



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JOSÉ ROLFRAN DE SOUZA TAVARES

A DESIGUALDADE PROTESTADA NA ESCOLA

O ESTADO QUE SE FAZ NA ESCOLA E OS SUJEITOS QUE DESAFIAM A
ESCOLARIZAÇÃO.

Natal, junho de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A DESIGUALDADE PROTESTADA NA ESCOLA

O ESTADO QUE SE FAZ NA ESCOLA E OS SUJEITOS QUE DESAFIAM A
ESCOLARIZAÇÃO

JOSÉ ROLFRAN DE SOUZA TAVARES

Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso da licenciatura em
ciências sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Mercedes Facundo

Natal/RN, junho de 2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Tavares, José Rolfran de Souza.

A desigualdade protestada na escola: o Estado que se faz na escola e os sujeitos que desafiam a escolarização / José Rolfran de Souza Tavares. - 2020.
47f.: il.

Monografia (graduação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Mercedes Facundo.

1. Gênero - Monografia. 2. Estado - Monografia. 3. Raça - Monografia. 4. Classe - Monografia. 5. Escolarização. I. Facundo, Angela Mercedes. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 316:37

RESUMO

Tendo ciência que hoje no Brasil o perfil do estudante que mais evade no ensino médio é de jovens, negros e pobres, esta pesquisa buscou compreender como a produção mútua do Estado, gênero, raça e classe está desenhando as possibilidades de permanência escolar para os que se encaixam nas categorias supracitadas. O trabalho também explorou quais são as estratégias de manutenção no espaço escolar que esses mesmos discentes estão criando e desenvolvendo e o que elas revelam sobre as práticas escolares e de cidadania. Para isso, foi feito um estudo etnográfico que compreendeu observações participantes durante dois meses (uma vez por semana) nas turmas do turno noturno da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, entrevistas com alguns grupos de estudantes (que ao longo da pesquisa se destacaram em relação ao objetivo do trabalho) e uma análise da informação produzida em campo com base na bibliografia levantada para tentar refletir sobre o tema. O principal enfoque para análise foi a relação professor-aluno, pois a compreensão aqui defendida é que nela, no processo de escolarização, as categorizações citadas acima são reforçadas. Os resultados apontam que as construções educacionais excludentes só são possíveis em um ambiente com grandes desigualdades sociais convivendo com um modelo de organização que seleciona os corpos e vivências do alunato que são dignos da atenção do/da docente, todavia há os que se rebelam, colocando esse modelo em crise e pressionando – inclusive pela ameaça de violência – a institucionalização educacional a mudar.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Estado; Raça; Classe; Escolarização.

Sumário

Introdução.....	06
Capítulo 1 – Uma escola na fronteira de duas realidades sociais discrepantes: o que surge da escolarização na queda de um abismo?	10
1.1 – O Programa Residência Pedagógica	10
1.2 – Escola Estadual Professor Anísio Teixeira	13
1.3 – Petrópolis: um bairro projetado para se ter qualidade de vida X Mãe Luíza: área de migrações e lutas por espaço na cidade.....	20
Capítulo 2 - “É melhor perguntar para as meninas”: As redes homossociais e as intersecções da escolarização produzindo sujeitos	24
2.1 – O Anísio ao anoitecer	24
2.2 – O que eles disseram sobre estar naqueles lugares.....	26
2.3 – O que elas disseram sobre estar naqueles lugares.....	28
Capítulo 3 – “Dava um tiro e dizia: É TUDO 2!” O uso da ameaça de violência frente a discriminação.....	32
3.1 – Madrugadão.....	32
3.2 – Situações limites na produção mútua do Estado, gênero, raça e classe na escola.....	34
3.3 – O horror provocando terror.....	38
3.4 – As marcas daquela experiência na minha prática docente.....	40
Considerações finais.....	43
Referências bibliográficas.....	45
Anexos.....	47

Introdução

Segundo informações do Instituto Unibanco (com base nos arquivos do IBGE do ano de 2014), apesar de um aumento de 15% no número de concluintes em idade regular, há 1,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluir os estudos. A pesquisa aponta ainda que o perfil desses estudantes deixa em evidência problemas relacionados às desigualdades de gênero, classe e raça. É neste cenário que os jovens, negros e pobres são produzidos como os principais sujeitos vulneráveis a evasão.

Por eu ser um jovem, negro e pobre, as relações que tive com os espaços escolares que acessei, desde muito cedo, foram marcadas por dificuldades financeiras, pressões para entrada no mercado de trabalho formal, discriminação e preconceito. Cursei toda educação básica em escolas públicas, sendo a maior parte dela na periferia onde meus pais residem (Santa Tereza, um bairro no extremo sudoeste da cidade de Parnamirim, região metropolitana de Natal - Rio Grande do Norte). Lá não há escolas regulares de nível médio, logo as/os estudantes que desejavam ter essa formação precisavam se deslocar para os bairros próximos do centro comercial da cidade ou para a capital, o que requer certa capacidade financeira, tanto das/dos estudantes, quanto das famílias que lhes dão suporte ou lhes sustentam. Tais dificuldades financeiras se transformam efetivamente em barreiras sociais. Não foram poucas as vezes que escutei, desde a minha infância, pessoas mais velhas próximas a mim falando do término do fundamental II como o momento de conclusão da vida escolar.

Em comparação com a maioria dos adultos de referência que tive na minha comunidade, observei a geração da qual faço parte chegando cada vez mais ao ensino médio. Considerando as recorrentes falas que escutava entre meus/minhas colegas e seus pais naquela região, acredito que isso tem relação com o conjunto de legislações – surgidas após a “redemocratização” – que se propunham a facilitar o acesso ao ensino médio (como as que constam na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), às exigências de maior nível educativo para a contratação em alguns postos de trabalho e as condicionalidades do programa socioassistencial “Bolsa Família”. Entretanto, também notei que a permanência nesse nível de formação não costumava ser tão alta quanto no fundamental.

A explicação social da evasão escolar costuma ser diferente no caso dos homens e das mulheres. Seria interessante pesquisar casos concretos em que a evasão aconteça e explorar os motivos objetivos para cada situação, mas em termos gerais, aludindo às

explicações que durante anos ouvi de colegas ou de seus pais, as razões para a evasão masculina costumam estar relacionadas com as demandas familiares ou conjugais por contribuição econômica, prática que é usualmente pensada como uma obrigação dos homens. Já no caso das mulheres, a evasão, que costuma ser menor, é corriqueiramente associada à gravidez ou às demandas de cuidado com pessoas da família.

Minha relação com o ensino médio teve peculiaridades em comparação com maior parte dos meus/minhas colegas que cursaram comigo o ensino fundamental, pois o fiz em um Instituto Federal, o que naquela época (2009 a 2013, no começo da expansão da rede) era um privilégio ainda maior do que é hoje. Tive um acesso menos custoso a um conjunto de direitos que a maioria das pessoas do meu bairro não teve, como, por exemplo, à cobertura parcial das passagens para ir as aulas, alimentação no campus e a contratação como bolsista de apoio técnico dentro da instituição. Coisas como essas facilitaram minha permanência. Todavia, por não ter tido no nível fundamental uma formação que me desse as ferramentas necessárias para acompanhar satisfatoriamente os conteúdos ministrados na instituição para o ensino médio, tive dificuldades de obter notas acima da média nas avaliações. Isso fez com que minha capacidade intelectual fosse questionada naquele espaço e que, em determinados momentos, meus défices fossem interpretados e naturalizados como incapacidades individuais.

Com o acesso aos debates sobre relações raciais via movimento negro e posteriormente às reflexões sobre essas questões no material acadêmico na minha formação no ensino superior, fui compreendendo como os “marcadores da diferença” (Scott, 1995) que cruzam minha existência e são “corporificados” (Connoel, 2016) em mim estão ligados às minhas dificuldades, assim como as de outros que têm características semelhantes.

Essas compreensões construíram meu olhar e interesses de forma singular, pois conforme observava os desafios para continuidade da minha vida acadêmica, entendia a necessidade de usar minha possibilidade de produção científica a serviço da superação destes percalços. Foi nesse caminho que comecei a me dedicar ao estudo da antropologia das relações raciais, focando na minha primeira monografia (pois me formei anteriormente no bacharelado em ciências sociais) nas questões que envolvem a formação do Estado brasileiro através das diversas maneiras de violação contra as populações não-brancas, em uma tentativa de problematizar o modelo de democracia do nosso país, para assim ter mais lucidez sobre como são articulados os discursos que garantem um acesso desigual a direitos ditos universais.

Com minha entrada na licenciatura em ciências sociais e posteriormente no programa residência pedagógica, vi a oportunidade de pesquisar como as possibilidades de permanência no espaço escolar são desenhadas pelas dinâmicas de efetivação do Estado e como sujeitos historicamente postos à margem no processo de escolarização estão traçando estratégias para se manter nesse lugar. Interessei-me em observar isso através da relação professor-aluno, pois, seguindo a compreensão de Das e Poole (2008) sobre o Estado ser um fetiche que se materializa na ação dos seus/suas agentes, compreendendo o/a docente como sendo um/a agente do Estado central para garantir o projeto educacional regulamentado. Também entendo que é nas viabilidades/inviabilidades das suas ações que o Estado pode ser analisado como prática no espaço escolar.

Desenvolvi essa pesquisa no primeiro ano de uma escola estadual durante o turno noturno, direcionando o olhar principalmente para os estudantes jovens, negros e pobres, na tentativa de entender como esse grupo, que desponta nas estatísticas da evasão, está viabilizando sua permanência. Escolhi esse recorte e objetivo porque me alinho à compreensão teórica de Vianna e Lowenkron (2017) que colocam a produção do Estado e do gênero como um duplo fazer. Tal compreensão me sugere que na relação professora/professor-aluno/aluna, no contexto de escolarização que trabalhei, as formas de violência, proteção e tutela são encarnadas em ações associadas a masculinidades e feminilidades específicas. Analiso essas especificidades a partir de Padovani (2017) como estando relacionadas a uma construção da “raça do mito nacional”, já que os espaços educacionais que são ofertados pelo Estado foram idealizados desde a constituição de 1988 como funcionais para socialização e aprendizado de valores importantes para todas/todos membros da nação.

Esse trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo, onde foi realizada uma etnografia das relações discente-docente, utilizando o método da observação participante e uma entrevista com questionário semiestruturado (contendo a pergunta: o que te faz vir a escola?) direcionada para representantes de dois grupos que tinham posturas radicalmente distintas dentro do espaço de uma sala de aula. O tempo da observação participante está dividido em dois momentos, no primeiro só me dediquei a fazer anotações durante as aulas de sociologia e no segundo foi a fase do meu exercício docente, em ambos – ao final do dia – organizava as informações em um diário de campo, o qual revisei para dar suporte na elaboração dos capítulos que trago.

A monografia está dividida em três capítulos, no primeiro apresento como se desenvolveram as atividades do programa interdisciplinar de sociologia-filosofia

Residência Pedagógica, analiso alguns aspectos da estrutura física da escola e apresento o bairro onde ela está localizada, assim como um bairro periférico limítrofe (de onde vinham alguns das/dos estudantes e, em especial, aquele que se tornou o principal sujeito da minha pesquisa). No segundo trago algumas reflexões sobre a construção de redes fundamentadas em critérios de gênero na turma na qual foquei para a realização dessa monografia, apresentando as colocações das colaboradoras e colaboradores sobre o ato de ir à escola. Finalizo trazendo uma descrição do sujeito que mais prendeu minha atenção no processo de realização deste trabalho, escrevendo sobre algumas cenas que ele protagonizou, as minhas percepções sobre elas e as situações que desencadearam, entendendo-as como uma possibilidade de enxergar dinâmicas de Estado e cidadania sendo produzidas nas práticas escolares.

Capítulo 1 – Uma escola na fronteira de duas realidades sociais discrepantes: o que surge da escolarização na queda de um abismo?

Nesse capítulo apresento o programa que me deu oportunidade de acessar meu campo e realizo uma descrição detalhada dos espaços físicos da escola onde tive contato com meu tema de estudo. Pincele algumas observações sobre a forma em que esses espaços eram utilizados na dinâmica da comunidade escolar e finalizo trazendo o contexto de desigualdade existente entre o bairro elitizado onde a instituição está localizada e uma periferia limítrofe de onde vem um grande número de estudantes. Pretendo, com isso, refletir sobre como se articulou a possibilidade de emergência de um sujeito que foi central nesse trabalho.

1.1 – O Programa Residência Pedagógica.

Lançado em 18 de outubro de 2017 como parte da nova roupagem da Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica foi uma das apostas do governo Temer para “modernizar” o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹ (criado em 2007 pela segunda gestão do governo Lula). O Residência foi destinado a estudantes de licenciatura que estivessem com mais de 50% do curso integralizado ou no 5º período, já que visa estimular que eles/elas vivenciem com maior regularidade e de forma mais organizada a rotina das escolas públicas, para com isso terem uma formação que os/as deixe mais conformadas/conformados com o que acontece nesse contexto. Segundo a fala do ministro da educação e da secretária-executiva da pasta naquele período², essa lógica obedecia à ideia de que a boa formação dos/das docentes era o principal fator para a melhoria do aprendizado das/dos discentes.

