



UFCE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - INSTITUIÇÃO ASSOCIADA: UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP DE MARÍLIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

JAILSON MOREIRA DOS SANTOS



Fotografia 01¹

Antropossociologia da Educação: etnografia das narrativas de esvaziamento dos sentidos e significados da escola pública no ensino integral na periferia da zona sul da capital paulista entre 2022 e 2024

UNESP-FFC
Marília- 2024

¹ **Fotografia 01:** “Sob a escada”. Escadaria de entrada da escola (local onde ocorreu a pesquisa), abaixo dela os estudantes deixam suas impressões como uma espécie de santuário dos registros de passagem pela escola. Chama a atenção o fato de os estudantes só terem a autorização da gestão escolar do registro escrito na parte de baixo da escadaria, em nenhum outro lugar da escola é possível qualquer intervenção artística do tipo: mural, grafite, instalação ou quaisquer intervenções da arte nas paredes, muito comuns em escolas públicas do extremo sul da capital paulista. Impera nas paredes das salas e dos corredores da escola uma metade da cor branca na parte superior e a outra metade inferior na cor azul cobalto, cores que se confundem com o cinza do chão gélido, cores muito semelhantes as das prisões paulistas como: o Cadeião de Pinheiros e o Cadeião de Diadema. **Fonte:** Fotografia e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

JAILSON MOREIRA DOS SANTOS

Antropossociologia da Educação: etnografia das narrativas de esvaziamento dos sentidos e significados da escola pública no ensino integral na periferia da zona sul da capital paulista entre 2022 e 2024

Dissertação apresentada à UNESP – Universidade Estadual Paulista de Marília como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada (Departamento de Sociologia e Antropologia, Unesp, *campus* de Marília).

UNESP-FFC
Marília- 2024

Ficha catalográfica

S237a

Santos, Jailson Moreira dos

Antropossociologia da Educação: Etnografia das narrativas de
esvaziamento dos sentidos e significados da escola pública no ensino
integral na periferia da zona sul da capital paulista entre 2022 e 2024 /
Jailson Moreira dos Santos. -- Marília, 2023 187 p.: il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Fábio Kazuo Ocada

1. Etnografia. 2. Antropologia. 3. Sociologia. 4. Narrativas. 5.
Antropossociologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JAILSON MOREIRA DOS SANTOS

Antropossociologia da Educação: etnografia das narrativas de esvaziamento dos sentidos e significados da escola pública no ensino integral na periferia da zona sul da capital paulista entre 2022 e 2024

Dissertação apresentada à UNESP – Universidade Estadual Paulista de Marília como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada (Departamento de Sociologia e Antropologia, Unesp, *campus* de Marília).

BANCA EXAMINADORA

Aprovado pela Comissão Examinadora, como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional, na área de concentração: Ensino de Sociologia e, na linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade.

Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro

Doutora em Educação pela Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Talita Prado Barbosa Roim

Doutora em Educação pela Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Suplente I: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Doutora em Educação pela USP – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Suplente II: Márcio Jean Fialho de Souza

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fabio Kazuo Ocada – Orientador

Doutor em Educação pela Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Marília, 22 de julho de 2024

Dedico este trabalho de pesquisa em Sociologia e Antropologia:

aos estudantes: Stephany, 3º C de 2023; Moisés Dias Bezerra (o Dias), 3º E de 2023; Matheus Ricarte, 3º B de 2024; Hades dos Santos Bonetti, 3º E de 2023; Gabriel Oliveira Ferreira, 3º C de 2023; Joice Leandro da Silva, 3º N de 2022; Ruan Johnatan da Silva Nunes, 3º B de 2023; Rebecca Daniel Castagnari Sarmento, 3º C de 2023; Bárbara Isis Rabetti Santana, 3º C de 2023; Gabriel Laurentino de Jesus Manso, 3º I de 2024; Giovanna Silva Brito, 3º H de 2024; Kailayne Andrade, 3º G de 2024; Willian, 3º H de 2024; Milena, ex-Grêmio Mandela; Henry, 3º H de 2024; Lavígnia, do 3º C de 2023; Isabella Amarall Gonçalves, 1º F, de 2023; Gabriel Paulino, 3º H de 2024; Ana Beatriz Alencar Ferreira, 2º E de 2023; Hannah Emanuely de Santana Barbosa, 3º G de 2024; Sofia Moreira, 3º F de 2024; Luís Fabiano dos Santos Santana, 3º A de 2024; Isabel Sampaio, 3º D de 2024; Emily Menezes dos Santos, 2º G de 2024; Marco Oliveira da Silva, 2º E de 2024; Beatriz Pinheiro dos Santos, 3º C de 2023; Julia Beatriz Barreto Reis, 3º C de 2024; Vitória Aparecida Belfort de Souza, 3º B de 2024.

às professoras: Simone Cristina, de Sociologia; Maria Clemente, de Sociologia; Vanessa, de História; Carol, de Língua Portuguesa; Regiane, de Filosofia; Luciana Lorenzetti, de Artes; Fernanda Maia, de inglês; Michelle Lobato, de Matemática; Ysmaylla Karami, de Biologia; Cristiane Demétria, de Língua Portuguesa; Léia, de Língua Portuguesa; Elizabeth, bibliotecária; Thatiana, de Língua Portuguesa; Larissa, de Biologia; Kelly, de Biologia; Camila, de Química; Daniela, de Educação Física; Rosana, de Física; Francilly, de Artes; Vera, de Educação Física; Edina, bibliotecária; Fátima, do acolhimento e convivência social; Francesca, do acolhimento e convivência social; Cristina, do acolhimento e convivência social; Mariana, do acolhimento e convivência social; Rosângela, do acolhimento e convivência social; Patrícia, pelo carinho e cuidado com os espaços da escola. A Ana Paula, educadora, ex-professora, ex-coordenadora e ex-vice-diretora da escola.

aos professores: Wilson Lopes, de Língua Portuguesa; Ademilton, de Filosofia; Felipe, de História; Elis, de Geopolítica; Álvaro de Matemática Financeira; Leo, de Matemática; Régis, de Matemática; Wilson Delfino, de Física; Osvaldo, de Matemática; Antônio, de Filosofia; Romário, de Matemática; Marcelo, de Sociologia; Reinaldo, de Física; Jean, de Língua Portuguesa; Matheus, do Proatec; Vitor, do acolhimento e convivência social; Marco, pelo carinho e cuidado com a sala 09 – Laboratório de Ciências Humanas. A Calazans, educador, ex-professor e ex-vice-diretor da escola.

Aos estudantes, pela generosidade em compartilhar suas experiências, suas narrativas, suas histórias pessoais e de vida, suas subjetividades e identidades sociais. ***Às professoras e professores*** pelo cuidado, carinho, atenção e respeito com essa nova juventude que entra na escola.

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.

Paulo Freire (1991, p. 16)

O que pode então significar “subjetividade e identidade”, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades e as subjetividades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as “identidades de gênero”? Seria errado supor que a discussão sobre a “identidade” deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. Convencionalmente, a discussão sociológica tem buscado compreender a noção de pessoa como uma agência que reivindica prioridade ontológica aos vários papéis e funções pelas quais assume viabilidade e significados sociais. No próprio discurso filosófico, a noção de “pessoa” tem sido analiticamente elaborada com base na suposição de que, qualquer que seja o contexto social em que “está”, a pessoa permanece de algum modo externamente relacionada à estrutura definidora da condição de pessoa, seja esta a consciência, a capacidade de linguagem ou a deliberação moral. Enquanto a indagação filosófica quase sempre centra a questão do que constitui a “identidade pessoal” nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou autoidentidade no decorrer do tempo, a questão aqui seria: em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o status autoidêntico da pessoa? Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Judith Butler²

² Trecho de *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Editora Civilização Brasileira, tradução de Renato Aguiar, 2003. Butler é professora da Universidade da Califórnia em Berkeley e se dedica aos estudos

AGRADECIMENTOS

Agradecer ao professor, doutor Fábio Kazuo Okada, orientador arguto, paciente, humilde e respeitoso. Às professoras doutoras, Ana Paula Cordeiro, Talita Prado Roim, Sueli Guadalupe Mendonça e ao professor doutor, Márcio Jean Fialho de Souza, componentes da banca que, além de lerem e avaliarem o meu trabalho, contribuíram de uma maneira inigualável para esta pesquisa. Aos professores doutores Marcelo Augusto Totti, Maria Valéria Barbosa, Jair Pinheiro e Henrique Tahan Novaes, que, inconscientemente, de forma generosa, me orientaram. A vocês meu respeito e consideração.

Agradecer a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Marília e a equipe de trabalho do Programa de Pós-Graduação pela seriedade no trato com as questões acadêmicas, agradecimento especial a Laura Oliveira Souza pela atenção e cordialidade.

Agradecer a Escola Pública de Ensino Médio Integral e a Diretora Tamiris Andrade que me acolheram e possibilitaram a realização deste trabalho. Aos estudantes, professoras, professores e profissionais da educação participantes do estudo, por compartilharem as suas histórias de vida, parte de suas subjetividades, as alegrias, tristezas e angústias próprias de quem vive na educação pública, possibilitando a mim novas aprendizagens.

Agradecer aos companheiros de estudo da Unesp de Marília, Vanessa, Paulo, Bonora, Luiz, Emerson, Antônio, Vinícius, Simone e Elizabeth.

Agradecer a minha mãe, Maria Moreira, incentivadora dos meus estudos, a quem devo os meus anos iniciais de vida, agradeço a sua luta, crença e persistência em educar sempre com amor e ação ética, além do acompanhamento constante ainda quando somos crianças grandes. Agradecer às minhas irmãs e irmão. Sueli, pelas idas e vindas às nossas escolas na infância e adolescência, companheira de insistência na minha primeira formação; Simone, pelas conversas sobre a vida e sobre o futuro; Silvana, pela curiosidade e conversas intimistas; Ronaldo, pela proteção e cuidado na infância. Ao meu pai, José Machado, que não estando mais aqui neste mundo, foi grande inspirador. A Isabel, minha avó materna, incentivadora inconsciente, mulher brasileira, não alfabetizada, de ancestralidade *Kiriri* do sertão nordestino, mulher excepcional que, embora não soubesse ler e escrever a linguagem ocidental, me ensinou a ver, a ler e a “experimentar” o mundo de diferentes formas. Mulher sábia e significadora da minha experiência etnológica em relação à vida e a morte, passou por este mundo durante os seus 86 anos vívidos e lúcidos e nos deixou órfãos de bom senso e sabedoria. A Maria Machado, minha avó paterna, mulher re-significadora da minha infância, com sua altivez emblemática ao “deletrear” ditados e causos antigos e mitológicos, nas tardes chuvosas dos domingos de outono nordestino. Foi uma das minhas grandes incentivadoras das *letras*.

Agradecer a Sônia Lima, prima, professora, diretora de escola e a professora Terezinha Fonseca, duas pessoas importantes que, com carinho e cuidado me fizeram ficar apaixonado por Escolas. Meus agradecimentos a essas mulheres são de sentimento e saudosismo lúdico, pois, me ensinaram a ver e a ler o mundo através das suas histórias de vida, das leituras de literaturas de cordel, das suas experiências como professoras e educadoras.

Agradecer a Simone, companheira e incentivadora incondicional, que, aliás, suas histórias e pesquisas se entrecruzaram como as minhas, não só as acadêmicas, mas as da vida nesse planeta. Agradecer aos meus filhos Lúrian, por me introduzir no debate sobre as novas juventudes que aportam nesse mundo; ao Luís, por insistir na eterna luta dos contrários; ao Thiago, pela resistência nesse mundo complexo; Thainá, pela busca da maturidade e Talita, pela firmeza diante da vida complexa.

Agradecer aos amigos Wilson Lopes, Vanessa, Ademilton, Maria Clemente, Michelle, Álvaro, Osvaldo, Carol, Leo, Fátima, Francesca, Cristina, Elizabeth e Luciana, pela amizade incondicional, pelo bom humor, pela partilha dos ideais em busca de uma escola pública de qualidade, e principalmente, por contribuírem para me manterem lúcido e sempre atento diante das lutas próprias da vida numa escola pública, periférica e complexa.

de gênero, ela não acredita que o gênero seja uma questão biológica e nem que se divida apenas entre masculino e feminino.

RESUMO (português)

Esta dissertação é fruto de uma investigação antropológica realizada na linha de pesquisa “Educação, Escola e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação no “Ensino de Sociologia”, da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Marília e tem como questão central: “considerar olhares antropológicos sobre a escola pública contemporânea, frente aos desafios de compreensão das novas configurações subjetivas e identitárias dos estudantes. Frente ao esvaziamento dos sentidos e significados de escola, a partir de uma escola pública de ensino integral, na periferia da zona sul da capital paulista, entre 2022 e 2024”. A realização desta investigação pautou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa etnográfica a partir das narrativas de estudantes, professoras e professores, proposta de investigação etnográfica com base no trabalho de Maria Isaura Pereira de Queiroz, dentre outros. Buscando interpretar os registros dos relatos orais e experiências de violência, a partir das narrativas trazidas pelos estudantes, professoras, professores e demais atores da escola. A pesquisa envolveu uma escola pública de ensino integral nos limites entre a região do Grajaú e Cidade Dutra, alicerçada em dois grupos focais, sendo um de estudantes e outro de professores. As reflexões contaram com as contribuições da Antropologia e Sociologia interpretativas, da Psicologia Social e da Psicanálise da Cultura. Sendo os três aportes ancorados na educação e na relação entre experiência e subjetividade, na perspectiva de apresentar narrativas como documentos e na possibilidade de compreender sentidos e significados da escola contemporânea, frente ao processo de desconstrução de sua essência primeira pelo projeto capitalista. O período de construção do projeto e do desenvolvimento e finalização desta pesquisa teve início em 2022 e encerrou-se em junho de 2024. Para a composição do texto final foram utilizados: entrevista narrativa, reuniões individuais e rodas de conversas nos grupos focais; conversas formais e informais; tutorias individuais e coletivas; memorial das aulas, reuniões pedagógicas e conselhos de classes; textos e áudios produzidos e enviados a partir da plataforma WhatsApp e formulários do Google Sala de Aula e textos produzidos pelos estudantes e professores, além dos cadernos de registro e notas de campo do pesquisador. A investigação destacou um contínuo desafio em manter-se professor no contexto da escola pública, principalmente numa escola de período integral. Sendo possível ainda observar que a escola não tem se ancorado numa prática pedagógica dialógica, relacional e acolhedora, para que estudantes e professores, principalmente os integrantes da comunidade Lgbtqiapn+, os estudantes afrodescendentes e as mulheres se sintam acolhidos e humanizados, revelando desse modo, uma profunda quebra dos direitos da pessoa humana.

Palavras-chave: Antropologia, Sociologia, Etnografia, Escola, Narrativas

ABSTRACT

This dissertation is the result of anthroposociological investigation carried out in the research line “Education, School and Society” of the Postgraduate Program in “Teaching Sociology”, at the University State Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Marília and has as its question central: “consider anthroposociological perspective on contemporary public schools, faced with the challenges of understanding the new subjective and identity configurations of students. Faced with the emptying of the meanings and meanings of school, starting from a full-time public school, on the outskirts of the South zone of the capital of São Paulo, between 2022 and 2024”. The carrying out of this investigation was based on the methodological assumptions of ethnographic reesearch based on the narratives of students, teachers and professor, na ethnographic investigation proposal based on the work of Maria Isaura Pereira de Queiroz, among others. Seeking to interpret the records of oral reports and experiences of violence, based on the narratives brought by students, teachers and Other actors at the school. The research involved a full-time public school on the boundarie between the Grajaú region and Cidade Dutra, based on two focus groups, one of students and the Other of teachers. The reflections included contributions from interpretative Anthropology and Sociology, Social Psychology and Cultural Psychoanalysis. The three contributions are anchored in education and the relationship between experience and subjectivity, from the perspective of presenting narratives as documents and the possibility of understanding meanings and meanings of contemporary school, in the face of the processo of deconstruction of its primary essence by the capitalista Project. The period of construction of the Project and the development and completion of this research began in 2022 and ended in june 2024. To composse the final text, the following were used: narrative interviews, individual meetings and conversation circles in focus groups; formal and informal conversations; individual and collective tutoring; class memorials, pedagogical meetings and class councils; texts and áudios produced and sent from the WhatsApp platform and Google Classroom forms and texts produced by students and teachers, in addition to the researcher’s notebooks and field notes. The investigation highlighted ongoing challenge in remaining a teacher in the public school contexto, especially in a full-time school. It is also possible to observe that the school has not been anchored in a dialogical, relational and welcoming pedagogical practice, so that students and teachers, especially members of the Lgbtqiapn+ Community, Afro-desdendant students and women feel welcomed and humanized, thus revealing a profound breach of human rights.

Keywords: Anthropology, Sociology, Ethnography, School, Narratives

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación antropológica realizada en la línea de investigación “Educación, Escuela y Sociedad” del Programa de Postgrado em “Enseñanza de la Sociología”, de la Universidad Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Marília y tiene como objetivo la pregunta central: “considerar las perspectivas antropológicas sobre las escuelas públicas contemporáneas, frente a los desafíos de comprender las nuevas configuraciones subjetivas e identitarias de los estudiantes. Ante el vaciamiento de los sentidos y significados de la escuela, a partir de una escuela pública de tiempo completo, em la periferia de la zona sur de la capital de São Paulo, entre 2022 y 2024”. La realización de esta investigación se basó em los supuestos metodológicos de la investigación etnográfica basada en las narrativas de estudiantes, docentes y profesores, una propuesta de investigación etnográfica basada en el Trabajo de Maria Isaura Pereira de Queiroz, entre otros. Buscando interpretar los registros de relatos orales y experiencias de violencia, a partir de las narrativas aportadas por estudiantes, docentes y otros actores de la escuela. La investigación involucró una escuela pública de tiempo completo em los límites entre la región de Grajaú y Cidade Dutra, a partir de dos grupos focales, uno de estudiantes y otro de profesores. Las reflexiones incluyeron aportes de la Antropología y la Sociología interpretativas, la Psicología Social y el Psicoanálisis Cultural. Los três aportes están anclados en la educación y la relación entre experiencia y subjetividad, desde la perspectiva de presentar las narrativas como documentos y la posibilidad de comprender sentidos y significados de la escuela contemporánea, frente al proceso de deconstrucción de su esencia primaria por parte del proyecto capitalista. El período de Construcción del proyecto y el desarrollo y finalización de esta investigación comenzó en el año 2022 y finalizó en junio de 2024. Para la composición del texto final se utilizaron: entrevistas narrativas, reuniones individuales y círculos de conversación em grupos focales; conversaciones formales e informales; tutorías individuales y colectivas; memoriales de classe, reuniones pedagógicas y consejos de classe; textos y áudios producidos y enviados desde la plataforma WhatsApp y formularios de Google Classroom y textos producidos por estudiantes y docentes, además de los cuadernos y notas de campo del investigador. La investigación destacó um desafío continuo para seguir siendo docente en el contexto de la escuela pública, especialmente en una escuela de tiempo completo. También es posible observar que la escuela no há estado anclada en una práctica pedagógica dialógica, relacional y acogedora, para que estudiantes y docentes, especialmente miembros de la comunidad Lgbtqiapn+, estudiantes afrodescendientes y mujeres se sientan acogidos y humanizados, revelando así una profunda violación de los derechos humanos.

Palabras claves: Antropología, Sociología, Etnografía, Escuela, Narrativas.

SUMÁRIO

Introdução	13
CAPÍTULO I 	
OBSERVAR, ESCUTAR, REGISTRAR: EXPERIÊNCIA ANTROPOSSOCIOLÓGICA NA ESCOLA	19
1.1- Entre a casa, a rua e a escola: diagnóstico sociológico do território escolar em intersecção com memórias, subjetividades e direitos humanos na escola	19
1.2- A Construção do olhar etnográfico a partir da narrativa e da oralidade sobre a violência escolar: percepções de professores e estudantes a partir de grupos focais	41
1.3- Dispositivos da Pesquisa: entre a Antropologia, a Sociologia e a Psicanálise da Cultura	52
CAPÍTULO II 	
SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: ENTRE A PESQUISA E A DOCÊNCIA	66
2.1- Dores da alma: a etnografia da escuta ativa sobre o sofrimento psíquico, identitário e subjetivo e a experiência em ser professor e pesquisador na escola pública	66
2.2- Registro das narrativas e memórias a partir de um laboratório de pensamento: os atores e os sujeitos sociais e as <i>performances</i> subjetivas na escola	84
2.3- Educação integral neoliberal: tecnicismo digital e banalidade do mal	99
2.4- Acolhimento e protagonismo kafkiano: pórtico dos desalentos e evasão escolar	111
CAPÍTULO III 	
CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E TERRITORIALIDADES NA ESCOLA: UM OLHAR ENTRE A SOCIOLOGIA E A PSICANÁLISE DA CULTURA	124
3.1- O ensino de Sociologia e o debate sobre corpo, gênero, transgeneridade e diversidade sexual na escola, em diálogo com uma cartilha sobre sexualidade e o Lach – Laboratório de Ciências Humanas	124
3.2- Direitos Lgbtqiapn+, Transição de gênero e nome social: etnografia do silenciamento da pesquisa num processo de apuração disciplinar	133
3.3- Sala de reunião, sala dos professores e livre pensar: sobre corpos dóceis e falas concordantes – crônicas sociológicas em tempos sombrios	146
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	153
Referências Bibliográficas	159
Apêndices	163
Anexos	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GOE – Gerente de Organização Escolar

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/ Agênero, Pan/Pôli, Não binárias e mais

PEI – Programa de Ensino Integral

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

INTRODUÇÃO

[...] a cultura como régua comum pode funcionar como o leito de Procusto. Este famoso personagem grego, hospitaleiro e inclusivo, recebia todos em sua morada, mas tinha uma só cama de ferro, de tal forma que aos que fossem muito baixos ele os esticava e aos que fossem muito alto, ele cortava seus membros. De tal forma que o leito de Procusto estava sempre justo e adaptado ao seu hóspede. Até que Teseu o enfrentou mostrando que ele mesmo não estava adequado à cama que impunha aos outros, aplicando-lhe o castigo nos mesmos termos. Vale como regra geral para os que cobiçam controlar a sexualidade alheia, porque não estão cabendo na própria cama.

Christian Dunker³

A escrita de experiências escolares materializadas em narrativas, relatos orais ou histórias de vida, embora ainda raras em pesquisas que investigam conflitos de violência na escola, são necessárias e emergentes. Reviver essas histórias para serem retratadas, leva-nos a um impasse curioso, pois nem tudo que recordamos, escrevemos. Mas o que então assinalar? Quais narrativas, relatos e histórias de vida merecem estar escritos ao final desta dissertação?

Enquanto escrevo esta introdução, a atualidade da educação paulista é de derrotismo e desalento. Haja vista muitas forças neoliberais e contrárias a educação se imiscuírem nos espaços escolares com discursos e práticas do gênero: mercadologização da educação, plataformação do ensino, discurso cívico-militar, quebra da legitimidade da liberdade de cátedra, terceirização dos serviços públicos de educação, submissão incondicional das diretorias de ensino, gestões escolares autoritárias e submissas a um projeto capitalista de escolarização jamais visto na história da educação em São Paulo.

