

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**O AFETO COMO FORTALECEDOR DE AUTONOMIA E ALTERIDADE NA
RELAÇÃO ENTRE PROFESSORXS E ALUNXS**

KIKA SENA DO NASCIMENTO

BRASÍLIA – DF, 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**O AFETO COMO FORTALECEDOR DE AUTONOMIA E ALTERIDADE NA
RELAÇÃO ENTRE PROFESSORXS E ALUNXS**

KIKA SENA DO NASCIMENTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Artes Cênicas, sob orientação da Professora Dra. Sulian Vieira Pacheco.

BRASÍLIA – DF, 2017



KIKA SENA DO NASCIMENTO

O AFETO COMO FORTALECEDOR DE AUTONOMIA E ALTERIDADE NA RELAÇÃO
ENTRE PROFESSORXS E ALUNXS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, apresentado e **aprovado** com menção **SS** pela banca examinadora abaixo assinada:

Brasília, 02 de outubro de 2017.

Prof. Dra. Sulian Vieira Pacheco (CEN/UnB)

Prof. Dra. Ângela Barcellos Café (CEN/UnB)

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso (CEN/UnB)

Agradecimentos

à minha mãe Iemanjá, por me agraciar com suas águas;

ao meu pai Oxossi, por me guiar;

à minha mãe Ivone e à minha avó Evonilda, por sempre me acolherem, me amarem e serem símbolos de força na minha vida;

à minha irmã Flávia, por ser minha irmã;

à minha sogra Lúcia Helena de Almeida Boaventura, por ser mesmo como uma mãe;

ao meu marido Thiago Almeida Boaventura, por ter mergulhando no meu mar e ter me ensinado tantas coisas sobre mim mesma. Por ser paciente, escutador, companheiro, amigo. Pelas discussões calorosas que foram muito importantes para que eu concluísse este ciclo;

às minhas amigas cis que são mesmo como irmãs: Brennda Gabrielly e Ingrid Kali, por me amarem e me acompanharem sempre;

às minhas amigas trans que são mesmo como irmãs: Rosa Luz e Tita Melo, pela força e pela resistência;

à Sulian Vieira que além de ser uma grande amiga é uma orientadora de muita alteridade, obrigada por me acompanhar nesse mar aqui;

à Ângela Barcellos Café, por ser uma professora incrível e por ter tido grande importância na minha formação pessoal e acadêmica;

ao Graça Veloso, por despertar em mim um sentimento de reconhecimento de mim e dx outrx muito forte, por contribuir com a minha formação pessoal e acadêmica;

para xs alunxs que vieram e que virão, obrigada por existirem, eu acredito em nós;

para xs professorxs que me ajudaram a pensar assim, obrigada por existirem, eu acredito em nós.

“[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

Paulo Freire

Resumo

A presente monografia tem como interesse compreender, com base em estudos sobre identidade cultural, as relações de opressão no ensino-aprendizagem enquanto resultados de profundas injustiças históricas sofridas por alguns grupos da sociedade. Explicitamos algumas práticas opressivas que são impedoras da autonomia e da alteridade no ensino-aprendizagem, dando destaque ao modo em como o centro, enquanto metáfora para o que chamamos de ‘eu’, subalterniza a periferia, entendida aqui como metáfora para o que entendemos como x ‘outrx’. Deste modo, temos como objetivo explicitar o afeto como tática fortalecedora de autonomia e alteridade na relação entre professorxs e alunxs, acreditando que a prática do afeto, numa perspectiva ética, é capaz de desconstruir tais impeditores da autonomia e da alteridade.

Palavras-chave: Afeto; Alteridade; Autonomia; Ensino-aprendizagem.

Abstract

The present assignement pursues to understand the relations of oppression within teaching/learning as results of profound historical injustices that some groups in society, based on studies about Cultural Indentity, have undergone. We display some oppressive practices that disrupt autonomy and alterity in teaching/ learning, underlining the way the center, as a metaphor for what we call 'I', subalternates the periphery, as a metaphor for 'the other'. We aim to present affection as a strengthening means to autonomy and alterity in the relation between teachers and students, believing that the practice of affection in an ethical perspective is able to deconstruct such disrupters of autonomy and alterity.

Key-words: Affection; Alterity; Autonomy; Teaching/Learning

Sumário

Introdução	8
Capítulo 1: Marginalidade, Opressão e algumas implicações na relação entre alunxs e professorxs... 13	13
Capítulo 2: Afeto, ética e sala de aula	20
Capítulo 3: Cruzamento entre questões impedoras da autonomia e alteridade: um olhar para as potencialidades do afeto	26
Considerações finais.....	35
Referências Bibliográficas	37

Introdução

Me chamo Kika, tenho 22 anos, sou uma mulher trans e travesti, preta e periférica. Também sou poeta, artesã, slammer, atriz e performer. Também sou filha de Ivone e neta de Dona Evonilda.

Foi através da educação institucionalizada que pude romper com um ciclo estrutural de pobreza e, conseqüentemente, desafeto e desumanização que orbitava as vivências da minha família na sociedade. Os meus percursos na educação institucionalizada se deram totalmente na rede pública de ensino. Uma parte em Marechal Deodoro – Alagoas, e outra parte, onde atualmente vivo, no Distrito Federal. E é por esse motivo que essa monografia será direcionada às relações de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Isso não significa que muitas das questões aqui abordadas não se apliquem às escolas particulares, porém como devolutiva ao que a escola pública me proporcionou é que escrevo essa monografia.

Tenho percebido que em todos os momentos nos quais me senti forte e capaz de romper este ciclo estrutural havia presente o afeto entre professorxs e alunxs. Sentia eu capaz de ser gente quando minha voz era solicitada em sala de aula, quando me diziam que eu podia falar. Em todas as outras vezes em que eu me sentia uma pessoa vazia, onde meus saberes e minhas vivências eram desconsiderados, toda essa crença em ser alguém na vida era desalimentada.

Assim, como objetivo geral desta monografia, buscamos compreender o afeto como uma tática fortalecedora de autonomia e alteridade na relação entre professorxs e alunxs. Para conseguir entender o afeto como uma tática os nossos objetivos específicos se baseiam: no entendimento sobre a noção de identidade cultural e como ela está atrelada às práticas de opressões no ensino-aprendizagem; na compreensão do afeto enquanto tática ética na relação de ensino-aprendizagem; e na compreensão da experiência do afeto enquanto uma tática capaz de desconstruir alguns impedidores da autonomia e da alteridade entre professorxs e alunxs na relação de ensino-aprendizagem.

Comumente xs nossxs alunxs, em contextos onde xs professorxs se colocam como xs detentorxs do conhecimento, são consideradxs folhas de papel em branco. A imagem que frequentemente se faz do papel em branco é de que ele é vazio e de que nele há a possibilidade de escrever, desenhar, pintar e etc., para que assim se torne preenchido de conhecimento. Ao contrário dessa ideia, acredito que xs nossxs alunxs já carregam consigo

saberes que, aliados à proposta do fazer educacional de cada professorx, têm o poder de fortalecer uma educação mais autônoma rica em afeto.

Tenho observado que a escola pública do século XXI no Brasil, resguardada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 3.934/1996, em termos legais, deveria ser o lugar onde o trabalho dxs professorxs, ancorado numa perspectiva ética defendida por Terezinha Azerêdo Rios(2008), deveria estar atrelado às dimensões da técnica, estética e política, tendo como dever instigar nos nossxs alunxs a troca de saberes, prepará-lxs para o convívio em sociedade e para o mercado de trabalho através das mais diversas estratégias de ensino-aprendizagem pensadas e praticadas nas suas relações.

Entendo que essas são dimensões primárias capazes de possibilitar para xs estudantes o reconhecimento do lugar que elxs ocupam na sociedade a partir do momento em que nós, professorxs, começamos a conhecer nossxs alunxs. E conhecê-lxs não implica apenas em decorar o nome do sujeito que está no controle de chamada. Para conhecê-lxs, precisamos saber quem é o sujeito que aprende-ensina, conhecer seus gostos, suas preferências, seus medos e desejos, precisamos conhecer a cultura dessx alunx.

