

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

STÉFANE CRYSLAINE ALVES GUIMARÃES

**UMA ETNOGRAFIA DO PLANTIO ANTAGONISTA AO ANTI-
INTELECTUALISMO A PARTIR DE UMA ESCOLA DA
CEILÂNDIA**

Brasília

2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

STÉFANE CRYSLAINE ALVES GUIMARÃES

**UMA ETNOGRAFIA DO PLANTIO ANTAGONISTA AO ANTI-
INTELECTUALISMO A PARTIR DE UMA ESCOLA DA
CEILÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Antropologia Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonádia Monteiro Borges

Brasília
2019

Guimarães, Stéfane Cryslaine Alves

Uma etnografia do plantio antagonista ao anti-intelectualismo a partir de uma escola da Ceilândia / Stéfane Cryslaine Alves Guimarães; orientadora Antonádia Monteiro Borges; co-orientadora Elane Ribeiro Peixoto. -- Brasília, 2019.

113 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Antropologia) -- Universidade de Brasília, 2019. 1. Antropologia. 2. Etnografia. 3. Educação. 4. Ceilândia. I. Monteiro Borges, Antonádia, orient. II. Ribeiro Peixoto, Elane, co-orient. III. Título.

STÉFANE CRYSLAINE ALVES GUIMARÃES

**UMA ETNOGRAFIA DO PLANTIO ANTAGONISTA AO ANTI-
INTELECTUALISMO A PARTIR DE UMA ESCOLA DA
CEILÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Antropologia Social.

Aprovada em 16 de agosto de 2019.

Banca examinadora:

Antonádia Monteiro Borges (Orientadora/Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/DAN/UnB)

Elane Ribeiro Peixoto (Co-orientadora)

Programa de Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (PPG-FAU/UnB)

Renisia Cristina Garcia Filice

Faculdade de Educação (FE/UnB)

Soraya Resende Fleischer

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/DAN/UnB)

Cristina Patriota de Moura (Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/DAN/UnB)

Dedico essa dissertação à minha família. Meus pais e irmão são meus amores e com eles eu tenho ido muito longe. Dedico à minha família extensa, a quem desejo que provem da alegria de viver num mundo para o qual tenho contribuído, com a parcela que me cabe, para que seja um lugar mais livre.

Às meninas, meninos, professoras, professores, ex-alunos do CEF 19, que deixaram um bocado de si e contribuíram essencialmente para a construção desse texto.

Às professoras inspiradoras que tive na educação básica e na universidade. Eu não sou capaz de mensurar o bem que me fizeram quando me mostraram o quanto aprender pode ser um processo excitante e construtivo.

Às minhas amigas, todas muito competentes, batalhadoras e mulheres de uma força interna que eu admiro com amor.

Aos meus amigos mais distantes, que foram pontos de luz em meio ao meu caminho.

Aos meus alunos, que têm permitido que eu coloque em prática, diariamente, todos os ideais, métodos, e planos que fui construindo ao longo de minha formação. Com eles, tenho podido sentir como posso ir além das ideias que desenvolvi nos textos em que imaginei outros mundos.

À todos que cotidianamente lutam para fazer do mundo um lugar de liberdade e amores livres.

AGRADECIMENTOS

Celebro este texto com a alegria de concluir um trabalho que parecia tão distante, mas aconteceu. É incrível a capacidade que a gente tem de dar a volta nas nossas mazelas e nos reinventar, ainda que nossa energia pareça ter sido sugada.

Essa dissertação foi gerada enquanto eu vivia com pessoas que nutriam o meu ser.

Agradeço aos meus pais e irmão, que foram imensamente generosos com os meus processos e sempre estiveram ao meu lado. Eu os amo e quero tê-los sempre por perto, ou ao contrário, eu sucumbiria de saudade.

Às minhas amigas, sempre compreensivas, afetuosas, e desejando-me o bem que eu preciso. Eu as admiro e amo! Aos meus amigos que são especiais e que marcaram minha vida com suas presenças memoráveis.

Andreza, Aline, Babi, Bia, Dayane, Edson, Elisa, Gabi, Hélder, Helena, Ivo, Iya, Jack, Josi, Julia, Lara, Larissa, Lili, Luiz, Lorrany, Lulu, Miguel, Miguel, Monique, Nat, Nelma, Roberto, Sarah, Tânia, Victor, Wendel, York. Eu os agradeço! Há outras pessoas que também merecem meu “obrigada” e a elas reservo meu carinho.

Às meninas e meninos que foram generosos em nossa relação. Às professoras e professores com quem conversei e deram um pouco de si para que esse texto pudesse surgir. Aos ex-alunos do CEF 19 que aceitaram meu convite com tamanha boa vontade.

Às professoras e professores que tive, que marcaram minha memória, e minha vida, quando me mostraram como aprender pode ser uma experiência excitante e engrandecedora.

À Antonádia, que foi inspiração em muitos bons momentos que vivi na UnB; à Soraya, que talvez não saiba, mas deixou muito de si em mim; à Elane, tão cuidadosa em nossas idas à Ceilândia e nas leituras de meu texto. A Jacques Depelchin e Pauline Wynter, que no VI Conversas da Kata, em 2018, nos presentearam com uma introdução à obra de Cheikh Anta Diop, e ao mesmo tempo nos incentivaram muito com palavras marcantes e o compartilhamento de ricas experiências.

A gente nunca constrói obras significativas sem os outros.

E a todos que me ajudaram até aqui, sou imensamente grata!

E vem a tona
Que o mesmo império canalha, que não te leva a sério
Interfere pra te levar a lona
Revide!

Emicida

Música: Amarelo, 2019

RESUMO

A presente dissertação é uma etnografia do plantio antagonista à investida anti-intelectualista a partir de uma escola da Ceilândia. Nela, há uma discussão sobre a relação entre cidade e escola, o trabalho de plantio da esperança feito por profissionais da educação comprometidos com a construção de um futuro melhor para seus alunos, e a concepção de que outra educação é possível, a partir da reflexão conjunta com autores decoloniais. O anti-intelectualismo aqui é compreendido como o processo de pôr em dúvida a legitimidade da autoridade de cientistas, de filósofos e também de escritores. Ele tem um papel muito importante no enfraquecimento da democracia e cresceu muito desde o período eleitoral de 2018. Ao longo do texto faço uma análise do desenvolvimento e consequências dessa “novidade” perversa e como isto ganhou força no discurso comum na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ceilândia; Cidade; Escola; Decolonialidade; Etnografia; Pedagogia engajada.

ABSTRACT

This dissertation is an ethnography of a school in Ceilândia on antagonistic planting to the anti-intellectual attack. There is a discussion about the relationship between city and school, the work of planting hope done by education professionals committed to building a better future for their students, and the conception that another education is possible from the intellectual and practical reflection with decolonial authors. Anti-intellectualism is understood in this investigation as the process of questioning the legitimacy of the authority of scientists, philosophers and writers. This concept has a very important role in the weakening of democracy and it has grown a lot since the 2018 elections in Brazil. Throughout this work I analyze the development and consequences of this perverse "novelty" and how it gained impact in the common discourse in Brazilian society.

Key-words: Ceilândia; City; School; Decoloniality; Ethnography; Engaged Pedagogy;

SUMÁRIO

Introdução_ 01

Capítulo 1. A Cidade e a Escola: relações intercambiáveis_ 05

Ceilândia _ 05

A vida em dois tempos: dentro e fora da escola _ 07

Religiosidades_ 15

Esportes e brincadeiras_ 16

Andanças pela cidade _ 17

Transporte para a escola _19

Futuro _ 19

Ceilândia a partir da vivência de adolescentes _22

As ruas de Ceilândia _31

O racismo antes do racismo _ 37

Capítulo 2. Escola Pública, Trajetória Escolar e Anti-intelectualismo _ 41

Plantio Cotidiano na escola pública _ 41

Trajetória escolar/ acadêmica _ 49

Memórias da escola _ 54

Anti-intelectualismo _ 61

A necessidade de boas companhias _ 63

Anti-intelectualismo parte II _ 68

Capítulo 3. Descolonização do Saber e Esperança _ 74

A experiência de estudante precede a experiência de professora _ 75

Outras formas de pensar o conhecimento e a mudança de atitude mental necessária para uma produção de conhecimento contra colonizada e contra colonizadora _ 83

Conclusão _ 93

Referências _ 96

INTRODUÇÃO

Educação sempre foi um tema de pesquisa curioso e importante em minha trajetória e em meus interesses pessoais, por isso, procurei estar próxima dele ao longo de minha formação. Na universidade, cursei disciplinas sobre o tema, participei de projetos e mantive leituras regulares. Toda minha formação básica deu-se em escolas públicas, tanto nos anos iniciais, no Distrito Federal, ou nos finais, no Paraná. Em 2011 iniciei a graduação em Ciências Sociais e meu interesse inicial era o de preparar-me para atuar como professora de Sociologia. Ao longo do curso conheci a Antropologia e me apaixonei. Um mundo novo de descobertas abriu-se para mim, então modifiquei a rota planejada.

Após quatro semestres da graduação, tendo cumprido a etapa de formação básica, cursei *Métodos e Técnicas em Antropologia Social*, a primeira disciplina de preparação para a produção da monografia, e, durante este curso, propus-me a pesquisar um tema em uma escola. Esta primeira experiência de pesquisa foi muito significativa e a partir dela elaborei um ensaio intitulado *Uma análise sobre a percepção que jovens do ensino público tem sobre o Arapoanga, em Planaltina – DF*. A apresentação deste ensaio também foi minha primeira experiência de apresentação acadêmica. Neste experimento, eu estava interessada em saber como os jovens de uma escola chamada Centro Educacional Dona América Guimarães (CEDDAG), localizado no bairro Arapoanga em Planaltina/DF, percebiam a cidade.

Em 2013 e no âmbito da Antropologia, participei do projeto de extensão *Um Toque de Mídias* realizado em escolas públicas de Ceilândia com o objetivo de compartilhar técnicas de pesquisa, escrita e audiovisual com estudantes do Ensino Médio para que registrassem seu conhecimento sobre a história da cidade, o dia a dia e as aspirações de futuro vividas em seu cotidiano. Este projeto foi muito importante para que eu pudesse ganhar traquejo na habilidade de fazer pesquisa em escolas. Neste mesmo ano, cursei a disciplina *Etnografia em contextos escolares*, ofertada por minha orientadora, Profa. Antonádia Borges, em que nos debruçamos sobre etnografias realizadas nestes espaços, e, então, adquiri a base teórica de que precisava para

compreender este campo dentro da Antropologia. Autoras como Claudia Fonseca (1999), Elsie Rockwell (2009, 2012), Diana Milstein (2006, 2008), Clarice Cohn (2004, 2005), Flavia Pires (2007, 2012), Pierre Bourdieu (1989), Ileana Wenetz (2011), Christina Toren (2012), foram centrais.

Como disse, iniciei o estudo das Ciências Sociais interessada na licenciatura, mas acabei concluindo primeiro o Bacharelado em Antropologia, em 2015. Na sequência iniciei o Mestrado, em 2017. Em 2018, fiz parte do projeto *Cotidianos escolares e dinâmicas metropolitanas na capital do Brasil*, uma parceria de professoras e alunas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/ UnB), do Departamento de Antropologia (DAN/UnB) e duas escolas públicas do Distrito Federal: o Centro de Ensino Fundamental 19 da Ceilândia (CEF 19), e o Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02), na Asa Sul/ Plano Piloto. O objetivo deste projeto era investigar os fluxos e deslocamentos formadores da metrópole, a partir dos contextos escolares. Estive, durante um ano, no CEF 19 em Ceilândia, e dessa experiência parte este texto que você, leitora, tem em mãos.

Antes de finalizar o mestrado, cursei as disciplinas que faltavam para concluir a licenciatura. Uma delas era: *Prática de Ensino em Ciências Sociais* (PECS) e sua parte essencial consistia na experiência de um estágio docente no Ensino Médio junto à disciplina de Sociologia. Então, no primeiro semestre de 2019, retornei ao CEDDAG, agora na condição de estagiária, e por lá provei mais uma vez a experiência escolar. O passo mais atual foi o início de minha atuação como professora de Sociologia, no ensino médio, em uma escola de Planaltina/ DF, o Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Tróis (CEDSCGT), colégio onde também estudei anos atrás.

O texto a seguir é parte da conclusão de uma etapa de formação acadêmica significativa em termos teóricos e de pesquisa, refletindo preocupações antigas, mas também trazendo dados da realidade contemporânea, embora não seja um trabalho estatístico. Sobre a perspectiva decolonial, meu interesse deu-se já no início da graduação junto ao feminismo negro. Acredito que isso aconteceu pela razão de que essas abordagens dialogam com algo em mim, um lugar genuíno, lá no fundo do coração. Essas perspectivas compõem o cenário do que trago aqui.

No primeiro capítulo, apresento o projeto de pesquisa, como cheguei ao campo e as pessoas com quem convivi e conversei durante um ano - jovens estudantes de 13 a 15 anos, em uma escola pública de Ceilândia, no Distrito Federal. Sua estrutura está dividida em nove tópicos. *A vida em dois tempos: dentro e fora da escola*, em que trato

do tempo que a escola ocupa na vida desses jovens e reflito sobre sua relação com a cidade; *Religiosidades; Esportes e brincadeiras; Andanças pela cidade; Transporte para a escola; Futuro*; tratam do que o próprio termo expressa e caracterizam ainda mais a vida dos interlocutores com quem estive. *Ceilândia a partir da vivência de adolescentes* é uma seção sobre o ponto de vista dos estudantes sobre suas casas e ruas. A partir de uma das oficinas ministradas em sala de aula pela Prof^a. Elane Ribeiro, os estudantes realizaram, em casa, um trabalho de desenho da planta de sua casa e a escrita de uma redação sobre ela e a vizinhança. Neste tópico, deixei os trechos das redações do modo mais integral possível e interfeiri analiticamente menos vezes por achar mais interessante que a leitora pudesse, a partir dos excertos, conhecer melhor os sujeitos desta pesquisa. *As ruas de Ceilândia* trata-se de uma seção, cuja estrutura segue a do tópico anterior, sobre os relatos dos alunos, feitos em pequenos diários, sobre a vida nas ruas de Ceilândia. *O racismo antes do racismo* trata da relação de proximidade dos jovens com as pessoas marginais e a inversão dos locais de marginalização, que estes jovens podem vir a ocupar, a partir da mudança de cidade ou do convívio com os “outros” fora dali. Reflito sobre como isso está relacionado às identificações raciais, nem sempre percebidas pelos indivíduos.

No segundo capítulo, dividido em seis partes, faço uma análise a partir da conversa com os professores da escola, o ambiente da pesquisa. Em *Plantio cotidiano na escola pública* trago a entrevista com duas professoras que contam sobre suas experiências na cidade e na escola ao longo de mais de trinta anos; em *Trajetória escolar/ acadêmica* entrelaço minha trajetória escolar com a dos estudantes pesquisados e adianto o que tratarei adiante: o ataque à educação pública libertadora, feita por representante políticos eleitos, e a confusão em meio ao grande público, a respeito do que deveria ser ensinado ou não na escola; *Memórias da escola* é um tópico sobre o que fica na nossa vida após os anos vividos no ensino básico, para discutir essa questão trago a entrevista com um ex-aluno da escola em que fiz a pesquisa; *Anti-intelectualismo I e II* são parte da reflexão feita sobre os argumentos anti-intelectuais que ganharam espaço na mídia e nas ruas nos últimos tempos; e por fim, em *A necessidade de boas companhias*, falo de minha dificuldade de escrever em meio ao conturbado cenário político do momento, sob os constantes rechaços e cortes na área da educação que ameaçam o futuro de jovens, como aqueles com quem convivi, e trato da necessidade de estar aliada a companhias que nos fortaleçam na luta por uma sociedade justa a partir de uma educação libertária.

No terceiro capítulo, discuto a necessidade de descolonização do saber e, ao mesmo tempo, a esperança de saber que por meio dessa descolonização é possível alcançarmos uma educação libertadora.

CAPÍTULO 1 - A CIDADE E A ESCOLA: RELAÇÕES INTERCAMBIÁVEIS

Ceilândia

Nas primeiras vezes em que estive em Ceilândia¹, em 2013, chamou-me a atenção o quanto ventava na cidade. Costumava chegar logo no início do dia e sentia que, por conta do vento, as manhãs eram bem frias apesar do sol brilhante. Era gostoso sentar nos bancos da escola em que eu frequentava e sentir a pele queimando levemente ao sol ao mesmo tempo em que o vento geladinho me refrescava. Nessa época eu integrava a equipe de *Um Toque de Mídias*, projeto de extensão e pesquisa, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, apoiado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes. Coordenado pela Prof^a. Dra. Antonádia Borges e o Prof. Dr. Breitner Tavares, o objetivo do projeto era compartilhar técnicas de produção de texto e audiovisual em escolas do ensino médio do Distrito Federal. Eu ainda cursava a graduação e participei das atividades como responsável pelas dinâmicas na escola Centro de Ensino Médio 04, localizada ao lado da estação de metrô Guariroba, no bairro de mesmo nome, na Ceilândia Sul.

Em *Um Toque de Mídias*, realizamos oficinas cujo propósito era ampliar expressões do conhecimento sobre a história da cidade, o dia a dia e as aspirações de futuro vividas no cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal. Com as oficinas,

¹ A história de Ceilândia está muito relacionada à história de Brasília, pois Ceilândia, assim como a maior parte das outras cidades do DF, se tornou o lar dos muitos trabalhadores que aqui permaneceram após a construção da capital, para onde vieram em busca de oportunidades profissionais. Seu nome vem do acrônimo Campanha de Erradicação das Invasões = CEI, acrescido de lândia, palavra que indica terreno, terras; do inglês *land*. Algumas obras filmicas são interessantes para se observar a narrativa oficial da construção de Brasília, e outras problematizam seu discurso apresentando mais elementos para serem pensados. São exemplos: *Brasília, a construção de um sonho*; *Arquiteturas: super quadras de Brasília*; *Brasília: contradições de uma cidade nova*; *Invasores ou Excluídos*; *Poeira e batom no Planalto Central*. Todos estes filmes estão disponíveis na plataforma do *Youtube*. Em relação à Ceilândia, os filmes do cineasta Adirley Queiróz, morador local, são excelentes para conhecer a história da cidade, a partir da narrativa de pessoas que cresceram ali: *Rap, o canto da Ceilândia* (2005); *A Cidade é uma só?* (2011); *Branco sai, Preto fica* (2014).

contribuímos para a criação, junto com professores e alunos, de uma peça de teatro *Doralice*, dois filmes: *Show de Pagar* e *Terror na Escola*, além do conhecimento coletivamente construído durante um ano letivo completo.

Sendo Ceilândia um local onde eu já havia estado com interesses de pesquisa, e tendo a escola, enquanto instituição, como um local em perspectiva para a realização de futuras etnografias - considerando minha crença neste espaço como dotado de possibilidade relevante de transformação social -, tornei-me parte do projeto *Cotidianos escolares e dinâmicas metropolitanas na capital do Brasil*, no início de 2018, coordenado pela Profa. Dra. Elane Ribeiro Peixoto. Esse projeto foi uma parceria de professoras e alunas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/ UnB), do Departamento de Antropologia (DAN/UnB) e duas escolas públicas do Distrito Federal: o Centro de Ensino Fundamental 19 da Ceilândia (CEF 19), e o Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02), na Asa Sul/ Plano Piloto. Ele tinha como objetivo investigar os fluxos e deslocamentos no âmbito da Brasília metropolitana, a partir dos contextos escolares, pois esses são o lugar de idas e vindas de inúmeras pessoas e a escola é um dos espaços constituintes da cidade enquanto local para viver.

Em cada escola havia uma equipe organizada de pesquisadoras e nessa dinâmica eu fazia parte da que atuava no Centro de Ensino Fundamental 19 (CEF 19). Lá, as conversas e negociações para o projeto se iniciaram em 2017 e foram realizadas pela Prof^a. Elane Peixoto e a arquiteta e urbanista Júlia Bastian, estabelecendo uma parceria com a professora de Artes, Vânia Romão, que gentilmente nos recebeu no momento seguinte. A colaboração da professora Vânia foi crucial para a maior cooperação dos estudantes.

Ileana Wenez (2011), que realizou pesquisa a respeito de gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio escolar, relata como, a princípio, suas observações eram realizadas durante os intervalos das aulas e, com o tempo, percebeu a necessidade de adentrar a sala de aula. Depois de algumas negociações, ela pôde estar lá e então viu seu material de pesquisa aumentar consideravelmente. Creio que poder frequentar a sala de aula criou um solo fértil para plantarmos frutos de conhecimento sobre o início das cidades de Ceilândia e Brasília, também colher relações de afeto e, em paralelo, de aprendizados sobre a vida daqueles jovens por lá.

Durante 2018 participei das oficinas do projeto, dos passeios realizados pela cidade e pude frequentar a escola em diferentes dias, acompanhar a rotina escolar, conversar com professores, servidores e alunos. Durante a conversa com professores,

algumas questões me conduziam: quais eram as memórias da escola? Como estas memórias se relacionavam à cidade? Quais mudanças da cidade eram percebidas por quem frequentava aquele espaço? Essas indagações eram dirigidas aos mais velhos membros da comunidade escolar, pois a escola (CEF 19) tem quase a mesma idade da cidade. Com os estudantes a questão principal era: como os jovens, com idade entre 13 e 15 anos, viviam a cidade?

Este capítulo é uma resposta a essas inquietações. É uma organização, entre tantas possíveis, das respostas obtidas e um dos resultados materiais da experiência com as pessoas, incluindo professores (de forma mais próxima, sete deles), dois ex-alunos, uma servidora de longa data na escola, e, sobretudo, o grupo de cerca de 30 estudantes, do 9º ano A, que sempre me recebeu com carinho e abraços apertados.

Estes jovens eram, em sua maioria, moradores da Ceilândia, muitos com casas localizadas nas quadras 18 e 20. Outros residiam mais distante e eram moradores do Sol Nascente, Samambaia e Águas Lindas de Goiás. Ao longo do ano de 2018, conversamos muitas vezes sobre a vida ali, o clima, as pessoas, o lazer, os romances, as aulas, as oficinas do projeto, a escola, planos e projetos para os anos seguintes, hobbies, entre outras coisas.

A vida em dois tempos: dentro e fora da escola

Quando pensamos em escola, e quando relembramos nossas experiências escolares, algumas coisas soam muito óbvias, como a rotina de horários divididos em minutos, os intervalos, o horário do lanche, as tarefas para casa, os trabalhos em grupo. Para muitos estudantes, a quadra, o pátio ou a lanchonete permanecem sendo a melhor parte da escola e o intervalo o melhor momento.

Ser adolescente e frequentar uma escola pública convencional no Distrito Federal, comumente é ter sua vida dividida em dois tempos - dentro e fora da escola -, pois o período em que se passa nela é correspondente à pelo menos um quarto do dia, somadas mais algumas horas que são dedicadas a tarefas relativas a ela e contando também a organização para ir e voltar de lá. Se considerarmos que adolescentes têm uma média de horas de sono maior, dado seu crescimento físico, o dia fica mais curto e o tempo na escola parece, proporcionalmente, ainda maior.

Tendo em vista o eixo que permeia este capítulo, a relação cidade/escola, busquei conversar com estudantes do CEF 19 a respeito de como viviam a cidade. É inevitável falar da escola, pois ocupa um tempo tão importante, e nela se criam relações que esses estudantes carregam consigo durante os anos correntes de estudo, durante parte de sua vida fora desse ambiente, além de estarem presentes, também, em seus momentos de lazer e vida particular.

Para os dados que trago aqui, conversei de forma mais próxima com nove estudantes, quatro meninos e cinco meninas. Em sala de aula, com a turma que estávamos realizando o projeto, o 9º A, eu disse, ao apresentar a pesquisa, que gostaria de fazer algumas entrevistas gravadas em áudio e outras filmadas e perguntei quem se interessava em participar, mediante autorização dos pais, via TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Curiosamente, as meninas escolheram as entrevistas gravadas e os meninos escolheram as filmagens². Os entrevistados foram: Kelly, 15 anos, e Thiago, 15, que estudam no CEF 19 desde o oitavo ano e estavam lá há um ano; Laina, 14; Victória, 14; Marcos, 14; Pablo, 14; Mariane, 15; Rhanara, 15; Kauã, 15, que estudam no CEF 19 desde o sexto ano, estando há quatro anos por lá, ou seja, todos os anos finais do ensino fundamental.

Quando perguntados sobre o que vem à mente quando pensam na Ceilândia, falaram-me especialmente de seus amigos e das relações criadas a partir da vida ali: “eu acho que meus amigos, que é das melhores coisas daqui” (Kelly). Além disso, os grafites espalhados pela cidade foram mencionados como fonte de inspiração. Kelly, por exemplo, que toca guitarra, escreve poesia e gosta de desenhar e pintar, disse-me “você pode observar que em outras cidades de Brasília não tem tantos [grafites] quanto aqui”, e quando perguntei por que isso acontecia, ela respondeu que Ceilândia “tem mais aquele ar de periferia, mais do que Taguatinga, por exemplo”. Parte de seus amigos são os produtores desses grafites pela cidade e ela fala com orgulho dessas relações, pois com eles ela aprende técnicas, produz desenhos no papel – ainda que não os faça nas paredes, já que não se sente habilitada porque acha que esse dom não nasceu consigo.

Para Laina, pensar na Ceilândia traz à sua mente “as pessoas boas daqui, minha família que quase todo mundo mora aqui, meus amigos, as coisas boas daqui, a

² A partir das entrevistas filmadas, pretendo editar um curta que inclui a presença de ex-alunos, professoras e servidoras, falando sobre experiências na escola.

vizinhança”. Mariane, que mora na Ceilândia desde que nasceu, conta que Ceilândia é um “lugar muito grande, com muita gente, e coisas boas e ruins, eu acho que, como qualquer lugar, a Ceilândia é muito boa, mas também tem os seus pontos muito ruins”. São considerados por ela como pontos positivos um bom número de escolas bem avaliadas; o Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC); os lugares para sair e se divertir, “tem o shopping hoje em dia”, ela disse como exemplo. Já os pontos negativos concentram-se no que ela aponta como “gente de má índole”, principalmente pessoas que cometem assaltos.

A *Escola Parque* e o *CILC* também foram apontados por Thiago como lugares legais da Ceilândia, onde dá para fazer coisas diferentes. A *Escola Parque Anísio Teixeira* (EPAT) é uma escola em que alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, inseridos em colégios públicos de Ceilândia e Taguatinga, podem matricular-se para realizar, duas ou três vezes por semana, no turno contrário ao de suas aulas regulares, cursos de formação artística e esportiva, que incluem atividades como atletismo, canto, dança, artes plásticas, tecnologia e cultura, teatro, xadrez, vôlei, futsal, boxe, entre outras.

A proposta de implantação de uma escola parque na cidade de Ceilândia surge como oportunidade de resgatar, por meio de uma nova política pública, o projeto educacional original da capital federal, descrito no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, datado de 1961. Como previsto no Projeto Inicial da EPAT (2014), além de atender uma população diferente da proposta no plano inicial da capital federal, com uma escola parque em uma cidade satélite periférica – Ceilândia, maior cidade do DF –, a EPAT busca ressignificar o papel da escola parque na proposta contemporânea de educação integral, procurando ser coerente com as perspectivas educacionais atuais. Portanto, não se trata de uma escola parque que atende fielmente aos modelos propostos no plano educacional do DF, mas que herda sua essência e se coloca de forma inédita, pela sua proposta pedagógica, no sistema educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Essa nova proposta foi construída pelo resultado do debate entre a SEDF, a subsecretaria de educação básica (SUBEB), a gerência de escolas de natureza especial, professores e a comunidade local, através de audiências públicas, como relata o Projeto Inicial da EPAT (2014). A partir desse projeto inicial, a EPAT nasce em 04 de agosto de 2014 como tentativa de se constituir uma escola pública e centro desenvolvedor de cultura, esporte e lazer, um lugar onde os estudantes podem experimentar e construir vínculos significativos a partir das referências regionais locais. (Ferreira, 2018, pp. 15)

O *CILC* é uma escola pública de idiomas com a oferta de língua inglesa, espanhola, francesa e japonesa e é principalmente destinada para estudantes advindos do ensino público. Ele também atende a comunidade, oferecendo vagas para pessoas que já

concluíram o ensino básico e que podem pleitear a oportunidade por meio de inscrição online para sorteio eletrônico.

Para Rhanara, pensar em Ceilândia, traz logo a imagem da rua, pois para ela “aqui as pessoas gostam muito de ficar na rua e tal, a maioria gosta de ficar em casa, mas muitas pessoas gostam de ficar aqui. Eu vejo meio que diversão, eles usam a rua, as quadras, as pracinhas, meio que pra brincar, pra fazer várias coisas, eles se divertem aqui, o que passa na minha cabeça é mais diversão, pra distrair a cabeça”. Para Victória é relevante a falta de segurança nas ruas, especialmente à noite. Esta situação também foi mencionada por Thiago, Pablo e Marcos.

Todos os jovens com quem conversei disseram gostar de morar em Ceilândia, “tem seus pontos bons e ruins”. “É muito bom as pessoas daqui, elas são muito prestativas, algumas [são]³. Eu gosto muito aqui da sorveteria, do shopping, dos *food trucks* que tem de noite no centro, todos os dias”, “e o lado ruim da Ceilândia é pela bandidagem, porque você não pode mais ficar de noite na rua, porque você corre muito risco de vida; porque hoje em dia se você não der eles te matam, enfim” (Laina). Como aponta Mariane, a visão de Ceilândia muitas vezes não é boa, porque vê-la como periferia gera muitos preconceitos, e embora hajam episódios de violência, isso não é o definidor de sua identidade. Em sua opinião, muitas pessoas que não conhecem a cidade, julgam-na sem saber, “então eu acho que pra você falar de um local ou de uma pessoa, você tem que conhecer” (Mariane).