Diante de tamanha consternação, apresento a seguir a organização desta dissertação que é fruto de uma investigação Antropossociológica⁴ realizada na linha de pesquisa “Educação, Escola e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação no “Ensino de Sociologia”, da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Marília e tem como questão central: “considerar olhares antropossociológicos sobre a escola pública contemporânea, frente aos desafios de compreensão das novas configurações subjetivas e

³ Paixão da Ignorância: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

⁴ É o estudo de grupos sociais com a aplicação de elementos antropológicos, ou seja, os fenômenos sociológicos têm base quase majoritariamente antropológica.

identitárias dos estudantes e professores. Frente ao esvaziamento dos sentidos e significados de escola, a partir de uma escola pública de ensino integral, na periferia da zona sul da capital paulista, entre 2022 e 2024”.

A realização desta investigação pautou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa etnográfica a partir das narrativas de estudantes, professoras e professores, proposta de investigação etnográfica com base no trabalho de Maria Isaura Pereira de Queiroz, dentre outros. Buscando interpretar os registros dos relatos orais e experiências de violência, a começar pelas narrativas trazidas pelos estudantes, professoras, professores e demais atores da escola.

A pesquisa envolveu uma escola pública de ensino integral nos limites entre a região do Grajaú e Cidade Dutra, zona sul da capital paulista, alicerçada em dois grupos focais, sendo um de estudantes e outro de professores. As reflexões contaram com as contribuições da Antropologia e Sociologia interpretativas, Psicologia Social e a Psicanálise da Cultura. Sendo os três aportes teóricos ancorados na educação e na relação entre experiência e subjetividade, na perspectiva de apresentar narrativas como documentos e na possibilidade de compreender sentidos e significados da escola contemporânea, frente ao processo de desconstrução de sua essência pelo projeto capitalista.

O período de construção do projeto e do desenvolvimento e finalização desta pesquisa teve início em 2022 e encerrou-se em junho de 2024. Para a composição do texto final foram utilizadas: entrevista narrativa, reuniões individuais e rodas de conversas nos grupos focais; conversas formais e informais; tutorias individuais e coletivas; memorial das aulas, reuniões pedagógicas e conselhos de classes; textos e áudios produzidos e enviados a partir da plataforma WhatsApp, dos formulários do Google Sala de Aula e textos produzidos pelos estudantes e professores, além dos cadernos de registro e notas de campo do pesquisador.

A investigação antropológica destacou um contínuo desafio em manter-se professor no contexto da escola pública, principalmente numa escola de período integral. Sendo possível ainda observar que a escola não tem se ancorado numa prática pedagógica dialógica, relacional e acolhedora, para que estudantes e professores, principalmente os integrantes da comunidade Lgbtqiapn+, os estudantes afrodescendentes e as mulheres se sintam acolhidos e humanizados, revelando desse modo, uma profunda quebra dos direitos da pessoa humana.

Esta dissertação se divide em três partes, na primeira parte apresentamos os principais instrumentais da pesquisa etnográfica aos olhos da Antropologia e da Sociologia, ou seja, da Antropossociologia: “observar, escutar e registrar”, trazendo as relações sociológicas entre: “a casa, a rua e a escola”. Ainda nesta primeira parte é apresentada uma discussão teórica sobre a “construção do olhar etnográfico, da narrativa e da oralidade sobre a violência escolar, a partir

das percepções de professores e estudantes em grupos focais”. Por último, neste capítulo I, apresentamos os dispositivos da pesquisa que ocorrem na relação entre: “Antropologia, Sociologia e Psicanálise da Cultura”.

Na segunda parte, no capítulo II, é apresentado um tratado sobre a “Sociologia da Experiência Escolar”, na relação entre a pesquisa e a docência. Tratando num primeiro momento das “dores da alma, que é uma Etnografia da escuta ativa sobre o sofrimento psíquico, identitário e subjetivo e a experiência em ser professor e pesquisador na escola pública”. Em seguida é apresentado os “registros das narrativas e memórias a partir de um laboratório de pensamento: os atores e os sujeitos sociais e as *performances* subjetivas na escola”. Logo depois é apresentada uma discussão sobre “educação integral neoliberal em consonância com o tecnicismo digital e certa banalidade do mal”. Por último, o resultado de observações como crítica ao acolhimento dos estudantes, professoras e professores na escola, num item denominado: “Acolhimento e protagonismo kafkiano: pórtico dos desalentos e evasão escolar”.

No terceiro capítulo, ou seja, na terceira parte, foi trabalhada a conceituação teórica a respeito do “corpo, gênero, sexualidade e territorialidades na escola: um olhar entre a Sociologia e a Psicanálise da Cultura”. Tratando do “ensino de Sociologia e o debate sobre corpo, gênero, transgeneridade e diversidade sexual na escola, em diálogo com uma cartilha sobre sexualidade e o Lach – Laboratório de Ciências Humanas”. Em consonância com os “direitos da comunidade Lgbtqiapn+, a discussão sobre a transição de gênero e o nome social, numa etnografia do silenciamento da pesquisa e no contexto de um processo de apuração disciplinar”. Além de uma discussão sobre narrativas e crônicas sociológicas a partir da “sala de reunião e da sala dos professores, em uma crítica sobre livre pensar, corpos dóceis e falas concordantes, como crônicas sociológicas em tempos sombrios”. Ainda destacamos as principais influências ao longo do processo da pesquisa, as grandes tensões com as ouvidorias e o processo de apuração disciplinar, por conta da discussão com os temas da subjetividade e identidade juvenil e os direitos humanos.

No decorrer dos três capítulos também são apresentadas sínteses das questões metodológicas, um pouco das aprendizagens construídas ao longo da construção da pesquisa sobre os “sentidos e significados de escola” por meio das narrativas dos estudantes, das professoras e professores. Assim como os preceitos da pesquisa sobre narrativas escolares, principalmente por considerarmos uma modalidade quase que nova de fazer pesquisa e por considerarmos primeiramente a experiência vivida no cotidiano da escola como ponto de partida da investigação antropológica e a narrativa como método e fenômeno de investigação antropológica.

Na sequência, apresentamos o território onde está localizada a escola pesquisada, sua história, sua dinâmica, a estrutura do prédio escolar e a importância da sua história para a região e para as comunidades que pleiteavam vagas em seus bancos.

O território de localização da escola é marcado politicamente por movimentos sociais e palco de uma diversidade grande de coletivos de direito. Movimentos sociais que têm em suas pautas: o emprego, a moradia, a saúde, a água, a segurança pública, a arte, o slam, a pauta antirracista, o movimento feminino, o movimento Lgbtqiapn+ e a defesa por uma educação libertária. As reflexões e reivindicações mais importantes do ponto de vista da publicização das principais narrativas, vêm dos indivíduos que compõem esses movimentos, parte deles estudantes da escola.

A escola está no limite dos bairros da Cidade Dutra e Grajaú⁵, além de atender os dois bairros e o subdistrito de Parelheiros⁶, territórios marcados por contradições sociais, econômicas e dilemas identitários marcantes. No início a escola era um grupo Estudantil fundado em meados de 1964 e em 08 de junho de 1970 passou a ser denominado E.E. P. J.V. M. E, com um processo de escuta junto à comunidade, no ano de 2021 o conselho de escola de ensino regular deliberou pela adesão ao Programa de Ensino Integral, acreditando proporcionar aos estudantes a excelência em sua formação e aprimoramento no protagonismo juvenil com vistas à contribuição ao projeto de vida do estudante.

Composta por 17 salas, cada uma preparada para receber 44 estudantes, equipadas com televisores, projetores, lousas de vidro/quadro branco e ponto de internet, além de laboratório de ciências da natureza, laboratório de ciências humanas, sala de leitura (com capacidade para 50 estudantes), biblioteca, sala maker, estúdio de música, teatro, três quadras de esportes, espaço de lazer (com tênis de mesa, pebolim e air-hockey), amplo refeitório, cantina, sala de informática, wi-fi e computadores portáteis/tablets para serem utilizados em sala de aula, a escola acredita que está preparada para proporcionar aos estudantes desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com foco no protagonismo juvenil e formação de excelência. O processo avaliativo dos estudantes se dá por diversas ferramentas e métodos realizados e desenvolvidos por professores e equipe pedagógica. Cabe fazer menção da maior ferramenta avaliativa

⁵ Distritos localizados na zona sul da capital paulista e administrados pela Subprefeitura da Capela do Socorro, Subprefeitura que congrega os distritos de Socorro, Cidade Dutra e Grajaú, que somados ocupam uma área de quase 135 quilômetros quadrados e uma população de quase 700 mil pessoas. Seus limites são os distritos de Pedreira, Parelheiros e os municípios de Diadema e São Bernardo do Campo. Cidade Dutra e Grajaú estão localizados a 26 km do centro da capital paulista, Praça da Sé. Juntos possui uma população de quase 600 mil pessoas, sendo o Grajaú o maior e mais populoso distrito da Grande São Paulo. Importante ressaltar que a maioria dos estudantes da escola onde a pesquisa foi realizada são residentes deste bairro.

⁶ É uma das 32 subprefeituras da cidade de São Paulo, e é composta por dois distritos: Parelheiros e Marilac, que somados representam uma área de 354 quilômetros quadrados e habitada por mais de 150 mil pessoas.

transdisciplinar da escola, o Provão, é realizado bimestralmente em todas as séries. O Provão conta atualmente com questões objetivas de múltipla escolha contemplando todas as áreas de conhecimento, e de modo experimental, uma redação nos moldes do Enem. Por meio dele, cada professor avalia seus estudantes na disciplina que leciona e avalia de forma mais abrangente nas demais áreas de conhecimento, na perspectiva de uma análise pedagógica supostamente assertiva para estabelecer novos percursos de aprendizagem.

Desde sua fundação a escola permanece uma referência educacional para a região. Localizada em área centralizada, com uma comunidade participativa, composta por estudantes de bairros muito distantes, alguns desses, o Marciac, distante 31km. Um dos argumentos das famílias dos estudantes que se deslocam de tão distante é o da busca por qualidade no ensino, pois, das 106 escolas da Diretoria de Ensino Sul 3, a escola é a segunda mais bem avaliada.

A escola está no interstício de dois grandes distritos da zona sul da cidade de São Paulo, Cidade Dutra e Grajaú, e é o que comumente chamamos “escola de passagem”, ou seja, a que não construiu vínculo direto com uma comunidade específica, tendo em vista a grandiosidade das duas regiões e da escola. Aliás, Cidade Dutra e Grajaú são dois territórios de onde vêm a maioria dos quase 1500 estudantes. As duas regiões congregam cerca de cento e oitenta bairros e destes, cerca de metade dos estudantes têm origem no distrito do Grajaú.

A Cidade Dutra tem sua origem na década de 1940 e inicialmente era denominada Cidade Previdenciária Presidente Dutra. Em suas origens, a Cidade Dutra e parte do Grajaú pertenciam à Cia Auto Estradas, empresa que criou um bairro na Cidade Dutra denominado de Interlagos, local do famoso autódromo. A Cidade Dutra foi configurada para ser o lugar dos bairros operários da zona sul, pois, antes da sua existência era inicialmente local de alojamento dos trabalhadores que construíram as represas Billings e Guarapiranga, por isso foi pensada para abrigar os funcionários da antiga Light e Power (privatizada em 1996), empresa de distribuição de energia elétrica e proprietária das represas Billings e Guarapiranga. O distrito também passou a receber os funcionários da CMTC – Companhia Metropolitana de Transporte Coletivo Municipal a partir do final de 1940. Nos anos seguintes uma grande parte do distrito foi loteada para o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Serviços de Transportes, instituição que oficializou o nome de Cidade Dutra.

O Grajaú já era parte do que era chamado Sertão Santoamarense, região que era cortada por uma grande estrada que fazia a ligação entre Santo Amaro e Itanhaém, no litoral paulista. A primeira ocupação do distrito do Grajaú foi feita pelo povo indígena Guarani, que hoje se distanciou da região e vive nas imediações da subprefeitura de Parelheiros. O Grajaú surgiu

pouco depois da Cidade Dutra, principalmente a partir do intenso processo de industrialização da cidade de São Paulo, entre os anos finais da década de 1950 e princípio da década de 1960.

A origem do nome do patrono da escola remete a todas estas histórias, pois é sabido que ele organizou um espaço pequeno no primeiro terreno onde se deu a origem da escola, para alfabetizar os trabalhadores que vieram para construir as represas Billings e Guarapiranga.

CAPÍTULO I

OBSERVAR, ESCUTAR, REGISTRAR: EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA NA ESCOLA

*Praticar a etnografia é estabelecer
relações, selecionar informantes, transcrever textos,
levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e
assim por diante.*

Geertz⁷

1.1 - Entre a casa, a rua e a escola: diagnóstico sociológico do território escolar em intersecção com memórias, subjetividades e direitos humanos na escola

Na Antropologia, especialmente no relativismo cultural, as categorias casa, rua e escola têm sido utilizadas para interpretar os limites e as práticas sociais como lugares da diversidade de grupos humanos. E o que justamente nos interessa nesta pesquisa são as narrativas a respeito do processo de sociabilidade entre estudantes e professores de uma escola pública periférica e a relação construída com estas três categorias sociais, na conjuntura das suas identidades sociais e condição subjetiva. Tais categorias permitem identificar concepções de mundo, sendo a casa o lugar por excelência da manifestação concreta das primeiras experiências vividas, e é ela quem dialoga com a rua, a escola e o mundo ao seu redor, além de influenciá-lo.

A casa é a fração do espaço da cidade, do bairro, da rua e, de certa maneira se reproduz de forma simbólica e fragmentada no interior da escola. Suas fronteiras estão entre a rua e a escola, juntas, casa, rua e escola produzem sentidos que resultam em apropriações e práticas reveladoras dos códigos sociais e culturais, com os quais os estudantes atribuem significados à escola e produzem narrativas. Algumas dessas narrativas são fruto de vivências que se transformaram em experiências de violência, e seus significados partem normalmente de oposições socioculturais como: a relação entre público e privado, na relação entre a casa e a escola, na relação entre a casa e a rua, entre a comunidade e as identidades, num jogo dialético como expressão de uma identidade territorial⁸. Por isso, do ponto de vista dessa pesquisa nos interessa muito pensar nessas oposições principalmente por conta de sua configuração sociocultural na esfera entre o doméstico e o privado e entre a escola e o público, enquanto lugares privilegiados de relações de sociabilidade, pois, nesses espaços são construídas

⁷ 2008, p. 4.

⁸ O conceito de identidade territorial é o da geografia cultural, na interpretação do território como composição das identidades, o território como o lugar do vivido no espaço geográfico e em consonância com os objetos da cultura, com as pessoas e as instituições numa relação intersubjetiva. Stuart Hall, teórico do campo cultural, é o sociólogo trazido aqui por conta dos seus estudos de identidade, ideologia, representações e multiculturalismo no campo geográfico da cultura.

identidades individuais e sociais, num processo de significação do território, no qual os indivíduos se apropriam, ressignificam e imperam.

Da Matta (1991), ao reunir a casa e a rua para compreender o comportamento, as relações e as contradições da sociedade e da cultura brasileiras, refere-as como “entidades morais” frente à riqueza de seus significados. Reflete que se deve levar em conta que não se trata apenas de espaços geográficos, mas de modos de ler, explicar e interpretar o mundo.

Quando, então, digo que “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas mensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas, e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (DAMATTA, 1991, P.17).

Esse apontamento revela o quanto os interstícios entre a casa, a rua e a escola possibilitam experiências significativas, cujos acontecimentos vividos fazem com que as duas instâncias sejam espaços vivos, construídos não só com o erguer das paredes, mas também através dos eventos próprios da vida entre o privado e o público, o que vai caracterizar em importantes experiências identitárias nos estudantes. Visto que, a casa, a rua e a escola resultam em noções de diferenciação social, expressas na representação que suscita, primeiramente na juventude, ideias como a de liberdade de expressão, protagonismo juvenil e respeito às pautas identitárias⁹, temas que podem influenciar propostas como: cotas e bolsas estudantis em universidades, renda familiar e movimento de ocupação para as moradias residenciais e movimento de ocupação em escolas e universidades, revelando muitas vezes alguns sinalizadores ou mediadores das relações entre espaço residencial, a rua e a instituição escolar. Por intermédio dessas relações, a casa, a rua e a escola, juntas, se constituem como recursos a serem apropriados, ao mesmo tempo, de forma material e simbólica.

Nesse sentido, é importante a interpretação territorial, cujos significados de morar, transitar e estudar podem revelar a categoria de identidade social representada pelos estudantes no cotidiano, porque, agir sobre a moradia, sobre a rua e na escola expressa sentimento de “territorialidade”¹⁰. E, é esta territorialidade que arquiteta a identidade dos que nela habitam e permite que a casa dialogue com a rua e com a escola. Esta comunicação, mesmo que

⁹ Principalmente as relacionadas aos conceitos de: raça/etnia, gênero, orientação sexual, sexualidade, religiosidade, propositura político-partidária.

¹⁰ O conceito de territorialidade aqui se inter-relaciona com o de identidade, porque este pressupõe uma afirmação identitária ou uma dimensão identitária, pois, o território vai produzindo seus próprios símbolos, suas significações e identidades. Tem como pano de fundo os aspectos sociais e culturais inerentes e substantivados por territorialidades multidimensionais, plurais, plurais principalmente por conta das desigualdades e das diferenças, mas unitárias por intermédio das identidades.

inconsciente, permite que no cotidiano os estudantes revelem sua posição social, identitária e política no território. Certeau (2009) nos diz que a cada dia nos é dado esse cotidiano, que ele nos oprime e nos pressiona e ao mesmo tempo nos prende interiormente.



Fotografia 02¹¹

Tomemos por hipótese que os estudantes, ao viverem em suas casas, trilhar pelas ruas e chegar à escola, estão de algum modo envolvidos na estrutura social e implicados nas obrigações postuladas por essa estrutura, mas, ao mesmo tempo, agem e constroem diferentes narrativas que se ligam a determinadas ordens já estabelecidas entre a casa e a escola, ou seja, na rua. Ordens que vão além daquele contexto brasileiro, a partir do qual a palavra periferia é fruto do processo de metropolização dos anos 1960-1970 e, conseqüentemente do surgimento de loteamentos clandestinos ou favelas localizadas em áreas de mananciais, territórios de populações de baixa renda, como é o caso de parte importante dos estudantes da escola pesquisada. Ou seja, há outras ordens estabelecidas, muitas no campo da cultura, da religiosidade e da manifestação artística e simbólica, como: as representações sociais próprias das identidades urbanas construídas pelos jovens, o movimento funk e rap; os cursinhos alternativos para o vestibular; os movimentos religiosos das linhas das teologias da prosperidade, tanto no catolicismo como na linha evangélica.

¹¹ **Fotografia 02:** “*Esperar Periférico*”. Na imagem, estudantes da região de Parelheiros, distante 16 km da escola. Nos horários de pico os estudantes levam mais de uma hora para chegar à escola, por isso saem quase de madrugada das suas casas. **Fonte:** arquivo pessoal do autor, fotografia de HS, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

Ao tratar das narrativas dos indivíduos, Certeau (2009) ressalta que é importante entendê-las como práticas, aparências e feitos. Entretanto, considera que as narrativas como experiência de relato, como aqui se pretende defender, não são as próprias práticas dos estudantes, porquanto, sabemos que as narrativas não podem traduzir fielmente as ações no tempo de seu registro, e estamos conscientes disso. Vale dizer que essa questão sinaliza como elas podem ser uma mão de via dupla: uma na forma de relato oral, pois é repleta de ocorrências e registros emocionais, momento em que o etnógrafo faz a reconstrução de si a partir das narrativas dos estudantes; e a outra via, quando o relato oral traz à luz as práticas dos estudantes nesse trilhar entre a casa e a escola e os objetos recorrentes próprios da rua.

Ainda apresento neste primeiro capítulo um diagnóstico sociológico do território escolar, diagnóstico que em parte corresponderá com as ordens estabelecidas na rua e cooptam a juventude. Este diagnóstico foi imprescindível porque antes da sua formulação e logo no início da pesquisa etnográfica, foram muitas as narrativas que nos foram apresentadas de forma genérica. Dentre as principais narrativas apresentadas por estudantes e professores foram: de que a comunidade Lgbtqiapn+ não era respeitada, sobre o desrespeito em relação à não utilização do nome social dos estudantes trans, de que havia professores e funcionários como importunadores sexuais, de que os estudantes negros sofriam com o preconceito racial, de que havia perseguição da escola em relação aos professores das Ciências Humanas e temas da Política e dos Direitos Humanos eram coibidos ou proibidos pela escola.

Desse modo, nossa escolha foi por dois caminhos metodológicos, um caminho foi o de uma espécie de “pesquisa social¹²”, denominada de “diagnóstico sociológico”, que de certo modo fosse dotada de certo arcabouço qualitativo sem desconsiderar a consciência histórica, subjetiva e identitária dos estudantes. O outro caminho foi a de grupos focais¹³, técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais. No entanto, foi necessário intervir de modo mais qualitativo, buscando a maior quantidade de informações possíveis sobre as narrativas apresentadas inicialmente e tínhamos consciência de que seria praticamente improvável uma intervenção qualificada e eficaz, sem conhecimento prévio do conhecimento da realidade que iríamos enfrentar. A partir desse processo de elaboração sistemática de

¹² Método utilizado por cientistas sociais e pesquisadores objetivando compreender o comportamento dos indivíduos e de determinada sociedade.

¹³ Foram dois os grupos focais, um com os estudantes e outro com professores. No interior dos grupos focais houve a divisão entre os atuais professores da escola e os ex-professores e os ex-estudantes e os atuais. Em capítulos posteriores e nos apêndices serão abordados com maior propriedade a natureza dos grupos focais, suas identidades, propósitos e discussões.

informações, nos focamos em conhecer os problemas e as necessidades dos estudantes, a partir do que nos diziam, das suas narrativas e das suas oralidades.

O diagnóstico sociológico, no contexto da pesquisa em Sociologia, teve como uma de suas principais funções: realizar o levantamento e análise da situação identitária dos estudantes na escola e na medida do possível, do cenário subjetivo da comunidade estudantil. Com ele e com o relatório dos diagnósticos dos grupos focais, que será abordado posteriormente, foi possível saber quais as verdadeiras demandas por trás das narrativas estudantis, seus direitos, suas potencialidades, a construção do protagonismo estudantil, a relação do estudante com a casa, a rua e o território escolar, questões que ajudaram a embasar e qualificar a proposta desta pesquisa que é a de realizar uma escuta atenta dos estudantes e dos professores numa escola pública periférica e sob o regime do PEI¹⁴.

A utilização do diagnóstico sociológico nesta pesquisa contribuiu para ampliar o olhar do estudante e do professor sobre a escola e compreender suas narrativas. Além de maior aproximação da escola às situações vivenciadas nos seus respectivos territórios, compreendendo a realidade dada na escola a partir da busca pelo conhecimento das particularidades dos estudantes e professores, onde existem questões culturais já estabelecidas nas relações familiares e comunitárias.

Devido às peculiaridades e diferentes realidades encontradas nos vários bairros que compõem o público atendido pela escola, a utilização do diagnóstico talvez tenha sido o instrumento mais apropriado por conta do seu recorte territorial. Pois, são relações sociais mais visíveis e fáceis de serem analisadas, por conta da proximidade entre os estudantes, por terem identidades e demandas semelhantes, embora vivam em bairros diferentes, mas compõem a mesma região e estão na mesma escola.

Na elaboração do diagnóstico a atenção com as informações levantadas foi de suma importância, e a preocupação foi: se elas poderiam evidenciar temas prioritários para a área da educação e sua relação com as narrativas dos estudantes, como, por exemplo: o respeito à diversidade, o respeito aos direitos humanos, o respeito às mulheres e aos estudantes, o respeito às subjetividades, o acolhimento humanizado, a escuta atenta e acolhedora; a incidência do trabalho na adolescência e a sua condição como estudante numa escola pública de tempo integral; as condições do acesso e permanência na escola, as questões próprias da juventude contemporânea como as crises de ansiedade; a questão das vulnerabilidades territoriais, a questão da renda das famílias, dentre outras formas de violação de direitos.