Muitas vezes conhecer a cultura de nossxs alunxs é adentrar em territórios onde algumas opressões sofridas ou praticada por elxs têm ligação direta com seus modos de agir em sala de aula. Essas opressões, enquanto impedidoras do afeto, tendem a surgir a partir do microcontexto (a convivência com a família, por exemplo) ao macrocontexto (onde a relação com estranhxs é dada num aspecto mais amplo, nos ambientes extra-familiares). São opressões que em sua maioria estão em diálogo com as relações de poder que têm sido estabelecidas socialmente por hegemonia. Podemos caracterizá-las como: opressão por classe econômica, racismo, machismo, tlgfbobia, gordofobia, xenofobia, entre outras as fobias que têm como função primária a negação dx outrx. X outrx nesse caso é todx aquelx que não obedece aos padrões de normatividade de um determinado grupo, geralmente dominante.

Para compreender melhor essas relações de opressão no contexto do ensino-aprendizagem propomos, no primeiro capítulo, um reconhecimento sobre identidade cultural e as relações estabelecidas entre a cultura e a escola. E para chegarmos a uma ideia de identidade cultural, dialogaremos com o conceito de identidade proposto por Stuart Hall (2006). Compreenderemos, então, que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida

adulta (HALL, 2006, p. 38-39).

Isso significa dizer que todxs, apesar de possuímos uma forte identidade resultada das relações sociais, somos sujeitos inseridos numa diversidade de possibilidades infinitas de expressões do eu em sociedade. Compreenderei a identidade enquanto ‘processo’ para defender que o afeto pode ser esta tática fortalecedora da autonomia e alteridade que nossxs alunxs possuem para libertarem uns aos outros, através do nosso apoio enquanto professorxs, de opressões que reforçam o desânimo que muitxs alunxs marginalizados têm na vida escolar. Para tanto, também nos dedicamos a entender as relações entre marginalidade, opressão e identidade cultural.

É importante ressaltar que xs alunxs que fazem parte da escola pública, são os mesmos que fazem parte do ambiente extraescolar, para que a escola, como parte da estrutura social, seja pensada juntamente com o contexto cultural onde está inserida. Para entender minimamente essas relações de opressão e propor uma estratégia capaz de estimular a alteridade, considero importante pensar em como as identidades culturais se dão no contexto extraescolar. Para Stuart Hall:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente ao seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 50-51).

Assim, quando todas as ações que são consideradas agressivas ax outrx, ao que é diferente, são justificadas por nossa cultura, deixamos de assumir a responsabilidade por elas para preservar e garantir que a nossa cultura, que nos foi apresentada como verdadeira, continue progredindo. E se, por exemplo, a nossa cultura determinar que nosso dever é o de agredir verbal e fisicamente pessoas transgêneras? O faremos? Talvez sim. Entretanto acredito no afeto também como possibilidade de construção de culturas, assim temos a possibilidade de re-construir histórias, pensar em convivência com x outrx numa perspectiva ética.

Para isso, dedicamos o segundo capítulo ao intuito de compreender melhor o conceito de afeto com o qual trabalharemos, ancoradas pela perspectiva de Henri Wallon, baseadas nos estudos de Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (2007). Em seguida, o afeto será compreendido como uma tática ética na relação de ensino-aprendizagem.

Reiteramos, através deste estudo, propor um olhar para a capacidade que o afeto tem de aproximar alunxs de professorxs e professorxs de alunxs em contexto de escolarização

acreditando que professorxs a alunxs juntxs são capaz de gerar ações afetivas que podem mudar o curso do rio que é a história da humanidade.

Nossxs alunxs, ao fazerem parte da instituição escolar, carregam consigo toda a bagagem cultural a que foram expostxs até então. A escola é o lugar onde, sem dúvidas, haverá o diálogo entre os mais variados modos de ser, e há nesse espaço o dever de preparar o indivíduo para o reconhecimento da existência dx outrx.

Por isso, no terceiro capítulo, tentamos traçar um cruzamento entre os impeditores de autonomia e alteridade, evidenciando a importância do afeto como fortalecedor de autonomia e alteridade, entendendo-o nas relações de ensino-aprendizagem.

O preconceito e a discriminação são exemplos evidentes de problemas sociais que são os responsáveis pelo estado opressor que muitas vezes encontramos na prática educativa, sendo grandes impeditores do desejo de reconhecimento dx outrx. Acredito que o afeto é um grande mecanismo capaz de superar esses impeditores.

O preconceito, como mecanismo de defesa, até determinado momento nos protege. Mas, logo em seguida, quando nos tornamos resistentes ao que é diferente do 'eu' tentamos agredir aquele que não é o 'eu' para termos certeza que iremos sobreviver. Tenho vivenciado esses ataques diariamente enquanto pessoa trans, preta e periférica. E tenho certeza que nossxs alunxs, marginalizadxs, também.

Assim, quando me importo com o afeto como fortalecedor da autonomia e alteridade no contexto escolar, não minto, mas é que eu sinto que se apostarmos nessa força, muitos preconceitos e discriminações terão a possibilidade de serem desconstruídos e evitados. Nós professorxs somos esta ponte capaz de fazer do nosso trabalho um lugar de transformação sociocultural a partir das posições que adotamos no fazer educacional dentro da escola. Ana Flávia do Amaral Madureira diz que:

A consciência dos inúmeros preconceitos que marcam o espaço escolar não deve, entretanto, minar o desejo de transformação social. Com otimismo, mas sem ingenuidade, Patto (1999) aposta na possibilidade transformadora aberta pelas inúmeras contradições que marcam a escola. É, justamente, neste espaço contraditório que os atores sociais envolvidos no processo educativo (professores/as, alunos/as, familiares, pedagogos/as, psicólogos/as escolares...) podem se humanizar, podem colaborar na construção de um projeto mais justo e democrático de sociedade. Podemos, sim, colaborar com as nossas ações cotidianas na construção de uma sociedade melhor. Para tanto, é fundamental questionarmos as concepções que apresentam um quadro de pretensa 'neutralidade' em relação às instituições sociais, às práticas corriqueiras, ao modo com classificamos as pessoas, ao modo como interagimos com elas a partir dessas classificações (MADUREIRA, 2007, p. 58).

Seria ingênuo da minha parte acreditar que este meu trabalho e esta minha luta escritos como monografia dariam conta de solucionar a conquista por uma educação mais afetiva e

democrática de forma urgente, mas seria de um ceticismo muito grande desacreditar no poder que este trabalho tem diante do tempo e de pessoas que esperam um mundo mais democrático, generoso, capaz de entender as diferenças e respeitar a diversidade. Desse modo, preciso reconhecer meu lugar enquanto protagonista também: professora que já foi aluna e agora não detém o saber como estrada de mão única. Preciso ensinar aprendendo, escrever escutando e amar afetando.

Capítulo 1: Marginalidade, Opressão e algumas implicações na relação entre alunxs e professorxs.

quando eu era criança
daquelas bem pequena, pequenininha
fui aluna
e encontrei na escola alguém que disse bem assim:
corre menina, que tu precisa correr pra não cair da linha!
linha essa que era mesmo quase como uma corda bamba:
qualquer desequilíbrio e medo de cair me colocava de cara com o chão.
aí, quando eu corria caía, e quando eu tentava me equilibrar caía também
mas hora ou outra sempre encontrava alguém que me estendia a mão.
se é pra sair da rima
e fazer poesia como quem faz texto acadêmico
numa busca por reconhecimento que na educação e na relação de respeito entre alunxs e
professorxs a gente pode encontrar
digo
que gente que me deu a mão pra levantar e subir de novo na corda-bamba não faltou
e não falta até hoje:
foram colegas de turma
e professorxs que perceberam a minha existência
e me ouviram
e me perguntaram
e tentaram fazer com que a carga pesada de ser
preta e ser pobre e estudar em escola pública
não me fizesse desistir de um dia encontrar
o caminho que me trouxe até aqui,
o lugar de professora
de alguém de pode também estender a mão
voz e ouvidos
alongando-os, alongando-me
a cada experiência.

