



PREMISSAS DECOLONIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

PREMISAS DECOLONIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UM SISTEMA DE
PROTECCIÓN ESCOLAR

DECOLONIAL PREMISES FOR THE CONSTRUCTION OF A SCHOOL
PROTECTION SYSTEM

Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
fernando.oliveira@uembs.br

Resumo: O sistema escolar brasileiro arquitetou-se física e simbolicamente em padrões coloniais da opressão de pessoas que se localizam nos marcadores sociais de classe, raça, gênero, sexualidades e outras diferenças. Este estudo é oriundo de dois eventos marcantes em minha condição política docente: um, sobre a minha experiência de trabalho vivida em dez anos de atuação nas áreas de educação, assistência social e saúde mental na adolescência; e a outra, ao lecionar a disciplina “Escola e sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes (SGDCA)”, junto ao programa de pós-graduação em educação, de uma Universidade Estadual. Para realizar um olhar científico, político e institucional, pesquisei engajado nas letras decoloniais para abordar por meio do: levantamento bibliográfico, a experiência vivida e a escrevivência do tempo de trabalho, os elementos necessários para cunhar três movimentos de sentipensar falsbordiano: 1) Acreditar; 2) Embriagar e 3) Afrontar e resistir; que apontam recomendações para a construção de um sistema de proteção escolar.

Palavras-chave: Desigualdades socioeducacionais. Proteção ao estudante. Diversidade.

Resumen: El sistema escolar brasileño se arquitectó física y simbólicamente en patrones coloniales de opresión de las personas que se ubican en los marcadores sociales de clase, raza, género, sexualidades y otras diferencias. Este estudio se deriva de dos hechos destacables en mi condición política docente: uno, sobre mi experiencia laboral vivida en los largos diez años de actuación en las áreas de educación, asistencia social y salud mental infanto-juvenil; y el otro, al impartir la disciplina “Escuela y sistema de garantía de derechos de niños y adolescentes (SGDCA)”, junto con el programa de postgrado en educación, de una Universidad Estado miembro. Para realizar una mirada científica, política e institucional, investigué comprometido con las letras decoloniales para abordar, a través del relevamiento bibliográfico, la experiencia vivida y la experiencia de escribir durante el tiempo de trabajo, los elementos necesarios para acuñar tres movimientos de sentipensar falsbordiano: 1) Creer; 2) Envalentonar y 3) Desafiar y resistir; que apuntan recomendaciones para crear un sistema de protección escolar.

Palabras clave: Desigualdades educativas. Protección de los estudiantes. Diversidad.

Abstract: The Brazilian school system was architected physically and symbolically in colonial patterns of oppression of people who are located in the social markers of class, race, gender, sexualities, and other differences. This study comes from two events that marked my teaching political condition: one, about



my work experience of ten in the areas of education, social assistance, and child and adolescent mental health; and the other, when I taught the subject "School and the System of Children and Adolescent's Rights Guarantee (SGDCA)", in the post-graduation program in education at the State University. In order to carry out a scientific, political and institutional look, I have researched and engaged in decolonial texts to approach, through bibliographical survey, the lived experience and the experience of writing, the necessary elements to coin three movements of falsbordian sentipensar: 1) Believe; 2) Embolden and 3) Challenge and resist; which point to the recommendations for building a school protection system.

Keywords: Socio-educational inequalities. Student protection. Diversity.

Introdução

Quando o condenado comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso de uma outra forma de pensar. Por essa razão, a escrita para muitos intelectuais negros e de cor é um evento fundamental. A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo em um modo de combater os efeitos de separação ontológica e da catástrofe metafísica (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 47).

Por dez anos, atuei na área de assistência social e direitos humanos em municípios do leste sul-mato-grossense (Três Lagoas/MS) e da alta noroeste paulista (Itapura/SP e Ilha Solteira/SP). Circunscrever essa experiência se faz necessário para disparar a proposta deste texto, especialmente para alcançar e fomentar o diálogo àqueles(as) que desconhecem essa área. É interessante ressaltar que o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) não atua em carreira solo, o seu trabalho é centrado em relações de articulação com outras instituições públicas e de organizações da sociedade civil (OSCs).

A intervenção articulada evita fragmentar as ações e faz com que os(as) diferentes protagonistas das redes compartilhem de intervenções no cotidiano de crianças e de adolescentes que convivem com situações de vulnerabilidade social. É complexo pensar em efetividade frente a eventos que fragilizam pessoas e suas famílias; a proposta de articulação reduz o peso das intervenções sobre uma instituição. Mobilizar o assunto da articulação é conveniente para ilustrar o objetivo deste estudo: propor aos(as) profissionais da escola que se pensem como agentes de mobilização de ações articuladas com o foco na redução de situações de riscos e vulnerabilidades sociais que afetam o seu alunado.

Para que isso ocorra, será preciso expressar uma série de experiências de articulação com escolas presentes nesse tempo de trabalho; experiências mobilizadas com as ações de pesquisa e extensão realizadas junto ao programa de pós-graduação em educação da universidade a que estou vinculado como docente-pesquisador. Olhar para a escola com um espaço de proteção junto ao sistema de garantia de direitos das crianças e de adolescentes (SGDCA) ocupa, por agora, o lugar das pesquisas em educação, e não mais das instituições, que ofereciam respaldo para as intervenções realizadas em rede.



Pensar que a escolarização é obrigatória para a infância e para a adolescência permite qualificar a relevância do debate, tornando-se mais enriquecedor ainda se trazermos a compreensão de que recentemente profissionais da Psicologia e do Serviço Social adentram este espaço para produzir melhores formas de acesso, permanência e conclusão dos itinerários formativos que cada estudante projeta para si. Quero rememorar essas experiências de trabalho articulado em rede para pensar a escola como um espaço de proteção a fim de ilustrar precisamente o problema de investigação: A) o corpo docente tinha ações fortemente punitivas e estigmatizantes de crianças e de adolescentes em situações de riscos e vulnerabilidades sociais; B) professores(as) e gestores(as) faziam intervenções isoladas e sem relação com as tratativas organizadas pela rede; C) olhar determinista e higienista de acreditar que as crianças e adolescentes “não tinham jeito”.

Ocupar as linhas de um texto científico com experiência, em primeira pessoa, é rico para movimentar o debate a que me proponho. Refiro-me a objetivar, com este estudo, apresentar premissas de uma escola que faz parte de um SGDCA, mas que não se vê assim. Os desdobramentos específicos de um objetivo mais geral, podem ser: tensionar junto à literatura as premissas para entender possíveis falhas e limitações; problematizar o que a ausência de uma cultura de interpretação da escola como um local de proteção pode refletir na produção/intensificação da vulnerabilidade social de crianças e de adolescentes.

Ressalto que este estudo radicaliza o pensamento científico no campo dos estudos das diferenças e da diversidade; sua proposta é atacar um sistema educacional moralista que despreza a potência de existências negras, LGBTQIA+, indígenas, baixa renda, periféricos e outros elementos das diferenças que, interseccionados ou não, dificultam ainda mais as pessoas de serem existências possíveis de ocupar espaços de normatividades. Utilizo termos radicais para promover um ataque, porque quero pensar junto e não dizer o que deve ou não ser feito pelas(os) colegas da educação básica. Entendam que a exaltação se faz precisa!

A abordagem epistemológica é a perspectiva decolonial, por permitir engajar a minha experiência de trabalho em busca de explicar o porquê penso relevante movimentar uma discussão científica sobre a relação entre educação e vulnerabilidade social. Como estratégia de coleta de dados, usei os recursos da pesquisa bibliográfica e das memórias para exemplificar em que assuntos de vulnerabilidade social a escola realiza uma atuação menos protetiva e, às vezes, em muitos casos, agindo como agente de intensificação da violação de direitos. A estrutura textual está na seguinte ordem: 1) a metodologia; 2) a escola como um lugar de proteção; 3) as premissas e recomendações decoloniais para a promoção/criação de um sistema de proteção escolar por meio de atos interpretativos que apresentam ações para se acreditar, embriagar e afrontar/resistir.