Para todos, a vida na cidade é boa e alguns só trocariam a cidade para morar no Plano Piloto, por considerarem que lá a vida é melhor e o lugar mais bonito. “Morar aqui pra mim, tem gente que não gosta, que 'ai, Ceilândia...', eu gosto daqui, eu acho que eu só trocaria aqui pra morar na asa sul, que eu acho um dos lugares mais bonitos de Brasília, e eu acho que só” (Kelly). A comparação com a vida no Plano Piloto é inevitável, pois há um reforço constante na imagem de Brasília como cidade boa para se viver, seja nas propagandas comerciais, do governo, nas redes sociais ou telejornais. Junto a essas imagens fabricadas da cidade, somam-se as idealizações e os sonhos juvenis de uma vida “boa”.

Exemplo dessa idealização é a fala de Pablo, quando perguntado sobre o que seria, em sua opinião, uma cidade “bem legal”. Ele respondeu que seria como o Plano

³ Os trechos que aparecem entre chaves, no meio das falas, são acréscimos meus, para facilitar a compreensão da leitora.

Piloto, porque tem vários lugares para ir, não tem usuários de drogas e tem novinhas “só o ouro” e que é bem difícil ter gente feia, pois segundo ele, lá só mora quem tem boa condição financeira. Sobre essa idealização, falarei logo.

Morar no Plano Piloto é, para muitos, um sonho, pois acreditam que lá tudo é mais perto, há mais lojas e grande diversidade entre elas, restaurantes, escolas, postos de trabalho, além de maior sensação de segurança. Se todas essas são construções materiais, que tornam a vida melhor aos olhos de muitos desses jovens, a existência de mais e frequentes investimentos na região metropolitana de Brasília a tornaria possível de atração como à causada pelo Plano Piloto.

Voltando aos tempos da vida entre escola, para alguns, a rotina antes e depois da escola é apontada geralmente como “corrida”, especialmente para aqueles que fazem cursos de inglês, moram mais longe da escola ou possuem outras tarefas, como cuidar dos irmãos ou cuidar da limpeza da casa. Boa parte dos alunos fazem CILC, a maioria cursa língua inglesa, como é o caso de Laina, Mariane, Rhanara e Thiago. Já outros não quiseram ou não foram contemplados com uma vaga. Há quem não se interesse pelo idioma *mainstream* e prefira outras línguas. Kelly, por exemplo, riu quando perguntei se ela estudava no CILC, e disse-me “ ah, é porque a maioria das pessoas da sala fazem, num fica flu... O inglês, eu gosto do inglês básico, nunca foi uma coisa que eu quis inserir assim, um curso. Eu prefiro outras línguas”.

Por estudarem à tarde e fazerem curso de inglês pela manhã, duas vezes por semana, é comum que estes jovens utilizem a noite para fazer suas tarefas da escola, ou assistir *Netflix*, “mexer no celular”, visando jogos ou redes sociais, ou ainda outras distrações na internet. Há ainda dias em que se recebe os amigos na porta de casa ou vão encontrá-los numa pracinha para conversar e passar um pouco de tempo. Há quem não faça cursos de idiomas, tenha o tempo mais livre e possa dormir mais horas. “A [rotina] do meio da semana é meio corrida, porque eu já acordo meio que na hora de ir pra escola, aí eu me arrumo e venho pra escola, aí quando eu chego em casa eu como alguma coisa, tomo um banho e vou ler, escrever ou ficar um pouco na internet. Às vezes alguém aparece lá em casa, pra ficar sentada na calçada, uma amiga. A gente fica lá até um pouquinho, aí depois eu entro, mexo na internet e vou dormir” (Kelly).

“Eu sempre acordo muito cedo de manhã, porque terça e quinta eu faço CILC, então eu tenho que acordar bem cedo pra ir pra escola. Aí quando eu chego eu vou pra casa da minha vó, me arrumo, estudo, faço meus deveres, e vou pra escola. Quando é de noite eu vou pra minha casa, e começo de novo a rotina, todo dia assim. Quando chego

da escola, eu assisto televisão, eu assisto novela, e eu vou dormir depois, ou mexo um pouquinho no telefone, faço meus deveres e durmo. [...] Eu também brinco muito com a minha sobrinha, muito, ela tem um ano. Eu brinco muito com ela”. (Laina)

No caso de Kauã, antes de ir para a escola ele levanta mais cedo para levar a mãe na parada de ônibus. Ao voltar, dorme, depois toma café, vai para casa da avó e fica um pouco, se arruma e vai para a parada de ônibus. Algumas vezes vai de manhã com o pai para seu trabalho e fica por lá até o horário da aula. Já para outros, não é tão “corrido”. “Ah, eu não faço muita coisa assim... É mais acordar, aí eu venho pra escola, e à noite, às vezes, eu saio com a minha mãe, a gente prefere sair à noite, sei lá, tipo comer hambúrguer, ir ao shopping à noite. E no final de semana às vezes eu saio com a minha vó ou com a minha mãe” (Mariane). Aos finais de semana, é comum que se ocupem também com trabalhos sazonais ou cursos profissionalizantes. Thiago, por exemplo, já trabalhou com o tio em sua pizzaria, na instalação de placas, com vídeos de segurança, na construção da casa do tio com quem mora atualmente. Já Kauã, acorda às 5h da manhã no sábado e vai para o Plano Piloto fazer um curso de informática, que vai até às 10h, e quando volta pode enfim descansar.

Ao pensar sobre como a cidade ajuda ou dificulta em sua rotina, estes jovens apontam que a iminência do assalto e violência é a principal dificuldade, especialmente para quem deseja sair à noite. “Parece que é um tempo limitado até a hora que você tem que sair e chegar, porque depois daquele horário você pode ser assaltado, e acontecer várias coisas” (Mariane). Por outro lado, ter lugares para diversão é o que os ajudam, como “a praça do cidadão, o skate park, o centro, vários lugares que dá pra você encontrar alguém e ficar lá sentado; a maioria das pracinhas daqui” (Kelly). “A gente jogava queimada na rua, nas férias a gente jogou muita queimada na rua, muito futebol, eu jogo bastante futebol com os meninos, às vezes, mas tipo só final de semana, nada é muito hobby. [...] No final de semana, às vezes alguém manda mensagem de manhã ‘ah, vamo lá pra casa?’, aí a gente vai. Às vezes eu almoço lá, levo uma “Coca”, aí a gente fica sentado na calçada, às vezes os meninos vão jogar futebol e a gente fica lá segurando o celular deles, nada de especial, meio que normal” (Kelly).

Para se divertirem, há os jogos nas ruas e quadras, o tempo vivido com os amigos em suas casas, saídas para lanchar na rua ou no shopping, os rolês, que podem ser na rua ou na casa de alguém, onde casualmente há consumo de bebida alcoólica e a exibição de filmes e séries, especialmente da *Netflix*. “É muito difícil ter festa na casa de

alguém, é mais quando tem em salão, em chácaras, as de 15 anos das meninas que tá tendo agora, a gente tá indo muito" (Thiago).

Há quem goste da estética da cidade e sintam-se inspirada por ela, “ela me inspira pelas árvores, gosto de andar por onde tem mais árvores” (Rhanara). Em nossas conversas, eu notei que os meninos falavam mais que as meninas sobre as quadras e ruas: “a gente sai muito pra andar, pega a caixinha [de música], compra umas comidas e fica lá na porta” (Thiago). Eles andam pelas diferentes quadras da cidade, conversando, observam as meninas que estão passando, brincam na rua, de carro amarelo, por exemplo.

A brincadeira do carro amarelo consiste em, ao ver um carro amarelo, você pode bater no amigo até que ele grite "carro amarelo" e você, então, mostre onde estava o carro de tal cor. Mas se a pessoa que bateu não tiver visto o carro amarelo de verdade, tem as “multas”: multa de dez mil, "você vai batendo nele e dizendo 'mul-ta-de-dez-mil'" (Thiago) [com a fala dividindo as sílabas de forma enfática], e vai batendo até chegar no número dez. Além dessa brincadeira, tem outra chamada "passou, levou", e “estas são as únicas brincadeiras que tu pode bater no amigo e não perde a amizade”. Ele dizia, contudo, que não pode bater na cara, só nos braços e nas costas. Segundo Thiago, essa brincadeira já vem de várias escolas e ele também já viu em desenho, como nos *Simpsons*, por exemplo, "só que lá eles brincam de outra forma".

Sobre a interação com as meninas: na rua é mais difícil de parar para falar com elas, mas na escola é mais fácil porque o contato é diário. Abordar as meninas na rua dá mais vergonha, "se for na rua, aí a gente chega, pergunta o nome, pega o *Whatsapp*, pergunta se namora ou se não namora, se ela falar que não namora, você chama pra ficar com ela, ou então pega o *Whatsapp* pra ficar conversando e depois ficar". "Mas na escola mesmo as meninas são mais avançadas, tipo tu tá andando e as meninas chegam 'ow, minha amiga quer ficar com tu', ai tu pega" (Thiago).

Para algumas meninas, a proteção dos pais é um fator limitante da liberdade, que restringe sua circulação ao ambiente doméstico e casa de familiares. Laina relata que para se divertir, mesmo durante os finais de semana, “eu fico em casa (risos). Minha mãe não deixa eu sair pra lugar nenhum. Eu gosto muito do *Nicolândia*⁴, do shopping aqui, só que eu não saio, ela [a mãe] não me leva pra sair e aí não saio...”. Para

⁴ O *Nicolândia* é um parque de diversões localizado no Plano Piloto, em Brasília, muito atrativo para jovens na idade de Mariane e com frequentes promoções para aniversariantes.

encontrar as amigas também é difícil, “só aqui na escola. Raramente, quando é assim que tem festa, aí a minha mãe só deixa eu sair se ela conhecer a mãe da amiga, ou o pai, e é isso”. Quando não está em casa, “eu fico na minha vó, tem vezes que a gente vai numa chácara no Corumbá [cidade de Goiás], que meu pai tem um lote lá e a gente vai pra lá no final de semana. Assim, eu não gosto muito de lá, tem cinco anos que a gente vai pra lá, todo final de semana, feriado, aí é chato, virou rotina também, e é ruim”.

O caso de Mariane é semelhante: “eu amo, amo shopping, eu vou pra andar no shopping, porque eu gosto mesmo. Eu gosto de ir no *Nicolândia*, esses locais, mas é que a minha mãe não deixa eu sair à noite. Nossa, pra mim, sair à noite, zero de chance, porque a minha [mãe], tipo, não deixa. Se for pra sair com as minhas amigas, inclusive, tem que ser de dia. É quase sempre a mesma coisa”.

Embora muitas meninas ainda passem a maior parte de seu tempo livre dentro do espaço doméstico, há quem ultrapasse esses limites. Kelly, por exemplo, considera-se praticamente uma pessoa “dona da rua”, “porque a maioria dos vizinhos já me conhece, já sabe quando chega alguém novo já vai logo apresentando ‘ah, aquela é a Kelly’, ‘quem?’, ‘ah, ela fica aí sempre’” (Kelly). Em nossa conversa eu disse a ela que muitas meninas tinham me dito que ficavam mais em casa, ao que ela respondeu: “então, é porque eu sou o tipo de pessoa que eu nunca me dei bem com muitas amizades femininas, então eu sempre fui aquela menina lá no meio dos meninos, sempre fui lá com os meus primos jogando, quando a maioria dos meus amigos começou a andar de skate eu comecei também, sempre fui assim, eu acho que ajuda um pouco” (Kelly).

Embora a pracinha seja um lugar mais utilizado pelos meninos, segundo Rhanara, as meninas também gostam de utilizá-lo para se encontrar e falar sobre a vida, muitas meninas gostam de jogar futebol também. Além das praças, para se divertir ela costuma ir, no fim de semana, para a casa de familiares, ou alguma festa, ir lanchar em barraquinhas de rua, ver séries. Gosta de ir com os amigos para o parque da cidade, de lugares abertos e mais perto da natureza.

Por fim, para diversão, tem os videogames, os jogos de celular, como o popular *Free Fire*, entre os meninos, e a música como lazer, atividade que está muito presente na vida desses jovens. Marcos, por exemplo, contou-me que curte bastante rap, e ouve muito as músicas de grupos como *Racionais*, *Tribo da Periferia*, *Hungria*, *Pacificadores*. E embora o rap seja um legado importante da Ceilândia, pude observar que ele não é o estilo musical predominante naquele grupo, e sim, o funk, especialmente o de origem carioca.

Ao refletir sobre o tempo da escola na vida dos estudantes brasileiros, um paradoxo tomou conta de meus pensamentos: uma pessoa com vinte anos, por exemplo, passou mais da metade dos seus dias e da sua vida dentro da escola; como é possível, após todo esse tempo, que ela não tenha aprendido o *suficiente* para ingressar numa universidade pública, como acontece com a maior parte das pessoas? Ou como ela pode não estar *suficientemente* qualificada para obter um bom posto de trabalho? Como ela não se torna *suficientemente* qualificada? E aqui, repito a palavra *suficiente*, pois é assustador pensar que toda essa quantidade de tempo não seja o bastante para aplicar-se ao trabalho de forma satisfatória. Há, no senso comum, uma aposta no poder transformador proporcionado pela escola, mas que de fato não acontece, para inúmeros indivíduos (BOURDIEU, 1989). O número de vidas ceifadas pela desigualdade estrutural é estarrecedor. No senso comum, parece que a educação vai curar todos os males... E não! Não só isso. Educação também é comércio/mercado há muito tempo. Acho importante não tirar isso do horizonte.

É interessante notar que espaço e tempo marcam a biografia desses indivíduos de 13 a 15 anos, como marcam a biografia da cidade. E a escola é importante na biografia deles, como é importante na cidade. De todos os espaços conhecidos por esses estudantes, o que eles mais conhecem é a escola (depois de suas casas). E, se conhecem o espaço da escola, além de perceberem a cidade, eles conhecem, de algum modo, o Estado. E, com isso, também conhecem a política. A partir da escola, conhecem Estado, Governo e Política; um aprendizado que, como foi visto, se dá caminhando, circulando.

Podemos também pensar, quando conhecemos os jovens descritos anteriormente, que nem todo jovem é igual, premissa que é bastante importante. O jovem de classe média alta do Plano Piloto, que vai de sua casa para a escola de van escolar e depois volta com ela; que aos fins de semana vai para o shopping de carro; e que pode receber seus amigos no quarto, na casa dos pais, é muito diferente desses jovens do CEF 19. E todas essas e outras diferenças produzem modos diferentes de ver a cidade, a política, o Estado, o governo, e de se relacionarem com elas e eles.

Religiosidades

Em uma conversa que tive com um professor, que poucos meses depois se aposentou dada sua longa jornada de anos de trabalho, me foi dito que a influência

religiosa evangélica entre os estudantes era grande e tornou-se maior ao longo do tempo. Isso ficava evidente em discursos em sala de aula, especialmente naquele ano, que era de eleições, e muitos bordões e expressões vazias estavam em alta dada a fama do candidato populista que veio a ganhar. Ele contou-me também que os argumentos dos líderes religiosos dos grupos nos quais estes jovens frequentavam tinham, por vezes, mais valor que os argumentos apontados pelo professor em sala de aula no que se refere às análises sociais. Isso se torna um problema quando este líder, por exemplo, não possui ao menos ensino fundamental e o professor não é visto como um profissional com formação acadêmica que o habilita a compreender com maior amplitude os problemas sociais de seu país⁵. Conversando com os estudantes, eu quis saber se elas e eles frequentavam alguma igreja. Kelly disse-me que seu pai é católico e sua mãe, testemunha de Jeová e que ela ia com sua mãe à igreja às vezes. No entanto, para ela, essa influência religiosa não era decisiva: “mas eu sou uma pessoa assim, conheço a Bíblia, eu leio, mas não é uma coisa que faz parte de mim”.

Laina já frequentou uma igreja evangélica na Ceilândia Norte, mas hoje não frequenta mais por ter mudado para a Samambaia, onde a rotina ficou corrida e o transporte ficou mais complicado. Mariane, Rhanara e Victória frequentam, ainda que eventualmente, igrejas evangélicas. É comum, pelo que vi, famílias que tem pais de uma religião e mães de outra, e normalmente os filhos irem à igreja de suas mães. O culto de jovens também é um importante momento de encontro com amigos, e de diversão, pois muitos deles têm música, dança e comida, que como me disseram, é um forte atrativo.

Esportes e brincadeiras

Em nossas conversas, ficou claro que estes jovens tem um grupo de amigos, eventualmente vindos de diferentes lugares, mas a maior parte advém das relações criadas dentro da escola. Alguns poucos fazem parte de algum grupo esportivo ou artístico formalmente, mas a maioria compartilha essas atividades ocasionais com seus amigos.

“Eu tenho um grupo de desenho com a maioria dos meus amigos, aí a gente desenha alguma coisa, mostra um pro outro, pergunta o que pode melhorar”. [Nos

⁵ Ainda que isso possa soar elitista, trata-se de considerar que há profissionais melhor equipados para a compreensão e solução destes complexos problemas sociais.

encontramos] no final de semana sempre, é porque a gente sempre tá junto, então tem dia que a gente tá no tédio, então a gente ‘ai, vamo desenhar?’, ‘vamo’. Então depende do dia. Alguns grafitam, eu gosto de desenhar rosto” (Kelly).

Fiquei curiosa para saber por que Kelly gostava mais de desenhar “rosto”, e ela me disse: “porque é a coisa que eu mais observo numa pessoa, sempre, sempre, sempre. Então se for pra desenhar, eu traço as características que mais chamam a minha atenção e depois eu faço um rosto normal”. Perguntei como ela aprendia a desenhar, “então, esses amigos que eu tenho são pessoas mais experientes, de 18 pra cima, então eles já sabem disso há muito tempo e eu fui aprendendo com eles, aí tem na internet também, já fiz um curso”.

Sobre a prática de esportes, Kelly contou-me que não era regular: “depende do dia, por exemplo, às vezes os meninos estão lá aí falta alguém pra completar o time, aí ‘vem Kelly’, aí eu vou lá no futebol, ou então as meninas, a gente vai pra casa da Isabela às vezes, que tem uma quadra, ‘ai, vamo lá?’, aí a gente vai. A gente joga queimada, vôlei”.

Já Laina, Mariane e Rhanara disseram ser super sedentárias. No entanto, Rhanara contou que tem um grupo de dança, e que eles se encontram uma vez por semana para ver coreografias na internet e ensaiarem, e embora ela goste mais de músicas internacionais, seus amigos preferem funk, então ela acaba ensaiando mesmo assim. Já Victória, costuma brincar de bola na rua, mas não com tanta frequência.

Andanças pela cidade

Ao conversarmos sobre seus trajetos pela cidade, Kelly contou-me: “Minha mãe costuma falar ‘eu não sei como você consegue, você é doida de ficar andando de pé’. Eu prefiro andar de pé do que andar de carro, eu acho que isso me faz prestar mais atenção em cada detalhe, por exemplo, do meu trajeto daqui da escola pra casa, de pé, eu conheço tudo, consigo ir de olhos fechados, eu sei cada rua, sei cada buraquinho, cada muro, cada pessoa que fica, cada horário. [Gosto de observar a rua] porque eu gosto de desenhar, aí às vezes eu tô sem nada pra fazer, eu desenho alguma pessoa que tá na rua e chama minha atenção, alguma coisa diferente”.

Questionei se a cidade a inspirava e ela me disse que “inspira, muito. Eu acho que de uma forma, falando assim total, eu gosto das cores da cidade, das árvores, dos

sons, das pessoas”. Perguntei se ela achava as casas muito parecidas ou muito diferentes umas das outras. “Eu acho que não igual lá no plano, que são todos apartamentos; cada casa tem sua cor, seu portão, seu formato de muro, sua calçada. Me inspira, inclusive teve um desenho que eu fiz, da parede de uma casa que era azul e no fundo tinha tipo uma praia, aí eu quis desenhar, me inspirou”.

Laina mora em Samambaia. “Mas tipo, eu vivo aqui, praticamente, desde pequena”. Sua mãe trabalha na Ceilândia e a leva todos os dias para a casa da avó (também Ceilândia), que é onde ela fica antes da aula começar. “Teve uma época que eu morei aqui, desde esse tempo minha mãe tá no mesmo trabalho, então ela preferiu me colocar aqui [no CEF 19] porque fica mais perto”. A mudança para Samambaia deu-se porque quando moravam na Ceilândia, a casa era pequena e alugada, já em Samambaia seus pais conseguiram adquirir uma residência própria e maior.

Em relação a seu trajeto, ela relatou que comumente via as mesmas coisas: “as pessoas indo pra escola, muitos carros, muito movimento, e o tempo bem neblina, em época de frio e tals”. Laina disse gostar mais de morar em Ceilândia que em Samambaia, pois passa a maior parte de seu tempo por lá e acha que na “Ceí”⁶ as coisas são mais perto e ela se sente mais segura também.

Assim como Laina, Kauã também mora em outra cidade e vai todos os dias para Ceilândia. Kauã e sua família moravam na Ceí e então mudaram-se para Águas Lindas de Goiás. Lá ele cursava o ensino fundamental e, na mudança do quinto para o sexto ano, ele quis estudar em Ceilândia por acreditar que ali o ensino é melhor. Para ele, Águas Lindas é pequena em comparação à Ceilândia. E como seus pais trabalham por lá, o trânsito entre as cidades não era novidade.

Há quem goste mais de andar pelas ruas do Plano Piloto, como Mariane, por acreditar que lá é uma cidade mais arborizada e com melhores vias. Na Ceilândia, costumam ir mais na casa de amigos, fazer passeios menos regulares ou sair para comer em barraquinhas de “dog”, de macarrão na chapa ou hambúrguer na rua, como contou Rhanara.

Marcos contou-nos que anda bastante pela cidade. Sua mãe vende jóias, então ele anda muito com ela pelas casas das pessoas, com frequência de carro, mas também a pé e de bicicleta, mas não atualmente porque sua bicicleta foi roubada.

⁶ Ceí é o nome abreviado e carinhoso para Ceilândia.

Transporte para a escola

Alguns estudantes vão para a escola de carro com algum familiar, de ônibus, ou a pé, como é o caso de boa parte deles que moram próximo dali. Essa caminhada torna-se o momento em que muitos veem seus vizinhos, outros moradores ou outros colegas da escola, e é quando se pode observar melhor as ruas e a mudança da cidade.

Ao falar das ruas da Ceilândia, Kelly nos diz: “as ruas, eu acho que assim, a rua, rua em si, é uma coisa muito alegre, porque sempre tem gente, você pode andar aqui em Ceilândia qualquer hora do dia sempre vai ter gente, eu acho que as pessoas daqui, gostam de ficar aqui, não gostam de ir pra outros lugares, a maioria. E a rua, num tenho muita coisa pra falar não”. Questionei Kelly sobre como que a rua é esse lugar do paradoxo, que tem coisa boa e tem coisa ruim, porque as pessoas falam da violência na rua, mas também falam de se encontrar na rua. Ela respondeu-me que: “acho que, assim, como toda coisa tem um lado bom e um lado ruim, as ruas têm também. Por exemplo, a gente num fica muito na rua nove horas da noite, porque sempre tem violência, em compensação de manhã tem aquele sol e fica todo mundo junto. Eu acho que sempre tem isso, depende do lugar que você tá e do horário que você tá. Ah, eu gosto muito daqui, eu acho que a minha vida aqui é alegre. No futuro eu penso em trocar a Ceilândia pelo Plano, mas porque o Plano, as árvores me inspiram mais, mas as memórias que eu vou ter daqui são muito boas”.

Futuro

Uma das perguntas com que finalizei a entrevista foi a respeito do que elas e eles pensavam sobre como seria a vida no próximo ano, já que estariam matriculados em outra escola e passariam para a fase do ensino médio, etapa que marca a memória de muitos adultos e por vezes é um período lembrado como sendo de grandes transições: “ah, eu queria, meu plano era estudar em outra cidade, pra observar mais as coisas, novos horizontes, não ficar na mesmice, mas memórias boas daqui sempre” (Kelly).

Fiquei curiosa por saber de onde vem esse desejo que Kelly mencionou ter de observar as coisas e conhecê-las a partir da observação. “Eu acho que vem do fundo da minha alma, eu tenho quase certeza. Sempre foi assim, a minha mãe fala que desde

criança eu sempre fui muito curiosa, tanto com cores, com formas, figuras geométricas, com tudo”.

Continuei nossa conversa e questioneei o que ela achava que isso traria ao longo do tempo. Fiquei pensando em como ela seria uma boa cientista se mantivesse esse olhar atento e essa curiosidade observadora, e ela me disse: “eu acho que tenho conhecimento sobre muitas coisas da vida, porque por eu ser uma pessoa muito curiosa, eu já descobri muita coisa que me ajudou. Com o dia a dia em si, por exemplo, com perguntas como ‘que cor forma com laranja e verde?’, ai eu saber porque eu já misturei aquelas cores, então eu sei que cor forma”.

Após o ensino médio, ela pensa em fazer uma faculdade de arte, “e eu penso também, às vezes, porque eu gosto muito de dinossauro, sempre foi uma coisa que me chamou muita atenção, eu penso em estudar paleontologia”. “Quando você ouviu falar de paleontologia?” perguntei. “Eu era criança e eu vi aquele filme, eu não vou lembrar o filme agora, mas falou de uma mulher que era paleontóloga, assim, no filme tinha a arqueóloga e a paleontóloga, ai eu fui pesquisar mais sobre isso e eu descobri o que era. É uma coisa que nem todo mundo quer, tem muita gente que pensa “ah, é a mesma coisa que arqueóloga”, só que são coisas iguais mas são diferentes”.

Perguntei se ela tinha pesquisado isso “depois de grande ou se ainda pequena” e ela me disse que “acho que eu tinha uns dez anos. As minhas amigas sempre tiveram isso de ‘ai, vou ser bailarina’, ‘ai, eu quero ser cantora, quero ser dançarina’, e eu nunca me identifiquei nisso, eu sempre quis uma coisa, que eu falava assim ‘mas por que tem que ser tudo igual, mas por que não pode ser uma profissão diferente?’ Por exemplo, eu nunca vi uma menina da minha idade, desde criança, querer ser astronauta”.

Sobre ser paleontóloga, ela disse achar que será um pouco difícil, “porque é uma faculdade que não é muito procurada, é uma profissão que não é muito exercida. E eu acho que nem tem isso aqui no Brasil, eu tenho quase certeza, acho que se eu quisesse mesmo seguir isso como meu sonho, porque eu queria isso, eu encaro isso como um sonho, mas é mais como um hobby, porque não vai ser uma coisa muito fácil de conseguir, acho que eu ia ter que ir pra outro país, estudar, fazer um intercâmbio, talvez na Argentina, porque eu já vi muitos relatos de fósseis de dinossauro lá, aí eu acho que facilitaria”.

Laina e Mariane disseram-me que acreditavam que o ensino médio seria “puxado”. “Pelo fato de como é ensino médio, é algo bem mais difícil, então a gente tem que estudar muito, não ficar de brincadeira, como aqui. Aqui no 19 sempre foi fácil,

as pessoas reprovam por besteira, porque aqui não é como lá. Eu acho bem diferente a maneira como eles dão aula, aqui e lá, no [CEM⁷] 04. Lá os professores são mais exigentes, mais rígidos, e aqui assim, eles não pegam tanto no pé, se quer fazer faz, lá também, mas lá tem mais critérios, lá tem mais regras, aqui não, aqui é bem jogado, vamos se dizer assim” (Laina).

“Muito difícil, muito difícil, porque eu acho que, eu não vejo, na escola que eu tô hoje em dia, uma capacidade de dificuldade muito grande, mas pelo que as pessoas falam das pessoas que saíram daqui e foram pra lá, é muito difícil e realmente tem que estudar. Eu vou pro 04, no ensino médio do 04. E aí o pessoal fala que tem que estudar, tipo muito, então eu tô com um pouquinho de medo, muito medo, de sei lá, acontecer alguma coisa, porque aqui sempre foi muito fácil, não posso falar que foi muito difícil, foi fácil passar os quatro anos, sabe? Então, tô com medo” (Mariane). É interessante observar o desdém com o que é conhecido e que já se tornou “fácil”, pois já foi vivido, e por outro lado, a idealização do futuro, e o medo do desconhecido, experiências tão intensas na juventude, mas também existentes em outros períodos da vida, em termos cronológicos.

Já Marcos, disse não ter preocupações com o futuro, que suas expectativas ao mudar de escola são “normais, mesma escola”. Pablo, por outro lado, em meio a muitos risos, disse que espera ser um aluno melhor, pois hoje ele é muito bagunceiro.

Rhanara pensa que ao mudar de escola, planeja trabalhar, e acha que a vida vai ser corrida. Deseja mudar de país no futuro. Descobriu que quer ser investigadora porque acredita que tem uma habilidade para descobrir as coisas e disse que como investigadora, ganharia mais dinheiro fora do Brasil, por isso faz o CILC, para aprender outras línguas. Está assistindo uma série da Netflix chamada “Elite”, em que ocorrem investigações de um crime, e ao assistir ela se sente inspirada.

Assim como Rhanara, Kauã também pretende trabalhar. Seu desejo para quando mudar de escola é estudar no Centro Educacional 07 (outra escola pública de Ceilândia) e tornar-se menor aprendiz. Para Kauã, trabalho é um eixo muito importante em sua vida e pode observar como ele é um exemplo da trajetória de muitos jovens brasileiros, que por morarem mais longe, precisam esforçar-se mais para se qualificarem profissionalmente, acordando mais cedo, dormindo mais tarde, andando por mais tempo, descansando menos.

⁷ Centro de Ensino Médio.