Neste capítulo, trabalharemos inicialmente elucidando porque substituímos os artigos femininos e masculinos que qualificam os sujeitos como homem ou mulher. Analisaremos a definição do termo ‘aluno’, com o objetivo de desconstruir preconceitos hierárquicos entre professorxs e alunxs. Em seguida, traremos a noção sobre identidade cultural com a qual iremos trabalhar para tentar compreender as relações de opressão que surgem na nossa sociedade e reverberam nas relações de ensino-aprendizagem entre professorxs e alunxs.

O termo ‘aluno’ ou ‘aluna’ aqui é substituído por ‘alunx’, com ‘x’ no final da palavra, bem como outros termos e pronomes que talvez delimitem a fixidez na identidade binária de gênero. Optamos por utilizar o termo com artigo substituído por ‘x’ para contemplar toda a forma de expressão de identidade de gênero sem exaltar nenhuma das partes binárias dos papéis de gênero da nossa sociedade e ampliar o conceito de pessoa para além de homens e mulheres cisgêneras.

Além de considerarmos que tal escolha seja mais democrática na forma de tratamento das pessoas binárias e não binárias, cisgêneras e transgêneras que tenham contato com este texto, a etimologia da palavra ‘alunx’ nos revela que elx não é aquele ser ‘sem luz’ que ainda é propagado no meio acadêmico e não acadêmico para desculpar a opressão que professorxs exercem sobre seus alunxs ainda em alguns contextos. Como o termo ‘alunx’ é derivado do latim *alumnus*, a tradução para a língua portuguesa do termo significa “junto de”, “acompanhadx por”. Assim, nossx alunx é aquelx que está “acompanhandx por”/ “juntx da” presença de nós professorxs (CUNHA, 1986, p.36).

Para compreendermos nossxs alunxs de escola pública e as relações de opressão que elxs entre seus pares e nós, enquanto professorxs, praticamos e sofremos de forma naturalizada, entenderemos que xs nossxs alunxs, assim como nós, são frutos de uma cultura e que dentro dessa cultura passamos por processos de construções de identidades. Para tanto entenderemos a identidade, apoiadxs em Stuart Hall, como:

[...] uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Dessa forma, pensaremos as nossas relações com nossxs alunxs também como continuidade desse processo de construção de identidades, tendo em vista a ideia de que a identidade não é algo fixo e imutável, mas o contrário, uma variável que afeta e é afetada pelos acontecimentos resultados das relações culturais que a rodeia.

A partir dessas construções de identidades, como resultado maior da formação de uma cultura, pode haver a criação de grupos de indivíduos que se relacionam a partir de suas identificações. Podemos comparar essas identificações com as afinidades com as quais determinados indivíduos e/ou grupos se sentirão atraídos.

As identidades culturais têm muita influência nos comportamentos dos indivíduos, considerando a realidade brasileira. Através de injustiças históricas pautadas, por exemplo, na opressão de pessoas pretas, as pessoas brancas herdaram privilégios que as colocam em posição de supremacia em relação às pessoas pretas. A prática direta ou indireta desses privilégios, nomeada como racismo, nos faz crer que esse é um problema muito enraizado na nossa cultura e que se manifesta de diversas maneiras, por isso ainda é difícil rompê-lo.

Assim como o racismo, outras práticas hierárquicas da nossa cultura tendem a superestimar alguns indivíduos e subalternar outros. Cabe dizer que tais relações hierárquicas podem ser mais complexas do que damos conta de explicitar nesta monografia, porém temos o interesse de considerar o sistema de opressão mais difundido baseado também nas injustiças históricas como o machismo, a tlgfbobia, a xenofobia, a gordofobia, o classismo, etc., para abrir o campo de discussão sobre algumas práticas impedidoras da opressão no contexto do ensino-aprendizagem.

Algumas dessas opressões tendem a aparecer no contexto escolar, tendo em vista que a escola também é um dos espaços onde que haverá o choque de diversos modos de pensar e agir. De acordo com Íris Marion Young, a opressão:

[...] se refere às grandes e profundas injustiças que sofrem alguns grupos como consequência de pressupostos e reações frequentemente inconscientes de pessoas que nas interações comuns têm boas intenções, e como consequência também dos estereótipos difundidos pelos meios de comunicação, dos estereótipos culturais e dos aspectos estruturais das hierarquias burocráticas e dos mecanismos do mercado; em síntese como consequência dos processos habituais da vida cotidiana (2000, p.75).

Desse modo parece impossível fugir da prática da opressão uma vez que ela está imbricada no modo em como nos relacionamos. Porém tomar consciência que ela existe em nossas práticas habituais, sabendo que podemos ser oprimidxs e opressorxs pode ser um primeiro passo para desconstruí-la ao longo das nossas práticas relacionais.

Nós que fazemos parte da relação alunxs-professorxs, numa disputa muitas vezes por autoafirmação, desejo de destaque, etc., à custa da subalternidade do outro, assumimos identidades que podem nos direcionar ao caminho de atuarmos enquanto opressorxs e oprimidxs nessa relação. Assim, independente da posição de poder que ocupamos enquanto professorxs, além de carregar potenciais opressores, também somos submetidos a posições onde nos entenderemos como oprimidxs.

Como a opressão habita a esfera das relações humanas e são difundidas e praticadas pelos meios de comunicação, pela moda, pela religião, etc., alguns indivíduos de grupos oprimidos, em geral os que são marginalizados por serem pretxs, pobres e periféricxs, crescem com o desejo de se tornarem alguém na vida.

Numa de minhas experiências com arte-educação, durante uma mediação de uma exposição de arte intitulada “O Corpo é a Casa”, do artista austríaco Erwin Wurm, no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília, na mediação da obra “O artista que engoliu o mundo”, dialogando sobre o excesso de informação e de trabalho com as crianças eu perguntei a alunxs de uma determinada escola pública do Distrito Federal: Por que é que a gente vai pra escola?

A resposta mais comum que ouvi dxs alunxs foi “Pra ser alguém na vida”. Então eu perguntei o que é ser alguém na vida. E as respostas apareceram na seguinte ordem: “É ir pra escola, aprender a ler, entrar na faculdade, arrumar um bom emprego, ter uma casa, carro...” e assim por diante. Repeti essa experiência com outras escolas públicas do DF e de maneira geral obtinha as mesmas respostas.

Percebi que havia nelas um desejo de conseguir progredir socialmente no que tange a acumulação de bens por meio do trabalho. Que não bastava ser criança para ser ‘alguém’ na vida. Que para ser alguém na vida, a gente tinha que terminar o ensino médio, muitas vezes cursar o ensino superior ou conseguir um trabalho formalizado.

Tendo em vista que a maioria das crianças que frequentavam a exposição eram de escolas públicas, negras, algumas delas com vestimentas que evidenciavam a classe social na qual estavam inseridas, classe social essa que se enquadra na classe baixa, me atentei para o fato de que eu tinha muito em comum com aquelas crianças: de que, assim como elas, também fui uma criança marginalizada que queria ser ‘alguém’ na vida quando crescesse.

O Artigo 5º da Constituição Federal da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de novembro de 1988 nos afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (2008, p.15). Nesse sentido o simples fato de existir deveria dar conta do que é ser ‘alguém’ na vida.

Mas, para além de ser humano e para além da crença de que todxs somos ‘iguais’, adjetivo que pasteuriza as identidades dxs nossxs alunxs, na nossa cultura há uma ordem de qualidades, que tenho observado a partir de minhas experiências enquanto professora e aluna de escola pública, de como as pessoas marginalizadas têm que se comportar e do que elas têm que ter para ser ‘alguém’ na vida.