¹⁴ Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo.

Em outros momentos desta pesquisa apareceram outras experiências etnográficas que, diferente deste diagnóstico, foram experiências metodológicas como: grupos focais que contribuíram para as observações e registros etnográficos, principalmente em relação às narrativas, às experiências e memórias observadas e vividas na escola. Dado que contribuiu para refletir sobre questões próprias do exercício como professor de Sociologia no Ensino Médio que, de modo indireto, colaborou para um conjunto de reflexões sobre os sentidos e implicações acerca do ensino de Sociologia nos tempos atuais.

Os elementos que constituem esses dados do diagnóstico são o resultado de intersecções sociológicas¹⁵ a partir do olhar de um professor-pesquisador, das narrativas dos estudantes, dos colegas professores e da comunidade territorial escolar, por intermédio da etnografia e da observação participante, no contexto da antropologia e da sociologia.

Esse diagnóstico foi iniciado em 2022, a partir do 3º bimestre escolar e foi retomado no final do 4º bimestre de 2023, por meio de um formulário com 21 perguntas, realizado nos anos de 2022¹⁶ e 2023¹⁷. Em 2022 foi pensado como um recurso de interpretação da realidade escolar, na perspectiva de pensar o Plano de Ação da escola¹⁸ e o Programa de Ação do professor¹⁹, respectivamente um documento institucional da escola e outro do professor. Em 2022 havia na escola 1682 estudantes em dois turnos, sendo 17 salas de aulas no período matutino e 17 salas no período vespertino, já no final do ano de 2023 não havia mais do que 1300 estudantes. Desse total, quase 80% dos estudantes responderam ao questionário do diagnóstico, com perguntas que tratavam do trajeto da casa para a escola, da renda, da moradia, da empregabilidade, do tempo de dedicação para os estudos, dos cursos pré-vestibulares, das avaliações externas, da arte e cultura em seus territórios, das escolhas profissionais, do gênero, da orientação sexual, do uso de entorpecentes etc.

¹⁵ A referência aqui tem a ver com o termo interseccionalidade que leva à compreensão mais adequada sobre as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes na sociedade contemporânea. Em termos sociológicos pode ser uma ferramenta importante do ponto de vista da análise social, principalmente sobre as relações sociais de gênero, raça, sexo, sexualidade e classe. Este termo é preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias, pois existem naturalmente diversas diferenças, e muitos indivíduos e grupos, que apenas por pertencerem a essas categorias, são submetidos a uma série de discriminações, preconceitos e opressões.

¹⁶ Diagnóstico realizado a partir do 3º bimestre de 2022, em meados de agosto.

¹⁷ Concluído ao final do ano de 2023.

¹⁸ É um instrumento de gestão que visa nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola pública de tempo integral do estado de São Paulo. É um documento dinâmico que deve ser revisto e reajustado sempre que necessário. Ele precisa estar alinhado aos princípios e premissas do PEI – Programa de Ensino Integral e construído de forma coletiva.

¹⁹ O Programa de Ação tem o objetivo de sistematizar as ações pedagógicas de cada profissional da escola. Este documento deve estar em articulação com o Plano de Ação da Escola. Os princípios e as premissas do programa precisarão estar presentes nas ações pedagógicas que a escola desenvolve; para isso, o programa de ação tem como base o mapa de competências, que é um recurso para mensurar as práticas pedagógicas elaboradas pelos educadores.

A faixa etária entre 16 e 17 anos compõe cerca de 60% dos estudantes. 48% residem a mais de 5km de distância da escola, e em horários de picos de trânsito levam até uma hora e meia para chegar. 33% das casas dos estudantes têm renda total de até 1.500,00. 22% das famílias estão inscritas em programas sociais. Do percentual de 37.4% das residências dos estudantes, uma única pessoa é a provedora econômica da casa, geralmente as mulheres. 26.9% do corpo discente é de estudantes trabalhadores. 9% dos estudantes são responsáveis pelo sustento da casa e 4% dos avos idosos são responsáveis pelo sustento.

48,2% relatam que se dedicam até uma hora para os estudos e 46,1% têm gosto pela leitura. 12,9% leem de 5 a 10 livros por ano e 5,6% de 20 a 50 livros por ano. 13,8% realizam cursos pré-vestibulares alternativos à escola. 33,7%, mesmo não tendo concluído o Ensino Médio, já realizaram as avaliações do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e 48,6% têm pretensão de continuar a realizar o exame. 51,5% cursam ou já cursaram alguma escola de idiomas, preferencialmente na seguinte ordem: inglês, espanhol, japonês e francês. 29,3% tocam algum instrumento musical, dentre eles e na seguinte ordem: violão, teclado, piano, saxofone, violino, cajón, bateria, sanfona, escaleta, flauta, berimbau, ukulelê, contrabaixo, kalimba, guitarra, bateria, trombone e clarinete. Somente 3,5% dos estudantes vieram da rede particular. Quando o tema é a escolha profissional, 59,9% relataram que as mães foram as principais influenciadoras das suas escolhas. Os dez cursos mais desejados em cursar nas universidades, na ordem do maior número de citações para o menor número foram: Psicologia, Direito, Veterinária, Informática, Odontologia, Design de modas, Design gráfico, Artes, Medicina, Biomedicina, Enfermagem e Jornalismo.

Em relação à identidade de gênero, a forma como a pessoa identifica seu gênero e como se apresenta socialmente, 94,9% são cisgênero²⁰, 2,2% transgênero²¹ e 2,9% não binários²². Em relação ao uso de algum tipo de entorpecente, 9,9% relatam que já tiveram contato com alguma substância alucinógena, principalmente maconha, álcool e algum tipo de antidepressivo. Quando o assunto é problemas de saúde na família, 33,1% relatam a depressão e a dependência de medicamentos como os maiores problemas. 24,5% citam o alcoolismo como um problema pontual e 9,9% a violência doméstica está associada ao álcool.

²⁰ É a pessoa que se identifica com o sexo biológico designado no momento do seu nascimento.

²¹ O indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento.

²² É alguém que não se identifica completamente com o gênero de nascença, nem com outro gênero. Este indivíduo pode não se ver em nenhum dos papéis comuns associados socialmente.

Em relação às violências vivenciadas no cotidiano, dentro e fora da escola, 42,2% relatam a experiência com o bullying, 30,3% citam a violência de gênero e sexual, 17,9% a violência étnico-racial, 15,4% no transporte público e 9,5% a violência doméstica,

Sobre como se deu a escolha da escola, por ser uma referência em educação para 78% dos estudantes e 59,6% acreditam que a escola tem capacidade de melhorar o aprendizado. 32,3% veem os professores da escola como um importante referencial para a qualidade da educação. 76,3% têm a perspectiva de cursar uma universidade e 8% informaram que priorizarão um curso técnico. Quando são questionados em relação às preferências curriculares na escola, a ordem de predileção foi: História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia e Educação Física. As disciplinas que têm menos predileção, pela ordem, são: os Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Química. Dentre as disciplinas nas quais os estudantes alegam ter maior dificuldade estão: Física, Química e Matemática. Para 73,4% dos estudantes, o significado de lazer é estar em casa.

Quanto a religiosidade familiar 51% se declararam católicos, 20% evangélicos de todas as vertentes, 18% pertencem a alguma religião de matriz africana e espírita, 8% revelam ser agnósticos e ateus e 3% relatam ser de outras configurações religiosas e filosóficas.

42% dos pais e responsáveis pelos estudantes concluíram o Ensino Médio, 28% concluíram o Fundamental II, 22% têm o nível do Ensino Superior e 12,2% têm pós-graduação, 14% concluíram somente o Fundamental I e 3% não possui nenhuma escolaridade.

Ao final do questionário é perguntado ao estudante: “para você, qual é o maior problema que há hoje na escola?” Tendo em vista a variedade de respostas apresentadas, foi importante alocar cada uma das respostas em categorias distintas, como organizadas abaixo:

Sobre o acolhimento escolar
Muita gritaria para receber os alunos.
Todos os dias tenho medo de entrar nessa escola, só vou por causa da minha mãe, não aguento gritaria.
Estudava no Charlita e lá os inspetores e a diretora eram educados, aqui dá até medo de entrar com a gritaria.
O inspetor X1. é o maior problema na escola, parece que ele é segurança de presídio.
A tarde sermos recebidas com gritaria pelo X1. Trata a gente pior do que bicho do mato
Falta de empatia com os outros
Ignorância dos funcionários, tratam a gente parecendo bicho.
O acolhimento dos alunos na parte da tarde tem muita gritaria.
Gestão e funcionários, além dos preconceitos que sofremos.
Não respeitam os que moram em Parelheiros e Cantinho do Céu, faz piada da gente quando chegamos atrasados.
Falta de sensibilidade de alguns funcionários. Falta de atenção ao preparar os alimentos, por exemplo: deixar que a comida esteja dura e fria. Falta de cuidados com nossa higiene pessoal, como: não repor papel, não repor sabonete no banheiro, não ter copos descartáveis para bebermos água. Falta de orientação para que os alunos sejam mais empáticos uns com os outros.
A gritaria na porta da escola quando chegamos de manhã, eu rezo para que seja o Z1. ou o D1. para abrir a porta, porque se for a C1. eu desisto de entrar na escola.
Falta de produtos de higiene nos banheiros.
A questão da água e os ventiladores na sala não funcionarem.
Falta de sensibilidade com o futuro dos alunos.

A gestão não escutar abertamente os alunos.
Pra mim o maior problema é a falta de educação que o X1. tem com a gente, gritando sem necessidade.
A rigidez com uniforme.
Não entender que chegamos atrasados por causa da avenida Belmira Marin e a C1. fazer gritaria.
Não deixar a gente ir ao banheiro.
Gritaria com a gente porque não conseguimos comprar mais de um uniforme.
A C1 tratar como bandido o aluno que usa boné.
O desrespeito com os alunos pobres.
Não poder se manifestar.
Professores querendo punir a gente com o Provão.
A escola ser uma prisão.
Não ter liberdade nenhuma.
A gritaria do X1.
Gritaria dos inspetores e da C1.
Não ter papel higiênico no banheiro.
Os nossos pais serem recebidos como animais.
A C1 é o maior problema da escola.
A C1 receber os alunos gritando e não querer ouvir as explicações do por que atrasamos.
O X1 é o maior problema da escola.
A ignorância da C1.
A S1 só ver o lado dos professores e nunca acreditar nos alunos
A culpa ser sempre dos alunos e nunca dos funcionários da escola.
Sobre Diversidade
Não aceitação do diferente.
Homofobia descarada de vários professores e profissionais da escola.
O professor P1 falar mal dos direitos dos alunos lgbt e não dar aulas.
A C1 não respeitar os alunos, principalmente os alunos trans.
Desrespeito com as alunas trans.
Os alunos trans serem tratados como animais.
Não respeitar as alunas trans.
Não respeitar os não binários.
Não ter banheiro para os alunos trans.
Os estudantes trans não terem um banheiro e serem desrespeitados quando usam o banheiro das meninas.
Professores fazerem piadas com o nome social dos alunos.
Professores homofóbicos e transfóbicos.
Não respeitar a sexualidade dos alunos.
Não respeitar os alunos trans. Expor os alunos trans.
A C1 humilhar os alunos gay e trans e sendo ela lésbica.
Alguns professores e parte da gestão tentarem convencer os alunos trans a não usar o nome social.
Expor os alunos ao não falar o nome social.
Alguns alunos e alguns professores racistas e homofóbicos.
Falta de inclusão com pessoas portadoras de deficiência física.
Os gays não poderem se abraçar na escola e os héteros poderem.
Os alunos trans são os mais humilhados na escola.
Sobre importunação sexual
Machismo de alguns professores.
O assédio sexual de alguns professores assediando as meninas.
O professor S2, o professor L1 e o professor R1 assediar as meninas e a vice-direção passar pano.
Professores que parecem os nossos pais quererem paquerar as alunas.
A professora MO que defendia as alunas dos professores assediadores ser expulsa da escola.
Professores forçarem o assédio nas meninas.
Uma vice-diretora falar que assédio é carinho.
Assédio sexual nas estudantes.
O professor LA ficar assediando as meninas.
Várias reclamações contra o professor E. de assédio nas alunas e a direção não fazer nada.
O professor S2 assediando as alunas.

O professor R1 parar de assediar as meninas.
O professor TE assediar as meninas e não dar aulas e só falar da Bíblia.
A vice diretora S1 passar pano nos professores que assediam as meninas.
Os professores S2 e L1 assediar as alunas e todo mundo na escola sabe e não faz nada.
O professor de TE assediar as alunas e pregar a bíblia.
O assédio sexual.
Professores quererem sair com as nossas namoradas.
Agressões sexuais a alunos e alunas vindo de alguns professores e funcionários.
Não respeitar as mulheres, tem muito professor machista.
Sobre racismo
Professores racistas, machistas e classistas.
A inspetora G1 ser racista.
A professora D1 usar frases racistas e só falar de como os alemães e os catarinenses são melhores do que a gente.
O professor D2 fazer piadas racistas nas aulas.
Preconceito da vice-direção com os alunos que moram no Grajaú, no Cocaia e no Cantinho do Céu.
Preconceito com a gente que mora no Cocaia.
Alguns professores falarem que são melhores do que os alunos.
A perseguição aos professores de humanas, principalmente a professora MO, o professor Z1, o professor AN e a professora TH.
O professor P1 falar mal dos direitos da gente.
O professor D2 fazer piadas comparando os alunos negros a macacos.
A professora D1 só falar da vida pessoal e como os catarinenses e os alemães são melhores do que a gente.
Sobre o pedagógico
Não ter ensinamentos que vamos levar pra vida.
O período integral é muito ruim.
As pessoas, os alunos e alguns professores não querem ter aula e não dão aula.
A falta de consideração com o curso do aluno fora da escola, sobrecarregando em um nível muito grande.
Pouco foco em matérias que caem no Vestibular.
Administração e muito evento e pouca aula.
Muito tempo sem aula, tem muita gente usando celular e ficando sem aula.
Método de ensino que é só copiar coisas da lousa.
A falta de incentivo nas áreas de arte, desenho, música, teatro e dança.
Não ter aulas sobre coisas importantes que utilizaremos na vida.
A biblioteca sempre estar fechada.
Não ter colação de grau.
Alguns professores não darem aulas, só conheço três que dão aulas WS, Z1 e MC.
Os professores que não dão aula e só falam da sua vida pessoal, tipo TE.
Eu achava que o Vieira era a melhor escola da região, mas é muito ruim.
A biblioteca ficar fechada sem atendimento.
Não ter aulas e tratarem a gente como crianças.
Estou agora na parte da manhã, na parte da tarde não tinha aula, só tinha jogos na sala de aula, na parte da manhã tem algumas aulas boas, mas alguns professores são classistas e se acham os melhores do mundo.
Alguns professores não darem aula e deixar os alunos jogarem dominó e baralho.
Ficar muito tempo sem fazer nada, gastar uma hora de ônibus pra chegar na escola e não ter aula.
Terem tirado a professora MO a melhor professora da tarde.
A professora K. falar que é melhor do que a gente porque sabe química.
A professora R2 só pedir pra gente copiar e pintar desenhos.

A respeito da relação mais elementar numa escola que é o acolhimento dos estudantes para o trabalho intelectual do dia, até para este elemento essencial a impressão que temos é de que a escola também perdeu o seu sentido e o significado. Leontiev (1978) nas discussões sobre o desenvolvimento do psiquismo diz que os sentidos e os significados andavam juntos nas sociedades primitivas, mas, nas sociedades atuais, nas capitalistas, principalmente em consequência da propriedade privada, da divisão de classes e da permanente exploração da mão de obra, ou seja, do processo de alienação nas relações de trabalho e nas relações sociais, começou a operar uma cisão entre o significado social das atividades e o sentido personalista.

Os sentidos e significados de escola sofreram esvaziamento e na vertente da política neoliberal de educação, a natureza do acolhimento humanizado dos estudantes é obliterada pela ideia de que a escola é meramente um instrumento para o mercado de trabalho mais servil. Leontiev (1978) diz que aquilo que é parte dos indivíduos, que é adequado e remete às significações sociais é o sentido pessoal. Mas, o capitalismo quando adentra a escola e esta se submete à ideia de que é a uniformização e a abertura para o espaço de violência que preparam e fundamentam os indivíduos para o mundo do trabalho, esse sentido pessoal passa a ser esvaziado.

Já sobre a diversidade na escola, sobre o racismo e sobre a importunação sexual de estudantes meninas, três das categorias do diagnóstico de 2022, quando perguntado: “para você, qual é o maior problema que há hoje na escola?” e a resposta inicial e majoritária a esta pergunta foi: “não aceitação do diferente”. Nos faz lembrar o que Hooks escreveu:

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender. (HOOKS, 2020, p.24)

O modelo de sociedade na qual vivemos ainda é pensado a partir de critérios estabelecidos por uma sociedade patriarcal, capitalista e heteronormativa. E se pensarmos no contexto de escola, as pautas do ensino e da aprendizagem são motivos de disputas de diversos campos interessados em alcançar algum espaço de reconhecimento ou manter condição de hegemonia. Nesse sentido, o ensino atende à realidade da sociedade capitalista, mais que isso, atende a disputas de poder. Nesse terreno em disputa, as fronteiras legaram para grupos marginalizados como a comunidade Lgbtqiapn+, às mulheres, aos pretos e aos estudantes com laudos médicos de toda ordem, o lugar do silêncio e do não pertencimento. Nessa estrutura de campo físico e subjetivo, quem não tem poder sobre a estrutura é lançado ao esquecimento, e todo tipo de desumanização pode vir a ocorrer. Desgraçadamente ainda estamos sob a égide de uma estrutura dicotômica formada desde a colonização do Brasil e nos limitamos a ratificar que:

gênero é somente home e mulher; no contexto etnocêntrico do nós e eles situamos ainda na escola os conceitos étnicos de europeus x africanos e nativos; no campo religioso a fé é limitada entre os cristãos e os outros; na orientação sexual a demarcação heteronormativa é a dos héteros x sodomitas e no plano da propriedade privada ainda há o digladio entre o latifúndio e os sem acesso à terra.

Em todas as perguntas do diagnóstico foram respeitados o protagonismo da fala e do anonimato do estudante. A disponibilização do link de acesso ao formulário foi feita na sala de aula e respeitando o anonimato, pois não havia a necessidade de identificação pessoal. A forma da escrita, mesmo com as inadequações ortográficas foram mantidas, objetivando preservar textualmente o que o estudante gostaria de relatar. Essa tomada de posição etnográfica é para não incorrer no risco do qual Certeau (2009) problematiza em relação aos processos de interpretação dos registros pelas Ciências Humanas, quando faz uma crítica às pesquisas que “em suas interpretações tomam o lugar de fala dos sujeitos”, transformando-as em objetos apartados da vida cotidiana. Assim sendo, cumpre observar que a narrativa para Certeau (2009, p. 144) apresenta duas particularidades, a primeira como prática, pois, para ele, quando o indivíduo fala, “não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz”. A segunda particularidade, contrapondo a própria visão de Certeau, de que “o relato não exprime uma prática”, consideramos que as práticas estão expressas nos relatos e, portanto, buscamos o sentido, que muitas vezes é circunspeto, engendrado e arquitetado pela memória, substratos de um tempo, de uma época, relatos fruto do processo de subjetivação dos narradores.

Roberto Cardoso de Oliveira (1996), nos diz que são três os momentos estratégicos do ofício de antropólogo, quais sejam: olhar, ouvir e escrever na perspectiva da reflexão epistemológica, ou seja, na dimensão de uma dada interpretação social. Assim sendo, nessa pesquisa, tanto o olhar etnográfico, o ouvir e o escutar atento das narrativas e o processo da escrita como o momento áureo da interpretação etnográfica, nos levaram a uma interpretação do território escolar e seus desdobramentos identitários. Nos levou a pensar sobre o lugar que a escola ocupa na vida dos estudantes e em seu processo de socialização, sem deixar de observar e pensar que as tensões na relação entre os estudantes e a escola são expressões das transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, como as respostas à última questão do diagnóstico: “para você, qual é o maior problema que há hoje na escola?” Quando aparecem uma variedade de problemas sobre temas semelhantes, como: ausência de acolhimento humanizado, não aceitação da diversidade de personalidades estudantis, importunação sexual, racismo, transfobia e homofobia e questões pedagógicas equivocadas.

As respostas deste diagnóstico podem resultar em reflexões que nos levam a pensar que, uma nova condição de estudantes chega às escolas: há, por exemplo, uma concorrência difundida pelas tecnologias que está entre os estudantes e que a escola quer combater. Há uma série de categorias políticas e subjetivas que se pautam no movimento antirracista, no movimento feminista, no movimento Lgbtqiapn+ e nos movimentos próprios do protagonismo estudantil. Nesse sentido, enquanto a escola se mostrar distante dos interesses da juventude e for reduzida a um cotidiano enfadonho; quanto mais a sociedade promover uma visão catastrofista a respeito das dinâmicas subjetivas dos estudantes e das pedagogias escolares, e quanto mais a sociedade e a escola acreditarem que a ideia de um fracasso escolar está na juventude, no suposto individualismo de caráter hedonista e irresponsável, mais observaremos professores, estudantes e suas famílias culpando-se mutuamente.

Olhar, ouvir e escrever podem parecer atividades triviais do cotidiano, mas do ponto de vista da antropologia são importantes elementos estratégicos para o cientista social, principalmente para o antropólogo e pesquisador da educação. Para Oliveira (1996), a percepção focalizada na pesquisa empírica é o resultado da interação entre o olhar e o ouvir, e o ato de escrever, por exemplo, uma etnografia, passa a ser, para o antropólogo, parte indissociável do pensamento. Oliveira (1996) ainda argumenta que uma das ações mais importantes no início do trabalho antropológico é a domesticação teórica do olhar do antropólogo, fruto de esquema conceitual constituído pelo conhecimento e reflexão teórica pelo qual o antropólogo passou e de suas motivações e escolhas. Para ele, o olhar de todo não pode ser tomado como um dispositivo estratégico independente, pois, o ouvir também faz parte desse processo de compreensão e análise da vida social. Entretanto, o ouvir aqui é um ouvir antropológico, que reconhece as limitações do pesquisador/professor-interlocutor e que tem como um dos desafios dirimir os problemas de uma relação não dialógica. E o ato de escrever vai canalizar na etapa final do trabalho antropológico, na perspectiva da organização de um contexto intelectual, político, moral e motivacional, fazendo com que o antropólogo conceba uma interpretação do objeto pesquisado. Importante ressaltar que essa pesquisa trilha no limiar entre a relativização e a observação participante, e sendo a relativização a própria constituição do conhecimento antropológico, seria uma contradição não haver conflito intercultural na Antropologia, principalmente em campos conceituais distintos.

Oliveira (1996) defende um encontro etnográfico ao ressaltar a importância da observação participante, pois talvez não exista outro método para a Antropologia que seja mais adequado para a compreensão da vida social em seus mais profundos detalhes do que a Etnografia. Em vista disso, a observação participante foi parte indispensável dessa pesquisa,

uma vez que um dos objetivos foi compreender as narrativas de violência numa comunidade escolar, na perspectiva de conceber novos significados de escola, principalmente numa escola neoliberal como a de ensino integral. Entretanto, foi possível observar a partir da etnografia das narrativas estudantis que os estudantes não querem ser tratados como iguais, mas reconhecidos nas suas identidades sociais e, nesse sentido, demandam de suas famílias, da escola e dos territórios da juventude uma postura de escuta, e em muitas dessas narrativas os professores aparecem como importantes interlocutores diante de crises e dúvidas próprias da juventude. Foi possível observar em como a escola não legitima o estudante como sujeito social ativo, como ator participante e importante produtor de modificações nos campos sociais em que participa. Igualmente importante observar como os estudantes são produtores de cultura, e que o fazem principalmente quando interagem e se relacionam com os seus pares, trocando e elaborando saberes, hipóteses sobre o mundo e os objetos, além das experiências que vivenciam, assim como se relacionam com os pais e os responsáveis e como interagem com professores e a comunidade escolar.

