



# **OS MUROS E AS RACHADURAS: Histórias de enrijecimento, possibilidades de criação e brechas no concreto do espaço escolar**

Iara Rodrigues Santos De Souza  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2017

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>2</b>
1.0.1	Dos pontos de partida . . . . .	3
1.0.2	Permacultura – Cultura Permanente . . . . .	3
<b>2</b>	<b>As teorias que estabelecem um homem padrão</b>	<b>5</b>
2.0.1	A escola e a queixa escolar . . . . .	7
<b>3</b>	<b>A educação como prática – o fazer com</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Considerações finais</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>Bibliografia</b>	<b>14</b>



# 1 INTRODUÇÃO

*“as folhas sabem procurar pelo sol, e as raízes procurar, procurar...”*

*(Panis et Circencis - Caetano Veloso e Gilberto Gil)*

Muito tem se pensado e produzido a respeito da produção do fracasso escolar. Com destaque temos o clássico de Maria Helena Souza Patto (1987) a respeito do tema, com questões que seguem atuais e essenciais passados trinta anos de criação da obra. Paralelamente a essa discussão, para além do âmbito escolar, temos um aumento crescente das discussões a respeito da necessidade de crianças e adultos poderem usufruir o direito de estabelecerem outros modos de relação com o espaço público. Essas discussões se dão tanto no sentido da construção do direito ao espaço público urbano como espaço de convivência, espaço coletivo de fazeres coletivos, quanto na concepção que detecta o distanciamento dos sujeitos urbanos dos espaços naturais ou nos quais se observa menor intervenção do homem. Essa, porém, parece ser uma discussão que ainda precisa avançar quando tratamos do ambiente escolar. Apesar das observações realizadas por diversos autores relacionando o espaço escolar com espaços de confinamento, exclusão, segregação e apagamento da diversidade, ainda parecem ser insuficientes as produções e práticas que sustentem as possibilidades *concretas* de que esses muros institucionais sejam de fato quebrados – ou que ao menos se vejam as rachaduras.

Este trabalho pretende traçar alguns esboços dessa aproximação através de um resgate histórico do modelo de educação vigente, bem como considerar práticas que se aproximam da natureza em outros espaços educativos e, a partir daí estabelecer algumas relações entre a produção das queixas escolares, as práticas educativas atuais e a desconsideração do sujeito em sua concepção integral – tantas vezes apartado do espaço em que vive, da história de seus ancestrais e de seu próprio corpo como território de afetos, dores e memórias.



### 1.0.1 Dos pontos de partida

Este trabalho parte de uma provocação feita à autora pela coordenadora do curso Orientação à Queixa Escolar. Diante da escassez de bibliografia acerca do tema a frase “escreve o que você já sabe” veio retomar o lugar da experiência e do sentido de uma prática já em andamento: a oferta à crianças e adultos de propostas que os colocam em contato com os elementos naturais.

O projeto Datterra, alicerçado sobre a escuta psicanalítica, a educação popular proposta por Paulo Freire e os conceitos da permacultura, propõe uma vida simples e conectada com os elementos da natureza, através de encontros em escolas, praças e diversos espaços públicos, criando hortas coletivamente, promovendo rodas de reflexão a respeito da alimentação e o risco no uso dos agrotóxicos, promovendo mutirões em técnicas ancestrais de construção.

Para tanto, são usados como referenciais a formação em Psicologia e a escuta a partir do referencial teórico da Psicanálise, os aprendizados a respeito dos saberes ancestrais africanos e saberes indígenas e a permacultura.

### 1.0.2 Permacultura – Cultura Permanente

A Permacultura foi desenvolvida na década de 1970 por Bill Mollison, um ecologista australiano, com a proposta de resgatar práticas ancestrais de observação, respeito e trabalho em colaboração com a natureza, aliados aos conhecimentos técnicos científicos de diversas áreas, tais como agricultura, biologia, engenharia e arquitetura. Assim, Bill Mollison reuniu conhecimentos relacionados à produção de alimentos, construção com terra, manejo da água e fortaleceu um movimento de reestruturação dos sistemas naturais a partir de três princípios éticos: o cuidado com a terra, o cuidado com as pessoas e a divisão do excedente.