Metodologias

Dagmar Meyer (2014) realizou incursões pelas abordagens pós-críticas das pesquisas que fazem a interface educação, saúde e gênero. Quem lê este texto automaticamente fará o julgamento da fragilidade teórico-metodológica ao abordar a decolonialidade e depois fazer menção a uma autora que não coaduna com essa perspectiva. Porém, de antemão, falo que a pretensão não é causar fragilidade teórico-metodológica, apenas pegar emprestada a beleza dos escritos de Meyer (2014) para qualificar o meu percurso teórico-metodológico.

Refiro-me ao fato de que Meyer (2014) se lança nos escritos da proposta de pesquisa que realiza. Trata-se de uma prática de pesquisa diferente do jeito que aprendemos a fazer ciência e produzir conhecimento científico, porque há uma inserção política e ética no tratamento da informação. Na concepção da autora, quem realiza pesquisa sobre a interface educação, saúde e gênero nem sempre tem acesso à verdade, mas: “[...] a descrição, a análise, a problematização e/ou modificação de verdades contexto-dependentes” (MEYER, 2014, p. 56). Dessa compreensão, observo que a verdade se compõe de um jogo de disputa e não de uma perspectiva relativista de um argumento pretenso.

Estou conjugando um material empírico, a minha experiência de atuação com o campo científico, a fim de validar uma premissa teórica básica para quem realiza pesquisa: a dúvida do instituído, o fixado, o predisposto. Durante os meus 10 anos de experiência, sempre fui contaminado com tais discursos predeterminados, mas nunca desisti de pensar diferente de colegas de trabalho. Foi assim que as dicas metodológicas de Meyer (2014) fizeram estranhar o instituído como a regra de atuação e ponto final: “Não há mais o que fazer!”

Mesmo que o exercício textual não seja o de tratar relações entre epistemologias, olhar para o assunto inicialmente com um olhar pós-estruturalista me permitiu entender que o estranhamento partia também de uma atuação política junto a um movimento social que se preocupa com as vulnerabilidades sociais que afetam as pessoas, porque tais questões também estiveram presentes em minha experiência de estudante na educação básica. Isso me fez produzir-me como um pesquisador de perspectivas decoloniais na área da educação, perspectivas preocupadas com o engajamento social que não fragmenta ou separa com imparcialidade sujeito e pesquisa.

Um olhar para o conceito de premissa é relevante para conduzir a metodologia; segundo o dicionário *on-line* de Língua Portuguesa há dois conceitos. O primeiro é uma: “Ideia que serve de base para a criação de um pensamento, opinião, ponto de vista, raciocínio; axioma, pressuposto” (DICIONÁRIO ON LINE, 2022, s.p.); o segundo é: “Fato inicial a partir do qual se inicia um raciocínio ou um estudo; proposição: partiram da premissa de que toda criança tem direitos” (DICIONÁRIO ON LINE, 2022, s.p.).



Significa dizer que parti de uma premissa para elaborar outros conceitos e outros pontos de vistas. Lançar as minhas experiências para coalizar com o campo científico só foi possível em razão de uma virada epistêmica que elevou as minhas experiências de assujeitamento e deslegitimidade fora dos círculos intelectuais ocidentais para o campo científico sem tanta dificuldade de se preocupar em ser aceito. Catherine Walsh, Luiz de Oliveira e Vera Candau (2018, p. 3) confirmam isso e consideram que a virada epistêmica permitiu reconduzir a visão sobre as epistemologias periféricas de países latino-americanos.

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento.

Ao trazer as minhas experiências para propor premissas que repensem a escola como um lugar de proteção frente as situações de vulnerabilidades social, estou enfrentando uma rede de poder-saber que deslegitima as experiências problemáticas para a execução de políticas sociais precárias para as vidas que convivem com precariedade. Muitos(as) acreditam que é desnecessário enfrentar redes de sentidos que tratam com indiferença as questões sociais que afetam crianças e adolescentes com situações de vulnerabilidades sociais e os impedem de na escola permanecerem. Correlacionar experiências vividas com as premissas científicas e assim propor recomendações também é uma forma de fazer pesquisa diferente do modelo único, universal e objetivo que o Ocidente consolidou para a área de ciências humanas, como bem retratam Oliveira, Candau e Walsh (2018).

Com a orientação epistemológica decolonial, faço narrativas de dados teóricos por meio do uso da pesquisa bibliográfica. Segundo Neusa de Macedo (1995), essa forma de coletar dados demanda um planejamento em termos de preparação, realização e comunicação; etapas entendidas como a escolha por um assunto, a delimitação de um problema e discussão das fontes eleitas para a análise do material. O que me leva a pensar no planejamento, execução e interpretação dos dados desta pesquisa bibliográfica é a mesma inspiração que teve João Mota Neto (2017) ao elaborar a genealogia da pedagogia decolonial latino-americano a partir dos estudos de Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008). No caso deste estudo, me proponho a formular premissas para se pensar a escola como um lugar de proteção para além de textos legais, mas articulando-se com experiências de resistência às opressões, muitas vezes, consentida por parte de muitos(as) profissionais da educação.



A despeito de organização como sugere Macedo (1995), pretendo abordar o assunto da educação e da vulnerabilidade social, questionando se a escola pode ser um espaço de proteção e, com isso, na etapa de análise dos dados bibliográficos, dialogar sobre as premissas possíveis conforme proposições científicas dos textos coletados. Como procedimento analítico de minhas experiências vividas (hooks, 2017) e de minha escrevivência (EVARISTO, 2016), vou realizar três movimentos de sentipensar, como postulou Fals Borda (2003): 1) Acreditar; 2) Embriagar e 3) Afrontar e resistir. Eles servirão para propor recomendações decoloniais para a criação de um sistema de proteção escolar que se baseie na revisão de estereótipos que desumanizam crianças e adolescentes.

A escola como local de proteção

Quando vi a chamada de um dossier da revista “Olhares”, Educação e vulnerabilidade social, me senti consumido por um alívio. Porém, rapidamente o brilho foi se apagando por conta do esforço intelectual demandado para a elaboração de um texto científico e o pouco tempo para fazê-lo. Não poderia de forma alguma fazer como alguns sujeitos políticos vinculados ao ex-presidente da república (2019-2022): creditar verdade em previsões insanas, multiversos paralelos e defesas esvaziadas de sentido. No entanto, sei que o esforço poderia ser compensado caso fosse uma referência para construir um diálogo com profissionais que enfrentam situações correlatas às minhas experiências.

Ter uma formação eminentemente para a área da educação escolar, a Pedagogia, e atuar por tanto tempo em outro local, a assistência social, me permitiu criar uma série de problematizações que não ocupam apenas o meu senso, mas veem de fora como críticas de outros(as) colegas que ora justificam despreparo e ora veem como qualidade. O porquê disso reside no fato de que, atuando na área de assistência social com formação advinda fundamentalmente da área da educação, fui instado a desacreditar nas pessoas de duas formas: 1) quando falavam para mim que as pessoas, as suas famílias e as suas comunidades “não tinham jeito”; um exemplo eram adolescentes em conflitos com lei: não havia chance nenhuma de superação/amenização daquela realidade; e 2) outra questão que me fazia sentir com um olhar desconfiado: “a proposta de trabalho que a gente tem é essa não há mais o que fazer para atender ‘gente que não quer nada com nada’.”