O programa foi planejado para ser executado através de uma parceria entre o governo federal, as Instituições de Educação Superior (IES) que tivessem cursos de licenciatura ou pedagogia e as secretarias de educação (tanto a nível municipal, quanto estadual). Para garantir que essa rede funcionasse, alguns/algumas dos/das agentes

1 Informações conseguidas através do *web site* do Ministério da Educação, podem ser consultadas através do *link*: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921> (acessado em 16/02/2020 às 15h08).

2 Na matéria citada anteriormente, que pode ser vista no *link*: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921> (acessado em 16/02/2020 às 15h50), a fala do então ministro da educação – Mendonça Filho – afirmando que “a boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil” e da secretária-executiva dessa mesma pasta – Helena Castro – ao informar que “independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” apontam nesse sentido.

eram remunerados através de bolsas. Havia quatro categorias que determinavam o valor a ser pago: a de coordenador/coordenadora institucional (R\$ 1500), destinada a/o responsável por acompanhar, padronizar e organizar as atividades coletivas de todos os núcleos da PRP nos cursos da IES; a de docente orientador/orientadora (R\$ 1400), concedida a quem organizava as atividades de algum dos núcleos e fazia os repasses da coordenação institucional; a de preceptor/preceptora (R\$ 765), facultada a quem acompanhava as atividades dos/das residentes, as/os inserindo nas turmas que ele/elas dariam aula, lhes dando informações sobre as dinâmicas da escola para ajudar a se prepararem para o exercício docente e refletindo sobre possíveis intervenções que pudessem ser feitas para melhorar o cotidiano da comunidade escolar; e a de residente (R\$ 400), reservada a estudantes universitários de algum curso de licenciatura ou pedagogia que deveriam ter uma experiência de imersão na rotina de uma escola pública, devendo levantar informações para fazer um projeto de intervenção na escola, assim como realizarem 100 horas de regência em alguma sala de aula.

No núcleo da PRP na licenciatura em ciências sociais da UFRN as/os residentes estavam divididos em dois grupos, cada um realizando as atividades do programa em uma escola com a supervisão de um preceptor. Nos quatro primeiros meses, os preceptores nos apresentaram a escola e assistimos suas aulas, tínhamos que fazer anotações e levarmos para uma reunião semanal que acontecia na nossa universidade. Lá discutíamos coletivamente o que observávamos, enquanto a professora orientadora do núcleo fazia comentários. No sexto mês, começamos também a nos reunirmos semanalmente por grupo na escola onde atuávamos, pois iniciamos nosso projeto de intervenção, que alguns meses depois decidimos que seria uma “Oficina das emoções”, com o objetivo de ajudar as/os discentes a lidarem com emoções desconfortáveis. Entendemos que essa era a forma de contribuirmos com os debates sobre adoecimento mental e valorização da vida, comuns na rotina da escola. Ainda a partir do sexto mês, começamos a articular as “aulas coringas”, elas eram dinâmicas esporádicas de sociologia ministradas em turmas que tivessem horário vago. Cada residente tinha que pensar em uma temática para elaborar sua aula; eu optei pelo tema das relações raciais no Brasil. No nono mês começamos nossa regência, tínhamos que escolher uma turma para atuar e, como precisávamos dedicar mais tempo a estar na escola, as reuniões na universidade passaram a ser quinzenais. Durante esse tempo, houve atividades realizadas pela secretaria estadual de educação e pela coordenação institucional, as quais éramos convidados.

A primeira vez que ouvi falar do PRP foi em 2017, numa propaganda do governo federal onde – com o discurso de melhoria da educação básica – eram anunciadas uma série de medidas que seriam tomadas pelo MEC. Fiquei apreensivo, pois no ano anterior algumas reformas feitas nessa mesma área pareciam apontar para o enxugamento de recursos e aprofundamento da lógica de mercantilização da educação formal (como foi o caso da reforma do ensino médio). Acreditei que o Residência vinha principalmente para diminuir o número de concursos públicos para professores/professoras e lucrar com a diferença de remuneração que se teria se fossem pagas pessoas em formação para fazer o trabalho que deveria ser de alguém formado, já que universitários/universitárias iriam receber bolsas e deveriam assumir alguma turma para realizar um exercício docente, isso me fazia criar certa resistência ao programa.

Quando a professora que iria ser a docente orientadora do programa conversou comigo para me convidar a participar, entendi que na prática poderíamos seguir outras possibilidades que o Residência abria. Além disso, minha situação financeira e a necessidade de achar algo que pudesse conciliar com meus estudos me faziam desejar obter a bolsa do PRP. Isso somado à chance de instituições de ensino de nível superior privadas poderem captar os recursos disponíveis, pois os editais em aberto do programa permitiam que elas também os disputassem, me fizeram apoiar de forma crítica a implementação do Residência na licenciatura em ciências sociais e participar da articulação das/dos estudantes que se mobilizaram para atingirmos o número mínimo de bolsistas³.

Conforme fui me inserindo no programa, procurava as maneiras de fazer minha participação ali ter algum sentido com o que acreditava ser o mais interessante para educação básica, assim como não perder a excelência na minha formação, isso me exigia ser estratégico e resiliente ao máximo. A escolha por trabalhar no turno noturno na Escola Anísio Teixeira, assim como fazer a monografia com as experiências que tive lá, é parte dessas estratégias e resiliências que me foram tão caras, pois durante maior parte do período que estive no programa (12 meses, para ser mais exato) tive que o conciliar com meu trabalho matutino, meus estudos no vespertino (no mestrado em antropologia) e noturno (na graduação da licenciatura de ciências sociais), o que me demandava ser preciso e saber aproveitar as oportunidades que apareceram.

³ Em sua primeira edição o PRP disponibilizou como mínimo de estudantes para que houvesse a implementação no curso 24 pessoas, todas podiam ser bolsistas. A abertura de um programa com essa amplitude de investimento em bolsistas naquele período era algo bastante atípico, porém enfrentamos dificuldades de atingir o número mínimo, porque muitos/muitas estudantes da licenciatura em ciências sociais tinham uma jornada de trabalho que tornava inviável poder compor algumas das atividades obrigatórias do Residência que aconteciam nos turnos diurnos.

1.2 – Escola Estadual Professor Anísio Teixeira.

A Escola Estadual Professor Anísio Teixeira foi inaugurada em 1974 no governo de José Cortez de Araújo, funcionando por um ano no prédio do Colégio Estadual Atheneu, recebendo sua cede em 1975. Foi pensada para ter como missão a formação técnico-profissional, o que mudou em 1999 quando o governo Garibaldi Alves Filho decidiu concentrar essa modalidade de ensino em Centros de Educação Profissional. Devido a isso e a determinação da construção de um desses Centros com parte do terreno e prédio da escola, houve uma profunda mudança nas dependências do Anísio, sendo parte dela demolida em um procedimento que durou dois anos, precisando que as atividades escolares funcionassem no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).⁴

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não há informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola. A instituição funciona em três turnos apenas com turmas de ensino médio. Tentando garantir a oferta de ensino para 1511 discentes, a escola conta com 65 docentes, 02 gestores (diretor e vice que se revezam entre os três turnos), 1 coordenadora pedagógica, 5 supervisoras/supervisores pedagógicas/pedagógicos (ficando 2 no matutino, 2 no vespertino e 1 no noturno), 1 coordenadora administrativo-financeira, 1 secretário geral, 7 auxiliares de secretaria (ficando 3 no matutino, 2 no vespertino e 2 no noturno), 2 arquivistas, 5 auxiliares da sala de leitura (ficando 2 no matutino, 2 no vespertino e 1 no noturno), 1 auxiliar da sala de vídeo, 2 auxiliares da sala de informática (ficando um no matutino e outro no noturno), 3 digitadores (um em cada turno), 2 porteiros (que se revezam nos turnos), 4 merendeiras (ficando 2 pela manhã e 2 pela tarde), 5 auxiliares de limpeza (ficando 2 no matutino, 2 no vespertino e 1 no noturno) e um vigia noturno⁵⁶.

O edifício escolar tem problemas estruturais sérios e tem passado nos últimos anos por reformas pontuais, sendo uma delas em 2014, quando foram vedados todos os orifícios de circulação de ar das salas e instalados ar-condicionado que, até o momento de escrita deste trabalho, não podiam ser ligados devido à insuficiência da rede elétrica. Tal situação piorou radicalmente o problema do calor durante as aulas, alterando o expediente da comunidade escolar por questões de saúde.

4 Informações obtidas do Plano Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2018.

5 Informações obtidas do Plano Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2018.

6 Alguns desses funcionários não pude conhecer ou estreitar vínculos devido meu trajeto dentro da escola, além disso, como alguns espaços estavam interditados devido problemas estruturais ou escolhas de gestão, alguns/algumas deles/delas - por ficarem em um ambiente de trabalho diferente do que estão designados/designadas - posso ter conhecido associando a outro cargo.

A escola possui dois andares, ambos em um formato que lembra a letra “F”. Num quadro que está localizado no *hall* de entrada, está desenhada a planta do prédio antes da reforma de 1999⁷. É possível notar que anteriormente o prédio também era composto por um enorme quadrado (que ficava na lateral direita), onde um pátio central era circulado pelas salas. Esse local no centro garantia uma visão privilegiada de todas as demais áreas daquela parte do Anísio, o que, conforme trazido por Foucault (2007), articulava uma estrutura panóptica historicamente desenhada por instituições interessadas em manter um controle disciplinar sob os corpos dos sujeitos.

O tipo de estruturação do edifício impunha lógicas de controle específicas, pois o formato em “F” produzia espaços que eram mais difíceis de serem vigiados pelos/pelas profissionais da instituição, isso fez com que a gestão tomasse algumas medidas drásticas, como a suspensão do uso de determinados locais, foi o caso do banheiro do primeiro andar. Quando indaguei meu preceptor sobre o porquê daquela restrição, que de certa forma desgastava mais quem estava no primeiro andar e precisava descer até o térreo, ele me falou que isso tinha relação com a preocupação da circulação de drogas e as relações sexuais dentro da escola. Observei então que a direção do Anísio possuía um modelo de gestão que tinha interesse em ter um controle mais incisivo das/dos estudantes nos espaços do prédio, principalmente durante os turnos diurnos, isso porque era compreendido que ali não deveriam ocorrer determinadas práticas, principalmente se fossem em horários onde a maior parte das/dos discentes eram menores de idade.

O Anísio faz divisa com duas outras escolas, na lateral esquerda está o Centro Estadual de Educação Técnica Profissional Senador Jessé Pinto Freire (que fornece um ensino médio integrado a profissionalização técnica) e ao fundo a Escola Estadual Augusto Severo (onde deveria ser ofertado ensino fundamental, mas que passa por uma reforma desde 2017, pois em agosto de 2016 foi interditada devido a problemas estruturais). Ainda naquele quarteirão fica o Centro de Educação Especial de Jovens e Adultos Prof. Felipe Guerra (um espaço educacional estadual que oferece supletivos para os níveis fundamental e médio nas modalidades presencial e a distância). A frente e a lateral direita da escola são cercadas por um muro azul de aproximadamente 2 metros, composto por uma estrutura de tijolos rebocados em metade da altura e na outra uma grade de ferro.

Para entrar no prédio da escola é necessário passar por dois portões, o primeiro é um corredor de ferro (largo o suficiente para a passagem de um caminhão) na mesma altura e cor do muro. Ele dá acesso a uma parte do terreno que tem apenas um caminho

⁷ O quadro pode ser visto em anexo com o título “Figura 1”.

de cimento batido degradado (que vai do primeiro portão até uma pequena área antes do segundo) separando dois espaços amplos onde há: calçadas desgastadas (muitas/muitos estudantes ficam concentradas/concentradas nelas nos términos, inícios e intervalos das aulas), um retângulo de terra que forma um piso irregular de um lado (nele as/os funcionárias/funcionários costumam estacionar seus veículos) e do outro um piso de cimento batido – rente com a estrada de acesso ao segundo portão – com marcação para estacionar três carros (em um deles há a identificação de vaga exclusiva para pessoa com deficiência). O segundo portão fica após uma pequena área quadrangular coberta e vazada nas laterais, para se chegar nela há um degrau a direita e uma pequena rampa a esquerda, comumente as pessoas que trabalham na portaria costumam colocar cadeiras nesse espaço, pois ele é estratégico para controlar o fluxo entre os dois portões.