A transversalidade desses princípios com relação aos saberes do campo da Psicologia e, no recorte tomado aqui, da Orientação à Queixa Escolar, aponta para a dimensão do cuidado no sentido de fortalecer lutas pela diminuição das desigualdades e o acesso à direitos, bem como promover espaços de reflexão a respeito desses cuidados e das responsabilidades coletivas sobre cada um deles. Importante salientar que o cuidado com a terra não é compreendido aqui como um discurso sustentável ingênuo que parte de princípios abstratos, mas entendido também como mais uma das perspectivas relacionadas às condições de vida, portanto, também intimamente relacionada à maior ou menor



desigualdade. Também é princípio da permacultura que o conhecimento popular e o conhecimento científico possam ser reconhecidos em igualdade sem que um sobreponha o outro. Procuraremos retomar aqui algumas produções outrora consideradas científicas e buscar compreender em que medida essas produções reiteraram um lugar de rebaixamento para o conhecimento popular, bem como contribuíram para a construção de estereótipos.

No entanto o conceito, criado por um australiano a partir da história de aborígenes australianos e trazido ao Brasil em meados dos anos 80 revela a necessidade de estar atento às referências locais e às possibilidades do contexto em que se vive. Ora, sendo assim, no Brasil, não nos faltam referências a respeito da relação com o meio natural. As diversas sociedades indígenas e os diferentes povos africanos que foram escravizados e para cá trazidos carregam em sua história – tantas vezes enterrada – enorme riqueza de saberes explicitada em diferentes aspectos da vida: na relação com a terra, com o alimento, a espiritualidade, o corpo, a sexualidade. É também nessa história negada que vamos buscar algumas das referências para ampliarmos os olhares sobre a educação e suas práticas.

Cabe, portanto, retomarmos algumas das raízes históricas sobre como foi construída a percepção sobre diferentes povos, em especial indígenas e africanos e seus descendentes e sobre como a construção de diferentes teorias racistas tiveram impacto na ascensão de diversas ciências e consequências para o recorte que tomamos aqui, do ambiente escolar.



## 2 AS TEORIAS QUE ESTABELECEM UM HOMEM PADRÃO

A partir das valiosas contribuições de Patto (1987) e Costa (2006), retomamos as diversas teorias que em algum momento se pretenderam científicas quando endossavam e ajudavam a forjar muitos dos preconceitos estruturais presentes na sociedade brasileira. Darwinismo social, eugenia, frenologia e higienismo são exemplos de teorias que de diferentes maneiras buscavam argumentos para reforçar a idéia de que sendo os sujeitos diferentes, é natural que alguns sejam melhores e mais aptos que outros. No Darwinismo Social temos a aplicação da Teoria da Evolução de Darwin na sociedade humana e no seu modo de organização. Bolsanello (1996) destaca que o grande mentor dessa teoria, Herbert Spencer (1820 – 1903) inclusive acreditava que o Estado interferia negativamente na seleção natural ao estabelecer medidas sociais para os mais pobres. Já a eugenia, criada por Francis Galton (1822 – 1911), primo de Darwin, preconizava o aperfeiçoamento da raça humana a partir do extermínio e do controle da procriação daqueles que eram considerados inferiores. A esse respeito o documentário *Racismo: uma história*, produzido pela BBC (2007), traz inúmeros exemplos de extermínios na história da humanidade, antes e depois do holocausto nazista. Vale notar que é no corpo que muitas dessas teorias vão buscar embasamento para, a partir das diferenças, justificar as desigualdades.

Patto, analisando o impacto dessas questões no contexto escolar, dedica algumas páginas para ilustrar como autores brasileiros de destaque como Gilberto Freyre e Monteiro Lobato tiveram papel importante na construção de mitos racistas e preconceituosos.

Mesmo tendo conseguido ir além da interação de fatores biológicos e climáticos na explicação do comportamento e do lugar social ocupado pelas diferentes etnias na sociedade brasileira, introduzindo conceitos extraídos de teorias econômicas, sociológicas e antropológicas em sua análise do Brasil escravocrata, Gilberto Freyre produziu um conjunto de idéias que contribuíram mais para reforçar do que para superar o preconceito racial, de uma forma muito particular: através de uma manifesta simpatia e gratidão pelo negro, da defesa da idéia de “doçura” nas relações entre senhores e escravos e da negação de que as condições de vida do negro sob a escravidão tenham sido tão adversas quanto se



quer acreditar. Ao passar a idéia de que estamos diante de “pretos de alma branca”, amados e reconhecidos em sua bondade pelos brancos a quem serviram, Freyre cria a perigosa ilusão da inexistência do preconceito, da discriminação e da crueldade contra o negro, os quais, para ele, não passaram de casos isolados. (PATTO, 1987/2015, p.93)

