, por sua vez, orientam os conteúdos dos livros didáticos que são distribuídos de norte a sul/leste a oeste, à parte de todas as especificidades regionais de um país com dimensões continentais; passando também por aspectos mais micro como, por exemplo, as formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que são consideradas válidas e, justamente por isso, impostas dentro das escolas. Trata-se de algo absolutamente corriqueiro quando nós, professores e professoras, ao chegarmos numa nova escola para trabalhar no começo do ano letivo, nos deparamos com o modelo de avaliação adotado pela escola, com quase tudo previamente definido: X% da nota é para tal avaliação que deve obrigatoriamente possuir X número de questões de múltipla escolha, Y% é para uma atividade nesses modelos aqui e Z% que sobrou você, professor e professora, tem a “liberdade” de escolher o que fazer.

A crítica a esse “pacote educacional” não foi uma exclusividade na fala da professora Marina, sendo que também foi um forte componente nas entrevistas com a professora Flávia e o professor Vitor. Flávia embutiu essa crítica quando se colocou a comentar sobre “comportamentos indisciplinados” dentro da sala de aula que, em sua visão, estão relacionadas à insatisfação dos/as estudantes em relação ao conteúdo programático. Interessante, pois, ao falar de “insatisfação” e não de “desinteresse”, Flávia inverte a crítica que comumente é lançada aos estudantes, que, por vezes, são caracterizados como desinteressados, mas poucas vezes são vistos como insatisfeitos. Vejamos o exemplo do Flávia:

a indisciplina está ligada a essa insatisfação do aluno com o próprio conhecimento que é oferecido. Não que esse conhecimento não seja interessante, mas a forma como ele é aplicado ao aluno deixa de agradar. Eu tiro o exemplo por mim, eu adoro novela do nordeste, por quê? Porque eu conheço o linguajar. Porque, por exemplo, essa... Juliette, eu tava torcendo pra essa baranga, mas por quê? Porque tudo que Juliette fala eu conheço, eu também uso, embora seja diferente um pouco, né, porque hoje tem gente que nem reconhece que eu sou baiana (risos) mas eu tenho... se eu chegar da Bahia eu volto aqui toda... toda bichada de baiana, né. Mas é isso, então o que faz parte da minha realidade me agrada mais. “Ah não, mas então agora quer dizer que não é pra dar mais o conteúdo tradicional”, claro que tem que dar, ninguém vive sem a tradição... até o momento que eu saiba nós não vivemos sem é... como diz... sem conceitos, né, de valores tradicionais. Mas a coisa tem que ser dosada com realidade, cê tá entendendo? (Professora Flávia)

Com este exemplo descrito acima, a fala de Flávia vai novamente no sentido da valorização de se partir de uma realidade que encontra amparo no contexto de vida das pessoas.

Transpondo o exemplo de Juliette – campeã do programa *Big Brother Brasil 21* – para o contexto escolar, portanto, Flávia destaca a importância de o conteúdo presente nos currículos escolares partirem, sempre que possível, de um contexto mais particular/específico para alcançar um contexto mais geral e amplo. Ao desprezar esses contextos mais particulares nos universos individuais dos/as sujeitos alunos/as – ou, então, não dar a eles a devida importância – esse sistema pedagógico assume uma postura antidialógica, denotando uma educação marcada por seu caráter bancário. Como demonstrado no capítulo 2 desta dissertação, essa educação está muito mais a serviço da acomodação dos sujeitos à sua realidade concreta, incorrendo na assunção dessa realidade como determinada, ao invés de pautar o seu compromisso com uma educação emancipadora, libertadora e, portanto, humanizadora.

A crítica do professor Vitor também parte dessas mesmas constatações que foram trazidas pelas professoras Marina e Flávia: o caráter autoritário, desconhecedor das realidades particulares e, portanto, homogeneizador dos sujeitos na implementação de políticas educacionais na educação básica: “o que que acontece hoje com a Secretaria de Educação é: todas as decisões são tomadas de cima para baixo. Então se decide uma coisa lá e você tem que bancar ela dentro da escola.” (Professor Vitor). Como resultado, Vitor destaca a alta taxa de insucesso na realização dessas políticas que são formuladas pensando a escola pública:

Só que grande parte dessas decisões elas não são viáveis, porque geralmente as pessoas que criam esse tipo de situação nunca veio dentro de uma escola, ele não sabe qual a realidade que a escola está inserida. Eu não posso pensar a mesma situação pra uma escola aqui no bairro para uma escola no... no... no bairro de Lourdes, que é o Pandiá, por exemplo. Eu vou atender pessoas é... um público completamente diferente. Eu não tenho então... na verdade esse é um dos grandes... manda-se de cima para baixo e você tem que obedecer, e aí essas coisas vem tão engessadas que você não tem como fazer. E, às vezes, grande parte dos projetos não dão certo. Porque? Exatamente por causa disso, porque não funciona na prática dentro da escola, ele não foi feito dentro da realidade que a escola se encontra. E isso pra mim é um grande problema, as coisas serem feitas de cima pra baixo (Professor Vitor)

No diagnóstico traçado pelo professor Vitor para maior sucesso dessas políticas educacionais a questão da regionalização teve um lugar central. Como consequência, um simples processo de maior autonomia das unidades escolares – essas, sim, com maior conhecimento da realidade em seu entorno – no processo de formulação de políticas e projetos poderia contribuir muito mais do que a simples implementação, por vezes vazia, de projetos que não tiveram, nas suas concepções, as realidades de contextos mais específicos levados em consideração. Na gestão escolar desde 2013 e vendo muitos projetos fracassarem por conta de tudo isso que foi posto, Vitor vai além na sua crítica e rechaça que toda essa questão se resuma

apenas a erros ou falhas pontuais, uma que na sua visão todo esse sucateamento se trata de um projeto: “a visão é ‘vamos levar de qualquer jeito para ficar da mesma forma que tá’, não é do interesse que a escola evolua, que a educação evolua, que a pessoa com menor poder aquisitivo tenha uma educação de qualidade. É formar mão de obra barata e boa, simplesmente isso.” (Professor Vitor).

Todas essas críticas realizadas por Vitor, Flávia e Marina ao modo de formulação e implementação dessas políticas educacionais parecem encontrar respaldo em boa parte da categoria. Ao menos é isso que indicam os dados da pesquisa Profissão Docente²⁰, realizada pelo Ibope Inteligência e divulgada no ano de 2018. A pesquisa ouviu 2.160 professoras e professores das redes pública e privada de todas as etapas da educação básica (do ensino infantil ao ensino médio). Considerando apenas as/os docentes que atuam na rede pública, os dados revelam que: para 66% os programas das Secretarias de Educação não estão alinhados com as realidades das escolas; 65% opinam que os governos não fazem ajustes em programas e políticas que não estão funcionando satisfatoriamente; além disso, 63% pensam haver falhas em dar continuidade a programas que se mostraram positivos; e 59% pensam que as Secretarias de Educação não estão verdadeiramente preocupadas com a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes.

A uníssona crítica das professoras Flávia e Marina, além da de Vitor, em relação ao que é chamado de “pacote educacional” nos permite pensar também sobre o papel dessa homogeneização na produção do que é comumente chamado de (suposto) fracasso escolar, permitindo-nos de estabelecer um paralelo com as críticas lançadas por Leite, Ramalho e Carvalho (2019) sobre a pretensa “escola universal” que supostamente deve difundir um conhecimento dito como fundamental, mas que são oriundos de uma seleção que está intimamente relacionada com um padrão hegemônico de conhecimento. Nesse sentido, o papel da escola é compreendido como se limitado a humanizar aqueles que ainda não são plenamente humanos²¹.

Nessa perspectiva, assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas [...] que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber.

²⁰ Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/maioria-dos-professores-desaprova-atuacao-das-secretarias-de-educacao.shtml> [último acesso: 21/07/2021]

²¹ Na perspectiva freireana, essa plenitude de humanidade é impossível, pois somos seres históricos e em constante processo de humanização, inconclusos.

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma ‘escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos’. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural. (LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2019, p. 8)

Ainda segundo as autoras, a meritocracia ganha centralidade em todo esse processo pois ao mesmo tempo que disfarça as histórias de subordinação e dominação ainda justifica as ocorrências do tal “fracasso escolar” dentro do discurso de que embora a oportunidade da educação formal tenha sido ofertada àquela pessoa, ela não se esforçou o suficiente, não fazendo jus à chance: “em síntese, a universalização do acesso à educação formal responderia à demanda por igualdade e a meritocracia justificaria o fracasso das crianças e jovens das camadas populares que ascenderam à escola.” (LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2019, p. 9).

Flávia, Marina e Vitor sinalizam esses processos de desumanização dos sujeitos alunos e alunas a partir de suas críticas ao sistema educacional, sobretudo no que diz respeito à homogeneização desses sujeitos, a partir do não reconhecimento de suas diferenças e particularidades, os tratando como um único pacote. Porém, tais educador/as nos sinalizam que professores e as professoras também vivenciam, em alguma medida, esses processos desumanizadores.

B. A problemática da desvalorização da docência

Quando o assunto se volta à desvalorização da docência, a professora e o professor brasileiro estão versados nos múltiplos fatores que compõe essa infeliz realidade. Alguns estudos recentes apontam para uma realidade cristalina: pesquisa publicada pela *Varkey Education*²² em outubro de 2020 aponta que o Brasil é o país em que o/a professor/a tem o menor prestígio social, dentre os 35 países que foram analisados pela pesquisa. Publicada também em 2020, pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³ mostra, em termos salariais, a desvalorização do/a professor/a tanto a nível internacional, quando comparado os salários com professores/as de outros países – no ensino médio, os/as docentes brasileiros/as ganham, em média, apenas 52% do vencimento de

²² Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml> [último acesso: 20/07/2021]

²³ Ver em: <https://ctb.org.br/educacao/desvalorizacao-de-professores-transparece-na-comparacao-internacional-e-entre-profissionais-com-ensino-superior/> [último acesso: 20/07/2021]

professores/as em outros países que integram a OCDE – quanto a nível nacional, uma vez professores/as brasileiros/as com ensino superior ganham, em média, 35% a menos quando comparados com trabalhadores/as de outros setores que também possuem ensino superior. Se a questão salarial é uma pauta central da categoria, pelo histórico de baixos rendimentos na profissão, essa questão da desvalorização docente está muito longe de passar apenas por esse fator. Tampouco essa questão apareceu como principal problema em nossas entrevistas, como veremos adiante.

Para a professora Flávia, o problema da desvalorização da docência no Brasil é uma questão profundamente arraigada no tecido social brasileiro. E ela traça toda a sua crítica a essa problemática sem citar, uma vez sequer, as palavras “salário”, “remuneração” ou “vencimento”. Embora não tenha dedicado muito tempo de sua fala a dissertar sobre esse ponto mais específico, sua principal queixa está concentrada na falta de apoio, na sensação de abandono dentro da escola/sala de aula e na falta de reconhecimento da docência: “você vai percebendo que você não é reconhecido no ambiente, que ninguém te dá um elogio. [...] o ser humano ele necessita dessa... dessa validação né, digamos assim, ele precisa dessa validação” (Professora Flávia).

Flávia conta que, com o passar dos anos, essas situações foram gerando nela um sentimento de desencanto com a profissão:

com muita coisa você desencanta. Por que? Porque você vai naquela luta e você não vê nada mudando, você tem uma estrutura muito profunda, muito arraigada que não vai mudar com um simples movimento dos professores... e com o governo atual isso ficou muito mais sério e muito mais frágil, né, eu diria até que totalmente desmobilizado para conseguir fazer uma articulação que realmente vá incomodar os governantes. O governo não se incomoda com greve, nem de educação e nem de saúde. Não mexe no econômico, e pro governo é o econômico, Mauro. Mexeu com econômico é na hora, eles ficam todos enlouquecidos, porque tá enquadrado dentro do sistema capitalista. (Professora Flávia)

O descontentamento – ou desencanto – com a profissão está, infelizmente, longe de ser um caso isolado ou menos numeroso entre as/os docentes. Pesquisa realizada em 2018 pelo instituto Ibope Inteligência²⁴ mostra que 48% dos mais de 2.100 docentes entrevistados/as não recomendariam a profissão aos jovens. Entre os fatores que seriam decisivos na não recomendação da profissão, os principais foram a desvalorização da carreira, má remuneração, falta de infraestrutura, entre outros fatores. Por outro lado, apenas 23% dos/as docentes

²⁴ Ver em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12215/somente-23-dos-professores-recomendaria-a-profissao-aos-jovens> [último acesso: 21/07/2021]

recomendariam a profissão aos jovens, destacando a transmissão ou troca de conhecimento, vocação, oportunidade de impacto social e realização individual como motivadores para se tornar docente.

A professora Marina, quando perguntada se esse sistema/modelo educacional conhecia verdadeiramente seus sujeitos alunos, ou se ao menos havia tentativas que indicassem isso, ela foi além e disse que sequer o próprio professor/a é conhecido por esse modelo. Ora, se estamos nos debruçando a perceber processos de desumanização a partir das relações que se dão no espaço escolar, logicamente que os/as professores/as, personagens centrais em todo esse esquema, estariam também sujeitos tanto a operar processos que desumanizam quanto sentir o caminho contrário, isto é, esses processos chegando até eles e elas. A professora Marina denota isso quando nos diz que:

Inclusive eu acho que ele não conhece até o perfil dos professores! Ele não conhece seu professor, sabe. Muitos não conhecem, é... não dão oportunidade para que o professor, aquele que quer fazer uma metodologia é, uma metodologia baseada na percepção e não naquilo que é imposto, muitos professores que às vezes tentam fazer isso eles não são vistos com bons olhos pelas gestões, então eu acredito que muita coisa precisaria ser mudada nesse contexto nessa estrutura educacional que nós temos. (Professora Marina)

De fato, os/as docentes, justamente por ocuparem um lugar central em toda essa estrutura, estão sujeitos a situações desagradáveis e problemáticas pois se encontram frontalmente inseridos nesse processo. Dos gestores escolares até os gestores dos gestores escolares, o caminho é tortuoso. Fora essas questões internas da escola, como essa levantada pela professora Marina a partir da imposição de critérios avaliativos e metodológicos, uma questão bastante problemática que grande parte desses/as professores/as estão sujeitos – e aqui falo especificamente do caso da rede estadual de Minas Gerais – diz respeito aos contratos temporários de trabalho, a chamada Convocação²⁵.

Esses contratos são feitos, geralmente, por um ano letivo. A Secretaria de Educação abre inscrições, estabelece uma lista de colocações a partir do tempo de serviço do/a candidato/a e os classifica, de tal modo que os primeiros colocados podem escolher seus cargos primeiro. Esse contrato não garante ao servidor/a contratado nenhum tipo de estabilidade funcional, tampouco o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), nem direito ao

²⁵ Até o ano de 2020 esse processo era oficialmente chamado de designação. A partir de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.267, o tribunal entendeu que os pressupostos constitucionais para a contratação temporária de servidores públicos não foram cumpridos, tornando o instituto da designação inconstitucional. Para o ano de 2021, o governo de Minas Gerais manteve o processo exatamente o mesmo – mas agora com outro nome, de Convocação.