Durante os turnos diurnos os portões costumavam passar mais tempo fechados e os porteiros faziam um processo de identificação para liberar a entrada; no noturno na maior parte do tempo os portões ficavam abertos, raramente o porteiro fazia alguma pergunta e só costumava interagir sobre a circulação nos espaços da escola perto da hora da liberação da turma, para garantir que ninguém se estendesse muito, pois na rotina daquele turno o comum era que as aulas terminassem antes do horário estabelecido pela secretaria de educação. Essa antecipação do encerramento das aulas era justificada com um tom de naturalidade entre discentes e docentes pelo risco de exposição à violência em que algumas pessoas da comunidade escolar, que alegavam morar em bairros com alto índice de violência, poderiam ficar caso saíssem às 22h.

A frente do prédio da escola (assim como toda a parte externa) é pintada de bege e tem janelas azuis escuro que se espalham em pequenos intervalos ao longo de toda parede (sendo as que ficam no andar térreo gradeadas). Essa parte frontal é quase integralmente estruturada em um mesmo plano, só a área que dá acesso ao segundo portão – que fica quase no final da parte direita da edificação - é o que se destaca, já que a existência dela produz o efeito visual de projeção de uma parte da estrutura para frente, esse canto possui um pórtico em formato de um “L” de cabeça para baixo, ela é revestida de azulejos azuis escuro e no seu topo (de forma centralizada) há o nome abreviado da instituição em letras de aço.

A parte interna do prédio é composta por muitas divisórias e corredores (ambos usados para exposição de intervenções da comunidade⁸), com paredes grossas cobertas

⁸ Isso engloba avisos, trabalhos acadêmicos, pichações e cartazes de causas sociais. Sobre esse último ponto, gostaria de destacar que a causa que mais observei sendo abordada era a do adoecimento mental e valorização da vida, acredito que isso estava relacionado com a tentativa das/dos discentes demonstrarem empatia com alguns profissionais e estudantes que se afastaram da rotina da comunidade devido problemas psiquiátricos, assim como expressarem seu luto pela morte de dois estudantes do Anísio que em

em partes por azulejos cinzas e aquela mesma tinta bege do exterior, essa combinação junto a grandes volumes de pessoas em horários de maior circulação na escola (entrada, saída e intervalos) me dava uma sensação de sufocamento.

Há um pequeno *hall* – onde são postas eventualmente algumas cadeiras – na primeira parte a que se tem acesso quando se entra, do lado esquerdo fica a parte administrativa, logo de esquina está a secretaria, após a sala do diretor, depois os banheiros dos/das funcionárias/funcionários, posteriormente uma copa, ao fundo a sala multifuncional e do seu lado um almoxarifado, já do lado direito (separado por uma parede) há uma sala de planejamento e outro almoxarifado. Saindo do *hall* de entrada e seguindo no principal corredor daquele andar, há a sala dos/das professores/professoras, a biblioteca, a sala de libras (anualmente o Anísio recebe um número considerável de estudantes surdos/surdas, por isso a escola investiu nesse espaço⁹), ao fundo o laboratório de ciências (que estava interditado) e em anexo – protegido por um portão - uma sala de artes. Essas partes descritas são de um mesmo pavilhão e estão separadas por uma pequena área verde, tendo – do lado em que está a direção – uma parede de *cobogós*. Simbolicamente essa distribuição e separação parecia uma divisão da parte administrativa e da pedagógica da escola.

Seguindo o corredor principal do térreo, do lado direito estão os banheiros das/dos discentes, do lado esquerdo há uma área de terra que ao fundo (em uma parte coberta que serve como um ponto secundário de ligação entre o primeiro e o segundo pavilhão daquele andar) fica uma cantina improvisada por um vendedor ambulante, ele trabalha há anos ali e se tornou um personagem mítico entre a comunidade escolar. Ao lado direito dessa cantina, já no segundo pavilhão do térreo (que fica em paralelo com o primeiro pavilhão), há a sala do grêmio, que não estava sendo usada com essa finalidade, pois, durante o tempo de produção desse trabalho, as/os discentes estavam em fase de reorganização de sua entidade de base, por isso o cantineiro se apropriou daquele local e o usava como depósito.

Voltando ao corredor principal e indo em frente, ainda no segundo pavilhão, há a cozinha da escola e um espaço coberto adaptado para as/os estudantes fazerem as refeições (com mesas e bancos), esse também era o local do andar onde ficava o bebedouro. Devido a esses elementos estruturais, o ambiente era o principal ponto de concentração das/dos discentes, isso somado ao fato dessa parte do pavilhão ficar direcionada no sentido inverso do pavilhão onde fica a parte administrativa e a sala dos professores, mas estar em direção do pavilhão das salas de aula, tornava aquele espaço

2018 cometeram suicídio.

9 Informações obtidas do Plano Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2018.

bastante conveniente para massificar movimentos estudantis, tanto relacionados a causas sociais, quanto a problemas das/dos dissentes devido suas maneiras de estabelecerem interação.

Por exemplo, em uma ocasião, no turno vespertino, as/os estudantes organizaram uma homenagem para uma professora que estava com depressão. Em outra, também no turno vespertino, houve uma confusão devido a organização da fila do lanche, isso porque havia uma disputa (protagonizada pelos meninos) para ver quem ocupava os primeiros lugares, para conseguir acabar mais rápido e poder repetir. Na atividade de reconhecimento da escola, no primeiro contato que o grupo de residentes teve com as merendeiras, uma delas nos pediu para que realizássemos alguma intervenção para facilitar a organização das filas e evitar violências no momento do lanche. Meu preceptor me informou que aqueles desentendimentos eram comuns e que já havia acontecido situações mais críticas, como a formação de um grupo intitulado “Bonde do Lanche” que se valia de intimidações e atividades ilegais (como furtos) para obter o privilégio de poder ocupar os primeiros lugares da fila sempre que seus membros quisessem. Ainda segundo meu preceptor, o grupo havia sido “desarticulado” em 2017 após uma “confusão” porque tinham sido identificados como autores de um furto contra o filho de um policial, porém ainda identifiquei pichações com a sigla do grupo (BDL) pela escola

Voltando para o espaço físico, ainda no mesmo local, à esquerda, há uma rampa da escola que dá acesso ao primeiro andar (nela me chamou atenção que faltam as lâmpadas que podem ser retiradas sem o auxílio de uma escada)¹⁰ e ao fundo há uma sala de aula que só é utilizada nos turnos diurnos. O último pavilhão do térreo (que fica em uma reta perpendicular aos primeiros pavilhões) é composto apenas por salas de aula (que só são utilizadas nos turnos diurnos)¹¹, devido a rampa e ao corredor da sala dos/das professores/professoras, ele não fica visível para o pavilhão administrativo. Se a parede de *cobogós* entre o administrativo e a sala dos/das professores/professoras já me dava uma impressão de tentativa simbólica de fazer uma separação, ela fica muito mais evidente com a distribuição das salas de aula nesse espaço. No começo desse pavilhão está o acesso para escada¹² e próximo ao fim há uma sala isolada que fica de frente para as demais. Segundo meu preceptor, ela era usada para as aulas, mas, devido nela o calor ser insuportável, agora era usada como depósito.

10 Durante meu tempo como residente, ela esteve fechada por 6 meses para reforma.

11 Meu preceptor informou que a escolha pela utilização apenas das salas do primeiro andar no turno noturno estava relacionada a uma iniciativa da gestão para concentrar todas/todos os discentes em um mesmo espaço e porque as salas de cima eram menos quentes.

12 Durante meu tempo como residente, ela esteve fechada para reforma depois que a rampa foi liberada até a data da minha saída.

Ao redor da sala isolada há uma área retangular de areia onde ficava uma escultura – deteriorada e sem identificação de autoria – de um globo terrestre sobre uma coluna, ela foi apelidada na escola como pirulito. Quando pintaram o prédio, no segundo semestre de 2019, a escultura foi toda pintada de bege, fazendo a representação do globo sumir completamente.

Subindo pela escada para o primeiro andar, ao se olhar para frente, é possível ver um pequeno pátio, nele há dois bancos, em sua lateral esquerda fica a rampa e na direita uma mureta com colunas, o que garante uma boa circulação de ar e uma vista para parte inferior do prédio (onde fica o pavilhão de salas do térreo). As/os estudantes só costumam estar nesse pátio na transição de aulas ou quando querem passar um tempo fora de sala, nos intervalos eles/elas costumam descer para o pátio do térreo.

Voltando para o acesso via escada, do lado direito há cinco salas de aula, já do esquerdo há três e uma da coordenação pedagógica (essa fica em um ponto razoavelmente central na lógica de distribuição dos espaços daquele piso), ainda há no fim do lado esquerdo uma imponente sala¹³ de música que é usada pela fundação José Augusto¹⁴. A gestão da escola não tem acesso a esse espaço e nele não estava sendo desenvolvido nenhum projeto direcionado a comunidade escolar do Anísio¹⁵.

Da sala de música, ao virar a esquerda, em posição perpendicular, há outro pavilhão constituído apenas de quatro salas de aula, três a direita (devido ao calor algumas dessas salas eram interditadas, inclusive no turno noturno, em determinados períodos do ano) e uma a esquerda – entre elas há um espaço de onde é possível ver a área verde que separa a parte administrativa da sala dos/das docentes no térreo. No final, há um laboratório de informática, que esteve interditado durante todo meu tempo como residente.

Após chegar no laboratório de informática, enrolando na direção da esquerda, estão os banheiros interditados. É importante destacar que a sala do lado direito do segundo pavilhão descrito desse andar e a rampa fazem com que eles não sejam visíveis da sala da coordenação pedagógica. Entre os banheiros está o bebedouro do andar. Seguindo direto, chegamos à sala de vídeo, que havia sido reformada recentemente pelos/pelas discentes do turno noturno, nela haviam alguns grafites espalhados pelas

13 Falo isso porque ela se destaca por ser a única sala na escola com uma porta de vidro, está em um ótimo estado de conservação (com a pintura intacta, instalações sem infiltrações e móveis que aparentam ser novos) e ser decorada de uma maneira diferente dos demais espaços que observei no Anísio.

14 Setor do Governo do Estado do Rio Grande do Norte responsável pela gestão estadual na área da Cultura.

15 Informações obtidas do Plano Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2018.

paredes e era o único espaço naquele andar climatizado que as/os estudantes podiam usar.

A sala onde fiz todo meu exercício docente era no andar superior, no primeiro pavilhão descrito, do lado esquerdo, antes da sala de música e uma sala de aula depois da coordenação. Ela ficava em um local menos quente, pois o sol nos horários e épocas de maior incidência a atingia menos, além de estar em uma direção mais favorável a circulação do vento. Porém, como só havia nela três grupos de janelas (algumas quebradas) na parte esquerda e uma porta na direita, o ar não circulava, o que produzia uma sensação de calor intensa. Suas paredes tinham as mesmas cores da parte exterior, por elas se espalhavam algumas pequenas pichações, a maioria sendo de mensagens de afeto e marcações gráficas de identificação de alguém ou algum grupo (as *tags*), além disso havia cartazes de campanhas de valorização da vida e de conscientização sobre a depressão, as duas coisas sumiram depois da pintura da escola no segundo semestre de 2019.

A sala era bastante longa e razoavelmente larga, isso somado as poucas entradas de ar lhe davam uma boa acústica, logo todos os ruídos produzidos – mesmo não sendo tão altos – podiam ser ouvidos por quase todas/todos que estivessem no ambiente. Ela comportava até 45 pessoas, poucas vezes a vi perto de lotar, mas quando isso quase acontecia o calor se tornava tão insuportável que era comum as/os discentes saírem ou pedirem o encerramento mais cedo da aula. Vi poucas vezes meu preceptor liberar mais cedo devido a esse motivo, quando aconteceu foi porque ele estava com problemas respiratórios e o espaço era insalubre para continuar com suas atividades¹⁶.

Os móveis que havia na sala variavam entre velhos e seminovos, para as/os estudantes havia carteiras escolares constituídas por um conjunto de cadeira e uma pequena mesa independente, ambas feitas de ferro e plástico. Para as/os docentes havia um birô de madeira e uma cadeira de ferro com assento/encosto em madeira acolchoada com uma fina espuma. Essa diferença nas acomodações já me parecia apontar para intenção de construção de uma assimetria nas relações professora/professor-aluno/aluna ali. Ainda havia na sala um quadro branco, que ficava próximo à porta, na lateral direita de quem está entrando. As/os discentes costumavam ficar em cadeiras enfileiradas de frente para o quadro, as/os professores/professoras ficavam entre o quadro e as fileiras do alunato, tendo que escolher ficar de costas para as/os estudantes e de frente para o quadro ou o inverso. Como não gostava dessa disposição, durante meu exercício docente

¹⁶ Essas questões de saúde também já haviam abatido outros/outras profissionais (inclusive eu durante meu exercício docente) e estudantes, por isso a gestão da escola diminuiu dez minutos dos horários no turno vespertino durante o verão de 2019.

tentei organizar círculos, meu preceptor me comunicou que se fizesse isso teria que acabar a aula mais cedo para dar tempo de refazer as fileiras, pois as/os outros/outras docentes não gostariam de ver a sala “desarrumada”.