Ao ser perguntada se tem em mente alguma coisa sobre profissões, Mariane me disse: “eu acho, eu gosto assim de sentar e conversar, e escutar você falar pra mim, pra mim te ajudar. Então eu quero fazer psicologia, eu acho que é uma profissão que vai cair bem sobre mim, porque eu realmente gosto de sentar e escutar e falar ‘olha, é melhor você fazer isso e isso’, gosto mesmo”.

Embora não goste de comida japonesa (“só da tilápia”), Thiago disse que no futuro se vê continuando os anos de sua avó, “sendo empresário que nem ela, só que tipo agora ela parou porque tá indo embora pro Japão, mas quando eu crescer eu quero continuar o que ela fazia”. Quando eu ouvi esta resposta de Thiago, pude ver nele a admiração nutrida por sua avó, o que foi surpreendente já que meses antes, ele havia me contado que ela o expulsara de casa, após uma discussão que Thiago teve com o namorado dela, que é descendente de japoneses. Quando ele me contou esse episódio, pareceu-me que ele tinha certa mágoa dela, mas, com a fala sobre seu plano para o futuro, pude ter uma noção maior da complexidade de sua relação.

Ceilândia a partir da vivência de adolescentes

Durante o projeto *Cotidianos escolares e dinâmicas metropolitanas na capital do Brasil*, foram feitas muitas oficinas, a maioria delas ministradas pela Prof^a. Dra. Elane Ribeiro Peixoto com o apoio da arquiteta e urbanista Julia Bastian, além da antropóloga Raissa Menezes. Quero destacar aqui uma atividade criada pela Prof^a. Elane Peixoto e realizada pelos estudantes logo no início do ano de 2018, e cujo objetivo, para nós, era conhecê-los, estimular o cuidado ao olhar para sua própria cidade e descobri-la de um modo diferente: o desenho da planta de suas casas e pequenas redações sobre elas, suas ruas e sua vizinhança.

Lendo as redações produzidas pelos estudantes do CEF 19, alguns aspectos destacaram-se e os apontarei em seguida. Suas falas não estão em formato de citação pois não são apenas acréscimos, mas sim, parte central do texto, por isso estão dispostas em parágrafos de forma corrente.

É comum, entre estes jovens, as histórias de famílias cujos pais eram de Ceilândia, e que depois de casarem-se foram morar em outras cidades, voltando em seguida, como:

“Quando eu nasci, fiquei morando na casa da minha avó com meus pais aqui na Ceilândia por um ano. Depois, fui morar no Guará, e eu e meus pais ficamos morando lá por 10 meses. Quando saímos do Guará, voltamos a morar aqui na Ceilândia, ficamos morando aqui por 5 anos, foi quando o meu pai decidiu ir morar na Santa Maria. [...] Voltamos a morar aqui [na Ceilândia] depois de 6 anos” (Jeovanna, 14 anos).

Por outro lado tem os que permanecem na Ceilândia por amor à cidade:

“[...] Cresci aqui na Ceilândia. Meus pais também são daqui, eu acho que é por isso que eles gostam tanto daqui da Ceilândia, e nem pensam em se mudar daqui. A Ceilândia é muito legal e boa, tem de tudo aqui, tudo que você precisar vai ter aqui. Os pontos bons daqui são que tem shopping, feiras, restaurantes, pet shops para os meus dois doguinhos, mercados, boas escolas, etc. Os pontos ruins são que tem muita bandagem. Você não pode nem mais andar tranquilo que a qualquer hora você pode ser assaltado (a)” (David, 14 anos).

É comum a vida em casas pequenas, ou em lotes compartilhados, como mostram os trechos abaixo:

“Bom, moro aqui desde que nasci, ou seja, já tem 14 anos que moro na mesma casa. Aonde moro tem muitas pessoas, é uma casa até que grande: 4 quartos, 1 banheiro, sala e cozinha, que na verdade até se torna pequena pois moram outras 5 pessoas comigo, meu avô, minha avó, minha mãe, meu irmão e meu tio, na casa dos fundos moram mais 8 pessoas” (Mariane, 14 anos).

“[...] Minha casa antigamente era uma chácara enorme, mas vários lotes foram invadidos tipo metade dela e mais um pouco foi loteado, agora eu acho que se pode dizer que é uma mini chácara, no terreno tem duas casas, uma mora eu, minha mãe, meu pai e meu irmão e na outra casa mora minha vó e meu outro vô” (David, 14 anos).

“Minha casa foi construída pelo meu tio no ano de 2000. É um lote, nesse lote há 3 casas, a minha, a da minha tia e da minha prima. A casa tem uma área enorme. A casa fica na Ceilândia sul. É uma casa já bem antiga, mas que já está bem mudada” (Kamilly Vitória, 13 anos).

“No meu terreno mora meus pais e minha tia. A minha família mora atrás e a minha tia mora na frente” (Mayrlon, 13 anos).

“A minha casa começou a ser construída na década de 80, aqui na minha rua não tinha nem asfalto, ela foi construída pelo meu tio avô que estava vindo de Goiânia junto com sua esposa (minha tia avó), aqui na Ceilândia eles tiveram dois filhos (um menino e uma menina), seus filhos também estudaram na mesma escola que eu (CEF 19), essa

escola era muito criticada pela comunidade em geral porque nela havia muitos maus elementos, ainda hoje ela tem essa fama, mas atualmente ela está muito melhor, eles passaram com êxito aqui na escola e hoje a menina é formada em direito. No começo a minha casa tinha um andar, posteriormente meu tio avô construiu o segundo, após isso ele dividiu os andares e alugou o primeiro e se mudou para o segundo e construiu o terceiro (lavanderia), eu e minha família nos mudamos para esta casa em 2015” (Carlos Eduardo, 13 anos).

O termo “barraco” aparece em mais de uma redação, sendo principalmente o termo utilizado quando se trata de casas em um mesmo lote compartilhado:

“Bom, não exatamente uma casa, eu moro num barraco com dois cômodos e minha vó mora na casa. Aqui na minha casa tem dois lotes sem contar com o meu. Minha casa é simples, tem poucos móveis, pois como só tem dois cômodos não cabe muita coisa. [...] Bom, eu moro aqui desde quando eu nasci, na verdade foi assim: eu morei aqui até meus cinco anos, aí eu fui morar no setor O com meu pai, minha mãe e meus irmãos, ficamos um ano lá, até chegar na virada do ano quando aconteceu uma fatalidade, minha mãe faleceu, e nisso tivemos que voltar aqui para a Guariroba, desde meus seis anos de idade, até hoje eu moro aqui. Graças a deus sou muito feliz por morar na Ceilândia, moro num lugar onde eu conheço todo mundo [...]” (Sara Ingrid, idade não identificada).

“[...] Eu nasci no ano de 2004 aqui na Ceilândia mesmo. Minha primeira casa foi na 19 no conjunto “O”, eu morava lá com meu pai e minha mãe, depois de 5 anos eu tive uma irmã. Desde que meu pai se separou da minha mãe, nós fomos morar em outra casa na rua de cima, no conjunto M. Onde eu moro é um lote, ele tem 6 barracos, eu morava lá na última casa. Morei nesse barraco até meus 11 anos, depois fomos para outro barraco. Por que mudamos? Porque estava muito caro o aluguel. Tava 480 reais e esse que eu moro agora está 380. Para minha mãe que paga sozinha tá de bom tamanho. Meu tio mora com a gente também, só que por agora ele está no Piauí a trabalho, mas ele já está chegando. Minha mãe está pensando em se mudar ano que vem para uma casa própria, tô em dúvida se vou ou se moro um ano com meu pai. O meu cômodo preferido da casa é o quarto, mas eu não durmo nele sozinha, durmo com minha mãe e minha irmã. Meu barraco tem 1 quarto, 1 cozinha, 1 sala e 1 banheiro. A sala e a cozinha é americana. A minha relação com os vizinhos é um pouco chato, porque só muda [para o lote] gente velha e que tem filhos novos, tipo bebês” (Victoria Lorrane, 14 anos).

Também é comum que muitas famílias não tenham casa própria e residam em casas alugadas. Muitas vezes o aluguel é o motivo de diversas mudanças.

“Não sei da história dessa casa, mas ela é uma casa bem velha, telhado de num sei quantos anos atrás, paredes todas tem 3 milhões de rachados (exagerei um pouco, mas que tem muitos rachados tem), chão é (não sei o nome) tipo um piso vermelho, e quando chove as paredes viram cachoeiras, tem uma área que meu cachorro fica, que o chão é de cimento e a frente da casa é só mato. O dono fala ‘eu vou botar cerâmica, e etc...’ parece até político só fala da boca pra fora” (Ketlyn, 14 anos).

“Moro na Ceilândia desde quando nasci. Eu morava na 17 da Ceilândia norte quando nasci. Depois me mudei para 20 da sul, depois para a 17 de volta, depois para o P norte. Depois para a 17 de volta e depois para a que eu tô morando agora que também é na 17 só que na rua debaixo da última. Isso tudo em casas diferentes” (Marcos, 14 anos).

“Nasci em 2004 e morava eu e meu pai e minha mãe, nós 3, depois minha mãe separou do meu pai e nós fomos morar no 19, um tempo depois fomos morar no 17 ficamos um bom tempo lá, eu gostava muito das pessoas de lá, depois fomos morar na feira do produtor e minha mãe foi trabalhar lá na feira mesmo e lá ela arranjou um namorado que um tempo depois eles casaram, depois fomos morar em um apartamento na 11 e ficamos uns dois anos lá e depois eu fui morar com meus avós e minha mãe e meu padrasto, lá todos já me conheciam, depois de um tempo fui pro Recanto [das Emas, outra cidade] com minha mãe, isso ano passado, então acabei saindo daqui da escola, só que lá no Recanto era muito perigoso, logo que eu cheguei fui assaltada 2 vezes e minha mãe também, só que da última vez foram assaltar minha mãe e apontaram um revólver e ela ficou traumatizada e saiu na mesma semana de lá, voltamos para a Ceilândia e fomos morar na 11 de novo só que não no mesmo lugar, e estamos lá até hoje, eu não falo com muitas pessoas lá do condomínio porque tem pouco tempo ainda” (Marcelly Lopes, 14 anos).

Quando entrevistei as professoras, a rotatividade de casas foi apontada por elas como um obstáculo no processo de aprendizagem, pois muitos ao mudarem de casa, mudam de escola, tornando-se difícil dar suporte para aqueles estudantes que precisam de acompanhamento caso tenham falhas graves em seus processos anteriores de formação, que acontece quando mudam antes de desenvolverem melhores habilidades de alfabetização (que as professoras relataram não ser tão raro).

É comum encontrar, pelas ruas da Ceilândia, casas com pequenos comércios, como salão de beleza, oficina mecânica, lojas de roupa (vindas especialmente das fábricas goianas), papelarias, xerox, restaurantes de comida caseira, padarias, entre outros.

“Bom, eu moro aqui faz 14 anos, desde que eu nasci, nunca me mudei porém já teve várias alterações na minha casa, antes era casa de fundo, mas aí eu cheguei e meus pais precisaram do dinheiro do aluguel, então fizeram um quarto improvisado pra mim durante um tempo, e ai minha casa tem uma loja atrás [...], mas a loja fica de frente para a rua, e ai eles resolveram abrir a loja, reformar e alugar, e então abriram uma serralheria, e por isso desalugaram os fundos e fizeram 1 quarto e o outro com suíte, só que minha mãe queria fazer um salão, e pra isso tinha que pegar o quarto da frente pro salão, ou seja, sobrou 2 quartos e o quarto improvisado, e então meu irmão ficou com um quarto e meus pais com o outro. Eu precisava de um quarto porque eu já tava ficando grandinha e então fizeram um quarto na frente, e agora tá parecendo uma casa normal, porque antes não parecia. E o quarto improvisado minha mãe pegou para fazer um quarto para depilação, e então cada um tem seu quarto” (Redação sem nome, 14 anos).

“Na minha rua é dividido em lotes, lá pra cima em vez de ser lote 1, 2, 3 e etc é lote 16, 17 e 18 e embaixo são os lotes 1, 2, 3, ai o lote da minha família é o lote 6, o lote ao lado direito é o 7, e o lado esquerdo é o 5, ai na frente da minha casa tem o asfalto, ai depois do asfalto tem outra casa, ai do lado direito tem uma rua e do esquerdo outra e do lado esquerdo da minha casa tem outra rua. Na minha casa tem dois portões, um da minha casa e outro do bar do meu pai, o bar fica do lado esquerdo do lote e um pouco atrás é a minha casa, que tem dois cômodos, o quarto e a cozinha e lá fora é o banheiro” (Kathley, 14 anos).

Outro aspecto de destaque é a grande quantidade de famílias comandadas por mulheres:

“Moro com minha vó, minha mãe, minha prima (Lizandra), meu primo (Ryan), minha prima (Alany), minha tia (Danielle) e minha tia (Cristiane)” (Pablo, 13 anos).

“Na minha casa mora eu, minha mãe, meu irmão mais novo e meu irmão mais velho” (Marcos, 14 anos).

“Moro na Ceilândia, com minha mãe e minha irmã e temos 1 cachorro. Moramos no mesmo lote que minha tia, mas em casas diferentes, minha casa tem 2

quartos, 1 cozinha, 1 banheiro e uma sala, até que gosto de morar na Ceilândia, não é tão entediante. Moro na Ceilândia desde os meus 2 anos de idade, moro na minha casa há 4 anos, não dou muito bem com minha tia, mas a gente tenta relevar isso” (Maria Eduarda, 13 anos).

O fluxo entre pessoas que vão da Ceilândia para cidades do Goiás e do Nordeste, e que de lá vem, ainda permanece bem ativo:

“Quando eu nasci eu morava no Jardim Marilha, município de Luziânia-GO, morei lá até meus 3 anos, depois fui morar no Remanso-BA, cidade natal da minha mãe, morei lá por 5 anos, depois vim pra Ceilândia, Guariroba [...], morei aqui por 9 anos e aqui ainda estou [...]. Já morei em 2 casas além dessa que estou morando” (Ketlyn, 14 anos).

“Bem, moro em Ceilândia sul há exatamente um ano e um mês, venho do estado do Maranhão em busca de estudo mais ampliado. Assim que cheguei em DF já me encantei por quase tudo, venho de uma cidade pequena e calma, aqui tudo é grande e bem desenvolvido, certo que ainda carece de algumas coisas” (Millene, 15 anos)

No último encontro do primeiro semestre de 2018, nos despedimos de um estudante, que durante o recesso escolar iria mudar-se para o Maranhão. Também foi mencionado pelas professoras entrevistadas esse trânsito comum, especialmente com o Maranhão. Já quando voltamos às atividades, no segundo semestre de 2018, após o recesso escolar, a Millene já não estava na turma. Conversei com Izabella, que eu sabia ser sua amiga, ela me disse que a irmã da Millene ficou sem trabalho. Como seus pais não tinham como mandar dinheiro do Maranhão para elas, então ela teve que voltar e sua irmã ficou. Foi uma notícia triste, pois a Millene gostava da cidade e no dia em que fizemos um passeio pelo centro estivemos juntas por todo o caminho. Inúmeras vezes ela manifestou seu apreço por Ceilândia e sua felicidade pelas oportunidades que dispunha por isso, ainda que limitadas. No espaço do “Jovem de Expressão”⁸ ela tirou diversas fotos e disse “olha como aqui é lindo. Na minha cidade não tinha isso”.

⁸ Um programa criado em 2007, que busca a autonomia da juventude e suas expressões. Com diferentes atividades, como o *Fala Jovem*, o Pré-vestibular cidadão, oficinas de dança, pintura e hip hop, forma jovens de 18 a 29 anos na promoção da saúde e participação cidadã em Ceilândia. O *Jovem de Expressão* é apresentado junto a outros projetos com significativa relevância, na série *Política: Modo de Fazer*, na Globo News. “*Olhando a política lá de cima, dizemos: ‘aqui não há o que fazer’. Mas, ao ver as trincheiras criativas, surgindo nesses territórios, podemos começar a abrir brechas*”. (Diego Cancino, do Movimento Sendá). A série produzida em 2017 apresenta práticas inspiradoras, iniciativas experimentais de jovens que estão se aproximando da política, para debater a descrença no campo, especialmente a política institucional. É fruto de uma pesquisa entre países da América Latina, e o objetivo é mostrar que

Em Ceilândia é possível encontrar disparidade entre os imóveis, sendo uns bastantes confortáveis, casas grandes em contraste com pequenas e precárias. Tal diversidade denota os diferentes níveis de renda e de experiência do urbano naquele local.

“Bom, a minha casa ficava no sol nascente. Nós, a minha família, demoramos mais ou menos cerca de 1 ano para construirmos ela. Meu padrasto trabalhava em uma loja de construção então era mais fácil conseguir os materiais. Enquanto meu padrasto trabalhava, minha mãe fazia comida para os pedreiros que estavam construindo nossa casa, demorou, mas finalmente conseguimos e então nos mudamos, chegando lá a casa era enorme, havia cômodos grandes, o meu quarto era enorme!!! Fiquei muito feliz em saber que meu padrasto havia construído uma piscina para mim” (Marcelly Karoline, 14 anos).

“[...] moro em uma casa grande, pois só mora 3 pessoas comigo, meu pai, minha mãe e eu. Lá tem um banheiro, 2 quartos 1 sala, 1 cozinha e 1 garagem. Gosto de onde eu moro, pois aqui é uma cidade linda, grande e receptiva, ela tem muitos pontos turísticos, a catedral, a esplanada dos ministérios e a praça dos três poderes [...]” (Laina, 14 anos). Nota-se aqui a inter-relação entre as cidades, em que frequentemente se associa as diferentes regiões administrativas do DF como pertencentes à Brasília, ou como parte dela.

“Eu moro no Sol Nascente, mais especificamente na 1ª rua depois da rua principal, eu moro aqui há 11 anos, e eu amo morar aqui, eu amo a minha casa, que é enorme, minha parte preferida da casa é a piscina [...]. Minha casa tem uma boa história para ser grande assim; quando meus pais se conheceram, a minha mãe tinha 2 filhas, e meu pai também, o plano do meu pai era que morássemos todos juntos, porém meus irmãos foram morar com a mãe deles, já minhas irmãs foram morar com as minhas tias; daí ficou uma casa enorme para apenas três pessoas, assim que eu fiz 12 anos meu pai foi trabalhar em outra cidade, ele sempre vem aqui visitar eu e minha mãe; eu amo a minha casa, eu amo o lugar que eu moro também, e mais ainda, eu amo a minha cidade” (Kelly, 15 anos).

“Moro no Sol Nascente, quando nos mudamos para cá eu tinha apenas 1 ano e 9 meses, hoje tenho 14 [...]. Antes aqui não tinha asfalto, e aqui atrás sempre teve uma

as referências para uma mudança política não vem apenas da Europa ou dos Estados Unidos, como é o mais comum de pensarem, mas estão logo ali ao nosso lado.

erosão, sempre rolava boatos de que íamos sair daqui, então o meu pai nem murou a casa, aliás, nem mexeu na casa” (Vitória Costa, 14 anos).

“Agora vamos falar do lugar onde eu moro, o Sol Nascente. Eu lembro quando aqui era só lama e búfalo, sim o animal búfalo, é porque de frente à minha casa tinha uma chácara chamada bem-te-vi, aí nela era cheia de búfalos, eu não sei o que aconteceu com os búfalos, mas o lote da chácara foi loteado e agora tem várias casas e pessoas morando nelas. Agora aqui tá muito é bom, com asfalto, sem lama e sem búfalo, eu queria que meu avô ainda estivesse vivo para ver como mudou aqui, mas Deus quis levar ele, não posso fazer nada” (David, 14 anos).

“Nossa casa já foi ameaçada pelo governo de ser destruída assim que havíamos acabado de construí-la, foi um choque para a minha família, pois havíamos batalhado muito para construí-la, mas o que não havíamos percebido foi que havíamos construído a casa muito perto da erosão e o governo teria que derrubar, mas graças a deus depois de uma longa conversa com eles conseguimos fazer com que eles não destruíssem nossa casa e essa é uma das nossas histórias, enfim gostamos da nossa casa e ficamos felizes em morar nela” (Marcelly Karoline, 14 anos).

A convivência com os vizinhos perpassa o cotidiano e, em diferentes medidas, influencia na relação com a cidade. Isso interfere na identificação com ela, já que boas relações aumentam o carinho pelo local, ou quando ocorre o contrário, o reduzem.

“Onde moro são 3 apartamentos, e minha relação com os vizinhos não existe. Bom, não existe porque não conheço nenhum” (Kaylanne, 14 anos).

“Bom, apesar de tanto tempo aqui, não tenho tantas amizades por aqui, pois não é lugar muito confiável, tem roubo, tem bandido e usam muita droga (apesar de que tem em todo lugar), mas quando eu passo eu falo por respeito, mas nunca fui de ficar na rua, de ter muitas amizades por aqui, mas apesar de tudo isso, eu gosto daqui, é perto da escola, dos mercados e etc, enfim é isso, gosto bastante daqui” (Vitória Costa, 14 anos).

“Minha relação com os vizinhos não é das melhores, eu não falo com nenhum deles, porque eu acho eles chatos” (Carlos Eduardo, 13 anos).

“A minha casa é muito legal, nós arrumamos ela direitinho e ajudamos uns aos outros no que consegue. Quando eu termino de fazer as coisas na minha casa eu vou jogar bola na rua com os meus amigos e tem uma vizinha muito legal, ela deixa nós entrarmos na casa dela. Lá dentro da casa dela tem umas folhas de fazer chá, ela deixa pegar. Quando começa a anoitecer eu vou pra casa ajudar a minha mãe com a comida. Ela prepara um jantar delicioso” (Mayrlon, 13 anos).

“Assim que me mudei é como se tivesse nascendo outra vez, só que sem a parte do ‘dada gugu’, sem a parte de aprender a caminhar, mas vamos considerar a parte de aprender a falar, pois era tímida e teria que fazer novas amizades, só que isso foi fácil, as pessoas por aqui são receptíveis, o que tornou minha adaptação mais rápida e fácil. Enfim estou feliz por morar aqui” (Millene, 15 anos)

“Eu moro no Sol Nascente há muitos anos já, só que já me mudei, mas sempre voltei pra cá. [...] Nunca fui assaltada, a minha véia nunca teve nenhum problema, sempre foi tranquilo. As pessoas são as mesmas, é bem difícil alguém se mudar pra cá, ou sair. Meus amigos todos moram aqui ainda” (Izabela, 14 anos).

Esse comentário é interessante, pois quando se diz que “é bem difícil alguém se mudar pra cá”, há o contraste com um dos tópicos anteriores em que mostro exemplos de mudanças constantes. Acredito que essa variação ocorra a depender do bairro/região dentro de Ceilândia, tendo em suas áreas mais antigas e melhor localizadas, como a região central e a Guariroba, maior oferta de alugueis, e em áreas como o Sol Nascente e o Pôr do Sol, que dispõem de menor infraestrutura, características diferentes, como moradores mais fixos que permanecem ali por diferentes razões: seja porque acreditam que o local vai melhorar; ou por estarem em terreno próprio, reduzindo o custo do aluguel; ou pelo custo de vida relativamente menor que nas áreas centrais; entre outras razões.

“A primeira coisa de Ceilândia que vi foi a feira central, depois foi a caixa d’água, confesso que eu achava que era uma antena de TV gigante, mas depois minha mãe explicou que era uma caixa d’água. Minha vó chegou aqui disse que não tinha nenhuma casa, nada construído ainda, ai uma mulher veio e deu uma casa pra ela, né? Um terreno, ai ela foi construindo a casa dela, ‘nossa casa’, ela disse que viu a caixa d’água sendo construída e a rua dela também, ela disse que ficou muito emocionada porque disse que ali muitos ‘netinhos’ dela iam brincar naquela rua, eu já brinquei várias vezes nessa rua e até eu mesmo já vi essa rua sendo ‘arrumada’, tampando os buracos nela. Quando as amigas da minha vó vem pra casa dela, elas ficam conversando sobre o passado, falam sobre como era ‘bom’ antes⁹, porque as pessoas podiam sair na rua à noite e brincar de noite porque ninguém pensava em roubar, porque nem tinha casas ainda, tinha gente que estava construindo suas casas. Eu queria ter visto Ceilândia

⁹ Um olhar mais detido sobre a relação entre passado e presente, entre os moradores mais antigos de Ceilândia, com uma atenção especial para o aspecto da saúde desses idosos e a relação com a cidade, pode ser conferido no artigo de Fleischer e Batista (2013).

sendo construída, já que agora nós não podemos nem sair de casa que nossa mãe já está brigando pra gente entrar pra casa” (Cauã Brenno, 14 anos).

“Minha convivência com os vizinhos é tranquila, minha rua é bem tranquila, às vezes fica barulhenta, pois tem bastantes festas. [...] O que eu acho sobre minha rua é que poderia ser melhor, minha casa fica num lugar muito bom, pois é perto de tudo: mercado, escola, padaria, hospital etc. [...] O que eu acho da minha rua é interessante, mas tem bastantes roubos, mas mesmo assim é tranquila, pois é só às vezes” (Kamilly Vitória, 13 anos).

Ao olhar para estas atividades realizadas pelos estudantes – a redação sobre suas casas, e o desenho de suas plantas (que não trago aqui, mas as utilizei para compreensão do contexto) considero que foram muito ricas e me permitiram conhecer mais sobre estes jovens. Assim como coloca Pires (2007), os desenhos, quando utilizados com a observação participante, são um excelente material de pesquisa.

Ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhe é mais evidente. Nesse sentido, o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança. Porém, quando combinado com a observação participante, é que os dois instrumentos potencializam a sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada. De outro lado, a observação participante dá corpo ou refuta sugestões que os desenhos engendram. (Pires, 2007, p. 236)

Uriarte (2017) também utilizou essa estratégia em atividade com seus alunos no curso de Antropologia Urbana ministrado para a turma de Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ela considera que o resultado foi feliz, em termos de dados etnográficos, pois por meio dos desenhos criados por seus alunos, ficaram evidentes as imagens da cidade e as relações dos produtores dos desenhos com seu local de moradia.

As ruas de Ceilândia

Em outra atividade, também pensada pela Prof^ª. Dr^ª. Elane Peixoto, com o apoio de Julia Bastian, os estudantes criaram um pequeno diário de campo. Depois da antropóloga Raissa Menezes ter compartilhado com eles, em sala, um pouco do que se tratava a Antropologia, foi sugerido que eles fizessem um diário de campo sobre seus trajetos de casa até a escola. Eles foram incentivados a descreverem o que viam como se

estivessem apresentando a cidade para um completo desconhecido, alguém de outro país. Os relatos são em sua maioria dos meses de maio e julho de 2018.

Muitos descreveram sua rotina, baseada em horários, ponto de partida e chegada, com poucos detalhes em relação à cidade, utilizando-se um sentido estrito de diário, e foram comuns falas como: “Hoje é segunda-feira, minha trajetória hoje foi que nem todos os outros dias, mesmas ruas, mesmas pessoas (como se eu conhecesse todos), mesmo buracos (tem um que apareceu mês passado), mesmos cachorros e mesmas árvores. Não teve nada de novo”.

Penso ser interessante destacar alguns atributos das ruas por eles percorridas. Perceba que, por vezes, uma mesma fala intercala diferentes tópicos a partir da divisão sugerida por mim.

A cidade decorada para a Copa do Mundo.

18/06: “Hoje indo à escola vi uma rua muito bonita, com bandeirinhas e o chão pintado para a copa, nunca passo por lá, mas hoje ela me chamou a atenção, vi um cachorro muito bonito na rua, não sei se tinha dono, mas era muito bonito”.

18/06: “Querido diário, hoje indo pra escola vi um portão cheio de tiras de TNT, formando a bandeira do Brasil, coisa mais linda”.

19/06: “Querido diário, hoje voltando da escola vi uma rua toda enfeitada, com bandeirinhas, o chão pintado com as cores da bandeira do Brasil e uma plantinha cheia de florzinhas”.

Em diferentes momentos, quando estive conversando com servidoras do CEF 19, elas falavam sobre as mudanças da cidade, apontando principalmente mudanças realizadas pelo governo em relação à infraestrutura. Essas mudanças foram acompanhadas de realizações feitas pelos moradores ao longo do tempo, em suas casas e ruas. Destaco como essa decoração temática, num período pontual, tem importância significativa, já que a decoração realizada por uma moradora agrada aos olhos de uma coletividade maior que passa por ali. Penso que a beleza de uma cidade está relacionada, em grande medida, aos cuidados que cada cidadão tem com sua casa e a área ao seu redor. Ainda que seja numa escala menor, em comparação à necessidade de boa estrutura pública, em ações que só podem ser realizadas pelo governo, as pinturas, enfeites, plantas e flores, cultivadas por indivíduos, tem um efeito positivo na identificação com o local e na valorização da cidade.

As árvores e flores das casas que embelezam as ruas.

17/05: “Hoje vi um pé de ipê florido apesar de não estar no tempo, a árvore estava floridinha. Muito linda”.

19/06: “Voltando da escola sempre vejo uma pessoa comendo em uma vendinha, na rua que passo tem uma casa com flores, a coisa mais linda, mas só hoje percebi o quanto ela era realmente bonita, fiquei com dó de pegar, mas a admirei muito... Vi o senhor e a menininha, que sempre vejo quando estou indo embora, ela estuda no [colégio] 24”.

22/06: “Hoje indo vi uma florzinha pelo qual peguei, pois achei linda, mas perdi ela no caminho pois voou, vi dois meninos indo pro colégio e por sinal ele também estuda no [colégio] 19, estava muito sol e tinha algumas pessoas com máquinas tirando o mato das escolas e das casas”.

Terça-feira: “Saí atrasado para a escola, mas antes de ir para a escola fui buscar meu amigo em casa, a caminho da casa dele vi uma árvore top”.