À vista disso, a Sociologia e a Antropologia se apresentam como as disciplinas que têm legitimidade para compreender as identidades estudantis com maior propriedade, possibilitam compreender as formas de ser estudante e suas possíveis interpretações sobre o mundo. Normalmente, a depender do campo teórico, a Sociologia e a Antropologia chegam a essa forma de compreensão de maneira não essencializada e idealizada, pois quase sempre observam as assimetrias de poder existentes no universo da juventude.

Este encontro etnográfico da observação participante com o relativismo foi importante porque uma das perspectivas da pesquisa foi a análise da antropologia interpretativa no contexto da educação e na relação entre experiência e subjetividade. Encontro que possibilitou apresentar as narrativas como documentos e em diálogo com a Sociologia, a Antropologia e a Psicanálise, no sentido de interpretar os registros dos relatos orais e as experiências de violência, a partir das narrativas trazidas pelos estudantes, professores e demais atores da escola. Considerando ao mesmo tempo, compreender os sentidos e significados da escola contemporânea, num contexto de periferia e gestada no modelo de educação integral, frente ao processo de desconstrução de sua essência pelo projeto capitalista. Aliás, uma das reflexões que deram origem a esta pesquisa sobre o ensino de Sociologia, no âmbito da linha de pesquisa: “educação, escola e sociedade”, foi a necessidade de reconsiderar outros olhares sobre a escola contemporânea, frente aos desafios de compreensão das observações dos rituais das novas configurações identitárias dos estudantes. Pois, as informações genéricas, embora observáveis, não alcançáveis do ponto de vista epistemológico, não corroboraram com as teses

interseccionais, produtos das pautas de identidade e de subjetividade. Logo, a observação dos ritos escolares foi importante para compreendermos os resultados das relações de confluência produzidas pelas novas configurações identitárias, como orienta Oliveira:

Imaginemos uma entrevista por meio da qual o pesquisador sempre pode obter informações não alcançáveis pela estrita observação. Sabemos que autores como Radcliffe-Brown sempre recomendaram a observação de rituais para estudarmos sistemas religiosos. Para ele, “no empenho de compreender uma religião devemos primeiro concentrar atenção mais nos ritos que nas crenças” (Radcliffe-Brown, 1973). O que significa dizer que a religião podia ser mais rigorosamente observável na conduta ritual por ser ela “o elemento mais estável e duradouro” se a compararmos com as crenças. Porém isso não quer dizer que mesmo essa conduta, sem as ideias que a sustentam, jamais poderia ser inteiramente compreendida. Descrito o ritual, por meio do Olhar e do Ouvir (suas músicas e seus cantos), faltava-lhe a plena compreensão de seu “sentido” para o povo que o realizava e a sua “significação” para o antropólogo que o observava em toda sua exterioridade. Por isso, a obtenção de explicações, dada pelos próprios membros da comunidade investigada, permitiria se chegar àquilo que os antropólogos chamam de “modelo nativo”, matéria-prima para o entendimento antropológico. Tais explicações nativas só poderiam ser obtidas por meio da “entrevista”, portanto, de um Ouvir todo especial. Mas, por isso, há de se saber Ouvir. (OLIVEIRA, 1996, p. 19).

Foi possível observar que alguns ritos na escola parecem estar na esfera de uma cultura que foi enraizada desde a construção e o sentido de escola brasileira. Ritos do acolhimento, da não aceitação da diversidade, rito subliminar para não visibilizar o racismo e a importunação sexual e os ligados ao pacto da mediocridade²³, expressão cunhada pelo antropólogo Darcy Ribeiro no intuito de designar a relação do ensino e aprendizagem, como uma das possíveis explicações para o analfabetismo funcional, condição na qual professores simulam lecionar e estudantes dão ares de que aprendem algo. Pois, a partir do levantamento do diagnóstico e da participação mais efetiva dos grupos focais, como um dos pressupostos desta pesquisa, assim como a perspectiva de conclusão dela, sobre o papel do ensino de Sociologia, frente às narrativas de violência numa escola pública de periferia. Um problema não delimitado no projeto de pesquisa emergiu nos entremeios do contato com estudantes e professores de todas as áreas e com os pais e a equipe pedagógica e a gestão escolar. Problema representado nos relatos dos formulários de pesquisa, nas rodas de conversa, nas reuniões de tutoria, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos grupos focais, no planejamento didático, nos comunicados escolares e nas reuniões de pais, o problema disciplinar. A disciplina permeia todos os lugares e instâncias da escola, é o escopo de tudo o que ocorre na escola, se sobrepõe a todas as outras problemáticas no cotidiano escolar, fomentando num desafio e preocupação essencialmente explícitos, à ponto de relegar as aprendizagens em último estamento escolar.

²³ALVAREZ, Luciana. Quando a escola não ensina. **Revista Educação**, São Paulo, 06 de novembro de 2012. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2012/11/06/quando-a-escola-nao-ensina/> - Acesso em 20.02.2021.

O sentido e objetivo da escola se apresenta com roupagens diferenciadas em relação aos reais objetivos da educação, falas sobre o universo da escola em sua totalidade não parece se basear no processo educacional em si, nas ações sociopedagógicas, em materiais didáticos e projetos educativos, mas, predominantemente se elabora o discurso da disciplina, mesmo a escola sendo considerada por sua Diretoria como uma das mais seguras da região. A disciplina é o grande alvo a ser alcançado na perspectiva de teoricamente manter o nível de aprendizado, embora os números apresentem quedas na aprendizagem, segundo dados do IDEB²⁴ e do SARESP²⁵ de 2023. Conforme essa visão, é por intermédio da disciplina dos estudantes e dos professores que a escola se engrena. A ideia é manter estudantes e professores numa espécie de regime disciplinar fabril, agora com as plataformas digitais, produzindo em todo tempo determinado e, impondo de forma draconiana aos estudantes e aos professores, a utilização do tempo como máximo de proveito. A convivência social em consonância com o protagonismo dos estudantes e professores, um dos ideários do PEI-SP²⁶, são tomados por uma relação hierárquica disciplinar kafkiana²⁷ que acaba, como diz Foucault (1977), por docilizar os corpos através da coação²⁸.

Não era nosso intento a compreensão específica da ênfase na escola sobre a questão disciplinar, entretanto, a partir das narrativas estudantis e dos professores, foi possível observar relatos como: vigilância, disciplina, poder, violência subjetiva, psicológica e afetiva, que se tornaram concreta e sistematicamente visíveis na pesquisa. Possibilitando visualizar o poder que a disciplina tem na escola, com mecanismos próprios para dar cabo ao processo de disciplinarização dos estudantes e professores. Para Foucault (1977, p. 126), eles, os mecanismos, (...) permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade”. Ou seja, para

²⁴ Indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação e ao mesmo tempo estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é medido a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da antiga Prova Brasil (que agora se chama Saeb) para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e para o país, realizados a cada dois anos.

²⁵ Sistema de avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo aplicado anualmente e com a finalidade de diagnosticar e acompanhar a evolução da educação básica paulista. Nesse sistema, os estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, o Idesp.

²⁶ Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

²⁷ Metaforicamente uma expressão que remete a um ambiente de pesadelo, de irreabilidade, de angústia e absurdo.

²⁸ Referência a Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, sobre o fato de as prisões disciplinares objetivarem a readaptação e integração dos “corpos dóceis” à sociedade.

Foucault, (...) “a disciplina fabrica assim corpos dóceis e aumenta as forças do corpo e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência”.

Nas reuniões da gestão escolar, nas pedagógicas, nas do Grêmio Estudantil, nas dos líderes das turmas e nas de professores e pais e responsáveis pelos estudantes, o mote das discussões eram as estratégias de controle dos corpos e mentes no processo disciplinar. Discursos como: a turma x “fala demais” ou “é uma turma muito falante”, ou “é uma turma muito crítica” ou “é uma turma que cobra demais da escola”, são narrativas que no contexto dos mecanismos de controle da escola, os indivíduos que as provocam precisam ser cerceados ou banidos. Há outras reflexões que aparecem em sala de aula, como observado no 3º ano C do ano de 2023 e com alguns estudantes dos 2ºs anos, quando, como professor e coordenador de Ciências Humanas, realizei uma experiência imersiva no Laboratório de Pensamento²⁹:

- Me sinto como uma casca, sempre representando para os outros e isso não tem a ver com o fato de eu ser uma estudante trans. Por outro lado, tenho muito medo da morte dos meus avós, porque eles são os únicos que me apoiam. (SY. – São Paulo, SP – 01.09.2023).

- Eu não lembro do dia que parei para me desconectar de tudo e parar para pensar. (estudante não identificado. São Paulo, SP – 01.09.2023).

- Este momento me fez parar para pensar em coisas que não gostaria de pensar. (estudante recém-chegada à escola. São Paulo, SP – 01.09.2023).

- Esta experiência foi incrível, eu me conectei com coisas que não me lembro ter me conectado antes em nenhuma escola. (G. L., São Paulo, SP – 01.09.2023).

No contexto da escola neoliberal essas narrativas precisam ser banidas porque é necessário um modelo de escola que elabore mecanismos para os estudantes “estudarem” e “cumprir” com o planejamento, há uma exigência contemporânea do cumprimento do horário da aula, não como aula autoral e vinculada a liberdade de cátedra, mas a produção de tarefas digitais que, de forma draconiana obriga os estudantes a se adequarem a esse sistema. A individualidade e as subjetividades são submetidas a uma espécie de funcionalidade tecnológica estamental, ou seja, que funcione como um organismo com atividades controladas e codificadas em plataformas digitais. Desse modo, o sentido e o significado de escola se perdem nesse emaranhado discurso de que educar e desenvolver aprendizagens tem a ver exclusivamente com tecnologizar e informatizar condutas e pensamento, se distanciando de uma educação humanizadora, como revela a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça:

Mas o que faz a escola se distanciar da função histórica que a originou na sociedade capitalista? Compreender esse fenômeno requer capturar a totalidade social e construir as explicações necessárias, a fim de possibilitar uma ação transformadora diante da problemática. Assim, mais que

²⁹ Descrito em parágrafos posteriores.

desafio, é uma necessidade desvendar o real e dele apreender as contradições e possibilidades de superação dos problemas originados da realidade (Dias, 2006). Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação no real. A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torná-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual. (MENDONÇA, 2011).

Importante refletir sobre esse distanciamento de sentidos e significados da escola ao longo da sua história, pois é significativo salientar que o território de realização desta pesquisa foi uma escola pública periférica, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, em uma das áreas de maior concentração populacional da cidade. Essa escola atende simultaneamente estudantes do próprio bairro, como de bairros vizinhos e distantes, com isso agrega estudantes de diferentes perfis socioeconômicos. No início da coleta de dados a escola tinha cerca de 1700 estudantes matriculados para o Ensino Médio. Já nas primeiras visitas como professor e pesquisador/etnógrafo foi constatada narrativas de situações de violência, toda forma de preconceito e importunação sexual no ambiente escolar, e parte da gestão escolar e demais membros da comunidade relataram sobre algumas ações de enfrentamento destas situações, demonstrando certo interesse e necessidade de auxílio no enfrentamento destas violências.

Foi utilizado o método da etnografia e a técnica de grupo focal com o objetivo de apreender as concepções e ideias dos pesquisados sobre os temas propostos pelo pesquisador. A técnica do grupo focal possibilitou debates e interações entre pesquisador e pesquisados, de modo a promover elaborações teóricas importantes, além de ideias e opiniões originais e divergentes sobre o tema proposto, qual seja, as narrativas de violência na escola.

Os grupos focais foram constituídos da seguinte forma: um grupo focal dos estudantes e um grupo focal de professores e profissionais da educação. O grupo focal dos estudantes é composto por turmas atuais do 3º ano do Ensino Médio, pois leciono para esse grupo as disciplinas de História e Sociologia, mas levo para os conteúdos de História os principais conceitos da Sociologia e da Filosofia, haja vista essas duas disciplinas terem sido suprimidas do Currículo Oficial no 3º ano do Ensino Médio, por conta das reformas no Ensino Médio. Neste grupo há ex-estudantes da escola e um grupo de estudantes da comunidade Lgbtqiapn+. No grupo focal dos professores há professores das três áreas do Currículo e ex-professores da escola.

Para os grupos foi explanado os objetivos do grupo focal, a relação acadêmica da escola com uma universidade pública e a pesquisa. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio que

fazem parte do grupo focal são maiores de 18 anos e eventualmente participam de reuniões externas à escola. Esta medida foi necessária porque para além das respostas ao formulário de questões, havia a necessidade de encontros mensais e parte da gestão escolar impedia esses encontros no interior da escola. Diante disso, só foi possível realizar encontros presenciais com estudantes menores, quando ocorria as aulas de Sociologia e História, nos encontros da Tutoria, de forma coletiva e individual, nas viagens de Estudos do Meio, nos encontros de saraus, muito recorrentes na região e através do Laboratório de Pensamento³⁰.

Os formulários de perguntas para os grupos focais oportunizaram o levantamento de percepções, opiniões, sentimentos, memórias, estados de indignações, narrativas de violência etc. Os relatos sobre as trilhas e caminhos percorridos pelos estudantes, de suas casas para a escola, constituíram-se em imagens de relatos e itinerários reflexivos, pois, diariamente os estudantes, de modo consciente e inconsciente, organizam e mapeiam lugares, selecionam e reúnem itinerários e usam códigos sociais que rompem com as lógicas formais de orientação, da estrutura e da vigilância, essas três categorias, comuns na escola.

O relato de Ki, do 3º F no ano de 2022, traduz como as peculiaridades das sensações vividas no seu itinerário entre Parelheiros³¹ e a Cidade Dutra (bairro da escola) mobilizam as reminiscências dos caminhos até a escola: “Acordo todos os dias às 04h da manhã, mal dá para tomar café, às vezes levo um pãozinho para o lanche no ônibus, embrulhado num saquinho plástico. Saio todos os dias correndo porque uma parte do caminho é de terra, não tem asfalto e os ônibus não chegam até a minha casa, tenho que andar uns 15 minutos a pé até chegar ao ponto de ônibus, quando saio de casa ainda está escuro, escondo o celular e o cartão de ônibus na meia, para não ser roubada. Mas, não tenho opção, esta escola é uma escola melhor do que tem no meu bairro, faço esse sacrifício todos os dias porque preciso sair de casa, não consigo conviver com a violência do meu pai”.

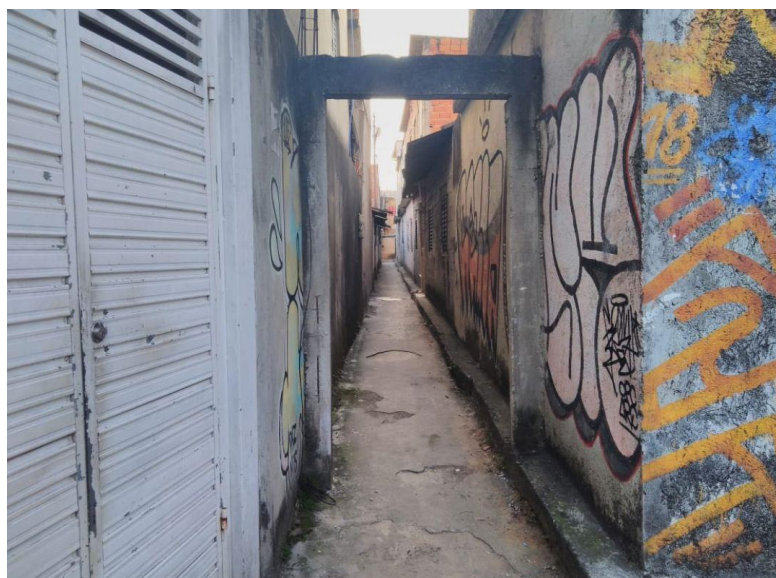
Gl, estudante do ano de 2022 rememora as suas idas à escola a partir do café preparado pela mãe, os cuidados na preparação do lanche, o cheiro do café com leite quente, como relata

³⁰ O Laboratório de Pensamento resultou na defesa de dissertação realizada na UFABC – Universidade Federal do ABC. É uma experiência dialógica e uma forma de resistência política, frente ao contínuo processo de instrumentalização disciplinar do ensino de Filosofia. A premissa é a de que, a exemplo da concepção de escola como aquela que promove a suspensão de um tempo e de um espaço para o ensino e a aprendizagem, é igualmente importante que haja um lugar legítimo para o pensar filosófico. Um lugar de suspensão no interior da escola com tempo e espaço para o diálogo e para o pensamento, não o diálogo e o pensamento dados, próprios do modo instrumental de ensino e aprendizagem, mas o diálogo como uma categoria de prática reflexiva, implicadora não só da teoria, e sim também do desenvolvimento de um pensamento para a ação transformadora. Desse modo, o Laboratório de pensamento é o lugar que busca a legitimidade do exercício de um tempo para o pensar e vem na perspectiva dos diálogos freirianos de “solidarizar o refletir e o agir”, a partir das narrativas e das escutas que nos tocam e nos afetam de modo significativo para o exercício de uma vida mais prática e crítica. Como uma espécie de conexão entre filosofia teórica e “exercícios espirituais” voluntaristas que perspectivam a transformação de si. Contrapondo o modelo de organização neoliberal de escola que não considera a relação entre o contexto territorial do estudante, nem os conteúdos e as relações de subjetivação dos indivíduos.

³¹ É um distrito localizado no extremo sul da capital paulista. É o segundo maior distrito da cidade de São Paulo em extensão territorial, embora seja muito pouco povoado. Tem a maior parte do território coberta por reservas ambientais da mata atlântica – nele localiza-se a Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos e parte da Área de Proteção Ambiental Ilha do Bororé. Em Parelheiros, também se encontram as aldeias indígenas guarani Krukutu e Morro da Saúde.

o estudante, a fala da mãe ao acordar Gl e lhe chamar na cama para não se atrasar, explicitando como essas lembranças são guardadas com afeto, sugerindo experiências sensoriais presentes no percurso entre a casa e a escola.

TN, estudante da disciplina de Eletiva em Antropologia e Fotografia em 2023, moradora do Cantinho do Céu³², registra na câmera de celular o seu cotidiano da casa para a escola, diz que a cada viagem descobre algo novo na viagem de 13km que faz diariamente da sua casa para a escola. JU, outra estudante desta Eletiva, diz que depois da experiência com o olhar antropológico e a câmera fotográfica, não perde de vista os detalhes daquilo que não percebia enquanto caminhava diariamente de sua casa para a escola. Diz ter muito interesse pela arquitetura da periferia, pois, revela muito de quem é, como na fotografia abaixo, de sua autoria.



Fotografia 03³³

Interessante notar nesses relatos como a identidade das trilhas da territorialidade escolar entre a casa e a escola emergem como elementos simbólicos das relações na rua e o sentimento de pertencimento a uma unidade escolar. Essas vivências cotidianas em relação a fazer parte de uma comunidade escolar tende a delimitar identidades, posições e fronteiras.

A rua, intermediária entre a casa e a escola, é a superfície das atrações dos olhares e do refletir cotidiano. O transeunte, a ronda policial, as igrejas evangélicas, as casas de Umbanda e do Candomblé, os pontos e biqueiras do tráfico, o comércio de rua latejante da Belmira Marin e Teotônio Vilella³⁴. Os estudantes e os lugares que percorrem dialogam com as percepções das memórias domésticas, da infância e da realidade vulnerável. Ki com o embrulhar do lanche no

³² Bairro do distrito do Grajaú.

³³ **Fotografia 03:** “*Trilha periférica*”. Arquitetura comum na periferia carente da zona sul da capital paulista. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografia de Ju, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

³⁴ Avenida Dona Belmira Marin e avenida Senador Teotônio Vilella são duas importantes vias públicas do extremo sul da capital paulista.

saquinho plástico, o café preparado pela mãe de GI e o registro do itinerário cotidiano de TN revelam realidades não percebidas pela escola.



Fotografia 04 e 05³⁵

A escola às vezes é o lugar de matar a fome, diz a estudante T. do 3º B de 2023. Para JN, a escola é um lugar de sociabilidade, para outros, como os que responderam ao diagnóstico de 2022/2023, é o lugar do medo, do destrato humano, do preconceito e da discriminação. Lugar do insensível, da não escuta, do autoritarismo e da rigidez, como nos relatos sobre o acolhimento escolar, relatos na forma de insultos proferidos principalmente por parte da equipe de gestão³⁶ e da organização³⁷ escolar.

A entrada dos estudantes na escola só é permitida se estiverem uniformizados, já na portaria, principalmente na estação invernal, jaquetas, suéteres e blusas são levantadas para a fiscalização do uso da camiseta branca com o emblema da escola, não pode entrar simplesmente com uma camiseta branca sem o nome da escola. Logo em seguida, ao descer as escadas que dão acesso à entrada do pátio, os estudantes entregam um *qr code* com as suas informações, com identificação para a fiscalização do comparecimento a escola. Embora a SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha disponibilizado uma plataforma online de registro de frequência e notas das avaliações dos estudantes, dentre outros registros denominada Secretaria Escolar Digital.

³⁵ **Fotografia 04:** “Lágrimas periféricas”. **Fotografia 05:** “Itinerário periférico”. Nas imagens, em dia chuvoso estudantes rumam de suas casas para a escola no período da manhã. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografias de Ju, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

³⁶ Composto por profissionais do magistério escolar: Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica e Professores e Professoras.

³⁷ Composto pelos agentes de organização escolar: GOE – Gerência da Organização Escolar e os Agentes de Organização Escolar, ou seja, os inspetores e os funcionários da Secretaria Escolar.

Ainda assim, o tempo para o registro através do *qr code* é obrigatório na escola, impactando no tempo de aula dos estudantes, pois eles gastam até 15 minutos para entrar na sala de aula. Desse modo, impacta no tempo de aprendizagem, principalmente se for contado 15 minutos diários perdidos no registro de entrada, ou seja, uma hora e quinze minutos de aula perdidos semanalmente ou o equivalente a uma aula e um pouco mais da metade dela perdidos semanalmente. Essa uniformidade da burocracia da entrada dos estudantes representa num mês letivo a perda de seis horas de aulas ou mais ou menos a perda de seis a sete aulas ao mês, comprometendo o tempo de aprendizagem dos estudantes e contribuindo para impactar nos resultados das aprendizagens.

A escola simbolicamente é muitas vezes representada pelo uniforme, gerando desqualificação daqueles que tentam burlar o seu uso, gerando fortalecimento de separação entre os que entram fazendo o uso e os que são expostos no corredor da sala da direção por não cumprirem a regra.