Seguro Desemprego em caso desse contrato não ser cumprido até a data estipulada no momento da contratação. As designações do ano de 2020 foram marcadas pelo seguinte acontecimento: imediatamente após a primeira rodada de designação em todo o estado que durou uma semana, em que as/os candidatas/os escolheram seus cargos, a Secretaria de Educação publicou a listagem de remoções/mudança de lotação²⁶ dos/as servidores/as efetivos/as que haviam solicitado. Isto gerou o seguinte fato: se ontem o/a candidato/a escolheu seu cargo após muita análise e ponderação, que constava como vago, hoje teve que lidar com a notícia de que aquele cargo agora seria ocupado por um/a servidor/a efetivo/a. E como a primeira rodada já se encontrava finalizada, os outros cargos disponíveis também já não mais estavam. Isso se tornou um enorme transtorno na vida de milhares de servidores que, por tudo isso, não puderam assumir o cargo, tampouco concorrer aos cargos que anteriormente estavam disponíveis.

Na sequência, a professora Marina trouxe o trabalho docente no contexto da pandemia do COVID-19 como ilustração para a falta de apoio e incentivo a carreira de professora:

agora estamos aí nesse período de pandemia, por exemplo né, quantas coisas novas tivemos que aprender num piscar de olhos ou buscarmos, né, de uma maneira individual porque não foi propiciado a nós aprendermos de uma maneira coletiva, numa outra circunstância. “Ah mas é um contexto diferente, novo para todo mundo”, é!, mas eu acredito que se houvesse um processo educacional mais amplo, de mostra de possibilidades educacionais de uma maneira mais efetiva, concursos com aprimoramento, com possibilidade de estudo - coisa que a escola pública, por exemplo, não oferece para esse professor - teríamos enfrentado o processo de pandemia de maneira menos dolorosa emocionalmente, porque eu acredito que tá sendo difícil não só para os alunos mas para nós professores também, porque tivemos que nos adequar e nos adequar a tecnologia, eu, professora Marina, que sou adepta do papel, tive um período muito difícil de assimilação. Por quê? Porque, por vezes, eu não tive acesso a uma estrutura informatizada que agora eu pudesse dispor de uma maneira mais fácil de conhecimento e de material mesmo, né!? De equipamento, não tive isso e os alunos também não tem, né, e isso faz com que eles sejam excluídos, né, nós professores, por vezes, não fomos excluídos por questões óbvias (Professora Marina)

O impacto da pandemia no contexto escolar representou uma ruptura muito grande para os sujeitos envolvidos nesse contexto. As aulas foram interrompidas no dia 18/03/2020 e até então não retornaram. Em setembro foi anunciado pelo governo de Minas Gerais um retorno gradual às atividades escolares para o mês de outubro, com as aulas presenciais atreladas às ondas do programa Minas Consciente: cidades que estivessem na onda verde, que indica maior controle da pandemia, estavam autorizadas, se fosse do interesse de cada prefeito, a retornarem

²⁶ Remoção é quando o/a servidor/a solicita movimentação de seu cargo para escola de outro município, enquanto mudança de lotação diz respeito à movimentação entre escolas do mesmo município.

presencialmente. Porém, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), atendendo a uma ação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), concedeu liminar proibindo o retorno às atividades presenciais, diante do risco de maior contaminação e descontrole dos índices. O governo de Minas Gerais, através da Advocacia Geral do Estado (AGE), recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) mas não teve sucesso, sendo mantida a decisão dos desembargadores de Minas Gerais.

O teletrabalho instituído pelo governo de Minas Gerais para a continuidade do ano letivo acabou por reduzir os professores e professoras a um papel meramente burocrático, de receber dos alunos, via email, as atividades do Planos Tutoriais de Ensino (PET)²⁷, que foram elaborados pela Secretaria de Educação, e repassar a unidade escolar.

Para a continuidade do ano letivo, o governo de Minas, além dos PETs, também promoveu tele aulas através da emissora estatal Rede Minas, com aulas diárias. Mas, de acordo com levantamento²⁸ da própria Secretaria de Educação, o sinal televisivo da Rede Minas alcança apenas 186 dos 853 municípios mineiros, o que representa um total de apenas 22% de cobertura em todo o estado. Dos 1,7 milhões de estudantes, cerca de 700 mil não seriam contemplados com a alternativa, o que representa cerca de 42% do total de estudantes.

A questão salarial, histórica pauta de reivindicação da categoria em todo o Brasil, também foi lembrada pela professora em sua entrevista.

É... enfim, eu acho que muita coisa tem que ser mudada mas eu acho e acredito que muitas coisas não, não são mudadas é, por todo esse contexto mesmo de pouca valorização do profissional, valorização do trabalho em si e... e aí a valorização financeira também que desmotiva, às vezes até os bons profissionais, né, e esse contexto de gestão, né, porque o contexto de gestão também conta muito, que por mais que venham essas informações aí, de cima, né, das Secretarias de Educação, do Ministério tal, mas a gestão ela tem a maneira de articular ali que vai trazer ou não bons frutos para escola. É isso.
(Professora Marina)

Em Minas Gerais, a categoria ainda luta pelo pagamento do Piso Salarial Nacional do Magistério. Em 2015 aconteceu a aprovação da lei estadual 21.710 que garante o pagamento do piso salarial bem como concede seus reajustes anuais, mas tal política salarial, de pagamento do valor mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), nunca chegou de fato a ser cumprida no estado.

²⁷ Os Planos Tutoriais de Ensino (PET) são apostilas formuladas e distribuídas digitalmente pela Secretaria de Educação e servem, durante as tele aulas, de principal material didático utilizados pelos/as professores/as da rede estadual de Minas Gerais.

²⁸ Ver em: <https://www.otempo.com.br/cidades/em-minas-gerais-700-mil-alunos-devem-ficar-sem-acessar-aulas-remotas-1.2326670> [último acesso em: 23/02/2021]

A questão salarial também aparece na entrevista do professor Vitor, mas atrelada a falta de possibilidade de melhorar sua própria qualificação. Ele próprio explica:

infelizmente a gente esbarra numa questão salarial. Que é igual, por exemplo, ninguém faz docência por simplesmente por... só por missão, infelizmente você tem que sobreviver. E esse que é o grande problema, porque às vezes você é tão sobrecarregado que você não consegue melhorar profissionalmente. É igual, por exemplo, pra você fazer qualquer curso, você tem que abrir mão de dar aula num outro turno. Mas se é um pai de família que ele precisa colocar comida dentro de casa, ou ele coloca comida dentro de casa ou ele melhora profissionalmente. (Professor Vitor)

Vitor, como dito anteriormente, trabalha na E. E. Vigário Geral em dois turnos: no matutino atua como vice-diretor, e trabalha como professor de matemática no turno vespertino, com extensão de carga horária que ele, como servidor efetivo, tem direito a partir da existência de outro cargo de natureza vaga no mesmo componente curricular que o dele. Segundo ele, qualquer curso (especialização, mestrado, aperfeiçoamento) que ele pleiteasse fazer acarretaria na diminuição de sua jornada de trabalho e, conseqüentemente, na diminuição de sua remuneração. E isso não ocorreria por nenhum capricho de sua parte, mas sim pela impossibilidade de conciliar dois turnos de trabalho, mais o tempo dedicado à sua qualificação profissional, sem falar no tempo dedicado à família. A título de exemplo, o cargo de vice-diretor compreende um total de, no mínimo, 30 horas semanais de trabalho. Já no cargo de professor, a carga horária é de, no mínimo, 24 horas semanais. Importante reforçar que essa carga horária se refere ao computo oficial do horário de trabalho, não inclusas nela as horas-extra (claro, não remuneradas) que são inerentes aos dois cargos.

Mais uma vez, o sentimento de abandono aparece para caracterizar a relação entre o servidor e o Estado: “o Estado ele abandona o profissional, ele simplesmente fala ‘eu te pago a mixaria que eu te pago e você se vira pra fazer da melhor maneira que você puder’”. Um sentimento de abandono generalizado: dentro da escola, dentro da sala de aula e até mesmo em possibilidades externas de aperfeiçoamento profissional.

O cenário que aqui se coloca, a partir das falas das professoras e do professor, nos indicam que toda essa múltipla desvalorização docência – a partir das condições de trabalho, do sentimento de abandono, falta de uma carreira valorizada, a questão salarial, falta de vez e lugar quando do planejamento de projetos e políticas educacionais, número reduzido de profissionais efetivos/as (no caso específico de Minas Gerais), entre outros – está intimamente ligada a um processo desumanizador da própria docência. Interessante notar como toda essa questão foi surgindo a partir do andamento desta pesquisa, de modo mais ou menos espontâneo,

uma vez que isso não constava, por exemplo, nos objetivos iniciais desta pesquisa. Isso nos pareceu sintomático de um sistema pedagógico que, direta ou indiretamente, fomenta e consolida processos desumanizadores desses sujeitos escolares. Não se trata de pensar que a escola é a responsável por dar o pontapé inicial nesses processos, tampouco afirmar que é responsável por seu principal agenciamento: os sujeitos já podem chegar nesses espaços com marcas desumanizadoras. O que se lamenta é que, por muitas vezes, esse sistema pedagógico dá sua contribuição no sentido de agravar toda essa situação quando deveria se colocar justamente no caminho contrário. Uma docência desumanizada pode, por certo, ter dificuldades de pensar a libertação/humanização do outro já que ela própria não se enxerga plenamente humanizada.

A próxima categoria de análise será dedicada à condição colocada pela professora Marina enquanto professora-vizinha, isto é, de ser professora em uma escola que fica localizada no mesmo bairro de sua residência. Essa sua condição se converteu numa particularidade dela frente à Flávia e Vitor, que durante suas trajetórias profissionais não vivenciaram essa condição. Dessa forma, há um predomínio de Marina em relação aos seus colegas de profissão nas próximas páginas, o que se justifica diante dos elementos que essa sua condição trouxe à realização desta pesquisa.

C: A dimensão professora-vizinha de Marina

A relação de tanto tempo de Marina com a Escola Estadual Vigário Geral, foco da nossa atenção, tem um pano de fundo que diz respeito à proximidade de sua moradia com o local de trabalho. Se em sua primeira passagem, durante os anos de 2000 a 2004, ela já residia relativamente próximo à escola, em 2006, quando ela se torna professora efetiva, essa distância se reduz a “duas quadras”, conforme suas palavras. Incentivada por essa comodidade gerada pelo fato de poder trabalhar em um local tão próximo a sua residência – sobretudo se estamos falando de um grande centro urbano em que a média de tempo de deslocamento casa-trabalho/trabalho-casa pode representar um quantitativo significativo de horas gastas todos os dias – ela opta por se efetivar ali naquela escola que ficava em sua vizinhança. Durante todo esse período – de 2006 até hoje – ela só não morou na vizinhança da escola por um período aproximado de dois anos e meio quando, em 2012, passou por um processo de divórcio. Nesse período ela retornou ao município de Ribeirão das Neves, antes de voltar a ser vizinha da escola.

Essa dimensão de ser, ao mesmo tempo e por longos anos, professora e vizinha na/da comunidade escolar teve um lugar central no primeiro momento de nossa entrevista. Nos

interessou saber dos aspectos positivos e negativos dessa jornada, bem como de pensar como isso de ser uma “professora-vizinha” afeta a sua docência e nos ajuda a pensar os processos de desumanização. Quais os aspectos positivos? E os negativos? Esses dois polos – positivo e negativo – se equilibram? Isso, de fato, se reverbera em sua docência? O que esta professora vizinha tem a nos dizer sobre Antônio de Alice?

a. *“Inicialmente eu só enxergava comodidade, né”*: da comodidade à aproximação

Em 2006, quando convocada para escolher a escola em que se efetivaria como professora da rede estadual, Marina conta que, inicialmente, foi seduzida pela comodidade que representaria, em termos práticos e de logística, trabalhar próximo à sua residência. Questionada se residir na mesma comunidade em que dava aula afetava a sua docência e a sua prática pedagógica e como isso acontecia, ela contou que:

eu já ponderei isso muitas vezes, muitas vezes e vou te falar porque. Bem, inicialmente eu só enxergava comodidade, né, então quando eu fiz concurso e fiz questão de escolher a escola tal, eu pensava: “bem, é próximo a minha casa então isso já é um ganho gigantesco pra não precisar, né, pegar trânsito, aquela coisa toda”. É... Então, no início, eu só enxergava realmente os pontos positivos. Com o passar do tempo, você começa a observar o seguinte: às vezes, o contexto não faz com que as pessoas separem o público do privado. Então, por diversas vezes, eu já fui abordada na padaria, no supermercado, por pais, por alunos, com o único intuito de se comunicarem comigo com algum assunto da escola, então é... com relação aos alunos eu até achava algo normal fazer uma pergunta outra sobre uma prova, por exemplo, mas em relação aos pais, às vezes, você não se sente bem porque eles querem fazer daquele momento ali que você está fora da escola, você está no supermercado, você tá na padaria ou alguma coisa assim, mas querem fazer a continuação da escola e aí te perguntam como que o filho está, por exemplo. (Professora Marina)

Essa dimensão negativa que ela chama de confusão do público com o privado foi a primeira dimensão levantada pela professora quando perguntada sobre essa relação de morar e trabalhar na mesma comunidade, após pontuar a comodidade que isso representaria em termos de deslocamento ao trabalho. Essa mesma situação, de acordo com ela, também é compartilhada por outras colegas de trabalho:

bem, né, tem alguns, eu tenho outros colegas professores que moram aqui na região, também trabalham na escola, que já tiveram outras passagens um pouco mais complexas que a minha de... dos pais, por exemplo, professores, colegas minhas que são professoras do Fundamental 1, porque, até pouco tempo nós tínhamos, né, todas as turmas de fundamental na escola, que já se depararam com pais e supermercado e como uma professora tava vestida, né, da maneira habitual dela no cotidiano da casa dela, e esse... elas acabam sendo

constrangidas por avaliarem, né, pela roupa que está ali e não dissociarem a professora da pessoa que estava ali na frente dela. Eu nunca passei por isso não, mas... mas isso me incomodou. (Professora Marina)

Interessante notar como basicamente toda a dimensão negativa dessa situação expressada pela professora durante a sua entrevista passou por essa questão de vida pública *versus* vida privada: “me incomoda porque tira um pouco da minha privacidade e eu acabo tendo que vivenciar o meu lado professora o tempo todo, e acaba que eu não me desligo.” (Professora Marina). Inês Teixeira (1996) dá destaque à questão da corporeidade como uma primeira dimensão constitutiva desses sujeitos docentes, corpo que é condição de existência e ao mesmo tempo que é abrigo. A autora destaca que a partir dessa existência corpórea, os sujeitos conflitam, se afastam, se aproximam. Enfim, convivem. Para além disso, o corpo torna-se signo: “algo que fala para além do que se vê, preenhe de visíveis e invisíveis sentidos” (TEIXEIRA, 1996, p. 182). Logo, essa questão da roupa – sobretudo se tratando de uma docente do sexo feminino, sujeita ao inescapável machismo da sociedade – também se traduz enquanto um modo de (tentativa de) controle de sua corporeidade, quase como se à docência coubesse um comportamento idealizado.

Ela conta que certa vez há alguns anos, mais no início dessa jornada de professora-vizinha, se dirigiu até a caixa de correio de sua residência para apanhar as correspondências e se deparou com “trabalhos na caixa de correio, trabalho dos meus alunos na minha caixa de correio! Então, assim, eu achava aquilo, começava a dar risadas, né, mas depois começava a pensar ‘não pode ser assim, né, preciso, precisamos de algumas regras’” (Professora Marina).