A quantidade e diversidade dos carros que chamam atenção (especialmente dos meninos)

03/05: “Hoje eu encontrei meus tios avôs quando estava indo para a escola, também vi um carro muito bonito quando estava voltando (fusca), ele passou muito rápido, e eu não tive tempo para olhá-lo e fazer um desenho muito detalhado, mas ele era branco, rebaixado e tinha rodas cromadas”.

08/05: “Hoje na minha rua tem nenhum carro, gente tô impressionada”.

12/05: “Hoje minha mãe e eu arrumamos a casa depois ela saiu pra trabalhar, e eu fiquei em casa assistindo TV quando deu 17:00 eu fiquei na frente da minha casa pegando net do vizinho, depois eu entrei pra dentro de casa e meu pai mandou eu tomar banho pra ir pro chá de bebê do Gabriel, eu me arrumei e fui, no caminho eu encontrei com várias pessoas e carros, depois que o chá de bebê acabou eu fui pra casa e acabei dormindo”.

21/05: “Na ida para a escola vi alguns carros e algumas crianças brincando na rua, e algumas pessoas conversando na calçada. Quando eu estava voltando pra casa não tinha quase ninguém na rua, só alguns carros passando”.

04/06: “Bom, não tenho horário certo pra sair de casa pois saio a hora que der certo, como eu moro pertinho da escola acho que não tem tanta necessidade de sair tão cedo, saindo de casa uma hora da tarde e quinze minutos chego lá uma hora e vinte minutos, ou seja, levo cinco minutos da minha casa para a escola. Vejo poucas coisas, o

que vejo mais são carros e pessoas indo para a escola e às vezes umas pessoas fumando, bebendo etc”.

Sexta-feira: “Quando é sexta saio até mais cedo de casa. A caminho da escola vi um carro topzera, era uma BMW, lindo de bonito”.

Ceilândia é uma cidade grande, populosa e enfrenta o problema dos grandes congestionamentos, especialmente nas vias que a ligam ao Plano Piloto e, principalmente, nos horários de pico. A diversidade de sua população também se reflete na variedade de modelos e marcas dos carros, como vimos nos comentários acima, mencionando um Fusca e uma BMW. Além disso, em Ceilândia é grande a oferta de serviços de oficina mecânica e de som automotivo para a frota de veículos que aumenta acompanhando o crescimento econômico da cidade.

A proximidade com usuários de drogas.

05/06: “Nesse dia vi um povo perto de uma pracinha, porque como esqueci de falar ai em cima eu moro perto de uma praça de exercício, e às vezes passo por lá e tem gente fumando maconha e fazendo exercícios, e nas ruas que passo [...] sempre tem as mesmas coisas, as mesmas pessoas etc”.

22/06: “Hoje indo para a escola passei pela pracinha e lá estavam umas pessoas fazendo exercícios e uns meninos fumando droga, o fedor estava insuportável, mas depois passou, pois já estava longe de lá”.

O perigo presente de assalto e violência

09/05: “Hoje [...] no meu caminho para escola vi algumas coisas ruins e boas. As coisas de ruim que eu vi foi uma grande amiga minha de infância se mudando e eu fiquei muito triste. Outra coisa de ruim que eu vi foi uma mulher ser assaltada bem na esquina perto da escola. Mas tirando essas coisas ruins, várias coisas boas aconteceram. Tipo encontrei minha tia que não via há anos. Também passei na casa de uma amiga. Tomei sorvete e tals. Esse foi meu caminho para a escola hoje”.

10/05: “Eu tô até feliz porque eu não vi o velho tarado que tem aqui na rua. Hoje ela tá de boa porque num tem ninguém estranho, tem as mesmas pessoas e a minha irmã tá legal”.

11/05: “Vim para a escola de carro com minha prima, no caminho para a escola encontrei uma amiga. Tomei um sorvete com minha prima... Vindo para a escola quase fui assaltada. Bom, esse foi meu caminho hoje”.

Em muitas conversas com os estudantes, eles mencionavam o perigo de assalto ou a presença de bandidos ou usuários de drogas ilícitas nas proximidades. Eles falavam

sobre como isso era ruim e causava insegurança. Por vezes, crimes na cidade são os eventos mais noticiados nos telejornais locais, forçando um estereótipo de que a cidade é violenta, perigosa e insegura. O que podemos ver a partir desses relatos, é que apesar dessa possibilidade, mais ou menos iminente, as pessoas seguem suas vidas, buscando sempre se prevenirem e se protegerem, mas a seguem. Se o foco do olhar for apenas as trágicas notícias veiculadas, é crescente o sentimento de medo e isso é paralisante, mas vemos, pelos relatos, que esses adolescentes vão sozinhos para a escola, percorrem maiores ou menores distâncias, a pé ou de ônibus a depender de onde moram, e mais: é frequente a menção a crianças brincando nas ruas, o que denota cenários de paz. Vive-se bem, mas é preciso ficar atento, como o é em todas as grandes cidades.

As crianças brincando na rua.

21/06: “Sempre volto pelo mesmo caminho, na rua tinha umas crianças brincando, e na quadra que tem na frente do [colégio] 24 tinha uns meninos jogando futebol, algumas pessoas fazendo caminhada e na minha rua apenas algumas crianças também”.

As crianças indo e vindo da escola.

15/05: “Hoje é terça-feira, minha trajetória hoje foi normal, um detalhe que não disse é que meu irmão vem com o meu cachorro me buscar, é bem legal por que eu e meu irmão ficamos conversando enquanto a gente vem pra casa, às vezes a gente faz corrida eu, ele e o cachorro aí acabo nem prestando atenção na rua, mas sempre percebo os pebinhas¹⁰ tentando assaltar alguém”.

22/06: “Hoje é sexta-feira, minha trajetória de hoje foi vindo a escola, fiz nada de diferente, fiz palhaçada na rua, meu irmão me zoando e coisas normais que eu faço todo dia”.

02/05: “Hoje dia 02/05/2018 meu caminho para a escola foi muito legal pois me diverti com minha mãe e minhas irmãs, indo para a escola eu tenho mania de ficar passando a mão nas grades dos portões das casas. Indo para a escola encontrei minha vó e minha prima e a gente conversou muito. No caminho para a escola encontrei uma nota de 10 reais no meio da rua”.

Pela quantidade de relatos feitos em geral, sobre crianças indo e vindo da escola e como interagem com as casas, plantas, animais (inclusive os autores dos relatos),

¹⁰ Compreendo o termo “peba”/“pebinha” enquanto um sinônimo de assaltante.

pensei em como a escola é um elemento de movimento para a cidade; crianças e adolescentes indo para a escola são como o sangue que circula nas veias da cidade.

Os incidentes do dia a dia que perpassam a rua.

20/06: “Hoje indo à escola pelo caminho que sempre vou, vi alguns estudantes indo para o [colégio] CEM 04, está tendo uma obra em uma das casas e o sol está muito quente, o cano do [colégio] 24 estourou então quando fui atravessar a pista molhei todo o meu pé e o meu sapato ficou encharcado, mas tudo bem”.

Segunda: “Hoje no caminho da escola fui pra parada esperar o ônibus, fiquei lá de 12:20 até 2:00 horas da tarde esperando o ônibus, ele não passou e eu tive de voltar para minha casa pois moro no Sol Nascente que fica longe da escola”.

Quinta-feira: “Passei na casa do Pablo para irmos para a escola, chegamos muito cedo então tivemos que ficar no sol esperando o portão abrir, mas ficamos no sol tomando uma Coca”.

A presença das praças como ponto de encontro

02/05: “Sempre eu fico sentada nos bancos da pracinha acima do colégio da minha irmã esperando minha amiga”.

24/05: “Na ida vi algumas pessoas indo para a escola, algumas pessoas voltando da escola. Na volta vi algumas pessoas na praça ao lado da escola”.

Quarta-feira: “Hoje o dia tá bonito, acordei cedo e fiquei conversando com meus pais e mexendo no celular, quando deu 12:00 fui pra escola e no caminho vi um monte de ciclistas. Quando cheguei na escola, descobri que ia sair mais cedo, então quando saímos fomos pra pracinha conversar, depois fui pra casa, mexi no telefone, assisti série e fui dormir”.

Ao lado do CEF 19 há uma praça com equipamentos de ginástica, um modelo que o Governo do Distrito Federal (GDF) implantou em várias cidades. Se por um lado esta praça é ponto de encontro para as estudantes, por outro, ela é motivo de preocupação para muitos adultos, pois também é o local em que os estudantes podem se encontrar com usuários de drogas, que, por vezes, vi os professores classificarem como “más influências”. Além disso, a praça não é coberta, então nos dias quentes é quase impossível ficar lá, já que o calor e a desidratação são insuportáveis, estando o clima mais ameno ao fim do dia, início da noite ou pela manhã.

A convivência com a falta de infraestrutura em diversos pontos.

14/05: “12:25 saio de casa. Tem muita terra no caminho indo pra parada. Tem uma parada em cima e embaixo, a de baixo é mais perigosa, quase ninguém fica lá. Eles

estão fazendo construção aos poucos, mas a terra se espalha e fica muita poeira. Não tem calçada, ou suja o sapato ou anda na beira da pista”.

Foi bastante interessante observar a diversidade de forma com quem fizeram os diários, o zelo de alguns e a objetividade de outros. Não houve muito aprofundamento por parte das alunas e uma das razões para isso pode ser o fato deste tipo de observação ser um exercício novo, além de que “as crianças são espertas o suficiente para escreverem no diário apenas o que elas autorizam o pesquisador a tomar conhecimento”, como destaca Pires (2007, p. 249).

O racismo antes do racismo

Como mencionei, o projeto que me abrigou e com o qual pude escrever esta dissertação, foi realizado em duas escolas, o CEF 19 na Ceilândia e o CEF 02 na Asa sul. Castor (2018) mostra que, no CEF 02 o público escolar não eram as crianças moradoras das proximidades, os filhos da classe média ou alta de Brasília daquela localidade. Mas sim crianças advindas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e que moram em locais com distâncias entre 30 e 40 km da instituição, que percorrem esses trajetos cotidianamente, enfrentando essa lonjura por duas vezes ao dia.

Ao observar e refletir sobre os deslocamentos dessas crianças, após conviver com elas por um ano e tendo naquela escola seu campo etnográfico, Castor (2018) compreende que estes jovens dispõem uma quantidade considerável de horas do seu dia em trânsito, além de haver detalhes importantes sobre como eles utilizam esse tempo, os horários de preparação para estarem na escola (como levantar muito cedo), e depois, ao voltarem (chegando bem tarde), acumulando um cansaço progressivo, dado o desconforto do enfrentamento de engarrafamentos e transportes coletivos superlotados.

Outro aspecto da observação de Castor (2018) tem foco na relação destes jovens com o espaço público, especialmente ali na região da escola, localizada na Asa Sul, na inicial quadra modelo do bairro. Ela observa que estes estudantes, após passarem o dia inteiro na escola, que é pequena e marcada por elementos de controle, como grades, vigilância constante, espaços sociais diminutos e constantemente observados, ao fim do dia deixam extravasar sua energia juvenil. Os estudantes deixam isso evidente ao fim das aulas, na hora de ir embora, quando, ao caminharem em direção às paradas de ônibus e estações de metrô, correm pela rua, dão estrelinhas, falam alto, tiram fotos. Por

outro lado, tais atitudes são objeto de reprovação por parte dos moradores locais, expressos por meio de olhares, reclamações e acusações de roubo.

A pesquisadora observa que, para estes estudantes, a experiência de estudar ali não possui o mesmo valor que o visado pelos pais, que consideram que por seus filhos estarem lá, terão melhor formação do que se estivessem em suas regiões de origem, por vezes mencionada como menos segura que o Plano Piloto. Castor (2018) também observa que a apropriação do espaço da quadra, por parte destes estudantes de fora do Plano Piloto, não é a mesma da idealizada nos moldes planejados de Lúcio Costa, que projetou a superquadra procurando garantir a convivência dos moradores por meio da conexão entre escola, igreja, clube e cinema no mesmo local.

No caso dos estudantes do CEF 19, se o que os atrapalha a ficarem tranquilos quando estão na rua é o perigo do assalto e a presença do “peba”, mesmo tendo essa possibilidade iminente, eles circulam pelos espaços e os frequentam. No CEF 02, os estudantes que não são daquela cidade/ bairro (Asa sul), mas circulam por ali, por frequentarem a escola próxima, são alvos do olhar e escrutínio dos moradores. Os estudantes do CEF 02 provam do desprezo dos moradores da região, enquanto os estudantes do CEF 19 têm grande idealização com a vida no Plano Piloto. Creio que isso se dá por eles ainda não conhecerem bem e não frequentarem o local. Mas o que pode ocorrer quando esses alunos passarem a frequentar aquele espaço? Em 2013, no âmbito do Projeto *Um Toque de Mídias*, os estudantes visitaram a UnB e quando passeavam pelos corredores da reitoria, juntos com os colegas, foram questionados sobre sua presença naquele espaço, que é público, sendo a pergunta direcionada aos estudantes negros.

Podemos questionar a diferença entre esses estudantes frequentarem um shopping do Plano Piloto e o shopping na Ceilândia? Muitos estudantes ainda não se percebem como negros por estarem em meio a outros iguais. Eles sabem que o racismo acontece, mas, por enquanto, o “inimigo” deles é o “peba”, que no fim das contas é uma espécie de semelhante, pois o “peba” pode ser o colega na escola, pode ser o vizinho, o filho da vizinha, alguém que está nas proximidades. Não há uma confrontação com a desigualdade estrutural, ainda. Os “pebas” e eles estão na mesma classe. O “peba” é aquele indivíduo que não quer trabalhar, estudar, mas que rouba celular pra comprar drogas, faz pequenos furtos, assaltos.

O “peba” é um semelhante, e o que a escola cria? A escola cria a diferenciação. Quem sai da escola, quem de alguma maneira se dá bem, começa a ver o negro – no

espelho ou nos outros. E, se essa pessoa se “der bem” o bastante para chegar na Unb, ela pode se tornar o negro ou enegrecer-se. Isso porque, sua origem, cor, traços, o marcam e o distinguem de um modo que talvez não tenha percebido antes, quando estava entre semelhantes. Estando no Plano Piloto, estudando na UnB, este estudante percebe suas diferenças, e então passa a ser e ver o outro. São múltiplas transformações de si em relação a um Outro que também se transforma. E penso nisso tendo em vista a proximidade com os aprendizados que obtive sobre o “ser negro” na universidade e em espaços de militância.

Meu objetivo não é atribuir negritude às pessoas aqui. Mas em espaços segregados, de grande diferenciação racial, de classe social, como é a universidade, é onde se percebe com muito mais clareza as diferenças.

Em minha experiência, sempre me identifiquei como parda. A categoria morena sempre era empregada, e só depois aprendi o apagamento ou realce que isso significava (termo ainda envolto em aspectos contraditórios), mas não havia me pensado como negra. Isso porque eu sabia que evidentemente não era branca, mas também não possuía a mesma melanina que os colegas da escola que frequentemente eram alvo de ofensas, fosse pelo tom retinto de suas peles ou a textura mais crespa de seus cabelos. Meu reconhecimento se deu com muito mais intensidade no ambiente universitário, ainda que eu tivesse consciência de ser “afrodescendente/brasileira” muito antes, quando morava na região periférica de Brasília, e depois, ao fim da adolescência, quando morei numa área rural no interior do Paraná. Obtive melhor esclarecimento na universidade, quando o contraste ficou maior e tive convivência com mais gente branca, e principalmente brancos não pobres, mas também negras e negros com sólida formação de consciência racial, é que fui atentar para essa categoria e ao mesmo tempo ser identificada nela. Mesmo com o desconforto de assumir uma identidade fragmentada (Garcia-Filice, 2007), alvo do julgamento colorista, eu busquei cada vez mais leituras e autores que me permitissem estar mais próxima de um reconhecimento ancestral que eu não havia me dado conta antes, especialmente por partir de uma família com uma história que, por vezes, me parece desenraizada, e também formada com muita miscigenação e todos os discursos de senso comum que isso possa implicar.

Ser negra, com o peso que essa palavra supõe. O peso, no sentido de valor e também de luta que se espera. Ser negra implica em muitas questões e o colorismo sempre me deixou numa posição muito desconfortável. Apesar disso, frequentei o coletivo negro da pós-graduação e fui reconhecida pelos pares. Embora o racismo seja

uma estrutura social e de pensamento, há muitas pessoas que não operam com essa categoria, pois meninos e meninas de contextos como o CEF 19, por exemplo, que não se reconhecem como negros, vão demorar a perceber o racismo porque ele é, em grande medida, relacional. Muitos desses estudantes idealizam o Plano Piloto, mas quando passarem a frequentar este local, vão se deparar com outras experiências. Vai acontecer o confronto, a negritude deles será “avisada”, eles serão lembrados de que não tem origem ali, não pertencem àquele lugar, pelo fato de não terem a pele, o cabelo, os traços que são os aceitáveis para transitarem em certos espaços, geralmente públicos e elitizados.

Assim como sofrer racismo é algo relacional, reconhecer-se negro, enquanto categoria identitária, política, até mais do que racial, também é algo relacional, pois você precisa de pessoas que partilhem isso, partilhem esse conhecimento para que você forme adesão a isso. O reconhecimento também é partilhado.

Pensando nisso, chego à conclusão de que mais pessoas negras precisam ser “avisadas”. A consciência racial seria, guardadas as devidas proporções e diferenças, semelhante à consciência de classe. O pobre *avisado* – e como avisado, neste contexto, tenho pensado na pessoa com consciência de classe desperta, seja pelo envolvimento com os movimentos sociais ou por meio do estudo intelectual –, compreende que não é o vizinho, que mora no mesmo bairro que ele e também é pobre e mesmo tendo um carro melhor e um *Iphone*, não é seu grande inimigo. O inimigo dele é o grande burguês dono do capital. O alerta sobre o pertencimento classista e racial precisa ocorrer para que o indivíduo se dê conta disso, para só então ser capaz de agir e impedir a dominação social. Ainda que esse indivíduo não tenha força suficiente para impedir essa dominação, pode ao menos impedir que a colonização mental aconteça. Sendo assim, faz sentido que haja investimentos para que o racismo seja apagado, para que as pessoas não se dêem conta dele em nome da cultura do homem cordial, como é o caso do Brasil. Presas à ideia de que essas pessoas façam parte de outros grupos que as rechaçam ou mesmo não pertençam a grupo nenhum impede que elas se mobilizem para enfrentar as desigualdades estruturais e sistêmicas.

CAPÍTULO 2 - ESCOLA PÚBLICA, TRAJETÓRIA ESCOLAR E ANTI-INTELECTUALISMO

Plantio cotidiano na escola pública

No âmbito do projeto *Cotidianos escolares e dinâmicas metropolitanas na capital do Brasil* eu estava muito interessada em perceber a relação entre escola e cidade. Abordei este assunto no primeiro capítulo dessa dissertação. Embora este fosse meu objetivo inicial, estive em contato com outras questões e, estando em uma escola pública, eu não poderia deixar de tratar assuntos que a atravessam, como “ensino” e “futuro”, já que a escola é esse espaço de “preparação” para algo que virá.

Com o objetivo de ampliar a compreensão a respeito desta relação, entrevistei quatro professoras, um professor que trabalhava na coordenação e uma servidora que atuava na portaria do CEF 19. Durante as entrevistas, enquanto conversávamos, pude ouvir muito mais do que o que buscava e ficaram evidentes, para mim, as perspectivas educacionais dessas profissionais. Especialmente quanto à esperança de que seus trabalhos gerem frutos ainda não garantidos. A professora é uma agricultora da esperança, planta com fé. Percebo que esse ideal de que o trabalho que fazem é uma plantação para o futuro é o que o mantém muitas profissionais engajadas, apesar dos desafios.

Estrutura física inadequada e falta de recursos materiais para o trabalho pedagógico; violência na escola; falta de reconhecimento e desvalorização do trabalho; remuneração incompatível com o trabalho produzido; alta fragmentação do tempo; desafios de formar bem os alunos (excesso de pessoas e demandas, desinteresse e desprezo, muitos conteúdos, horários reduzidos). Os desafios enfrentados por professoras do ensino público são contemporâneos, mas não são novos; são permanências de dezenas de anos. E, embora eu tenha feito, na segunda parte deste capítulo, uma crítica ao governo atual, nenhum governo anterior foi exemplar no trato

com a educação pública, ainda que as gestões de 2002 a 2014 tenham feito importantes avanços. A educação pública no Brasil é um projeto de ruínas e construções constantes.

Abaixo reproduzo parte da fala de duas professoras dentre as pessoas que entrevistei e espero que, ao fim da leitura, a leitora também sinta-se mobilizada a apostar na escola pública como um local de transformação social¹¹.

Eliane é professora de Português e vice-diretora no CEF 19. Trabalha na SEDF¹² há 21 anos “e todos esses 21 anos dando aula em Ceilândia”. Já passou por várias escolas na mesma cidade e está no CEF 19 há 14 anos. Ela começou nas séries iniciais, de 1ª a 4ª série, foi alfabetizadora; depois concluiu seu curso de Letras, então passou a lecionar a disciplina de Português. Trabalhou no P sul, na Ceilândia Norte, na Guariroba, e por fim, no CEF 19, onde foi gostando cada vez mais com o passar do tempo e pretende ficar lá até sua aposentadoria.

Ao pensar em sua trajetória, nota que houve mudanças muito nítidas na escola e na cidade, desde o espaço físico. “Nós tínhamos uma escola muito depredada, muito largada, parece que a cultura da pichação existia e parecia que era uma coisa que não tinha como resolver; pintava-se uma sala de aula e daqui a pouco ela estava toda pichada de novo, parecia que aquilo era normal. E aí nós fomos trabalhando com projetos, com conscientização, e hoje vocês podem ver que nós temos uma escola com um espaço físico que é difícil você ver uma pichação, as coisas até que danificam, mas é mais com o tempo do que pelo próprio aluno, o aluno aos poucos vai aprendendo a respeitar esse espaço, o espaço que é dele, se beneficiar, sabendo que esse banco aqui é pra ele, foi feito pra ele poder sentar, então é um trabalho difícil, porém possível”.

Destaco aqui a ideia de trabalho e cuidado, que gera identificação com o lugar e maior respeito ao bem público. Esse cuidado podia ser observado, por exemplo, nos detalhes presentes na sala dos professores e copa, como as cortinas delicadas e bem limpas, as portas dos armários dos professores com seus respectivos nomes escritos em letras decoradas e acompanhados de mensagens otimistas, além da limpeza da escola e decoração de espaços de conversa, como bancos feitos em paletes e paredes pintadas com imagens coloridas de paisagens, flores e natureza.

É interessante a fala de Eliane sobre a recuperação da escola, através do espaço físico, pois mostra que com o trabalho da administração escolar, feito pouco a pouco e

¹¹ O conteúdo das outras entrevistas em profundidade será utilizado na produção de um vídeo sobre o projeto.

¹² Secretaria de Educação do Distrito Federal.

demonstrando respeito aos alunos, faz com que eles observem as mudanças e mudem também. O que é plantado e cuidado com atenção, tende a brotar.

Eliane relata que foi moradora da Ceilândia por muitos anos e gosta de trabalhar lá. “Eu gosto de trabalhar aqui, eu me identifico com essa comunidade, gosto de trabalhar aqui, me sinto à vontade de falar, opinar a respeito da cidade, porque eu vivi aqui, foi aqui que eu estudei, trabalhei, e eu me identifico com a cidade por essa razão, porque eu sempre estive aqui nesse espaço. Hoje não mais, mas moro bem próximo, ali em Águas Claras, a poucos quilômetros, mas continuo aqui, vivenciando da realidade desses alunos, da comunidade, conheço bem os problemas e limitações que nós temos aqui enquanto cidade, e em particular, dentro da escola”.

“São muitos os desafios que a gente enfrenta, mas as recompensas são muito maiores, porque quando a gente encontra um aluno formado, um aluno que passou na UnB; recentemente eu fui registrar uma ocorrência na delegacia e encontrei com um aluno, agente na Polícia Civil, que foi meu aluno, eu não o reconheci, mas ele me reconheceu, então assim, a recompensa é infinitamente maior dos que os desafios ou algo ruim que a gente venha a enfrentar no dia a dia”.

Sobre as mudanças na cidade: “Olha, eu convivo há quarenta anos na Ceilândia, e eu acho que as mudanças aqui são a passos de tartaruga, por exemplo, se você for considerar uma cidade como Águas Claras, que tem quatorze anos de existência e for comparar com Ceilândia, que é muito mais velha, eu acho que as mudanças são muito lentas, tem o básico, que é asfalto, calçadas, porém falta muita coisa, e aí entra ano e sai ano e parece que é a mesma coisa, não digo que é ruim, mas poderia ser muito melhor. Nossa comunidade poderia ter espaços mais agradáveis, de lazer, de convivência, que infelizmente são coisas que demoram muito pra acontecer, não sei quanto tempo mais vai levar. Acho que a mudança é muito mais interior, é de quem vive e consegue alçar novos rumos, novas perspectivas, mas enquanto espaço físico, estrutura, a cidade deixa muito a desejar. Faltam muitas coisas para os nossos adolescentes, muitas outras possibilidades que eles poderiam achar na cidade e que infelizmente eu não vejo”.

Em relação ao perfil dos estudantes ao longo do tempo: “Eu acho que o perfil dos estudantes mudou bastante. Quando eu entrei aqui nós não tínhamos ainda esses condomínios que são loteamentos que tem nos arredores de Ceilândia, e que dizem por aí que já está maior do que a própria Ceilândia; alguns, a maioria, são condomínios irregulares, e a nossa clientela, os nossos alunos, atualmente 90% são do entorno da Ceilândia, não mais Ceilândia aqui, Guariroba, 20, 22 [quadradas próximas], temos

também, mas a maioria vem desses condomínios. Então, eu acho assim, não tô falando com propriedade, mas eu penso que os pais ficaram por aqui [apontando a região próxima da escola] e os filhos foram buscando novos endereços, novas localidades. Então, por exemplo, eu que já dei aula pra mãe, agora estou dando aula pro filho, a gente percebe isso, eles saíram da casa dos pais, buscaram espaços acessíveis, até mais acessíveis economicamente, as redondezas aqui acabou ficando caro pra se comprar, porque são casas, casas mesmo, e regularizadas e tal, então essa comunidade toda foi pras redondezas, que é a nova Ceilândia, que a gente fala, e eu percebo também que os alunos mudam muito de endereço, isso dificulta também o processo de aprendizagem deles. Agora em julho, por exemplo, nós tivemos uma demanda muito grande de alunos se matriculando e alunos saindo da escola também; então isso dificulta muito a aprendizagem, tem aluno que essa aqui já é a terceira ou quarta escola só esse ano, então pra regularidade do ensino do aluno e da aprendizagem, esse é um ponto prejudicial”.

“E o que provoca tantas mudanças?”, perguntei. “Do que a gente observa, são condições mesmo, socioeconômicas. A maioria vive de aluguel, ou então acabam procurando outros espaços onde possam pagar um aluguel mais barato; muitos vivem em lotes com outras pessoas, da mesma família. Além do fato também que a gente percebe, em grande número, de separações dos pais, então a mãe vai para um canto, o pai vai para outro, então a criança ou adolescente acaba ficando pra lá e pra cá, o que hoje em dia na nossa sociedade é normal, porém a gente percebe que acaba influenciando aqui dentro da escola também, no processo ensino/ aprendizagem dos nossos alunos”.

Sobre a Ceilândia, nas palavras de Eliane, “eu acho que existe um estigma grande em relação à Ceilândia, principalmente quem trabalha em outras regionais, como Guará, Plano Piloto, de considerar que aqui em Ceilândia as escolas são mais perigosas, mais violentas, e eu acredito que não. Eu acredito que os problemas estão em todos os lugares, e a gente tem que enfrentar; claro que sim, que existe uma diferença de lugar pra lugar, porém eu acho que existe também o estigma, e eu me senti vítima - vítima entre aspas - desse estigma, por um bom tempo da minha vida. Eu acho que eu tenho a contribuir com essa escola, com a comunidade, porque eu estudei aqui, vivi aqui, cresci aqui, então eu me sinto até na obrigação de contribuir, e me sinto mais à vontade para isso também, por conhecer e por saber do que eu tô falando; eu estudei em escola pública, eu trabalhei na mesma escola que eu estudei, e também mostrar para os nossos

alunos que existem outras possibilidades. Muitos deles se assustam quando eu digo que estudei aqui, morei aqui, e eles pensam ‘nossa professora, você estudou aqui?’”.

Em sua fala, Eliane transmitia muito otimismo e esperança de que o futuro pode ser melhor, e por muitas vezes afirmou que acreditava que os estudantes poderiam alcançar o que sonhassem, terem bons empregos, apesar das dificuldades enfrentadas, como uma estrutura familiar fragmentada, a violência, as dificuldades financeiras, que são muito semelhantes às dificuldades enfrentadas pela geração dela anos atrás.

“O que mais alegra um professor é encontrar um aluno por aí, nos espaços, no ônibus, no metrô e ouvir ‘oi, professor, hoje eu tô na UnB’, ‘hoje eu sou policial’, ‘sou bombeiro’, ‘sou professora também’, ‘sou funcionário público’, para o professor isso é um reconhecimento, é o retorno. Porque você sente que de alguma forma você tem um dedinho ali, ‘eu contribuí’, porque ao longo da vida escolar a gente passa por muitos professores, alguns não tão bons, outros maravilhosos”.

“Não vou dizer que é um trabalho fácil, é desgastante, é um trabalho muito forte, tem um desgaste psicológico, porque não tem como você passar batido diante de um problema de um aluno que tá ali e ele trouxe lá de casa, então você se envolve, é um desgaste. Eu entendo muitos professores que hoje estão com problemas como depressão, ansiedade, problemas gerados pelo próprio trabalho, porque nós temos uma carga muito grande e na escola desemboca muitos problemas, então se a criança tá com um problema com o pai, com a família, aqui é que vai desembocar e a gente tem que lidar com tudo isso. Apesar disso, eu acho que o retorno é muito maior, o retorno é que nos orgulha, nos fortalece e a gente vai continuando, e acreditando e seguindo”.