Estar diante de profissionais de diferentes áreas (Psicologia e Serviço Social) com um olhar desmotivado para propor mudanças nos leva à ciência para ser mais propositivo não como uma competência específica para o mercado de trabalho nos termos do capital, mas



como quem quer ser visto como uma rede de apoio para as pessoas e suas famílias que enfrentam diferentes situações de violação dos direitos sociais.

O que alimentava o ânimo profissional para não ter que sucumbir ao discurso “não tem o que fazer” foram as leituras das obras de Paulo Freire, bell hooks, Orlando Fals Borda. Embora esses/a autores/a não estivessem presentes em meu processo formativo inicial, eles/a produziram a vontade de saber mais sobre a educação popular que fazia junto à educação não formal como um complemento da educação formalizada nas escolas. Não bastava fazer uma interpretação crítica da importância das ações socioeducativas dentro da assistência social se a escola enquanto elemento central na rede de proteção de crianças e adolescentes pouco importava ou tinha uma ação acolhedora.

Concordo com Mota Neto (2017, p. 6-7), o qual, seguindo perspectiva freireana e falsbordiana, delineou um perfil para o educador decolonial:

Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiados por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que o seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas.

Independente do lugar ocupado na atenção pública (um tempo nas bases de intervenção e agora, no ensino superior), penso que todo e qualquer agente público deve refletir sobre a dimensão de sua atuação para a vida das pessoas que atendem. Executar um conjunto programático de processos de trabalho para atingir determinados fins pragmáticos e imediatistas pode não ser o bastante para algumas pessoas que convivem com situações de riscos e vulnerabilidades sociais, é preciso avançar para proposições que atingem significativamente tais pessoas com elementos que compõem o universo existencial delas.

Nas propostas de atenção ofertada na assistência social, dispuséramos de muitos elementos para abordar questões da vida cotidiana, visando a proteger, prevenir situações de riscos e violências, educar as pessoas para a cidadania, os direitos humanos e sociais, mesmo quando muitos já tinham desacreditado em qualquer possibilidade de transformação e mudança social. Quando enalteço a necessidade de a escola ser pensada como lugar de proteção para crianças e adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade social, a proposta é que ela seja um lugar de acolhimento para além da formação para o trabalho.



Penso que há, na dinâmica de sugerir premissas para a escola enquanto um espaço de proteção, dois assuntos interessantes de serem cientificamente pontuados; um deles diz respeito à concepção de riscos e vulnerabilidades sociais; e o outro, a entender a escola como parte deste SGDCA. É mais assertivo partir da compreensão que a área de assistência social compartilha como um conceito para riscos e vulnerabilidades sociais.

No entanto, nos documentos institucionais, não há uma compreensão específica sobre o que seja considerado risco e vulnerabilidades sociais. Esta mesma interpretação foi compartilhada por Mirella Alvarenga (2012), em sua pesquisa de mestrado, o qual enfatizou que a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) cita os termos vulnerabilidade social e riscos sociais com certa vaguezza e imprecisão.

Vulnerabilidade seria o termo promissor para operacionalizar a compreensão desta situação de insegurança vivida em toda a parte. Mas é preciso estar atento, porque muitas vezes há maior clareza sobre o dano que os perigos que causam, mas permanece a dificuldade em definir risco e vulnerabilidade. A ideia de risco e perigo é facilmente identificada, mas a de vulnerabilidade, enquanto grau ou capacidade das pessoas em se proteger, é um dado qualitativo, um adjetivo percebido como componente das próprias estruturas da pessoa e do lugar. Isto é, vulnerabilidade como capacidade de resposta, o risco se torna menor ou mais tolerável do ponto de vista da pessoa (ALVARENGA, 2012, p. 38).

O fato de os riscos e as vulnerabilidades atingir as crianças e os(as) adolescentes representam eventos que chegam à escola. Nesse sentido, é preciso que a escola, como um lugar que compõe uma rede de proteção, se articule com outros órgãos municipais responsáveis por atender as famílias dessas crianças e adolescentes. Demanda entender o outro ponto indicado. Convém pensar a partir deste conceito que a escola é a única responsável por tratar assuntos referentes aos reflexos dos riscos e das vulnerabilidades sociais que lá dentro ocorrem, articulando-se com outros serviços públicos da rede intersetorial para lidar com questões que adentram o seu ambiente e interferem no desenvolvimento humano e na aprendizagem de seu alunado. Com isso, quero dizer que os/as profissionais que lá atuam precisam tratar as questões que chegam no cotidiano escolar com um olhar pedagógico e não de penalização e judicialização da questão social.

Vanda Ribeiro e Cláudia Vóvio (2017) observaram, a partir da perspectiva da sociologia francesa e norte-americana, que as vulnerabilidades sociais do território influenciam as oportunidades educacionais. Dentre os pontos que elas identificaram como sendo relevantes para entender isso: a falta de investimento nos diferentes níveis educacionais; estereótipos desfavoráveis às populações que vivem nos territórios vulneráveis; e a falta de equipamentos públicos da rede intersetorial.



As situações de vulnerabilidade social que afetam as oportunidades escolares não podem ser vistas apenas sob o enfoque da renda, mas envolvem outras questões associadas ou não que podem, em conjunto, produzir fortes desigualdades educacionais nos territórios de grandes cidades. A vulnerabilidade não se relaciona apenas com o critério de renda, associa-se também com a exposição a riscos de ruptura de vínculos familiares e comunitários, a ausência de acessos a bens e serviços no território etc. Evidentemente que a escola precisa valorar o capital social das famílias nos esforços que fazem para a escolarização de seus(as) filhos(as):

Pode-se dizer, portanto, que os resultados das pesquisas apontam para a existência de vínculos entre desigualdades socioespaciais (indicadas pela interface entre sobreposição de desigualdades e segregação social no território), desigualdades sociais (indicadas pelos níveis de recursos socioeconômicos e culturais dos alunos e famílias) e desigualdade escolar (vista pelos resultados educacionais, expectativa sobre os alunos, formação e experiência dos professores e pela infraestrutura das escolas) (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 84).

Para entender que a escola também faz parte deste sistema de proteção, é válido qualificar as discussões alusivas ao SGDCA que têm como eixos norteados da política de atenção: I) Defesa dos direitos humanos; II) Promoção dos direitos humanos; e III) Controle social. A atuação articulada entre os órgãos públicos ligados a diferentes áreas compõe o SGDCA. Silvia Yannoulas (2014) faz uma leitura científica sobre a escola como um instrumento de promoção e garantia de direitos. A autora reconhece que não é possível depositar na educação a responsabilidade para superar as desigualdades sociais ou como um mecanismo de construção de um novo projeto de vida para pessoas que convivem com situações e riscos e vulnerabilidade – no caso de seu estudo, adolescentes em conflito com a lei. Sobretudo porque o formato educacional impede-nos de dar conta de usar a educação para tais fins em razão da precariedade do sistema.

Para auxiliar na condução deste processo, Yannoulas (2009, p. 250), a meu ver, foi assertiva porque propõe duas ações interessantes e que demandam investimento nos processos formativos de profissionais da educação e de outros áreas; são elas:

1) mas sua grande fortaleza reside em “convencer” a dinâmica institucional, os professores, os gestores e aos próprios educandos e suas famílias sobre a suposta especificidade da população escolar pobre ou em cumprimento de medidas socioeducativas;

2) ela precisa de vínculos estreitos com outras políticas (de trabalho, de saúde, de moradia, etc.) para poder cumprir plenamente seu papel na ruptura das condições da reprodução social e política neoliberal.