1.3 – Petrópolis: um bairro projetado para se ter qualidade de vida X Mãe Luíza: área de migrações e lutas por espaço na cidade.

A instituição de ensino fica em um bairro central de Natal-RN, Petrópolis, localizado entre a região mais populosa (zona norte) e as que possuem as principais fontes de geração de renda da cidade (zona leste e sul), estando nele uma importante rota de ligação entre as três regiões, possibilitada pela ponte Nilton Navarro e duas das principais avenidas da cidade (Hermes da Fonseca e Prudente de Moraes). O bairro ainda é perto dos principais comércios populares do município (Alecrim e Cidade Alta). Pelos fatores citados anteriormente, no local circulam muitas linhas de ônibus, que em geral são o principal meio de transporte das classes populares.

Petrópolis é um dos primeiros bairros projetados da capital, feito para as elites locais no começo do século XX¹⁷, por isso é uma localidade considerada nobre que até hoje concentra a segunda maior renda média, a melhor situação ambiental, educacional e, conseqüentemente, o melhor índice de qualidade de vida na cidade¹⁸. Era comum para mim passar no transporte público ali, por isso conhecia o bairro com maior precisão pela rota que os ônibus que eu pegava faziam, logo algumas ruas não me eram tão familiares. Após as jornadas de junho e julho de 2013, me inseri em um coletivo de direito à cidade que fazia ou participava de algumas atividades em Petrópolis ou em regiões próximas. Para acessar algumas dessas regiões precisava descer naquele bairro e ir a pé até meu destino, o que me fez conhecer diferentes trechos. Caminhar pelas ruas largas e bem arborizadas de Petrópolis, assim como conhecer espaços públicos bem organizados e com razoável estado de conservação (como o Mercado de Petrópolis, a Praça das Flores e a Praça Cívica) onde são realizadas atividades culturais, me dava uma sensação de prazer. Entretanto, me senti repellido quando vi locais que me pareciam projetados para pessoas com o poder aquisitivo bem maior do que o meu, como quando passei pela Avenida Presidente Getúlio Vargas e vi algumas lojas que tinham uma faixa bem diferente das que costumava ver, lembro-me que quando estava ali me questionei se aquele lugar ainda era parte de Natal.

17 Informações extraídas do documento “Conhecendo seu bairro: Petrópolis” (Hora, Medeiros e Capistrano, 2012).

18 Informações adquiridas no documento “Mapeando a qualidade de vida em Natal” (Barroso, 2003).

Considero que Petrópolis recebe uma atenção razoável para os problemas de segurança pública (dentro dos atuais limites precários do estado): boa iluminação, vigilância policial rotineira e câmeras em alguns dos semáforos. Centralidade, possibilidade de deslocamento, estrutura urbanística satisfatória e razoável segurança são alguns dos fatores que observo que facilitam o acesso aos aparelhos sociais dispostos no bairro em todos os turnos. Quando precisei escolher a escola que atuaria, levei os pontos citados anteriormente em consideração, ao escutar as falas das/dos discentes no primeiro bimestre de 2019 – durante a dinâmica de apresentação na aula de sociologia sobre o porquê de terem escolhido aquela instituição para estudar – compreendi que avaliações semelhantes haviam sido feitas por eles/elas, provavelmente devido a isso, a maior parte das/dos estudantes da escola são de outras localidades¹⁹.

Um dos bairros onde residem muitos estudantes é Mãe Luíza, segundo informações do diretor da escola, no noturno perto de 33% do total de discentes vêm desse local. Essa é uma das periferias da capital situada na mesma região da escola (leste) e limítrofe com Petrópolis, em uma área com muitos espaços com risco de deslizamento por ser em um campo de dunas. Surgiu do processo de migração de moradores do interior Potiguar²⁰ e na atualidade possui nos indicadores de qualidade de vida a quinta pior posição, estando na penúltima colocação no quesito renda, na quinta pior no educacional e ficando apenas em uma situação de média qualidade no que diz respeito às questões ambientais, onde ocupa o vigésimo segundo posto²¹.

Por ver recorrentemente nos noticiários policiais manchetes sobre Mãe Luíza, construí uma visão bastante estereotipada daquele local, sempre o relacionando às imagens de violência urbana que eram midiaticizadas. Conforme fui me inserindo nos movimentos sociais e tendo contato com os debates sobre popularização dos meios de comunicação, entendi as problemáticas de assumir aquele ângulo da história como a única verdade possível, essa reflexão me fazia ter uma crítica diferente sobre as informações que tinha, pois passei a enxergar as desigualdades socioeconômicas como sendo fundantes de muitos dos problemas enfrentados pelas populações periféricas como a de Mãe Luíza e como a do meu bairro de origem.

Por ter passado a assumir a noção anterior como mais verossímil, comecei a me sentir identificado com locais como Mãe Luíza, por isso decidi me dedicar a ajudar uma amiga a realizar um evento naquele bairro em 2014, quando após uma forte chuva, houve

19 Informações conseguidas a partir do Plano Político Pedagógico 2018 (PPP).

20 Informações extraídas do documento “Conhecendo seu bairro: Mãe Luíza” (Hora, Ferreira, Medeiros, Lopes, Capistrano e Santos, 2008).

21 Informações adquiridos no documento “Mapeando a qualidade de vida em Natal” (Barroso, 2003)

um deslizamento que comprometeu várias casas²². Desde esse evento, me senti à vontade para transitar naquele bairro, pois os comércios, as igrejas e a forma das pessoas se tratarem nos encontros na rua me pareciam semelhantes aos do bairro onde morava, essa familiaridade me deixava confortável, porém também me lembro de coisas que me deixavam incomodado, como as advertências da minha amiga sobre a necessidade de sempre ir lá acompanhado de algum morador (já que havia olheiros que controlavam o fluxo de pessoas estranhas na tentativa de não haver prejuízo para algumas atividades ilegais), a dificuldade de chegar devido às poucas linhas de ônibus existentes e as cansativas subidas de ladeira.

Esta localidade foi um dos palcos em 2013 da criação da maior facção do estado: o Sindicato do Crime do RN. Que foi mais amplamente conhecida em 2016 devido às reações ao massacre da penitenciária de Alcaçuz²³. Esta organização – também conhecida pelo código 18.14 e 2 – nasceu em resposta ao expansionismo da facção Primeiro Comando da Capital (PCC) – originado no Carandiru em São Paulo no ano de 1992²⁴ – e é uma aliada local do Comando Vermelho – originada no presídio de Praia Grande no Rio de Janeiro, em 1979²⁵.

Meu interesse em apresentar as discrepâncias entre o bairro nobre onde a escola está localizada e a periferia onde residem alguns das/dos estudantes, assim como algumas das imagens que são vinculadas a esse último território por conta da presença de uma facção, é indicar alguns dos elementos através dos quais acredito que é possível enunciar determinados sujeitos. Esses sujeitos específicos, no contexto de escolarização do Anísio Teixeira, produzem tensões e deslocamentos na organização hierárquica da instituição, marcadas por relações de poder associadas ao gênero, à raça e à classe. A localização dos sujeitos nessa hierarquia é uma prática diretamente articulada aos imaginários sobre os territórios. Em outras palavras, ser um homem jovem, negro, morador de uma periferia urbana com presença organizada de uma facção, ativa nos professores e nas professoras (aqui entendidos como encarnações do Estado) a imagem do potencial criminoso. No ato de dar aulas em uma escola pública precarizada localizada

22 Uma matéria sobre esse episódio pode ser acessada através do *link*: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2014/06/casas-correm-risco-de-desmoronar-no-bairro-de-mae-luiza-em-natal.html> (acessado em 15/02/2020 às 22h39).

23 Ainda há poucos estudos produzidos sobre o Sindicato do Crime do RN, por isso acessei principalmente matérias jornalísticas para obter essas informações. Uma das que acredito ser interessante foi produzida pelo *website* “El País” em 2017 e pode ser acessada através do *link*: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/17/politica/1484672500_297788.html (acessado em 11/01/2020 às 18h36).

24 Informações adquiridas a partir do livro "Junto e Misturado: Imanência e Transcendência no PCC".

25 Informações conseguidas a partir do livro "Quatrocentos contra um: Uma história do Comando Vermelho".

em um bairro nobre, os estereótipos associados simultaneamente aos corpos e aos territórios são mediadores permanentes das relações com os estudantes e no entendimento do que a escola significa para os sujeitos. Os relatos que trarei nos próximos tópicos ilustrarão melhor minhas colocações.

Capítulo 2 - “É melhor perguntar para as meninas”: As redes homossociais e as intersecções da escolarização produzindo sujeitos.

Neste capítulo apresentarei algumas diferenças que encontrei entre o turno vespertino e noturno, para isso descreverei o perfil do alunato, trazendo ainda uma exposição mais geral sobre a configuração das turmas. Em um segundo momento trago e reflito sobre as colocações de membros de dois grupos que se destacaram na dinâmica da turma em que dei aula, os quais se organizavam através de vínculos de afinidade que – com base nas minhas observações – compreendi como estando pautados no gênero, geração e sexualidade. Faço esse movimento para entender como se articulava a possibilidade de lecionar naquele contexto.

2.1 – O Anísio ao anoitecer

Devido a minha rotina puxada de trabalho e estudos, no meu primeiro semestre como residente acompanhei as atividades do turno vespertino e a partir do segundo tive que mudar para o turno noturno. Apesar dessa sobrecarga provocar muito estresse e não garantir a melhor qualidade possível nas minhas atividades, gostei da ideia de trabalhar com esse público diferenciado, pois eles possuem demandas específicas que se aproximam da minha (já que desde o ensino médio precisei conciliar geração de renda e educação escolar) e estavam pouco assistidos pelas benesses do programa (pois só eu e uma colega naquele semestre havíamos nos oferecido para trabalhar naquele turno). Ao começarem as aulas percebi que as carências eram bem maiores do que só a falta de residentes, a que considero a principal era a inexistência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apesar de que o perfil da maior parte do alunato se enquadrava na proposta dessa modalidade de ensino²⁶.

As/os discentes do noturno pareciam bem pacatos em comparação com as/os do vespertino, não costumavam estar em grandes grupos nos espaços de interação fora da sala de aula e nem se envolviam tanto em disputas ou mobilizações de carácter coletivo. O que consegui observar é que aquela forma de ocupar o espaço escolar estava relacionada a uma noção funcional – já que a instituição era vista como o local onde eles/elas deveriam ir apenas para conseguir comprovar que poderiam obter determinada titulação – que era alimentada entre as/os discentes. Com base nos relatos que eles/elas faziam durante as aulas sobre suas rotinas, entendi que tal percepção era produzida por eles/elas devido muitos/muitas deles/delas terem um planejamento pessoal semelhante, no qual o dia era dividido entre trabalho laboral, prestação de cuidados parentais e

²⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96) institui no seu artigo 37, parágrafo 1º, que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

melhoramento da formação educativa. O último ponto citado costumava aparecer como parte de um projeto de vida que entendia a titulação que a instituição oferecia como uma chave para galgar melhores posições no mercado de trabalho, imaginando-se que com isso seria possível garantir para eles/elas e seus/suas familiares melhor qualidade de vida.

As características da relação com a educação formal do alunato do noturno colaboravam para a gestão e as/os docentes diferenciarem – em comparação ao turno vespertino – algumas ações na organização das atividades cotidianas, por exemplo, não havia intervalo (o lanche era servido antes do começo das aulas) e era comum as/os professores/professoras serem abordados/abordadas (tanto por discentes quanto pela coordenadora pedagógica) quando havia horário vago, para que as aulas fossem adiantadas, mesmo que ele/ela precisasse se dividir entre duas turmas, pois caso não fizesse isso correria o risco das/dos estudantes irem embora mais cedo e a aula da disciplina ser cancelada. Ainda identifiquei na diferenciação entre a forma de gerir os turnos que a circulação tanto dentro da escola quanto de entrada e saída na sala de aula era pouco controlada, prazos para trabalhos costumavam ser mais flexíveis e não gerava o mesmo pavor na comunidade escolar saber que havia estudantes fazendo uso de drogas ou sexo nas dependências da escola.

Notei com maior precisão a razão para aquela diferença de tratamento nas relações gestão-docentes-discentes no turno noturno quando uma aluna veio pedir que meu preceptor aceitasse um trabalho que já estava fora do prazo, ela estava com a testa franzida, a boca contraída e os olhos espremidos, o que a fazia ter uma expressão facial que aparentava sofrimento, meu preceptor então tentou brincar com ela dizendo que aceitava o trabalho, mas que ela precisava dar um sorriso, ela respondeu que não conseguia porque estava muito cansada. Depois desse diálogo, eu e minha colega residente nos entreolhamos assustados, nosso preceptor percebeu e respondeu como se quisesse dar uma lição moral “é por isso que temos que ser mais flexíveis na noite, muita gente aqui tem uma vida dura”.