Essas questões levaram a professora a começar a pensar em estratégias para lidar com a situação de estarem lhe tirando a privacidade. Nesse sentido, Marina usou um interessante recurso que, além de resolver ou ao menos mitigar seu problema pessoal, ainda tinha o potencial de promover uma maior integração da comunidade com o contexto escolar: consistia, a partir do momento que ela fosse abordada em alguma atividade cotidiana para tratar de assuntos relacionados à escola, em convidar as mães, pais ou responsáveis pelos estudantes a comparecerem na escola em determinados horários para, no ambiente apropriado, discutirem determinadas situações sobre os estudantes:

então eu comecei a criar estratégias para lidar com isso, porque, como aquilo me incomodava, porque eu não queria ter um diálogo sobre um aluno fora do contexto escolar, porque fora da escola eu sou a Marina, né, a pessoa que é vizinha dessas crianças, a vizinha desses pais e tal, é... só que as famílias elas às vezes não conseguem dissociar uma coisa da outra, então comecei a lidar da seguinte maneira: eu conversava, né, trocava algumas palavras e tal, mas quando eu via que a conversa tava caminhando pro lado do aluno, perguntar

sobre o filho, a filha e tal, falava “não, dá uma passadinha lá na escola para a gente conversar. Olha, pode ir qualquer horário, eu tenho esse horário vago, vai lá que a gente conversa”. Então eu sempre evitei ao máximo! (Professora Marina).

Ela reconhece também que, por mais que com o passar dos anos essa questão de ser perguntada sobre determinado estudante na padaria ou no supermercado nunca tenha cessado completamente, que hoje em dia essas relações se dão de maneira diferente do que acontecia há 10 anos atrás. Isso porque, em partes, Marina estabeleceu estratégias para lidar com o incômodo que a situação lhe causava, estratégias essas que vinham num sentido de estabelecer maior proximidade da escola com a comunidade escolar. Tudo isto lhe trouxe uma aprendizagem da docência crítica e afetiva, como veremos adiante.

Antes, porém, cabe um adendo: diante da centralidade que esse tema da professora-vizinha assumiu durante a entrevista com a professora Marina, nos interessou saber de Flávia e Vitor se em algum momento de suas trajetórias profissionais essa também foi uma condição vivida por ela e por ele. A professora Flávia nos conta que ela, em todos os seus 26 anos como professora da rede estadual, nunca chegou a trabalhar numa localidade próximo a sua residência. Ela chega a contar e a enaltecer que em alguns municípios isso é uma política pública, que consiste em, no momento da nomeação do/a servidor/a, privilegiar que essa pessoa tenha preferência em escolher uma localidade próximo a sua casa, sem citar quais municípios adotam essa prática. Para ela, o aspecto positivo dessa condição se concentra todo no fato da maior comodidade do/a profissional ter facilidade de acesso ao local de trabalho, sem entrar muito na questão do ganho pedagógico que isso poderia (ou não) representar. Já para Vitor, o ganho de ser professor-vizinho depende, uma vez que ele entende como diferente esse benefício como professor e como vice-diretor.

- b. *“Até compreendo mais o meu aluno de sala de aula por conhecê-lo fora do contexto escolar”*: o/a Aluno/a Vizinho/a e a relação escola-comunidade

Embora a professora Marina tenha iniciado sua resposta destacando os problemas que surgem dessa relação de ser professora ao mesmo tempo que é vizinha da comunidade escolar, essa dimensão negativa ficou em segundo plano em sua reflexão. Nesse sentido, o aspecto positivo dessa proximidade aparece em sua entrevista muito atrelado ao conhecimento: conhecer os sujeitos escolares para além das trocas em sala de aula, conhecer o contexto social em que aquele educando está inserido, enfim, conhecer melhor. Nas palavras da professora:

E eu acredito que esse lado do compreender melhor meu aluno por conhecê-lo fora do ambiente escolar, também é muito positivo. Porque é claro que eu vou estar expondo meu lado passional, tudo bem, mas, por exemplo, se eu sei que esse aluno tá passando uma dificuldade, eu creio que eu entenderei melhor esse alunos na sala de aula e eu terei outras ferramentas para ajudá-lo, porque eu o conheço fora então, às vezes, aquilo pode ser só uma fase ou aquilo que ele tá passando que eu já sei que ele está passando fora, pode estar interferindo no comportamento dele como aluno no contexto escolar. Então eu acho que isso é muito positivo também! (Professora Marina)

Como destaca Inês Teixeira (2007), a docência se constitui na relação com o discente – a do-discência freireana. A autora afirma que não é o que se ensina e nem como se ensina, tampouco é o campo disciplinar que vai fundar essa relação. O que realmente interessa para o estabelecimento da docência “é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes” (2007, p. 432). Portanto, conhecer o sujeito discente também para além dos muros da escola, poder entender melhor o seu contexto social e minimamente sua realidade concreta pode servir como um facilitador para o estabelecimento dessa relação dos docentes com os discentes. A professora Marina nos mostra o entendimento desse aspecto:

você acaba criando um vínculo de proximidade porque você fica, você ouve a respeito daquela pessoa fora do contexto escolar, então se ela tá tendo algum processo de violência em casa, por exemplo, você ouve os vizinhos falando e aí chega aos seus ouvidos que é uma aluna, que é um aluno e não... e separar isso emocionalmente é muito difícil, você não quer interferir, né, você sabe que naquele momento ali você... você tá sendo a vizinha que tá ouvindo alguma coisa mas não pode também esquecer do seu papel como professora daquela criança e tomar a decisão certa para isso é muito difícil, é muito difícil. Então eu, normalmente, quando eu ouço algo do meu aluno ou da família dos meus alunos fora do contexto escolar pela minha vizinhança, eu costumo levar para a escola, para que a escola, através da coordenação e tal, pra que a gente possa tomar uma decisão única, pra que nem afete a minha relação com os meus vizinhos que, ao mesmo tempo, são os meus alunos. (Professora Marina)

Essa condição da professora Marina de ao mesmo tempo em que é professora também ser uma moradora da comunidade se configura como um elemento propício para o estabelecimento de uma maior integração da comunidade escolar com a escola propriamente dita, embora não necessariamente se trate de uma exclusividade de uma professora ou professor que tem essa condição. Se antes, para lidar com o aspecto negativo dessa condição que diz respeito à falta de privacidade com a não separação do público com o privado, a professora estabeleceu como estratégia o estímulo para que as mães/pais e responsáveis fossem à escola, convidando-os a levarem suas questões e dúvidas para serem discutidos no espaço escolar, agora ela faz o caminho contrário: quando tem a noção de algum problema mais delicado na

vida de um/a estudante, ela chama a escola ao problema, uma vez que essa escola tem não somente a possibilidade, mas também o poder, de atuar na proteção daquele sujeito das mais variadas formas, que compreendem um amplo leque de opções que podem se iniciar com uma conversa ou até mesmo ao acionamento do Conselho Tutelar para questões mais complexas, por exemplo.

Esse duplo movimento – de levar as mães e pais à escola, bem como de chamar a atenção da escola para aquele estudante ou aquela família em situações mais complexas – pode contribuir para o estabelecimento de uma relação mais consolidada entre a escola e a comunidade escolar.

Embora enalteça essa possibilidade de levar à escola algumas questões mais delicadas acerca de alguns estudantes em casos que a intervenção da escola não somente é possível, mas também desejável, a professora Marina, porém, também traz algumas ressalvas a isso por reconhecer que essa condição, por melhor intencionada que seja, impõe certos limites:

Eu só, eu só tenho receio, é porque às vezes a gente acaba se... é... qual seria a palavra adequada... eu tento não entrar tanto na vida dele assim, para quê mesmo eu sabendo que o que tá acontecendo fora da escola, mesmo sabendo disso, dentro da escola a gente continue com aquela relação de professora e aluno, porque talvez possa atrapalhar. Mesmo eu trazendo isso de fora pra tentar compreendê-lo melhor, é... fazer com que não haja essa mistura é importante até pela questão do papel mesmo que eu exerço ali dentro, ali dentro sou a professora, né, mas ao mesmo tempo eu busco aquela coisa lá do lado de fora, da Marina vizinha daquele aluno e que também é o seu, né, que tá ali na sala de aula convivendo (Professora Marina).

Assim, a professora frisa que, por mais que isso possa ser usado de modo positivo em sua relação com seus/suas estudantes, ela reconhece que esse terreno é permeado por uma tênue linha também entre o público e o privado, mas agora do lado do/a estudante. Por mais que reconheça a obrigação que a escola teria de intervir em alguma situação limite como, por exemplo, denúncia de abuso e maus-tratos, ela também sabe que uma ação errática da escola poderia prejudicar ainda mais a situação do/a estudante. Mas os acenos dados por esta professora vizinha são importantes para compreendermos a urgência da relação comunidade e escola no debate e compreender as desumanizações discentes. As falas da professora Maria revelam as desumanizações que jovens estudantes estão a carregar para a sala de aula e para o chão da escola, de forma mais geral. Faz-se urgente, pela docência de Marina, conhecer tais processos desumanizadores para não se esvaziar a potencialidade da experiência da docência.

O professor Vitor nos relata que em seus anos na docência nunca chegou a trabalhar numa escola que ficasse localizada próximo à sua residência. Quando perguntado se ele pensava que o fato de um dia, hipoteticamente, ser um professor-vizinho representaria algum ganho para ele em alguma dimensão da sua vida ou de seu trabalho, sua resposta foi assertiva, porém dúbia, fruto das duas diferentes funções que ele ocupa dentro da mesma escola:

Eu acho que não. Eu acho que não. É... porquê... principalmente... como professor sim, mas quando a gente faz parte da gestão... [...] Como professor é mais tranquilo, mas quando você faz parte da gestão, acho que morar próximo da escola não é uma coisa que pra mim... não... não facilitaria nada, entendeu? (Professor Vitor)

Vitor parte da premissa que para sua função enquanto professor isso poderia, de fato, representar um ganho profissional e pedagógico, um pouco na esteira do que a própria professora Marina nos colocou, na perspectiva da possibilidade de melhor conhecer os sujeitos alunos. Mas, enquanto gestor escolar, ele acredita que essa proximidade poderia representar maior dificuldade do que necessariamente um ganho, citando, inclusive, o exemplo do diretor da E. E. Vigário Geral que mora nas proximidades da escola. Enquanto professor, ele acredita que isso o poderia favorecer uma vez que, segundo ele, o contato de um professor ou professora com o estudante é muito mais restrito, limitado ao espaço da sala de aula e dentro de um tempo muito delimitado.

eu consigo como professor ver a mudança de um aluno, que você pode chegar próximo desse aluno e conversar com ele de forma mais tranquila, mas quando você é do bairro que você vê as situações acontecendo é muito mais fácil da pessoa abordar esse aluno e ajudar esse aluno em todo e qualquer aspecto. (Professor Vitor)

Essa maior facilidade se daria a partir da maior proximidade que essa condição de professor-vizinho poderia possibilitar. Agora, enquanto gestor e também professor, embora ele não veja um ganho no fato de morar na comunidade em que a escola está localizada, ele não despreza o ganho que o conhecimento acerca da comunidade escolar também pode representar. Nesse sentido, ele elenca o fato estar na mesma escola há muitos anos como algo que, de fato, acredita lhe trazer um favorecimento junto à comunidade escolar

a grande vantagem é como eu já estou há muito tempo, é como se eu morasse no bairro, a gente conhece... igual, por exemplo, hoje eu dou aula para alunos que foram meus em 2005, 2006, pra filhos dos meus alunos. Então a gente tem um conhecimento do pessoal do bairro de forma mais tranquila. Porque querendo ou não a escola vai atendendo, atende hoje um aluno daqui há 10,

15 anos vai atender o filho desse aluno, e esse ex aluno a gente conhece. Eu acho que o tempo hoje que eu tenho na escola é muito mais favorecedor pra mim na questão da gestão do que se morar perto da escola. (Professor Vitor)

Vitor, portanto, valoriza sim a possibilidade de ter um melhor conhecimento sobre a comunidade escolar e os sujeitos dessa comunidade, mas não atrelando isso necessariamente ao fato de ser um morador dessa comunidade. E, de fato, permanecer na mesma escola por muitos anos se traduz também em maior conhecimento acerca daquela realidade escolar, daquele contexto propriamente mais particular.

No caso da rede estadual de Minas Gerais isso é convertido em “privilégio” de pouco mais da metade dos/as ocupantes do cargo de Professor da Educação Básica (PEB), uma vez que o quantitativo de professores e professoras efetivas (67.083)²⁹ é pouco maior que o quantitativo desses mesmos profissionais designados em contratos temporários (62.739). Isso quer dizer que praticamente metade dos profissionais que são professores ou professoras no Estado de Minas Gerais possuem vínculo precário com o Estado. Além disso, isso pode representar que metade do total de professores e professoras estão, ano após ano, trocando de escola, uma vez que não é garantida a permanência desses profissionais nas escolas em que trabalharam no ano anterior. Se conhecer a realidade e o contexto em que a escola está inserida é um importante elemento, como destacou Marina e Vitor, metade dos profissionais que estão em sala de aula podem não ter sequer essa oportunidade.

4.3. Escola e juventudes: os caminhos da desumanização

Neste terceiro eixo de análise, interessou-nos saber das percepções das professoras Marina e Flávia, bem como do professor Vitor, acerca das relações que se dão entre a escola e as juventudes, uma vez que o modo como acontece essa relação também pode nos fornecer elementos para melhor análise desses possíveis processos desumanizadores. Nesse sentido, dois aspectos ficaram muito latentes nas falas do/as professor/as entrevistado/as: primeiro, o entendimento de que a instituição escolar não acompanhou as transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nos próprios sujeitos escolares no decorrer do tempo, sendo que isso se traduz numa desconexão entre as necessidades e desejos das juventudes pulsantes de vida com aquilo que a própria escola tem a oferecê-los; segundo, e como consequência direta

²⁹ Dados obtidos a partir da Lei de Acesso a Informação, em solicitação registrada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Estado de Minas Gerais. Resposta com base na folha de pagamento de dezembro/2020.

do primeiro aspecto levantado, a questão da comunicação – ou a falta dela – se apresenta como um empecilho para que essa relação se dê de uma forma mais harmônica entre esses dois polos. Lembrando Freire, como demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, somente quando estes polos se ligam com amor, com esperança e fé um no outro, e dentro de uma relação de horizontalidade, é que pode se estabelecer o diálogo e, portanto, a comunicação. Desse modo, instala-se uma relação de simpatia entre esses polos A e B.

Antes, porém, se faz importante explicitar o que entendemos por juventude. Nesse sentido, compartilhamos da visão de Juarez Dayrell (2003) que compreende esse conceito como uma condição social e um tipo de representação. Assim, não cabe o entendimento dessa categoria como algo fixo e rígido, dado que esse tipo de representação é enxergado e significado das mais variadas formas, a depender do contexto societário, da cultura que permeia os mais diversos grupos sociais, além do tempo histórico. Para além de tudo isso, não nos cabe o entendimento desse momento da vida como uma passagem que visa o estabelecimento de um momento posterior – a vida adulta – mas que possui um fim em si mesmo: “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42). Por tudo isso, assim como Dayrell, também enfatizamos o entendimento da juventude enquanto juventudes, com destaque à pluralidade de suas condições sociais a depender das mais diversas dimensões que estão colocadas na vida social, como etnia, classe social, visões de mundo e de gênero, rejeitando, assim, alguma pretensa universalidade no entendimento do que vem a ser essas juventudes. Partimos também do entendimento que as juventudes são uma condição, ou seja, existe uma condição juvenil (DAYRELL, 2007). Essa condição juvenil é marcada por uma dupla dimensão, pois refere-se ao modo como a sociedade atribui e constitui significado a essa condição, além da outra dimensão que é o próprio modo como essa situação social é vivida a partir das condições e dos recortes sociais, a depender da classe, gênero, etnia.