A ordem, numa perspectiva capitalista, parece ser a seguinte:

1º Você precisa ter nascido numa família rica, porque se você nasce numa família pobre as chances de ser alguém na vida diminuem muito;

2º Você precisa ser brancx, cisgênerx, heterossexual e protestante;

3º Você precisa estudar muito; concluir o ensino médio, o ensino superior e conseguir um emprego, de preferência por concurso público;

Xs nossxs alunxs de escola pública fogem muito dessa ordem. Elxs são o que mais há de diversidade dentro e fora da escola pública. Podem ser travestis, mulheres trans, homens trans, pretxs, bissexuais, lésbicas, gays, gordxs, deficientes, indígenas, pobres, etc. Elxs carregam em seus corpos características que dentro da nossa sociedade os tornam pessoas subalternas.

Pensar que não existem crianças e adolescentes brancxs que sejam pobres ou pessoas pretas com poder aquisitivo maior em escolas públicas também seria um engano. E é justamente aí que entra uma das problemáticas das opressões em sala de aula.

Cabe lembrar que, apesar dessas características possibilitarem maior ocorrência da prática das opressões na relação de ensino-aprendizagem entre professorxs e alunxs, ainda existem outras opressões que são pautadas apenas na lógica de que ser professorx é ser superiorx ao que é ser alunx.

Isso porque criou-se a ideia, que Paulo Freire(2014) chama de Educação Bancária, de que xs professorxs são xs detentorxs de conhecimento e que xs alunxs são meros recipientes que devem aceitar e receber pacientemente o conteúdo que xs professores depositam nelxs. Desse modo:

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que uma única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Ainda que muitxs professorxs acreditem neste tipo de educação e este meio de fazer educação ainda persista em existir, percebo que tal concepção não contribui de maneira eficaz para produção de um conhecimento que privilegie todas as partes na relação ensinar-aprender, porque ao acreditar que somente uma das partes é a que sabe e a outra é a que aprende, damos mais margem para a opressão e marginalização dxs que juntxs têm a oportunidade de ensinar-aprender num movimento de percepção, compreensão e acolhimento dx outrx.

Um diploma de Licenciatura não nos torna alguém melhor que xs nossxs alunxs. Nem determina que estamos prontxs para perceber xs alunxs em sala de aula com todas as suas complexidades. Não nos torna conhecedores de tudo o que cerca a nossa área de formação, mas pode nos capacitar minimamente para lidar com x outrx. Muitas vezes nos faz refletir em possíveis mudanças sociais através da educação e incita em nós o desejo de exercer a prática educativa com mais sensibilidade.

Acredito que temos que ter em mente que nossxs alunos, muitas vezes, podem ser pessoas que tiveram a sua imagem marginalizada a partir de uma lógica racista e classista advinda do centro: a imagem de que esses indivíduos são seres preguiçosos, violentos, feridores da humanidade que só quem é ‘alguém’ na vida possui.

Essa imagem de marginal que tanto assusta os grupos dominantes é a mesma imagem que eu carrego no meu corpo enquanto pessoa preta, travesti, de periferia e estudante de escola pública, assim como é a imagem que outras pessoas carregam em seus corpos por não se adequarem, por exemplo, a um determinado padrão de beleza, criado por um grupo dominante e reforçado pelas mídias de grande poder. É a imagem, que nossxs alunxs, em contexto de escola pública de periferias e não periferias enfrentam todos os dias por serem quem são, e muitas vezes não perceberem que a sua própria existência já é o suficiente para torna-lxs alguém na vida.

Enquanto professorxs temos o dever de desconstruir esses estereótipos. E para desconstruir alguns estereótipos da marginalidade, temos que estar cientes que ela:

[...] um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (SAVIANI, 2008, p. 4).

Assim é importante problematizar os estereótipos e tentarmos não nos pautar apenas na superficialidade que os estereótipos advindos da branquitude em relação à marginalidade definiram, e sim tentarmos compreender os papéis sociais que esta mesma classe dominante impôs de maneira violenta aos grupos da nossa sociedade, tentando entender o que torna um indivíduo ou determinados grupos marginais.

Desconstruir os estereótipos da marginalidade, para compreender e acolher nossxs alunxs, é desfazer a imagem de que a periferia, lugar com maior população de pessoas pretas e pobres, assim como as que estudam em escolas públicas e fogem do padrão que tende a humanizar certos tipos de pessoas e desumanizar outros tipos, é um lugar violento e gerador de pessoas violentas.

Esta não é uma luta para descobrir quem é mais ou menos marginalizadx ou quem é mais ou menos oprimidx. O que busco é evidenciar o quão problemática e complexa é a opressão que ocorre dentro do espaço escolar. Ainda que para isso tenha que perceber que, mesmo que xs professorxs, numa posição já historicamente determinada como de maior poder sobre xs alunxs, também podem ser oprimidxs quando não se enquadrarem dentro do esperado por alunxs e responsáveis de alunxs.

Capítulo 2: Afeto, ética e sala de aula.

enquanto máquina bancária
nossos corpos ainda não conseguem refletir
ops. se atuarmos enquanto espelho, sim: refletiremos.
mas não somos feitos de perguntas e respostas rápidas
somos carne
olhos ossos pensamentos
histórias contadas de vó pra netx
herança viva em voz boca ouvido e coração
numa mistura certa e complexa
somos mais que memorizadorxs
somos o sofrer do impacto
que nos abala
quando amamos
quando choramos
quando rimos
quando ensinamos-aprendemos
quando conversamos sobre os nossos direitos:
de ouvir, que precisamos
de ser gente
de lembrar
que nós um dia estivemos no lugar delxs
e lembra?
lembra de quando também éramos e somos alunxs?
que parece doída essa nossa profissão
que também prazerosa é
quando a gente sabe que afetou
quando a gente sai afetadx
lembra?
eu lembro.

Somos seres capazes de afetar e sermos afetadxs a partir de nossas experiências e, em especial, nas relações com outros seres humanos. Ao aprender, aprendemos por sermos afetadxs pelx outrx, aquelx que carrega consigo saberes culturais que, por vezes, ainda não temos acesso. Ao ensinar, ensinamos na possibilidade de que x outrx seja afetadx. Na minha experiência compreendo que aprender e ensinar trazem juntos potenciais afetivos capazes de gerar em nós o desejo pelo que é desconhecido.

Neste capítulo propomos apresentar num primeiro momento algumas definições do termo ‘afeto’ analisando, inicialmente, sua etimologia. Em seguida trazemos o conceito de afeto com o qual estamos trabalhando para, no decorrer da nossa conversa, contextualizá-lo na relação de ensino-aprendizagem entre professorxs e alunxs, destacando a importância ética de sua prática.

O ato de aprender e ensinar existe na nossa cultura, à priori, desvinculado da intenção direta da institucionalização da educação. Com isso quero dizer que nós, enquanto sujeitos que aprendemos e que ensinamos, antes de iniciarmos nossa vida escolar, tivemos muito em quem e no quê nos apoiar para aprendermos a caminhar, correr, dizer que sentimos fome, pedir desculpas, etc. Em todos esses casos, utilizamos um meio muito eficiente para nossa aprendizagem: a nossa capacidade de afetar e sermos afetadxs.

Enquanto sujeitos capazes de criar formas de nos comunicar, como no caso de idiomas, expressões faciais e gestuais, fomos e somos capazes de criar e recriar saberes. Para que eu pudesse escrever esta monografia foi preciso que me fosse ensinado um idioma, que me fosse ensinada a cultura de ser brasileira e as normas de convivência que xs brasileirxs adotaram para viverem enquanto seres humanos. Para isso, foi necessário que alguém fizesse o papel de facilitadorx da aprendizagem, em muitos casos nossas mães, pais e familiares, amigos mais próximos, professorxs, etc. Houve, para além das diversas formas de ensinar um idioma ou explicar como a sociedade funciona, o afeto inserido nessas práticas educativas como tática para o ensino-aprendizagem.

Considerando afeto como uma tática eficaz em nosso desenvolvimento e em nossa aprendizagem, me interessa compreender melhor sobre o que estamos falando e o que queremos comunicar quando nos referimos ao termo ‘afeto’ nessa monografia.