Durante meu tempo de observação no turno as únicas atividades extraclasse que envolveram um grande número de estudantes do noturno foram as de lazer, mas especificamente o São João e o Festival de Talentos, ambos organizados no segundo semestre do ano e com total protagonismo estudantil. Não consegui participar de nenhum dos dois eventos, mas acompanhei a mobilização para ambos e ouvi os comentários – que denotavam satisfação – após a realização. Existia um projeto de leitura de livros organizado pelo bibliotecário do noturno que envolvia particular e voluntariamente as/os

discentes, ele consistia na leitura de alguma obra do acervo da escola e posteriormente a entrega de uma resenha, quem fizesse o processo ganhava um ponto na nota final de todas as matérias, na turma em que fiz meu exercício docente quase a metade dos/das alunas/alunos ativos/ativas haviam participado do projeto no bimestre que assumi a classe²⁷.

Quanto as turmas, observei que havia coisas muito semelhantes, como a alta heterogeneidade de faixas etárias, porém com maior número de jovens de 18 a 25 anos; grande evasão ao longo do bimestre, principalmente nos primeiros anos; a maioria realizava alguma atividade trabalhista, no mercado formal ou informal; havia uma alta dificuldade para acompanhar o planejamento sugerido pelo livro didático; a organização da aula era feita em uma relação mais horizontal com o docente do que nos turnos diurnos; nas salas havia uma divisão de grupos por afinidade que em muitos casos seguiam critérios de gênero, geração e sexualidade. Sobre essa divisão, percebi que os homens, na casa dos 20 anos, que se definiam como heterossexuais, expressavam sua masculinidade através de estereótipos de virilidade próprios daquele contexto; tais como: assediar mulheres, fazer intimidações a outros homens através de convites para brigas, manusear o pênis como se portasse uma arma, relatar vivências de violência onde conseguiram ser mais agressivos do que seus adversários, andarem com uma postura corporal de quem não tem medo de um confronto (com o peito aberto e braços mais livres que eram sacudidos longe do tórax), usar um tom de voz grave e alto. Esses alunos se reuniam do meio para o fundo, enquanto mulheres, LGBTs assumidas/os e homens que não costumam fazer os chavões de hombridade acima citados (comumente com mais de 30 anos) ficavam do começo para o meio da sala.

2.2 – O que eles disseram sobre estar naqueles lugares

Investi mais para entender sobre o assunto da distribuição dos alunos na sala de aula, pois, durante meu exercício docente (já que nesta fase do programa residência em um bimestre fizemos apenas observações e no segundo assumimos uma turma) na turma que assumi, notei que a fixação dos grupos em espaços específicos da sala estava diretamente relacionada com formas de se construir subjetivamente durante o processo de escolarização. Entendi a partir de Dayrell (2007) que aquele tipo de formação dos grupos entre jovens não era algo que acontecia só no Anísio, pois o autor afirma que “Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos

²⁷ Meu preceptor chegou uma vez a se questionar sobre a possibilidade de alguns alunos estarem plagiando as resenhas, todavia ele sabia que não podia contestar, já que só recebíamos uma lista com os nomes, a correção desses trabalhos ficava a cargo do bibliotecário.

grupos de pares, preferencialmente nos espaços do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola” (Dayrell, 2007, p. 1111). Com a diminuição do número de estudantes na sala, essa construção tinha suas linhas divisórias marcadas com cada vez mais força, fazendo com que determinadas peculiaridades de cada uma das bandas da sala se destacassem e lideranças caricatas surgissem. Sigo Nascimento (2012) compreendendo essas produções como resultado de construções não só de oposição entre gêneros, mas também de articulações internas de cada grupo em redes “homossociais”, onde essa segregação sexual seria uma forma de sociabilidade que formula pessoas.

É importante lembrar que, como já trouxe (mas desenvolverei melhor mais a frente), o gênero nesse contexto se faz ao mesmo tempo que a raça, a classe e o Estado, em dinâmicas onde em determinados momentos algum desses elementos se exacerbam dentro de uma lógica interseccional conforme trata Viveiros (2017). Isso é o que justifica a fala de um de meus colaboradores ao afirmar que “É melhor perguntar isso para as meninas” quando entrevistei ele e seu amigo perguntando o que os fazia virem a escola. Antes disso, seu colega me havia respondido que “Fumar maconha e pegar as boyzinhas” era o motivo para ir para instituição. Mas, quando eles observaram que eu estava anotando fidedignamente o que ele havia me dito, se surpreenderam e foi então que apontar “as meninas” como melhores para serem entrevistadas surgiu como saída. Logo depois o colaborador que havia afirmado que vinha usar “maconha e pegar as boyzinhas” complementou, “A gente vem estudar, mas não dá certo” e chamou seu amigo para ir embora. O que estava subentendido naquela conversa era que havia um gênero mais adequado para se observar o bom funcionamento escolar, pois esse seria melhor adaptado a escolarização, conseguindo seguir as normas.

Os rapazes citados acima sentavam ao fundo da sala, passavam a aula interagindo entre si, algumas vezes elevando o volume da voz a ponto de serem ouvidos por toda classe, não costumavam estar interessados pela minha exposição. Entre os dois parecia haver uma relação de hierarquia, já que um costuma deliberar sobre as ações que a dupla deveria tomar e o outro quase sempre aceitava sem contestação. O que identifiquei como a liderança era quem se saía melhor nas performances do que chamei dos estereótipos de virilidade do contexto, ele costumava ser jocoso quando lhes fazia uma pergunta relacionada ao conteúdo que estava dando ou quando eu tentava conectar o que ouvia eles conversando com o que estava trazendo da disciplina, com o objetivo de os incluir na construção do conhecimento que estávamos tentando fazer. Já seu amigo se mostrava confuso entre se atentar ao que eu estava trazendo (acredito que em uma postura de

respeito) e rir das colocações do seu companheiro como uma forma de reafirmar sua lealdade²⁸, isso influenciou na nota deles e no desempenho das atividades em sala, ambos foram mal avaliados por mim no bimestre que dei aula.

Esses rapazes eram os únicos que haviam restado de um grupo muito maior que antes ocupava aquele lugar na sala, possuíam todas as características que já relatei como sendo comuns na maioria dos estudantes que sentavam ao fundo nas turmas do Anísio, porém cabe aqui destacar que eles dois eram negros e moradores de Mãe Luiza, sendo seu local de moradia algo apresentado com orgulho e as vezes com um tom de intimidação (algo do tipo “você sabe de onde eu venho e o que fazem lá?”). Aquele que exercia o papel de liderança era, além disso, bastante popular na escola por se dizer membro de uma facção e já ter protagonizado situações de violência verbal, ameaça e tentativa de agressão física contra professores/professoras. Dedicarei mais espaço para falar desse estudante no próximo capítulo, aqui cabe apenas destacar como as intersecções e redes homossociais produziram ele como um sujeito em evidencia nas atividades escolares cotidianas.

2.3 - O que elas disseram sobre estar naqueles lugares

Achei pertinente a colocação sobre conversar com as meninas, para ver a experiência de ir à escola a partir de outro ângulo. Assim, decidi as convidar para uma entrevista, na penúltima aula em que dei na turma do noturno. Aquela foi uma aula bastante difícil, eu já estava desgastado por causa da relação problemática com o aluno que liderava o grupo que sentava ao fundo (desenvolverei melhor esse ponto no próximo capítulo), como no começo da aula ele não estava presente, as coisas estavam fluindo com certa tranquilidade, porém com sua chegada (quase na metade da aula) comecei a sentir dificuldades de concentrar a maior parte da atenção da turma. Como o que estava dando era apenas uma revisão, decidi não me estender muito, isso também seria bom para poder ter mais tempo para entrevistar as meninas.

Naquele dia estavam na sala apenas três homens e quatro mulheres, antes de finalizar, uma aluna decidiu ir embora, ela estava com um olhar firme e direcionado para frente, ao se levantar, projetou o peito e ergueu a cabeça, ela tinha a linguagem corporal que aparentava alguém decidido e firme, juntou as coisas de forma rápida e as segurou na mão de um jeito que parecia ríspido, ao se levantar e passar na minha frente

²⁸ Dayrell faz uma observação interessante sobre essa questão, trazendo que “o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do grupo” (Dayrell, 2007, p. 1121).

dando tchau – sem virar a cabeça – os meninos que estavam no fundo da sala (que eram todos os presentes naquele dia) começara a assobiar, além de a chamarem de gostosa de um jeito nitidamente invasivo. A situação me deixou desconfortável de inúmeras maneiras, achava extremamente errado a atitude dos meninos, mas sabia que uma intervenção minha não dialogaria com eles e era possível que gerasse uma situação de violência (no próximo capítulo falarei da origem desse medo). Além disso, naquele momento minha autoridade sobre a turma era mínima, a única coisa que conseguia pensar era em acabar a aula, mas, decidi olhar fixamente para os autores da agressão verbal e – como não sabia como a aluna estava processando aquilo – conversaria com a estudante na próxima aula para saber como ela tinha se sentido, para assim a auxiliar caso quisesse realizar uma denúncia²⁹.

Já estafado e sentindo que a aula não renderia nada mais, até com um pouco de sentimento de derrota, decidi finalizar e chamar as três meninas que restavam para entrevista. Duas delas eram bem assíduas as aulas, uma se destacava no compromisso com a matéria de sociologia, foi a única que entregou o trabalho de pesquisa que a turma me pediu para fazer e costumava acompanhar atentamente a aula, fazendo sempre intervenções sobre o conteúdo, sendo a única estudante que obteve a nota máxima na disciplina naquele bimestre. A outra cumpria de forma satisfatória as exigências da escolarização, dentro dos limites que fui habituado a entender como sendo necessários ao alunato: costumava acompanhar respeitosamente minha exposição durante a aula, tirava dúvidas e ficou com nota suficiente para ser aprovada no bimestre. A terceira, que faltava frequentemente, quando estava presente parecia se deter na exposição que fazia, porém não costumava dialogar comigo sobre a aula, fosse complementando, contestando ou indagando, na avaliação ela tirou uma nota abaixo da média.

As três moças sentavam do meio para o início da sala, à primeira citada eu a identificava como uma moça não-branca e às outras duas como brancas. Não cheguei a pedir para elas declararem sua raça/etnia ou cor. Nunca chegamos a conversar sobre o local onde elas moravam e através da entrevista entendi que elas achavam mais interessante falar de suas origens, noções de pertencimento e projeções para o futuro a partir das relações parentais e não pela localização territorial.

29 Quando perguntei na aula seguinte como a aluna estava se sentindo, ela me disse que bem e me questionou sobre o motivo da pergunta, quando falei que era por conta da saída dela na semana anterior, ela me disse que no dia estava estressada, pedi desculpas por não ter intervindo quando os meninos a constrangeram e perguntei se ela queria fazer alguma denúncia a direção, ela disse que “não me importo com babacas” e mandou eu não me abater com isso, afirmando que seria um mau uso do meu tempo se levasse o caso a outras instâncias.

Como o meu desconforto com a disputa pela atenção da turma era visível, por mais que eu não verbalizasse isso, quando finalizei a aula e chamei apenas as meninas para conversar (pois não queria expor de forma indiscreta que pediria uma entrevista), notei que emiti também a mensagem de que não possuía controle sobre aquele espaço, querendo levar para fora dele as pessoas que convergiam comigo sobre como estava utilizando o local. Com nossa saída os homens colocaram uma música em alto volume e gritavam como se tivessem finalmente sido liberados para festejar nesse espaço.

Notando a súbita mudança de padrão de ruídos ao sairmos, eu e elas nos olhamos perplexamente, a segunda menina descrita então indagou de forma retórica “o que é isso?”, a primeira que identifiquei respondeu com ira “vou te falar o que é. Isso é uma fábrica de traficante!”. Minha cabeça fervilhou quando ouvi aquele diálogo, porque o que estava entendendo era que a aluna que deu a resposta queria criminalizar os estudantes que se rebelaram contra a aula, tomaram a sala e fizeram um uso diferente do habitual, pois não se importavam com as consequências. Concordava com ela que eles precisavam ser responsabilizados, já que isso representava um prejuízo para pessoas como ela, que desejavam serem escolarizadas conforme o padrão regulamentado, mas tinha total desacordo com a criminalização através do estigma do traficante. Aquela era uma ótima oportunidade para abrir um diálogo sobre vários temas que acho muito relevantes, como: criminalização das juventudes pobres, de periferias e negras, democratização da educação, política de drogas e racismo, “guerra as drogas” e etc., todavia a perdi porque também estava tomado pela raiva que sentia pelo que eles fizeram, uma emoção que sob aquelas circunstâncias (em que me sentia humilhado) era desconfortável para mim. Assim, preferi preservar a mim e a afinidade que tinha com ela (visto que dependendo da forma que abordasse aquilo, que na minha condição naquele momento indicava para não ser algo muito agradável, poderia gerar algum estresse, por aparentar defender quem estava nos deixando enfurecido/enfurecida) para possibilitar uma maior estabilidade no momento da nossa entrevista.