Em Monteiro Lobato, além das publicações de conteúdo racista que mais recentemente vieram à tona e foram discutidas a partir do pedido de retirada de uma das obras do autor da lista de leituras obrigatórias nas escolas públicas e de cartas assinadas pelo escritor em que abertamente é feita a defesa de grupos como Ku-Klux-Klan, temos a produção da história do Jeca Tatu como pedra importante na construção do estereótipo do caipira a partir da preconceituosa ótica urbana. Preguiçoso, doente e sem hábitos de higiene pessoal, Jeca é convenientemente tratado e curado por um *doutor*, passando a usar sapatos e virando garoto propaganda do famoso Biotônico Fontoura – transformando-se no “homem padrão” graças aos efeitos da medicalização e do viés sanitarista.

Essas construções nos interessam especialmente no contexto da queixa escolar por entendermos que, assim como tratado no documentário *Escolarizando o Mundo* (2010) estamos diante do apagamento sistemático e minucioso do espaço para as singularidades, para as culturas locais, para a diversidade de origens, de saberes e de formas de aprender. A diversidade de origens étnicas dos residentes no país não é refletida na valorização dos saberes ou das possibilidades educativas presentes na escola. Não há como deixar de pensar que as crianças em idade escolar hoje são filhos, netos e bisnetos de muitos desses sujeitos que passaram pelo processo de verem seu modo de vida, seus hábitos e seus saberes sendo confrontados com um saber tecnicista que, embora trouxesse alguns benefícios em termos gerais, também estabeleceu um modelo a ser seguido e desejado – o modelo do ser humano “bem sucedido”, que “deu certo na vida”. José Moura Gonçalves Filho (2007, p. 187), ao definir humilhação social fala sobre o “rebaixamento que atinge alguém só depois de haver ancestralmente atingido sua família ou raça, sua casa ou bairro, seu grupo ou classe, às vezes uma nação ou povos inteiros.” Assim, pensamos no modelo de funcionamento da instituição escolar como um espaço de estabelecimento não apenas do “desejável”, mas também do indesejável, do desvalorizado, do que deve ser superado. Não estamos diante apenas do modelo a ser seguido, mas também de uma pluralidade de modos de vida apresentados como já superados, ultrapassados, selvagens ou arcaicos.

A esse respeito não podemos deixar de apontar o quanto o discurso vigente no processo de escolarização tende a reforçar a ideia de que a escola é a escada capaz de levar à ascensão social, a salvadora possível em um contexto de desigualdades. Ao mesmo tempo em que se propaga o discurso de falência da educação, cria-se a perspectiva de



que só ela traria a salvação. Kupfer (1999) nos alerta para a impossibilidade de que as crianças estejam surdas à tamanha contradição. Ainda que não trouxesse em seu interior um caráter essencialmente meritocrático, o discurso da escolarização como única possibilidade de êxito segue atestando uma gama relativamente pequena de possibilidades do sujeito dizer de seu desejo.

### 2.0.1 A escola e a queixa escolar

Patto, ao lançar luz sobre a produção do fracasso escolar já anunciava que a lógica individualizante onde apenas o sujeito ou no máximo seu grupo familiar eram (são) culpabilizados, diagnosticados ou criminalizados está longe de apontar caminhos para o mal estar na educação. Ao contrário, perceber o cotidiano escolar, as relações institucionais, a maneira como são criadas e aplicadas as políticas públicas, o papel do Estado, a sociedade em que o sujeito está inserido e a rede de relações que se estabelecem entre os diferentes atores ajuda a traçar um panorama muito mais rico para a compreensão das queixas. Temos então um panorama em que professores e gestores do espaço escolar longe de encontrarem respostas ao muitas vezes apostarem na lógica meritocrática, no processo de patologização e medicalização ou qualquer outro discurso que pretenda tamponar a complexidade da situação, se vêem também submetidos à mesma lógica, sendo diagnosticados, tendo que provar e atestar seu desempenho e enrijecidos em *grades curriculares* e *disciplinas* que também os desrespeitam.

Sobre a “disciplina”, vale retomar que Foucault (1979) a define como “uma anatomia política do detalhe”. Para o autor, a disciplina fabrica corpos dóceis

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “*disciplinas*” [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1975/2009 p. 133).