Ao pensarmos no termo ‘afeto’, inicialmente, podemos associar ao que é bom, ao que faz bem. Ao procurar pela etimologia do termo ‘afeto’ em dicionário especializado, sou redirecionada ao termo ‘afecção’ que, derivado do latim *affectiō –ōnis*, significa “alteração, moral ou física, que se origina de diversas causas” (CUNHA, 1986, p. 19). Como termo

derivado de ‘afecção’, ‘afeto’ neste mesmo dicionário origina-se do latim *affectus* que, enquanto adjetivo, significa “‘sujeito a, dependente de’; afeiçoado a” (ibid) e enquanto substantivo masculino significa “‘sentimento de amizade’” (ibid).

Observo que tal definição contempla muito do que sentimos ao dizer que ‘estamos afetadxs’, contudo vamos considerar o afeto, partindo da perspectiva de Henri Wallon em seus estudos sobre a afetividade, como uma ação que atinge os corpos, algo que afeta positivamente ou negativamente alguém quando se inicia e se estabelece uma relação,. Para Wallon, segundo Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (2007, p.17). Podemos relacionar esse mundo interno do ser humano à sua subjetividade, em como ele realmente se sente quando afetado pelos eventos externos a ele. Já o mundo externo associa-se com maior proximidade das performances sociais de comportamentos que o ser humano é capaz de produzir com maior controle nas suas relações.

Estando a par da ideia de como o afeto é tratado em primeira instância neste capítulo, tenho entendido que todos os eventos que medeiam os sentimentos humanos na relação entre professorxs e alunxs, numa sala de aula, por exemplo, afetam esses corpos.

Por pertencerem a uma determinada cultura que tende a dizer que alguém com determinadas características tem poder de ser ‘mais humano’, esses corpos muitas vezes se colocam num lugar onde acreditam que podem exercer soberania sobre outros corpos. Em alguns casos para obter um status de ‘mais alguém’ esses corpos acabam por recorrerem a práticas opressoras em desrespeito e desconsideração sobre como outros corpos serão afetados.

Pegemos como exemplo, uma situação fictícia, mas não impossível de acontecer, na qual uma professora negra sofre ao mesmo tempo racismo e machismo advindo de um aluno branco de classe baixa em uma escola pública. Ao lembrar do seu lugar enquanto professora e pessoa mais abastada que o aluno decide, ao invés de recorrer ao diálogo e uma possível punição dentro das normas escolares, humilhar o aluno na presença de todxs xs outrxs alunxs daquela turma usando na sua opressão um discurso classista.

Num primeiro momento, o aluno se sentiu na posição de ser ‘mais humano’ por considerar que a sua cor de pele e o seu gênero o colocasse num estado superior ao da professora. Já no segundo momento, a professora foi quem se colocou nesse estado de ser ‘mais humana’, por economicamente ser mais bem sucedida que o aluno.

Qual dos dois sujeitos foi mais oprimido? Qual dos dois sujeitos foi mais opressor? Opressão é sempre opressão, em todos os casos. O que nos deixa sem resposta para as perguntas, porque no caso dos dois contextos houve opressão, uma primeira chamada racismo e machismo, e uma segunda chamada classismo.

Esse caso, porém, poderia ter tido um fim diferente, ou nem ter começado. Poderia não ter começado, se a cultura desse aluno fosse uma cultura onde as pessoas pretas tivessem os mesmos direitos e tratamentos que as pessoas brancas, assim como se as mulheres tivessem os mesmos direitos e tratamentos que os homens. E poderia ter terminado diferente, se ao invés de reagir à opressão sendo opressora, a professora buscasse outros meios de afetar o corpo do aluno e do resto da turma que não com uma posição de soberania apoiada no lugar de privilegiada enquanto pessoa mais abastada.

O fato é que algum comportamento da professora ou da turma deve ter afetado o comportamento do aluno que afetou o comportamento da professora, resultando em opressão atrás de opressão.

Poderíamos dizer que a opressão é baseada em um movimento de repulsa entre as pessoas, o que seria também um movimento afetivo. Este exemplo nos serviu para explicitar o afeto também como essa potência de atração e de repulsa que podemos ter diante das multiplicidades. Mas, apesar de considerar o afeto com estas potências, ele ainda é muito amplo para nos levar à importância do que queremos chamar de afetividade na relação entre alunxs e professorxs.

Uma vez que os corpos são afetados o tempo inteiro por outros corpos e de maneiras diferentes, recorreremos a uma revisão do significado de afeto que o dicionário etimológico nos dá: pensaremos agora no afeto como ações e reações que, seguidas pela sensibilidade de uma pessoa em relação a outra, são praticadas com bom senso numa via ética.

É importante pensar em como tal afetividade pode ser compreendida e praticada em sala de aula como ação e reação de professorxs e alunxs a determinadas situações, de maneira que seja uma afetividade verdadeira na subjetividade de ambos e que ao ser praticada, atue com uma atmosfera mais justa com os participantes da relação.

Ainda bem que nossos corpos se afetam. Que dentro da sala de aula pode haver divergências de crenças, de gênero, de raça, de sexualidade, etc. Pelo afeto, temos a oportunidade e o poder de problematizar tantas opressões a partir das disciplinas pelas quais somos responsáveis por mediar, utilizando a oportunidade que temos de sermos educadorxs.

Ao propor focar nossos olhares para a questão do afeto na relação entre alunxs e professorxs, não desejamos reduzir a profissão apenas a um estado de relação de sensibilidade com x alunx. Não desejamos, ao realçar a importância da afetividade nessa relação, ocupar o lugar de mães ou pais dxs nossxs alunxs, mas reconhecer que estamos diante do desenvolvimento e da aprendizagem dxs mesmxs. Procuramos assim integrar as partes que formam umx professorx destacando a importância do afeto em sua relação com xs alunxs.

No segundo semestre de 2015, cursando a disciplina Didática Fundamental¹, entrei em contato com um artigo da professora doutora Terezinha Azerêdo Rios, cujo tema é voltado sobre a dimensão ética na sala de aula. Este artigo me abriu os olhos sobre como eu enxergava a sala de aula no momento e como passei a enxergar depois. Rios (2008), num olhar sobre a ética na sala de aula, em primeiro momento nos orienta sobre as diferenças entre ética e moral. Segundo ela:

Enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. [...] Temos uma conduta moral quando nos posicionamos em relação às imposições que nos traz a sociedade, dizendo sim ou não, obedecendo ou desobedecendo. Somos responsáveis – respondemos e nos comprometemos. O compromisso é próprio dos seres humanos: só eles podem prometer, com-prometer. E cumprir a promessa. Ou não cumpri-la. Agimos moralmente. Mas nem sempre realizamos uma reflexão ética. Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações (RIOS, 2008, p. 07).

Ao nos esclarecer sobre a distinção entre ética e moral, Rios considera o espaço de pensar uma educação institucionalizada que fuja da norma bancária de educação nos possibilitando entender a educação e a relação alunx-professorx como uma relação afetiva, onde ambas as partes têm a oportunidade de assumir um compromisso de se educarem ao mesmo tempo em que são educadxs.

Nesse sentido ela também entende que a dimensão ética no trabalho de professorxs se faz em consonância com as dimensões da técnica, da estética e da política. Para ela a dimensão da técnica “diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;” (RIOS, 2008, p.7). Já a dimensão da estética “diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora” (ibid) e a dimensão da política “diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.” (ibid).

Precisamos observar a dimensão ética na sala de aula quando:

¹ Disciplina obrigatória para alunxs de licenciatura em Artes Cênicas, ofertada no 6º semestre pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

[...] nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. Focar no afeto, nesse caso, é dar atenção a uma questão tão importante e que por muitos é esquecida. É dar importância à existência do outro (RIOS, 2008, p. 7).

Assim temos a oportunidade de reconhecer que sendo éticos, somos capazes de pensar nossos alunos como fazedores da educação também. Saímos do lugar onde os professores são considerados detentores do conhecimento e damos espaço ao diálogo e respeito às culturas e saberes que vão além dos nossos.