A professora Marina foi taxativa quando questionada se o atual modelo de escola favorecia uma boa relação da instituição escolar com os seus sujeitos alunos e alunas: “eu acredito que o modelo de escola que nós temos no Brasil hoje, é... ele não abraça todos os alunos, ele não reconhece todos os alunos” (Professora Marina). Muito desse não reconhecimento está calcado em visões estigmatizantes e negativas tanto do jovem enquanto indivíduo quanto do que se entende enquanto juventude, visão essa muito baseada no entendimento de que essa fase da vida se caracteriza principalmente por um “vir a ser”, isto é, algo que até pode vir a ser um dia mas que ainda não o é. Nesse sentido, “a escola tende a não

reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Na visão da professora Marina, a escola atual é uma instituição anacrônica uma vez que ela não responde às questões de seu tempo. De fato, a estrutura educacional brasileira parece, em alguma medida, intocada. Olhando em retrospectiva, poucos aspectos foram transformados: o modelo de escola da atualidade possui impressionante similaridade, em termos de método, à instituição escolar de 40-50 anos atrás. Nesse período, a sociedade como um todo passou por profundas transformações sociais, sobretudo a partir dos avanços tecnológicos. Já na instituição escolar, a mudança mais visível diz respeito aos sujeitos que nela estão: se antes era entendida como privilégio de parcela mais restrita da população, hoje em dia, sobretudo a partir dos anos 1990, ela se universalizou – ao menos na perspectiva de acesso. Isso cria um paradoxo que se impõe enquanto um desafio ímpar ao sistema educacional: ao mesmo tempo que a escola se abriu (a partir dessa possibilidade mais ampla de acesso), ela permaneceu fechada em si (pois verdadeiramente não se transformou, ou não se transformou suficientemente).

Para tratar dessa questão, novamente a professora Marina trouxe para a conversa o “pacote educacional”, que ela já havia criticado anteriormente:

a escola pública, de uma maneira geral, eu a vejo... na verdade as instituições de ensino no Brasil, vamos começar num todo, eu vejo que ainda estamos no momento muito engessado. É... busca-se como se buscasse um pacote, se colocasse ali pra aquele pacote ele se aberto e ser distribuído da mesma maneira, todas as condutas que estiverem naquele pacote ali, sem sequer observar o aluno que eu tenho, as particularidades desse aluno (Professora Marina)

Muito desse “pacote educacional” desagua nesse entendimento da escola como uma instituição anacrônica, que está à parte das questões colocadas na contemporaneidade. Dayrell (2007) aponta alguns fatores que são capazes de explicar essa aparente tensão existente entre a instituição escolar e as juventudes que nela estão presentes. Ele afirma que a forma como os jovens vem se constituindo enquanto alunos não mais corresponde às ultrapassadas concepções de aluno gestadas na sociedade moderna, “quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos.” (2007, p. 1119). Seria como afirmar que as categorias “aluno” e “jovem” se equivalessem ou, ainda, como se se compreendesse o conceito de aluno enquanto um conceito universal, comum a todos e todas as jovens, ignorando a centralidade que a condição juvenil tem no processo de transformação do jovem em jovem aluno (DAYRELL, 2007).

Tudo isso se encontra umbilicalmente ligado ao crescente processo de desinstitucionalização da escola. Se antes a escola ocupava um lugar central, quase que exclusivo, no processo de socialização das juventudes, atualmente, a partir de profundas transformações sociais das mais diversas ordens, essa centralidade já se encontra colocada em xeque, mesmo que sua importância ainda seja percebida (DAYRELL, 2007). Reconhecer esse processo de desinstitucionalização é ter o entendimento de que a escola, mais do que nunca, se encontra mais suscetível a ser permeada também pelo contexto que cerca a ela própria e às múltiplas condições juvenis que a adentram junto de seus jovens alunos e alunas.

O entendimento da professora Marina de que a instituição escolar atual é engessada e anacrônica encontrou ressonância nas compreensões de Flávia e Vitor. Para Flávia, muito desse anacronismo reside no caráter conservador da escola que, segundo ela, é um puro e simples reflexo da sociedade, uma vez que a escola se coloca como reprodutora desse conservadorismo: “ela [escola] é uma instituição que, só pra você ter ideia, a maneira de colocar as carteiras tá de 300 anos atrás. Então por aí você vê como ela é conservadora.” (Professora Flávia). Nos chamou a atenção esse momento da conversa com a professora Flávia pois quando ela foi questionada como que, na visão dela, se dava essa relação da escola com as juventudes, se existia uma relação saudável, ela prontamente nos ofereceu uma resposta curta e direta: “na minha visão de escola, não. Eu acho que é muito conservadora”. Prossegui questionando-a, na tentativa que ela fornecesse mais elementos que embasavam aquela sua percepção sobre o conservadorismo desta instituição e perguntei: “a escola é uma instituição que não atende...”. Na sequência, fui interrompido por Flávia, que respondeu:

É, eu diria, não que eu seja totalmente... por exemplo, uma coisa que talvez... eu já vi muito professor defender, eu não entro no mérito, mas por exemplo, eu não acho que eu enquanto professora devo entrar na vida sexual de um aluno [...] daí eu fazer esses debates, eu discutir, eu não acho que seja realmente um papel da escola. [...] Mas só a escola tomar essa iniciativa acaba tendo muitos problemas, né, a gente não pode esquecer que a sociedade ela é ainda é extremamente conservadora, principalmente o Brasil, é um país extremamente conservador, meio colonialista, eu te diria que tem uma visão colonialista aqui, você sabe que tem. Então eu acho que o professor fazer esse papel não é o papel dele. Agora, se começar a ter dúvida, a escola tem que tá aberta a discutir com o aluno sem as censuras e os falsos moralismos que tem em toda instituição e em todo lugar no mundo, porque eu detesto falso moralismo. (Professora Flávia)

Primeiro, nos chamou a atenção que a professora tenha levado a conversa para a seara da “educação sexual” quase que de modo automático ao falarmos das demandas que as juventudes impõem à escola, sem que isso tivesse aparecido na entrevista, nem em forma de

questionamento do entrevistador e nem na forma de resposta da entrevistada. Isso, por si só, já nos pareceu sintomático no sentido de possivelmente essa ser uma pauta demandada, em alguma medida, pelas juventudes e, indo além, que essa demanda, de um jeito ou de outro, já foi percebida por parte da professora. Segundo, chama a atenção a sua justificativa da sociedade brasileira ainda ser “extremamente conservadora” para dizer que esse não seria um dos papéis da escola, uma vez que, durante toda a entrevista, Flávia se colocou como crítica das permanências e do conservadorismo, tanto da instituição escolar quanto dos sujeitos que nela estão. Terceiro que, apesar de toda essa sua visão, ela termina sua resposta novamente criticando esse conservadorismo, essa “visão colonialista” e abrindo a possibilidade de a escola se abrir a essas discussões a partir do momento que for demandada pelos sujeitos alunos.

Perguntada se a demanda que essas juventudes oferecem à escola passava por outros lugares que não somente pela temática da “educação sexual”, Flávia diz que passa principalmente pela necessidade de construir um futuro, isto é, de enxergar naquela etapa da vida (escolar) uma significância na construção de seu próprio futuro. E isso, na sua visão, está prejudicado, sobretudo a partir do ensino médio e do caráter excessivamente conteudista da escola, como ficou demonstrado anteriormente a partir do exemplo da Juliette, discutindo no tópico anterior: “o menino quer uma coisa, ele já pensa numa profissão, ele já pensa numa coisa lá na frente e ele vai pro médio e não tem nada, lá não oferece nada pra ele” (Professora Flávia).

Para o professor Vitor, essa relação que se dá entre a instituição escolar e as juventudes é “meio-termo”, ou seja, está no meio do caminho entre ser muito ruim ou ser muito boa. Ele justifica a sua visão:

E eu falo isso pensando exatamente no meu modo de ver, porque o tempo vai passando e a gente vai se adequando às situações e muita gente, infelizmente isso é uma realidade, **muitos professores não se adequaram...** ele acha que hoje... ele vai dar aula pro aluno do Ensino Médio hoje da mesma forma que ele deu aula pra mim, que tenho 44 anos. E essa situação ela é completamente ultrapassada. [...] Você tem que usar... ter essa relação de forma mais... mais harmônica, mais humana e entender que o aluno de hoje não é o aluno de 10 anos atrás. Eu não posso igual, por exemplo, eu não posso comparar o meu aluno que eu tive aqui no início da minha carreira em 2005 com o aluno de 2015, ele é uma pessoa completamente diferente, **então eu não posso usar a mesma metodologia**, então eu acho que é essa situação que a gente tem que... que mudar. (Professor Vitor; grifos do autor)

Embora crítico da estrutura sistema educacional como foi demonstrado no tópico anterior, principalmente a partir de suas críticas ao modo generalista de formulação de projetos e políticas educacionais que desconsidera especificidades de determinada localidade, dessa vez Vitor parece atribuir maior responsabilidade à docência por esta relação não se dar da melhor

maneira possível. Ao dar maior ênfase à questão de determinados/as professores/as “não terem se adequado” ou mesmo reforçar que não se pode dar aulas em 2015 da mesma forma que se fazia em 2005, Vitor parece atribuir aos docentes uma maior parcela de culpa nessa problemática. Não se trata, de modo algum, de dizer que Vitor atribui isso exclusivamente à docência, até mesmo pelas assertivas críticas que ele fez ao sistema pedagógico, mas, de fato, é uma dimensão nova que ainda não tinha aparecido nas falas de Marina e Flávia e, por isso mesmo, merece ser destacada. Tampouco não se trata de afirmar que Flávia e Marina também não enxerguem uma contribuição a toda essa situação por parte da docência. Vitor também credita ao excesso de uma perspectiva conteudista para justificar sua visão de que a relação da escola com a juventudes não funcionar de um modo mais ideal:

muitos profissionais, principalmente profissionais mais antigos, ele acha que aquele aluno tá dando problema simplesmente por dar, que não tem uma situação por trás daquilo, então eu acho que hoje a visão que a gente tem que ter pra o lado humano, ela tem que ser muito maior do que antes. Porque antes a gente preocupava... e algumas pessoas ainda preocupam com isso, é o conteúdo e pronto! Eu tô dentro de uma sala de aula, tô dentro de uma escola pra eu lecionar o meu conteúdo e ensinar somente o meu conteúdo. Só que hoje a necessidade é muito mais ampla, entender que esse aluno hoje tem uma necessidade maior além do conteúdo, eu acho que é o grande passo pra gente adequar a escola em relação à juventude de hoje. (Professor Vitor)

A crítica, mais uma vez, parte com destaque ao papel da professora e do professor ao, supostamente, darem maior centralidade ao conteúdo do que com o “lado humano”. Não se trata de criticar a visão do professor Vitor, mas sim de entender que essa fala do professor nos permite interrogar alguns pontos que muito podem acrescentar a este trabalho. Primeiro, que a docência, obviamente, está inserida em todo esse sistema que, de fato, privilegia o conteúdo. Logo, não nos parece surpreendente que parte dessa docência também o faça, uma vez que estão frontalmente inseridos/as numa cadeia de hierarquia e cobranças. Romper com toda essa burocracia requer mais do que esforços individuais, isolados. Segundo, esse quadro nos permite, também, interrogar o processo formativo dessas docências: formados/as para lidar com o conteúdo ou formados/as para lidar com gente apreendendo os conteúdos? Afinal de contas, nos parece factível que uma coisa nos leve para outra: colocar o conteúdo como questão central no processo educacional pode, mesmo que sem a intenção, negligenciar nossa atenção a todo o resto que envolve uma formação para o lado mais humano dos sujeitos-alunos favorecendo, assim, a possibilidade que esses processos desumanizadores cada vez mais se fortaleçam no ambiente escolar. Não podemos perder de vista que a condição docente é uma condição que, antes de tudo, lida com gente, lida com a pessoa humana, muito mais do que lida com conteúdos

pré-determinados de acordo com etapas de ensino. Portanto, essa crítica à prevalência do conteúdo feitas pelas professoras Marina, Flávia e Vitor nos parece uma chave importante para o entendimento de todo esses processos escolares que podem verter nesses processos desumanizadores. E, não por acaso, outro problema central se estabelece em todo esse processo: o problema da comunicação.

A. A comunicação, os estudantes e a escola

Um problema que é colocado como central pela professora Marina diz respeito à comunicação – ou a falta dela – que há entre a escola e os sujeitos estudantes:

eu acho que a escola não propicia esse canal de comunicação. Quando há, quando há é algo muito pessoal de um professor X que faz para com o aluno. É... a escola poucas vezes ela abre esse momento para que o aluno possa ser ouvido e, conseqüentemente, mudanças possam ocorrer. É, eu acredito que, não sei, isso se deve a pouca habilidade que eu acredito que as escolas de uma maneira geral tenham para com jovens, habilidade mesmo de linguagem, de compreensão. (Professora Marina)

Chama a atenção na fala da professora de que essa ausência do diálogo da escola para com o jovem não se trata apenas da pouca habilidade da escola em promover esse diálogo pois, em alguma medida, isso se configura como estratégia: “então é mais fácil não ouvi-lo de uma maneira geral, porque a partir do momento que eu dou voz para o jovem ele vai se expressar e eu tenho condições de assimilar essa expressividade que ele tá passando!?”. O diálogo pressupõe um duplo movimento: o da fala e o da escuta. Se não há escuta, como diria Paulo Freire, não há diálogo: há apenas comunicados. Logo, não é possível que se estabeleça uma educação emancipadora, libertadora, comunicativa.

Marina entende o papel da escuta em todo esse processo. Embora ela reconheça que não há o estabelecimento de um diálogo entre a escola e as suas juventudes, ela também reconhece que esse diálogo acontece, mas somente dos/as estudantes com algum/a professor/a específico. E qual seria o motivo?

não há essa comunicação com a escola, há com alguns professores, tanto é que a gente percebe, né, aproximação de um aluno ou de um grupo de alunos para com certos professores, então se há essa proximidade pode ter certeza que aquele professor em algum momento da sua aula ou de um intervalo, ele esteve disposto a ouvir esse aluno. (Professora Marina)

Inês Teixeira (2014) questiona o lugar da escuta em nossa prática docente. Ora, se a escola, a partir de tudo o que foi dito, não propicia e nem sequer estabelece o diálogo com as jovens alunas e alunos, como nós, professores e professoras, podemos nos colocar na tentativa de romper esse triste dado? Para Teixeira, por mais que nossa profissão seja a da palavra dita e direcionada, não deveria, contudo, se precedida pela nossa escuta atenta? Ou, como diz a autora, aquela escuta livre das tantas classificações que fazemos sobre eles e elas, tantas vezes classificações rotuladas e desqualificadoras? Para Marina, a escuta das/os estudantes pelos/as professoras/es é capaz de romper com essa lógica escolar que tanto desfavorece essa relação das juventudes com a escola. Além disso, é necessário que escutemos, pois, nossas/os jovens estudantes estão ávidos para serem ouvidos, reconhecidos em suas diferenças e particularidades, em suas visões de mundo e de escola. A ausência desse canal de comunicação, a falta do diálogo e do reconhecimento não está a serviço da humanização dos sujeitos, mas sim opera agenciando o seu caminho oposto, o da desumanização dos sujeitos.