Ora, não são exatamente “aptidões” e “capacidades” os termos comumente usados no ambiente escolar, funções que se pretende aferir, esquadrinhar, mensurar e finalmente apontar quando não correspondem aos números esperados? A queixa escolar parece apontar algo que escapa das disciplinas e de seus métodos, apesar de todas as tentativas de controle do incontrolável.





As minuciosas descrições que o autor faz ao retomar historicamente na França do século XVIII o momento de instituição de práticas que se espalham por todo o mundo e que seguem vigentes até hoje, nos trazem um quadro bastante abrangente daquilo que tomamos aqui por *muros*: mecanismos de controle que ambicionam prever e evitar o imprevisível, o incontrolável. Importante notar que assim como nas diferentes teorias do racismo “científico”, o corpo é território passível de controle: há corpos desejáveis e corpos indesejáveis.

Foucault ressalta as técnicas das quais a disciplina dispõe, iniciando pela distribuição espacial que muito nos interessa aqui. O controle do tempo através dos horários de entrada, saída e duração das aulas, do sinal e de marcos temporais que estabelecem a instituição de um ritmo coletivo e obrigatório; o quadriculamento dos espaços tendo em vista o estabelecimento de um espaço analítico onde se pode o tempo todo vigiar cada um e onde se deve encontrar “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” e o que o autor denomina como *cerca* (“local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”) são exemplos que nos alertam para o fato de que longe de ser um acaso na concepção do espaço escolar, os mecanismos de controle dentro desse espaço foram calculados e seguem um mesmo modelo desde o século XVIII...

O documentário *Escolarizando o Mundo* (2010) também é recheado com exemplos daquilo que Patto (1987/2015) chamou de “o triunfo de uma classe e sua visão de mundo”. A propagação por todo o planeta de um modelo único de educação baseado nessas mesmas técnicas, nessa mesma concepção de disciplina e no mesmo modo de organizar o saber tende a empobrecer todas as outras possibilidades de ser e estar no mundo. De aldeias africanas a povoados chineses passando por tribos indígenas da América Latina todos devem aprender da mesma maneira: sentados em cadeiras durante algumas horas por dia em que o conhecimento está apartado do ambiente lá fora e o corpo deve estar o mais controlado possível. Tudo aquilo e todos aqueles que não respondem de maneira exata a esse modelo tornam-se, portanto, fortes candidatos a afogar-se nas águas do fracasso escolar, quando não também da medicalização.

Perceber a contribuição da própria estrutura escolar – física, burocrática e ideológica – na produção daquilo que escapa ao funcionamento previsível e calculado nos ajuda a compreender o quanto o modelo escolar parece refratário ao que Kupfer (1999) denomina *estilos cognitivos*. O que há de singular, a marca de um sujeito sobre seu próprio desejo está presente também na maneira com que cada um se relaciona com o que lhe desperta – ou não – desejo.



Partindo desse pressuposto nos perguntamos: não estaríamos diante de um pungente empobrecimento ao ofertarmos uma educação baseada em um modelo, que tende não só a padronizar os conhecimentos como a evitar ao máximo a possibilidade de emergirem os variados estilos cognitivos e de transmissão?

Gonçalves Filho (2013), ao retomar algumas raízes etimológicas, nos lembra que humilhação - e também humano – vem de *húmus*, terra. Retomar as raízes dos humanos que foram tomados ao longo da história no lugar de humilhação, de despossessão de seus saberes, nos parece essencial para compreendermos alguns dos efeitos do que vai mal no âmbito escolar, mas também nos propicia vislumbrar outros horizontes. Húmus, para aqueles que plantam, é também o que há de mais valioso, repleto de nutrientes, é elo de ligação entre o que já foi vivo e a vida que virá. Assim, na contramão da receita dada à Jeca Tatu, descalçamos nossos sapatos e buscamos na própria terra e nos que estão mais próximos dela outras possibilidades educativas e outras formas de relação.



### 3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA – O FAZER COM

Piorski, em sua bela pesquisa a respeito do brincar e do universo simbólico da criança em consonância com os elementos da natureza, nos lembra:

“O viver humano fez de suas bases de impressão a natureza. Toda a cultura de se guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais têm suas bases na natureza.” (Piorski, 2016 p. 31).