São diferentes os motivos da não utilização do uniforme, sendo eles: não poder custear mais de um uniforme e eventualmente terem de ser lavados; tentativa de preservação da identidade estudantil com a utilização de roupas e acessórios alternativos, ou ainda, a dificuldade financeira das famílias de custear um uniforme completo. Esse conflito da uniformização obrigatória não tem somente uma face negativa, forma tanto relações de separação quanto de aproximação, principalmente entre aqueles estudantes que compactuam com a quebra da arregimentação corporal. Embora os esforços de vigilância e controle do corpo sejam sistemáticos, imperando na sensação de medo e terror naqueles estudantes que, por conta da baixa renda familiar, não podem custear mais do que um uniforme escolar. Destarte, há um entrelaçamento acerca do modo pelo qual os sistemas de controle amarram-se às instituições de poder uniformizador como a escola e a polícia, ambas instituições irmãs em favor da disciplinarização social:

“eu chegava dentro da sala de aula e dormia, depois de pegar um ônibus lotado, chegar atrasada e ser recebida aos gritos no portão da escola pela C1., depois de tentarem tirar a minha identidade de estudante preta da periferia, depois de quererem que eu tirasse minhas bijuterias, mesmo usando o uniforme escolar” (LA., estudante do itinerário de Antropologia, 2023).

Nesse relato é possível observar as concepções identitárias que atravessam as relações sociais na escola e modelam graus diferenciados no enfrentamento da ordem posta, principalmente quando se trata de práticas que supostamente são burladoras, como o fato da estudante utilizar bijuterias. A vigilância aliada a outras regulamentações próprias da escola,

por conta de sua história singular, forma um sistema punitivo, composto por dispositivos disciplinares que fazem funcionar normas gerais da educação neoliberal.

O temor dos estudantes quanto às sanções que possam receber, caso infrinjam as normas, demonstra a eficácia da escola em relação às penalidades impostas como: cerceamento do estudante em ambiente como o da coordenação pedagógica, exposição do estudante diante da comunidade escolar, ameaça em relação à comunicação aos pais sobre algum aspecto subjetivo da identidade ou sobre a sua orientação sexual, ainda não sabidos pela família, impossibilidade do estudante participar de algum evento esportivo ou lazer, promovidos pela escola. As punições ainda são expressas através de advertências verbais, escritas; expulsões, redução de notas e, dependendo da gravidade, exposição coletiva em sala de aula.

A escola muitas vezes se apresenta ou é esperado dela que assuma a extensão da casa, é ela quem rompe com o processo de socialização da família. A rua, por sua vez, é o hiato pervertido das instituições familiar e escolar, que pode ser tanto a saída da casa quanto da escola, ambas podem gerar uma série de regras e disciplinas resultantes de outras mediações. Em suas reminiscências, são atualizáveis alguns enlaces entre seus itinerários, entre a casa e a escola, muitas vezes evidenciando a distinção de sentidos entre o trilhar na cidade e o ir para a escola. Assim sendo, a escola se apresenta como idealizadora de sentidos que geram distinções entre a casa e o seu lugar. Isso tudo é o que nos revela Certeau (2009) sobre os caminhos e descaminhos entre a casa, a rua e a escola.

1.2 - A Construção do olhar etnográfico a partir da narrativa e da oralidade sobre a violência escolar: percepções de professores e estudantes a partir de grupos focais

Dando continuidade as narrativas, aos relatos e as experiências observadas e vividas na escola, por intermédio do trabalho etnográfico, alguns elementos contribuíram para pensar sobre questões que permearam o exercício como professor e pesquisador da área da Sociologia no Ensino Médio. E em como se transformaram em um conjunto de reflexões sobre os sentidos e significados de escola. Muitas dessas narrativas são o resultado do encontro das observações etnográficas enquanto professor-pesquisador, aliadas aos relatos dos estudantes, dos colegas professores e da comunidade territorial, sobre as impressões a respeito da relação da escola com as subjetividades estudantis e suas pautas identitárias.

Essas narrativas são importantes para compreendermos como as possíveis definições de escola são mal encaminhadas por políticas educacionais neoliberais, que de modo direto impactam na vida escolar, na vida do professor e do estudante. Assim sendo, esta seção começa

a partir das etnografias das narrativas subjetivadas dos estudantes, sobre a sua relação com a escola e a experiência em ser professor-pesquisador, na tentativa de compreensão dos sentidos e significados desta escola, interpretando, a partir do território escolar, os processos identitários dos estudantes, as interfaces entre família, escola e território.

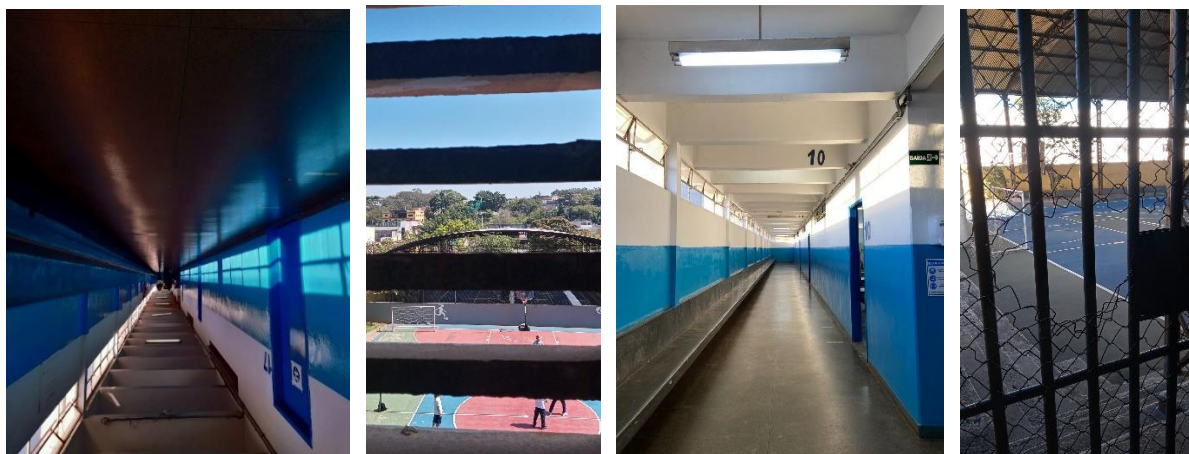
Com este propósito nos amparamos nas expressões cotidianas da vida escolar para refletir sobre as relações de sociabilidade, observadas por quem vive a experiência de ser professor e está imerso nas questões que afetam a escola, em consonância com o ensino de Sociologia. Desse modo, é possível perceber como certas concepções de escola estão presentes em nossas práticas e como determinados sentidos delas são, por vezes, utilizados por nós professores de forma difusa e complexa. Na perspectiva de justificar o que fazemos quando nos posicionamos como educadores, outras vezes sem questionar quanto à infinidade de problemas que esses sentidos possam impactar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Por conseguinte, é importante tratarmos de circunstâncias que confrontem o cotidiano do professor e seus impactos no ensino de Sociologia, refletindo sobre o quadro apresentado entre as aprendizagens desenvolvidas pela escola e o contexto territorial do estudante. Analisando a relação incongruente entre o tempo, o conteúdo e a territorialidade escolar, muitas vezes sem conexão pedagógica, pensando em como a escola se tornou um modelo de instituição lapidar e normativa e em como se conecta ou não com a ideia de escola contemporânea. Refletindo sobre o lugar que a escola ocupa na vida dos estudantes e em seu processo de socialização, sem deixar de observar e pensar que as tensões na relação entre os estudantes e a escola são expressões das transformações que ocorrem na sociedade atual.

Cabe lembrar que a escola como conhecíamos não sobreviverá. A escola da década de 1950, que era um lugar para reflexão e pensamento, mas elitista, não sobreviveu. A escola de massa, a partir da década de 1970, no auge da ditadura militar, que, além de difundir a ideologia do regime, era pensada para atender a demanda da industrialização, ou seja, a escola como fábrica não sobreviveu. A escola segmentada, fragmentada; a escola seriada, disciplinada, a escola do sinal sonoro não está sobrevivendo.

Hoje nossas aulas têm 45 minutos, logo em seguida toca um sinal sonoro e começa outra disciplina. Quando os estudantes começam a entrar em determinado assunto, no auge daquele conteúdo, toca o sinal novamente. Lembrando que sinal sonoro também é coisa de fábrica. A nossa escola segmentou ao máximo o saber, que é uma característica da linha de montagem. A escola como reformatório e como prisão, que é a escola das grades, da grade curricular, também é da disciplina, da prova como avaliação e não sobreviverá. A necessidade de construir a escola dessa maneira responde a outra necessidade, a necessidade da sociedade que deseja produzir

passividade, disciplina, ausência de questionamento e crítica, repetição e não criação de conteúdo. A escola da passividade, do insistente processo disciplinar, da ausência de questionamento crítico, da repetição ao invés da produção de conhecimento, também não sobreviverá. Esses modelos de escolas, de arquitetura de pensamento e de espaço, geralmente espaços como prisão, nos fizeram perder a noção de conjunto, a noção de unidade, a noção de participação e a noção de relacionamento humanizado e ético.



Fotografias 06, 07, 08 e 09³⁸

Por que não repensar a arquitetura da escola, não repensar na perspectiva de dissociá-la da imagem do que é uma prisão ou reformatório? Por que não repensar a estrutura da escola? Temos salas isoladas com corredores imensos, pátios totalmente vigiados, não há espaços amplos e não há arejamentos entre os processos, com isso perdemos a noção de conjunto, de unidade, de participação e relacionamento. Além da passividade e repetição, a escola como aí está se tornou um lugar de espaço isolado. Outra característica equivocada de escola como conhecemos é que colocar a criança e o adolescente na escola se tornou afastá-los da rua. E por que nasce a ideia de que tenhamos de afastá-los das ruas e colocá-los na escola? Porque a rua é considerada violenta, e a ideia é que crianças e adolescentes não se envolvam com drogas etc., esse é o discurso permeado na sociedade. É quase uma penalidade para os estudantes estarem na escola. Além de ser uma penalidade, os estudantes estando na escola cada vez mais tempo, estando na escola com espaço isolado, mais fragmentado, voltado para disciplina, com uma hierarquia tola e contraditória, onde o estudante deve respeitar o professor, e o professor não tem responsabilidade de respeitar o estudante, como esse estudante aprenderá, por exemplo, cidadania e direitos humanos? Como aprenderá ética? Como é possível aprender e formar um

³⁸ **Fotografia 06:** “De ponta cabeça”. **Fotografia 07:** “olhar entrecortado”. **Fotografia 08:** “Na imensidão”. **Fotografia 09:** “Entre grades”. Fotografias da estudante Ju, que cedeu os direitos de imagem conforme Anexo I. **Fonte:** arquivo pessoal.

ser humano se ele é isolado entre quatro paredes de uma escola que é fragmentada e passiva? E podemos nos perguntar: Cadê o pensamento, a produção de conhecimento, a nossa ética nas relações, cadê os direitos humanos na escola?

Mais tempo na escola, como apregoa o modelo de ensino integral do estado de São Paulo é produção de pensamento? É produção de conhecimento? Mais tempo na escola significa nos humanizarmos mais, significa termos experiência ética? Qual é o sentido da educação? Quando os estudantes aprenderão a pensar sozinhos, desenvolver a imaginação sociológica e dialógica? Quando aprenderão saborear palavras e linguagens? Aliás, palavras e ideias podem mudar o mundo. Como uma escola pode formar seus estudantes, não para que aprendam a reproduzir informação, mas para que saibam pensar por si mesmos? Como um estudante pode passar por uma escola sem ser padronizado pelo currículo escolar? Como aprender a ser extraordinário? A escola nos forma para quê? Como pensar o todo numa escola fragmentada? A professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça da Unesp de Marília diz que é necessária a realização de uma análise mais profunda sobre os possíveis significados e sentidos de escola:

Discutir a crise da escola, em pleno século XXI, exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Historicamente, coube à instituição escolar *a guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento*. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, nem por isso tem negada a sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a ponto de seus agentes sociais diretos – professor e estudante – definirem claramente o objetivo de escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização de conhecimento. É exatamente esse nó que merece uma reflexão maior. (MENDONÇA, 2011, p. 347)

Foi a partir desta crise de sentidos e significados de escola que a construção de um olhar etnográfico se fixou na pesquisa. A etnografia das narrativas dos estudantes e professores, tanto na forma oral, como na escrita, mais recorrente a partir da oralidade, constituiu-se num método poderoso de investigação sobre as subjetividades estudantis. A análise dessas narrativas, constituiu-se em aspecto relevante e foi ilustrada com histórias recolhidas a partir de investigação realizada com estudantes, ex-estudantes, professores e ex-professores a partir de grupos focais.

Em vista disso, serão apresentadas a seguir duas perspectivas de análise, sendo uma delas a apresentação da etnografia que ajuda a compreender as potencialidades da narrativa em grupos focais com atuais professores e estudantes da unidade escolar e com os ex-professores

e ex-estudantes. Nessa perspectiva se assenta um modelo de análise a partir das questões de um formulário com 21 perguntas, perspectivando qualificar esta pesquisa. Outra perspectiva tem por base o método etnográfico, constituindo numa estrutura mais rígida, permitindo pôr em evidência determinadas características do discurso que contribuem para analisá-lo com maior propriedade.

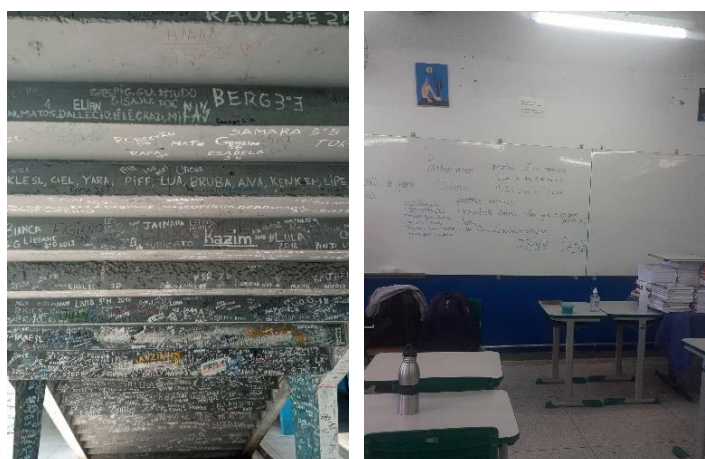
Serão apresentadas três potencialidades da etnografia como processo de investigação das subjetividades e das identidades estudantis, como metodologia de reflexão pedagógica, ilustradas com episódios relatados por professores e estudantes. Dentre essas potencialidades etnográficas se destacam: “a formação teórica, o trabalho de campo e a escrita”. Juntas, têm como foco estudar a cultura e o comportamento de grupos sociais específicos, como é o caso dos estudantes e professores e suas narrativas sobre violência nesta pesquisa. Alinhando as teorias às evidências práticas e aos dados do diagnóstico sociológico e do resultado das investigações antropológicas com os grupos focais. Como por exemplo os dois grupos que apresentamos a seguir:

Grupos focais com professores e estudantes, na perspectiva de basear-se numa técnica da pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas grupais, que objetiva coletar informações por meio de interações grupais. E o objetivo principal foi o de reunir informações sobre a experiência de vivência na escola em diálogo com as narrativas e pautas subjetivas e identitárias dos estudantes e professores na escola. Outro importante objetivo foi buscar colher informações que pudessem proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes em relação as narrativas, em consonância com as pautas subjetivas e identitárias.

Os grupos focais são importantes instrumentos de uma técnica de pesquisa qualitativa, ainda assim a construção de um olhar etnográfico sobre as narrativas passou por uma série de procedimentos teóricos e metodológicos, em estratégias como: registros de vivências e comportamentos de grupos; vozes não legitimadas, da observação participante, da participação ativa, do processo de descrição e registro dos fenômenos que estavam por trás das narrativas. Ainda foi possível se inserir ao máximo no ritmo de vida de cada grupo de estudante e professor, na perspectiva de compreender suas rotinas, rituais, condutas, imaginários, conflitos etc. Foi possível, haja vista a oportunidade e o desafio em ser ao mesmo tempo professor de Sociologia e História, além de tutor, coordenador da área das Ciências Humanas, representante sindical e pesquisador na unidade escolar. Realizando o contato direto e pessoal com o universo investigado, a despeito da observação participante e das entrevistas que fizeram parte da pesquisa, principalmente porque também eram elementos próprios de quem já trabalha na escola. Além de que, a vivência durante um período razoavelmente longo fosse outra premissa

importante, pois há determinados aspectos da cultura, da sociedade e dos grupos que não são elucidados imediatamente e exigem exercício maior de contato e observação.

Para a construção desse olhar etnográfico, foi possível perceber durante a pesquisa que, para o exercício de preparação do olhar ainda são necessários: demorar-se na observação dos atos, dos gestos, das expressões e silêncios constatados na reciprocidade entre pesquisador e pesquisados. Pois, no momento da aplicação dos questionários e o uso do gravador para registro, foi importante a atenção dispendida para as impressões subliminares e ao que não foi dito, e foi igualmente importante atentar-se aos intervalos da oralidade. Visto que, normalmente há um discurso carregado de significados na fala, no gestual e no movimento do grupo, entretanto, foi o olhar treinado que permitiu a apuração desses pormenores todos. Há, portanto, uma experiência da fala, da oralidade e uma experiência da escuta nesse processo todo do olhar etnográfico.



Fotografias 10 e 11³⁹

Dunker (2020) diz que há um tempo diferente do escrever trazido pela fala, de que há uma negociação entre os instantes na fala e na oralidade, e é importante que meçamos o ganho de atenção entre os falantes, os interlocutores e a posição do escutador. No processo da escuta há uma experiência, mesmo que de forma indireta, de certa função educativa, nesse sentido, o olhar, a fala, a oralidade, a escuta e a escrita são instrumentos importantíssimos da Etnografia. Eles demandam que renunciemos ao exercício do poder sobre os outros:

Escutar demanda trabalho e dedicação. É uma forma de cultivo, quase uma arte. Mas uma arte que não deixa obras visíveis e monumentos, mas tão somente efeitos e palavras. Escutar é como polir as palavras e o escutador é um polidor de palavras, como antigamente existiam os polidores de lentes. Ao final o que se obtém é o ver mais nítido e ver melhor, e quanto mais esquecido e transparente o

³⁹ **Fotografia 10:** “Sobre o cinza da escadaria”. **Fotografia 11:** “Vazio de sentido”. **Fonte:** Fotografia e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

resultado, melhor o efeito obtido. É difícil escutar porque essa arte demanda que renunciemos ao exercício do poder sobre os outros, mas também da glória das obras bem-feitas e reluzentes. O terceiro motivo torna escutar tão difícil é que a escuta começa pela escuta de si. Afinal este é o grande legado que uma psicanálise deixa para alguém: a capacidade de escutar-se, no melhor e o pior, na justa medida e em seus exageros, nos seus fantasmas e no cerne de seu ser. Logo, aprender a escutar é como aprender a perder, como disse Elizabeth Bishop, ou seja, uma arte que não é difícil de dominar, mas é uma arte para viajantes corajosos. (Dunker, 2020, p.123).

Importante considerar que o método etnográfico é a base sob a qual se apoia a estrutura de formação de um antropólogo, entretanto, para que a pesquisa etnográfica se constitua é imprescindível o exercício do olhar e do escutar, pois impõe ao pesquisador um deslocamento de sua própria condição cultural para outras situações no interior do fenômeno observado.

Em vista disso, nós privilegiamos neste trabalho uma etnografia voltada para a narração das vozes subalternas, pois nos parecia que a Escola, território central da nossa pesquisa, silenciava as vozes que aparentavam dissonantes no discurso culturalmente padronizado, ou seja, foi possível perceber que o protagonismo estudantil não era desenvolvido na prática, não era permitido o seu exercício. A partir daí, optamos pela técnica das histórias de vida e depoimentos pessoais, conforme Maria Isaura Pereira de Queiroz defende:

[...] através da história de vida busca-se compreender como a personalidade se formou e as vicissitudes que atravessa devido ao contato com o grupo; como, a partir de um núcleo de qualidades inatas, se desenvolveu e absorveu os valores que o grupo ora lhe oferece, ora lhe impõe; ou então busca-se estudar o indivíduo e suas reações em determinada situação, considerados como parte do ambiente e influenciando sobre o ambiente; em ambos os casos, é sempre o “indivíduo” que interessa; a história de vida, nos dois casos, apresenta ótimas possibilidades de estudo. (QUEIROZ, 1991, p. 154).

A partir dos grupos focais foi possível observar um pouco dessas vozes subalternas, como quando foi perguntado aos atuais e aos ex-estudantes “quem é você”:

- Sou estudante, leitora, entusiasta da poesia, da fotografia e da literatura. Interessada em pautas como espiritualidade, direitos humanos e debates sociais, sou ativista anarcocomunista e ativa na minha comunidade, sempre faço parte de papéis de liderança e representatividade nos ambientes em que sou inserida.
- Sou alguém em busca de equilíbrio mental, emocional e à procura de adquirir sabedoria para a vida, através da busca de todo conhecimento possível que eu sentir que me auxilie nessa caminhada, sendo compassiva com todos os seres vivos e a natureza.
- Eu sou ninguém. Sou uma artista e uma observadora que vê o mundo como uma enorme tela em movimento.
- Eu sou uma garota que gosta de garotas, moro no Grajaú, tenho um problema no sangue que me fez passar seis anos da minha vida em hospitais, sou periférica, trabalho na parte financeira de uma empresa de dia e a noite curso Letras na USP. Na minha opinião a gente é o que a gente vive e eu sou isso daí.
- Meu nome é Ruan, sou uma pessoa bem de boa com a vida, tento ver sempre o lado bom da história, sou um ótimo amigo, gosto de ler, dar risadas ... adoro fazer coisas que me tiram do celular. E uma

característica que eu gosto de mim é que eu amo observar, observo tudo ao meu redor e além do meu redor.

- Sou um em um trilhão, uma pessoa como qualquer outra. Claro, tenho atitudes, pensamentos, características e olhares diferentes de algumas, creio que isso é o que nos torna únicos. Também sou estudante, planejando e pensando sempre no meu projeto de vida, sonho e carreira, mas afinal, a maioria pensa assim, não é? Isso me dá uma exaustão tremenda quando penso nisso, e é por isso que eu tenho um MAIOR sonho, que é viver em paz, só eu, natureza, Jesus e minha família.

É importante sabermos contar a nossa própria história de maneira linear. Pois, falar sobre si é reconhecer-se enquanto sujeito, como no Estádio do Espelho lacaniano, período definido por Lacan de quando o bebê observa a sua imagem refletida pela primeira vez e se espanta com a descoberta de um ser completamente desassociado da sua mãe. Falar sobre nós é importante porque é assim que vamos refletindo as nossas vidas, resignificando-as, aprendendo a nos ouvir e compreender como estamos pensando. Exatamente por isso é importante a possibilidade de criação de uma narrativa pessoal, narrativa que contenha um pouco sobre você a partir de si mesmo. Como na escrita da estudante HH do 3º ano que, ao trabalharmos numa tutoria coletiva⁴⁰ a questão da subjetividade na escola, a partir da Sociologia Simmeliana, escreve esse pequeno texto intimista denominado *Por que o silêncio?*

As paredes têm o grito daqueles que agonizam com atos cruéis para um estudante. As portas fechadas mostram que a segurança daqueles que entram é limitada a câmeras e a falta de crença nas palavras de quem sofre. Matança sejam os corredores cheios de passos, mas nenhum passo para mudar ou revolucionar. O que apenas fica na mente é morto. Benditas sejam as salas lotadas, mas com mentes vazias e que engolem suas ideias e imaginações junto com suas línguas para um silêncio cortante. Cansados estão aqueles com as costas corcundas e seus passos lentos, vidrados no tempo ou falta dele, onde sentar e conversar tem dia e hora marcados. Pasmos são aqueles que olham pelas grades e janelas quase neblinosas e sujas por injustiças, bocas sufocadas e corpos tocados por mãos consideradas grandes em relação a das vítimas. Talvez no fim disso tudo, aqueles que se sentam em cadeiras altas de couro e abaixo, após as grades, onde aqueles que se sentam no ferro ou em chãos frios, onde são subjugados pelas paredes não serem silenciosas e as portas terem de ser a segurança máxima. Enquanto isso, aqueles de corpos cansados e de mentes questionadoras sobre as injustiças das mãos grandes, devem ser presos e expulsos do tribunal.