Tais situações apontadas pela autora nos auxiliam a interpretar o quadro massivo da entrada de pessoas em situação de riscos e vulnerabilidades sociais no contexto das escolas públicas nos últimos anos. Muito assusta que temos visto o avanço de eventos que militarizam e policializam o cotidiano das escolas, o que nos leva a afirmar que as questões sociais no entorno das escolas estão sendo tratadas como problemas de polícia e não de política pública. Faz-nos realçar questões de um passado não tão distante quando se discutiam no período pós redemocratização e abertura política a respeito da ampliação de políticas sociais e a presença do Estado da condução de políticas de direitos humanos.

Ao realizar uma pesquisa na área da educação sobre um assunto pouco debatido, sinto-me como quem não criou um problema coerente e coeso. Consigo explicar isso na ampla dimensão do tempo em que trabalhei nesta área por meio de diferentes problemas levantados, mas essa ausência de completude, na minha concepção, é o que garante o rigor e a qualidade da pesquisa em educação. Refiro-me não a tratar de um tema que, na minha concepção, é inovador, mas de ter que discutir um assunto que deveria, considerando a ampla dimensão dos estudos e legislações sobre o tema, ter sido alvo de outros debates e não este.

A fim de ser um leitor mais que burocrático, mas criativo, tal como postula Debora Diniz (2015), quero tecer possibilidades para pensar a escola como um lugar de proteção. Um dos pressupostos que costumo sugerir como processo de trabalho é que a escola não trabalha em carreira solo, ela precisa das outras organizações que estão no seu território e também no território vivido pelos(as) seus(as) alunos(as). Ana Clara Mendes (2014, p. 294), antes de adentrar na escola enquanto um lugar que compõe uma parte dessa ampla rede de serviços, aponta que o conceito de redes pode ser definido como um modelo de atuação organizacional em que diferentes atores(as) sociais trabalham em prol de um objetivo comum, gerando fluxos de informações sem hierarquias que limitam as interações: “Então, quando falamos de trabalho em rede, estamos definindo um padrão organizacional de um sistema de relações entre pessoas e/ou instituições que atuam no seu contexto a partir de uma determinada estrutura, a qual pode ser metaforicamente comparada a uma rede”.

Ao propor a relação do conceito de rede com a atuação da escola, Mendes (2014, p. 297) afirma que a promoção do trabalho em rede como prática da escola é espaço privilegiado porque possui centralidade junto ao SGDCA e a escola passa a ser a principal aliada no enfrentamento da situação de violação de direitos vivida pelo alunado. A autora cita como exemplo: 1) a falta de um(a) aluno(a); 2) um rendimento inferior para a sua turma; 3) mudança de comportamento sem justificativa aparente; tais situações podem “[...] ser pistas de alguma desorganização familiar, escolar ou comunitária que o aluno está vivenciando”.



Na mesma medida de Mendes (2014), Ana Christina Lopes (2008) havia pensado sobre como o tempo que as crianças e adolescentes passam na escola traz efetivas responsabilidades para este espaço, o que demanda a revisão de suas práticas para acolher o que traz como conteúdo de intervenção para além dos processos de ensino e aprendizagem. A autora afirma que a escola passa um tempo fundamental e precioso com o alunado; aliada ao SGDCA, contribui para socorrer crianças e adolescentes de ameaças ou violações de direitos que, em muitos casos, ficam silenciados por conta da má interpretação: “revitimizando os alunos, se não olhadas com a atenção que estes merecem pelo simples fato de serem pessoas marcadas pela condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e, por isso, suscetíveis de uma grande vulnerabilidade” (LOPES, 2008, p. 49).

Como um profissional com formação específica para a educação, consigo visualizar dois lados a partir do texto de Lopes (2008). Por um deles, refiro-me a entender as limitações e os desafios que a escola enfrentava, uma vez que não dispunha de profissionais das áreas de Serviço Social e Psicologia; e, por outro, o fato de que muitos(as) profissionais da educação, licenciados(as), interpretam que a escola não é um local de crianças e adolescentes oriundos/as de famílias que convivem com situações de riscos e vulnerabilidades sociais. Exigiam a todo instante comportamentos não condizentes com as referências que crianças e adolescentes tinham em casa, por exemplo: exigir que pais/mães/responsáveis cobrem responsabilidades escolares e educacionais de seus(as) filhos(as) se isso não é cultura das famílias. Não é surpresa nenhuma que, tradicionalmente, nossos/as pais/mães foram educados/as para se preocuparem com o trabalho em primeiro lugar como sinônimo de enobrecimento, ou o famoso “o trabalho significa o homem”.

A despeito de afirmativas que têm esse sentido de formação para o trabalho, Émina Santos (2019) faz um estudo sobre a escola enquanto um espaço de proteção e de direitos sociais a partir da compreensão da educação em direitos humanos (EDH). Na concepção desta autora, a escola protetiva deve atuar com o enfoque da dinâmica distributiva de saberes descolada da lógica do trabalho e do tipo ideal de abundância do consumo como sinônimo de felicidade. É uma compreensão que se coaduna com a concepção da doutrina de prioridade absoluta como princípios norteadores dos direitos das crianças e adolescentes contrapondo-se com a doutrina de situações irregular.

Santos (2019, p. 8-9) faz a alusão a três premissas jurídicas que inauguram uma nova concepção formal de escola e de educação baseada na efetiva materialidade da doutrina da proteção integral: A) a primeira: crianças e adolescentes se apresentam à escola como sujeitos de direitos; B) a segunda: a escola se define como um espaço privilegiado de pro-



teção dos direitos e articulada ao SGDCA; e C) a terceira: “[...] forjar um novo paradigma de educação enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil”.

O que permite indicar a relevância do estudo de Santos (2019, p. 11) é a compreensão da EDH como arquitetura simbólica da prática do(a) profissional da educação e do(a) professor(a) que acolhe, tratando-se de uma prática “[...] como algo que se aprende de forma obrigatória, intencional, metódica e sistemática no processo de constituição profissional”. Em publicação mais recente da autora, compartilhada com Francisco Lima e Cassio Vale (2020), há a apreciação de elementos estruturantes da escola como um espaço de proteção social.

Na concepção dos(a) autores(a), observa-se um decálogo com esses elementos estruturantes que citarei como premissas: A educação é 1) universal e obrigatória; 2) democrática; 3) laica; 4) inclusiva; 5) integral; 6) centrada no(a) estudante; 7) sustentável; 8) promotora da formação continuada da comunidade educativa; 9) intersetorial e 10) produtora de capital social. Tais autores(a) compreendem que a lógica da escola como espaço de proteção vai além das ações realizadas pela política de educação, permitindo que professores(as) utilizem suas práticas pedagógicas para elevar o engajamento político “[...] por meio de processos que ensinem e estimulem a participação de cidadãos em variadas instâncias organizacionais da sociedade civil” (SANTOS; LIMA; VALE, 2020, p. 15).

Ao aderir a uma prática protetiva que seja constante no ambiente escolar, realizamos um movimento de ruptura com a tradicional prática de creditar à segurança pública o papel de responsabilidade com as situações de riscos e vulnerabilidades sociais que acontecem no ambiente escolar. Em 2013, Wellington Tibério (2013) fez uma análise do sistema de proteção escolar do Estado de São Paulo (SP). Ele contextualiza a criação deste sistema, listando eventos que ocorreram na capital paulista, em 2010, e culminaram na busca por ações que pudessem prevenir e agir efetivamente junto às situações de riscos e vulnerabilidades sociais dentro do espaço escolar.

Segundo Tibério (2013, p. 391), as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) demonstraram um deslocamento “[...] de questões mais objetivas – como as de segurança e de combate à violência – para a noção de proteção”. O autor realizou pesquisas sobre as normas jurídicas em funcionamento que instituíram a criação do sistema de proteção escolar, abordando os reflexos de suas concepções na gestão de fatores de riscos e vulnerabilidades.