Como pensar, então, que o espaço dedicado a introduzir noções a respeito de vários desses conceitos está apartado do que se pode experienciar, está apartado dos sentidos, está apartado de ver, tocar, sentir aquilo a que se refere? E mais do que isso, preconiza que compreender as diferentes relações culturais, sociais e científicas é algo que deve ser feito de apenas uma maneira, num ambiente isolado de estímulos externos, tal qual nos laboratórios.

Pensar a possibilidade de práticas educativas que, no lugar de evitar as interferências do meio em que estão inseridas as usem como ponto de partida não tem aqui a função de substituir uma “receita” por outra. Pretende, sim, que a abertura para práticas e espaços onde o confinamento de corpos e desejos possa ser minimizado, contribua com a prevenção do sofrimento psíquico de discentes e trabalhadores no espaço escolar.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Com essas palavras e objetos da cultura, poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem. (Kupfer, 1999 p.71)



Criar brechas para que o que se mostra enrijecido possa apresentar permeabilidades. Tal como no conceito de “Instituição Estourada”, de Mannoni (1973) *”aproveitar e tirar partido de tudo o que de insólito surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir)”* (apud VARELLA, 2008). Como exemplo recente de potencialidades surgidas a partir da tensão no espaço escolar podemos nos propor a olhar para a força do movimento secundarista no fim de 2015 e em 2016 nos apresentou estudantes que, em protesto contra a chamada reorganização escolar, os cortes e desvios de verbas da educação, ocuparam escolas em todo o país. Durante as ocupações os próprios jovens organizavam o espaço escolar: das refeições às aulas, da limpeza às deliberações, tudo estava nesses espaços a cargo dos estudantes e, em alguns casos de suas famílias e outros apoiadores voluntários. Um movimento que chegou a contar com cerca de mil escolas ocupadas em todo o Brasil e que certamente não deve ser esquecido quando pensamos nas brechas que surgem (ou são criadas) no espaço escolar.

Os intelectuais não desapareceram, eles mudaram de forma. Não são mais indivíduos iluminados e dotados de superpoderes de esclarecimento das massas. São pequenos movimentos coletivos, regidos por aquilo que define um intelectual verdadeiro, que não é a posse e a acumulação de saber, mas o desejo de saber. Uma nova geração que quer boas escolas nas quais embarcar, mais e melhores meios para a aventura do saber, além de comida e água para a longa jornada. (Dunker, C. *Ocupações de escolas mostram que intelectuais não desapareceram*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2016/06/02/o-cupacoes-de-escolas-mostram-que-intelectuais-nao-desapareceram.htm> (Acesso em 16 de junho de 2016).

E o que fazem os secundaristas quando a organização da escola está em suas mãos? Como organizam esse espaço? Ao que parece, propondo justamente o avesso da rotina comumente estabelecida nas escolas, propondo outros modelos de práticas educativas. Muitas escolas contaram durante esse período com aulas, debates, oficinas em que plantar, aprender a compostar restos de alimentos, ter uma oficina de stêncil ou discutir as relações de gênero foram partes das aulas. A participação intensa de outros atores nas decisões e propostas acolhidas pelos estudantes nos dá a dimensão do quanto o que está estabelecido de uma maneira geral são escolas com pouca abertura à participação da comunidade. O conhecimento a ser transmitido se concentra no professor e as decisões cabem à gestão, com alguns poucos dispositivos que possam abrir espaços para a circulação da palavra, como reuniões de conselho e as associações de pais e mestres, que facilmente se tornam dispositivos meramente burocráticos a serviço da manutenção dos enrijecimentos. A esse respeito, Souza (2006) alerta para o risco do discurso em voga sobre a formação continuada de professores como o grande investimento a ser feito em



educação. O foco deixa de estar na instituição escolar e no contexto em que ela está inserida e o que se constrói é uma crença em que o professor ocupa um espaço duplo: ao mesmo tempo em que é posto no lugar de “salvador” também é continuamente desacreditado dessa função, ocupando o posto do incompetente, daquele que não tem e nunca terá formação suficiente, para a alegria do lucrativo mercado em ascensão de formação de professores. De qualquer forma, o foco do processo continua sendo no professor sem que ocorra a participação efetiva dos estudantes no processo ativo de aprendizagem e sem que possa se perceber a permeabilidade, as possibilidades de que a comunidade se envolva e participe da educação no espaço escolar.