O professor Vitor também reconhece que as/os estudantes não somente querem, mas também precisam de ter mais voz, de serem mais ouvidos/as:

a juventude hoje ela pede, ela quer ter mais voz. Eu acho que hoje... você por mais que você queira você não consegue simplesmente dar uma receita pronta de bolo e o aluno simplesmente aceitar não. Então... esse... esse algo a mais ele quer ter mais voz, eu acho que você tem... e a escola tem que dar essa voz ao aluno. É lógico que, igual por exemplo, eu sou uma pessoa que eu prezo pelo seguinte: essa voz ela até pode ser a qualquer custo? Não, porque a vida não funciona dessa forma. Ela tem que ser bem conduzida, ela não pode ser... aquela... aquela... aquela situação de podar o aluno, mas ela tem que ser bem conduzida. Que você não deixe extrapolar também as regras normais da sociedade. (Professor Vitor)

O diálogo é característica de uma educação libertadora e verdadeiramente emancipadora, como vimos em diversos momentos no decorrer deste trabalho. Já vimos com Paulo Freire que se não há diálogo não há comunicação: existem apenas comunicados. Se o diálogo é afetuoso, o comunicado é autoritário. Se o diálogo está na base dos processos de humanização dos sujeitos, o comunicado está a serviço do caminho exatamente oposto: o da desumanização. Embora Vitor reconheça a imperativa necessidade de as juventudes terem mais voz dentro da escola, ele não deixa de condicionar essa voz a uma questão subjetiva muito grande, quando diz que essa voz não pode “extrapolar também as regras normais da sociedade”. Afinal de contas, o que seriam essas “regras normais da sociedade”?

Essa fala do professor me recordou de uma passagem ocorrida no ano de 2017, que aconteceu dentro da E. E. Vigário Geral. Um trio de estudantes do terceiro ano do ensino médio

chamou à escola ao diálogo: queriam realizar uma ação de prevenção ao suicídio, na esteira do Setembro Amarelo³⁰. A ação era bastante simples: consistia nesse trio de estudantes passarem de sala em sala de aula se oferecendo para, caso necessário, conversar com estudantes que tivessem passando por situações delicadas. Mais do que conversar, seria como se eles/as estivessem se dispondo a ser um “ouvido amigo”. Munidos de cartilhas e orientações oficiais disponibilizadas pela própria campanha nacional, procuraram a direção da escola e fizeram um convite ao diálogo: contaram dos planos e pediram autorização, que foi prontamente negada pela unidade escolar. Estariam querendo fazer algo fora das ditas regras normais da sociedade? No fim das contas, os estudantes resolveram ignorar a negativa da direção da escola e realizaram sua ação, passando de sala em sala e afixando cartazes da campanha nacional nas paredes da escola.

O “dar essa voz dentro das regras normais da sociedade” não nos parece um bom parâmetro. Afinal de contas, uma direção escolar conservadora poderia achar um disparate uma proposta de ação anti homofobia na escola por parte dos/as estudantes, ao passo que poderia achar um grupo de orações na hora do recreio uma excelente iniciativa. Ou vice-versa.

Até aqui neste capítulo, buscamos analisar as possibilidades desses processos desumanizadores partindo de uma perspectiva mais geral, a partir das visões do professor Vitor e das professoras Flávia e Marina em relação aos seus entendimentos sobre aspectos mais plurais da docência e sobre a forma como se dão as relações das juventudes com a instituição escolar. Acreditamos que esses elementos já subsidiam o pensar que esses processos desumanizadores estão presentes na escola, ao passo que eles têm tido pouca centralidade nos estudos do campo da educação e no próprio olhar que nós lançamos à escola. Não parece haver um grau razoável de conscientização acerca desses processos.

Flávia, Vitor e Marina ensinaram-nos a compreender que tais desumanizações atravessam a docência e a discência de um modo muito particular. A docência torna-se desumanizada ao não ser notada também na sua diversidade, ao ter que cumprir uma rotina de burocratização que a impede de uma escuta mais generosa de seus estudantes ao privilegiar em excesso a dimensão conteudista em detrimento de outras dimensões igualmente importante, por exemplo. A dimensão bancária da educação colonial brasileira ainda impede o desenvolvimento de uma docência mais radical, mais problematizadora de sua presença na escola. Por outro lado, a docência é um lugar privilegiado para que tais processos de desumanização sejam notados, sejam refletidos e sejam postos em questão.

³⁰ O Setembro Amarelo é uma campanha nacional de prevenção ao suicídio da Associação Brasileira de Psiquiatria, junto ao Conselho Federal de Medicina.

Partiremos, então, para a análise de casos mais concretos de desumanização. Como dito, dois foram os casos específicos analisados nas entrevistas: Alice e Antônio. Trata-se de dois jovens alunos/as que foram assassinados no decorrer de suas trajetórias escolares. Jovens que chegaram na escola com seus sonhos e projetos, cada um carregado com sua própria condição juvenil, permeada pelo estigma, pela situação periférica, seus desejos e suas vontades.

4.4. As desumanizações de Antônio e Alice

Como já dito em outras oportunidades no decorrer deste texto, outros sujeitos chegaram às escolas a partir da universalização do acesso nas últimas décadas. Como consequência, corpos que antes estavam à margem do sistema educacional passam a frequentar as escolas públicas, ao passo que os filhos das classes média e alta migraram significativamente para a rede particular de ensino, que também passou por um processo de expansão. Conforme aponta Dayrell (2007), essa nova fase da elitização consolidou o sistema público como “escola para pobres”, decaindo seu zelo pela qualidade e poder de pressão.

Miguel Arroyo (2012) diz que não é suficiente celebrar a universalização do Ensino Fundamental, mas que é necessário nos perguntarmos pela infância-adolescência que, a partir de todo esse processo, começa a chegar na escola. Quais corpos chegam na escola? Segundo ele, corpos “mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola” (ARROYO, 2012, p. 25). São os filhos da extrema pobreza, os corpos com fome, corpos precários e violentados pelo Estado. Corpos esses que tensionam ainda mais o sistema educacional e se traduzem enquanto “experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica” (p. 25).

O desafio que isso representa ao sistema pedagógico educacional, de fato, é enorme: se por um lado a chegada desses corpos nos impõe uma nova ética profissional que passa pela capacidade de melhor entender as indagações que esses corpos nos trazem, de rever nossas concepções de humanidade-sub-humanidade (ARROYO, 2012), por outro lado quanto mais se precarizam as formas de sobrevivências do grupos e camadas populares, mais esse pensamento educacional se reafirma como abissal e sacrificial: “povo violento, infâncias violentas, perigosos, selvagens nas ruas, nas favelas, até nas escolas” (ARROYO, 2014, p. 17).

Antônio e Alice eram estudantes da E. E. Vigário Geral e foram assassinados por questões relacionadas ao envolvimento de ambos com o tráfico de drogas. Considerando suas trágicas mortes, interessou-nos a partir das lembranças do professor e das professoras entrevistas sobre a repercussão de suas mortes no ambiente escolar, pensar o caso desse e dessa

jovem a partir da ótica da desumanização. Em parte, esse interesse de pesquisa surgiu a partir de uma situação ocorrida durante o intervalo (recreio) das aulas: me encontrava na sala dos professores, até então um dia comum como qualquer outro. Alguns colegas conversavam, outros merendavam. Até que no momento final desse intervalo, um colega chegou portando a notícia que um ex-aluno (que não se tratava de Antônio ou Alice) fora baleado nas proximidades da escola no dia anterior. Enquanto a maioria das pessoas ali presente se manifestou de modo a lamentar o ocorrido, uma fala em específico espantou a mim e a alguns colegas, pela crueldade das palavras: “menos um lixo no mundo”, “esse não voltará a ser um problema na escola”. Talvez esse momento, inclusive, tenha sido o ponto de partida desta pesquisa.

Flávia, Marina e Vitor, por todo o tempo que permanecem/permaneceram na escola enquanto docentes, haviam cruzado tanto com Antônio quanto com Alice no espaço escolar. Antônio foi aluno de Marina e Flávia por alguns anos, sendo a maior parte do tempo no ensino fundamental. Vitor diz que mesmo que tenha dado aula para Antônio por um curto período, conviveu muito com ele nos anos que ele passou pela escola. Alice foi aluna de Flávia e Vitor e, durante um tempo muito curto, também foi aluna de Marina. Para além desse contato de Alice e Marina na escola, elas eram vizinhas, com uma morando em uma casa de frente para a outra. Se antes os processos de desumanização foram tratados aqui de maneira mais abstrata, por não tratar de casos específicos, agora eles se convertem em casos concretos.

A. Antônio

A relação de Marina e Antônio enquanto professora e jovem aluno se deu em diferentes momentos da trajetória de ambos. Do início, na turma de 6º ano, até o último reencontro, já na turma do Programa Acelerar Para Vencer (PAV) anos mais tarde, muita coisa se transformou. Essa amplitude de tempo que marcou a relação dos dois possibilitou à Marina percepções que talvez a escapariam, não fosse essa particularidade. Não se trata da análise do jovem aluno Antônio no decorrer de um ano letivo, mas sim de um período maior dentro desse processo escolar. Essa condição foi particularmente interessante para os objetivos aqui propostos, como veremos na sequência.

Marina conta que foi professora de Antônio no ensino fundamental, sendo que seu primeiro contato com ele se deu durante o 6º ano. Ela destaca também que quando Antônio não mais era seu aluno, a partir dos anos seguintes aos anos iniciais do ensino fundamental II, eram frequentes as conversas nos corredores e no pátio da escola, diante da proximidade que havia

se estabelecido entre os dois. Em sua lembrança, Antônio era “um aluno destaque, em vários sentidos”:

Ele inicialmente, como eu falei com você, o sexto ano foi a série que eu comecei a trabalhar com ele, o sexto ano é aquela turma que rompe, né, então, assim, eles estão com transformações físicas e emocionais, é um outro contexto de sala de aula, né, e com Antônio não foi diferente, ele também sempre foi um aluno, né, que também estava ali naquele momento de agitação e tal mas ele sempre se destacou pela opinião então, assim, por mais que os meninos se mostrem nessa faixa etária e nessas séries aqueles alunos que são agitados, que falam muito que, às vezes, falam, né, de maneira exacerbada assim, mas o Antônio ele tinha, já naquela época, um posicionamento opinativo muito grande, então ele sempre foi aquele aluno de liderança. (Professora Marina)

Ela prossegue exemplificando o perfil questionador de Antônio:

se eu dissesse assim “amanhã nós vamos fazer um debate sobre o texto X”, então ele que tava sempre querendo saber porque que a gente tinha que fazer esse debate. Na minha cabeça como professora, inicialmente, você pensa “não gente, eu tô colocando que tem que ter um debate, né, porque eu já predestinei algo, algum motivo desse debate”, mas na hora que ele, né, no caso já tive alguns alunos assim, mas especificamente o Antônio quando ele colocava esse questionamento eu ficava pensando será que na minha cabeça isso... isso na minha cabeça já está bem discutido, mas será que pro aluno faz sentido eu impor, de certa maneira, esse debate amanhã em cima desse texto? Então ele era um aluno assim, de estar sempre questionando. (Professora Marina)

Embora Marina não se lembre exatamente sua idade à época, ela diz que nessa época ele deveria ter seus “11 ou 12 anos”, uma vez que ele não se encontrava fora da faixa etária “adequada” para aquela série escolar. Esse seu perfil questionador ressoava no corpo docente da escola de maneiras distintas: enquanto uns, como Marina, enxergavam nessa atitude um aspecto positivo e desejável para um sujeito aluno, isto é, um estudante que chamava a docência à reflexão, outros/as colegas por sua vez já reduziam esse comportamento ao campo da afronta pura e simples.

Eu não via esses questionamentos como afronta, eu nunca enxerguei dessa maneira, por quê? Primeiro porque era um aluno em formação educacional, então, buscando, querendo saber mais, querendo construir algo em cima daquilo que nós, professores, apresentávamos para ele. É... mas confesso que muitas vezes eu me questionava “porque esse menino tá perguntando desse jeito, gente?”, mas depois você começa a entender melhor o porquê e tal, e também ele sempre se destacou por isso. (Professora Marina)

Ao mesmo tempo que reconhecia nessa postura de Antônio uma maior busca pelo “saber mais”, Marina também entendia isso como expressão da pouca significância que a escola tinha para ele: “então o Antônio, o Paulo, o Cezar, esses meninos, eram meninos que estavam ali no contexto escolar, mas o contexto escolar não tinha muita significância para eles, porque eles buscavam algo mais.” (Professora Marina).

Essa colocação de Marina de que “o contexto escolar não tinha muita significância para eles, porque eles buscavam algo mais” é muito interessante pois inverte a visão que tem maior predominância na escola. Explico: geralmente os sujeitos que compõe o sistema escolar – gestores/as, professores/as, bem como supervisão escolar – tendem a compreender esses sujeitos “que não se encaixam” como sujeitos que não querem muita coisa, que não se interessam pelo dito conhecimento e que, portanto, são desinteressados, apáticos. Marina enxergava exatamente o oposto: seu interesse era tanto que a escola, com sua estrutura engessada, não atendia suas expectativas.

Os relatos das professoras Marina e Flávia sobre o estudante Antônio são muito similares. Ambas foram professoras de Antônio simultaneamente: enquanto Marina era professora de Língua Portuguesa, Flávia dava suas aulas de História. Ambas deram aula para Antônio, ininterruptamente, do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Flávia o descreve como um estudante que era muito inteligente e, quase que sempre, o primeiro da turma. Se destacava, aos olhos da professora, também como um aluno participativo, questionador, que tinha uma certa liderança entre seus/suas colegas. O perfil questionador de Antônio extrapolava, inclusive, o seu interesse pelo conteúdo das matérias. Flávia conta que na sala de Antônio havia duas colegas de turma que sempre pediam para que ela as deixassem escrever a matéria no quadro, quando necessário. Diante do interesse das estudantes, Flávia permitia. Acontece que Antônio, por algum motivo, não gostava da ideia, de modo que procurou outra professora – justamente Marina – para questionar se aquela prática de Flávia era permitida. O que, para uns, é entendido como sendo característico de um perfil questionador, para outros pode se traduzir como pura e simples afronta. Talvez por isso, se recorda Flávia, Antônio era “odiado” por alguns de seus/suas colegas de escola.