Entre outras coisas, nas entrevistas, o conceito de risco que sustenta o Sistema de Proteção Escolar articula-se a uma noção apontada como um importante foco de sua atuação: a percepção de segurança. O interessante é que a objetivação de tal percepção faz com que se considerem as possibilidades de atuação apenas no campo do que é entendido como sensação de segurança ou insegurança. Assim, verifica-se que essas possibilidades operam sempre no interior da valorização da própria percepção de segurança e, portanto, de sua intensificação (TIBÉRIO, 2013, p. 394).

A criação de um sistema de proteção escolar não significa que todas as questões sociais que adentram o cotidiano escolar serão resolvidas. Porém, os(as) professores(as) que identificam situações de riscos envolvendo seus(as) alunos(as) precisam usar condutas menos punitivas e mais acolhedoras, protetivas e proativas frente às situações identificadas. Muitos colegas agem com um olhar pedagógico rigorosamente moralista do discurso de policialização das questões sociais. Esse olhar fortemente reproduz um sentido eugenista de tratar pessoas em situação de vulnerabilidade social na mesma perspectiva do que Michel Foucault (2010) considerava como “as anormais” – as pessoas “desajustadas”.

Discursos como: 1) “Não tem jeito”; 2) “Mas a família toda é assim”; refletem-se em um estado de inércia profissional, deixando a tentativa de realizar a ruptura com as situações de vulnerabilidade que afetam crianças e adolescentes como uma questão utópica e impossível de se alcançar. Para ilustrar a relevância de o ambiente escolar pensar estratégias de criação de sistemas de proteção escolar, é interessante destacar a pesquisa de Deise Amparo *et al.* (2008). Segundo as autoras, uma pesquisa realizada para identificar a percepção de jovens em situação de risco psicossocial sobre as aspirações escolares e a rede de apoio social relacionadas ao ensino e à aprendizagem, revelou que 852 jovens estudantes do ensino médio público da rede de ensino do Distrito Federal consideraram a escola como um lugar de apoio, representando um espaço de confiança e interesse.

Ana Carolina Ramos (2021) realizou pesquisa de mestrado com o tema de abandono e evasão escolar como um problema para a rede de serviços de proteção de escolas estaduais paulistas em Limeira/SP. A autora objetivou entender como os(as) diferentes atores(as) da rede proteção se articulam e se comunicam para o enfrentamento do abandono e da evasão escolar, utilizando entrevistas semiestruturadas com educadores(as), conselheiros tutelares, profissionais das políticas públicas, adolescentes e uma família. Como resultados, Ramos (2021) destacou haver inúmeros fatores que favorecem o abandono e a evasão escolar: 1) dimensão escolar: faltas, repetência e defasagem idade-série; baixo rendimento; *bullying*; escola não atrativa), 2) dimensão econômica: trabalho e o envolvimento com substâncias psicoativas; 3) familiar: cuidado de pessoa da família, conflitos familiares e fragilidade no suporte familiar aos estudos; e 4) a singularidade do(a) adolescente: gravidez/paternidade; saúde mental e desinteresse pela escola.



Os diferentes equipamentos de políticas públicas que fazem parte das redes de serviços de proteção ao(a) criança e adolescente em situação de abandono e evasão escolar tiveram que criar diferentes ações para evitar a amplitude do fenômeno. Dentre elas, Ramos (2021) citou: busca ativa; rigidez da anotação de faltas junto ao Programa Bolsa Família; reuniões intersetoriais para a discussão de casos mais complexos; o corpo docente pensar em atividades que deixem as aulas mais atrativas; realização de gincanas e atividades de socialização cultural; escuta qualificada; ações preventivas de forma contínua; protagonismo juvenil e familiar na rotina escolar; ampliação de estratégias intersetoriais.

Premissas para se pensar na escola como lugar de proteção

A classe, enquanto um dos elementos que compõem o campo das diferenças, pode ser mais acionado para definir situações de vulnerabilidades sociais; porém é preciso ressaltar que não é a única forma de se fazer uma análise das linhas de opressão que atingem crianças e adolescentes nas escolas. A perspectiva de vulnerabilidade social envolve problematizar um conjunto de fatores (pode-se dizer também expressões das diferenças) que afetam as crianças, as/os adolescentes e suas famílias.

O que quero pontuar é que o acidente numa via de opressão (nesse caso, a escola, enquanto uma avenida) não é sinal apenas de que a questão de classe foi capturada pela análise, mas que é possível interseccionar o assunto da classe com outros elementos das diferenças, como: regionalidade, raça, gênero, etnia, religiosidade e outras questões que, somadas ou não, podem intensificar o efeito do acidente na via de opressão. Pensar dessa forma só foi possível em decorrência do aprofundamento nos textos de Patricia Collins e Sirma Bilge (2020), nos quais as autoras utilizam a interseccionalidade para analisar os efeitos da interação das diferenças presentes nas pessoas e seus grupos sociais.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2020, p. 16-17)

Um olhar interseccional para a escola enquanto um espaço de proteção propõe entender que há demandas pedagógicas e institucionais para tratar as questões sociais que adentram o seu espaço. É preciso reconhecer que questões de toda ordem atingem o cotidiano escolar, porque as crianças e os/as adolescentes não se fragmentam para lá ape-



nas estudar. É relevante que, ao levar isso em consideração, a política de educação pense alternativas para tratar questões até então não descobertas e que fazem parte do cotidiano de alunos/alunas, impedindo que tenham um bom desempenho na aprendizagem escolar. Abaixo seguem os movimentos necessários para interpretar as premissas para se pensar a escola como um lugar de proteção frente às situações de vulnerabilidade social.

1) Acreditar

“Essa criança/adolescente é deste jeito e não há o que fazer”. A crítica a este discurso é oriunda da escuta de dez anos de atuação na assistência social. Daí surge uma questão: isso não seria um reflexo do pensamento eugenista do século passado? Daquela forma de pensamento que considerava tudo “fora do normal” como desajustado e necessitando de correção ora de um sistema judiciário ora da medicina? Richard Miskolci (2005) demonstrou uma discussão científica sobre o avanço que o campo dos estudos das diferenças teve ao desvincilar-se da ideia de desvio.

Num passado não tão distante, as pessoas capturadas fora do padrão cisheterocêntrico-branco-macho-elitizado eram consideradas desviadas-desajustadas. Quando entendemos que o alunado “não tem jeito”, reproduzimos essa visão em seus corpos, utilizando os instrumentos de controle, disciplinamento e adestramento do tempo presente. Para fazer a ruptura com esta proposta de pensamento social, ao longo de todo este tempo de experiência de trabalho, tentei acreditar tal como postulou a premissa freireana de amor à justiça social: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo e é porque eu amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade” (FREIRE, 1997, s.p.).

Posso dizer que não foi fácil, ora porque o/a adolescente/pessoa/família não aderia às orientações, ora porque esse discurso de descrença é tão forte que ele perpassa a hierarquia e está nas mentes e corações daquelas pessoas que gerenciam as políticas de educação, de assistência social e tantas outras. Um olhar inclusive muito presente no avanço sem limites desde 2018 da elegibilidade política da extrema direita com os denominados “bolsonaristas”.

No momento em que me reunia com o/a adolescente e sua família para prestar apoio, acolhida e orientação, era comum se perguntar se não estava exercendo um papel de controle, de imposição, de tutela. Esta problematização constante me foi necessária, porque não era um compromisso real de uma prática profissional; às vezes, o(a) adolescente e



sua família não tinham condições e possibilidades para cumprir com acordos ou praticar as orientações dadas. Era preciso respeitar o livre arbítrio de optar ou não por aceitar as orientações de um profissional alheio às situações de vulnerabilidades vividas por aquela pessoa e sua família.