Sobre a relação da escola com o entorno, a vizinhança, ela diz: “Eu percebo assim, agora que estou na direção, e eu já passei por outros espaços também, que para muitos a escola é um ponto de apoio, é como se a escola fosse um lugar seguro. Às vezes os pais têm problemas que fogem à responsabilidade pedagógica aqui dentro, mas eles vem e eles buscam de alguma forma resolver aquele problema aqui dentro, nem que seja só conversando, só desabafando, eles procuram algum retorno para aquele problema. Parece que eles tem aqui alguém que vai poder fazer alguma coisa para ajudar. Ontem nós atendemos por exemplo duas mães com problemas totalmente alheios ao projeto pedagógico da escola, mas não tinha também como dizer ‘mãe, não é aqui que você vai resolver’. Nós temos uma equipe itinerante de psicólogos, que por coincidência estavam aqui, então eu encaminhei a mãe pra lá e a psicóloga começou a conversar com ela, e ela ficou a manhã quase toda por aqui, conversando e o problema

realmente não era de cunho pedagógico, entendeu? Mas é porque a escola tá aqui há quarenta anos, e muitos deles estudaram aqui, os filhos deles estudaram aqui, os netos, porque nós temos aqui uma geração que tem filhos muito cedo, então eu já dei aula pra mãe, os filhos”. Eliane contou que muitos desses problemas estavam relacionados a alunas que estavam se automutilando ou que haviam tentado suicídio, e que isso estava se tornando muito frequente, especialmente entre as meninas. Ao fim da entrevista ela contou que se tivesse o poder de mudar o que quisesse, ela faria na escola uma quadra coberta com arquibancada, outro espaço de educação física, um laboratório de ciências bem equipado, um refeitório adequado. Naquele período, estava em construção a cobertura da quadra, mas não da arquibancada.

Outra entrevistada foi Emanuele, que é professora de Ciências. Manu estudou o fundamental I na escola que hoje é o CEF 19, “aqui era fundamental I e II na época, era Escola Classe”. Trabalha na SEDF há 11 anos, e há 6 no CEF 19. É moradora da Ceilândia, “morei aqui a minha vida inteira”. “Eu vivi minha vida toda aqui, trabalhei a minha vida toda aqui, nunca saí da Ceilândia pra trabalhar, e gosto muito daqui. Eu vi essa escola no meu início de escolarização, depois vim trabalhar aqui e gosto muito. É engraçado porque a visão que eu tinha da escola antes de vir trabalhar aqui era outra, porque essa escola era tida na comunidade como muito bagunçada, e era uma escola que tinha muitos problemas, tinha uma estigmatização. Quando eu fui transferida pra cá, eu vi que não era bem assim, que a escola não era daquele jeito que era vista pelas pessoas de fora, e aí eu comecei a trabalhar na defesa da escola, até mesmo com os vizinhos, com a comunidade ao redor. Então hoje eu percebo que pelo menos as pessoas que vem falar comigo tem outro discurso sobre a nossa escola. E a gente luta pra que essa seja uma escola de qualidade e que forme cidadãos como meus amigos que estudaram aqui, como o Adirley¹³ que estudou aqui, meu marido estudou aqui, e todos conseguimos crescer dentro disso”.

“Nós temos buscado trabalhar na valorização da escola, no sentido do estudante se apropriar daquilo, dele ver que a gente se importa com ele e isso eu acho que é um diferencial muito grande [...]. Nesses seis anos eu vi a escola melhorar, e sei que vai melhorar ainda mais, mesmo a gente não tendo o apoio do governo como a gente queria que tivesse. A gente vê que a força de vontade dos que trabalham aqui faz com que a gente tire dinheiro do nosso próprio bolso pra revitalizar a escola; a revitalização que

¹³ Cineasta que é figura importante na cidade.

nós fizemos no ano passado foi tirado do dinheiro do próprio professor, e isso faz a diferença dentro da nossa comunidade”.

“Ao redor da escola, que nem a Eliane falou, não teve tantas mudanças; a gente mora aqui há tantos anos e é do mesmo jeito. Talvez a violência diminuiu, era um local muito violento aqui, já aconteceram vários assassinatos ao redor da escola, inclusive envolvendo alunos nossos, muitas gangues, muito tráfico de drogas, então hoje já não se percebe tanto isso, melhorou, mas a infraestrutura ainda continua muito precária, não tem um lugar de diversão, não tem um parque que os nossos alunos ou a comunidade possa frequentar, não tem um lugar pra caminhar, não tem um lugar próprio pra nada. A Ceilândia infelizmente ainda é abandonada. Você vê, 40 anos de escola e agora que estão fazendo uma calçada na frente da escola, então isso é um absurdo”. É interessante contrastar essa fala da professora com a dos alunos que apontam o uso das praças como local de diversão, ainda que eles não sejam da maneira mais desejada. Destacam-se também o empenho e trabalho dos professores pela construção de um espaço proveitoso; o espaço físico como parte possibilitadora do processo educativo; o cuidado; a escola como ponto de apoio público (aqui cabe destacar o uso da escola para atividades religiosas, como a catequese; a realização de bazares comunitários com o objetivo de levantar fundos para alguma causa); o estigma; e as alegrias do professor.

Manu, em seguida, diz que houve mudanças sim, realizadas pela comunidade, mas em termos políticos é muito lento. Quando volta a falar das escolas, diz que, “para passarem por uma reforma, demora muito tempo, espera praticamente cair para poder reformar, e não deveria ser assim. O governo podia fazer a parte dele, porque a população faz a parte dela, busca fazer pelo menos, você vê: muitas melhorias que se conseguiu por aqui foi movimento popular daqui mesmo, da própria região, que foi lutando, foi fazendo abaixo-assinado, eu mesma já participei de vários abaixo-assinados pra tirar lixo de não sei que lugar, daqui atrás da escola. Por exemplo, aqui na frente da escola tinha um meio-fio que ficou anos arrancado, e a escola alagando, esse problema foi resolvido em dois anos, e quanto tempo demorou pra colocar esse meio-fio e parar de alagar a escola?! Daí melhoraram a infraestrutura ali, mas é lento. Você vê, quarenta anos para conseguir uma cobertura de quadra, e foi com verba de gabinete, com deputado, e pedindo pra um deputado e outro, e pedindo, diretor indo atrás, pra conseguir cobrir uma quadra. Num lugar desse, quente, como é que o menino vai praticar um esporte, num lugar descoberto, numa quadra que não tem estrutura? Então demora muito. Melhorou? Melhorou, mas é muito lento. Por exemplo, eu tenho 37 anos,

eu moro aqui tem 37 anos, e eu nunca fui assaltada, minha casa nunca foi assaltada, a casa da minha mãe nunca foi assaltada, e ninguém da minha família, meus irmãos também, nunca foram assaltados”.

“E por que tanta grade na escola?”, questiono. “Ah, porque tem, tem muita violência. Eu nunca fui assaltada, mas meus vizinhos já foram, os meninos aqui da escola são direto. Direto levam o celular deles, são assaltados e levam a mochila, levam tênis deles, ao redor da escola. Não sei se é porque eu moro aqui, sou da região, mas a gente tem nossos cuidados, tem as grades de proteção, os cadeados, vivemos trancados. Mas num é só aqui, Brasília toda é assim, no Distrito Federal inteiro você tem que viver trancado, porque a violência ainda é muito grande. Eu, já presenciei muitas pessoas serem baleadas, por brigas de tráfico, não é envolvendo cidadão que não tem envolvimento com o tráfico, mas dentro dessa briga de gangues, de traficantes, a gente já viu muita gente morrer aqui, muito adolescente morrer, muita criança morrer, vítima dessas brigas de tráfico de drogas. Agora tá tranquilo, porque tá todo mundo preso, a gente sabe que tá tranquilo porque tá todo mundo preso. Então os que vêm ainda, vêm de fora, não são daqui; os daqui mesmo, que moram aqui e que são pessoas que partiram pra esse lado do crime, estão todas presas, alguns já morreram, outros estão presos. Então tá num período de sossego, quando ocorre algum crime, já é de pessoas que vem de fora, porque os daqui a gente sabe que não estão mais por aqui, é a nossa realidade.”

O que os alunos moradores das regiões mais distantes, dessa nova Ceilândia, dizem sobre como é morar lá? “Rum! Coitados, eles sofrem. Porque os ônibus são poucos que passam lá, são cheios, antes tinha um ônibus que levava os meninos, que trazia os meninos pra cá, o governo tirou, agora é só para os meninos menores. Isso foi uma maldade muito grande, porque realmente eles precisam do ônibus. E ai eles tem que vir no coletivo, que passa um de hora em hora, maior dificuldade. E quando chove? Coitados! Onde eles moram alaga, tem muita terra, muita lama; eles chegam aqui tem que vir com outro sapato, tem que trocar o sapato aqui, chegam sujos, chegam molhados. No ano passado eu fiquei na coordenação, e a gente até falava pros meninos, que quando tivesse chovendo, que esperasse passar pra vir, porque eles chegavam encharcados, ai a gente falava ‘mas não adianta vir assim, vai ter que ir embora do mesmo jeito’, num vai ficar na escola dessa forma.

Por fim, Manu diz: “Eu gosto muito de ser professora, é extremamente desgastante, tem dia que a gente sai daqui ‘meu Deus’, né? Muito desgastante. Às vezes

não tem o retorno que a gente espera, mas a gente sabe que é plantando, né? A gente tá plantando ali algo, é uma semente, que vai colher lá na frente, a gente vai ter um retorno lá na frente, e quando a gente trata o aluno dessa forma, vê o aluno dessa forma, é mais fácil, por que, por exemplo, mesmo se um dia um aluno me dá uma resposta, ou ele tá zangado com alguma coisa, dá uma má resposta e sai, se você olha aquilo e vê que não é algo pessoal, não é com você, é porque ele não está bem, às vezes ele tá passando por muitos problemas, muito maiores na casa dele; e ai vem um professor pra ficar ‘ai, faz isso, faz aquilo, fica quieto’, ele já se estressa, e às vezes ele se irrita, ele sai, se você pensa que aquilo não é com você, ele não tá bem, no outro dia você vai conversar e descobre o que ele tá passando, ai você entende que às vezes ele não tá bem mesmo, e ai se torna mais fácil, e é quando você adoce menos; porque você não encara como sendo pessoal o problema dele, aquele de tratar, aquele tratar mal, não é porque é com você, é porque ele tá vivendo muitos problemas, e naquele momento você era a pessoa mais próxima dele, para ele descarregar. E ai a gente vai levando, até quando, né? Até quando Deus quiser, dessa forma”.

Plantar uma semente que vai ser colhida lá na frente. Assim é a expectativa dos professores engajados e também dos ativistas por direitos e militantes dos movimentos sociais (GOMES, 2017). A esperança reside na confiança de que há um trabalho sendo feito guiado por um ideal mais nobre do que a prática cotidiana pode sugerir. Apesar dos defeitos da escola pública, ela tem importância central na construção de uma comunidade e de sua própria noção sobre si enquanto comunidade¹⁴.

Trajetória escolar/ acadêmica

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. [...] Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial.

Gloria Anzaldúa¹⁵

Durante as entrevistas com as professoras no CEF 19, entre outras coisas, ouvi de uma delas a seguinte afirmação:

¹⁴A escola pública, dada a diversidade de seu público, pode permitir a viabilização de aprendizados que não se dariam em ambientes de ensino privado. Além disso, é interessante notar que a escola pública desfaz um ciclo do capitalismo que a tudo transforma em mercadoria, portanto, a escola pública é vista como uma perda de dinheiro, ou um mercado ainda não bem explorado. Por isso, ela tem sido violentamente atacada. *Un mundo sin docentes*, artigo de Diego Tatián, para o jornal El País, de 25/04/17. Link para acesso: <https://www.pagina12.com.ar/33858-un-mundo-sin-docentes>.

¹⁵ Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. P. 232/ 233

“Eu fiquei muito triste um dia que eu encontrei um aluno no shopping e ele falou assim pra mim ‘professora’, eram três alunos, eu nem reconheci o aluno, ai ele falou que tava trabalhando, que tinha terminado o ensino médio, e ele falou ‘e vocês achavam que a gente ia ser bandido, né?’. Ai eu ‘não, a gente nunca pensa que o aluno vai ser bandido’, a gente não pensa isso, pelo contrário, a gente fica ali incentivando ele a estudar porque a gente sabe que o único meio de transformação é a escola, é o único meio que dá pra transformar a vida de uma pessoa é a escola. E é isso que a gente fala todos os dias para os nossos alunos, ‘vocês podem ser o que vocês quiserem ser, vocês podem alcançar’,-. Vai ser mais difícil? Vai, vai ser muito difícil. Um aluno daqui estudar na UnB é um desafio, é muito longe, é muito complicado, ele não pode trabalhar e é um problema porque ele vem de uma situação socioeconômica baixa,-: ele precisa trabalhar, ele não pode viver pra estudar, então é um desafio, mas ele consegue e é isso que nos motiva”. (Depoimento da professora Manu, 2018)

Eu cresci ouvindo que estudar era o que poderia mudar minha vida. E essa mudança incluía ascensão social. Autonomia financeira. O cuidado com meus pais, caso eles precisassem de serviços de saúde, pois consegui-los nos hospitais públicos é uma verdadeira epopeia. Era também libertação enquanto mulher, já que eu não precisaria ficar presa em um casamento infeliz e violento se eu tivesse como pagar minhas contas e me manter. Por fim, era a possibilidade de ter uma velhice tranquila. Tive sorte de sempre ter gostado de estudar, e isso com certeza foi o *match* perfeito: eu queria mudar de vida, estudar era o meio para a mudança, e eu gostava de estudar, logo a mudança viria. Esse não foi um raciocínio utilitarista, especialmente à época em que eu era bem jovem, e quando decidi me dedicar a isso de fato, durante a infância e depois na adolescência, mantive essa determinação.

Para além de meu desejo individual de romper com um histórico familiar de pobreza econômica e ter as condições materiais de viver bem¹⁶, eu desejei desde cedo ver essa mudança na vida daqueles que compunham a mesma classe social que eu¹⁷ e os que estavam ainda mais desfavorecidos economicamente. Então eu alimentei por anos o desejo de a cada processo de aprendizagem formal que eu tivesse, realizar uma ação coletiva para compartilhar, ali mesmo no meu bairro, um pouco de conhecimento para que o benefício fosse comum. Fui voluntária em diferentes projetos sociais e sonhava

¹⁶ Até o presente, eu havia pensado que esse “viver bem” se tratava de uma relação direta com poder aquisitivo, “sem o amparo coletivo, com condições econômicas de enfrentar sozinha o capitalismo”, nas palavras de minha orientadora. Possivelmente esta visão estava muito associada aos discursos já internalizados por mim, envolvendo o individualismo da vida moderna (Dumont, [1983] 1985), e que ficou muito evidente nos últimos tempos, com figuras como os *coaches*, por exemplo, como analiso em minha monografia de graduação (Guimarães, 2016). Pensar a vida com um amparo coletivo, como aquele que nos vem à mente quando pensamos em indivíduos como os indígenas do Xingu, por exemplo, é um desafio para mim, ainda que eu tenha uma família nuclear muito unida e muitos amigos, trata-se de um amparo (emocional) diferente.

¹⁷ Classe social em termos marxistas (Marx, [1848] 2010).

manter isso, ao mesmo tempo percebi que precisava me qualificar profundamente, já que boas intenções sem preparo provavelmente gerariam frutos superficiais e de curto prazo. E o que eu queria era a mudança de estrutura.

Eu fui público de distintos projetos sociais (do governo, entidades religiosas e também privadas), e isso foi importante para eu acessar conhecimentos que não teria tido caso tivesse realizado apenas o ensino regular custeado pelo governo. Além disso, estar numa universidade federal pública também foi um alento e uma grande conquista, sei que meu acesso foi resultado das lutas travadas por muitos estudantes e professores, por anos, para a diversificação e democratização do corpo discente através das cotas¹⁸ e do aumento de vagas com programas como o Reuni¹⁹ (iniciativa para reestruturação e expansão das universidades federais). Embora eu não tenha entrado na UnB por cotas (por não ter tido a politização necessária no momento para compreender o significado dessa política, além de minha identificação racial não estar clara, dado o colorismo), estar acompanhada de amigos cotistas foi o incentivo necessário para que eu mantivesse minha luta cotidiana e chegasse ao fim da graduação e depois, da pós-graduação.

Bem, aliado ao meu ideal individual, o crescimento por meio do estudo, e o estímulo coletivo de que “estuda que a vida muda” (bordão coletivo que tomou conta das redes sociais nos últimos anos), segui obstinada ao mestrado, e agora, quando o concluo percebo algo significativo e que me atravessa: a educação começou a ser atacada por representantes políticos eleitos, como um “mal”, especialmente durante e após o período eleitoral de 2018. Um mal no sentido de ter se tornado uma inimiga a ser eliminada, quando não está a serviço dos propósitos que estes consideram ideais: uma educação cristã, sem margem para diálogo sobre diversidade sexual, racial e a supressão do termo “gênero”. Portanto, uma educação leiga, libertária, ou promotora da diversidade é vista como uma vilã.

¹⁸ Carvalho, 2016.

¹⁹ O Reuni é “O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. [...] Teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”. Informações disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Último acesso em: 24/07/2019.

A sociedade brasileira foi tomada por discursos de inversão, contradição e criminalização do conhecimento e um crescente conservadorismo (ALMEIDA, 2019). Esse se tornou o ápice de um movimento que já vinha formando-se antes, nos bastidores do governo, e que ficou explícito com a crise no segundo governo Dilma (2015 - 2016), seguido de golpe/impeachment. Tivemos o governo de Temer (2016 - 2018), que foi deixando cada vez mais claro o quanto as instituições neoliberais estavam insatisfeitas e buscavam maiores ganhos, isso incluía retirada de investimentos em diferentes setores²⁰, especialmente a educação²¹.

Das medidas daquele governo, menciono aquela que afetou mais diretamente a educação, a PEC do teto dos gastos, a PEC 241 ou 55, a depender da Casa Legislativa. A malfadada PEC diz respeito a limitar os gastos públicos por 20 anos, mantendo o mesmo orçamento, apenas com ajuste da inflação, sem novos investimentos em saúde e educação, por exemplo (aqueles em que há regras constitucionais). A justificativa foi a de equilibrar as contas públicas, aumentar a confiança do mercado, gerar renda e emprego e conter a ameaça de quebra do Estado. Esta medida tem impacto direto nas populações mais pobres que precisam dos serviços públicos sem ter outros meios para acessá-los²².

Em 2018 os estudantes da UnB entraram em greve, como forma de manifestação contra os cortes do governo federal e em apoio aos servidores terceirizados que estavam sendo demitidos em massa. Neste período, realizamos aulas no gramado do Ministério da Educação, nos jardins da universidade, como forma de abertura de nossa função aos demais, para mostrarmos a importância da universidade pública, e defendermos aquele espaço. Mas, o cenário mostrava-se muito mais caótico, e a aprovação da PEC do teto dos gastos foi o emblema do pacote de restrições crescentes nos investimentos no setor.

Considerando as mudanças políticas, ocorrendo de forma processual, observo seu impacto numa esfera individual, que é a dos estudantes presentes em cada instituição escolar pública país a fora. No Brasil, é comum ouvirmos, nas grandes massas, que a política não funciona e uma das razões para isso é que a população não sabe fazer boas escolhas, elegendo representantes ruins. Ao mesmo tempo as pessoas

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/09/1921276-pautas-de-vies-conservador-avancam-na-gestao-de-michel-temer.shtml>

²¹ Análise de Leonardo Avritzer, ex-presidente da Associação Brasileira de Ciência Política, sobre os primeiros dias do Governo Temer: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/557194-o-governo-temer-e-a-nova-agenda-conservadora>. Entrevista com especialistas em avaliação após um ano de Governo Temer: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/11/politica/1494531783_848435.html.

²² https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html

dizem que políticos não prestam e, se elas têm que votar neles, como votariam “bem”? Como solução para isto, também é comum ouvirmos que "educação" resolveria. Mas que educação acionada é essa? Seria a educação da escola, formal ou uma educação não escolar, aquela que se realiza em casa e outros espaços que não a escola propriamente dita? Para além do ensino de disciplinas como português e matemática, o que mais se passa na escola que é também ensinamento?

A educação é apontada como solução não apenas para o problema das más escolhas dentro do sistema político representativo, mas também para a consequente redução da corrupção, advinda da atuação de melhores líderes políticos, como podemos ver no documento criado pelo Fórum Tocantinense de Combate à Corrupção, em que procuradores, auditores fiscais, delegados e outros servidores fazem uma “sugestão de adoção, como tema transversal, nos projetos pedagógicos das disciplinas ministradas nas unidades escolares de Tocantins da ‘Educação contra a corrupção’”²³.

A educação também é panaceia para a redução da criminalidade²⁴ (BECKER & KASSOUF, 2017), e aumento da segurança pública²⁵ (CERQUEIRA, 2016; CERQUEIRA et al, 2016). Associa-se mais educação a menores índices de desemprego²⁶ (MATTOS & BIANCHETTI, 2011). Em um âmbito mais moral ou moralista, relaciona-se mais educação à redução da depredação de bens materiais públicos; diminuição das corrupções individuais, com o uso do “jeitinho”, entre outras coisas (DA MATTA, 1983; FLACH, 2012). Em contrapartida, o que tenho notado nos últimos tempos, e com maior intensidade após a eleição de 2018, é a culpabilização dos principais agentes da educação no país: os professores. Mesmo enfrentando inúmeros desafios, eles passaram a ser incriminados como os propagadores de ideologias nocivas aos estudantes e foram corresponsabilizados pela crise na educação, apesar de crise na educação não ser um diagnóstico novo (ARENDRT, 1972).

²³ https://www.mpto.mp.br/focco/pdf/FOCCO_TO_Educacao_contra_Corruptao.pdf

²⁴ <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/educacao-o-caminho-para-o-combate-a-violencia/>

²⁵ https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/09/4-passos-que-diminuiriam-mais-a-criminalidade-que-reduzir-a-idade-penal-segundo-especialista-do-ipea_a_23254437/

²⁶ <http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/08/jovem-sem-educacao-profissional-e-vulneravel-desemprego-diz-oit.html>

Memórias da escola

Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres.

bell hooks²⁷

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas na escola pública, seja como estudante ou professor, a experiência de estar ali é significativa e a levamos para a vida toda. Abaixo reproduzo parte da conversa com João, um ex-aluno do CEF 19, em que podemos visualizar como a experiência vivida na escola pública pode provocar mudanças que alteram o curso da vida dos indivíduos e propicia aprendizados que são levados por anos. Aprendizados esses que vão muito além de Português e Matemática.

Uma das atividades do projeto *Contextos escolares e dinâmicas metropolitanas na capital do Brasil* foi a realização de um passeio ao Plano Piloto, para visita ao Palácio do Itamaraty e às quadras modelo da época da construção de Brasília, já que antes os estudantes haviam aprendido sobre o conceito de Unidade de Vizinhança, adotado em Ceilândia e em Brasília em suas construções originais. No saguão do Itamaraty, enquanto esperávamos o horário da visita, um funcionário do local aproximou-se da professora Elane para perguntar se aqueles estudantes eram mesmo do CEF 19, na Ceilândia Sul, já que estavam com a camiseta do local. Ao que ela confirmou, ele apresentou-se e disse ter estudado lá durante seu ensino fundamental e médio. Então Elane sugeriu que conversássemos sobre sua experiência durante esse período.

Liguei para este ex-estudante, João Henrique, de 34 anos, agendamos uma conversa, alguns dias depois ele me recebeu no Itamaraty e conversamos no salão logo após a entrada. O dia estava claro, com clima fresco, e o salão tinha uma iluminação baixa. No início de nossa conversa, comentamos sobre o dia do passeio dos estudantes e suas reações aos objetos de arte no local.

No passeio, os estudantes acompanharam a guia do local com muita atenção, e foram disciplinados com as normas. Ao fim, quando foram liberados para explorar o local livremente, correram pelas pedras em meio ao lago artificial, brincaram de “parkour”, competiram entre si; correram entre os painéis com a exposição sobre a biografia do Nelson Mandela, e muitos se ativeram a um objeto, uma obra cuja autora não me recordo, que consistia numa torre com muitos discos de metal, unidos ao meio,

²⁷ Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade. P. 13.

para que os visitantes construíssem formas com as placas, movimentando-as. Dias depois, descobri que os estudantes haviam reproduzido a obra, nas aulas de artes, e a construíram com papelão, de um jeito bastante criativo.

João apresentou-se como morador de Ceilândia, “nascido e criado”, disse ter cursado seu ensino fundamental e médio no 19 e ter lembranças muito boas da época da escola. Ao contar sobre suas memórias, João se emocionou e demonstrou muito apreço pelo que viveu naquele período. “O que eu me recordo do 19 são meus amigos de infância, que fazem muita falta, eu até me emociono porque foi uma época muito boa da minha vida, onde eu fiz muita amizade bacana, onde eu perdi muitos amigos também por questão do tráfico de drogas, por questão de marginalidade, e lembranças boas que eu tenho de vários professores”.

Ao mencionar os professores, João passou a recordar aqueles que foram muito parceiros e citou nomes e histórias vividas. “Tinha uma professora, Celeste, que era completamente gente boa, professora de artes; o professor Chico, de Educação física, era um parceirão, era um conselheiro que eu tinha dentro da escola, o diretor Humberto, que era um cara bem tranquilo, bem bacana. Marilene, ou Marlene, não lembro agora, era gente boa e era a única representatividade negra que a gente tinha na escola na época, que era diretora. Eu sempre falei pros moleques, pros meus amigos, que eu queria que ela fosse professora, porque ela era a imagem que eu achava bacana, uma professora negra, poder trocar uma ideia com ela, mas como ela era diretora sempre tinha uma dificuldade pra trocar uma ideia com ela, pra desenvolver alguma coisa”.

Por vezes, o professor ou a professora é essa pessoa com quem a gente deseja conversar, pra falar um pouco da vida, dos problemas, saber suas opiniões. Recordo-me do período em que eu estudava e desejava muito poder conversar com alguns professores (aqueles que a gente gosta, é claro, aqueles que independente da disciplina, conseguem estabelecer uma relação de amizade com os estudantes), para saber sua opinião sobre algum assunto polêmico, como aborto, drogas, religião, algum evento político, e, principalmente, ouvi-los falar sobre relacionamentos, dicas de como identificar se uma pessoa estava afim, o que fazer depois de um término, como reagir a alguma decepção com um amigo. Essas conversas eram o aprendizado que queríamos ter, mas não era o conteúdo da aula, mesmo assim o professor ou professora era essa figura de confiança, com um saber de vida maior e que poderia fornecer informações de como viver melhor. Esse tipo de relação não era estabelecida com qualquer professor,

mas com aqueles que conseguiam se mostrar mais próximos, mas sem serem invasivos ou abusivos.

Também recorro de como eu gostava dos projetos extraclasse que promoviam a socialização de algum modo, nos permitindo conhecer os estudantes das outras turmas, tornando-se um tempo em que podíamos interagir. Para alguns colegas, os projetos de esportes eram mais interessantes; para outros, os projetos artísticos, produção teatral, montagem de exposição; outros se interessavam mais pelas oficinas em laboratórios de química, biologia ou matemática. Além dos projetos, haviam os campeonatos interclasse, que às vezes eram de futebol, às vezes de vôlei e que muita gente odiava, mas muitos outros adoravam.

João continua. "Lembro do futebol ali na escola, o interclasse. E o que me despertou para o que eu sou hoje, foi uma banda que formaram dentro da escola, que era até um vizinho meu que cantava, o Cleiton Nascimento, era vocalista da banda. Na época a banda tocava muito Timbalada e Olodum, que era o ritmo que tocava na época, e isso me despertou pra cultura muito mais, porque na época eu já tocava na escola de samba da Ceilândia, na época de criança e adolescente. Só que eu vi aquilo na escola e aquilo me despertou muito mais pra arte e pra cultura, foi essa banda que formaram na escola. E eu queria participar daquilo ali, só que eles eram um pouco mais velhos, então eles não abriam um espaço pra gente que era um pouco mais novo. Mas foi bem bacana aquela época; eles representaram a nossa escola em muitos lugares, foram levar arte pra fora da escola, assim como o interclasse, que era o futebol que a gente tinha dentro da escola, que depois virou o interescolar, então nós íamos em outras escolas jogar, nós tínhamos um time muito bacana; na época a gente tinha muito amigo que sonhava em ser jogador, então a gente tinha muito amigo que jogava muito bem."