Pensar uma educação ética é reconhecer a voz de cada aluno na sala de aula, é provocar a interação entre os conteúdos das disciplinas e as experiências vividas pelos sujeitos que, juntos, fazem a aula acontecer. É não esquecer que ser professor é uma profissão, e que como profissão é preciso ter domínio do que se ensina, mas reconhecendo que essa profissão não pode ser reduzida à dimensão da técnica. É acreditar no que Paulo Freire (2014, p. 140), em *A Pedagogia da Autonomia* diz ao afirmar que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje” sem esquecer que o trabalho de educador é:

[...] uma especificidade humana [...] um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 2014, p.141).

E por ser esse um trabalho feito de gente, com gente e para gente, não podemos nos fixar nessa prática com frieza, como se fôssemos máquinas que não se afetam. Nós e nossos alunos somos sim corpos cheios de complexidade capazes de nos afetarmos a cada momento no processo de ensino-aprendizagem. Somos veiculadores de afetividade, de empatia, de acolhimento daqueles que é diferente, de amor.

Além da obrigação com o ensino dos conteúdos das disciplinas, precisamos nos permitir conhecer as histórias de nossos alunos, precisamos ouvir o que eles pensam sobre o que está sendo ensinado e como está sendo ensinado. Enquanto corpos capazes de afetar e sermos afetados, não podemos ficar indiferente quando o assunto é afeto na relação de ensino-aprendizagem. Precisamos reivindicar o direito de sermos mais afetivos, de reconhecer também a existência de nossos alunos ouvindo-os.

Capítulo 3: Cruzamento entre questões impedoras da autonomia e alteridade: um olhar para as potencialidades do afeto

vem
me diz sobre você
sobre a sua história
me deixa cruzar o teu caminho
e me escuta também
que num espaço de tempo
longo talvez
a gente possa
juntxs
tocar outros caminhos
mudar o curso do rio
e ouvir melhor
quem não somos nós
vem
me ajuda aqui
que sem sua voz
eu não aconteço
e sem a minha
tu também não.

Neste capítulo compreenderemos em primeiro momento o que queremos dizer quando falamos em experiência e em alteridade e como esses conceitos se relacionam, dando ênfase no reconhecimento da existência dx outrx, enquanto subsídio para compreender e respeitar a autonomia de nossxs alunxs. Apontaremos alguns impeditores da autonomia e da alteridade

na relação entre alunxs e professores e apostaremos no afeto como uma tática eficaz no fortalecimento dessas questões.

Precisamos exercer a prática do afeto em sala de aula como uma prática ética, com desejo de mudança, de modo que nós, professorxs, juntamente com nossxs alunxs, tenhamos a possibilidade de interferir nas injustiças sociais que subalternaram grupos sociais ao longo da história. Exercer a prática pedagógica afetivamente implica em reavaliar nossos valores morais e nossos poderes enquanto professorxs, reconhecendo também os poderes de nossxs alunxs. Além disso, implica também em se abrir para desafios diversos que com a prática educativa iremos experienciar.

O exercício da prática do afeto pode ser uma proposta que parte de nós professorxs, mas que ao entrar em contato com a autonomia de nossxs alunxs pode ser despertada também em suas relações. Pode ser um acontecimento onde xs alunxs e nós professorxs podemos fazer com que essa prática reverbere nas relações extraescolares.

Pensar e exercer a prática do afeto numa via ética, refletindo sobre os nosso fazeres educacionais, nos possibilita abrir-se para x outrx. Nesse sentido, podemos dizer que quando o afeto é praticado na relação entre alunxs e professorxs reconhecendo seu valor ético, nós estamos diante do que chamaremos de alteridade.

Mas da perspectiva em que todxs nós, cria e criadorxs de cultura, carregamos potenciais para atuarmos como opressores ou sermos oprimidos, como podemos nos preparar para evitar agirmos opressivamente?

Esta é uma primeira pergunta que podemos fazer para nos colocar disponíveis às expressões dx outrx. Jorge Larrosa Bondía (2011), em seus escritos sobre alteridade nos diz que ela existe numa relação bem íntima com a experiência, sendo a experiência um acontecimento predecessor da alteridade, um elemento fundamental para a existência da alteridade. Para Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21).

Ainda em seus escritos sobre a experiência e o saber de experiência, Bondía nos apresenta o sujeito da experiência. Para ele:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (2002, p. 24).

Em vista disso, compreendemos que a experiência tem o poder de afetar os corpos de quem ela atravessa desestabilizando-os, modificando-os. Ela não é estado de passagem, mas

ação-presente que veicula os eventos exteriores dos sujeitos afetados por ela às provocações que ela é capaz de instigar nesses mesmos sujeitos. Assim a experiência é um veículo para a alteridade.

Se a experiência veicula a alteridade e traduz em si um poder de afetação nas relações humanas, e para Bondía (2011) é um acontecimento que nos atravessa, o ato de ensinar-aprender, em si, é capaz de ter o poder de ser ou de não ser caracterizado como experiência veiculadora de alteridade dependendo do seu poder afetivo.

Pode não ser uma experiência à medida que, em sua gênese, o fazer educacional na relação de alunxs e professorxs assuma um caráter desafetivo, sem desejo do fazer e sem diálogo. E pode ser uma experiência à medida que haja nessa relação uma noção clara de que alunxs e professorxs fazem aula juntxs, com provocações, desejo do fazer, e com diálogo.

O ensino-aprendizagem é experiência porque não se centraliza nas mãos de um 'eu', porque não se resume a esse 'eu', porque envolve outrxs, porque veicula a alteridade. Nas palavras de Larrosa, a experiência veicula a alteridade porque diz respeito a:

[...] algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (2011, p. 5).

Logo, foge do nosso controle. E é por fugir do nosso controle, por não se reduzir ao que se parece com o 'eu' que precisamos entender que a experiência é uma prática que envolve o 'eu' e x outrx e acontece na relação entre 'eus' e outrxs. Ao compreender a experiência desse modo temos a oportunidade de enxergar as tantas questões que são impedoras da prática da alteridade na relação alunx-professorx.

Ainda que tenhamos compreendido que o que torna a experiência possível de ser experiência é essa disponibilidade para que o desconhecido nos atravesse, para que x outrx nos afete, me pergunto o seguinte: quem cria x outrx?; o que cria x outrx?

Segundo Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000), a criação dx outrx, em primeira instância, é dada por uma necessidade humana de autodefinir-se através da criação de um 'eu'. O centro precisa definir quem é a periferia para poder se afirmar enquanto centro. O centro tende a calar a periferia. Somente o centro pode ter voz. O centro aqui é uma metáfora para o 'eu' e a periferia uma metáfora dx outrx. O centro não é capaz de se autodefinir, por isso a necessidade do que ele vai chamar de subalterno a ele, a criação da imagem do que ele

define como periferia. Nós, enquanto primeira pessoa do plural, somos o centro ou o 'eu'. Logo, 'eles', enquanto terceira pessoa do plural é a periferia, ou a diversidade, ou x outrx. Nós, enquanto centro:

Necessitamos do outro, ainda que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar, ou garantir, ou preservar aquilo que somos (Larrosa e Pérez de Lara, 1998), nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos. O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das "falhas" sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 166-167).

Culpamos x outrx por tudo aquilo que, segundo a lei da moral e dos bons costumes é considerado ruim. Culpamos as pessoas pobres pela pobreza, culpamos as pessoas tlgb pela tlgbfobia: culpamos às mulheres pelo estupro, culpamos as pessoas negras pelo racismo. A culpa é sempre dx outrx. Isso porque temos uma dificuldade imensa em nos reconhecer também enquanto outrx.

A lógica do 'eu' e dx outrx em conceito se separam, mas em prática se misturam. Em nossa sociedade é muito difícil alcançar o lugar do 'eu' sem carregar consigo também o lugar dx outrx. Isso porque sempre haverá a oportunidade de sermos o 'eu' de alguém e x outrx de algum 'eu'.