Ao estarmos na posição de pensar sobre estratégias de orientação e apoio às pessoas e às suas famílias, parece que estamos diante da realização de um ato civilizatório tal como pontuou em Maldonado-Torres (2020). Quero dizer que, ao adentrar o espaço dessas pessoas, ditando o que elas devem fazer para amenizar ou transpor as vulnerabilidades que vivem, é uma condição específica da colonialidade do ser por meio de experiências vividas no terreno da moralidade eurocentrada. Especificamente, porque a quarta tese de Maldonado-Torres (2020) envolve pensar os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade, que inclui a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura, tortura. No caso de nosso estudo, a colonialidade do ser se reflete na prática das instituições sob o aspecto da classe social interseccionada com outros elementos das diferenças para naturalizar todo o processo de desumanização imposto pelo eurocentrismo, tratando as pessoas como as condenadas.

O que levam os/as professores/as e gestores/as a desacreditarem na justiça social por meio da educação? O sistema de opressão se efetiva quando se comparam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social como sujeitos incapazes de ter uma vida minimamente digna nos termos capitalistas. Como um sistema socioeconômico, o capitalismo cria uma visão de dignidade romantizada, de que é possível se viver com pouco e ainda ser feliz. Além disso, faz muita gente acreditar, inclusive os/as profissionais da educação, de que a culpa por não atender ao roteiro predefinido de vida (viver-estudar-trabalhar) é responsabilidade tão somente da pessoa que não quis, porque a “oportunidade está aí” – a meritocracia. O capitalismo, enquanto um sistema com funcionamento vivo, estabelece imagens de controle que são automatizadas pelas subjetividades alheias e de professores/as da escola pública, impedindo que tenham uma leitura crítica da proposta deste espaço ser um ambiente de proteção. A escola, enquanto uma organização social, possui um sistema de dominação próprio e articulado com o capitalismo. Ao conceituar imagens de controle, Collins (2009) entende que o conceito se relaciona com o de matriz de dominação, porque as instituições vão regular e instrumentalizar as estruturas do funcionamento da subordinação.

As imagens de controle aplicados às crianças e às/aos adolescentes, estudantes em situação de vulnerabilidade social, relacionam-se aos estereótipos que demarcam este gru-



po como “gente que não quer nada com nada”; “gente que mama na teta do governo”; “gente que não quer trabalhar”; “gente que quer viver de transferência de renda” e tantas outras explicações acríticas. A manipulação destes sentidos controla a visão dos/das profissionais da educação, produzindo inequidades educacionais.

Pensar a escola como um local de acolhida perfaz esse processo de estabelecer conexões entre educação e vulnerabilidade social. Remete a pensar possibilidades de que a educação representa uma maneira de formar criticamente as pessoas (crianças, adolescentes e suas famílias) para que seja possível educar-se a partir do que você é e nós, enquanto coletivos, somos: pessoas diferentes. Atuar assim requer engajamento para evitar que os processos educativos formem pessoas odiosas, conservadoras fanáticas e radicais.

Orientei a ação de acreditar do mesmo jeito que senti ao entender o que fazia uma pedagogia decolonial, mas desconhecia tais letras.

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2017, p. 4).

Vivemos em situação de dominação, as nossas posições nos localizam de forma diferente na estrutura de opressão. Há que se pensar, então, em como sermos docentes que acolhem os/as nossos/as alunos/as do jeito que eles/elas são. Vale indicar práticas possíveis para isso; refiro-me à educadores/as comprometidos com um diálogo com as bases, como bem pontua Mota Neto (2017), de modo que seja permitido conversar sobre tudo sem ter que apelar para arrogâncias, vaidades, falsos moralismos, elitismo e academicismo. Já expliquei, em texto anterior, a minha predileção por estudar a ciência preocupada com culturas produzidas por pessoas relegadas à subalternidade. Mas vou revivê-lo aqui para não deixar de circunscrevê-lo: eu vim de lá. A intersecção raça, sexualidades, territorialidade, classe e região brasileira sempre foram elementos das diferenças facilmente identificadas dentro e fora do meu lugar de vida. Ser alvo de práticas de caridade, compaixão e descrença fizeram parte de minha passagem pela educação básica no leste sul-mato-grossense. Perseverei depois que me acidentei e decidi encontrar na ciência explicações que pudessem romper com o fracasso que tanto quer levar pessoas como eu para o apagamento por meio de discursos facilmente acionados como este que trouxe no início – o do “não adianta porque este daí não vai dar certo; só vai ser mais um pobre!”.



Conduzi a visão deste texto pelo viés do acreditar em dois pontos que entendo pertinentes: um deles envolve pensar a política de educação para proteger corpos diferentes que se levantam contra a cisneternormatividade-patriarcal-branca-elitizada; em um segundo ponto, preocupado, porque pensar uma escola protetiva envolve também a prática de professores/as em relação aos conteúdos eleitos para os processos de ensino e aprendizagem. A recomendação para o sistema de proteção escolar que queira acreditar em crianças, adolescentes e suas famílias é: 1) criar uma proposta pedagógica engajada nas diferenças e na realidade social da unidade escolar; 2) acreditar na transformação social das crianças e dos(as) adolescentes; 3) propor uma prática educativa apoiadora com o letramento adequado às demandas por liberação, transgressão e emancipação; 4) ampliar os canais de comunicação sensíveis à presença das famílias no cotidiano escolar.

2) *Embriagar*

“Profissionais tarefeiros”. Embriagar-se de amor à justiça e transformação social é uma prática virtuosa de potência de vida. Para nós, profissionais da educação, de assistência social e de outras políticas de cunho territorial, amar a vida significa pensar em estratégias de ampliação das melhores formas de torná-las vivíveis às pessoas que todos os dias requerem a nossa atenção. O discurso anteriormente interpretado no movimento de acreditar leva os(as) nossos(as) alunos(as) e os/as profissionais da educação a inconscientemente ocuparem o mesmo local como se fosse uma obrigação disciplinada por uma legislação; a criança e adolescente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e os/as profissionais por questões trabalhistas e de sobrevivência.

Para me ver como alguém que não era tarefeiro, tive que me entender um educador não autoritário. Era muito fácil reproduzir ordens de meus superiores sem tanta criticidade e me contentar com o pagamento todo início de mês. Para criticar isso, observei o tipo de educação que eu vislumbrava, uma educação libertária e transformadora ou uma educação reprodutora, acumuladora de informação e sem sentido. Na concepção de hooks (2017, p. 201): “Uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente para estarmos totalmente presentes no agora. Senão estamos completamente engajados no presente, ficamos presos no passado e a nossa capacidade de aprender é diminuída”.

Há um pressuposto de liberdade em pedagogias progressistas que inviabiliza o direito de pessoas com existências diferentes de serem legitimadas por meio do discurso pedagógico. Quando um(a) profissional da educação se embriaga de amor à justiça e transforma-



ção social, conseguirá encontrar o combustível suficiente para realizar todo e qualquer tipo de enfrentamento necessário para resistir às opressões que afetam o seu alunado tal como o policiamento da questão social que os atingem. Trata-se de uma dimensão da autonomia pedagógica, como bem refletiu Freire (1996), que, ao interpretar a educação como uma prática humana de intervenção no mundo, leva professores/as a contribuir para reforçar a ideologia dominante e também desmascará-la.

Se fôssemos inventariar as imagens de controle da escola que contribui para a vulnerabilidade social, como propõe pensar Collins (2009) no feminismo negro, ficaríamos dias fazendo a análise de cada prática educativa que contribui apenas para reproduzir regras do mercado ao invés de se focar na emancipação (cidadania, conhecimento, culturas; etc.). Refiro-me ao fato de que há muitas cobranças da escola sobre o trabalho pedagógico: rotina, currículos, ensino, aprendizagem, políticas educacionais; enfim, tudo que ocorre na escola é conteúdo formativo para o trabalho. Como se ele fosse a centralidade de tudo na vida adulta que o alunado terá.