Seguirei a mesma ordem da descrição para trazer as respostas da entrevista. As estudantes tinham motivações bem diferentes para irem à escola, a primeira via isso como uma reparação frente ao contexto de desigualdades que sua família viveu na geração anterior. Seu discurso apontou as diferenças de oportunidades que ela tem em comparação com sua mãe, uma mulher que “precisou largar os estudos, por ter vindo do interior para conseguir trabalho”. Já a segunda compreendia que com a formação básica poderia facilitar seu projeto de vida no exterior, pois pretendia morar na Europa com uma tia e achava que “lá fora é mais difícil”. A terceira só enxergava a instituição como um mal

necessário, visto que precisava da carteira de estudante, a educação formal não parecia atraente para ela, porque o que a dava prazer na sua rotina era “trabalhar e ficar em casa feito louca”.

Havia algo verdadeiro na afirmação dos homens sobre ser melhor “perguntar isso as meninas”, pois elas conseguiram levar a entrevista a sério do começo ao fim, assim como as aulas que ministrei, porém, seus objetivos com aquilo eram bem distintos. Provavelmente o que as ligava, mesmo que tivessem ideias tão divergentes, era o mesmo que conectava os rapazes, os códigos das relações de gênero daquele contexto, que comunicavam de forma implícita que um aluno de destaque era aquele que ia as aulas para desestabilizar as normativas do local, enquanto para uma aluna seu prestígio deveria ser mantido devido à docilidade, pois em ambos os casos eles davam os caracteres mais adequados para serem usados por cada pessoa no grupo que melhor a acolhia.

Nesse contexto de escolarização, entendi que aos/as docentes que queriam ter boas relações com o alunato, como método para garantir a realização do que o Estado regulamenta como missão social da escola, tinham que dialogar com os enquadramentos dos grupos que se perpetuavam nas turmas, ora os acatando, ora os repreendendo, já que estava emitindo mensagens até quando os ignorava. Isso porque entre aqueles/aquelas jovens “as relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, construindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para adesão quanto para a negação desse estatuto” (Dayrell, 2007, p. 1121).

Capítulo 3 – “Dava um tiro e dizia: É TUDO 2!” O uso da ameaça de violência frente a discriminação

Neste terceiro capítulo apresento o sujeito que mais deteve minha atenção durante o campo que resultou nesse trabalho, mostrando como, durante o processo de escolarização, algumas situações limites na relação professor-aluno produziam mutuamente gênero, raça, classe e Estado. O capítulo também traz reflexões sobre algumas das minhas afetações durante aquela vivência, assim como aquilo se tornou uma experiência que marcou emocionalmente minhas noções sobre a prática docente.

3.1 – Madrugadão

Desde quando apenas fazia observações na turma do noturno que posteriormente assumi, a participação de um estudante durante a aula chamou minha atenção pela forma de expressar a revolta através da ameaça de violência. Antes de trazer as situações em que isso ocorreu, cabe descrever esse rapaz que, devido suas características físicas, vivências e comportamento virou um sujeito central da minha pesquisa. Nesse trabalho usarei o codinome Madrugadão para me referir a ele, pois esse foi o nome que ele me pediu para o chamar em uma das vezes que provocou riso na turma a partir da interação que estabelecia comigo³⁰.

Madrugadão é jovem, tem 21 anos, com aproximadamente 1m80cm, possui fenótipos que são associados com as pessoas negras no Rio Grande do Norte (pele marrom pouco retinta, cabelo crespo, nariz largo e lábios grossos), tem um corpo atlético e costuma trajar calça jeans, tênis, camisas e bonés de marca sempre em um bom estado de conservação.

A maior parte das informações que tenho sobre suas vivências são de participações feitas na aula, diálogos que tive com meu preceptor, algumas rápidas conversas informais com ele, uma tentativa de entrevista pouco convencional (porque sua forma de interação comigo não o fazia ver com muito respeito meu trabalho) e informações que possuía na memória de uma conversa que havíamos tido aproximadamente 6 anos atrás, na casa da minha avó, pois na época ele era companheiro de uma prima e hoje é pai da filha dela (informação que só recordei quando ele chamou minha atenção no meio de uma aula).

³⁰ Meses depois dele ter se apresentado assim para mim, descobri que a piada era porque há uma lanchonete na frente da escola com esse nome.

Ele reside em Mãe Luiza com a família materna. Nunca mencionou se possuía alguma forma de geração de renda, na vez que relatou em uma aula a maneira que obtinha as roupas de marca, mencionou a mãe como sendo sua mantenedora. Tem uma filha de 5 anos que não mora com ele. Estava repetindo o primeiro ano do ensino médio e meu preceptor entendia a reprovação dele como uma escolha, pois ele possuía nota suficiente para aprovação, mas faltou as provas do último bimestre. Madrugação me relatou que já praticou ações que entram em conflito com a lei, mas nunca disse se passou por algum sistema de detenção ou encarceramento, também afirmava com orgulho o uso de maconha e a vinculação ao Sindicato do Crime. Suas contribuições na aula eram principalmente para fazer colocações que traziam a violência letal como forma de resolver problemas de discriminação e preconceito, esse comportamento parecia seguir a lógica descrita por Nogueira (2000) *apud* Santos (1999) quando afirma que “as práticas de violência surgem como consequência dos processos de exclusão social, político e econômico” (Nogueira, 2000, p.100).

Em meio a tudo isso, o que mais ficou saliente para que me atentasse a Madrugação foi as tensões na sala de aula e outros espaços da escola que ele provocava com suas ameaças ou comportamento, o que fazia que ele fosse visto como um risco por parte das/dos docentes e como um líder para os rapazes que sentavam junto dele ao fundo da sua sala. Apresentei, nos tópicos anteriores, como foi possível no contexto do Anísio um sujeito como Madrugação emergir, daqui em diante meu esforço será para informar como seu conturbado destaque era mantido nas dinâmicas de escolarização.

A primeira vez que recebi uma informação sobre Madrugação foi quando em uma reunião do núcleo de residentes o preceptor nos informou, a mim e a outra amiga que também desenvolvia atividades no turno noturno, que havia tido um desentendimento sério na turma daquele estudante. Quando um professor fez uma brincadeira se dizendo membro do PCC, Madrugação, que afirmava ser da facção rival, reagiu tentando o agredir fisicamente (só não conseguindo porque os colegas o seguraram) e depois buscou o fotografar com a ameaça de entregar as imagens aos seus companheiros do Sindicato do Crime.

Na aula seguinte a esse episódio, a sexta do primeiro bimestre, a forma de Madrugação participar em classe já era muito diferente das anteriores, ele começou a fazer mais colocações, mas elas eram muito pontuais e com frequência diziam respeito a sua ira por ser associado a quem praticava roubos ou furtos. Sua maneira de estar na sala de aula também havia mudado, quase sempre ele ficava pouco tempo sentado, saindo inúmeras vezes com alguns colegas para – segundo ele – fumar maconha, sempre

voltando alterado, fazendo brincadeiras e falando em um volume que dificultava a exposição do professor e os diálogos da turma sobre o conteúdo trabalhado. Aos poucos ele foi diminuindo sua participação, aumentando as saídas da sala e tendo uma postura cada vez mais desestabilizadora da escolarização normativa, mas nunca deixou de ser um aluno assíduo e pontual. Depois da briga de Madrugadão com o professor, uma pichação gigante na mureta da escada no primeiro andar da escola (onde se lia “TUDO 2”), que notei na primeira aula do segundo bimestre, passou a marcar de forma mais gritante na estrutura do prédio a territorialização da facção que Madrugadão se dizia parte. A foto da intervenção está em anexo com o título “Figura 2”. Compreendi a mensagem que estava sendo mandada com aquela pichação a partir de Nogueira (2000), visto que ela destaca que “o fato de não haver uma preocupação na abertura da escola como espaço público, pertencente à própria comunidade, nos remete à hipótese de que sua depredação, bem como outras formas de violência praticadas pelos indivíduos, podem ser formadas de manifestações contra todo o sistema que os impede de ter acesso à cidadania e a seus direitos” (Nogueira, 2000, p.109).

3.2 – Situações limites na produção mútua do Estado, gênero, raça e classe na escola

Além das situações já descritas envolvendo Madrugadão, na continuação descreverei mais quatro situações em que ele se expressou violentamente e que eu identifico como respostas à revolta que ele sentia por ser tratado de forma discriminadora e preconceituosa. Considero que essas situações ilustram bem como a produção mútua do Estado, gênero, raça e classe estavam elaborando as possibilidades de permanência escolar para um sujeito como ele e as estratégias que ele estava traçando para se manter no Anísio.

Vivenciei a primeira delas ainda como observador. Na sexta aula do primeiro bimestre o professor ministrava o assunto “métodos de análise na sociologia”, ao provocar a turma perguntando qual a melhor forma de se analisar a sociedade, Madrugadão respondeu que é “vendo o quanto ela é escrota”, pois ele não podia sequer “usar boné e camisa de marca que já achavam que ele ia roubar”. No mesmo momento, uma colega, tentando fazer uma piada, falou: “também, com essa cara de bandido”. Madrugadão não interagiu com a colega e continuou falando direcionado para o professor: “ninguém sabe de onde vem minha roupa, minha mãe compra para mim”. A mesma aluna que tentou provocar riso a partir da denúncia que ele havia feito continuou tentando fazer graça

dizendo: “não é sua roupa, é sua cara”. Para controlar a situação, o docente trouxe um exemplo de um estudante que foi barrado no maior shopping da cidade, antes dele finalizar a história, Madrugadão interrompeu e disse: “eu enchia de bala ou furava todinho”. Nitidamente assustado o professor falou que essa ação comprovaria o estigma e mudou de assunto, pouco após Madrugadão saiu da sala, vindo do fundo, circulando metade da turma, chamando alguns amigos e passando na frente do professor.

A segunda situação aconteceu na terceira aula do segundo bimestre, na qual já estava assumindo a turma. Era a primeira aula ministrada por mim que Madrugadão assistia, ele havia saído no final do horário anterior e só voltou no meio da aula, quando eu estava ministrando o assunto indivíduo e sociedade a partir dos clássicos. Ao chegar ele sentou em cima da mesa; conforme ia dando o conteúdo, tentava provocar as/os discentes a pensarem sobre suas experiências com os conceitos que aqueles autores trabalhavam e as vezes pedia para dividirem com a turma, principalmente quando os percebia mais dispersos. Foi em um desses momentos que perguntei a Madrugadão o que ele pensava sobre a relação indivíduo e sociedade, ele me respondeu de forma muito similar a situação anterior, dizendo que: “a sociedade é escrota, porque os ônibus nem param para mim, o motorista acha que vou assaltar”. Ao ouvir sua resposta tentei articulá-la ao que tinha sido exposto na aula, perguntando como, com base nos clássicos, resolveríamos isso. Madrugadão respondeu sem titubear: “dando tiro e dizendo: é tudo 2!”. Continuei tentando articular o debate ao tema, mas não consegui grandes avanços, Madrugadão preferiu conversar outros assuntos com os amigos. Aquela colocação dele e a atitude posterior com os companheiros me lembraram a reflexão de Salomone ao afirmar que é “a partir da experiência da contravenção e do crime que os jovens reafirmam sua existência social e impõem seu reconhecimento, recuperando, ainda que a partir do medo, sua visibilidade” (Salomone, 2009, p. 256). Acredito que, por tentar articular a aula com os alunos que sentavam ao fundo, as/os que sentavam do meio para frente não quiseram interagir comigo como nas outras aulas, o que me deixou naquela aula isolado durante meu exercício docente e por isso muito desconfortável.

Já a terceira situação ocorreu na quinta aula do segundo bimestre, quando eu tentava repensar, junto à turma, meus métodos para lecionar e assim conseguir trabalhar os conteúdos estabelecidos pelo livro didático. Na aula anterior havia tentado fazer uma dinâmica para revisar o assunto já dado e ver se eles/elas estavam seguros/seguras para avançarmos. A dinâmica consistia em cada estudante escolher um cartão onde estava escrito ou o nome de um dos clássicos, ou um conceito, ou uma teoria sobre indivíduo e sociedade; depois eles/elas teriam que encontrar outro cartão que se relacionava com o

seu e fazer uma exposição do porque acreditavam que essa conexão deveria ser feita. Como não deu para finalizar tudo no mesmo dia, deixamos as apresentações para a aula seguinte, porém ela não ocorreu como imaginávamos pois, a professora do horário anterior havia adoecido e as/os alunos pediram para meu preceptor adiantar a aula, já que eu ainda não tinha chegado a escola. Quando fui informado disso eu estava no ônibus, pedi então para meu preceptor perguntar se eles/elas estavam prontos/prontas para fazerem a última parte da dinâmica, recebi uma resposta negativa, inclusive alguns/algumas disseram que tinham perdido o cartão. Compreendendo que os métodos que usava não estavam sendo o suficiente para o que a turma demandava, decidi que quando chegasse conversaria com eles/elas sobre como poderíamos melhorar as aulas.