O objetivo aqui foi o de trabalhar a partir de uma tutoria coletiva, os conceitos de indivíduo e autonomia em contradição aos pressupostos de protagonismo estudantil do PEI, Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Programa que defende que o protagonismo ocorre a partir de um processo no qual o estudante é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades, ou seja, o estudante é o ator principal na condução das ações nas quais ele também é sujeito e concomitantemente objeto das suas várias aprendizagens. Enquanto para a Sociologia Simmeliana: “... *o acento da vida e do desenvolvimento não é dirigido ao igual, mas absolutamente ao peculiar*”. (SIMMEL, 2005,

⁴⁰ A tutoria coletiva no PEI – Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é uma das metodologias que visa contribuir para o desempenho acadêmico dos estudantes.

p. 113). Se pauta na busca moderna pela diferenciação, especialmente nos espaços urbanos, na produção cultural mais diversificada que contribuiria em promover um processo de subjetivação dos indivíduos. Consolidando numa noção de individualismo concreto e na perspectiva do surgimento do sujeito histórico, apontado por Simmel (2005), enquanto sujeito que se autodetermina e não que esteja amarrado às teias da institucionalização dos muros da escola, como pretende o PEI – Programa de Ensino Integral. Como relatado por professoras, professores e estudantes a partir dos grupos focais quando a pergunta foi: *Como observa o protagonismo estudantil na escola?*

- Não existe protagonismo, existe manipulação dos desejos e anseios dos estudantes.
- É lindo no papel e na realidade é invisível, os estudantes ficavam (na minha época) soltos pela escola sem saber o propósito da causa.
- É falso, a escola tenta apresentar um protagonismo estudantil que não é real. No fim a decisão é sempre da direção, que definia até mesmo os movimentos estudantis que brotavam na escola.
- Percebo que enquanto os alunos percebem que são ouvidos e que possuem apoio eles voam, eles realmente se empolgam e fazem trabalhos incríveis em direção a conquistas que desejam, porém sem direcionamento, orientação e apoio eles vão desanimando e se sentindo abandonados.
- Acho uma falácia, foi implantado esse modo de pensar na escola sem ter uma preparação do corpo docente e nem uma palavra para os alunos. A escola deve ser um lugar de orientação e aprendizagem, quando você fala para o aluno ser protagonista sem explicar o que isso significa você só está jogando um problema para debaixo do tapete.
- Não vou dizer que não acontece, porque ele acontece sim! Porém é uma coisa muito vaga, a escola negligencia muito a capacidade dos estudantes falando que não são capazes ou que eles não devem se intrometer, não é assim que funciona esse pensamento, deve ser mudado, a escola é um lugar que os pensamentos devem aflorar e circular livremente.
- Inexistência.
- Não é explorado e não será enquanto a gestão não possuir interesse em trabalhar com isso e consequentemente os outros funcionários, como docentes e inspetores.
- Para mim, isso nunca existiu de certa forma, pois escolhas básicas de um ser humano o aluno não pode fazer, como ir ao banheiro sem pedir, ir embora da escola, assumindo as consequências, claro. Por isso não há protagonismo numa escola, estamos apenas seguindo o fluxo.
- É um protagonismo tolhido e velado. Os documentos oficiais da escola de Tempo Integral têm em sua premissa esse protagonismo estudantil, mas na prática é bem diferente. O protagonismo que muitos querem ver exercido é em relação ao aluno destaque, participativo em sala de aula, e passivo, quando este protagonista estudantil faz uma crítica à instituição ele é imediatamente silenciado. Um exemplo: o grêmio estudantil, trabalho há 10 anos na rede e nunca presenciei um grêmio forte, articulado, que realmente promovesse uma transformação tanto acadêmica quanto social, sempre são podados, pois interferem na rotina da escola e no seu calendário, hoje então, mais compactado do que nunca.
- Algo que é uma grande mentira principalmente na época dos itinerários formativos.
- Não há um protagonismo, o que existe são alunos que são fantoches da direção e coordenação, que dão um falso protagonismo na escola.

Importante trabalhar Simmel (2005) na perspectiva desse protagonismo estudantil e da subjetividade numa escola periférica, principalmente por conta de seus traços distintivos, dos quais destacamos: empatia cosmopolita, perspectiva preponderantemente microsociológica, além de uma interpretação da cultura que favorece uma dinâmica entre arcabouços simbólicos identitários e potências emergentes de alteridades, compreendendo que o conceito de alteridade perpassa à ideia de uma natureza ou condição do que é o outro, do que é distinto, singular, como o resultado das narrativas dos estudantes, das professoras e professores observadas a partir de um dos grupos focais, quando a pergunta foi: *Ao tratarmos da identidade individual, tratamos de subjetividade, duas características que dizem respeito a um perfil singular, a um modo de ser, aos sentimentos e emoções de um indivíduo, além da sua personalidade moral e cultural. Considerando as manifestações da identidade e subjetividade com maior intensidade na adolescência, como observa essa manifestação na escola? É respeitada? Se não é, justifique a sua resposta.* As respostas substanciais foram:

- Não é respeitada, todos os dias a escola retira de forma agressiva todas as manifestações identitárias dos estudantes. (narrativa de uma professora)

- Em 2022 e 2023, na escola eu via diversos incentivos a essas manifestações, sendo elas assim respeitadas. Os alunos tinham voz e espaço para se expressarem e se manifestarem, se sentindo representados até mesmo por outros alunos, sendo incentivados uns pelos outros. Era um cenário que nunca vi em outras escolas, e penso com veemência que não observei esse cenário, da mesma forma que ocorre na escola acontecer fora dela. Mas, agora no ano de 2024, tudo mudou, tudo que foi conquistado de forma democrática foi destruído, professoras que defendiam os direitos dos alunos foram expulsas da escola, alunos que lutavam por seus direitos foram perseguidos mais que tudo, como profissional me sinto como se estivesse na Idade Média, triste de ver. (narrativa de uma professora)

- Não vejo a identidade sendo respeitada na escola, acredito que temos um corpo docente e uma gestão escolar com um pensamento antigo que ainda não se adequaram e que precisam aprender novos conceitos. (narrativa de um professor)

- Não! Nem mesmo no simples ato de se expressar com o seu próprio corpo! É negada a identidade visual aos estudantes, todos são enclausurados em um uniforme que se torna tão necessário quanto um Deus, para mascarar os reais problemas. Quem tenta se expressar individualmente no ambiente escolar é taxado (até mesmo pelos próprios professores) como agressivos, radicais. (narrativa de uma professora)

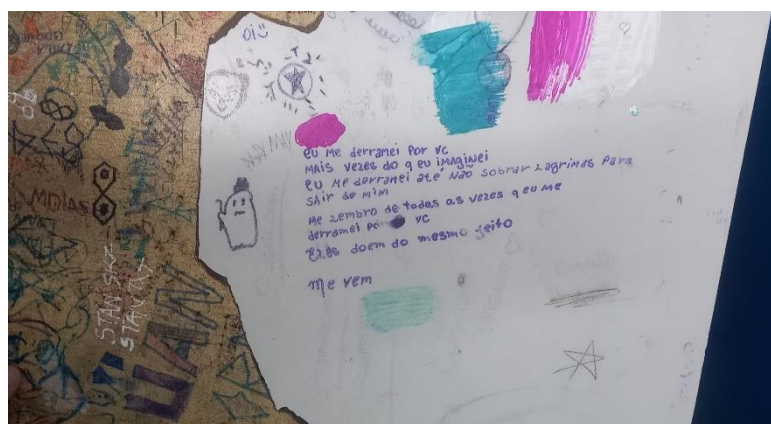
- Sinto que eles se reprimem, se fecham e se sentem sem apoio, tentam se esconder e se encaixar na “normalidade” imposta pelo típico conservadorismo que se apresenta cada dia mais forte neste espaço. (narrativa de um professor)

- Dizer que as características subjetivas são respeitadas é não reconhecer a “ignorância” reinante. A escola é um palco de conflitos. (narrativa de uma professora)

Essa relação entre subjetividade e protagonismo estudantil, observada a partir desta etnografia no contexto de uma escola pública periférica, neoliberal e com uma proposta de educação integral, faz referência a um tipo de cultura subjetiva que tem ligação a um cultivo

interior dos indivíduos. Cultivo numa perspectiva de luta dos contrários, ou seja, entre a dimensão da alteridade e o que é determinado por uma política neoliberal de educação, denominado de protagonismo estudantil. Visto que, a objeção, no contexto da educação neoliberal, é lidar com a dimensão da alteridade, ou seja, é não querer lidar com a diversidade e com as questões do outro na completude da sua dignidade, da sua subjetividade, além de corromper a existência dos direitos que, consequentemente oblitera a existência plural.

O que estamos presenciando diante de tudo isso é uma transição entre o que era “intelectual para o emocional”, e junto com esta transição, não encontramos um equilíbrio perfeito para lidarmos com as questões próprias da alteridade, como: de que os indivíduos em sociedade interagem com outros indivíduos, de que a existência de um depende da existência do outro, de que o “eu” só tem existência a partir do contato com o outro. Nesse contexto, vale pensar, por que substituíram aspectos intelectuais por emocionais na escola? Porque constatou-se que os adolescentes estão mais infantilizados, consequentemente não conseguem lidar com conflitos próprios da vida, dentre eles, os de gênero, orientação sexual e identidade juvenil e em inconformidade com as questões próprias da diversidade por parte da escola.



Fotografia 12⁴¹

O que a escola não compreendeu é que as subjetividades são atravessadas pela alteridade que antropológicamente trata da questão do outro, como defende Augé (1994, p. 22), uma espécie de “alteridade essencial ou íntima”, que trata de diferença, sexo, juventude e classe social, além daquilo que cada um consegue fazer de si próprio, das suas identidades. É imprescindível que a escola comece a refletir sobre esse transcurso subjetivo e identitário da juventude, sobre esta nova relação entre as pautas identitárias e subjetivas com a sociedade.

⁴¹ **Fotografia 12:** “Poesia?”. Poesia de estudante anônima. **Fonte:** Fotografia e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

Esses temas nos impelem para um debate bastante polarizado, do ponto de vista político, no qual estamos imersos para o bem e para o mal. Mesmo com o avanço das tecnologias da informação e acesso vertiginoso a ela, jamais visto em outros tempos, nos levou a um estado que se supunha multicultural. Mas, é falseado e está mais para um projeto de homogeneização cultural do capitalismo, a partir do qual exacerbou-se as diferenças, as misérias, as desigualdades e injustiças de toda ordem, inclusive as que tratam esta dissertação: as de gênero, orientação sexual, étnico-racial e as diferenças subjetivas e identitárias.

1.3 -| Dispositivos da Pesquisa: entre a Antropologia, a Sociologia e a Psicanálise da Cultura

No decorrer da pesquisa e leitura das bibliografias, a atenção foi voltada mais para os textos que trataram dos registros etnográficos, como o trabalho de Queiroz (1991), que prima pela técnica dos relatos orais, utilizadas principalmente em pesquisas qualitativas e alternativa metodológica para os estudos das representações sociais, como nesta pesquisa.

Com DaMatta (1991), sua obra nos convidou a refletir sobre a intrincada relação entre a “casa e a rua”, superando a interpretação do espaço físico, o modo organizacional e a forma de pensar o território e sua relação com as pessoas. Este trabalho serviu de base para pensar as relações sociológicas e territoriais entre o trânsito dos estudantes de suas casas para a escola e da escola para suas casas, revelando muitas vezes, experiências simbólicas importantes e interpretadas a partir da obra de Certeau (2009) com suas teorias sobre o cotidiano.

Partindo de três instantes nomeadamente singulares no campo antropológico, quais sejam: olhar, ouvir e escrever, experiências preconizadas pela etnografia, Oliveira (1996) nos mostrou como cada uma dessas instâncias dos sentidos ampliou a eficácia desta pesquisa no contexto do campo antropológico. De certa maneira, o Olhar etnográfico, tanto quanto o Ouvir, cumpriu sua função empírica para esta pesquisa, e o Escrever, sobretudo no escritório da coordenação pedagógica, na coxia do teatro da escola e no gabinete da casa, foi de fato os momentos mais profícuos da interpretação etnográfica.

Outro texto que nos chamou a atenção foi o de Simmel (1994), principalmente por problematizar o conceito de “sociedade” como produto das interações entre os indivíduos, os “atores sociais” para a Sociologia. Além da relação entre os indivíduos e a metrópole e a interferência da cidade na personalidade e na vida mental dos seus habitantes e em como a sociedade se configura a partir do momento em que os “atores sociais” passam a criar relações de interdependência ou estabelecem interações sociais de mutualidade.

No levantamento bibliográfico também demos destaque aos textos que apresentaram as narrativas de esvaziamento dos sentidos e significados de escola, frente aos estados de violência subjetiva e identitária sofridas por estudantes e professores. Em especial o trabalho de Mendonça (2011), Masschelein & Simon (2018), Larrosa (2018a/2018b), Paro (2018).

Ainda nessa seara, a confluência entre Educação, Psicologia Social e Psicanálise a partir de textos como: Dunker (2020), Lacan (1998[1949]), Freud (2011) e Simmel (2005). Enquanto Dunker (2020) propõe a relação dos conceitos da Psicanálise e da Educação e recomenda a escuta dos sujeitos na perspectiva do processo de troca, no contexto da aprendizagem. Lacan (1998[1949]) propõe uma aproximação da Psicanálise com a Educação, salientando a importância do inconsciente e da linguagem na formação dos indivíduos.

Antropologia, Sociologia, Educação e Psicanálise foram colaboradoras teóricas para esta pesquisa, em razão de serem dispositivos para a compreensão dos conflitos próprios da escola. Ainda mais quando, para o projeto de etnografia das narrativas e oralidades estudantis, a proposta performática foi a de também tratar dos fatos da consciência e da inconsciência coletiva e institucional. Visto que, é próprio da Antropologia, da Sociologia e da Psicanálise tratarem dos fatos da inconsciência e da consciência cultural, do eu e do nós; das motivações pessoais, além das ações morais, das ações políticas e religiosas; e das ideias do eu, do outro, da condição existencial do sujeito e da concepção de escuta e das identidades e subjetividades.

Desse modo, inevitavelmente a inclinação teórica desta pesquisa foi a de se afastar quase que completamente do materialismo histórico, se aproximar mais da Antropologia Relativista, da Sociologia Compreensiva e da Psicanálise da Cultura. Haja vista que, na perspectiva de compreender grupos estudantis, suas identidades culturais e subjetivas, especificamente numa escola pública de periferia, a Antropologia Relativista foi dispositivo teórico importantíssimo. Nossa preocupação, ao tomarmos a decisão teórica por este caminho, foi a de que não fôssemos condicionados por crenças e costumes, próprios do senso comum. Geralmente crenças que condicionam a definição de certos conceitos sobre o mesmo tema, ou seja, “sobre a violência escolar”, recorrentemente dando explicações de que as respostas sobre ela nas escolas seja produto exclusivo, condicionado e promovido estritamente por estudantes.

Em relação a outro dispositivo teórico como a Sociologia Compreensiva, ela fundamenta-se na ideia de considerar os estímulos e impulsos dos indivíduos ou grupos diante das ações sociais que perpetram, considerando a sociedade em que vivem, no nosso caso a escola é esta sociedade. Uma vez que este dispositivo teórico considera as instituições, inclusive a escola, como sistemas burocráticos que podem constituir o ponto de partida para sociólogos

e cientistas políticos realizarem suas pesquisas, sendo também ponto de partida da nossa pesquisa no âmbito da Etnografia.

A Psicanálise abordada aqui é a que dialoga com os pressupostos da escuta da ignorância, a escuta que parte da curiosidade e da ignorância doutra, como defende Lacan (1979). Embora esta escuta tenha muitas consequências, ainda assim é uma ferramenta fundamental para a investigação da subjetividade e da identidade.

Vale salientar que não nos é estranho pensar nessa colaboração entre Antropologia, Sociologia e Psicanálise, pois temos exemplos marcantes desse encontro, por exemplo, a ligação entre Antropologia e Psicanálise, que desde Freud e suas cartas a Fliess⁴² engendrou talvez o primeiro procedimento teórico antropológico na construção da relação entre Antropologia e Psicanálise, em especial, com a Psicanálise da Cultura.

Encontramos também uma relação teórica entre Sociologia e Psicologia, principalmente na Sociologia de Simmel. Simmel⁴³, para muitos, um dos pioneiros da Psicologia Social, talvez tenha sido o primeiro sociólogo a explicar os fatos sociais através de fatores psíquicos, um dos desafios desta pesquisa. Para ele, os fenômenos sociais pressupõem trocas simbólicas entre os indivíduos, que rivalizam entre si relações de conflito no limite do ódio, do amor, do afeto e do desafeto, além dos debates políticos e religiosos, constituintes psíquicos que existem em todas as relações humanas e são movidos pela cultura.

Simmel, por ser um sociólogo que se debruçou de forma criteriosa nos detalhes da vida social, tendo como principal instrumento os aspectos próprios da Psicologia, ainda foi considerado o Freud da Sociologia, por considerar que as sociedades se formam e se dissolvem através dos conflitos sociais. Muito defendeu que, para a Sociologia possuir um sentido definido, esta deveria buscar seus problemas não na matéria da vida social, mas debruçar-se em sua forma, no seu aspecto performático. Dialogar com a ideia de *performance* na Sociologia, como aquela que “observa as camadas e as máscaras sociais e a maneira com que a comunicação se dá”, aliás, um dos instrumentais da Psicanálise da Cultura. Isto posto, caberia a Sociologia o estudo das formas de vida social, por exemplo, no caso desta pesquisa, seria do domínio dela

⁴² Wilhelm Fliess (1887-1902) – Médico e cirurgião otorrinolaringologista alemão, amigo e confidente de Freud, com quem trocou cartas no início da Psicanálise. Várias dessas trocas de cartas contribuíram para o surgimento de textos como: *Totem e Tabu* (1913), *O futuro de uma ilusão* (1927), *Mal-estar na civilização* e *Moisés e o monoteísmo* (1938).

⁴³ Sociólogo alemão do fim do século XIX e princípio do XX, um dos mais importantes da História da Sociologia. Estudou História e Filosofia na Universidade de Berlim, foi o fundador da Sociologia das Formas Sociais, escreveu importantes obras e artigos, dentre elas: *As grandes cidades e a vida do espírito*, também conhecida como *A metrópole e a vida mental*. Além de *Questões fundamentais da Sociologia* e *Schopenhauer & Nietzsche*. Influenciou Goffman, Merton e Adorno e foi influenciado pelos trabalhos de Nietzsche, Bergson e Weber, amigo que o inspirou e apoiou ao reconhecer sua produção acadêmica.

as formas que possibilitam os grupos de indivíduos viverem juntos, mesmo que em relações conflitantes. Cabe ressaltar que, na Sociologia Simmeliana, a cultura é a síntese de dois conceitos de cultura: a cultura subjetiva e a cultura objetiva, esta cultura nasce de dois elementos que se coadunam, quando subjetividade e objetividade se encontram, como assinala Moscovici (1990, p. 244), de que seria “[...] uma ciência que descreve os fatos produzidos pela sociedade e não apenas no quadro da sociedade”.

Ante o exposto, para dar o desfecho à qualidade da escuta e resultados coerentes a esta pesquisa, foi necessário o exercício de ações compreensivas, estabelecimento de relações recíprocas entre pesquisador e pesquisado, ficando atento ao discurso do outro. Já que, o que nos interessa nesta pesquisa são os conflitos, as interações e as associações que de algum modo transformam um grupo de indivíduos num movimento ou numa organização singular, como o são os estudantes na escola. Ou seja, as especificidades culturais e motivacionais do ponto de vista do inconsciente, sua relação objetiva e subjetiva com o outro e com os conflitos próprios da escola, além dos processos de associação e dissociação, próprios da juventude, farão com que os indivíduos se tornem mais autônomos diante de suas posições identitárias.

Com a Psicanálise da Cultura, influência teórica necessária a esta pesquisa, podemos pensar a cultura como o lugar do grande *Outro*, que na concepção lacaniana (1995) trata do sujeito, ou seja, um ser assujeitado ao Outro, que se constitui na alteridade do próprio sujeito. Lugar que pode ser ocupado pela linguagem, pela mãe, mesmo antes da criança nascer, lugar que Lacan (1995) nos diz que há marcas determinantes que constituem o *Outro* e a Cultura, pois os sujeitos nascem fragmentados, na perspectiva das satisfações dos desejos. E é exatamente nesse encontro entre subjetividade e objetividade que o sujeito sabe de si através do *Outro* que lhe nomeia, cuida, determina normas e impõe limitações no sentido da satisfação pulsional.

Esse encontro entre subjetividade e objetividade é um dos elementos que motiva esta pesquisa, porque a partir do Ensino de Sociologia e do registro etnográfico das narrativas e oralidades estudantis, a perspectiva é investigar os conflitos de violência escolar, fruto de processos identitários, próprios da subjetividade estudantil. Para tanto, a investigação passou pela técnica do relato oral, talvez a única que possa contrapor as técnicas quantitativas, não adequadas, quando um dos objetos de discussão é, por exemplo, a subjetividade. Embora a técnica do relato oral ou a história de vida possa mostrar apenas aspectos parciais da realidade, como apontado por alguns teóricos, como relata Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991), “aqui fazemos como Boas, as empregamos sem grandes discussões”.

As implicações psicológicas das histórias de vida, como apontadas por John Dollard, como apresenta Queiroz (1991, p. 1), “considerava-as aptas para se conhecer como se desenvolvia um indivíduo em seu meio sociocultural; estariam muito coloridas pelo subjetivismo do informante o que deturparia sua narrativa”. Esta foi uma preocupação nossa em relação a este colorido, pois nos perguntávamos: 1. A metodologia de relato oral ou história de vida limitava-se meramente à observação participante? 2. O método de pesquisar as narrativas a partir da história de vida está circunscrito ao subjetivo ou vai além? Haja vista que nesta pesquisa as subjetividades juvenis e professorais tomaram o espaço da interpretação antropológica, ao passo que foi necessário em alguns momentos a escuta sobre aspectos muito particulares em cada um dos pesquisados, como apontam os resultados dos grupos focais.

Significativo apontar que a *história oral* e a *história de vida* foram companheiras teóricas importantes para esta pesquisa, embora as duas sejam fruto de demandas de afirmação no campo científico, elas se firmam em oposição às narrativas burocráticas e institucionais, que ainda são dominantes na escola. Ao nosso ver, as duas metodologias são a personificação marxista do método das “histórias vindas de baixo”.

Contudo, para teóricos como Dollard, o relato oral se apresentava como técnica útil, por conta da possibilidade de registrar o que ainda não foi fundamentado pela escrita, como cita Queiroz (1991) “[...] o relato oral se apresentava como técnica útil para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado; servia, pois, para captar o não explícito, quem sabe mesmo o indizível”.

O relato oral, está, pois, na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido, senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Desenho e escrita a sucederam. Quando o “homem das cavernas” deixou, nas paredes destas figuras que se supõe formarem um sentido, estava transmitindo um conhecimento que possuía e que talvez já tivesse recebido um nome, estando já designado pela palavra. O fruto de suas experiências e descobertas ficavam assim concretizado e passava aos demais inclusive aos pósteros. Mais tarde a escrita, quando inventada, não foi mais que uma nova cristalização do relato oral. (Queiroz, 1991, p. 3).