Independente do lugar que o/a professor ocupa em diferentes dimensões do trabalho pedagógico, é preciso que a docência se reinvente não em termos capitalistas. Faço referência à relevância e o compromisso de um trabalho educativo voltado para corpos inferiorizados na mesma perspectiva de um trabalho contra-hegemônico. É o que postula, como premissa para pensar o corpo-território decolonial e a educação antirracista, Eduardo Miranda (2020). Ele afirma que precisamos experimentar todos os nossos sentidos no contato com os outros, experimentando o mundo com leituras próprias.

Exercitar esses sentidos é permitir ao *corpo-território* viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. Ou seja, olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso *corpo-território* recai na leitura embacada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde, detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas (MIRANDA, 2020, p. 27).

Por embriagar-me de amor à justiça e transformação social, acredito na impossibilidade de obrigar crianças e adolescentes a seguirem preceitos normativos religiosos ou econômicos; de que seus corpos produzam funções em ambos os (c)sistemas por meio das escolas. Não digo que isso não seja relevante para o processo educativo, mas é preciso atentar-se para a dimensão crítica. Crianças e adolescentes precisam vivenciar a experimentação de suas diferenças de modo satisfatório e com muito apoio dentro do ambiente escolar; apoio que ocorre mais para acolher, engajar e aprender a lidar com a diferença, que para demarcar práticas boas ou ruins, como se fôssemos juízes moralistas da vida social.



Como vimos no item de referencial teórico, estar vulnerável diante de eventos da vida não envolve apenas não ter acesso à renda, mas existir diferente de um padrão cishete-roterrorista-branco-macho-elitizado. A diferença é um demarcador existencial que leva as pessoas a serem oprimidas no cotidiano. Isso não quer dizer que tais questões não se refletem no ambiente escolar. Em muitos casos, neste espaço, elas podem ser intensificadas caso não sejam objeto de atuação.

Embriagar-se aqui se relaciona com o ato de tornar a escola um espaço de proteção por meio de práticas de acolhida, reconhecimento da diferença e das diversidades, preservação de corpos por meio da educação. Falar da embriaguez enquanto uma prática da política de educação e das escolas para tornar a proteção algo efetivo requer falar de classe social. No entanto, como bem pontua hooks (2017), a discussão sobre classe social na sala de aula é ignorada.

Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada a possibilidade de diálogo construtivo (hooks, 2017, p. 237).

Os avanços de frentes conservadoras que justificam a censura cultural de grupos subalternos para que não tenham lugar no conhecimento escolar frequentemente impõem um silêncio nas questões de classe dentro do ambiente escolar. O/a docente embriagado pela justiça e transformação social age comprometido com uma pedagogia engajada e reconhece “[...] o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas em sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar” (hooks, 2017, p. 251).

Como recomendação para este movimento, sugiro que: 1) os(as) profissionais de gestão da unidade escolar passem a se apropriar dos equipamentos públicos que podem prestar apoio ao trabalho em rede; 2) proatividade nos casos envolvendo situações de vulnerabilidade que afetam a permanência escolar; 3) ações escolares que tornem os(as) estudantes protagonistas do processo de construção do itinerário formativo; 4) os sistemas de ensino ampliem a quantidade de profissionais de suporte multiprofissional (Psicologia e Serviço Social) para dar apoio ao corpo docente.



3) Afrontar e resistir

Foi durante o antigo 2º grau, hoje ensino médio, que essa situação ficou mais complicada e as cobranças para que eu mantivesse meus cabelos sempre penteados (ou domados, controlados, nas palavras de alguns), unhas bem curtas e adotasse atitudes mais viris passaram a ser mais frequentes fazendo com que eu evitasse a companhia da maioria das pessoas. As poucas pessoas com quem eu me relacionava fora da escola também controlavam meu corpo, meu gestual e impunham modelos de masculinidade que eu não conseguia decifrar. Continuava andando por caminhos pouco movimentados, dando longas voltas para chegar à escola, me esgueirando pelas beiradas. A margem se cristalizava a cada dia (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Gosto de sugerir o uso das experiências vividas no corpo-território das diferenças para abordar a necessidade de se pensar em um sistema de proteção escolar. Ver-se diabo e bichinha do capeta, como assinala Megg de Oliveira (2017), leva a usar a afronta e a resistência em um mesmo contexto. Em sua pesquisa de doutorado, Megg se debruçou a entender as experiências de gays afeminados, viados e bichas pretas na escola a partir dos recursos metodológicos da autobiografia como instrumentos de coleta de dados e da interseccionalidade como recurso de análise e interpretação dos dados.

A criação de um sistema de proteção escolar visa apoiar pessoas que se constroem diferentes a se verem de maneira positiva; evita que pessoas LGBTs tenham que se desdobrar para criar estratégias de invisibilidade para não serem alvos de Lgbtfobia ou terem desempenhos acima da média como forma de passarem despercebidas. Um sistema de proteção escolar ativo trabalha com esses demarcadores de sexualidades como também outros para fazerem o alunado a conviver bem e ter uma leitura crítica das vias de opressão.

O enfoque dado a essa questão vem de encontro com o 6º princípio do decálogo da escola enquanto espaço protetivo apresentado por Santos, Lima e Vale (2020), o de estar centrada no/a estudante. No contexto trazido pelos autores, esse princípio recai sobre a condição humana do alunado. Conectando com o debate proposto em torno das diferenças e da diversidade, acredito que um diálogo sobre a dignidade se propõe a acolher, antes de tudo, o jeito que a pessoa é.

Na riqueza das discussões que o tema da relação educação e vulnerabilidade social conseguem produzir, não cabe, nesta pesquisa, retroalimentar o desejo de ter a escola como um antídoto para as situações de riscos que afetam crianças e adolescentes. A escola vista como um local criado para tirar as crianças e adolescentes das situações de riscos reduz o seu papel enquanto potencial de formação humana. Entender a escola como espaço de proteção visa considerar que os diferentes corpos-territórios se produzem na contraposição do pensamento monocultural intensificado pela globalização, como analisa Miranda (2020).



Na concepção de Miranda (2020), esse exercício de enfraquecimento das pessoas que estão localizadas na subalternidade se expressa no apagamento das identidades, no silenciamento do pensamento crítico e da desarticulação das redes de solidariedade. Leva-nos a pensar que, se muitos/as colegas docentes veem na discussão do sistema de proteção de escolar mais uma ação para “passar mão na cabeça de vagabundo”, grosso modo, as engrenagens do sistema escolar punitivo estão em pleno funcionamento.

Percebe-se que a educação precisa repensar de que forma ela vem contribuindo no forjar do corpo-território dos educandos e dos educadores. A educação para a democracia e para a emancipação acontece com desafios às normas impostas pelo sistema. Confrontar e questionar as imposições são práticas habituais do corpo-território que é estimulado a utilizar o senso crítico para compreender de que forma as ações hierarquizadas rebatem na sua leitura de mundo (MIRANDA, 2020, p. 40-41).

Nesse sentido, venho me constituindo como um pesquisador que acredita na escola como um espaço de acolhida de pessoas que se constroem tal como eu, um corpo-território, diferente dos processos de normalização. Fiz muito enfrentamento aos/as professores/as que assumiam a gestão das escolas que articulava como atuante na área de assistência social para levá-los a se entenderem como um espaço de proteção dentro do SGDCA; também para que entendessem que isso não é uma atribuição privativa de órgãos do sistema de segurança pública ou judiciário. Precisamos conhecer a dura realidade do cotidiano escolar para propor elementos reais de uma educação que proteja.