Esse comportamento de Antônio o levava a ser tópico de discussões mais intensas quando eram realizados os Conselhos de Classe – momento em que o corpo docente se reúne para a discussão mais individualizada dos estudantes.

o Antônio eu acredito que ele era um aluno, ele, como o Carlos também que é um aluno que não se encaixava nesse molde, que nós impomos na educação brasileira. Então, a maneira que ele enxergava a construção do conhecimento,

ele ali, aquele garoto ali, como o Paulo, como outros alunos que eu já tive na escola como o Augusto, são alunos que eles... eles tinham uma dimensão diferente da sala de aula, então, muitas vezes a sala de aula era um ambiente que o sufocava, a gente percebia isso. A gente, quando eu falo a gente, não era todo mundo, porque em conselhos de classe, por exemplo, quebrávamos o pau, desculpa a expressão, mas quebrávamos o pau ali porque havia um grupo que achava que aquilo era pura indisciplina e afronta, aquela maneira que ele se comportava em sala de aula e havia um outro grupo menor que observava que aquele menino era um menino que tinha uma inteligência fora do comum, que queria sugar algo mais da gente, e aquela maneira vinha com o comportamento de chamar atenção, de trazer para si as discussões que eram colocadas na sala de aula. (Professora Marina)

O Conselho de Classe, tanto pelo que foi dito por Marina, quanto pelo acontecimento contado no capítulo 2 desta dissertação, bem como pelas inúmeras outras experiências vividas por nós, professores e professoras, se configura como um lugar de disputa dos discursos biófilos e necrófilos sobre os sujeitos alunos e alunas. As condições são, digamos, mais propícias: se configura como um ambiente exclusivo dos/as professores/as e da supervisão escolar que se reúnem com a tarefa de dizer sobre os estudantes. Estudante por estudante, cada um é citado individualmente, favorecendo que tais discursos e opiniões fiquem mais explícitos. Recordo-me da decisão tomada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, no ano de 2019, determinando que os Conselhos de Classe deveriam, a partir de então, serem acompanhados pelo/a estudante representante de turma (sendo que cada uma das turmas estaria representada no Conselho, na figura de seu/sua representante) e, também, por uma mãe ou pai de algum dos estudantes daquela turma. A notícia desagradou e a principal queixa se dava pelo fato de que isso representaria uma quebra de privacidade dos/as professores/as, que poderia, inclusive, inibir que tais profissionais falassem mais abertamente de determinadas situações. Tãmanha foram as queixas que a medida, de fato, nunca foi implementada na escola em que eu trabalhava. Ficava me questionando: qual o teor do discurso que precisaria ser inibido se na presença de mães/pais ou de alunos/as? O que acrescentaria, pedagogicamente, tal fala que só pode ser dita na presença de determinadas pessoas (outros/as professores/as)? Qual o nível de contribuição que tal fala geraria?

O professor Vitor, por sua vez, nos ofereceu um outro olhar sobre Antônio, destoando em grande parte das percepções de Flávia e Marina. O ponto de concordância se limita ao reconhecimento de Antônio como um aluno “extremamente inteligente”:

Era uma pessoa de uma inteligência muito grande. Só que ele sempre foi é... às vezes muito desregrado. E... tinha um problema, ele sempre foi... ele sempre foi muito... desregrado, principalmente pra respeitar regras e ele teve muito problema com professores, ele era agressivo, muito agressivo com

professores. Chegava a debochar de professor, acho que o pai tinha uma condição razoável, o pai não morava com a mãe, mas o pai dava tudo, ele falava que o tênis que ele usava era mais caro que o salário... era maior que o salário do professor, já teve situações desse tipo. Então ele era uma pessoa extremamente inteligente, mas uma pessoa extremamente desregrada. (Professor Vitor)

Diante dessa dissonância com as lembranças de Flávia e Marina, Vitor foi questionado se esse comportamento de Antônio era, em sua lembrança, algo constante em toda a sua passagem pela escola ou mais restrito a algum tempo mais limitado, tendo em vista, inclusive, que uma mudança em seu perfil – assumindo uma postura mais agressiva com professores/as, por exemplo – também fora notado pelas professoras Marina e Flávia, como veremos adiante, Vitor foi taxativo em dizer que este comportamento de Antônio foi uma constante que o acompanhou desde a sua chegada à escola até a sua saída.

Flávia, por sua vez, delimita a um tempo mais específico a mudança de atitude e de comportamento de Antônio: daquele estudante notado por se destacar positivamente sempre com uma das melhores notas da turma no decorrer do sexto e sétimo ano, se tornou um pouco mais “desligado” no oitavo ano. Mas a grande mudança veio a partir do nono ano, o último ano do ensino fundamental:

ele era um aluno muito participativo, ele era um aluno que inventava fazer piada... na verdade quando dei aula para ele no sexto e no sétimo ano, **ele era um aluno quase que o primeiro da sala.** [...] Aí no oitavo eu notei que ele foi ficando mais desligado, tipo assim: um dia fazia exercício no outro dia não fazia, mas a mudança mesmo eu observei, muito ampla e profunda, no nono ano. (Professora Flávia; grifos do autor)

Até aqui, as visões do/as docentes entrevistado/as possuem algumas aproximações e alguns distanciamentos: enquanto Vitor enxergava em Antônio uma condição de “aluno problema”, apesar da inteligência, durante a maior parte de sua trajetória na escola, Marina e Flávia o enxergavam como um estudante que ocupava certa posição de destaque, embora Flávia tenha notado uma mudança de perfil/comportamento dele no ano final do ensino fundamental. No primeiro ano do ensino médio, Antônio continuou na escola, mas não mais como aluno das professoras Marina e Flávia, que continuaram a dar aulas no ensino fundamental. Vitor conta que, diante dos problemas de comportamento – assumiu uma postura mais agressiva com as professoras e professores em sala de aula – Antônio foi transferido para o turno da noite, uma atitude que partiu da direção da escola.

Já como estudante do turno da noite, outro episódio marcou sua passagem na escola, de acordo com as lembranças de Vitor: um episódio de quase agressão física por parte de Antônio

em relação a uma professora. O acontecimento resultou no acionamento da Polícia Militar, que foi até a escola e terminou na delegacia, com a presença de Antônio e de sua mãe, da professora que supostamente quase foi agredida e do diretor da unidade escolar. Esse episódio teria sido determinante para que Antônio cada vez mais se afastasse da escola, tendo se tornado um aluno faltoso até parar totalmente, por um bom tempo, de frequentar a escola.

Por tudo isso que foi dito, principalmente por Marina – a não adequação ao sistema escolar, ao sentimento de sufocamento em relação à sala de aula – Antônio acaba “sendo expulso” da escola por alguns anos. Não se trata de uma expulsão sumária e formal por parte da escola: o que se estabeleceu foi um sentimento de não pertencimento em relação àquele espaço, de rejeição ou, ainda, de uma completa não significância daquele espaço no contexto de sua vida.

Por tudo isso que foi colocado, algumas dúvidas também se colocam: como é possível diferenças tão marcantes nas lembranças que as professoras e o professor têm de Antônio? Como um estudante descrito como destaque, inteligente e questionador despertou um sentimento de raiva por parte de alguns professores e professoras? Não se exclui, de forma alguma, a real possibilidade de o estudante assumir determinado tipo de comportamento de acordo com sua relação particular com determinado/a docente, mas, ainda assim, isso daria margem para lembranças tão discrepantes? Por que alguns comportamentos num âmbito mais positivo não prevaleceram em face a outros comportamentos mais indesejáveis?

Algumas respostas às questões colocadas no parágrafo anterior esbarram, por certo, nos limites desta pesquisa. Por outro lado, a professora Flávia e, principalmente, o professor Vitor trazem a questão do estigma na tentativa de explicar, mesmo que minimamente, o curso da trajetória de Antônio na E. E. Vigário Geral. Para ambos, Antônio foi estigmatizado:

querendo ou não, infelizmente, não é a forma correta, mas o aluno que ele vem trazendo problemas ao longo da vida, infelizmente ele é marcado dentro da escola, infelizmente. É um processo que não tem é... hoje o ser humano ele não consegue sair disso, porque querendo ou não **essa situação passa de professora pra professor, quem foi professor dele esse ano passa pro professor do ano que vem, e às vezes o professor já chega para dar aula para esse aluno com aquela ressalva, esse aluno é problema.** Então, infelizmente é uma situação que acontece. (Professor Vitor; grifos do autor)

Algumas questões, contudo, permanecem: por que então Antônio ficou marcado por seus aspectos negativos que teve com alguns docentes e não pelos aspectos positivos que foram vivenciados com outros/as docentes? Será que conhecer o Antônio respeitador, participativo e alto astral foi um privilégio apenas de Marina e Flávia? Respostas mais assertivas a esses

questionamentos esbarram, como dito, nos limites desta pesquisa, mas não podemos perder de vista que Antônio era um jovem negro e que os rumores de seu envolvimento com o tráfico de drogas, bem como a prática de pequenos furtos, já circulavam na escola desde da época que ele estava finalizando o ensino fundamental. Ainda assim, isso não seria o suficiente para explicar o porquê de sua rejeição entre alguns professores/as desde o sexto ano do ensino fundamental.

Após essa primeira passagem de Antônio pela E. E. Vigário Geral, ele retornou à escola após algum tempo. Das três pessoas entrevistadas, Marina foi a única que o reencontrou enquanto professora. O segundo encontro de Marina com Antônio no ambiente da sala de aula se deu quando este retorna à escola, em um contexto completamente diferente:

eu fui encontrar com o Antônio, se não me engano, nas turmas de EJA. Na verdade, tinha até um outro nome, uma nomenclatura que a escola usava, é... PAV [Programa Acelerar para Vencer]. Eu fui me encontrar com ele depois, nesse momento, por quê? Porque como ele acabou não se adequando a esse contexto engessado que nós temos, então esses meninos que não se encaixam nesse contexto, de certa forma, eles estão excluídos do contexto escolar. Não deveria, né, mas são excluídos! Então ele acaba, né, abandonando por um tempo a escola então, ao retornar, ele não poderia estar no ciclo, né, do ensino médio comum e aí já adulto, né. (Professora Marina)

O Acelerar Para Vencer (PAV) foi um programa instituído pelo governo do então governador Aécio Neves (PSDB) no ano de 2008, que consistia em diminuir a distorção idade-série, agrupando casos de estudantes que estivessem “descompassados” com essa métrica em uma mesma sala de aula. A ideia era que esses estudantes pudessem cumprir em menor tempo cada um dos anos letivos em atraso. De acordo com Barbosa (2013), o PAV não alcançou os seus objetivos por uma série de razões, entre elas, por ter se tratado de uma política pouco democrática e por ter sido muito mal-recebida pelos/as professores/as. Na prática, se convertia em uma política de juntar na mesma sala de aula boa parte dos estudantes tidos como “problemáticos” pela escola e isso gerou uma repercussão negativa junto aos docentes. Comumentemente era a turma entendida com a turma dos “marginais” e “delinquentes”, como expresso nesse comentário feito em um fórum de discussão na internet, no ano de 2011: “O PAV é só pra estressar professor que é obrigado a fazer malabarismos pra prender a atenção dos delinquentes”³¹³². Para os alunos e as alunas atendidas pelo PAV, o programa funcionava

³¹ Ver em: <http://coordenaportuguescemepe.blogspot.com/2009/02/programa-acelerar-para-vencer-do-seemg.html> [último acesso em: 25/02/2021]

³² Durante meu estágio docente obrigatório no final de meu curso de licenciatura, em 2013, estagiei em uma escola que tinha uma turma do PAV. A escola se localizava na periferia de Viçosa (MG), uma região com altos índices de violência e pessoas em grave situação de vulnerabilidade social. Nos chocava – a mim e a um colega que também realizava o estágio nessa escola – a forma como a turma do PAV era tratada pelo professor de Sociologia. Nos constrangia o fato de nosso professor supervisor simplesmente se sentar à mesa da sala de aula e não

como um carimbo: estudante incompetente, atrasado/a, desinteressado/a e indisciplinado/a. Tinha como meta a diminuição da distorção idade-série, mas atuava mesmo no aumento do estigma de determinados alunos e alunas.

Indagada como se deu esse reencontro com Antônio, agora já um jovem adulto, Marina conta que

me deparo com o Antônio já adulto, né, porque já estava ali vencendo o ciclo e já tava fora da faixa etária. O que que mudou do Antônio que eu conheci lá no sexto ano, para o Antônio já nessa fase? Aos meus olhos, por conhecê-lo antes, não mudou muita coisa não. O que eu percebi é que, de certa forma, ele se tornou uma pessoa mais... a maneira dele, eu acredito que de certa maneira, aquele contexto escolar... ele trazia tanta coisa para ele de opressão da maneira dele agir, da maneira dele se expressar, que esse reencontro que eu tive com ele parece-me que foi algo assim que ele, ele tentava estar sempre na retaguarda, sabe, então você tentava conversar... eu me lembro que ele tinha nessa coisa do sorriso assim meio de lado e tal então ele estava sempre assim se resguardando na fala, então tive um convívio muito pequeno com ele. (Professora Marina)

Essa afirmação da professora Marina nos permite pensar que esse reencontro dela com Antônio foi marcado por um encontro com um jovem adulto que já carregava consigo, de maneira mais visível, as marcas de sua desumanização. Além desse processo desumanizador escolar, a partir dos elementos aqui trazidos, também não podemos deixar de pensar no agenciamento desse processo também em outras dimensões da sua vida que não somente a partir da escola, mas que não temos como aferir a partir das limitações que foram impostas a essa pesquisa e que foram discutidos no capítulo anterior. Antes de seu assassinato, por exemplo, Antônio foi vítima de uma tentativa de homicídio que o levou à cadeira de rodas, a partir da limitação de seus movimentos. Marcas físicas de todos esses processos. Essas marcas também podem ser constatadas a partir da mudança de postura de Antônio em relação aos seus/suas professores/as, como também foi observado por Marina a partir de conversas com seus/suas colegas:

continuei no mesmo turno que ele e por continuar no mesmo turno aquelas conversas de hora do recreio, né, aquelas conversas ali, sempre acabam

desenvolver nenhum – absolutamente nenhum! – tipo de trabalho com os estudantes: a aula de sociologia era como um tempo livre – tanto para os estudantes da turma quanto para o professor – onde quase tudo era permitido. Chegou a um ponto em que eu e meu colega de curso nos dirigimos ao professor, logo nas primeiras semanas de estágio, e propomos que nós assumíssemos a regência daquela turma – visto que isso não era necessário, uma vez que esse estágio compreendia, naquele momento, apenas a observação e acompanhamento das aulas do professor – proposta essa que foi imediatamente aceita pelo professor, que sequer se dava ao trabalho de permanecer conosco em sala de aula fazendo o devido acompanhamento de nosso estágio. Desenvolvemos uma sequência de aproximadamente 4 aulas em que trabalhamos com a questão do racismo e da desigualdade racial a partir de letras de *RAP* e obtivemos um retorno muito positivo por parte dos estudantes, que inclusive se colocaram a fazer as atividades que foram propostas por nós – algo que impressionou nosso professor supervisor.

girando em torno de um aluno ou outro, e o Antônio ele sempre foi destaque dessas conversas, né, então eu ouvia muitas falas de outros professores que na fala deles, né, eles foram muito hostilizados pelo Antônio, né, então é algo assim que a imagem que eu tinha do Antônio meu aluno afetivo no ensino fundamental não era essa, que por mais que se mostrasse questionador ele nunca foi hostil, então assim sempre respeitoso, né, mas aí eu tô te falando que esse reencontro foi diferente e na caminhada que ele teve ali no ensino médio, na escola, pelas conversas que a gente tinha ali nos bastidores, me parece que ele... ele teve muitos problemas na escola em relação a comportamento, é... trazer essa hostilidade, né, o desenvolver na verdade essa hostilidade, e aí eu não sei te dizer se era uma maneira dele se proteger de alguma forma, não sei, até porque a gente já tá em outro contexto, ele já adulto, né. (Professora Marina)

Em síntese, se antes, na visão da professora Marina, Antônio pré-adolescente era marcado por sua capacidade de liderança, pelo seu respeito para com os/as professores/as, por seu espírito questionador, sempre buscando mais, o Antônio jovem adulto já trazia consigo uma mudança que lhe deixou marcado pela hostilidade, pelos problemas de comportamento, uma pessoa mais resguardada em si, menos aberto ao outro. Como nos lembra Arroyo (2012), “corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, até contra mestres e colegas, contra a sociedade” (p. 25). O corpo machucado de Antônio foi sendo intensificado ao longo da sua trajetória como jovem e como aluno. Pela fala de Marina, observa-se históricos processos de desumanização por ele vivido. O que temos é um Antônio que desumanizado foi desfazendo enquanto aluno e jovem. Nem a escola, nem outras instituições conseguiram desfazer as opressões vividas por Antônio. Sabemos que a escola não pode tudo, como sempre diz Paulo Freire, mas, com ele, sabemos que a escola pode alguma coisa. Por isto, tomar ciência destas brutais opressões vividas por nossos alunos, pode nos ajudar a construir projetos mais humanizadores para com os jovens que já chegam tão desumanizados no chão da escola. E mais, escutar a professora Marina, foi uma oportunidade de compreender que muitas vezes a escola, no caso destes alunos violentados, produz processos desumanizadores e não os assim percebe: silenciamentos, padronizações, culpabilização, separação brutal do ser aluno e do ser jovem, inibição da curiosidade e do saber discentes, entre outros.