Trazemos aqui como experiência um pequeno recorte de uma EMEB localizada na periferia de São Bernardo do Campo. Durante alguns meses a equipe dessa escola recebeu um grupo de contação de histórias e, a partir do pedido realizado por uma criança de que a mãe também lhe contasse histórias em pouco tempo a escola passou a ter um grupo de teatro com a participação de familiares das crianças, professores, cozinheiras da escola e outros funcionários. O trabalho fluiu de tal modo que a escola foi convidada a se apresentar durante uma cerimônia municipal para outras instituições escolares. Esse poderia ser um exemplo isolado se alguns meses depois não estivéssemos nesta instituição presenciando cotidianamente aberturas para diferentes estilos, possibilidades e modos de estar no mundo. A convite da instituição foram ofertadas algumas oficinas sobre alimentação, compostagem e plantio, com a construção de uma horta na escola. Durante os encontros que eram realizados com a equipe, chamava a atenção o fato de que diretora, coordenação, professores e equipe de serviços se mostravam igualmente participativos, tanto nas oficinas quanto nas reuniões em que eram tomadas decisões burocráticas. Em outro encontro – denominado “Rodas de Conversa” e aberto à comunidade, três dos participantes não tinham nenhum vínculo direto com a escola – não eram funcionários nem pais de crianças ali matriculadas – mas compareciam pelo interesse no tema. Percebemos nesses pequenos recortes o quanto as possibilidades de a instituição estar aberta ou não a práticas permeáveis não é algo que se restringe ao conteúdo, mas perpassa todo o fazer institucional.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um breve resgate histórico, foi possível retomar algumas teorias e concepções que tiveram contribuição no processo de colonização de sujeitos, culturas e saberes. O ambiente escolar, imerso nessa cultura e desde suas bases estruturado a partir de um modelo hegemônico de sociedade não está isento dos impactos desse processo. Ao contrário, é também contribuinte na medida em que, através da cisão dos saberes e do estabelecimento de um modelo a ser seguido, pauta aquilo que deve ou não ser desejável.

Compreendemos que a educação tal qual estabelecida por diferentes povos e culturas ao longo da história da humanidade e em especial por povos indígenas de diferentes etnias e africanos de diversos países trazidos para o Brasil, é rica em variedade e complexidade de relações de maneira que não daríamos conta de olhar cuidadosamente para essas culturas neste espaço.

No entanto retomar algumas das raízes que nos fizeram acreditar indesejáveis é, neste momento, olhar ao mesmo tempo para o que passou e para o que virá. Tal qual o húmus, que carrega consigo morte e vida, passado e futuro, olhar para os muros nos parece exercício necessário para que se enxerguem as brechas já existentes e as possibilidades de que elas possam vir a surgir.

Assim, compreendemos que desejar outras escolas, outros modos de ensinar e outras relações com a educação não está atrelado ao discurso vazio da inovação, mas à ética do cuidado. Pensar outras práticas educativas como respeito aos diferentes estilos cognitivos e como prevenção à queixa escolar dimensiona que o lugar de estudantes, professores, gestores e comunidade na teia educativa é sensível à aberturas e à novas dinâmicas, bem como às necessárias transgressões para que se instaurem rachaduras em estruturas enrijecidas.



## 5 BIBLIOGRAFIA

BOLSANELLO, M.A. *Darwinismo Social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras*. Educar em Revista. Nº12. Ed. UFPR; pp. 153-165.

COSTA, J. F. *História da Psiquiatria no Brasil – um corte ideológico*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

DUNKER, C. *Ocupações de escolas mostram que intelectuais não desapareceram*. [online] Disponível em <https://noticias.uol.com.br/opinia0/coluna/2016/06/02/ocupacoes-de-escolas-mostram-que-intelectuais-nao-desapareceram.htm> . Data: 02 de maio de 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir - História da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1979.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

KUPFER, M. C. M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, Edith (org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos* (pp.65-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PIORSKI, G. *Brinquedos do chão- A natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo, Peirópolis, 2016.

SOUZA, B. P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

SOUZA, D.T. R. *Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, no 3, 2006.



VARELLA, Priscila. *(In)formação de professores: questões sobre o trabalho na instituição*. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC00000000320080\\_00100069&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000320080_00100069&lng=en&nrm=abn).

### **Vídeos**

ESCOLARIZANDO o mundo: o ultimo fardo do homem branco. Direção: Carol Black.E.U.A. / Índia: Lost people productions, 2010. 1 filme (66 min).

RACISMO: uma história. Direção: Tim Robinson.Londres: BBC, 2012. 1 filme (156 min).