"As lembranças que eu tenho da escola são essas; era sadio, não era igual é hoje, perigoso, [nesse momento ele se emociona ao falar, sua voz fica embargada e seus olhos marejam] e eu me emociono porque eu tô vendo a molecada se perder, e eu me tornei um assistente social, um educador social, com a música, como eu falei, o que me despertou foi essa parada da banda; e ai teve um episódio na escola, que eu fiquei sabendo que um aluno esfaqueou o outro, sabe? Então isso mexe muito comigo, que é ver a molecada partir para onde é um caminho que eu acho que é sem futuro, sem volta, sabe? E na nossa época de escola tinha muita oportunidade dos alunos não se envolverem com isso, tinha o futebol, tinha a banda na escola, tinha muita coisa pra distrair o aluno, tanto que a gente fazia aula de educação física, era no horário de aula,

mas pra ocupar a mente dos alunos, teve a ideia do Humberto de fazer a educação física no horário contrário, estudar de manhã e fazer a educação física de tarde, pra ocupar o aluno. São lembranças boas que eu tinha e pra mim é um prazer falar do 19, porque é uma escola que marcou assim a minha vida como estudante, e ai todo mundo que saiu do 19 foi pro Centrão, que é o [CEM] 04 hoje, mas as lembranças que eu tenho mesmo é do 19, de todos os meus amigos, os amigos que eu perdi pro crime, pras drogas, pra morte também, coisa que faz muita falta. Minha mãe hoje mora na 20 e eu na 19 da Ceilândia Norte, então quando eu vou pra casa da minha mãe, ali eu vejo muitos amigos meus, que sobraram, os que resistiram, os que foram resistência, que tiveram ali o pai e a mãe dando o direcionamento certo. Eu fui na votação na escola [durante o período eleitoral de 2018], que eu tava trabalhando como fiscal, e eu entrei na escola e ai veio vários vídeos, vários flashes da minha vida ali dentro, ver que a estrutura podia ser melhor, apesar que a escola ganhou agora uma quadra coberta, só que eu acho que não é o suficiente, acho que tem que melhorar mais, nossa educação tem que melhorar mais. Eu sempre fui um cara que cobre do diretor, dos professores, uma merenda legal, uma cadeira que não rasgasse a roupa, sempre cobrei melhorias".

Sobre as mudanças na cidade, João diz: "Nós tínhamos um clube, que se chamava Ceilândia Esporte Clube, era a única diversão que a gente tinha, sabe assim, de pivete, de garoto, de adolescente, e ai a especulação imobiliária transformou o nosso clube num condomínio chamado *Show de Morar*²⁸. E eu moro ali de frente. Hoje a gente tem o Sesc também, onde é o Sesc era onde a gente tinha os únicos campos de terra, que nós jogávamos futebol; eu jogava no Estrelinha Esporte Clube, e ai tinha o Ceilândia Esporte Clube, que era o time também de tradição na Ceilândia na época, tinha um time chamado Real Madrid, onde eu também joguei quando adolescente, criança; teve muita transformação, o Sesc é uma parada legal que aconteceu ali, só que tem gente que às vezes não tem o dinheiro pra fazer o exame médico, que não tem dinheiro às vezes pra fazer a carteirinha, tem gente que não tem como ir de forma alguma, como os moradores do Sol Nascente. Na semana retrasada minha filha de 14 anos me questionou isso, que se pagava pra entrar no Sesc e às vezes as pessoas não tinham dinheiro e tal, e aí eu fui explicar pra ela que ali onde era o *Show de Morar* existia o Ceilândia Esporte Clube, que era o único clube que nós tínhamos como

²⁸ Em referência ao condomínio *Show de Morar* que marcou a ampliação imobiliária em Ceilândia, *Show de Morar* foi o nome dado ao filme produzido pelos estudantes durante o projeto *Um Toque de Mídias*, em Ceilândia, em 2013 (Borges, 2016).

diversão, era uma piscina, toboáguas, uma sauna, era um clube pequeno, mas era a única coisa que nós tínhamos, era um real pra entrar, e menino, né? A diversão da gente era pular o muro. A gente chegava na grade da piscina, ficava ali disfarçando, quando o responsável pela piscina descuidava, a gente pulava a grade e já pulava o muro da piscina, essa era a diversão; e a gente tinha um real às vezes, mas era o dinheiro que a gente levava pro 19 pra comprar cachorro quente, minha mãe me dava um real pra comprar o cachorro quente, vendia lá na frente da escola. A gente guardava o dinheiro do cachorro quente pra ir no final de semana pro clube, só que aí a gente raciocinava, 'ô, vamo comprar uns pães de queijo ali, uma Baré, e a gente pula o muro, é melhor' daí todo mundo 'beleza', então a gente fazia o rateio ali, todo mundo pulava o muro, nós tomávamos banho de piscina, e quando a gente ficava com fome, a gente lanchava o pão de queijo e a Baré”.

“A cidade se transformou muito, a perda do *Tatico*²⁹ foi lamentável pra muitas famílias, porque era um mercado acessível, de preços bons, o seu Zé Tatico, por mais que digam isso ou aquilo outro dele 'que ele roubou, que ele matou', mas ele ajudou muita família pobre, dando oportunidade de trabalho, dando oportunidade de ganhar uma gincana da escola, porque a gente ia falar com ele 'ô seu Zé Tatico, a minha turma tá participando de uma gincana na escola, tamo precisando disso e disso, era só dar a lista pra ele, que ele assinava e dizia 'passa lá, pega o carrinho, pode pegar lá, e passa no caixa e entrega isso aqui e fala que eu que autorizei'; então ganhei muita gincana na escola por conta do seu Zé Tatico também [risos], era um cara muito bom. O *Tatico* tirava muita gente da fome com pouco dinheiro”. É sempre muito curiosa a ideia do “roubou, mas fez”, no campo político; curiosa, contraditória e complexa.

“Ao redor da escola, agora tem a quadra coberta, antes a gente jogava bola no sol quente, o que salvava eram as Barés que a gente comprava, era vinte e cinco centavos, bem baratinho. A escola ganhou uma praça ali do lado, que é bem interessante, para os senhores e as senhoras da terceira idade irem lá fazer uns exercícios, um parquinho também, e isso foi até uma luta de uns amigos meus, que lutaram por aquilo ali, o Emerson, que é um grande amigo meu e que eu faço parte também de um movimento cultural que ele faz lá, que é o Samba na Guariba, que é um samba que acontece todo segundo sábado do mês, uma roda de samba democrática, bem bacana. Então foi uma luta dele e do irmão, Damião, que também foi aluno da escola e

²⁹ Um supermercado muito conhecido na cidade.

hoje é professor, o Emerson também estudou lá no 19, o outro irmão deles também, o Cocó, que é o Cosme, o Cosme e Damião são gêmeos”.

“As mudanças foram acontecendo, mas a gente precisa de mais. Nós temos uma prefeitura ali na 20, ali perto da escola; mas a prefeitura não realiza atividades culturais ou sociais [...]”. Ressalto a importância das mobilizações sociais, muito presentes na cidade de Ceilândia.

"Hoje eu sou assistente social e educador social com a percussão, com a música; foi um sonho que eu realizei na minha vida, que é poder ajudar a molecada da minha quebrada com a música, eu eduquei minha filha em casa com a música, minha filha hoje é músico na minha banda, toca comigo na noite, tirou a carteira de músico, ela é profissional, eu aprimorei os conhecimentos dela num projeto que se chama Bateria Nota Show, que foi onde eu comecei a minha vida com músico, com o mestre Wagner, que foi o cara que me deu a oportunidade de começar como músico, aprendi muito com um cara chamado mestre Magu, no Águia Imperial de Ceilândia, onde eu também tive oportunidade de conhecer outros instrumentos musicais ali com ele. Hoje eu sou do Samba na Comunidade, um dos fundadores, o Samba na Comunidade acontece no terceiro sábado do mês, na Praça da Bíblia, entre a Expansão e o P Norte, ali de frente ao terminal do P Norte, onde a gente cultua o samba de raiz; nós cantamos Cartola, Candeia, Nelson do Cavaquinho, Zeca Pagodinho, Beth Carvalho, e outros. Nós começamos com cinco músicos, o Jonas, Maicon, Nego Vato, eu e o Mirim do Banjo. Hoje a gente tá há quatro anos ali e já trouxemos vários artistas de fora, que nós trouxemos não, as pessoas ficaram sabendo, que a roda de Samba na Comunidade era de muita qualidade, de gente boa. A velha guarda da Portela foi lá, a banda do Dudu Nobre, a galera da velha guarda da Mangueira, Serginho Miriti, Sete na Roda, Nelsinho Félix, que é filho do mestre Marçal. É um projeto que a gente faz pela comunidade, que custa um dinheiro, que sai do nosso bolso, a gente não tem ajuda governamental, mas a gente também não faz questão, nós fazemos questão que a comunidade participe, que a comunidade ajude, a gente quer a comunidade inserida no Samba da Comunidade”.

“Outro projeto que eu faço parte, com a música, é a Vila dos Sonhos, nós temos sete oficinas que nós oferecemos em escolas de ensino fundamental e médio, e um outro projeto interno que se chama Elemento cinco. E ele tem esse nome porque nós estamos brigando pra que o basquete de rua seja o quinto elemento do Hip Hop. Tem um outro projeto que é o Boa Vizinhança, que também tem atividades de percussão, hip hop, e outras atividades.”

Na sequência de nossa conversa, João mencionou vários outros exemplos de ONGs, projetos sociais e atividades culturais que acontecem em Ceilândia, muitos deles tocados por amigos seus. "Eu vejo essa panela de cultura que é a Ceilândia com bons olhos, acho que tem muito potencial. Porque ali nós temos a Casa do Cantador, com a galera do forró, do repente, e hoje a Casa do Cantador não é mais só do forró e do repente, mas se tornou um lugar de valores, ali acontece samba, acontece rap, acontece o repente que é tradicional da casa, acontece a batalha de MC's, a Batalha do Cantador. Mas a cultura da Ceilândia pode ser bem maior, eu faço parte de um outro projeto, que é o Vem pra Ceí, que a gente incentiva os turistas a conhecerem a cidade, a gastronomia, a ecologia, tem o Rancho Preguiça ali abaixo do Sol Nascente. As brigas dessas ong's na Ceilândia é que as pessoas apaguem essa imagem ruim que elas tem da Ceilândia, que o jornal pare de vender essa imagem ruim de Ceilândia, sabe? A gente não quer mais ser a página de Polícia, a gente quer ser a página cultural, a página social, a gente quer ser a página da economia, entendeu?".

Questionei João sobre a rua ser esse lugar controverso, do encontro, mas também do perigo, e ele disse: "A rua, automaticamente ela é o nosso lugar, mas automaticamente também não é, porque existe a opressão da polícia, sim, existe a discriminação de alguns moradores da própria cidade sim, porque na rua funciona todos os nossos projetos sociais e culturais, na rua acontece o Saravá, um sarau muito lindo que acontece lá na Ceilândia, acontecia toda terça-feira, era um movimento que você podia ir se libertar, podia ir e se sentir você mesmo, sem medo, sem receio e acabou que a polícia começou a oprimir o sarau, porque existiam poesias contra a polícia, existia rap contra a polícia, samba contra a polícia. E o que tá acontecendo com a Ceilândia hoje, a rua hoje se tornou refúgio dessa molecada, e eu acho que falta aquele incentivo pra molecada crescer, falar o que acha certo, poder se libertar, sem opressão da polícia, sem opressão dos parlamentares, sem opressão do administrador [...]. A rua é a paz de muita gente, e ao mesmo tempo, é o inferno de muita gente. A gente tem uma lei, que é a lei Wasny³⁰, que depois dessa lei, a rua ficou um pouco mais livre, [...] essa lei abraçou muito a cultura, abraçou muito o social, depois da lei Wasny nós ocupamos mais a rua, ocupamos mais o espaço público. [...] A rua é um céu e um inferno...". Como mencionado por João, a produção cultural na cidade de Ceilândia é expressiva e foram muitas as iniciativas ao longo de sua história. Especialmente o rap tem forte

³⁰ Lei 4.821 de 27/04/2012, de autoria do Deputado Wasny de Roure, no Distrito Federal.

tradição por lá. Como mostra o artigo de Peixoto *et al* (2017), o rap canta a trajetória da cidade, mostrando narrativas paralelas da formação de Brasília.

Podemos observar, a partir da trajetória de João, como um projeto iniciado na escola, pode ser decisivo nos rumos futuros, como no caso dele, que com a admiração criada por uma banda feita na escola, passou a interessar-se por música e levá-la tão a sério, por tanto tempo, inclusive como parte de um legado que deixa para sua filha.

Anti-intelectualismo

Neste momento, por um lado, temos a criminalização do conhecimento incidindo sobre as universidades, incluindo aí professores, estudantes graduandos e de pós-graduação; por outro, temos professores do ensino básico sendo ameaçados de censura em suas salas, e agora, muitos deles, acompanhados pelo olhar fiscalizador dos militares presentes na administração das escolas, realizando uma proposta que tem ganhado adesão popular, e que é a menina dos olhos de boa parte dos governadores estaduais no Brasil, como é o caso de Brasília³¹.

Mais recentemente, em meio a debates de ideias, apresentar dados históricos e pesquisas acadêmicas passou a ser refutado por um grupo que, infelizmente, toma as decisões no país, como é o caso da censura feita pelo ministro Osmar Terra ao resultado da pesquisa científica realizada pela Fiocruz, o 3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas, realizado entre 2014 e 2017, mas que se encontra engavetado por ordem do ministro³². O olavismo cultural, ideário que pauta boa parte dos decisores políticos neste momento, pode ser compreendido como a doutrina ou teoria baseada nas ideias de Olavo de Carvalho, autor que ganhou elevada notoriedade após o período eleitoral de 2018, tendo relevância nas escolhas políticas feitas pelo governo Bolsonaro. Exemplo da formação adquirida e posições políticas assumidas pelos indivíduos adeptos desta doutrina podem ser vistas no artigo do jornalista Denis R. Burgierman para a Revista Época, em que conta sobre sua experiência como aluno do curso online de Olavo de

³¹ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/12/interna_cidadesdf.736879/projet-o-de-militarizacao-de-escolas-pode-ser-estendido-a-36-unidades.shtml;
<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>;
<https://jornalistaslivres.org/a-militarizacao-das-escolas-publicas-no-df-e-o-ataque-generalizado-da-extrema-direita-ao-pensamento-critico/>.

³² Link para acesso: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/05/28/O-embargo-de-um-estudo-in%C3%A9dito-da-Fiocruz-sobre-drogas>.

Carvalho por alguns meses³³. Outro artigo sobre o assunto, também de sua autoria, pode ser visto no Nexo Jornal³⁴.

Uma parte da opinião pública, antes dominada pela ideia de que educação é o que resolveria nossos problemas sociais, mudou para a ideia de que a educação que temos tido é ideologizada e, portanto, deve-se reduzi-la e ponto. O que chamo de opinião pública manifesta-se em vídeos disponíveis em plataformas como o Youtube e nas redes sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*, que são meio para a transmissão de suas ideias. Ou ainda, muitos grupos vão pedir que não apenas se retire conhecimentos científicos de História, Filosofia, Sociologia, Biologia, dos componentes curriculares, mas sejam inseridos uma formação cristã que contribua para a docilidade que mantém o modelo de família tradicional.

O que está sendo ceifado pelo discurso beligerante do atual governo? A quem os detratores da educação pública se referem, quem são eles, que experiências eles narram com seus ataques ao que por décadas se entendeu de modo generalizado como desejável? Quem eles esquecem que existe, a quem eles não dão importância em suas diatribes? Ao mesmo tempo em que observo, com pesar, o desmonte da educação pública, eu reflito sobre minha trajetória escolar, sobre a pesquisa de campo e sobre a relação direta entre minha história e a dos jovens com quem estive no CEF 19. Eu os via como quando eu tinha sua idade e os via em mim, nos dias de hoje, após a conclusão da graduação, bacharela e licenciada, e no fim do mestrado, todas formações na melhor instituição de seu estado, pública. Eu ficava a pensar que segui os conselhos dos bons professores, como Manu, que sugeria aos seus alunos que apenas o estudo (quase que como uma entidade) poderia nos garantir um futuro de dignidade, condição material sustentável, de vida e não apenas de sobrevivência; mas vi que com a mudança das circunstâncias externas ou péssimas decisões de governo, seus (nossos) caminhos seriam ainda mais alongados, e o fantasma do desemprego rondando bem perto, respirando quente no pescoço, e o estado de insegurança ganhando cada família ao nosso redor.

Apesar das mudanças impostas pelo governo, como a já mencionada PEC do teto dos gatos e a reforma da previdência, com a justificativa de aquecer o mercado e favorecer os investimentos, aumentando assim a oferta de trabalho, isso de fato não

³³ Link para acesso: <https://epoca.globo.com/tres-meses-de-aulas-com-olavo-de-carvalho-artista-da-ofensa-1-23521202>.

³⁴ Link para acesso: <https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2019/Aprendendo-na-carne-sobre-os-novos-tempos>.

acontece e vemos que os índices de desemprego não baixam. Eles crescem ao longo do tempo, já que o governo estabelecido, por sua visão ideológica, pensa ser o desemprego um problema individual³⁵. Ganha força um estado de insegurança provocado pela instabilidade política e o aumento do desemprego, ameaçando a sobrevivência material dos indivíduos.

A angústia gerada pelas reflexões a respeito do cenário político impactava diretamente em meu trabalho: a escrita. E ela ia se tornando um desafio maior do que deveria ser. Em decorrência disso, busquei diferentes saídas e diferentes leituras me auxiliaram.

A necessidade de boas companhias

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome

EMICIDA³⁶

Falando em línguas: carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, de Gloria Anzaldúa, foi um daqueles respiros profundos, que tocam a alma, que acontecem quando encontramos algo que coloca em palavras os sentimentos que vínhamos tendo em virtude de alguma experiência. Foi como encontrar uma poesia certa. Em seu texto, a autora fala de palavra, de língua, e cita um poema, com um trecho marcante, que definia minha prática naquele momento: “palavras são uma guerra para mim” (ANZALDÚA, 2000, p. 230). Colocar nossos pensamentos em palavras nos expõe, e dá aos leitores a chance de nos avaliar.

A escrita é uma dessas atividades que nos permite criar a possibilidade de um mundo novo, semelhante ao efeito de fazer teoria, como mencionado por hooks (2017, p. 85). E a escrita, assim como a produção teórica, são duas tarefas intrinsecamente relacionadas com o processo de escolarização. Ou, para muitos, é na escola que estas atividades são dadas a conhecer e se fazem presentes. Não que pessoas não

³⁵ <https://epoca.globo.com/guilherme-amado/bolsonaro-afirma-que-vida-de-patroes-tao-difcil-quanto-de-desempregados-23855263>;
<https://www.brasildefato.com.br/2019/07/08/seis-meses-de-bolsonaro-crescimento-pifio-privatizacoes-desemprego-e-retrocesso/>;
<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/04/03/bolsonaro-desemprego-ibge/>.

³⁶ Música: Amarelo, 2019.

escolarizadas não escrevam nem façam teoria, muito pelo contrário, há inúmeros exemplos que provam o oposto, como é o caso de diversas lideranças indígenas e quilombolas que provam cotidianamente, com suas práticas e resistência ao avanço colonial do Estado, que suas teorias tem muito mais a ensinar no que se refere ao uso sustentável dos recursos naturais, práticas de cuidado com os corpos, relação entre humanos e não-humanos, e outros assuntos (KOPENAWA, 2015; TUKANO, 2017; BISPO, 2015).

Apenas durante a escrita desta dissertação é que me dei conta que o que eu estava a fazer de fato era utilizar a escrita para criar um mundo novo (ainda que esse mundo novo fosse apenas uma ficção antropológica num universo de até duzentas páginas). Até então eu pensava que esta mudança só poderia vir de outras formas, especialmente a atuação em sala de aula, isso porque nunca me imaginei es-cri-to-ra. Ser escritora não parecia algo que coubesse a mim.

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? [...] Penso, sim, talvez se formos à universidade. Talvez se nos tornarmos mulheres-homens ou tão classe média quanto pudermos. (ANZALDÚA, 2000, p. 230)

Quando fiz o vestibular, decidi que eu seria professora de Sociologia, pois essa profissão tornava possíveis duas coisas que eu desejava: ter um trabalho em que eu pudesse ser criativa e ao mesmo tempo eu pudesse contribuir para o avanço da consciência crítica dos jovens de onde eu estivesse, de preferência na minha cidade. Já no primeiro semestre da graduação conheci a Antropologia, logo depois a vida acadêmica, então fiquei encantada com a possibilidade de estar na Universidade, com essa função de pesquisa. Por que faço essa regressão? Para falar de como a escrita foi tomando importância na minha vida, tendo a dissertação papel central nisso. Por outro lado, o tema de minha pesquisa permitia que eu me olhasse de fora e repensasse minha trajetória escolar, que tem relação com a trajetória dos jovens com quem estive em campo.

Dito isso, volto ao texto de Anzaldúa. Escrever confrontava-me com todo o trabalho realizado durante o mestrado, a graduação e minha educação básica; eu pensava se havia aprendido o suficiente para, neste ponto, escrever um texto adequado. Questionava a mim mesma sobre o quanto eu havia aprendido a interpretar e analisar

textos, fazê-los conversar e ao fim, apresentar algo novo dentro do que eu havia visto em campo. De alguma forma, a escrita seria o meio através do qual eu comprovaria minha competência e apresentaria o resultado de minha formação até aquele momento.

Estávamos frente a frente, a escrita e eu, e ela parecia diferente do que foi quando escrevi a monografia na graduação. A partir dali, ela se mostrou uma companheira que iria estar comigo durante todos os próximos anos, caso eu assumisse uma profissão acadêmica. Foi então que, com Anzaldúa, questionei-me: “Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?” (ANZALDÚA, (2000, p. 230).

A escrita tornou-se uma habilidade que eu buscava lapidar, ou pelo menos, aprender a bailar com ela, sabendo que seria o meio através do qual eu poderia comunicar ao mundo as experiências que tive, e questionar, como faço com este texto, discursos naturalizados, como a romantização do esforço, muito presente no ambiente escolar, através dos discursos que dizem que apenas o estudo pode modificar o futuro de jovens como os do CEF 19.

A romantização do esforço é visível em episódios como as notícias de jornais com a história de jovens que estudavam por 15³⁷ ou 17 horas³⁸ por dia para passar no vestibular, por exemplo. Diversos outros constrangimentos estruturais são ignorados em favor de um discurso meritocrático que se baseia na ideia do esforço individual, desconsiderando diferentes desigualdades causadas por raça, gênero, exploração de classe; além de uma rotina como essa ser pouco saudável e ao mesmo tempo estar tão alinhada à cosmologia capitalista. Compreendo que o estudo é uma dimensão superimportante para a formação profissional, para o crescimento em criticidade social e compreensão do contexto em que estamos inseridos, mas não apenas ele.

É também como Anzaldúa coloca em palavras o significado da escrita de uma forma comovente.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça

³⁷<http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2016/01/apos-estudar-15-horas-por-dia-jovem-realiza-sonho-de-passar-em-medicina.html>

³⁸<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeiro-lugar-no-ime-cheguei-estudar-17-horas-por-dia-18212922>.

para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, p. 232, 2000).

Como mencionei, além da escrita, podemos encontrar na teoria a possibilidade de construção de mundos novos. Na introdução ao capítulo *Teoria como prática libertadora* (2017), hooks inicia com um trecho da obra *The Significance of Theory*, de Terry Eagleton, em que o autor explica que os melhores teóricos são as crianças, pois estas ainda não passaram pela intensa educação que as levam a naturalizar as práticas sociais cotidianas, e por isso fazem perguntas e se encantam de um mundo que os adultos já não conseguem mais. Além disso, elas não estão presas ao modo como as coisas sempre foram feitas e, assim, “não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira” (EAGLETON, apud HOOKS, 2017, p. 83).

Na sequência, hooks relata que em sua infância, ela buscava levar os que estavam ao seu redor a verem as coisas de outro modo, mas isto costumava vir acompanhado de um castigo, pois seus questionamentos, muitas vezes, colocavam em dúvida a autoridade de seus pais, por exemplo, e isso era considerado inadmissível. Sua dor na infância era grande, pois ela dizia não saber de onde havia vindo, já que não se encaixava em seu meio, e ao mesmo tempo, estava sempre numa luta incansável por ou fazer parte de seu grupo familiar ou descobrir “um caminho para casa”.

“Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei um refúgio na ‘teorização’, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência ‘vívida’ de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura” (HOOKS, [1994] 2017, p. 85).

Embora minha infância tenha sido muito mais amorosa que a de hooks, eu também era um ser muito questionador, comportamento que foi ficando mais intenso durante a adolescência. Vejo como isso me levou à escolha das Ciências Sociais, pois

entender como o mundo funcionava se mostrava mais importante do que optar por outra profissão no qual o maior benefício se mostrasse ser apenas o financeiro. Ter contato com as teorias sociais, e mais tarde, com as teorias feministas e de relações raciais, foi de fato, a abertura para uma cura. Por outro lado, também foi a abertura para novas angústias, pois acompanhar as notícias, refletir sobre a complexidade do social e estar sempre preocupada em fazer algo para modificar o estado das coisas é causa de muito desgaste e cansaço mental.

Embora a teoria possa se tornar uma forma de cura quando está ligada às nossas experiências, ela não é por si só curativa, mas o é quando atuamos para que ela assim seja. O texto de hooks, que utilizo neste capítulo, sustenta sua discussão sobre a relação entre teoria e prática, na análise da produção teórica feminista e seus exemplos estão relacionados a este contexto. No entanto, a discussão é muito profícua para se pensar outros âmbitos.

Ela fala de como pode ser possível uma teoria feminista que dialogue com a existência e vida prática de diferentes mulheres, mas seu livro vai além disso. Como o tema maior de sua obra é a prática educativa, senti-me contemplada ao fazer um paralelo com o que acredito ser bastante importante: textos sobre educação que dialoguem com a experiência cotidiana das pessoas que estão atuando neste setor (como professores e estudantes), e ao mesmo tempo consigam se comunicar com os sujeitos que estão dentro e fora do ambiente acadêmico universitário (estudantes e pessoas que nunca passaram pela universidade, por exemplo).

Dentro dos círculos feministas, muitas mulheres, reagindo à teoria feminista hegemônica que não fala claramente conosco, passaram a atacar toda teoria e, em consequência a promover ainda mais a falsa dicotomia entre teoria e prática. Assim, entram em conluio com aquelas a que se opõem. Interiorizando o falso pressuposto de que a teoria não é uma prática social, elas promovem, dentro dos círculos feministas, a formação de uma hierarquia potencialmente opressora onde toda ação concreta é vista como mais importante que qualquer teoria escrita ou falada (HOOKS, [1994] 2017, p. 91).

Este trecho ajuda-me a pensar na contribuição dada pelos próprios professores, outros profissionais da educação, ou mesmo estudantes universitários, especialmente de licenciatura, aos discursos vigentes de que a academia produz conteúdos que são “distantes demais da realidade da sala de aula”. Ouvi, de colegas estudantes (futuros professores), muitas vezes, enquanto cursava as disciplinas da licenciatura, que aquilo que estávamos estudando não serviria para nada, mas quando fui para a sala de aula,

mesmo na condição de estagiária, vi que o que foi estudado era muito útil, mas não o suficiente, e isso porque a realidade é sempre mais complexa do que o que a mente humana pode dar conta ou ser colocado nos artigos que lemos durante nossa formação. Não aponto isto como a origem, mas vejo como contribui para o endossamento de uma ideia equivocada que circula em alguns meios, e atualmente é defendida por representantes políticos (que a despeito de estarem interessados em privatizações em massa país a fora e terem uma formação pouco reflexiva), de que a universidade é um local distante do povo, o que cria um estado geral de anti-intelectualismo.

A educação é o grande leque onde se encontram diferentes conhecimentos que podem propiciar a transformação da sociedade, e quando a observo ser rechaçada, assim como hooks menciona o rechaço à teoria enquanto meio para a autonomia das pessoas negras, feita por uma parte delas, vejo como estamos diante de um cenário que é extremamente crítico, pois é como se fosse jogada fora a chave da porta de onde viria a solução. E sendo jogada fora por aqueles que precisam dessa solução.

Sou grata por estar aqui e testemunhar que, se nos ativermos à crença de que o pensamento feminista deve ser partilhado com todos, quer por meio da fala, quer da escrita, e criarmos teorias tendo em mente esse programa, poderemos promover um movimento feminista do qual as pessoas vão querer – ansiar por – participar. Partilho o pensamento e a prática feministas onde quer que eu esteja. Quando me pedem que eu fale num contexto universitário, procuro outros contextos ou colaboro com os que me procuram para poder dar a qualquer pessoa as riquezas do pensamento feminista. Às vezes, os contextos surgem espontaneamente. (HOOKS, [1994] 2017, p. 100-101)

Quando vejo trabalhadoras e trabalhadores desprezando autores e suas teorias que falam da libertação dessa classe e apoiando líderes que mascaram sua gana exploradora, fico arrasada e penso na capacidade da universidade de reverter isso. Durante minha trajetória escolar e acadêmica tive muitos desapontamentos com esses espaços. Se analisarmos criticamente teremos muitos aspectos a serem revistos, desaprovados e mesmo condenados, mas imaginar um cenário sem escolas e universidades é desolador, ou mesmo um cenário de escolas e universidades exclusivamente privadas.

Anti-intelectualismo - parte II

Se as mulheres que sustentam a luta feminista desejam viver num mundo sem sexismo e exploração de gênero, além disso, desejo ainda viver num mundo sem exploração econômica, imperialista e racial, e penso que isto passa, neste momento, por

uma abertura da universidade a um grupo maior de pessoas, pois acredito no efeito benéfico do contato com as reflexões teóricas, que só conheci na universidade, como forma de libertação. Se isso puder ser iniciado antes, em termos cronológicos, na educação básica, nossos avanços podem ser maiores. É hora da universidade se renovar e a evidência que tenho disso é justamente esse anti-intelectualismo.

O anti-intelectualismo é um processo de pôr em dúvida a legitimidade da autoridade de cientistas, de filósofos e também de escritores. Não é apenas um questionamento ou dúvida a respeito das conclusões baseadas em pesquisas com base empírica sobre a natureza e sociedade, mas uma deslegitimação sistemática dos processos de formação dos cientistas profissionais e os resultados de suas pesquisas. Deslegitimar os conhecimentos científicos pode ser muito útil para quem deseja substituir estes conhecimentos por teorias conspiratórias, religiosas, míticas, ou mesmo com a intenção torpe de confundir as pessoas, para atingir outros fins que não o esclarecimento ou elucidação veraz. O anti-intelectualismo tem um papel muito importante no enfraquecimento da democracia e ter clareza disso pode ajudar-nos a entender o porquê dele ser utilizado.