E na relação entre alunxs e professorxs, quem é o 'eu' e quem é x outrx? No sentido da concepção bancária de ensino, o 'eu' é aquele que ocupa o lugar de professorx e x outrx o que ocupa o lugar de alunx. Aos nossxs olhos de professorxs, culpamos nossxs alunxs pela dificuldade em aprender, pelas notas baixas, pela bagunça em sala de aula. E aos olhos de nossxs alunxs, nós somos culpadx pela falta de interesse delxs em aprender, etc.

Mas é essa concepção que precisa ser superada para que o desejo da prática do afeto nessa relação se concretize. Nós professorxs temos o poder de abandonar as amarras da educação bancária. Isso pode nos garantir, pelo menos, a possibilidade de descer do pedestal e criar, uma atmosfera de ensino-aprendizagem horizontal e mais democrática, onde outras vozes, além da nossa, possam ser ouvidas.

Devemos considerar as experiências subjetivas dxs alunxs no contexto da educação em sala de aula para que possamos ressignificar nossas vivências e proporcionar caminhos para que elxs também possam se colocar disponíveis à prática da alteridade para assim encontrarmos outros sentidos no fazer educacional.

Quando desconsideramos as experiências dxs nossxs alunxs, automaticamente xs negamos enquanto gente, reforçando a imagem que o centro criou de que para ‘ser alguém’ xs nossxs alunxs precisam alcançar determinados lugares de poder – que estão geralmente associados principalmente à branquitude, à heterocisnormatividade e ao capitalismo – na sociedade.

Assim, ao reconhecermos que elxs já possuem o poder de ser gente, estimulando seu envolvimento nas aulas através da expressão de sua criatividade, do relato de suas vivências, do compartilhamento de suas ideias, conseguimos desmistificar a ideia de que elxs são um ‘ser menor’, fortalecendo as relações de envolvimento e respeito entre alunxs, professorxs e sociedade.

Se nos predispuermos a nos relacionar com nossxs alunxs a partir de uma ótica horizontal, reconhecendo sua existência, conseguiremos alcançar boa parte do caminho que nos levará ao fortalecimento da autonomia dxs nossxs alunos.

Numa de minhas experiências enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, observei que a professora responsável pela disciplina de Artes, responsável também por me orientar na sala de aula enquanto bolsista docente, possuía um discurso em prol da educação pela autonomia dxs alunxs e livre de opressões. Por outro lado, na prática docente da mesma, o que eu via era uma forma de ensinar com excesso de informação em tempo muito pequeno, e em seguida um abandono da turma, deixando xs alunxs sozinhos ou acompanhadx por mim.

Fiquei com medo. Não queria ser aquele tipo de professora.

Ao mesmo tempo em que era orientada por ela, era orientada também pela professora Clarice Costa, na época Coordenadora do Pibid – Teatro da UnB, que me sugeriu a leitura do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire.

Após meu contato com o livro percebi que a autonomia que acreditamos no fazer educacional não deve nunca ser confundida com ausência da participação ativa dxs professorxs na formação dxs alunxs. Terezinha Azerêdo Rios, em diálogo com Paulo Freire também define o que é autonomia. Para ela:

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceita passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. A autonomia é sempre relativa, isto é, se dá em relação com os outros e, portanto, é inadequado

confundi-la com independência ou com ausência de responsabilidade (RIOS, 2001, p. 10).

A autonomia que tanto me seduz neste trabalho não tem a ver com deixar com que xs alunxs façam sozinxs o que é essencial que façamos juntxs. A autonomia que acredito tem a ver com o respeito às subjetividades dx alunx, “sua curiosidade, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem” (FREIRE,2014, p.58).

É nesse sentido que devemos procurar sermos éticxs e afetivxs quando nos relacionamos com xs nossxs alunxs e desenvolver meios para que nossxs alunxs também sejam éticxs e afetivxs conosco e consigo mesmxs. Elxs precisam se sentir pertencidxs e fazedorxs da prática educacional. O afeto, enquanto fortalecedor da autonomia e da alteridade na nossa relação com nossxs alunxs tem como fonte mediadora do ensino-aprendizagem, o diálogo que, conforme Márcia Tiburi:

[...] é uma atividade que nos forma e que é formada por nós. É um ato linguístico complexo capaz de promover ações de transformação em diversos níveis. [...] O diálogo é uma prática de não violência. A violência surge quando o diálogo não entra em cena (TIBURI, 2016, p. 23).

É com o diálogo que nos conhecemos, nos instigamos, descobrimos como resolver problemas juntxs, aprendemos e ensinamos. É importante que não confundamos diálogo com questionário de pergunta e resposta. Isso não é diálogo. Também, como afirma Tiburi :

O diálogo não é a conversa entre iguais, não é apenas uma fala complementar, uma conversa amistosa, mas a prática real da escuta em que a dúvida, a pergunta, existe para abrir a si próprio e abrir o outro. Nesse sentido, o diálogo é a aventura no desconhecido. Ato político real entre diferenças que evoluem na busca do conhecimento e da ação que dele deriva (TIBURI, 2016, p. 47)

Enquanto processo educativo, o diálogo nos permite enxergar as subjetividades que existem em sermos o ‘eu’ e x outrx. Se o diálogo nos disponibiliza uma aventura no desconhecido é ele uma metodologia eficaz pela qual o afeto pode se manifestar enquanto fortalecedor da autonomia e da alteridade nossa e de nossxs alunxs.

Mas uma metodologia em curso, porque ainda temos muito trabalho a fazer para que possamos nos reconhecer também enquanto outrx na educação, isso porque ainda recorremos à imagem de que x outrx é tudo o que comporta as ‘ruindades do mundo’, conforme afirmam Duschatzky e Skliar:

Na educação, "o outro como fonte de todo mal" assumiu distintas formas, expressamente violentas ou repentinamente excludentes, porém todas implicaram uma tentativa de descartar o componente negativo, o não idêntico, nas palavras de Adorno. Assim o sentido comum se tomou indesejável frente ao pensamento elaborado; a metáfora, só um artifício de linguagem frente à rigorosidade explicativa da dedução; a emoção, desvalorizada frente à razão; a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética, uma mera aparência frente à

solidez certa da racionalidade; a sexualidade, pecaminosa, frente ao olhar prejudicioso da moral (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.168).

E por isso tem sido muito recorrente as notícias nos jornais onde professorxs agridem alunxs e alunxs agridem professorxs. A negação dx outrx dentro do contexto escolar tem cada vez mais nos impedido de saber lidar com o que nos afeta de forma ética.

Quando se fala em escola Precisamos apostar na afetividade como uma possibilidade de desconstruir num processo gradativo os preconceitos e as discriminações que orbitam também a esfera da aprendizagem. Pois os preconceitos e as discriminações são alguns dos impedidores da autonomia e da alteridade.

Ana Flávia do Amaral Madureira constata:

As pessoas, obviamente, não nascem racistas ou preconceituosa, elas aprendem as 'lições' do preconceito e da discriminação com os seus pais, suas mães, seus (suas) professores(as), com a mídia. Acabam por internalizar o que a nossa sociedade não quer ver ou admitir: aprendem, desde a mamadeira e as primeiras brincadeiras, a ser preconceituosas (MADUREIRA, 2007, p. 60).

Como durante muita parte da nossa vida não temos controle sobre o que queremos aprender ou não aprender, ao longo de nosso desenvolvimento aprendemos que precisamos nos afirmar enquanto alguém na vida cada vez mais à custa da negação dx outrx. Embora seja esse um acontecimento recorrente, todo ser humano é capaz de desenvolver também empatia e respeito pelas diferenças.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se crermos que isto implica formatar por completo o outro, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento e a sensibilidade. Porém, parece atrativo, pelo menos para muitos, imaginar o ato de educar como o ato de deixar à disposição do outro tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é em algum aspecto. Uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que encerrem o trajeto e enfatizem resultados excludentes (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 176).