Só pude chegar nos últimos 15 minutos da aula e apresentei meu desconforto com o insucesso das minhas metodologias, falando que estava com dificuldade de encontrar algo que fosse interessante para eles/elas e que precisava de ajuda para pensar nisso. Havia apenas dez estudantes em sala, sete mulheres sentadas na frente e três homens atrás. Somente as alunas me trouxeram contribuições, solicitando um trabalho de pesquisa e uma aula temática que resultasse em um júri simulado. Enquanto pensávamos sobre o que era viável, o trio de rapazes conversava com um volume de voz muito elevado, onde a voz de Madrugadão se destacava. Uma das meninas se virou, olhou para trás e depois para mim, chamando minha atenção ao apontar na direção do fundo e exclamar a palavra “professor!” com uma variação de timbre decrescente. Antes que pudesse responder, uma de suas colegas gritou “cala boca bando de carai!”. Instantaneamente eles se calaram, olhei para moça que entreviu e disse “calma, cada um contribui com o que tem, é isso que eles podem oferecer”, algumas alunas começaram a se virar e soltar frases de deboche em direção aos homens, como: “toma”, “pegue” e “bem-feito”, eles ficaram calados e Madrugadão parecia meio desnordeado. Quando tentei acalmar os ânimos e retomar a conversa, Madrugadão fez uma bola de papel e a jogou na minha direção, desviei e continuei como se não tivesse visto aquilo, mas isso me afetou muito, porque entendi a mensagem simbólica como uma vontade de me agredir, no mínimo moralmente.

A última situação com a qual busco ilustrar a forma em que masculinidades, classe e raça se produzem no cenário escolar na dinâmica relacional dos agentes na instituição, aconteceu no dia da prova. Na aula de revisão, acordei com as/os estudantes que faria uma avaliação só com quatro questões objetivas, mas que todas elas seriam elaboradas e corrigidas no modelo da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que nelas seriam articulados os conteúdos do bimestre de forma interdisciplinar (com os

demais componentes da área de humanas: geografia, história e filosofia), levando em consideração o contexto e uma situação-problema (Guimarães, 2005), para isso as perguntas sempre faziam referência a dois textos que estavam no corpo da prova. O valor da questão variaria conforme o número de estudantes que a haviam acertado, sendo as notas mais altas das que houvessem sido gabaritadas pelo maior número de discentes, isso porque segui a lógica da resposta ao item, que é o método usado para aferir nota no ENEM (Brasil, 2012). Produzir e corrigir a avaliação nesse modelo exigiu muito de mim, mas achava importante ter essa dedicação, pois acreditava que era uma forma de preparar o alunato para um exame que a maioria já havia me informado que pretendia prestar.

A aplicação da prova já começou de uma forma não convencional, foi o dia que vi mais estudantes na sala, não conhecia a maior parte deles/delas, meu preceptor já havia me informado que naquele turno era comum aquilo acontecer, o que não evitou meu estranhamento. Como já sabia que aquela era minha última aula na turma, ao entregar as avaliações também estava dando um chocolate, Madrugadão foi o único que não quis receber, dizendo que não gostava. Quando entreguei as provas, alguns alunos reclamaram do tamanho e perguntaram – devido aos textos – se era prova de português. Madrugadão olhou a prova e a devolveu, dizendo que estava “chapado demais”; respondi orientando que ele fizesse o que desse, ele recebeu e perguntou se podia fazer depois, porque havia fumado “um” estava “muito doido”, eu disse que não, argumentando que “pra fazer a cabeça tem hora”, o amigo que sempre andava com ele se divertiu ao me ver usando aquela frase e soltou euforicamente um “olha o professor!”. Madrugadão levantou as sobrancelhas, franzindo a testa e ficou com a boca meio aberta, uma expressão facial comum quando ele se sentia sem graça por não conseguir dar uma resposta.

Ao longo do horário Madrugadão ainda fez outras intervenções, na primeira delas me chamou dizendo que queria tirar uma dúvida, então ele perguntou baixinho “tem como me dá um dez?” Eu respondi que não, ele não desistiu e continuou “só um seis então, a gente é família”, eu disse que esse era mais um motivo para não fazer aquilo. Alguns discentes tentaram colar, quando percebia, só as/os olhava fixamente e isso era o suficiente para que parassem, porém como havia um número bem maior de discentes na sala, tinha dificuldade para olhar para todo mundo que tentava copiar as respostas ou as passar para um/uma amigo/amiga, foi então que decidi chamar a atenção deles/delas coletivamente, informando que corrigiria a prova dando valor para questão conforme a proporção de estudantes que a gabaritaram, por isso, colar poderia não ser a melhor escolha. Poucos minutos depois disso, Madrugadão ficou em pé ao lado do amigo que

comumente andava com ele, discutindo a prova em um volume moderado, mas que devido ao silêncio da turma todos/todas ouviam, foi então que ouvi uma aluna dizer aquele mesmo “professor!” em timbre decrescente que parecia sinônimo de “poxa professor, faça alguma coisa!”. Minha reação com eles foi a mesma que estava tendo com os demais (apesar do jeito de colar deles ser diferente), olhei os rapazes na esperança de que eles se constrangessem, o amigo de Madrugadão recebeu e acatou a advertência, depois de me olhar rapidamente duas vezes ele alertou Madrugadão dizendo “olha o professor, vai pra teu canto!”. Ele foi e pouco tempo depois saiu sem falar comigo, entregando a prova para meu preceptor, o qual fez um comentário sobre como Madrugadão estava querendo anular minha autoridade quanto docente que estava assumindo aquele processo.

O que entendi dessas situações é que os comportamentos e expressões de Madrugadão faziam parte de um investimento em determinadas caricaturas que nas relações sociais brasileiras eram relacionadas a alguém com as características dele, isso o permitia fazer deslocamentos nas posições de poder, conseguindo muitas vezes um posto de dominação no espaço da sala de aula, pois ao confrontar os professores pelos meios que usava, conseguia obter determinadas qualidades relacionadas ao gênero, raça e violência que produziam o que Moore (2000) chamou de “fantasias de poder”. Compreendi esse movimento que ele fazia como uma tática para usar o espaço das aulas como um palco para seus protestos contra um modelo social que o excluía. Porém, como ter aquela postura era suscetível a como os vínculos podiam ser estabelecidos naquele contexto, muitas vezes a intervenção das alunas que pediam silêncio ou simplesmente provocavam riso nas colocações dele, quebrava algumas das suas investidas.

3.3 – O horror provocando terror

Nos contatos fora da sala de aula que tive com Madrugadão, nos corredores da escola, no portão de entrada ou nas vezes que nos esbarramos na rua, ele costumava ser cordial e atencioso, sempre me complementava com muito respeito, fazendo questão de apertar minha mão, perguntando como estava e me chamando de professor. Mesmo quando algum de seus amigos fazia insinuações sobre possíveis interesses sexuais entre nós (como forma de questionar a sexualidade dele), ele mantinha uma postura afetiva comigo. Tudo mudava quando entrávamos na sala de aula, ali ele se vestia de rebeldia para combater minhas indumentárias de autoridade docente.

Atingi o cúmulo da saturação que suporto após planejar uma aula sobre cangaço, pois pensei que essa seria uma maneira de provocar alguma reflexão indiretamente sobre a questão dos conflitos das facções e as desigualdades sociais no estado. Com essa atividade também pretendia inserir os debates de Madrugadão nos assuntos centrais da aula, para assim o incluir de forma que sua revolta fosse ouvida sem ser pelo canal da violência, todavia esse esforço foi insuficiente. Já ao entrar na sala ele olhou para mim em tom impositivo e falou “não vou fazer nada”, sentou ao fundo e colocou um dos pés na cadeira (apontando em minha direção), respondi para ele que estava tudo bem e que nas minhas aulas a participação sempre era facultativa, assim como a presença. Conforme tentava dar a aula, precisava aumentar o volume da voz para me sobrepor as conversas dele, sem mudar o tom para não parecer agressivo. Quando passei um trabalho, o amigo que conversa com ele disse que eles fariam com duas das meninas que sentavam à frente, uma delas obstinadamente falou que não queria fazer com eles, ele, porém, argumentou que desejava o mesmo tema (enquanto isso Madrugadão observava tudo calado), decidi então que seriam feitos dois grupos com o mesmo tema, pouco depois Madrugadão chamou o amigo e os dois se retiraram da sala.

Depois de vivenciar aquela aula, senti que havia esgotado meus recursos para fazer algo, chamei uma reunião com meu preceptor e a orientadora do programa e nessa conversa fui informado pelo preceptor que todas/todos professoras/professores estavam passando pelas mesmas dificuldades e sentiam medo de se colocarem de forma mais firme contra os ataques daquele aluno, pois após o desentendimento relacionado a rivalidade de facções com um de seus professores, suas ameaças pareciam um risco eminente. Eu então entendi que o medo era a liga que unia a relação professor-aluno naquele contexto, sendo a escolarização ali uma tentativa cuidadosa de andar em um campo minado.

Passado o episódio da aula do cangaço, não fiquei seguro se estava fazendo as melhores escolhas na condução da turma, pois ao mesmo tempo que era sensível a angústia de Madrugadão e compartilhava com ele o ódio das estigmatizações que comumente pessoas como nós somos alvo, seus desrespeitos às normatizações e o pouco espaço para diálogo comigo na sala enquanto professor, cobravam de mim uma postura mais incisiva, que as vezes me fazia mudar planejamentos inclusivos para excludentes, pois não conseguia desenhar uma alternativa para continuar a condução da aula de forma democrática se não fosse escolhendo aceitar interagir com quem queria interagir comigo. Entendi então que meu desconforto estava em me sentir ao mesmo tempo, nos termos de Das e Poole (2008), um agente do Estado no exercício dos seus

fetiches e uma parte generificada e racializada da população que foi posta à margem por essa mesma tentativa de realização de fetiche do Estado na construção da “raça do mito do nacional”, conforme traz Padovani (2017).

3.4 – As marcas daquela experiência na minha prática docente

Após finalizar meu segundo semestre na residência, minha agenda havia mudado e precisava assumir uma turma no vespertino. Sentia certo alívio de poder me inserir em outra dinâmica da escola, pois estava saturado dos acontecimentos na turma que trabalhei no noturno, porém também experimentava certo peso na consciência, porque tinha entrado e saído dela sem ter encontrado uma forma de ser um agente da escolarização que conseguisse integrar as mais diferentes vivências que se apresentavam ali, algo que até então havia aprendido como sendo o papel do docente naquela instituição.

A experiência no noturno havia sido transformadora para o que compreendia como docência, pois trouxe desafios que me colocavam de frente com limites que tinha e não dava a devida importância ou sequer os percebia. Já havia trabalhado com estudantes que demandavam uma metodologia diferenciada, mas não com um grupo que tinha como liderança alguém que via na ameaça de eclosão do espaço escolar uma forma de assumir uma posição privilegiada. Sendo visto no papel do professor amigável, seria um empecilho para quem quer liderar na escola um movimento que cresce com a sinalização da inviabilização da prática docente, pois ser um profissional cordial poderia tornar a aula prazerosa de uma forma que a sabotar não fizesse tanto sentido. Com isso compreendi que a questão era bem mais complexa do que a metodologia que usava, estando para além de minhas forças, já que a disputa girava em torno do modelo de instituição escolar viável para um projeto de escolarização naquele contexto, sendo necessário para mudar isso que tivéssemos outras condições objetivas, as quais só podiam ser viabilizadas em outra conjuntura.

Só consegui chegar a compreensão citada acima tempos depois de assumir a turma do vespertino, antes disso fiquei tomado por uma sensação de impotência, o que me fazia questionar a possibilidade de poder dar uma aula de qualidade. Foi com essa insegurança que ministrei minha primeira aula no vespertino, acredito que isso ficava visível devido o tremor das minhas pernas e as bagunças que fazia ao tentar falar algumas frases. Isso só durou aquela aula, pois a nova turma tinha um perfil mais

receptível a proposta normatizada de educação escolar, interagindo de forma agradável comigo dentro e fora da sala.

A turma que assumi no vespertino comumente tinha uma quantidade de estudantes assíduos bem maior do que a do noturno (por volta de 35 em cada aula, isso de um total de 40), todos/todas eram adolescentes entre 14 e 17 anos, eles/elas também se organizavam dentro da sala em grupos de afinidade, mas não seguiam de forma tão restrita critérios de gênero e sexualidade, no geral se ligavam pela forma de experienciar a escolarização, também existindo nela a divisão da frente e do fundo. Nas primeiras cadeiras ficavam as/os discentes mais participativos na aula e que costumavam entregar trabalhos elaborados, nas últimas ficavam os/as que costumavam interagir mais entre as/os colegas, reclamavam com frequência dos trabalhos que tinham que fazer e os faziam de forma mais simples. Cabe destacar que nessa turma nas revisões para a avaliação e quando passava um trabalho acontecia um fenômeno interessante, quase todos/todas as/os discentes vinham para frente e prestavam atenção na minha exposição, fazendo as vezes o “fundão” e a divisão da turma sumir.