Importante considerar que tanto o papel do sociólogo quanto o papel do psicanalista não é o de atribuir sentidos, principalmente na Psicanálise, que não explica, mas dá guarida ao discurso do outro que, ele, o indivíduo, interpreta, ainda que o faça com os ouvidos do pesquisador. Já a Sociologia oportuniza leituras do mundo social, na perspectiva de que o indivíduo depreenda que vivemos em teias de relações sociais. Há, portanto, segundo Elias (1994), uma prescrição invisível que, por meio dessas teias relacionais, onde os indivíduos estão conectados, são lhes oferecidos possibilidades limitadas de opções para se adequar socialmente. Para a definição deste modelo de sociedade, Elias explica que:

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação as outras, a ela e a nada mais, que chamamos de “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 24).

Logo, os indivíduos estão ligados uns aos outros por sua condição humana e pela natureza humana, duas instâncias onde as sociedades se estruturam em suas origens, assim como quando os bebês nascem nas sociedades. A título de exemplo, quando Elias (1994) trabalha o conceito de *habitus*, que tem a ver com a “configuração social dos indivíduos”, que é uma espécie de saber social assimilado pelos indivíduos, ou uma natureza secundária do indivíduo em sociedade. Por exemplo, a identidade “*eu-nós*” é parte constitutiva “[...] do *habitus* social de uma pessoa e, como tal, está aberta à individualização. Essa construção conceitual é realizada por intermédio de uma ideia denominada “*balança nós-eu*”, operada como importante instrumento da observação sociológica. Ela sempre indica uma estabilidade tensa e frágil na relação entre indivíduo e sociedade. Levando o antropólogo e o sociólogo a observar a sociedade como uma instância cheia de interdependências entre os indivíduos, instância organizada a partir de jogos e alianças, perspectivando uma dada identidade social.



Fotografia 13⁴⁴

Essa identidade representa a resposta à pergunta “quem sou eu, como ser social e individual.” (Elias, 1994, p.152). A concepção do *habitus* nos possibilita evadir-se dos reducionismos de que uma coisa, o objeto, seja isto ou aquilo, aliás, uma das perguntas realizadas para os dois grupos focais, o grupo de professores e o de estudantes é exatamente

⁴⁴ **Fotografia 13:** “*Máscara*”. Fotografia de MED, que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I. **Fonte:** Arquivo pessoal.

esta: *quem sou eu?* Demonstrando a complexidade do que é a definição de uma pessoa em isto ou aquilo, como demonstra algumas respostas:

- Sou um estudante empobrecido da periferia de São Paulo, filho de ex faxineira (atualmente trabalha como controladora de acesso) e de um operário. Estudei a vida inteira em escola pública, e no terceiro ano do ensino médio estudei em escola PEI e fazia cursinho popular, dessa forma minha rotina era acordar às 6h ir para escola para chegar em casa 00h, só assim consegui driblar (de alguma forma) o filtro social que é o vestibular e ingressei como estudante da USP. A rotina como estudante empobrecido interfere diretamente na vivência acadêmica e em tal desempenho, muitos de nós estão preocupados em não passar fome! Olhando dessa forma fui privilegiado, meus pais nunca me deixaram passar fome (ainda que muitas vezes só tínhamos arroz e feijão), dessa forma se empenharam para meus estudos, quando se é pobre se escuta durante toda vida “só o estudo muda a vida”! (narrativa de um ex-estudante da escola, local da pesquisa)

- Talvez seja uma das perguntas mais difíceis de responder dentro deste questionário. Desde que me tornei mãe, há pouco mais de um ano, tenho refletido sobre quem me tornei e sobre o que deixei de ser. Mas, falando sobre o que não mudou, sou uma mulher, mãe, professora, filha, companheira e irmã. Parafraseando Álvares de Azevedo em “*foi poeta, sonhou e amou na vida*”: “sonhei/sonho e ameí/amo” n (a) vida. (narrativa de uma professora da escola, local da pesquisa)

- Sou um jovem adulto que está no terceiro ano do ensino médio, empenhado em passar de ano e aproveitar as “oportunidades” que me forem dadas a fim de mudar as condições de vida, dar uma boa condição de vida a minha mãe e não me preocupar com sobreviver, mas em apenas viver. (narrativa de um estudante da escola, local da pesquisa)

- Me chamo D., sou estudante da escola E. E. P. J. V. D. M, moro com a minha mãe e meus irmãos. Sou um mero sonhador e estudante, com gostos específicos e com bastante críticas. Logo cedo tive que encarar muitos desafios na minha vida e isso me ajudou a identificar quem eu sou e o que eu tenho de seguir. (narrativa de um estudante da escola, local da pesquisa)

- Sou P.F.D.S, fui estudante entre 2021 até 2023 no J.V.D.M, e agora sou trabalhador. (narrativa de um ex-estudante da escola, local da pesquisa)

- Sou um simples estudante, amigo ou filho, alguém buscando mudar o tempo todo, mas sem saber por onde começar ou que ajuda buscar. Busco motivos para seguir com um sonho diariamente, busco seguir faculdade, mas sem saber se de fato é meu sonho. (narrativa de um estudante da escola, local da pesquisa)

- Sou uma menina, branca, lgbt periférica, que vem de escola pública. (narrativa de uma estudante da escola, local da pesquisa)

- Meu nome é A.C.C. Nasci na cidade de São Paulo, no ano de 1962. Sempre morei no extremo sul da cidade. Meus pais eram nordestinos, baianos. Meu pai era metalúrgico e minha mãe, costureira. Aos 8 anos de idade, devido ao desemprego, nossa família foi morar na favela Vila da Paz. Foi quando conheci a pobreza extrema. Falta de alimento, falta de trabalho, falta de dinheiro, a dignidade rastejava. Chão de terra batida, parede de madeira e muita dificuldade. Por uma sugestão de uma vizinha, com 11 anos de idade arrumei meu primeiro emprego, no Largo 13 de Maio, Santo Amaro. Recebia em torno de 1/3 do salário-mínimo da época, mas como dizia minha mãe, “já ajudava a pagar a energia elétrica”. Aos 14 anos, tinha meu primeiro emprego com carteira profissional registrada. Era uma conquista. O curioso é que nesse novo emprego, não conseguia chegar na escola no horário. Durante três anos abandonei os estudos. Voltei a estudar por uma sugestão dos patrões, que arcaram com as despesas do curso supletivo, atual EJA. Na EJA tive excelentes professores. Professor Melander, História. Professor Rui Grilo, de Português. O ambiente escolar me estimulou a gostar de pensar e de refletir, sobretudo para encontrar respostas aos questionamentos acerca da desigualdade social. No Ensino Médio, no Ennio Voss, Brooklin, conheci alguns estudantes que gostavam de ler. Para não ser excluído do grupo, comprei um livro de Pablo Neruda, poeta chileno, de nome *Confesso que vivi*. Logo depois comecei a ler Franz Kafka, escritor tcheco, por indicação do professor Albano, de História. O que me levou a conhecer Albert Camus, franco argelino. Logo em seguida, passei a ler alguns escritores que tecem críticas ao capitalismo, Sartre, Simone de

Beauvoir, Marcuse, ... Quando iniciei os estudos de História, já tinha muito claro que o problema da pobreza é decorrente da desigualdade provocada por um sistema cuja essência é a acumulação de riquezas. Se alguns acumulam, outros ficam desprovidos de bens materiais para sua sobrevivência. As estruturas sociais devem ser alteradas através de um processo revolucionário, onde os trabalhadores sejam a vanguarda revolucionária. Em essência me tornei um apaixonado leitor e revolucionário, mas a passos largos me definia como um anarquista e existencialista. Antes que me esqueça, palestrino. Neste mês de maio de 2024, completamos 40 anos de sala de aula. Fui fazer estágio no ano de 1985, em Parelheiros, em uma escola estadual chamada Senador Alexandre Marcondes Filho, nessa escola me tornei basicamente aquilo que é a síntese da minha vida, um professor. (narrativa de um ex-professor da escola, local da pesquisa)

- Professor da Rede Estadual de ensino, desde 1996, entre 1990 e 1995 trabalhei na Rede Municipal. (narrativa de um professor da escola, local da pesquisa)

- Fui aluna da E.E.P.J.V.D no início da ditadura, ainda tenho na memória os policiais fardados. Convivo no meio da educação a muito tempo. (narrativa de uma ex-estudante da escola e hoje funcionária pública da escola, local da pesquisa)

- Acho complexo responder a presente pergunta apenas com poucos adjetivos. Sou alguém que procura a definição do Eu constantemente, este que possui suas raízes na essência da alma, ou melhor, "... uma coisa que não tem nome, isso é o que somos". Saindo da profunda subjetivação preciso atribuir conceitos que, por mais que limitem ou até rotulem o Eu, possam transmitir definições palpáveis e substanciais a temática. Consisto em um ser que ainda não encontrou sentido, e, por isso, vive curioso com o mundo, procura e tem gosto por aprender e não se imagina fora do estudo até o fim de sua vida. Sou alguém que, mesmo recorrentemente não me identifico com o todo, pensa no coletivo, procuro ser respeitoso e solícito com aqueles que encontro. Assim como dito, por sentir-me a anomia social, possuo solidão, as vezes boa, outras sufocante, mas ainda assim importante a mim. Aprecio a arte e embriago-me com ela mesmo não tendo tantas aptidões artísticas, principalmente a leitura, admiro a natureza e lamento minha desconexão com ela. Mesmo sabendo que não devia e ainda relutando sinto o lento acostumar-se da vida (quero ainda me manter sensível a este mundo). Estipulo metas complexas de serem alcançadas e luto, mesmo tendo eu como inimigo de longas batalhas, da procrastinação à alto-sabotagem. Portanto, mesmo ainda não sentindo que contei quem eu sou e tendo uma leve resignação de fracasso, deixo aqui registrado uma breve concepção do Eu. (narrativa de uma professora da escola)

Em prefácio à obra: *Aprendendo a ser trabalhador: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis*, (BERNARDES, 2013), Willis diz: “a etnografia nos recorda que um elemento de indeterminação radical é sempre necessário para a nossa compreensão do processo social e que deverá haver sempre espaço para um elemento subjetivo que permita, pelo menos, algum grau de criatividade e escolha”. Nosso grau de escolha criativa foi pelas histórias de vida e depoimentos pessoais em forma de narrativas, por intermédio dos grupos focais, das tutorias coletivas e individuais e no contexto da Comissão de Direitos Humanos e do LACH – Laboratório de Ciências Humanas – Sala 09⁴⁵ que, juntos, se configuraram no nosso grande

⁴⁵ É um espaço interdisciplinar de projetos realizados por professores, pautados na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e na constante reflexão das leis étnico-raciais, as de gênero, transgênero, da comunidade Lgbtqiapn+ e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Também com a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio. Além da Lei Maria da Penha 11.340/2006, decretos como o 8.727/2016 que reconhece nas repartições e órgãos públicos e federais, que pessoas transexuais e travestis tenham sua identidade de gênero reconhecida e sejam tratadas pelo nome social, ou ainda a Resolução nº 1 de janeiro de 2018 do Conselho Nacional de Educação, e desde então, os estudantes maiores de 18 anos ou, se menores de 18 anos, sob a autorização dos pais ou responsáveis, podem alterar o nome para o nome social.

elemento de indeterminação radical. Elemento a partir do qual foi possível observarmos dentro de uma visão micro e macrosociológica, auxiliados pela Etnografia, um processo de resistência subjetiva e identitária, a partir das escolhas feitas pelos estudantes, muitas vezes denominada por Willis (1991) de “contracultura escolar”. Por princípio, como um dos objetivos é o de conhecer a realidade dos estudantes a partir das suas narrativas, foi possível relacionar esses relatos não só aos conhecimentos sociológicos, mas aos antropológicos e psicanalíticos do ponto de vista da cultura. Assim, a pergunta *quem sou eu* – para além de remeter à ideia do “sujeito com o meio em que vive” e da relação “eu e o outro como uma espécie de acontecimento radicalmente humano”, principalmente por ser uma experiência antropológica que se manifesta nas diferentes formas simbólicas da cultura. Há nessa pergunta um aspecto importante do pronome “eu” como um dispositivo de controle do livre fluxo da energia, haja vista a necessidade da sua descarga pulsional, como diz Freud (1976).

Regularmente, na área da Sociologia, partimos das conjecturas de que as experiências de quem somos são elaboradas por intermédio de nossas vivências em sociedade, somos alguma coisa para outros significativos; somos alguma coisa para instituições que sujeitam a vida social; e outras vezes somos alguma coisa para nós mesmos. Entretanto, à exemplo do que foi respondido no grupo focal a partir da pergunta: *quem sou eu*, temos dificuldade de nomear “quem somos”, principalmente quando especulamos a respeito da vida em sociedade.

As narrativas sobre “ser um estudante empobrecido na periferia”; “o que se tornou depois de ser mãe ou deixou de ser”; sobre “dar uma boa condição de vida à mãe”; “ser um mero sonhador”; sobre “buscar motivos para seguir com um sonho”; sobre “ser trabalhador e outrora estudante”. Ou ainda, “ser uma menina branca, lgbt e periférica”; sobre “morar no extremo da zona sul vulnerável da cidade de São Paulo”; “ser estudante na época da ditadura e ser alguém que procura a definição de “eu”. Todos esses relatos convergem do mesmo lugar e retornam para o mesmo lugar e as conexões entre eles são sempre na casa, na rua e na escola, sempre.

As relações antagônicas na vida cotidiana, a vida nervosa, a economia monetária, as vulnerabilidades próprias das periferias de São Paulo, a relação intrínseca e subjetiva entre os indivíduos e a periferia pobre, ou seja, a influência da cidade grande na personalidade e na vida psíquica dos sujeitos, como estudantes e professores numa escola de periferia, foco de nosso trabalho. As interações sociológicas e psicológicas entre os indivíduos, a ligação constante entre uns e outros, influenciando e se influenciando, assim como os elementos antagônicos, díspares, que tentam conduzir a um papel positivo na composição social. Embora possam causar conflitos, próprios da vida cotidiana na cidade. Tudo isso, muitas vezes, gerando o que Simmel (2005) chamou de “sociação”, aliás, o cotidiano se coloca do lado da Sociologia Subjetiva,

lugar das análises micro sociológica, compreensiva e fenomenológica, oposta à Sociologia Tradicional, sistêmica e macrosociológica.

Optar pelo estudo do cotidiano escolar, por intermédio da Sociologia e da Antropologia, depreende formas de conhecimento no âmbito das relações sociais e na perspectiva de seus acontecimentos. Claro que, diferente do conceito tradicional de fato social a partir de Durkheim, com os fenômenos sociais tratados de forma estruturada e metodizada. O estudo do cotidiano escolar, escolha nossa para esta pesquisa, a partir das narrativas estudantis, pode-se dizer, se estabeleça de forma “desorganizada” em relação aos fatos sociais, à forma macroestrutural, própria dos fatos sociais, não tem o alcance que a forma microsociológica, própria de quem faz a escolha de estudos como este do cotidiano escolar tem.

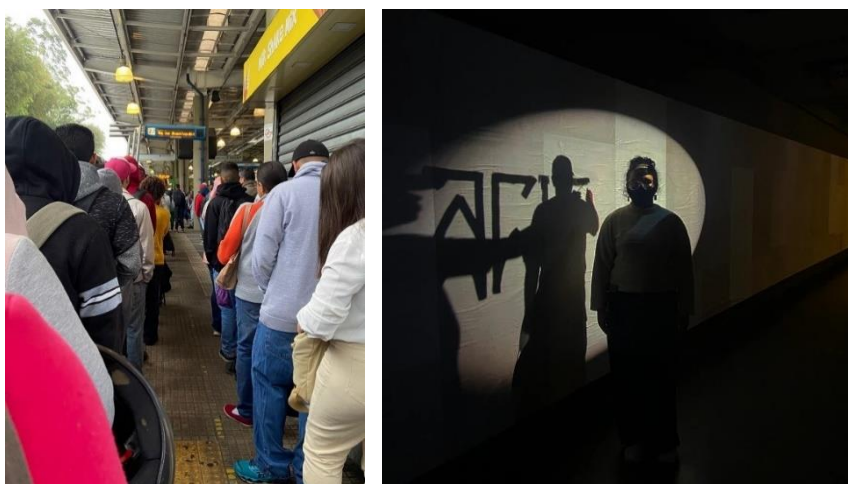
Essa forma sociológica de compreender o cotidiano, possibilita conhecer as subjetividades e as identidades individuais face às estruturas sociais e institucionais como a escola, a casa e a rua. De certo modo, numa tentativa de observar o efêmero, o fragmento, o relativo, o contingente, a diversidade, a multiplicidade, o *habitus*. Por conseguinte, o que parecia não ter relevância, pôde ser resgatado e passa a assumir um papel central do ponto de vista das análises sociológicas. Talvez esse tenha sido o nosso maior intento. Além do mais, assim como na pesquisa de Willis (1991), há certos processos subjetivos que pormenorizam uma espécie de cultura contra a escola, principalmente quando ela contribui para pôr em dúvida: a possibilidade de sonhar; as dificuldades da relação com outras pessoas, como em ser e estar no mundo; ou estar em constante indefinição e procura de si mesmo, como aponta as narrativas estudantis e professorais. A propósito, a relação entre as pessoas é um importante panorama que ilustra e antecede a vida grupal, a partir de então é estabelecido uma espécie de *habitus social*, no qual é por meio de certos liames entre os indivíduos que se estabelece determinadas condutas de comportamentos que, para Elias:

Esse *habitus*, a composição dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus social* – um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota na escrita social. (ELIAS, 1994, p. 150).

A identidade *nós-eu*, por exemplo, está relacionada ao *habitus*, abre-se para o processo de individualização, nos leva à pergunta que está no grupo focal, “*quem sou eu?*” Destarte, os indivíduos, mesmo que respondam pontualmente a essa pergunta, ainda que se diferencie dos demais, ainda assim estará no cenário que outros indivíduos já fazem parte. O que queremos dizer é que o *habitus* não abrange camada única, são existentes as relações entre grupos,

viabilizando a existência da identidade-nós. Para Elias (1994), os indivíduos se distinguem conforme o perfil da aparência, numa maneira de indicar as diferenças.

Importante salientar que o indivíduo por ser biológico e a despeito de haver semelhança entre as pessoas, ainda é possível observarmos as singularidades, e, a depender do contexto, a percepção das subjetividades. Por exemplo, desde o surgimento da Psicanálise foi constatado o que os indivíduos encontram no *Outro*, ou seja, as identidades e suas identificações. Embora possa haver essas identificações, os indivíduos se distanciam delas. Esse distanciamento ocorre exatamente porque não há identificação possível que satisfaça a pulsão⁴⁶, ou seja, como costumam afirmar os psicanalistas, “nenhuma identificação acalma seu ser de gozo”.



Fotografia 14 e 15⁴⁷

⁴⁶ Freud (1996), ao elaborar esse conceito, buscou-o na fisiologia do estímulo (*Reiz*) e no esquema do arco reflexo (é a via de transmissão que um reflexo nervoso segue, como o reflexo patelar (rótula do joelho), por exemplo, uma pancada no joelho estimula os receptores sensitivos, criando um sinal nervoso, o sinal viaja ao longo de um nervo até a medula espinhal, na medula espinhal, o sinal é transmitido de um nervo sensitivo até um nervo motor. O nervo motor envia, de novo, o sinal a um músculo na coxa, o músculo contrai-se, fazendo com que a parte inferior da perna salte, o reflexo todo ocorre sem envolver o cérebro). Conforme esse esquema, quando um estímulo de origem externa alcança a substância nervosa de um organismo, este tende a descarregá-lo para fora por intermédio de uma ação que permita, por exemplo, colocá-lo longe do raio de ação do estímulo. Portanto, para Freud, a pulsão poderia ser superior ao conceito de estímulo (*Reiz*), de modo que também poderia ser compreendida como uma variante sua, uma espécie de estímulo para o psíquico. Mas, não confundamos estímulo para o psíquico como equivalente da pulsão. “De fato, além dos estímulos realmente pulsionais, há estímulos que podem atuar sobre o psíquico, mas que não devem ser chamados pulsionais, pois são mais parecidos com os estímulos fisiológicos. Freud dá o exemplo de uma luz forte atuando sobre o olho. Um estímulo pulsional corresponderia, por exemplo, com a sede, percepção da secura da mucosa da faringe, ou a fome, irritação da membrana mucosa do estômago. Logo, uma diferença básica entre um estímulo pulsional (*Triebreiz*) e outros estímulos (fisiológicos) (*physiologischem*) *Reiz*) que atuam sobre o psíquico está no fato de que um estímulo (fisiológico) provém de fora e age num único impacto, podendo, por sua vez, ser neutralizado por uma única ação apropriada, como a fuga diante de uma fonte de estímulos” (BIRMAN, 2009). Já o estímulo pulsional não provém do exterior, mas do interior do organismo, razão pela qual “nunca age como uma força de impacto momentânea.

⁴⁷ **Fotografias 14 e 15:** “*Sem título*”. de MED, que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Parte considerável desta pesquisa partiu da experiência de observar essas identificações entre as “identidades” e o processo de subjetivação dos indivíduos. Lacan (1998[1949]) nos diz que a identidade é uma espécie de ser de linguagem e instala essa contrariedade da identificação e do gozo na relação com o *Outro* e o consequente distanciamento no Estádio do Espelho⁴⁸ e a função do *Eu*, ou seja, o *Eu* do Narcisismo⁴⁹. O *Eu* é o lugar do desconhecimento, não está centrado na esquematização usual da “percepção-consciência”, o *Eu* e o Sujeito não são correlatos. Vejamos um exemplo constante na literatura kafkiana:

Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como a couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha. (KAFKA, 1997, p. 7).

Nesse trecho da obra kafkiana é possível observar a relação entre a iminência do *Eu* e o lugar do conhecimento. Ele retrata com talento a necessidade que nós seres humanos temos de sistematicamente pormos em dúvida a confirmação de que somos o que somos. Essa bizarrice constatada por Samsa, de não reconhecer a si mesmo, desenvolvendo-se numa perplexidade surrealista do que vem a ser o que somos ou pensamos ser, levando-nos a pensar: “o que seria esse reconhecimento” Freud (2011) e depois Lacan (1998[1949]) diriam que há uma instância denominada *eu* que é produtora do conhecimento que temos sobre nós mesmos e que nos dedicamos a ela para reafirmar contraditoriamente o reconhecimento do que somos. E Freud dá lugar a uma legitimidade deste *eu* porque antes de 1914, ano de surgimento do conceito de

⁴⁸ O *estádio do espelho* (1998[1949]), é um conceito psicanalítico apresentado por Lacan no XVI Congresso Internacional de Psicanálise em 1949. Essa teoria apresenta os mecanismos infantis para a formação da função do “eu”. Importante destacar que no idioma francês há duas formas de se nomear esse pronome pessoal, por meio do: *je* e *moi*. Para o pronome pessoal *je*, para referir-se ao sujeito do desejo, a relação é com o inconsciente. Mas, para o pronome pessoal *moi*, refere-se ao *eu* consciente, ou seja, ao ego consciente. O *estádio do espelho* é elencado em três acontecimentos marcantes: o primeiro momento é caracterizado pelo estranhamento da própria imagem; o segundo momento é caracterizado pela fase da transitoriedade e o terceiro momento é marcado pelo reconhecimento do próprio reflexo, este produzido pelo espelho ou por seus semelhantes mais próximos. O primeiro momento é característico do estranhamento da própria imagem, influenciada pela não separação da imagem da criança da imagem da mãe, que ainda é tomada pela unificação entre as duas. Nessa fase a criança compara-se a alguns animais, por também não perceber a autoimagem. No segundo momento, a fase da transitoriedade, nomeada por Lacan de *transitivismo*, é um momento de passagem, do não reconhecimento para o reconhecimento da instância *eu*. É uma fase marcada pela mímica e pela indefinição, pois a instância psíquica *eu* ainda não se isola da figura materna, entretanto, ao mesmo tempo consegue reconhecer-se, ainda que de forma imprecisa. No terceiro momento acontece um fenômeno, é momento do ápice identificatório, porque a criança consegue reconhecer-se no próprio reflexo. Quando a criança nessa fase passa a identificar-se na imagem dos demais seres humanos que a cercam, sendo partícipe do conjunto humano, ela começa a dar entrada no campo linguístico.