O anti-intelectualismo é caracterizado por uma negação de parte da ciência e seus conhecimentos já firmados, e penso que isso é parte de um jogo maior de confusão pública, para tornar a maior parte da população desconfiada da escola, da universidade, dos livros, e torná-la mais suscetível ao domínio do capital, através de políticos moralistas e pseudorrelianos, populistas. Além disso, torna vilã a educação no geral, pois esta, quando bem feita, gerando capacidade crítica, coloca em dúvida a mera reprodução social por si. O artigo de Márcia Tiburi e Rubens Casara³⁹, publicado em 2016, define bem esta ideia:

[...] é importante falar de um preconceito que está em voga nesse momento: o anti-intelectualismo. Há um ódio que se dirige atualmente à inteligência, ao conhecimento, à ciência, ao esclarecimento, ao discernimento. Ao mesmo tempo, esse ódio é velado, pois o lugar do saber é um lugar de poder que é interessante para muitos. Se podemos falar em “coronelismo intelectual” como um uso elitista do conhecimento, e de “ignorância populista”, como um uso elitista da ignorância, como duas formas de exercer o poder manipulando o

³⁹ O artigo destes autores menciona exemplos claros do que tem sido o anti-intelectualismo, como mencionado, por exemplo, a constante ameaça à exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia das escolas de ensino básico; o projeto Escola sem Partido; a PEC 241/ 2018, que instituiu um regime fiscal de congelamento dos gastos com educação por 20 anos; altos índices de abstenção e votos brancos e nulos nas eleições, entre outros.

campo do saber, podemos falar também de um ódio à inteligência, do seu apagamento” (TIBURI E CASARA, 2016, s/n).

Esse ódio à inteligência fica evidente nas defesas das teorias sobre a terra ser plana⁴⁰, a negação do benefício das vacinas⁴¹, o descarte da teoria da evolução, a retirada de importância das obras de Paulo Freire⁴², a acusação das escolas como espaços de doutrinação comunista e perpetuação de ideologia de gênero, a negação do massacre de indígenas durante a colonização, a acusação dos negros serem os responsáveis pela escravidão no Brasil, a suavização do golpe de 1964, a negação da ditadura brasileira, a circulação da defesa de que o nazismo foi um regime de esquerda. Além dessas, são muitas as teorias conspiratórias.

Também fica evidente nos discursos que colocam os professores como propagadores de ideologias nefastas em suas salas de aula, na retirada de conteúdos já liberados pelo próprio Ministério da Educação em períodos anteriores, e nos cortes arbitrários dos recursos utilizados nas instituições educacionais com a justificativa de economizar quando há outras formas de se gerar recursos para uso público, além dos já recolhidos em impostos.

A face perversa do anti-intelectualismo vigente no Brasil, promove um ataque aos professores, especialmente da educação básica, para além de todas as dificuldades que enfrentam. Sua remuneração não é compatível com a quantidade de trabalho; o reconhecimento não se dá na mesma medida do valor do que produz; as condições cotidianas de trabalho, em muitos casos, são insalubres; e embora a população afirme ser a educação um dos nossos maiores bens, na prática os professores não são reconhecidos como os principais agentes desse bem; o governo não os trata nem os remunera de acordo com o valor que esse discurso pode supor (inclusive, é muito comum as manifestações organizadas por sindicatos de professores serem altamente escoltadas por policiais que ao menor sinal, agem com truculência e são muitos os casos de agressões violentas); há muitos episódios de violência e muitas famílias cobram desses profissionais funções que não são suas.

“No Brasil de hoje, os defensores da permanência das desigualdades têm se empenhado, por sua vez, em desqualificar os espaços onde se

⁴⁰ https://www.huffpostbrasil.com/entry/terra-plana-brasil-pesquisa_br_5d2b2343e4b0bd7d1e1df77f

⁴¹ <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/teoria-da-conspiracao-anti-vacina-197785/>;
<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/movimento-antivacina-incluido-na-lista-de-dez-maiores-ameacas-saude-em-2019-23413227>.

⁴² <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>

exercem as liberdades de pensamento, a produção de conhecimento e a troca de saberes. Buscam desmoralizar o pressuposto de que a busca do conhecimento é algo bom. Difundem a noção de que deveríamos desconfiar das pessoas que se interrogam sobre o saber estabelecido e combatem os preconceitos. O ataque à universidade pública contrasta, por exemplo, com a condescendência com que empresas de comunicação tratam um desastre como o da Samarco, produzido por corporações que, devedoras de vultosas multas ao Estado por transgressão de leis e normas, investem, nesta mesma mídia, pesados recursos em ‘publicidade institucional’ (ACSERALD, 2018, s/n).

Em artigo para o jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, Henri Acserald, trata dos efeitos de uma racionalidade neoliberal, que junto ao neoconservadorismo, promovem uma convergência de anti-intelectualismos: o autoritário e o de mercado. Eles se expressam por meio de “episódios de criminalização de responsáveis acadêmicos, de assédio processual a reitores e pesquisadores e de desmontagem de experiências exitosas de democratização no campo do ensino superior”, por exemplo. É claro que este anti-intelectualismo popular serve aos interesses de determinados grupos, pois se de nada servisse, não estaria tão em alta.

A democratização das universidades públicas, ocorrida nos últimos anos, tem promovido mudanças sociais que incomodam a quem detém o poder no Brasil, pois borra as barreiras da desigualdade social e coloca em público discussões de mudança social, como o aumento da representatividade de grupos minoritários na grande mídia e o aumento de doutores vindos de classes populares, por exemplo. Além disso, nem todos que passam pelos bancos das instituições de ensino estão exclusivamente interessados em criar negócios e obter ganhos financeiros, mas em também modificar as narrativas vigentes que ignoram diversos pontos de vista e que criam um imaginário social cheio de mitos e pouca análise histórica.

“Em tempos de neoliberalismo, o trabalho intelectual é, por vezes, visto como atividade de fracassados, quando seus protagonistas não mostrem saber fazer de seu “capital cultural” – adquirido, via de regra, em universidades públicas – uma oportunidade de negócios” (ACSERALD, 2018, s/n)

Em artigo publicado no *The Chronicle of Higher Education*, Judith Butler defende que a “luta pela liberdade acadêmica é a luta pela democracia”. A autora trata da liberdade acadêmica e liberdade de expressão como princípios que precisam ser defendidos, e seu texto foca especialmente no contexto da educação superior. No limite, o anti-intelectualismo que mencionei, pode levar a uma criminalização do

conhecimento, que fica evidente em situações que Butler elenca em seu artigo: acadêmicos que são ameaçados, perdem seus cargos, suas carreiras, são impedidos de dar continuidade às suas pesquisas, são presos ou exilados, são privados de se manterem em seus locais de pertença por conta de suas posições políticas ou declarações contrárias ao poder estabelecido.

As punições por pontos de vista contrários a políticas de governo, modos de exploração ou práticas injustas em uma universidade podem vir na forma de censura,

“assédio constante, ameaças de violência ou violência real, ter o nome incluído em uma lista negra, vigilância, censura evidente ou não de publicações, audiências internas ou julgamentos públicos sem processo formal, ameaças abertas, demissão ou exoneração do cargo na universidade, expulsão do país” (BUTLER, 2018, s/n)

Para Butler, liberdade acadêmica e liberdade de expressão não se tratam da mesma coisa e quando uma dessas duas liberdades é ameaçada, a universidade é enfraquecida.

A liberdade acadêmica pertence ao corpo docente de uma universidade que foi nomeado para ensinar, buscar e produzir conhecimento. A expressão política é o direito do cidadão de expor seu ponto de vista político da maneira que quiser. As duas coisas convergem quando acadêmicos que falam em espaços “extramuros” sofrem retaliação ou punição dentro da universidade ou são ameaçados de perder seus cargos. Portanto, os direitos à liberdade acadêmica e à expressão política extramuros necessitam de estruturas institucionais, de apoio da universidade e exigem também um verdadeiro comprometimento das universidades. (BUTLER, 2018, s/n)

Butler argumenta que é tarefa das universidades proteger a liberdade acadêmica e de pesquisas, pois estas propiciam o conhecimento sobre o mundo. Segundo ela, agendas de pesquisa não devem ser controladas por governos, estas decisões devem ficar a cargo do corpo docente. Além disso, os administradores não devem se aliar a agentes externos ou governos que buscam interferir na universidade com interesses políticos, seja por meio de censura ou controle de planos de estudos.

As atividades profissionais que dizem respeito a um cargo acadêmico deveriam ser protegidas pela liberdade acadêmica. Os discursos extramuros de qualquer um de nós sobre o mundo em que vivemos, sobre as instituições nas quais trabalhamos, ou sobre qualquer outro assunto de interesse público devem estar protegidos pelos direitos de livre expressão. Isso não significa que a liberdade acadêmica permita todo e qualquer tipo de expressão na sala de aula, também não significa que todos os discursos políticos estejam protegidos como expressão política legítima. Porém, por mais que esses direitos sejam

complexos internamente, e por mais que o debate sobre os limites e significados deles seja um debate aberto, são direitos que constituem princípios que precisam ser defendidos” (BUTLER, 2018).

Para Butler, “precisamos de um compromisso global em relação às normas internacionais de liberdade acadêmica, incluindo o poder de censurar”, fortalecendo as associações de universidades. Trata-se de uma postura solidária e vigilante, além de uma união entre instituição e corpo docente, para defender essas duas liberdades. Além disso, há de serem pensadas formas de apoio financeiro e institucional aos pesquisadores acadêmicos que perderam suas condições, por terem tido suas liberdades acadêmicas e de expressão restringidas, e “uma aliança multilíngue e multirregional é necessária, uma aliança que forneça refúgio quando universidades ou governos se tornarem persecutórios, que apoie a liberdade de expressão em face de sua criminalização”.

Ao insistir na liberdade de pensamento, apoiamos aqueles que questionam a legitimidade de formas de política injustas – incluindo a estrutura política da universidade em si quando coloca seu destino nas mãos de interesses corporativos ou do poder do Estado. Apoiamos aqueles que questionam crenças estabelecidas de racismo, misoginia e a exploração de trabalhadores; aqueles que têm pensamento crítico sobre autoridade, poder e violência; aqueles que lutam pela sindicalização do trabalho acadêmico; aqueles que se recusam a ratificar ideologias de Estado” (BUTLER, 2018, s/n).

É hora de aqueles que estarão na universidade, em graduação ou pós, buscarem desenvolver projetos de extensão e cobrarem dos professores mais ações e incentivos nesse sentido. É abrir-se para o ensino básico para contribuir com uma educação política que seja verdadeiramente libertadora. Às vezes, estando imersos dentro de nossos conflitos e paradoxos internos, presos "aqui" (dentro da universidade), podemos ser tomados por muitos sentimentos de tristeza, desânimo, e se torna comum questionar "para que serve o que fazemos?" Um projeto de extensão pode renovar o sentido de nossa ação. “A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia” (hooks, 2010, p.23).

CAPÍTULO 3 - DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E ESPERANÇA

Não poderemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse um objeto digno da sua consideração.

bell hooks⁴³

A maior parte da escrita desta dissertação aconteceu nos primeiros meses de 2019, e todos os dias, paralelo ao exercício de escrever, eu lia as notícias do dia, especialmente as notícias políticas. Era muito desafiador ver as atualizações que o novo governo ia fazendo no campo da educação. Sempre novidades negativas, de cortes no orçamento, desvalorização da profissão do professor, discursos hipócritas e contraditórios, de palavras que diziam valorizar a educação, mas, nas tomadas de decisões, iam no sentido contrário, uma conduta claramente orientada ao desmonte da universidade e escolas públicas, com o objetivo de ganhar adeptos e abrir caminhos para as privatizações em massa dentro desse setor. Em nome do combate a uma ideologia ou qualquer ideia defendida pelos movimentos de esquerda, o governo foi criando dados, mentiras e pautando suas decisões em teorias conspiratórias e atrasando as políticas públicas de combate ao desemprego, ao analfabetismo, as barreiras enfrentadas pelas escolas e pelo setor da saúde pública, além de outros campos. Quem quiser entender melhor este cenário, basta buscar as notícias desse período nos jornais nacionais e as análises relacionadas.

Eu não consegui impedir que isso me afetasse e enquanto uma pesquisadora de antropologia e educação, fui ficando cada vez mais ansiosa e por vezes, sentia uma paralisia, ao ver os valores nos quais acredito serem cada vez mais depreciados e o futuro dos jovens com quem estive em pesquisa estar sendo tão ameaçado. Ao mesmo tempo, ter a esperança tão testada, devido a um grande desânimo pessoal, além do pânico coletivo e a enorme sensação de confusão e medo por ser governado por tantos incompetentes guiados pelo desejo individual de enriquecer, servindo ao mercado em primeiro lugar.

⁴³ Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade, p. 23.

Após olharmos para a vivência de jovens estudantes brasileiros entre 14 e 15 anos, tendo pensado trajetória escolar em um período mais longo, até a chegada ao mestrado, por exemplo; tendo refletido sobre as mudanças políticas e sociais que podem colocar jovens estudantes em estado de vulnerabilidade, e ao mesmo tempo, presenciando a valorização coletiva da inversão do conhecimento que procuraram adquirir (dado o anti-intelectualismo crescente), passamos agora a pensar o que fazer com tudo isso. Minha proposta é a de ouvir pessoas mais experientes em luta pelas mudanças sociais que almejamos ver. Dialogarei com uma autora nesta parte, que é exemplo no enfrentamento de barreiras antigas, mas muito atuais. Este tópico é um diálogo com profissionais da educação, professoras que entrevistei no CEF 19, e uma autora que ao mesmo tempo está ativamente engajada na luta contra a política de dominação, antirracista, anti-sexista e contrária às desigualdades inferiorizantes de classe sociais e outras diferenças.

Ao refletir sobre as modificações políticas ocorridas no Brasil nos últimos anos, a economia em constante queda, a duração da longa alta do desemprego, e o crescente conservadorismo global, por um lado. Por outro, minhas expectativas para o futuro, o mercado de trabalho e minhas circunstâncias, enquanto jovem e recém-formada, por vezes senti desesperança e preocupação. No entanto, busquei referências em quem já havia enfrentado longas e duras batalhas para ter inspiração e esperança.

Mudanças sociais levam muito tempo e exigem boas lutas, por isso os trabalhos dessa autora foram muito importantes para minha reflexão. bell hooks, com sua obra *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, coloca a prática pedagógica libertadora como o o centro, e me interessa muito aprender modos de transformar ideias dentro da sala de aula, já que ela será o local de minha atuação profissional e onde coloco uma de minhas esperanças de transformação social. Em sua obra, de grande importância atual, hooks reúne ensaios sobre seus aprendizados ao longo dos anos como professora, e, mais do que isso, destaca sua busca por tornar a sala de aula um local de entusiasmo.

A experiência de estudante precede a experiência de professora

hooks sabia que dar aulas seria parte de seu futuro profissional e desde a infância ela acreditava que iria lecionar e escrever. Em suas palavras, “o escrever seria o trabalho

sério e o lecionar, o ‘emprego’ não tão sério de que eu precisava para ganhar a vida” (hooks, [1994] 2017, p. 10).

Quando criança, ao estudar em uma escola exclusiva para negros, ela pode experimentar uma educação revolucionária de resistência. Suas professoras eram muito empenhadas em preparar seus alunos para enfrentar todas as estratégias brancas de colonização racista. Nesse período, ir para a escola era uma alegria, e ela se sentia transformada pelas novas ideias que conhecia. No entanto, para ela, a escola mudou de forma total com a integração racial. Em suas palavras:

O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista (hooks, [1994] 2017, p. 11 e 12).

A experiência da integração racial criou um contexto em que os alunos negros passaram a frequentar a escola de brancos, mas sempre vistos como penetras, e, para hooks, essa divisão mostrou a “diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (p. 12). Na graduação, hooks ficou pasma com o fato de que muitos professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar e a principal lição que aprendeu naquele período foi a de que se devia aprender a obedecer à autoridade. Nesse período, ela continuou escrevendo e estudando para tornar-se professora.

Na pós-graduação, percebeu que estava recebendo uma educação bancária, que foi desestimuladora quando pensava que mais à frente se tornaria professora. Apesar disso, seu desejo de tornar-se uma pensadora crítica foi maior. Mesmo tendo vivido muitas experiências negativas, Hooks manteve viva sua esperança numa educação libertadora, e tomou para si o trabalho de contribuir para sua realização. Suas experiências enquanto estudante deram referências sobre o que ela não gostaria de fazer enquanto professora e ela refletiu sobre erros que evitaria cometer. A compreensão sobre a educação que recebeu nas escolas exclusivamente negras e como elas a haviam estimulado, somou-se ao conhecimento que adquiriu quando descobriu a obra de Paulo Freire (seu primeiro contato com a pedagogia crítica) e hooks fez dele seu mentor, pois o via como alguém que acreditava que aprender era libertador. Foram base para o desenvolvimento da prática pedagógica da autora esses dois conhecimentos, agregados

a seu engajamento com o pensamento feminista. hooks relata que durante a graduação e pós-graduação, “a sala de aula feminista era o único espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos” (HOOKS, [1994] 2018, p. 16), embora as críticas epistemológicas não fossem encorajadas, sua pequena aceitação a fazia pensar sobre a relação entre pedagogia e liberdade.

Ao começar a lecionar, a autora conta que queria fazer diferente do que conheceu em seu ensino básico, e algumas estratégias tornaram-se muito importantes para seu trabalho. Ver a sala de aula como um local de entusiasmo e não de tédio.

O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil). A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la. (HOOKS, [1994] 2017, p. 17)

É compreender que a presença de todos deve ser reconhecida na sala de aula. É preciso compreender que, ainda que a professora seja a principal responsável pela dinâmica da sala, todos contribuem para influenciá-la, “essas contribuições são recursos” (HOOKS, [1994] 2017, p. 18) e que a sala de aula é uma comunidade. Quando encontrei a obra de hooks, fui tomada por um sentimento de impulso, pois foi como encontrar vários de meus sentimentos e o relato de experiências acadêmicas similares, bem ali, escrito. Além disso, ela está falando a partir da perspectiva de uma pessoa com mais de vinte anos de experiência em ensino, o que é de grande valor, já que suas reflexões estão sendo apuradas em longo prazo, e, ao mesmo tempo, são estratégias já testadas em diversas situações.

No primeiro ensaio do livro, a autora revela sua visão sobre as possibilidades da relação entre aluno e professora, e como a perspectiva adotada por ela, trouxe resultados quem iam ao encontro de seus ideais. Mas não só isso, porque uma professora não consegue mensurar o resultado completo de seu trabalho, considerando a diferença entre seus alunos e a difusão de sua atividade, mas também, como essa perspectiva, é a encontrada por ela como possibilidade para a construção de uma educação libertadora: a pedagogia engajada. A pedagogia engajada trata-se de uma

educação progressiva e holística, [...] é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, [1994] 2017, p. 28)

Se com Paulo Freire hooks obteve apoio para o desafio de enfrentar a educação bancária (FREIRE, 2014) que recebia ao longo de sua formação, com Thich Nhat Hanh, escritor e monge budista, ela pôde pensar sobre a noção de trabalho coletivo e como em uma aula todos devem ser participantes ativos, não consumidores passivos. Uma visão integral do ser, com mente, corpo e espírito, em que o estudante não é visto apenas como uma mente a ser alimentada e ver a professora como um ser curador.

Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo. (HOOKS, [1994] 2017, p. 27.)

Inúmeras vezes eu desejei, durante a graduação e mestrado, ouvir de meus professores palavras a respeito de algo que estávamos vivendo, e não apenas debater o texto previsto para a aula. Sentia falta de algo que trouxesse conforto ou mesmo esperança para os dias futuros, já que o cenário político brasileiro é sempre tão instável e as ameaças são contínuas. E considerando o tempo de suas experiências de vida e experiências na academia, eu acreditava que eles seriam as melhores pessoas para analisarem. Também desejei, muitas vezes, ouvir conselhos ou poder contar rapidinho sobre algum aprendizado sobre o processo de pesquisa antropológica ou mesmo de

compreensão desse conhecimento, ao longo dos semestres, mas não havia espaço, tempo ou mesmo abertura na relação para fazer essas trocas. Eu não esperava que ninguém segurasse minha mão ou me levasse para casa, eu queria fazer uma troca singela, ouvir algo de alguém experiente, na vida e na profissão para a qual eu me formava, pois com quem eu poderia falar que fosse conhecedor da área e experiente, se não fosse com meus professores? Isso, para mim, era aprender a viver no mundo. Como essa abertura não ocorreu, eu fui acumulando algumas dúvidas, pensamentos, que ao longo do tempo dividi com amigos e colegas do curso, mas é uma pena porque o processo poderia ter sido muito mais rico, menos doloroso, e, quem sabe, mais feliz.

Para além de ver cada aluno como um ser integral, muito mais que uma mente a ser recheada de informações, o que permite reconhecer a presença de cada um deles em sala, “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (HOOKS, [1994] 2017, p. 34). Tanto aluno quanto professora se enriquecem quando a sala de aula é um ambiente em que ambos podem partilhar suas experiências. Não é apenas a professora fazer perguntas e querer saber da vida dos estudantes, mas também partilhar a sua vida e seus aprendizados. Para que isso ocorra é necessário que a professora aceite o desafio da autoatualização, pois aquelas que toparem esta tarefa, “serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, [1994] 2017 p. 36).

Autoatualizar-se está diretamente relacionado a se permitir passar por novas formas de aprendizado, abrir-se para outras epistemologias por mais que isso abale as epistemologias já internalizadas. É louvável que diferentes iniciativas venham ocorrendo, na universidade e fora dela, no sentido de ampliar nossa perspectiva educacional e de descolonizar nosso pensamento. Apesar disso, podemos considerar que a maior parte de nossa formação, tanto enquanto estudantes, como professores, foi pautada numa epistemologia que

refletia a noção de uma única forma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (HOOKS, [1994] 2017, p.51).

Como fazer da sala de aula um ambiente de inclusão, com consciência de raça, de gênero, de classe social, considerando as mudanças advindas dos movimentos migratórios e as múltiplas religiosidades, especialmente no contexto contemporâneo em que as informações e os julgamentos morais distorcidos circulam com tamanha velocidade? Eis o desafio. Como hooks aponta, é importante saber que a concepção de segurança em sala de aula deve ser refletida, pois para muitos professores, a sala de aula deve ser um ambiente seguro, no sentido em que ele possa dar sua aula a um grupo de estudantes silenciosos que só reagem quando são encorajados. “A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro” (HOOKS, [1994] 2017, p. 56). É justamente a sensação de falta de segurança que faz com que muitos estudantes permaneçam calados.

Em seu exemplo, ela menciona as pessoas negras, mas podemos pensar em outros exemplos, como as pessoas LGBTQIA+, as mulheres, as pessoas de classes sociais menos abastadas. Como a autora ressalta, o receio de que “os colegas os julguem intelectualmente inferiores”, faz com que essas pessoas evitem abrir a boca em sala, e em minha experiência, provei e presenciei muito disso ao longo da estadia na universidade. Para hooks, “em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une” (HOOKS, [1994] 2017 p. 58). Para construir essa comunidade em sala, a professora precisa estar disposta a fazer as negociações necessárias no início da relação, como as regras a serem cumpridas, firmadas em acordo, para que todos sejam responsáveis pelo período de aprendizado que ali vão viver. Todos precisam ter suas vozes conhecidas e reconhecidas.

Adotar uma pedagogia transformadora exige da professora uma paciência maior, pois se torna necessário, explicar com frequência, “a filosofia, a estratégia e a intenção do curso [mais] que no contexto ‘normal’” (HOOKS, [1994] 2017, p. 60). No entanto, os frutos de um processo de aprendizagem a partir da adoção dessa pedagogia engajada, inclusiva, costumam ser mais doces que os da educação bancária ou tecnicista, além disso, provoca mudanças numa escala maior. “Meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político” (HOOKS, [1994] 2017, p. 267). Em suas aulas, hooks adota outra estratégia, que é a de cada aluno ter um diário, em que escrevem durante a aula pequenos parágrafos e depois lêem uns aos outros.

Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da turma. E a maioria das minhas turmas não é pequena. Têm de trinta a sessenta alunos, e houve circunstâncias em que dei aula para mais de cem. Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de ‘sinalização’ (mesmo que ninguém consiga ler os sinais). (hooks, [1994] 2017, p. 58)

Penso que ao início de um período letivo, quando uma professora inicia seu curso e faz sua apresentação pessoal e de ementa para as aulas que ali seguirão, trazer a proposta de um diário como parte do cotidiano pode assustar ou mesmo repelir alguns estudantes, até porque nem todos estão interessados em tamanho envolvimento. Mas o diário, que é uma ferramenta tão importante no trabalho da antropóloga, pode ser um elemento de coesão em sala de aula. Se coesão parecer muito pretensioso, que seja de conexão e fertilidade. Ainda que se mostre como algo simples, seus efeitos podem ser inimagináveis. Acredito que não podemos mais ignorar o efeito do conhecimento em nós no momento em que ele é aprendido ou produzido, isso porque o modo como o conhecimento nos afeta tem relação com nossos posicionamentos políticos e nossas escolhas cotidianas que afetam o coletivo em maior ou menor medida, a depender de nossos cargos, poder de influência, relacionamentos e outras coisas.

hooks disserta, em parte de um de seus ensaios do livro já mencionado, sobre a importância de aprender a ouvir em sala, sobre a tarefa da professora de aprender isso e a fazê-lo. Ao mesmo tempo, é sobre possibilitar que seus alunos também o façam, desenvolvendo a escuta de seus colegas. Relacionado a isso, a autora menciona a relevância da voz em sala, de modo em que não apenas a professora fale. E conseguir fazer com que isso aconteça vai muito além de apenas pedir que falem, mas criar um ambiente propício. Ademais, muitas professoras tem receio quando os alunos colocam “narrativas confessionais ou discussões digressivas na sala de aula” (HOOKS, [1994] 2017, p. 202), pois tem medo que a sala de aula se torne caótica e vista como não suficientemente séria. Isso reflete a falta de habilidade destas profissionais em facilitar o diálogo, o que pode ser revertido. Promover a liberdade em sala, com os alunos, não quer dizer confusão, nem precisa ser ambiente de controle e dominação pelo professor, por isso a construção de acordos que promovam uma comunidade pode ajudar.

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de

agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida – de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado. Com demasiada frequência, nós, professores universitários, somos formados para supor que os alunos não são capazes de agir com responsabilidade; que, se não exercermos controle sobre eles, haverá balbúrdia e nada mais. (HOOKS, [1994] 2017, p. 203).

Sobre dar vida à voz e reconhecer a fala que vem de dentro e dos outros, a obra dessa autora, de mais recente tradução no Brasil, é um deleite. *Erguer a Voz, pensar como feminista, pensar como negra*, “é o primeiro livro de bell hooks em que, no âmbito acadêmico, ela radicaliza a máxima feminista de que o pessoal é político”, nas palavras de Mariléa de Almeida, no prefácio da obra (HOOKS, [1989] 2019, p. 10). “Encontrar nossa voz e usá-la, especialmente em atos de rebelião crítica e de resistência, afastando o medo, continua a ser uma das formas mais poderosas de mudar vidas por meio do pensamento e da prática feministas” (HOOKS, [1989] 2019, p. 20 e 21), e a meu ver, a escola e a universidade são lugares centrais na exposição de nossa voz, além de nossos textos, conversas cotidianas e participações em atos políticos.

Após esse adendo sobre erguer a voz, voltando à obra sobre a educação como prática da liberdade, pensemos sobre as emoções, essa parte tão importante de nós, e que na vida acadêmica é tão suprimida, é outro aspecto para o qual hooks chama a atenção, especialmente quando menciona o entusiasmo como uma de suas estratégias (como citei no início desse capítulo). Aprender a gerenciar as emoções em sala de aula é uma habilidade pouco apreciada pelos adeptos da educação bancária, mas que é parte essencial da pedagogia radical proposta por hooks.

Se formos todos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias? Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte. O ritual restritivo e repressivo da sala de aula insiste em que não há lugar para as reações emocionais. Sempre que irrompem reações emocionais, muitos entre nós creem que nosso objetivo acadêmico ficou prejudicado. Para mim essa é uma visão distorcida da prática intelectual, pois o pressuposto por trás dela é que para ser verdadeiramente intelectual você tem de estar separado das suas emoções (HOOKS, [1994] 2017, p. 207).

O livro de hooks é uma obra prima, com a qual senti uma intensa identificação. Há muitas riquezas naquelas páginas e muito mais experiências poderiam ter sido dialogadas aqui. Sua proposta de pedagogia transformadora é de fato radical e pode assustar a princípio, dada a enormidade do trabalho que ela supõe produzir para a professora que adotá-la. “O compromisso profundo com a pedagogia engajada é

cansativo para o espírito” (HOOKS, [1994] 2017, p. 267). No entanto, acredito que as estratégias propostas por hooks e suas experiências relatadas podem ser muito benéficas ao ensino das Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que acredito que o ensino de Ciências Sociais na educação básica pode gerar maior amplitude e refinamento do pensamento crítico entre os estudantes, e, conseqüentemente, gerar novas formas de agir, criando as possibilidades para uma sociedade mais justa e inclusiva. Já no ensino superior, suas estratégias podem contribuir significativamente para a mudança que desejamos: um ambiente justo, inclusivo, decolonizado e anticolonial.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, [1994] 2017, p. 50).

Ainda que a sala de aula possa ser um ambiente transformador, não se trata apenas de estar lá, mas de estando lá, trabalhar a partir de um conhecimento descolonizador para que ocorra uma mudança de atitude mental frente à realidade desigual e o incentivo para sua mudança.