As/os alunos/alunas que se destacavam na turma eram os/as com maior poder de oratória e melhor desempenho acadêmico, isso os apontava como lideranças, mas como existiam vários/várias nessa posição e eles/elas não rivalizavam para se manter nela, as disputas eram algo aparentemente muito suave. As/os discentes não contestavam de forma frontal e/ou ríspida minha autoridade enquanto docente, um exemplo disso é como na vez que acharam que cometi um erro no registro das notas no sistema, enviaram um recado assinado através do meu preceptor para marcarmos uma reunião. Ao passo que me acostumava com essa nova configuração de relações de poder dentro da sala de aula, me distanciava dos registros traumáticos que me fizeram tremer quando retomei as atividades.

Estabelecer uma boa relação com a turma que assumi me fez recuperar a autoestima em relação a minha prática docente, isso me dava uma satisfação tamanha que comecei a não querer lembrar de alguns acontecimentos do semestre anterior, todavia, como a desenvoltura nas aulas que ministrava estava sendo acompanhada, já que fazia parte de um programa federal, nas reuniões do núcleo ou com a orientadora do Residência, muitas vezes era convidado a refletir sobre meus processos docentes nas duas turmas. Foi em uma dessas reuniões que meu preceptor, após nossa orientadora falar do seu credo em forças sobrenaturais que nos protegem, comentou sobre minha “sorte” em ter saído da turma no noturno. Depois de uma pausa dramática em que contraia a boca e mexia a cabeça de baixo para cima, contou que “na semana passada” –

quarta aula do terceiro semestre – Madrugadão havia “saído na porrada” com um colega e o pai de uma aluna havia “pegado” o amigo dele “transando com sua filha na escola”. Eu indaguei sobre o motivo da briga de Madrugadão e meu preceptor disse: “sei lá, deve ser questão de drogas”; depois perguntei a razão dele ter relacionado Madrugadão à situação do pai que viu a filha transando na escola com outro aluno e ele me respondeu que o menino flagrado era amigo de Madrugadão. Entendi isso como uma afirmação de que Madrugadão possuía o poder de induzir seu amigo a fazer aquilo.

Por ter vivido experiências desgastantes na turma que meu preceptor apresentou como um fardo e porque naquele momento estava tendo muitas situações agradáveis com as/os estudantes para quem ministrava aulas, entendia bem o porquê dele ter achado que era uma providência divina ter tido a sorte de passar por uma mudança tão radical. Distante de Madrugadão e menos emocionado com as situações que ele protagonizava, tinha uma criticidade diferente do meu preceptor e da que tinha quando era professor dele quanto a responsabilidade do mesmo no aprofundamento de algumas crises que a escola passava.

Assim como meu preceptor, acreditava que o melhor para um docente era não viver sob tanto estresse e ter a oportunidade de se comprazer com sua profissão, sendo para mim nítido que naquele caso sua crença numa força superior obedecia em parte à convicção sobre a dificuldade de isso acontecer, considerando o contexto de desvalorização da nossa área por parte do Estado brasileiro. Assim, justificar a ocorrência é mais fácil através do credo em milagres. Penso que em uma linha parecida era que Madrugadão estava sendo apresentado por ele como a encarnação do caos, com um poder onipresente dentro da escola, conseguindo estar em uma briga e influenciando seu amigo a transar com uma colega ao mesmo tempo, entendo essa imagem distorcida como um hiperdimensionamento da capacidade de liderança daquele estudante na instituição e acredito que isso era devido a ele ter conseguido se destacar de forma tão desnorteante – ao usar o terror para ameaçar comprometer ou destruir as normas legais e valores institucionalizados pelo Anísio – que um docente que via aquilo – como meu preceptor naquele momento – achava que ele possuía qualidades sobre-humanas.

Considerações finais

Nesta monografia busquei entender, através da relação professor-aluno, como no processo de escolarização são elaboradas as possibilidades de permanência escolar de estudantes jovens, negros e pobres, assim como quais são as estratégias que esse segmento do alunato traça para se manter nesse espaço. Inspirado na proposta de Vianna e Lowenkron (2017), refleti sobre o que as autoras chamam de duplo fazer do gênero e do Estado, para exemplificar com cenas concretas como uma mútua constituição também funcionaria para os casos que envolvem raça e classe. Para isso em um primeiro momento me empenhei em contextualizar a escola em que atuei no meu exercício docente e suas dinâmicas cotidianas, apresentando também o programa que viabilizou minha entrada nesse campo e as discrepâncias sociais da estrutura do bairro onde a instituição funciona em comparação com uma periferia limítrofe de onde vinha uma parte considerável das/dos discentes. Já no segundo capítulo me detive a relatar as formas em que a comunidade escolar do turno noturno do Anísio se relaciona, trazendo a divisão da turma por gênero, sexualidade e geração como um dos elementos que orientavam a viabilidade das práticas de escolarização normatizada naquele horário. Na última parte deste trabalho apresentei o estudante que capturou boa parte das reflexões dessa pesquisa e descrevi situações limites onde o centro da tensão era a relação do docente com ele. Através de vínculos com o contexto previamente apresentado nos primeiros capítulos, sinalizei alguns dos pilares que sustentavam dito conflito; com isso pude apontar como no ato da escolarização e das relações entre professor-aluno se fazem e se reforçam de maneira imbricada o Estado, o gênero, a raça e a classe.

Com esse acúmulo chego as considerações finais desse trabalho compreendendo que da relação professor-aluno, no contexto de desigualdades sociais em que se realiza a escolarização no turno noturno do Anísio Teixeira, as possibilidades de permanência para o alunato são estruturadas pela precarização da infraestrutura e defasagem do quadro de profissionais da escola, entretanto cabe considerar que as possibilidades de permanência também se constroem nas dinâmicas cotidianas de interação estabelecidas no espaço escolar, com base nos grupos de afinidade que se organizam em grande medida por gênero, geração e sexualidade. Nesse contexto, os que conseguem manter um vínculo de não-violência e se encaixam nas normatizações escolares recebem a proteção e tutela das/dos docentes no seu exercício profissional, enquanto os que se ligam de maneira oposta costumam cair no ostracismo ao longo do ano letivo, o que pode ser um dos fatores que os leva a evasão.

Na sala em que dei aula no turno noturno observei um movimento atípico de dois estudantes que se mantiveram na turma mesmo sendo do grupo que tende a evasão. Um deles conseguiu um conturbado destaque através das posturas violentas, usando como estratégia o ataque à posição hierárquica das/dos docentes na aula. Para isso se utilizava de ícones da letalidade do crime potiguar que são midiáticos como agentes de delinquências com alto grau de violência. Essa ação era possível porque as/os professores/professoras faziam conexões entre as atitudes, vivências e características daquele aluno com o tráfico e o homicídio.

Nesse sentido, compreendo que a escola se mostra comumente como o lugar ideal de aprendizados intelectuais e cívicos em que os estudantes, pensados como seres em formação, incompletos, podem ser formatados nos modelos de futuros cidadãos ideais da nação. Porém, na vida concreta das escolas, essa visão ideal se desfaz e as contradições e desigualdades sociais ficam em evidencia. Enquanto alguns sujeitos que são, segundo os docentes, facilmente escolarizáveis nos formatos normativos, são enaltecidos, os esforços com eles redobrados, inclusive na precariedade, e os planos de ensino mais ou menos cumpridos; os outros, os sujeitos indóceis se transformam no exemplo da impossibilidade, do que não merece esforço e inclusive dos que se deseja que saiam da escola. É nessa dinâmica que o Estado, a raça e a classe se fazem mutuamente para incluir ou expulsar, em práticas cotidianas, alguns sujeitos de alguns lugares. O fato de Madrugadão não desistir da escola colocou em evidencia essas tensões.

Permitir que determinadas generalizações estatísticas (como as trazidas na introdução, que abordam o perfil de evasão de estudantes de ensino médio) possam ser averiguadas no cotidiano escolar a partir de uma orientação teórica específica, foi a tarefa deste exercício etnográfico. Pretendo desenvolver muitos desses pontos em trabalhos futuros, nos quais poderei dedicar mais tempo para discorrer e refletir alguns dos assuntos que já tratei aqui, assim como adentrar em outros caminhos que também são necessários para ampliar a compreensão do objeto que escolhi pesquisar.

Referências:

- BARROSO, Arimá V. Mapeando a qualidade de vida em Natal. SEMPLA, Natal, 2003.
- BIONDI, K. Junto e Misturado: Imanência e Transcendência no PCC. São Carlos: UFSCar, 2009.
- BRASIL. Entenda a sua nota no ENEM: Guia do Participante. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2012.
- CONNELL, Raewyn. 1) “A colonialidade do Gênero”. In: Gênero em termos reais. São Paulo, Versos, 2016.
- DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes. Etnografías comparada. [S.l.]: Revista Académica de Relaciones Internacionales, 2008.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 28, nº 100 – Especial, p.1105-1128, out. 2007.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Vozes. Petrópolis, 2007.
- GUIMARÃES, R. B. O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005, p. 65-68.
- HORA, C. E. P.; MEDEIROS, Antonio C. e CAPISTRANO, Luciano F. D. Conheça melhor seu bairro: Petrópolis. SEMURB, Natal, 2012.
- HORA, C. E. P.; FERREIRA, Edna , Edna M.; MEDEIROS, Antonio C.; LOPES, Jôse T.; CAPISTRANO, Luciano F. D. e SANTOS, Ricardo M. Conheça melhor seu bairro: Mãe Luiza. SEMURB, Natal, 2008.
- MOORE, H. “Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência”. Cadernos Pagu, nº14, 2000, p.13-44.
- NASCIMENTO, S. Homem com homem, mulher com mulher: paródias sertanejas no interior de Goiás. Cadernos Pagu, nº. 39, 2012.
- NOGUEIRA, I. S. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In: VAIDERGORN, J. (org.) O direito a ter direitos. Autores Associados. Campinas, 2000.

PADOVANI, N. C. Tráfico de mulheres nas portarias das prisões ou dispositivos de segurança e gênero nos processos de produção das “classes perigosas”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.51, 2017.

SALOMONE, R. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: Paiva, A. R.; Burgos, M. B. (org.) *A escola e a favela*. PUC Rio: Pallas. Rio de Janeiro, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

VIANNA, A.; LOWENKRON, L. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. *Cadernos Pagu*[online]. 2017, n.51, e175101

VIVEIROS, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la Dominación. *Debate Feminista*, n.52, 2016, p. 1–17

LIMA, W. S. *Quatrocentos contra um: Uma história do Comando Vermelho*. 2º ed. São Paulo: Labor texto, 2001.

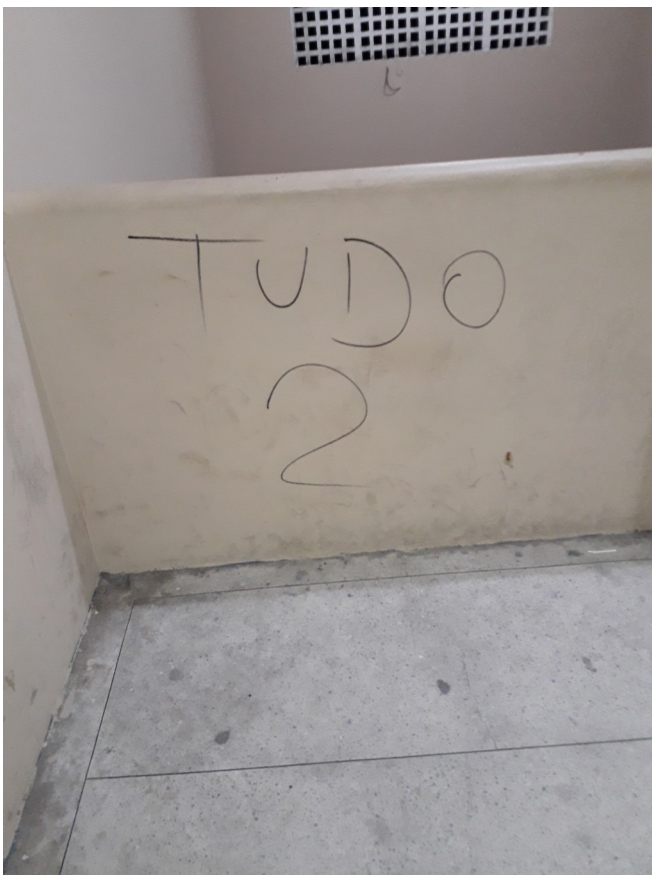
Anexos

Figura 1 – Planta do projeto inicial da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira.



Fonte: Próprio autor.

Figura 2 – Pichação na mureta da escada.



Fonte: Próprio autor.