Venho desde o início de minha escrita me circunscrevendo com perspectivas levadas à subalternidade a fim de entender a opressão dirigida pela instituição escolar aos corpos construídos no campo das diversidades e das diferenças. Pode ser que, por conta disso, ficarei nos porões teóricos, porque não usei tanta gente da modinha teórica, porque fogem de enquadramentos normativos inclusive canônicos na ciência. No entanto, é importante atacar com muito afronte a tradição para dizer que uma educação protetiva requer a reestruturação deste ambiente.

Ao tocar na precariedade do sistema educacional para ser protetivo quando tomamos como objeto de análise a coisificação de pessoas, precisamos falar dos processos desumanizadores que o cotidiano escolar é levado a reproduzir, sobretudo tendo como cerne outro processo, que é a naturalização. Os processos de desumanização que se formam por meio de opressões dentro da escola não nos permitem discutir sobre uma escola protetiva, acreditando que a responsabilidade para isso é de outras áreas que têm uma intervenção mais truculenta.



No item “jogos de intersubjetivação” de sua obra “O complexo de vira-lata: uma análise da humilhação brasileira” de Marcia Tiburi (2020, p. 14), a autora cita uma variedade de experiências que nos fazem identificar momentos de humilhação que cada pessoa brasileira pode ter passado em suas vidas a fim de embalar a crítica de que a humilhação é a forma mais antiga e colonial de poder: “[...] é o cálculo que o poder faz sobre a mentalidade e a sensibilidade, sobre a forma de ser e de aparecer das pessoas, que atinge a sua subjetividade e, assim, o todo do seu ser”.

Todos participam de jogos de intersubjetivação, que se confundem com jogos de poder, sejam deles conscientes ou não. O que Hegel chamou de dialética do senhor e do escravo é um jogo de intersubjetivação, ou seja, um jogo pelo qual somos colocados em um determinado lugar uns pelos outros. Nas sociedades em geral, podemos falar de dois tipos de jogos de intersubjetivação. Se, de um lado, há o jogo da humilhação – ou seja, de opressão e submissão, em que somos medidos uns pelos outros –, quando somos submetidos ou submetemos alguém, por outro lado, existe também o jogo de reconhecimento, pelo qual assumimos o outro como um semelhante (TIBURI, 2020, p.14).

Por entender que um sistema de proteção escolar, quando não reconhecido como necessário pelos seus profissionais (docentes), pode ser a materialidade de um jogo de humilhação que coloca crianças, adolescentes e suas famílias no lugar da desigualdade social, é que defendemos ser necessário afrontar redes de poder que coisificam o atendimento ofertado pelas escolas públicas direcionado às massas. Resistir aos processos de desumanização que afetam a escola pública é uma forma de enfrentamento dentro da política de educação.

Todas as pessoas diferentes enfrentam alguma humilhação dentro da escola, seja ela estrutural ou relacional. A discussão, então, não perpassa mais a questão da acessibilidade, mas das condições e possibilidades de se apoiar as permanências. Leva a defesa de um sistema de proteção escolar ativo que resista à naturalização das vulnerabilidades sociais que afetam crianças e adolescentes e desumanizam a ação feita pela escola pública.

A recomendação para a construção de um sistema de proteção escolar que afronta e resiste é: 1) potencializar ações corresponsáveis em diferentes políticas públicas para prevenir o abandono escolar; 2) escutar as demandas que afetam a permanência do aluno, considerando a sua compreensão sobre isso e os aspectos da vulnerabilidade; 3) ser assertivo no enfrentamento das redes de poder que tratam o abandono escolar com uma leitura meritocrática e não de oportunidade educacional.



Considerações finais

Com quem uma criança ou adolescente vai se encorajar para fazer uma narrativa de abuso ou violência sexual, seja intrafamiliar ou não? Como as crianças e adolescentes vão lidar com as angústias geradas pelas políticas conservadoras, as quais afirmam que na escola não devemos dar espaço para o(a) nosso(a) alunado(a) falar de gênero e de sexualidades? Como apoiar o(a) nosso(a) alunado(a) egresso(a) da autoria infracional? Todos esses questionamentos representam assuntos que permeiam identidades na escola pública. Pensar um sistema de proteção escolar a partir das imagens de controle que afetam a leitura dos direitos humanos sobre as pessoas localizadas em lugares da humilhação nos leva a problematizar o projeto educacional para a permanência de crianças e de adolescentes.

Precisamos, junto a este sistema de proteção escolar, focar em pedagogias do acolhimento equilibradas com as práticas de ensino engajadas nos demarcadores sociais das diferenças do(a) alunado(a), sendo, com isso, distantes de práticas de controle, disciplinamento e vigilância de corpos. Com essa afirmativa, não quero dizer que o/a professor tem que ser assistente social, psicólogo, nutricionista, fonoaudiólogo e outras tantas profissões, mas que ele não se omita diante de situações de vulnerabilidades e riscos que afetam os(as) seus(as) alunos(as).

Necessitamos, como professores(as) que compomos diferentes dimensões de organização do trabalho pedagógico, discutir sobre um sistema específico de proteção escolar articulado e dimensionado com uma rede de serviços que possa dar respaldo para situações que vivenciamos dentro da escola e que, sobretudo, extrapole os recursos que temos. Ao cutucar este debate, espero conseguir propor ações para uma escola protetiva.

Referências

ALVARENGA, Mirella S. Riscos e vulnerabilidades: razões e implicações para o uso na nova política nacional de assistência social. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

AMPARO, Deise *et al.* Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. Estudos de Psicologia, Natal, v. 13, n. 2, p. 165-174, ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.



COLLINS, Patricia H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 2009.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

DICIONARIO ONLINE. Dicionário online de Português. 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/premissas/>>. Acesso em: 14 set. 2022.

DINIZ, Debora. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. 2ª ed. Brasília: Letras livres, 2015.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FALS BORDA, Orlando. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores/Panamericana Editorial, 2003

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Última entrevista de Paulo Freire. São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

hooks, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Ana Christina B. Desafios da Proteção Integral no Âmbito Escolar. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. (Org.). *Enfrentamento à Violência na Escola*. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 43-58.

MACEDO, Neusa D. de. *Iniciação a pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. São Paulo: Loyola, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade da decolonialidade: algumas dimensões básicas In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MENDES, Ana Clara M. A escola e o trabalho em rede: construindo redes internas e explorando a rede de proteção social. In: MEDEIROS, Amanda M. A.; et al. *Docência na socioeducação*. Brasília: UNB, 2014. p. 293-303.

MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-64.

MIRANDA, Eduardo O. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: Edufba, 2020.



MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa*, São Carlos, v. 47, n. 1, p. 9-42, 2005.

MOTA NETO, João C. da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: 38a Reunião Nacional da ANPEd, 2017, São Luís. Anais... São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17.

RAMOS, Ana C. Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema para uma rede (integrada) de proteção. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

RIBEIRO, Vanda M.; VÓVIO, Claudia L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-87, set. 2017.

OLIVEIRA, Megg R. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Émina M. N. dos. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 1, cont. 2019.

SANTOS, Émina M. N. dos; LIMA, Francisco W. S; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 54, p. 1-17, jul./set. 2020.

TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações com o saber/poder. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, abr./jun. 2013.

TIBURI, Marcia. Complexo de vira-lata: análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2021.

YANNOULAS, Silvia C. A escola como instrumento de promoção e garantia de direitos. In: MEDEIROS, Amanda M. A.; et al. Docência na socioeducação. Brasília: UNB, 2014.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 26, n. 83, 2018.

Recebido em: 11/01/2023

Aceito em: 24/09/2023