Outras formas de pensar o conhecimento e a mudança de atitude mental necessária para uma produção de conhecimento contra colonizada e contra colonizadora

É sabido que a história de tantos países e povos, como foi contada oficialmente, não corresponde ao que de fato aconteceu. Na maioria dos casos prevaleceu uma história única, que situa grupos de maneira desigual e esconde inúmeras narrativas. Como ressalta Adichie (2009), isso acontece por questões de poder. Para ela, “como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2009).

É o caso do Brasil, que tendo vivido um longo processo de colonização europeia, deixou enterradas inúmeras histórias que foram apagadas em favor de uma história única. Essas histórias, enterradas, roubadas, não contadas, deixaram de aparecer na biografia de seu povo e isso tem significativos efeitos sobre o conhecimento que se tem

sobre si e que aqui se produz. Para mim, a colonização é um processo que se realizou com enorme força entre os séculos XV e XIX em termos territoriais, mas culturalmente ainda se realiza, tendo mecanismos e dispositivos que se apresentam de diferentes maneiras e produzem diferentes efeitos.

Os efeitos nocivos dessa colonização cultural podem ser sentidos cotidianamente por inúmeras pessoas, como é o caso dos povos indígenas e negros, através do racismo, por exemplo. Os mecanismos que produziram o contexto social em que vivemos podem ser reconhecidos lá atrás, em nossa história, especialmente quando consideramos que “o sistema-mundo moderno/ colonial organiza diferenças e desigualdades a partir da ideia de raça” (BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016, p. 15). Uma consequência perversa da colonização cultural foi o agrupamento dos diversos povos indígenas sob o nome “índio”, ignorando suas especificidades; e também dos povos africanos sob o termo único “negro”. Outro grande efeito nocivo está no conhecimento que aqui se elabora, quando se adota apenas perspectivas importadas, arquitetadas durante o período colonial propriamente ou pelos pensadores dos povos colonizadores anos depois. Quando, por exemplo, um pesquisador brasileiro realiza seus trabalhos estritamente alicerçados num modelo cartesiano/newtoniano: segmentado, transmitido de modo neutro e despersonalizado, pressupondo uma natureza universal da experiência europeia e uma separação do eu e a natureza.

Acredito ser necessário questionar as pretensões de objetividade e neutralidade (concepções do modelo cartesiano) “dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 07). O modelo meritocrático de nossas universidades funciona em uma lógica excludente que precisa ser modificada. Teóricos da pós-colonialidade e decolonialidade tem reflexões que nos ajudam a compreender essa colonização e até revertê-la, além de contarem ou recontarem diferentes histórias da que foi dada como oficial. Mas não são apenas eles. Pessoas originárias dos grupos que foram majoritariamente exterminados e excluídos, como indígenas e quilombolas, tem feito, no caso do Brasil, muitos esforços nesse sentido. Exemplos disso são: “O Surgimento da Noite”, “Os Comedores de Terra”, “O Surgimento dos Pássaros” e “A Árvore dos Cantos”, dos Pajés Parahiteri; os livros de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá Jecupé; “A queda do céu”, de Davi Kopenawa; “Quilombos – modos e significados”, de Antônio Bispo dos Santos, entre outros. Sabendo que “a

trajetória desses povos transpõe qualquer texto científico ou literário” (BISPO, 2015, p. 38).

Para além da teoria realizada, “a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/ colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 17). Essa atitude de intervenção é a que me proponho a discutir agora. Dado que a colonialidade se apresenta em diferentes locais e de diferentes formas, pretendo circunscrever minha análise a um ponto particular: a produção de conhecimento na universidade, especialmente aquela realizada durante o curso de pós-graduação, no mestrado.

Em sua obra “Os Condenados da Terra”, Fanon faz com maestria uma análise do processo colonizador e da descolonização. Para ele, é urgente que “os povos que foram espoliados percam a atitude mental que até ao presente os caracterizou. A rigor pode o colonizado aceitar um acordo com o colonialismo, mas nunca um comprometimento” (FANON, 1968, p. 117). Nesse sentido, questiono: como criar uma atitude mental diferente, que crie ferramentas ou mesmo uma abordagem metodológica que subverta o modo colonial de produção de conhecimento? Como podemos descolonizar a aprendizagem na pós-graduação? Quais projetos decoloniais efetivamente temos?

A entrada na pós-graduação não é o início dessa experiência de conhecimento que vai modificar a vida de uma estudante. Esse processo começa bem antes. A preparação para essa entrada já começa a transformar o que se imagina ser a produção de conhecimento feita por um país, no espaço mais reconhecido para essa produção: a universidade. O processo seletivo para admissão de novos estudantes abre margem para discussões a respeito do que e como a candidata será avaliada. Uma prova apenas, análise de currículo escolar, um projeto, não são capazes de mostrar as diversas experiências epistemológicas vividas pela candidata (que a possibilitará fazer contribuições significativas em termos científicos), mas tratará do conhecimento adquirido acerca da ciência ensinada na universidade. Quão restritivo pode ser isso?

Superado o processo seletivo, se iniciam os estudos no programa. Em meu caso, eu imaginava que o mestrado seria o primeiro momento de minha vida em que eu poderia de fato, dedicar-me exclusivamente aos estudos, já que antes desse período, todos os meus anos de estudo foram acompanhados de trabalhos outros, que envolviam vínculos empregatícios regidos pela CLT, além de muitos trabalhos não remunerados (como o cuidado de familiares e atividades domésticas).

Apesar de ter pesquisado sobre a organização do programa, presumi que meus estudos dali em diante se dariam de maneira conectada aos meus interesses de pesquisa e que eu teria relativa liberdade para aprofundar nos autores e temas que pareciam mais relevantes para mim, como por exemplo, pesquisas que mostrassem avanços em formas de superação da desigualdade social em nosso país, livros de autores que possuíam trajetórias distintas das que tinham os mesmos teóricos de séculos passados: marcadas pela origem abastada, aristocrática, desconectados de muitas formas da realidade de seu país, majoritariamente brancos.

Todavia, encontrei uma grade. Uma grade de sete disciplinas, sendo três de relativa livre escolha, dentro daquelas que forem ofertadas de acordo com o interesse dos professores; e, quatro de caráter de formação obrigatória, em que se cursa logo ao início do programa e que se pretende ser base para os estudantes que ali se capacitarão. Todas essas disciplinas devem ser cursadas antes da realização da pesquisa, e tudo – disciplinas e pesquisa - deve acontecer, quando no mestrado, num período de 24 meses. Fazendo uma breve análise, um resumido *epistemômetro* (termo que ouvi pela primeira vez com o professor José Jorge de Carvalho), cerca de 95% dos autores escolhidos para discussão nas aulas dessas quatro disciplinas obrigatórias, eram europeus, em sua maioria de origem britânica e francesa. Havia exceções: os autores americanos e alguns brasileiros, entre esses podendo ser o próprio professor da disciplina. O fato de o autor ou autora ser da Europa é por si só negativo? Em minha opinião, não. No entanto, penso que é importante refletir de que forma a obra desses autores não contribuem para a história única, já mencionada no início desse texto. Diante de um programa ou outro contexto que nos limite tanto com suas engrenagens coloniais, como criar uma atitude mental diferente que subverta o modo colonial de produção de conhecimento e como descolonizar a aprendizagem na pós-graduação?

Acredito que essa mudança de atitude mental comece primeiro com uma reflexão a respeito do quanto as estruturas presentes na universidade são para você uma forma de privilégio e de que maneira isso te beneficia. Você entrou. Mas quem ficou de fora? O que você acessa está disponível para a maior parcela da população? A segunda mudança acontece com o desejo de modificar as estruturas excludentes em que nos encontramos, ainda que essas estruturas te privilegiem. O que você, ou seus trabalhos, podem fazer para que a universidade se torne verdadeiramente inclusiva?

Ainda há muito a ser refletido sobre como descolonizar as aprendizagens e novas produções intelectuais, no entanto, o momento atual é o melhor em comparação a

tempos passados num aspecto: a multiplicidade de vozes que tem se levantado contra e além da história única. Exemplo claro é a obra “Colonização, Quilombos: modos e significações”, de Antônio Bispo dos Santos, o Negro Bispo. É pensando nela como um projeto decolonial, que pretendo seguir a análise.

Em sua obra, Bispo faz construções significantes para a reflexão decolonial. Destaco algumas logo abaixo, com o objetivo de com elas expor a obra de Bispo como um projeto oponente aos vários projetos coloniais em andamento, considerando que o texto de Bispo me parece uma proposta em construção, mas que se mostra notável, especialmente por ter sido produzido por alguém com uma história de vida que não é hegemônica no meio acadêmico e que por muito tempo fez parte daquilo que já se chamou, vergonhosamente, de “objeto de pesquisa” por muitos cientistas.

O conceito de Povos Pindorâmicos. O termo é utilizado pelo autor com o objetivo de opor-se à denominação dada pelos colonizadores aos diversos povos indígenas presentes no Brasil. Ao chamá-los todos apenas de “índios”, “estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar” (BISPO, 2015, p. 27). Inclusive, diz-se que o nome índio foi dado aos povos originários do Brasil pelos portugueses, por terem acreditado que haviam chegado às Índias. Ignorarem as inúmeras diferenças entre esses povos demonstra a atitude exploratória dos colonizadores. Pindorama, que significa *Terra das Palmeiras*, era o termo usado pelos povos de língua Tupi para chamar sua terra, o Brasil.

Em sua obra, Bispo argumenta que a ideologia da religiosidade predominante entre os colonizadores teve importante função no desenvolvimento da escravidão, e na forma como se deu, imposta aos negros e indígenas no Brasil. Em contraponto, apresenta paralelos com os povos politeístas que partem de outras matrizes epistemológicas. “Busquei compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores, refletindo sobre os seus efeitos e consequências nos processos de colonização e de **contra colonização**” (BISPO, 2015, p. 20).

Do trecho acima quero destacar a locução “contra colonização”. Tendo em vista as diversas críticas já feitas ao “movimento decolonial” e/ou teóricos decoloniais, que apresentam contradições entre seus discursos e condutas, entendo que substituir o termo *decolonial* por *contra-colonial* pode apresentar maior precisão no que busco dizer, pois penso ser necessário, ainda hoje, assumir uma postura contra colonial diante de muitos abusos, violências, explorações que ocorrem, como por exemplo, os ataques das obras

desenvolvimentistas contra os povos tradicionais no Brasil, na atualidade. Inclusive, esse é o ponto central do trabalho de Bispo, que busca responder de modo resolutivo

qual a diferença entre o ataque dos colonizadores contra o Quilombo de Palmares no século XVII e os atuais ataques praticados pelo grande capital contra as comunidades atingidas pelos megaprojetos, ditos ‘empreendimentos’, como, por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (BISPO, 2015, p. 21).

Voltando ao aspecto da religiosidade, Bispo utiliza-se desse ponto para comparar colonizadores e contra colonizados, porque acredita que as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir de sua religiosidade, e é a partir daí que criam seus modos de viver.

Por um lado,

O povo cristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos (BISPO, 2015, p. 38 e 39).

Por outro,

Os povos pagãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. Por verem as suas deusas e deuses através dos elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo e o ar e outros elementos que formam o universo, apegam-se à plurismos subjetivos e concretos (BISPO, 2015, p. 39).

Para fortalecer seu argumento, o autor traz exemplos que são muito ilustrativos.

1. Em termos de religiosidade, o paralelo feito com a organização judicial é sensacional:

Ao frequentarmos um culto em um templo cristão monoteísta (um jurado em um fórum de justiça comum), podemos verificar todos os fieis (cidadãos) postados verticalmente de frente ao altar (Tribuna do Júri), onde um pregador (Juiz) que possui status para falar em nome de Deus (da Justiça) fala das normas estáticas escritas na Bíblia (Código Legal), cobra dos fieis (cidadãos) comportamentos e ações voltadas para a vontade de Deus (Justiça), avisa que Deus (Justiça) punirá os desobedientes e por fim anuncia as possíveis sentenças. Porém em nome de Deus (Justiça) abre oportunidades para que os pecadores (réus) recorram aos santos (advogados) e, através de doações generosas (honorários), interfiram perante Deus (Justiça) pela a sua salvação (absolvição). Nos terreiros dos povos pagãos politeístas (nas festas), as filhas e filhos de santo (pessoas da comunidade) se organizam circularmente no centro do terreiro (salão de festas),

juntamente com a mãe ou pai de santo (animadora ou animador da festa) através de quem as deusas e deuses se manifestam, compartilhando a sabedoria da ancestralidade e a força viva da natureza, de acordo com a situação de cada pessoa da comunidade (BISPO, 2015, p. 39 e 40).

2. Outro exemplo: o trabalho. Com base em trechos bíblicos, o autor mostra como o Deus cristão criou o trabalho como castigo pelo pecados dos humanos (Gênesis 3, 17-19). Nas religiões de origem **afro-pindorâmica**, a terra é uma Deusa e as pessoas, “ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida” (BISPO, 2015, p. 41).

3. Por fim, um exemplo bem evidenciado acerca dessas diferentes cosmovisões: as manifestações culturais, que trago aqui em um quadro de diferenças.

Povos eurocristãos monoteístas	Povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas
Expressões culturais em estruturas verticais	Estruturas circulares
Regras estaticamente pré-definidas	Atividades baseadas em princípios filosóficos comunitários
Número limitado de participantes	Número ilimitado de participantes
Participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade	Participantes de ambos os sexos, diversas faixas etárias
Participantes divididos em times e/ ou equipes, de acordo com critérios como os citados no item anterior	Todos podem participar
Estado de alta competitividade	Os torcedores podem participar
Competições em espaços delimitados, arbitrados por um juiz, assistidas por torcedores e/ ou simpatizantes que vão aplaudem	Mestras e mestres na condução das atividades
Exemplo: futebol	Exemplo: capoeira

Para além desse entendimento das diferentes matrizes culturais, de colonizadores e contra colonizados, outra categoria de destaque na obra de Bispo é a chamada

biointeração. A partir do que foi dito pelo autor, compreendo a biointeração como a integração do indivíduo com seu grupo social e meio ambiente, não como um ser que foi cooptado e age de maneira pouco consciente, sem compreender de que modo seu trabalho, seus relacionamentos, suas ações se conectam e impactam o meio. Mas a integração que gera união, que favorece relações saudáveis, na qual o indivíduo realiza tarefas que possuem sentido para ele.

Tal explicação pode soar romântica demais, mas é considerável porque vai na contramão da experiência que tem tido inúmeras pessoas, que permanecem a maior parte de seu dia em trabalhos recheados de tarefas com pouco ou nenhum sentido, que se alimenta com produtos calóricos e de baixo valor nutricional, que não se sentem livres, que sentem o tempo como um grande aprisionador e que não lhes permite realizar atividades desejadas. Outros dois conceitos que se unem ao de biointeração e o fazem mais compreensível são **confluência** e **transfluência**.

Nas palavras do autor, o primeiro “é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” ” (BISPO, 2015, p. 89), sendo este o princípio que conduz “os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas” (BISPO, 2015, p. 89); e, o segundo “é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta” ” (BISPO, 2015, p. 89, sendo este o princípio que conduz “os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta” (BISPO, 2015, p. 89). Apesar de não os aprofundar aqui, e nem o autor em sua obra, observo que tais conceitos contribuem para se pensar a possibilidade de se rever a “emancipação humana na diversidade” (BISPO, 2015, p. 101).

Analiso que um projeto contra colonial não se faz apenas com a substituição de alguns termos, mas creio ser esse um bom início. Essa mudança é importante, pois escapa “ao senso comum na identificação dos povos formadores da sociedade dita brasileira. Não é novidade que esses povos são originários da Europa, da África e das Américas, embora historicamente tenham sido denominados apenas como brancos, negros e índios” (BISPO, 2015, p. 47). Ao utilizar a palavra “afro-pindorâmica” para denominar a colonização nas Américas, o autor propõe um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento.

Além disso, Bispo demonstra com ações sua posição contra colonial, através de sua vida, em seu quilombo e dentro dos movimentos sociais de que participa indo além

do discurso. A obra de Bispo é muito valiosa por diversas razões: conta a história do Brasil a partir de outra perspectiva; apresenta outros termos, não pejorativos, para se referir a povos que foram espoliados de suas línguas, costumes, conhecimentos, autodenominações; mostra a significativa diferença de dois modos de pensar que tem distintos efeitos de exploração e construção.

Outro importante motivo que faz a obra de Bispo seminal para uma epistemologia contra colonial e para a teoria decolonial é a apresentação e defesa que ele faz dos povos afro-pindorâmicos, concretizados nos corpos negros e indígenas. O trabalho de Bispo mostra com clareza o quanto nosso país mantém, politicamente, uma organização que se origina nos povos eurocristãos, ainda que essa organização seja tão contraditória e produza enormes desigualdades e violências, e mesmo sendo um país tão afro-pindorâmico.

Sabemos não ser possível voltar ao estado original das coisas, do modo como eram nos séculos XV e XVI, e nem é esse o desejo discutido aqui. Quando defendo uma atitude contra colonial na universidade, quero com isso dizer que vejo ser necessário não reproduzir os mesmos modos de pesquisa, idealizados no período colonial, mas que ainda se mantêm tão vivos. Na antropologia, em especial, participo de muitas discussões a respeito disso, mas ainda não temos respostas completamente satisfatórias. Tem havido contemporaneamente uma busca por recuperar epistemologias outras, como as africanas e indígenas, que ficaram escondidas, em favor da epistemologia eurocêntrica. Essa recuperação é inquestionavelmente necessária em minha opinião. Indo além disso, me questiono de que modo pode ser suficiente *apenas recalcar as bases ocidentais em favor do levantamento de outras bases que foram recalçadas*. Essa foi uma questão feita a mim e para a qual não tive e ainda não tenho respostas e considero que ela precisa ser melhor refletida.

“Além da oportunidade de efetivar uma justiça distributiva [...], de criar papeis-modelo, de diversificar temas de pesquisa, a implementação de ações afirmativas nas Ciências Humanas e Sociais permite mudanças epistemológicas em decorrência de trazermos para a elaboração do conhecimento novos sujeitos e suas novas visões e perspectivas a respeito do mundo” (BERNARDINO-COSTA et al, 2017, p. 261).

Além dessa recuperação de outras epistemologias, que já tem causado impacto na universidade, acredito que a maior presença de alunos negros, indígenas, e filhos das classes trabalhadoras, especialmente devido à política de ações afirmativas, também tem afetado positivamente o modo de produção científica de nosso país.

CONCLUSÃO

Antropologia e Educação

As antropologias, com suas potências e diferenças, e que aqui vou chamar no singular: antropologia, tem qualificada produção teórica para gerar um entendimento mais amplo das constituições humanas, e uma antropologia bem posicionada pode gerar uma politização aguçada, capaz de permitir aos indivíduos que a produzem e aos que consomem suas obras, uma compreensão menos ingênua dos eventos políticos, pois é uma ciência social muito refinada, já que sua produção é dada por meio de uma relação muito aproximada (por vezes íntima) da produtora com o grupo/ instituição/ evento em relação/ estudado.

“[...] o conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade”. (Rocha e Tosta, p. 116, 2009)

O diálogo entre antropologia e educação pode gerar muitos resultados, especialmente quando se pensa as questões escolares considerando a dimensão da diferença cultural presente nestes espaços. Na obra *“Antropologia e Educação”*, de Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta, os autores partem do pressuposto que “a antropologia é uma forma de educação bem como a educação escolar (e não escolar) [e esta] pode ser mais bem qualificada quando pensada e praticada com as contribuições do pensamento antropológico” (Rocha e Tosta, p. 17, 2009), e isso porque

“pela sua ‘natureza’ e vocação interdisciplinar, na medida em que visa apreender o ‘homem total’ [...], a antropologia exige de nós uma atitude educativa aberta ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade e ao diálogo. Com efeito, antes de ensinar, cabe ao antropólogo e ao estudante de antropologia querer aprender”. (Rocha e Tosta, p. 18, 2009)

A educação, assim como a cultura, constrói o mundo do humano, com seus simbolismos, idiossincrasias e diversidades; podemos dizer que uma é a outra, e

também podemos pensar que elas se realizam em processos semelhantes, a educação constrói a cultura e a cultura é uma forma de educação, daí antropologia e educação estarem tão imbricadas.

De acordo com Rocha e Tosta (2009), os dois campos gozam de uma vocação interdisciplinar. A antropologia por ter nascido com o propósito de compreender o humano em todas as suas dimensões e por ter a etnografia como seu modo de produção de conhecimento, que considera o outro em todos os seus aspectos, e reconhece a importância da reflexão sobre todos eles, para a chegada à conclusões viáveis, ainda que a pesquisa se debruce apenas sobre um deles. Já a educação, penso que é clara sua relação com os diferentes campos do saber.

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir

EMICIDA⁴⁴

Em minha perspectiva, o aprendizado de Antropologia, ainda que seus conceitos iniciais, durante o ensino básico pode contribuir para ampliação significativa do senso crítico dos estudantes, e como consequência, uma menor possibilidade de escolhas políticas nocivas à população por meio de candidatos desqualificados e racistas, e também uma redução do anti-intelectualismo que mencionei. Não se trata de uma solução nacional, mas uma estratégia, que pode ser adotada para enfrentamento e resistência a governos genocidas. Penso na adoção dessa estratégia, por parte dos profissionais da educação, pois é onde tenho maior proximidade e conhecimento.

Minha aposta ainda é de que a educação possui um poder transformador, mas não qualquer educação, e sim, aquela feita com base em princípios libertadores, de forma engajada. Podemos, por meio dessa estratégia, construir medidas para combater e

⁴⁴ Música: Amarelo, 2019.

enfrentar o anti-intelectualismo em sua perversa face, que dá abertura para grandes prejuízos, e no limite, promove o genocídio de nossa população⁴⁵.

⁴⁵ Se após a leitura dessa dissertação, a leitora quiser fazer comentários ou sugestões, favor enviar e-mail para: cryslaine.guimaraes@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, Henri. **Espectros do anti-intelectualismo tropical**. Le Monde Diplomatique Brasil. set. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/#_ftn5>. Último acesso em: 21/05/2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009). **O perigo de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Último acesso em: 08/12/17.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: Conservadorismo, Evangelismo e a Crise brasileira. **Novos estud. CEBRAP**. v. 38. n. 1. p. 185-213. São Paulo: 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010>. Último acesso em: 05/08/2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. N. 1. P. 229 – 236. Florianópolis: 2000.

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BECKER, Kalinca Léia & KASSOUF, Ana Lúcia. Uma análise do efeito dos gastos públicos em Educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade**. v. 26. n. 1 (59). p. 215-242. Campinas: abr. 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; Grosfoguel, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n.1. Brasília: 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. Ações afirmativas na pós-graduação: em busca de equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In UNBEHAUM,

Sandra; ARTES, Amélia; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Ações afirmativas no Brasil - Experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. v. 01. Editora Cortez. 2017.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos – Modos e significações**. Brasília: INCTI/ UnB. 2015.

BORGES, Antonádia. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. **Cuadernos de Antropologia Social**. n. 29. Buenos Aires: 2009.

_____. Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas-DF. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 105. Fevereiro. Maringá: 2010.

_____. O terror como subversão: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais. n. 43. julho/dezembro. João Pessoa: 2015.

_____. República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. **Repocs**. v. 13, n. 25. Janeiro/ junho. Maranhão: 2016

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**. n.10, pp. 05-15. Belo Horizonte: 1989.

BUTLER, Judith. **A Criminalização do conhecimento**. The Chronicle of Higher Education. Maio. 2018. Disponível em: <<https://www.chronicle.com/article/The-Criminalization-of/243501>>. Tradução disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-criminalizacao-do-conhecimento-por-judith-butler/>>. Último acesso em: 01/04/2019.

CARVALHO, José Jorge de. **A Política de Cotas no Ensino Superior – Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil**. Brasília: INCTI/ MEC. 2016.

CASTOR, C. 2018. Discursos e práticas em meio ao espaço público. In _____. **II Seminário Dimensões da Vida Urbana**. 2018, Brasília. No prelo. Brasília: UnB. 2018.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Nota Técnica: Indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados pelo pacto nacional pela redução de homicídios**. n. 18. Ipea. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27714>. Último acesso em 06/08/2019.

_____. **Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel na Educação**. Boletim de Análise Político-Institucional. n. 9. Jan.-Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/9/trajetorias-individuais-criminalidade-e-o-papel-da-educacao>>. Último acesso em 06/08/2019.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**. v. 23. n. 02. p. 485-515. jul./dez. Florianópolis: 2005.

_____. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3. n. 1. 2004.

COLLINS, Patricia Hill (2016). **Aprendendo com a Outsider Within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Estado e Sociedade*, v. 31, n.1.

DA MATTA, R. **Carnaval, malandros e heróis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

DUMONT, Louis. **O individualismo**. *Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco. ([1983] 1985).

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: EdUFJF ([1961] 2006).

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Ed. UFBA. ([1952] 2008).

FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **A função social da escola de formação integral: um estudo da proposta pedagógica da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia – Distrito Federal**. Biblioteca digital da produção intelectual discente. UnB. Monografia de Pedagogia/ UnB. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/20566>>. Último acesso em: 07/08/2019.

FLACH, Leonardo. **O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais**. Revista Gestão e Planejamento. v. 12. n. 3. p. 499-514. set/dez. Salvador: 2012. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/1197/1852>>. Último acesso em 06/08/2019.

FLEISCHER, Soraya. BATISTA, Monique. O tempo da falta e o tempo da bonança: experiências de cronicidade na Guariroba, Ceilândia/DF. **Anuário Antropológico**. v. 38. n.2. Brasília: 2013.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. No 10. pp. 58-78. Rio de Janeiro: 1999.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GARCIA-FILICE, R. C. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na educação brasileira. 1993-2005**. 01. ed. Brasília: INEP Ministério da Educação, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 01. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**. v. 31. n.1. Brasília: 2016.

GUIMARÃES, Stéfane C. A. **Say Yes**: etnografia do coaching, metodologia de desenvolvimento humano e promotor de felicidade. Biblioteca digital da produção intelectual discente. UnB. Monografia de Antropologia/ UnB. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/11710>>. Último acesso em: 07/08/2019.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In MARICATO, Ermínia et al. **Cidades Rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior. 2013.

HOOKS, bell. “Intelectuais Negras”. **Estudos Feministas**, V. 3, n. 2. 1995.

_____. **Ensinando a transgredir** – A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. [1994] 2017.

_____. **Erguer a voz** – Pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante. [1989] 2019.

IASI, Mauro Luis. A rebelião, a cidade e a consciência. In MARICATO, Ermínia et al. **Cidades Rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior. 2013.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: Palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **A era do anti-intelectualismo**. Observatório da Imprensa. Jan.2019. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/a-era-do-anti-intelectualismo/>>. Último acesso em: 21/05/2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Clacso. Buenos Aires: 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf>.

Último acesso em: 23/08/2017.

GONZALES, Lélia (1983). “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”. **Ciências Sociais Hoje**, n. 2, ANPOCS.

GONZALES, Lélia (1988). “A categoria político-cultural de amefricanidade”. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93.

MARTINS, Paulo Henrique. O anti-intelectualismo contra a democracia. **Alas** – Associação Latinoamericana de Sociologia. Mar. 2019. Disponível em: <<http://sociologia-alas.org/o-anti-intelectualismo-contra-a-democracia/>>. Último acesso em: 23/05/2019.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

MATTOS, Valério de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. **Educação continuada: solução para o desemprego?** Educ. Soc. v. 32. n. 117. p. 1167-1184. out.-dez. Campinas: 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Último acesso em 06/08/2019.

MILSTEIN, Diana. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. **Sociedade e Cultura**, 11(1). Goiás: 2008.

_____. Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. **Avá. Posadas**. n. 9. Ago. 2006.

MOURA, Cristina Patriota de. O urbano e suas múltiplas dimensões. **Anuário Antropológico**. v. 38. n. 2. Brasília: 2013.

PEIXOTO, E. R. PERES, J. L. P. ; WALDVOGEL, A. ; BATISTA, M. O. V. **O Rap da Ceilândia**. In XVII Enanpur, 2017, São Paulo. **Desenvolvimento, Crise e Resistência**: Quais os caminhos do planejamento urbano e regional? v. 1. p. 1-20. São Paulo: FAU-USP. 2017.

PEREIRA, Bruno Ribeiro da Silva. MACHINI, Mariana Luiza Fiocco. 2016. A Invenção do Cotidiano. In _____. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/invencao-do-cotidiano>>. Último acesso em 19/03/19.

PIRES, Flavia. Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**. v. 18. n. 3. Dec. Rio de Janeiro: 2012.

_____. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. USP. v. 50, n.1. 225 – 270. São Paulo: 2007.

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação, 10)

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. **Educ. Soc.** v. 33. n. 120. Sept. Campinas: 2012

TAVARES, Breitner. Mercados informais e sociabilidades urbanas na periferia de Brasília: o caso de Ceilândia-DF. **URBE. Revista Brasileira de Gestão Urbana**. v. 1, n. 1, janeiro/ junho. Curitiba: 2009.

_____. Sociologia da juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Soc. e Cult.** v. 15. n. 1, janeiro/ junho. Goiânia: 2012.

TUKANO, Álvaro. **O Mundo Tukano antes dos brancos**. Brasília: INCTI/ UnB/ CNPq. 2017.

TIBURI, Márcia; Casara, Rubens. **Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo**. Revista Cult. Out. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/50931-2/>>. Último acesso em: 21/05/2019.

TOREN, Christina. **Antropologia e psicologia**. Revista brasileira de Ciências Sociais. v. 27. n. 80. Out. São Paulo: 2012.

URIANTE, Urpi Montoya. **Experiência e Gente nas Imagens da Cidade**. Iluminuras. v. 18. n. 44. p. 284-311. jan/jul. Porto Alegre: 2017.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2013.

WENETZ, Ileana. **Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças**. Revista Pro-Posições. v. 22. n. 2 (65), p. 133-149. maio/ago. Campinas: 2011.