B. Alice

Alice era uma jovem mulher, negra, periférica e lésbica. As descrições das professoras e do professor entrevistado se assemelha, em alguns pontos, aos relatos referentes ao Antônio: uma “boa estudante” no começo de sua trajetória enquanto estudante na escola Vigário Geral. Sempre lembrada enquanto uma menina doce, gentil, respeitosa e carinhosa, teria, com o passar

dos anos, mudado o seu comportamento e se tornado uma pessoa mais hostil, além de uma estudante mais relapsa.

Nas lembranças do professor Vitor, Alice “era uma menina tranquila, menina doce, que desde quando eu conheci Alice aqui dentro sempre foi muito respeitadora, muito tranquila, só que infelizmente se envolveu no crime, começou a traficar” (Professor Vitor). Na sequência, Vitor ainda fez questão de ressaltar a diferença entre Alice e Antônio, destacando que os problemas que porventura Alice tenha dado a escola não exigiram maiores atitudes por parte da escola: “nunca foi uma aluna que deu problema pra gente sérios. Teve problemas corriqueiros do dia a dia, mas igual, por exemplo, não o mesmo caso do Antônio, que já carregava esse estigma na escola de ser um aluno complicado” (Professor Vitor).

Para a professora Flávia, o processo de Alice em muito se assemelha com suas lembranças de Antônio: uma “pessoa tranquila” nos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental, mas que a partir da oitava série assumiu uma postura que chegava a assustá-la. Mas Flávia também conta que suas lembranças de Alice são menos claras do que as lembranças de Antônio, justamente pelo fato de Alice não ter sido sua aluna pelo menos tempo que fora Antônio.

Tanto Flávia quanto Vitor contam que, quando foi assassinada, Alice estava sentada em uma praça num bairro vizinho acompanhada de outras pessoas. Além desse grupo, outros grupos sem relação com o de Alice também estavam por lá. Era início da noite quando um carro chegou e um dos ocupantes teria dito “quem não é a Alice, vaza!”. Na sequência, Alice foi baleada diversas vezes e veio a óbito. Vitor relata que isso aconteceu por conflitos relacionados ao tráfico de drogas, uma vez que ela estaria “visada” pois assumira recentemente o posto de chefe de uma determinada “boca de fumo”. Flávia não discorda que isso tenha acontecido por briga de território entre traficantes, mas diz, meio despretensiosamente, que na época “chegaram a comentar que quem matou foi a polícia, outros dizem que não” (Professora Flávia). O motivo, segundo ela, era porque Alice “fazia hora com a polícia”, além de ter tatuado na pele uma imagem de um palhaço, que está relacionada com a execução de policiais, bem como a prática de furtos e latrocínio. Flávia reforça que “isso é o que o povo conta”. Importante relembrar, de modo muito breve, a situação classificada pela absoluta desproporção entre vítimas das forças policiais a partir das diferenças de cor da pele, como ficou demonstrado na parte final do primeiro capítulo deste trabalho: o genocídio da população negra. Deste modo, não se trata necessariamente de uma surpresa a especulação de que talvez Alice pudesse ter sido assassinada por policiais, pois exemplos diários nos são fornecidos e foram melhor trabalhados anteriormente.

Já a lembrança de Marina sobre sua jovem vizinha parte da lembrança de uma jovem alegre: “eu a via muito até porque ela sempre foi uma pessoa muito espontânea, sempre despachada e tal [...] Alice ela realmente ela tinha o jeito dela, é desse jeito espontâneo e tal muito parecido com pai dela [...] Então era o jeitão dela era esse, né, para frente” (Professora Marina).

Por sua vez, a manchete da reportagem que anuncia o seu assassinato de Alice no diz: “Usuária de drogas é morta com 13 tiros na região da Pampulha”. Esse é o título da notícia, publicada em 13/12/2014 pelo Portal R7³³, do assassinato de Alice, vizinha da professora Marina e aluna de Flávia e Vitor. Reduzida no trecho jornalístico a “usuária de drogas” – nem jovem, nem mulher, nem gente: usuária de drogas – Alice foi assassinada supostamente por ter envolvimento com o tráfico de drogas. Desumanizada em vida e em morte. A brutalidade dos 13 tiros (sendo 6 nas costas, 3 na cabeça, 3 no braço esquerdo e 1 no braço direito) choca – ou ao menos deveria.

Marina pontua ainda que sua relação com Alice na escola foi muito menor do que com Antônio. No contexto escolar suas trocas ficaram muito restritas aos breves encontros nos corredores da escola, ou então no pátio.

A Alice, meu contato foi muito pequeno como professora porque na escola foi justamente no período que eu estava fazendo transição de séries do Ensino Médio pro Ensino Fundamental, então eu a via no contexto escolar, mas eu a via muito mais por ser minha vizinha, né, então por conhecer a família, inclusive à época ela também trabalhava com o pai, que o pai tem um local que se mexe com som, som de carro e tal, e ela trabalha com o pai, ela ajudava o pai nesse processo ali de trabalho, então a Alice eu a via muito até porque ela sempre foi uma pessoa muito espontânea, sempre despachada e tal, então a via muito no contexto escolar nesses momentos, né, de intervalo e tal mas como professora não, como professora minha passagem com ela foi muito pequena, não chegamos a ter aulas assim de uma maneira contínua não. (Professora Marina)

Essa particularidade da relação de professora Marina com Alice ter se dado, em sua totalidade, fora dos espaços da sala de aula – diferentemente de sua relação com Antônio – impôs algumas limitações na entrevista com a professora Marina. Note-se que até para caracterizar Alice enquanto sujeito, Marina utiliza-se predominantemente de sua posição de vizinha: no reconhecimento de suas semelhanças com o pai, por já conhecer também seus e suas familiares, por vê-la no trabalho de seu pai o auxiliando em seu negócio de som automotivo.

³³ Ver em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/usuario-de-drogas-e-morta-com-13-tiros-na-regiao-da-pampulha-13122014> [último acesso em: 25/02/2021]

Não bastasse a brutalidade do assassinato de Alice, outro aspecto que marcou a professora Marina em relação a esse acontecimento foi a repercussão que o fato teve na escola, mais especificamente na sala dos professores. Alice morreu, mas a desumanização não cessou: perguntada sobre se tinha ouvido alguns comentários em relação a esse caso, ela afirma que

Caso da Alice me lembro que os comentários... tivemos comentários da seguinte maneira, inclusive de colegas professores: “ah, mas você via? Ela era sapatão”, “você viu como que ela ficava com os meninos aqui?”, sabe meio que querendo justificar as coisas. Então já por esse lado... “Ah, mas você viu como que ela falava com as pessoas? De uma hora ou outra alguém ia acertar!”, sabe, esses comentários. (Professora Marina)

Além de ser vitimada com os 13 tiros que lhe acertou, Alice também foi vítima da articulação de um emaranhado de preconceitos que foram mobilizados, como destacou Marina, para justificar a sua morte. Considerando que Alice era uma jovem mulher negra e lésbica, e que fugia ao estereótipo feminino, ela também fora vitimada pela homofobia e pelo racismo – tanto em vida quanto em morte. Tais falas após a morte de Alice, na sala dos professores, reforça um pouco do que estamos trazendo aqui sobre os sujeitos jovens estudantes e seus processos de desumanização. Há de se pensar, a partir dessas falas narradas por Marina na sala dos professores, que essas falas já trazem repercutidos quem Alice era na visão daqueles/as docentes: uma menina problema, problema esse que, em alguma medida, era traduzido por uma série de preconceitos que foram articulados para justificar ou ao menos diminuir a importância e gravidade de seu assassinato.

A lembrança da professora Flávia sobre a repercussão que o assassinato de Alice teve no ambiente escolar não apenas corrobora as falas de Marina, como também acrescenta outros elementos ao fatídico episódio. Antes, porém, vale o registro de que a professora Flávia se constrangeu, num primeiro momento, em comentar falas que ela teria escutado dentro da escola quando da notícia de algum assassinato de ex-alunas e ex-alunos (de uma maneira geral, extrapolando os casos de Alice e Antônio). Quando perguntada sobre se já tinha escutado algum comentário de menosprezo, ela se limitou a dizer: “ah, eu sempre ouvi coisas muito negativas, né... tipo... é... coisa muito ruim que eu até prefiro não falar assim pra não... entendeu... mas sempre houve.” (Professor Flávia). Diante da insistência do entrevistador, que reforçou a importância desse momento da entrevista para a continuidade da pesquisa, uma vez que este elemento se coloca enquanto central no desenvolvimento deste trabalho, ela, de maneira muito breve, exemplificou: “ah tipo assim, ‘ahhh foi tarde’ ou ‘ô coisa boa, não valia nada’, umas coisas assim. Eu ouvi até de uma pessoa que falou ‘nossa, graças a Deus, que vá pro inferno fazer...’” (Professora Flávia).

De acordo com ela, a repercussão da morte envolveu desde compartilhamento de fotos de Alice assassinada no local do crime até especulações de que seu assassinato seria uma “maldição”, uma vez que Alice foi fruto de um relacionamento extraconjugal.

arrumaram as falas que a menina era homossexual, que tinha uma namorada, que não sei o que... mostraram a namorada, porque eles gostam dessa parte da vida afetiva de todo mundo, que eles acham que é o mais engraçado, principalmente porque acho que eles não têm porra nenhuma na vida e fica muito em função disso. E aí depois falaram que a menina... inventaram um monte de história, que teria sido uma maldição, até isso eu escutei menino falando na sala. Que parece que a mãe dela teve um... assim... é como se fosse um segundo relacionamento, um trem assim. (Professora Flávia)

A partir desses depoimentos, fica bastante evidente como a questão da homossexualidade de Alice foi mobilizada no sentido de justificar ou diminuir o seu assassinato, para desumanizá-la mesmo quando Alice não mais existia enquanto matéria no mundo. Isso nos leva à reflexão: o quanto será que essa dimensão homoafetiva de Alice também não foi mobilizada, mesmo que de maneira mais velada e sutil, para desumanizá-la enquanto estudante da E. E. Vigário Geral? Ora, se compreendemos professoras e professores como sujeitos socioculturais (TEIXEIRA, 1996), como destacado anteriormente, estamos falando que a condição docente é marcada pelas múltiplas dimensões e valores que permeiam a vida de cada profissional, estando estes sujeitos às paixões de acordo com determinada visão de mundo. Logo, uma pessoa homofóbica não se despe dessa sua condição ao adentrar numa escola para trabalhar com algumas centenas de estudantes.

Outra passagem profissional é bastante elucidativa disso que está colocado: no ano de 2018 trabalhava em uma escola que tinha um aluno transsexual. No começo do ano letivo, seu nome ainda constava como em seus documentos. Tenho o hábito, sempre que chego a uma nova turma, de passar de carteira em carteira perguntando o nome do/a estudante, aproveitando também para me apresentar. Na vez deste estudante, ele me alertou: “olha, na lista de presença meu nome é Isadora, mas se puder me chamar de Gustavo eu agradeço” (nomes fictícios). Respondi com um “tudo bem, Gustavo, estamos combinados”, e terminamos com ele me abrindo um enorme sorriso. Acontece que Gustavo, no decorrer do ano, deu entrada para mudar oficialmente seu nome nos documentos da escola para fazer uso de seu nome social. Quando o corpo docente foi notificado da alteração, um determinado professor se manifestou veementemente contrário àquela ação, relutando em tratá-lo a partir do nome social. No fim das contas ele precisou ser alertado pela supervisora da escola que aquela medida se tratava de um direito que o estudante tinha, não cabendo ao professor aceitar ou não. Contrariado,

provavelmente o professor adotou tratar Gustavo por seu nome social, muito mais para cuidar de sua situação funcional – uma vez que ele poderia ser denunciado – do que para atender à necessidade do aluno de ser reconhecido enquanto pessoa do gênero masculino.

Voltando à Alice, o professor Vitor também foi perguntado acerca da repercussão de sua morte no ambiente escolar. Primeiro, Vitor foi questionado diretamente sobre possíveis comentários que poderiam ter acontecido dentro do ambiente da sala dos professores a partir da chegada de notícias sobre assassinatos de ex-estudantes da escola. Na pergunta, foi dado de exemplo a frase ouvida no ano de 2017, quando um professor comentou que determinado ex-aluno assassinado “não voltaria a ser um problema para a escola”, em tom de celebração. Questionado se já tinha presenciado um momento similar, Vitor foi direto:

Já! Isso é comum! Entendeu? Porque... é igual eu te falei... a gente tem que mudar nossa visão em relação... mas não é uma coisa simples, que eu chego hoje, estalo o dedo e mudo do dia pra noite, entendeu? Então... isso é uma situação que tá dentro da pessoa. Então não tem como a pessoa simplesmente... estalei o dedo e mudei. Entendeu? Então isso acontece! Isso acontece! Infelizmente! É... eu... é o que eu volto a te falar, nós temos que ter uma visão um pouco mais ampla hoje como educadores e muita gente não tem isso, então isso é uma situação... “ah não fulano morreu, graças a Deus pra mim, não vai dar problema na escola mais”, entendeu? Então é uma situação que... onde eu falei, a gente tem que uma visão um pouco mais diferenciada em relação a isso, tem que ter uma visão um pouco mais ampla pra gente conseguir é... ajudar essas pessoas e quebrar esses paradigmas nossos também, entendeu? Então eu acho que isso é uma coisa que... é uma das grandes mudanças que a gente tem que ter: **é ver o aluno como um ser humano.** (Professor Vitor; grifos do autor)

Se anteriormente, a partir das contribuições de Dayrell, voltamo-nos à questão do ser aluno *versus* ser jovem, agora, a partir da fala de Vitor, a questão que se coloca é do entendimento do/a aluno/a como um/a ser humano/a. Claro, não se trata de a partir do trecho grifado acima sentenciar que os/as jovens estudantes não são enxergados como humanos/as, pois tal sentença nos parece um absoluto exagero. Todavia, isso vai de encontro ao que boa parte deste trabalho se dedicou a explorar: a noção de que uns poderiam, sim, alcançar um status de humanidade superior aos outros. Serem considerados mais humanos/as, ou então serem considerados como um modelo mais próximo da humanidade desejada. Transpondo isso para o ambiente escolar, aqueles/as estudantes “bem comportados”, fazedores das lições, estudantes “modelos” e destacados poderiam se aproximar desse parâmetro. Imaginemos a seguinte situação: chega à escola a notícia de que a “melhor” estudante da escola foi assassinada. Podemos supor, com certa tranquilidade, que a reverberação desse assassinato no ambiente escolar, principalmente entre a docência, não envolveria reações como as descritas e

problematizadas no decorrer deste trabalho. Por certo, ninguém reagiria a essa informação em tom de celebração. “Poxa, que notícia triste, ela tinha tanto futuro pela frente” nos parece uma reação muito mais factível para esse nosso exercício de imaginação. Portanto, um jovem negro de periferia, envolvido em pequenos furtos e com o tráfico de drogas no bairro, bem como uma estudante negra, periférica e lésbica, fugida completamente do estereótipo feminino e que também teve um envolvimento com o tráfico de drogas no bairro talvez não sejam considerados/as tão humanos/as como os/as demais. A morte, nesse caso, passa a ser entendida como a serviço do alívio de problemas para alguns.