Qualquer que seja x professorx que aprende-ensina apostando no diálogo como uma metodologia potente para a mudança de uma cultura que seja mais afetiva, elx faz uma aposta que carrega muitas possibilidades de dar certo. E isso também pode ser muito perigoso ao passo que o diálogo seja confundido com discurso. Ao carregar um discurso sobre afetividade e sobre o poder da mesma nas relações, corremos o risco de torná-la uma arma mortal nas mãos dos que querem que as periferias e as pessoas marginalizadas sejam sempre subalternas ao centro.

E em razão disso precisamos considerar que esta arma deve ser usada com bom senso, a favor da ética. Não em forma de discurso, mas em forma de prática.

Outro dia, numa aula da disciplina Fundamentos da Educação Artística², na Universidade de Brasília, o professor Graça Veloso disse, para uma turma de aproximadamente quinze alunxs, apontando para o lugar que ele estava sentado que aquele era o lugar mais perigoso do mundo. Aquela fala reverberou e reverbera minhas vivências até os dias atuais. Digo isso porque aquele dizer faz muito sentido, considerando que, apesar de não possuímos, enquanto professorxs, a dádiva de sermos deusxs, ao ocuparmos a cadeira de professorxs, estamos assumindo também a responsabilidade pelo desenvolvimento de outras vidas.

A cadeira mais perigosa do mundo é a de professor porque, ao passo que podemos nos apoiar numa tática como a afetividade realmente com o interesse de ressignificar culturas com bom senso, podemos usar também do mesmo modo para educar em prol da “banalidade do mal”.

Jean Wyllys explica:

A filósofa judia Hannah Arendt cunhou a expressão “banalidade do mal” quando analisou o julgamento de Eichmann, um dos nazistas levados ao tribunal. Com esta expressão, a filósofa se referiu ao mal que não é enraizado [...] nem praticado com atitude deliberadamente maligna. A banalização do mal é feita pelo ser humano comum que não se responsabiliza pelo que faz de ruim ou acha que o que faz de ruim não tem consequência para os outros, não reflete, não pensa (WYLLYS, 2005, apud TIBURI, 2005, p.19).

É importante pensar no afeto como tática eficaz em favor da ética. A banalidade do mal é a falta de ética. A autonomia de nossxs alunxs no processo educativo tem que ser considerada também na medida em que esta autonomia colabora para a formação nossa e de nossxs alunxs. Uma autonomia fundada na falta de alteridade é uma autonomia que caminha para o processo de banalização do mal.

O lugar de professorx pode ser perigoso porque nos exige o tempo inteiro a consciência de que esse é um trabalho feito por gente. E se feito por gente, exige de nós que sejamos sensíveis às subjetividades dessa gente. Exige que nos aproximemos da cultura dessa gente, que tenhamos desejo de se relacionar com essa gente. Exige disponibilidade para o novo. Por isso o dever de não sermos antiéticos. A antiética pode fazer com que o poder de ser professorx acabe muitas vezes por negar a existência do que não está vinculado aos nossos interesses, ao nosso modo de agir, à nossa cultura.

Se agirmos com afeto, no interesse da ética, agiremos em prol do desejo do fortalecimento da autonomia de nossxs alunxs para que elxs se sintam fazedores de cultura e

² Disciplina optativa sem pré-requisitos ofertada pelo Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

agentes políticos da nossa sociedade. Com o empoderamento de nossxs alunxs, temos a esperança de que a nossa sociedade possa, um dia, ser mais justa com todxs os que não são o 'eu' e mais disponível às expressões dx outrx.

Considerações finais

Durante toda a minha vida, nunca pensei que me formaria num curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Assim como nunca pensei que seria *slammer*, performer, poeta e atriz. A minha única certeza era que eu tinha que estudar e ser alguém na vida.

Então passei o Ensino Fundamental inteiro estudando muito, tirando notas altas, me preocupando em ser aprovada em todas as disciplinas da escola. No Ensino Médio também estudei muito e direcionei meus estudos para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Mas também foi no ensino médio que comecei a fazer teatro na escola e conheci muita gente diferente do que eu era.

Ao ingressar no curso de Artes Cênicas da UnB eu convivi conscientemente em tipos de relações nas quais ora eu me percebia enquanto ‘eu’ e ora me percebia enquanto outrx. Foi quando eu experimentei pela primeira vez me colocar enquanto educadora num contexto de escola pública, através do Pibid. Foi também onde pude aprofundar algumas reflexões sobre as potências da poesia no meu corpo enquanto performer, mediadora e contadora de histórias na sala de aula, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic.

Foi através da minha formação em Licenciatura e dos contatos com as experiências que eu tive e continuo tendo enquanto professora, mediadora de exposição de arte, poeta, performer e *slammer* que pude perceber cada vez mais as práticas opressivas que pessoas como eu, subalternadas pelo centro, sofremos. Pude também com o apoio da minha mãe, do meu marido, de amigxs e professorxs me empoderar da minha própria existência e fazer reverberar tudo o que aprendi enquanto professora na minha escrita, na minha prática educativa, na minha performance, na minha voz.

É por tudo o que eu sou, por tudo o que passei enquanto pessoa preta, travesti, pobre, filha de mãe solteira, macumbeira e semianalfabeta, que me direciono à escola pública nesta monografia. Por acreditar que nela temos a possibilidade de romper com vários ciclos estruturais de opressão que faz com que algumas pessoas sejam preteridas e outras preferidas na nossa sociedade.

Acredito no afeto como esse fortalecedor de autonomia e alteridade nas relações de ensino-aprendizagem entre professorxs e alunxs porque a minha experiência de vida me diz que é possível. Acredito no afeto como essa tática poderosíssima, porque é por ele que temos a possibilidade de enxergar x outrx, numa via mais ética, tendo bom senso em nossos relacionamentos.

Através da escrita dessa monografia eu pude materializar muitos dos meus sentimentos em relação à prática educativa. Percebo que, ainda que existam dinâmicas opressoras na nossa relação com nossos alunos, nós temos a possibilidade de rompê-las. Mas que o rompimento dessas dinâmicas não se dão de imediato. É preciso persistência e esperança com desejo de mudança da sociedade e de nós mesmos.

Para tanto precisamos reconhecer o poder que há em sermos professores. E reconhecer isto é lembrar que um dia fomos alunos e agora temos o privilégio e poder de ocupar o outro lugar, a outra cadeira.

Reconhecer nosso de poder enquanto professores é um primeiro passo para a prática da alteridade e diálogo horizontal com nossos alunos. Praticar a escuta e o acolhimento do que eles têm a nos oferecer enquanto indivíduos com experiências e vivências diversas pode ser a chave para melhorar o desempenho do fazer educacional institucionalizado com esperança de um mundo menos opressor e menos marginalizador.

Assim como Paulo Freire (2014, p.96), sigo acreditando que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e por isso fazer muito sentido para mim e me dar esperanças, reflito e proponho que, enquanto professores, deveríamos evidenciar sempre que necessário os problemas que afetam a nossa relação com nossos alunos, buscar enxergar o que de opressor e oprimido há em nós e em nossos alunos para propor uma prática de convivência e de ensino-aprendizagem mais humanizada, com foco no respeito às diversidades e na convivência a partir das trocas dos afetos que possibilitem ouvir e falar sem medo de ser reprimido, cantar quando for preciso, encenar quando necessário e amar sempre que possível.

Referências Bibliográficas

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- _____. Experiência e alteridade em educação. *Reflex Acao*, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, v. 25, n.2, p.163-178, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese de doutorado. Orientadora: Profa Dra. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco. Universidade de Brasília – UnB. 2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- RIOS, Terezinha. Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. São Paulo: Papirus, p. 73-93, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- TIBURI, Márcia. Como conversar com um fascista. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- YOUNG, Íris Marion. "Las cinco caras de la opresión." *La justicia y la política de la diferencia* Madrid: Editorial Cátedra, p. 71-113, 2000.
- WYLLYS, Jean. Prefácio. In: TIBURI, Márcia. Como conversar com um fascista. Rio de Janeiro: Record, 2016.