Eu... igual por exemplo, eu não recrimino, porque eu vou ser sincero com você, eu não sei se eu já tive esse tipo de reação, mas que a gente via que o aluno problema ele fora da escola ele era melhor, isso é fato. A gente vai mudando essa situação a partir do momento que você enxerga um pouco mais amplamente a vida do aluno, às vezes a família que ele tem, toda essa situação, então eu acho que é essa situação que a gente tem que buscar a cada dia ter um pouco mais de visão humana do aluno. (Professor Vitor)

A outra dimensão da repercussão dessas mortes no ambiente escolar trazida por Vitor diz respeito ao modo como as/os jovens estudantes lidam com essas notícias. Para ele, assusta a naturalidade que o tema recebe entre as/os jovens alunas/os

eu fico até assustado pela forma com a qual eles convivem com essas... com essas notícias. Porque às vezes ela não causa tanto impacto. Às vezes os alunos comentam isso de forma banal, como se fosse uma coisa corriqueira de acontecer. É isso que me assusta! Porque eu acho que você não pode ver hoje um assassinato de um jovem como uma coisa comum, como uma coisa normal. E principalmente quando tá envolvido com tráfico, envolvido com drogas, essa situação toda, entendeu!? Então a repercussão às vezes ela... eles tratam isso como banal, uma coisa normal. Chega, conta pra você da forma mais natural do mundo, e isso me assusta, porque isso é a banalização da vida. (Professor Vitor)

Em se tratando de lidar com assassinatos, as/os moradoras/es do bairro em que fica localizada a E. E. Vigário Geral infelizmente vivenciam essa situação algumas vezes por ano, uma vez que este bairro possui uma alta taxa de homicídio. Dados³⁴ de 2018 (referentes ao período compreendido entre 2015-2017) aproximam tal bairro a números de países que mais registram mortes por homicídio. A título de exemplo, a Honduras, país que registrava a maior taxa de homicídio do mundo à época, o índice é 55,5 homicídios a cada grupo de 100 mil habitantes. O índice do bairro em que a escola Vigário Geral se localiza não chega a ultrapassar

³⁴ Ver em: <https://www.otempo.com.br/cidades/taxas-de-homicidio-em-bairros-de-bh-evidenciam-contrastes-1.2012766> [último acesso: 30/07/2021]

esse número, mas se aproxima deste dado com seu índice superior a 50,0. Este número pode ser ainda maior, considerando que aproximadamente 10% do total de homicídios na cidade de Belo Horizonte (164) não foram computados na divisão por bairros por estarem categorizados como “bairro desconhecido”. Logo, esses e essas jovens convivem com uma realidade de violência urbana muito marcada, de tal forma que a morte é uma realidade que os/as ronda constantemente. Esse dado por si só já seria capaz de evidenciar todo esse contexto de desumanização a partir da perspectiva da vida e da morte.

Nos interessou saber se, na visão das professoras e do professor, todo esse contexto de desumanização de Alice e Antônio – não somente em vida, mas também *post mortem* – estaria relacionado também com o racismo (uma vez que eram negra/o) e homofobia (já que Alice era lésbica). Tanto elas quanto ele concordam que sim, essa questão pode ter feito diferença nas trajetórias de Alice e Antônio em vida e também na violenta repercussão discursiva após seus assassinatos. As professoras, todavia, foram mais assertivas ao fazerem determinada constatação. Flávia, inclusive, disse que a questão do racismo foi um componente “muito forte, assim como foi de Marielle [Franco]”. Vitor, por sua vez, embora reconheça essa possibilidade, disse ser difícil precisar isso, sobretudo porque essas situações acontecem, também, de maneira muito velada na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado apresentou resultados desta pesquisa, que foi desenvolvida no decorrer dos últimos dois anos. Importante destacar novamente que esta pesquisa foi realizada no contexto da pandemia do COVID-19 e, também por isso, apresentou algumas limitações e lacunas. Pesquisar é tomar decisões, é optar por determinado meio enquanto se pretere outros. Nesse sentido, limitações existem muito para além de determinados contextos. Mas lamentamos especialmente duas limitações advindas desse contexto: o não acesso à escola e seus documentos em tempo adequado e o não estabelecimento de contato com os familiares de Antônio e Alice. A primeira, por impossibilidade mesmo, uma vez que as escolas fecharam as portas. O segundo foi por uma escolha ética nossa, diante dos riscos. Com o estabelecimento desses contatos, teríamos melhores condições de traçar um perfil biográfico e escolar de Alice e Antônio, ideia esta que nos era muito cara quando do momento de construção do projeto de pesquisa.

Apesar de nossa experiência nos indicar a existência desses processos, em momento anterior a esta pesquisa nos questionávamos em relação à real existência desses processos desumanizadores a partir da escola. A partir dos resultados desta pesquisa, agora essa dúvida se converte em algumas constatações mais contundentes: i) esses processos estão, sim, presentes no chão da escola; e, por isso mesmo, ii) merecerem ganhar maior atenção de nós, pesquisadores e pesquisadoras; iii) a do-discência é um lugar singular para refletir sobre a dialética biofilia e necrofilia no espaço escolar; iv) a própria docência apareceu como também desumanizada.

Importante destacar que não se trata, aqui, de porventura culpabilizar sujeitos professores/as por tais processos desumanizadores. Por toda a complexidade envolvida nos/as docentes e em suas condições docente, ouvi-los/as foi uma escolha metodológica diante de toda a centralidade que estes e estas possuem em todo esse processo educacional e pedagógico. Acreditamos que isso, na maioria dos casos, diz muito mais a respeito do próprio processo e estrutura consolidada e das condições formativas desses profissionais nesse sistema educacional do que necessariamente sobre os indivíduos em particular. Justamente por isso se faz importante dar maior centralidade aos estudos desses processos desumanizadores, uma vez que eles podem melhor subsidiar os cursos de formação das docências.

Inclusive porque os próprios sujeitos professores/as apareceram, aqui nesta análise de dados, como também sendo vítimas de processos desumanizadores – mesmo que esse não fosse o foco da pesquisa. E essa questão foi algo que ficou demonstrada a partir das três entrevistas

que foram realizadas, de maneira uníssona. Professores/as que, muitas das vezes, lidam com um sistema engessado, podador da criatividade e do experimento, sistema esse que paulatinamente os/as tenta reduzir como meros/as transmissores/as de conteúdo, essa marca de uma educação bancária colonial. Professores e professoras desumanizados antes mesmo de chegarem às escolas, com os problemáticos processos de designação/convocação que são realizados pelo governo de Minas Gerais, o que na prática duplamente precariza o trabalho docente. Prática essa que em muitos casos impede a criação de laços, tanto profissional quanto afetivo, das/os docentes com as comunidades escolares. Profissionais que muitas vezes são enxergados como também como um grande e único pacote. Profissionais que ainda lutam pelo mínimo quando o assunto é remuneração, uma vez que, em Minas Gerais, não há o pagamento do Piso Salarial Nacional do Magistério, mesmo que isso seja determinado pela legislação estadual. E, embora a questão salarial também passe pelos problemas existentes, chamou nossa atenção perceber como essa questão acabou por ocupar um lugar secundário a partir das entrevistas do professor Vitor e das professoras Flávia e Marina. A professora Flávia, por exemplo, teceu inúmeras críticas sem entrar na seara da remuneração.

Dito isso, porém, também é interessante que nós, professores e professoras, nos coloquemos a refletir todas essas questões de maneira mais profunda e com maior seriedade, reavaliando nossas práticas pedagógicas e nossos olhares lançados a esses sujeitos que, por vezes, são tão desqualificadores e repleto de estigmatizações. Nesse sentido, o aprender com a própria história se traduz num método pertinente ao que aqui está proposto, uma vez que revisitar nossa própria trajetória pode nos fornecer melhores elementos para pensarmos as dimensões biófilas e necrófilas de nossa prática docente, educando-nos. Se, como dito, este trabalho não se trata de “caçar as bruxas” e focar na culpabilização de condutas individuais – porque não é nisso que acreditamos e, já vimos neste trabalho, que a questão extrapola essa dimensão, pois tem a ver com um caráter mais estrutural de toda nossa condição – nossa postura também nunca pode se pautar por um corporativismo que aceita escutar arbitrariedades em nome do coleguismo.

O estudo desses processos desumanizadores também se constitui importantes pois, dessa forma, é possível que apontemos caminhos para a sua superação. Partindo da análise das entrevistas das professoras Marina e Flávia, e do professor Vitor, é possível que pensemos esses caminhos a partir de alguns eixos: i) a superação de um modelo de escola colonial calcado numa perspectiva de educação bancária, uma vez que esse modelo escolar baseado num padrão hegemônico do conhecimento responde a determinado padrão de poder/saber que entende como função da escola humanizar aqueles que ainda não são plenamente humanos e que tampouco

reconhece as diferenças; ii) maior atenção no que diz respeito ao processo formativo de professores e professoras para melhor entendimento no trato com as diferenças das mais diversas ordens, como dito anteriormente; iii) maior valorização da docência que, obviamente, passa pela histórica pauta de melhor remuneração mas que não se limita somente a ela. Essa valorização também passa por maior autonomia e reconhecimento dos profissionais docentes em seu trabalho nas escolas dentro da sala de aula.

Dessa forma, esses resultados se traduzem numa primeira tentativa de melhor compreensão desses processos desumanizadores que, como constatado, estão sim presentes nas escolas. Muito longe de tentar esgotar a discussão fornecendo todas as necessárias respostas a essa problemática, entendemos esse trabalho como um pontapé inicial de uma discussão que deve ser realizada de maneira muito profunda no campo educacional.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo Silva de. **A relação de humanização e desumanização em Paulo Freire**: perspectivas para uma proposta de educação. Mossoró, RN, 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas.
- ANDRÉ, M. **Estudos de Caso em pesquisa e Avaliação educacional**. Brasília: Livre Livro Editora, 2006.
- ANDREOLA, B. A. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [29]: 45-72, julho/dezembro, 2007.
- ARANTES, Marco Antonio. **Sartre e o Humanismo Racista Europeu**: uma leitura sartriana de Frantz Fanon. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, nº 27, mai./ago. 2014, p. 382-409.
- ARROYO, Miguel G. **Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico?** In: Conferência de abertura do II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global, em 1º de maio de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 (trad. Roberto Raposo).
- _____. **Eichmann em Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. (Trad. José Rubens Siqueira). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Responsabilidade e Julgamento**. (Trad. Rosaura Eichenberg). São Paulo: Companhia das Letras. 2004.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto, 2013. pp. 89-117.
- BARBOSA, Tânia Maria Meneses Farias. **A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar**: das intenções às ações. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 197 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Pressão, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/ EDUSP, t. 1, 1974.

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. "Paulofreireanismo": instituindo uma teologia laica? *In: Rev. Bras. Educ.* vol.22 no.70. Rio de Janeiro: jul./set, 2017.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; MENDIETA, Eduardo. (orgs). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out/2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Lisboa: Editora Ulisseia limitada (trad. Serafim Ferreira), 2003.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **História da loucura.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D' água, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FROMM, E. **O Coração do Homem:** seu gênio para o bem e para o mal. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

GERMANO, José W.; LIMA, José G. S. A. A pedagogia pós-colonialista de Paulo Freire. **Caderno de Estudos Culturais**. Campo Grande, MS. v. 5, p. 117-148, jan./jun. 2013.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOYA, W. O conceito de homem no pensamento ético de Erich Fromm. In: **Fragmentos de cultura**, Goiânia, vol. 9, nº 3, p. 1-21, 1999.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, p. 115-147, 2008.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). “Manifesto inaugural”. In: CASTRO-GÓMEZ, S. & MENDIETA, E. (orgs). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos**, CEBRAP 81. Julho, 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed – São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEITE, Lúcia H. A.; RAMALHO, Bárbara B. M.; CARVALHO, Paulo F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Dossiê Paulo Freire: O legado global. v. 35, 2019.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido:** afinidades pós-coloniais. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

LIRA, Alessandra Mendes. **Paulo Freire e Erich Fromm:** convergências e divergências. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Dissertação de Mestrado.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. (trad. Juliana Watson e Tatiana Nascimento). **Estudos Feministas**: Florianópolis, 22(3), setembro-dezembro, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, n. 1. Janeiro/Abril, 2016.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Paulo Freire e a conscientização**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2015.

MENDONÇA, N. J. A. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-23, 2017.

_____. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. (trad. de Marco Oliveira) *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, nº 94, junho/2017.

NETO, J. C. M. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online**, n. 14, p. 25-38, ago./dez. 2013.

NETO, J. C. M.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26, n. 01. p. 15-40, abr. 2010.

PRETTO, Luiz Flavio; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista de Ciências Humanas – Educação | FW |** v. 17, n. 29. p. 46-65. Dezembro, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito, Equador: Tecer Mundo Editores, 1992.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S. & MENEZES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. MASP: Afterall, v.3, 2019.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990. (Col. Filosofia – vol. 1).

REGO, Patrique Lamounier. **Caminhos da Desumanização: Análises e Imbricamentos Conceituais na Tradição e na História Ocidental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Brasília, UnB.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, n. 79. pp. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S. & CHAUÍ, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

SAYÃO, Sandro. Como Apresentação: As Faces do Humano. In: SAYÃO, Sandro (Org.) **Faces do Humano**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREVA, Juliana Moreira. Teoria Descolonial de Frantz Fanon: anti-racismo, novo humanismo e luta. **Conversações: Política, Teoria e Direito - Revista Discente da Pós Graduação - PUC-Rio**. Cadernos do Seminário da Pós, 2015. pp. 120-150.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** 21.73. p. 209-244, 2000

TEIXEIRA, I. A. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

_____. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3º Ed, Porto Alegre, Bookman, 2005.