⁴⁹ Lacan (1998[1949]) defende que o *Eu do narcisismo* (1991) está diretamente associado à formação do *eu*. Ele acreditava que a formação do *eu* é um processo complexo que envolve a identificação com a imagem do outro, ou seja, “nós nos vemos como somos vistos pelos outros”.

narcisismo, era muito recorrente colocar as terminologias: consciência⁵⁰, personalidade⁵¹ e eu⁵² como correlatos. Cabe ressaltar que o *eu* é então somente a sede da consciência e um elemento psíquico importante que permite o acesso ao conhecimento, em tese foi isso que Freud (2011) e Lacan defenderam (1998[1949]).

Considerando todas estas dúvidas em relação ao processo de identificação, subjetivação e identidade do *eu*, frente ao processo de representação das narrativas da comunidade escolar, poderíamos nos perguntar: quais são os elementos simbólicos de nossa cultura que podem nos garantir de que o que conhecemos corresponde às verdades que acreditamos e podem confirmar que somos o que somos? Este é um dos problemas apontados por esta pesquisa quando nas narrativas da comunidade escolar aparecem perguntas como: *quem sou eu*, ou quando as indagações são norteadas no campo do gênero, da orientação sexual, da subjetividade; ou ainda quando as interpelações são enfocadas para percepções sobre a escola, sobre a casa, sobre a rua e o território, como já abordado em capítulos anteriores e ainda serão abordados em capítulos posteriores, juntamente com outras indagações sociológicas.

Para finalizar, é importante refletir que a Psicanálise aqui neste lugar muitas vezes da Sociologia em outros da Antropologia, tem como projeto ser a paragem para as reflexões sobre as identidades, sobre o processo de subjetivação dos indivíduos, principalmente quando parte do nosso objeto é uma comunidade estudantil e professoral. Aliás, esse “empurrão” para a compreensão das identidades e das pautas que a congregam está no debate político contemporâneo com bastante profusão, e não só intelectuais, pensadores e professores se sentem impelidos a dizer algo sobre essas pautas, mas são pautas emergentes. Pois, como afirmamos anteriormente, “uma nova geração de estudantes aportou em nossas escolas e urgem por certos diálogos horizontais, reconhecimento, respeito à diversidade e ao diferente”. Para nós pesquisadores e professores que estamos diretamente no que se convencionou denominar “*chão da escola*”, cabe-nos discernir em que medida o tratamento e o acolhimento dado a esta geração em instituições como a escola, não deva ser debatido num campo mais ampliado das teorias da educação. Uma ampliação que não congregue como costumeiramente vem ocorrendo

⁵⁰ A consciência para Freud (2018) é o aparelho psíquico dividido por ele em três partes singulares: o consciente, o inconsciente e o pré-consciente. Freud definiu o estado de consciência como um nível da mente no qual estamos cientes da realidade exterior e processamos os pensamentos de forma racional. A consciência tem a ver com a percepção do mundo externo, consciência dos estados afetivos e da relação prazer-desprazer, e é parte importante dos processos psíquicos do sujeito.

⁵¹ Lugar do *id*, *ego* e *superego*.

⁵² Segundo Freud (1933 [1932] b), o *eu* é a parte do *id* que foi transformada por conta da influência direta do mundo exterior. Vale destacar que o *eu* tenta lidar com as perdas insuportáveis para o *id*, e nesta tentativa, acaba construindo sua falsa identidade com os fragmentos e restos dos outros que atravessaram o campo pulsional do sujeito.

quando o campo dessas teorias limita-se: a Pedagogia e a Sociologia, e por que não para o da Psicanálise da Cultura, como intentamos dizer e debater nesta pesquisa.

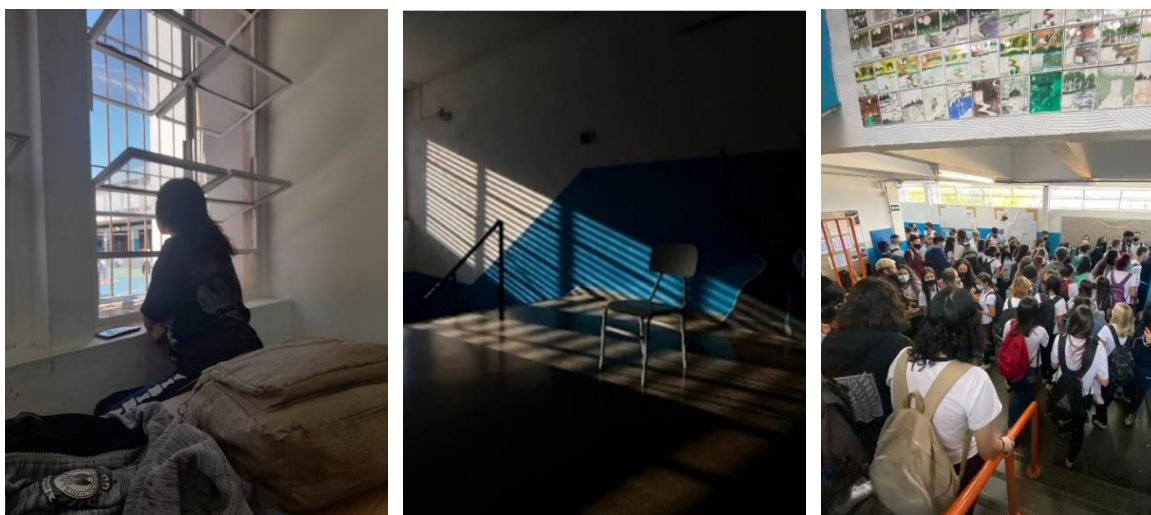
CAPÍTULO II | SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: ENTRE A PESQUISA E A DOCÊNCIA

A lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho da reflexão e da imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados

Larrosa⁵³

2.1-| Dores da alma: a etnografia da escuta ativa sobre o sofrimento psíquico, identitário e subjetivo e a experiência em ser professor e pesquisador na escola pública

Ao ponderar a escrita dessa pesquisa sobre as narrativas de estudantes, professoras e professores, como pesquisador tenho a consciência de que rememorar é isso, é apresentar os relatos escolhidos em detrimento de tantos outros que não figuraram como algo com tanta importância para esta pesquisa. Não que não fossem importantes, mas podem não ter tido relevância neste momento, mas poderá ter em outros. Sendo assim, a escolha foi por apresentar aqui a narrativa sobre as “dores da alma”, em relação à escuta ativa e ao sofrimento psíquico, identitário e subjetivo. Além da experiência em ser professor e pesquisador na escola pública, que aliás, é subtítulo deste capítulo. É o momento de descrever sobre como me constituí professor, e um dos fatores importantes que contribuiu para que me tornasse professor, com absoluta certeza, foi o gosto pela leitura. Às vezes as pessoas me perguntam, você sempre gostou de estudar? Sempre gostou de ler? E eu digo sim, sempre gostei!



Fotografias 16, 17 e 18⁵⁴

⁵³ Filósofo espanhol e professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, escreveu, dentre outros: *Tremores*, *Esperando não se sabe o quê*, e *P de Professor*, em parceria com Karen Rechia.

⁵⁴ **Fotografia 16:** “Sentidos ausentes”. **Fotografia 17:** “Apenas uma cadeira no vazio”. **Fotografia 18:** “Multidão”. Fotografias de MED, que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Nasci no território onde está a escola na qual a pesquisa foi realizada. Era um lugar simples que se transformou ao longo das últimas décadas. Venho de um contexto familiar de pai metalúrgico da região do ABCD e mãe que realizava atividades domésticas, era aspirante a costureira e lavava e passava roupas, além de cuidar de crianças para outras mulheres que também trabalhavam no ramo metalúrgico, principalmente nas fábricas de metalurgia de Santo Amaro e Diadema. Meus pais são de origem nordestina com ancestralidade indígena, africana e libanesa. Minha avó materna, uma das mulheres mais fortes que conheci na vida, tinha origem na aldeia dos Kiriri⁵⁵ e muitos dizem, pasmem, de ancestralidade italiana e meu avô materno era filho de portugueses. Minha avó paterna, a grande matriarca e contadora de histórias, foi a outra grande e forte mulher que conheci, era de origem portuguesa e indígena com uma história bastante hermética que, por seus relatos acreditamos ser de origem *payayá*⁵⁶. Meu avô paterno, um dos homens mais sensíveis com a natureza e os animais que já conheci, era filho de imigrante libanês⁵⁷. Meu pai e minha mãe vieram no final da década de 1960 do oeste da Bahia para a zona sul da cidade de São Paulo, no auge da industrialização do Brasil e momento contraditório de oposição aos nordestinos, por conta de uma certa paulistaneidade segregacionista. Pois eram os nordestinos quem desenvolviam as principais forças de trabalho na fábrica e na construção civil e sofriam toda gama de preconceito.

Sou o terceiro filho de quatro irmão e irmãs e algo que nos foi ensinado à época era o fato de que tínhamos somente dois caminhos: “a educação ou o trabalho”. Eu, minha mãe, meu pai e meus irmãos morávamos numa casa distante da escola cerca de 2 km. Minha mãe, principiante de costureira, lavadeira e cuidadora de crianças, não conseguia outro emprego, então, eu e minha irmã mais velha e meu irmão mais velho fazíamos de tudo para contribuir com as despesas da casa. A essa altura já tínhamos trabalhado como: empacotadores em supermercados, carregadores de carrinhos de compras, repositores, caixa; entregadores de

⁵⁵ Os Kiriri estão hoje no norte da Bahia, nos municípios de Banzaê (95% deles) e Quijingue (5% deles).

⁵⁶ Os *payayás* são povos dados como desaparecidos, exterminados. Entre os séculos XVI e final do XIX eles dominavam o território do vale do Rio Paraguaçu, bem como o território que compreende hoje a região onde estão os municípios de Morro do Chapéu, Jacobina, Saúde, Utinga e Tapiramutá. Também se encontra a presença incontestada desse povo na região de Alagoinha, onde existe o povoado de nome São José dos Payayá, região onde a minha avó paterna tanto me contou histórias sobre a origem do seu pai a partir deste povoado, quando os meus ancestrais, nas palavras da minha avó, fugiam das garruchas e das doenças portuguesas. E na verdade os povos Payayá não desapareceram, misturaram-se. Devido a sua enorme resistência ao colonialismo português, foram perseguidos por fazendeiros, mineradores, bandeirantes e autoridades locais.

⁵⁷ Contava meu avô paterno que o seu pai, meu bisavô, chegou ao Brasil por volta de 1880 ou 1881, o que se confirma, pois o primeiro navio com libaneses imigrantes saiu de Beirute em direção ao Brasil em 1880, viagem considerada o marco do início oficial da imigração libanesa. Pois, o Líbano atravessava uma crise religiosa e política, que levou muitos cristãos a fugirem do domínio muçulmano do Império Otomano. Meu avô contava que seu pai, já com uns 25 anos, rumou de Santos, local onde aportou o navio libanês, com destino a Salvador, onde lá conheceu minha bisavó, casou-se e foi morar no oeste do estado da Bahia.

panfletos em cruzamentos nas principais avenidas de São Paulo; na metalurgia limpando o chão da fábrica e lustrando peças produzidas e banhadas no níquel.

Houve uma época em que moramos por três anos no oeste da Bahia numa cidadezinha chamada Itamira, próxima da região de Inhambupe, num dos entroncamentos a leste de Feira de Santana. Lá, eu e a minha irmã mais velha fazíamos de tudo antes de irmos para a escola, naquele momento, a crise econômica da década de 1980⁵⁸ nos afetou dramaticamente, era o período dos planos de estabilização econômica.

Aquela velha tese do nosso pai de que só tínhamos dois caminhos: “a educação ou o trabalho”, mudou frente à crise apresentada pela década de 1980. Agora o que nos era ensinado era o seguinte princípio: “para estudar, tem de trabalhar”. Então, morando num sítio com a minha família acordávamos cedo e realizávamos toda a rotina que requer um sítio, cuidar dos animais, dar-lhes água e comida; cortar a madeira para o fogo à lenha; selar os cavalos; cuidar das minhas avós materna e paterna com os trabalhos domésticos. Só depois dessa rotina podíamos de fato ir à escola, que ficava distante da nossa casa e tínhamos que percorrer a pé, por estradas sinuosas e não asfaltadas o percurso de 6 km por uma hora e quinze minutos na ida e mais 6km na volta. Não havia ônibus escolar e não tínhamos transporte adequado, então optamos pela caminhada diária na ida e volta da escola.

Era uma caminhada difícil, muitas vezes o calor era de 35° C, de vez em quando chovia, nos molhávamos, pois não tinha outro jeito, mas nada era tão complicado quanto caminhar na volta da escola, era para nós um momento difícil. Primeiro porque tínhamos medo da estrada escura, as casas dos sítios muito longe umas das outras, e toda sorte de figuras sobrenaturais passeavam por nossas cabeças. Muitas vezes tínhamos muito medo, fome e cansaço, mas como não tínhamos uma alternativa, pois se reclamássemos, tínhamos receio de nosso pai nos tirar da escola. Então, sempre encontrávamos formas de driblar essas dificuldades conversando, rindo, às vezes recontando um para o outro as situações ocorridas na escola e assim nos fortalecíamos. Nesse percurso, dois lugares eram muito mágicos e acolhedores, as casas das nossas avós, elas sempre nos aguardavam com água, lanche, carinho, afeto e uma história para nos contar e

⁵⁸ Referência a recessão econômica de 1981-1983. A forma como foi instituído o capitalismo no Brasil na década de 1980, com acumulação violenta de renda, desigualdades sociais marcantes e desigualdades regionais também dramáticas e ainda com a preservação do latifúndio e de uma exclusão social bastante desumana. Tudo isso deu forma a um mercado de trabalho bastante heterogêneo, segmentado e hierarquicamente desigual e consequentemente gerou uma das maiores crises de emprego do país acompanhadas de política recessiva, aumento do desemprego, arrocho salarial e expansão das relações informais de trabalho. E daí o país passou a seguir o receituário ortodoxo do FMI – Fundo Monetário Internacional e esse receituário afetou dramaticamente as pequenas e médias empresas com a falência de inúmeras delas, principalmente as de pequeno e médio portes e o consequente desemprego. São Paulo, onde se concentrava quase 60% do emprego formal e dois terços da indústria de transformação do país foi o estado mais afetado.

alimentar nossa imaginação. Essas duas casas foram lugares do imaginário nas nossas infâncias, eram lugares do mundo mágico e das experiências místicas do Brasil nordestino e rural. Essas duas casas foram também o lugar do encontro de várias comunidades, um lugar na cidade, casa da minha avó paterna e um lugar no campo, casa da minha avó materna. Esses dois lugares, muitas vezes serviam de território de encontro das minhas tias, tios, primos e primas, além dos personagens comunitários, parceiros da vida citadina e rural, que juntos, viviam experiências de fé, de relação comunitária, social, econômica e cósmica, principalmente a partir da formação de discursos anímicos, ancestrais e taumatúrgicos⁵⁹.

Hoje refletimos que, com todas essas experiências, o quanto fomos resignados nessa busca por aprender e nos manter focados em estudar. Tínhamos inúmeros motivos para desistir, mas não o fizemos. E, ao resistir, nos fortalecemos, ganhamos o respeito de quem com a gente vivia e passava a mesma amargura, ganhamos respeito próprio, pois essa coragem nos acompanhou, serviu de base para tantos outros enfrentamentos ao longo de nossas vidas.

Ao retomar essas reminiscências, resgato todas as vezes que tínhamos de sair de casa para estudar, começando por hoje que vivo numa grande capital como São Paulo e enfrento o trânsito caótico e desumano para trabalhar como professor, ser coordenador de Ciências Humanas e ainda realizar pesquisa na área da Educação. Mas nenhuma dessas experiências foi tão marcante como a que vivi no período em que cursei o 5º e o 6º ano primário, esta sim foi intensa, eu tinha 11 anos e morava em um sítio no interior da Bahia, longe da escola. Minha mãe, que sempre nos incentivou a estudar e que sofria terrivelmente em nos ver percorrer os 6km por uma hora e quinze minutos na ida a escola, muitas vezes no sol escaldante de 35º C, e na volta mais 6km no escuro da estrada rural, reivindicava a meu pai que não trabalhássemos tanto, porque tínhamos que ainda ir para a escola, pois nosso turno de escola era das 13h às 18h. Quando retornávamos da escola já eram quase 20h, pois sempre passávamos nas casas das nossas avós paterna e materna para descansar uns minutos. Foi assim que aprendi como deveria aliar os estudos à dinâmica social, ou seja, para estudar eu tinha de trabalhar e poderia contribuir com as despesas de casa, esse era o princípio.

Para quem está lendo esta pesquisa, talvez as dúvidas pairam sobre a questão: o que isso tem a ver com a pesquisa? Isso tem a ver com o professor que me tornei, pois quando rememoro, percebo a importância desses momentos e como contribuíram para forjar o professor que sou hoje. Especialmente porque grande parte do meu percurso como docente até este momento se deu em bairros vulneráveis e periféricos da cidade de São Paulo, onde ainda no século XXI

⁵⁹ Personagens que fazem ou supostamente são capazes de realizar milagres.

parte dos estudantes vivencia situações difíceis como as que eu vivi. E mesmo na região onde estou, por incrível que possa parecer, ainda há estudantes da área rural, da região de Parelheiros, Embu-Guaçú e Ilha do Bororé, regiões circunscritas na zona sul, que como eu e minha irmã, se deslocam a longas distâncias de suas casas para chegarem à escola.

Ao evocar estas experiências do passado me pego refletindo sobre os pressupostos da pesquisa com narrativas, não tenho como não pensar sobre. Logo, concluo que o passado está presente nesse exercício de estruturar ideias e reuni-las numa pesquisa em Antropossociologia, ou seja, em Sociologia e Antropologia da Educação, consolidadas nessa encruzilhada de memórias e histórias que constituem nossos caminhos.

Outro aspecto importante que tem relação bem exígua com a minha constituição docente é a relação de apego com o ato de ler. Me recordo bem quando comecei a ler, e esse ato de ler está ligado a alguns momentos importantes da minha vida na educação. O primeiro momento foi com uma professora do primeiro ano do antigo primário, a professora Terezinha Fonseca da Escola Estadual Maestro Callia, pessoa que me influenciou numa profundidade inigualável. Ainda hoje me recordo das leituras coletivas realizadas sobre um gramado coberto por uma toalha quadriculada de vermelho e branco, sob a qual nós do primeiro ano primário, ainda pequeninos, levávamos lanches para compartilhar e ali ouvíamos a voz suave e afetuosa da professora nos contando as principais lendas indígenas, como: Curupira, Caapora, Boitatá, Iara, Pirarucu, Araci, Caramuru, Rudá e tantos outros.

Outro momento foi o encontro com os professores no antigo Colegial, os professores Ovídio de Filosofia, o professor Carol de Geografia e a professora Maria do Rosário de Língua Portuguesa, foram muito inspiradores e me orientaram para a Filosofia Antiga, para o debate político e para a Literatura. Outro momento importante foi com a minha prima Sônia Lima, professora e diretora de escola, foi peça chave na minha formação, além de ter sido a pessoa que não me deixou, mesmo que inconscientemente, desistir da Educação. Entre o 5º e o 6º ano primário eu tinha o hábito de lhe questionar sobre várias coisas a respeito do mundo e da Educação, sobre coisas que tinha curiosidade em saber no nível da ciência. Ainda hoje me recordo que em sua casa, na sala, tinha uma grande estante com livros, esta estante foi uma das determinantes no meu processo educativo. Em diversos momentos eu procurava o significado das palavras nos livros que eu lia e sempre buscava os dicionários nessa estante, e ela, a minha prima, na porta da sala me aguardava para me ajudar a procurar os significados das palavras. Mas, houve um dia especial, eu buscava o significado de alguma palavra, quando naquele dia fui presenteado com o livro: *O veleiro de cristal* de José Mauro de Vasconcelos, ele se tornou o livro da minha vida na infância, foi importante tê-lo lido.

Já na Universidade de São Paulo, principalmente nas disciplinas de Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, Arqueologia e Política, tive a sorte de ter contato com professores ilustres que fizeram a diferença na minha formação final, dentre eles: Margarida Maria Moura, Lília Schwarcz, Júlio Simões, Marta Amoroso, Franklin Leopoldo, Antônio Flávio Pierucci, Fernando Limongi, dentre tantos outros.

Outra referência importante no mundo da leitura em minha vida, por incrível que possa parecer, foram a minha avó paterna e a minha avó materna, duas grandes contadoras de histórias, e ambas não sabiam ler e escrever. Com a primeira aprendi o hábito de ler, pois nas tardes de domingo eu era convidado a ler a literatura de cordel como o *Pavão Misterioso*. Com a segunda, ouvia todas as suas narrativas ancestrais, sei de narrativas de gente que nunca vi, mas tomaram forma em minha mente a partir dos meus ouvidos atentos.

Sobre compreender o meu lugar como professor, educador, pesquisador e leitor, creio que ocorreu com mais força na fase da adolescência; nesta época minha família lidava com vários problemas, financeiros, de saúde, principalmente a saúde do meu avô paterno. A vida não era fácil e a leitura era uma forma de experimentar outras vidas, foi quando descobri que podia viver outras histórias, viver em outros lugares, outras culturas, outros mundos. Dessa forma, os tempos difíceis passavam e eu não via os seus detalhes, lembro que quando faltava o que comer, eu lia, se havia conflitos em casa, eu lia, na sala de aula se a aula não era interessante, eu lia. Eu lia tudo, depois comecei a selecionar: Camus, Kafka, Nietzsche, Clarice, Carolina, Dupré, Dostoiévski, Goethe, Victor Hugo, Poe, Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro, José Lins do Rego, Agatha Christie, Anne Rice, a literatura gótica, dentre tantos outros. Quando morávamos no sítio no leste da Bahia, eu lia no meio da vegetação de feijão e mandioca que o meu pai plantava, levava o livro no bolso e parava para ler, lia no meio do mato, próximo do riacho e sempre encontrava um modo de me esconder para ler, e assim fugia dos problemas da vida e fui sobrevivendo mentalmente. À noite também lia, lia os romances policiais, não tinha luz elétrica, mas tinha a luminária, o candeeiro a base de querosene, meu pai reclamava, pois era o tempo da carestia, era a crise dos anos iniciais de 1980. Me sentia como um clandestino e como clandestino sem dinheiro, pois nem sempre conseguia obter os livros, então comecei a virar o que a minha geração chamava de “rato de sebo” e frequentador de bibliotecas públicas.

Fotografias 19, 20 e 21⁶⁰

O que tudo isso significa para esta pesquisa e para a educação pública? Hoje, ao decidir por realizar uma investigação a partir das narrativas de estudantes e professores numa escola pública, tenho consciência de que esta escolha não se deu de forma aleatória. Ela está imbricada pela minha história pessoal, pois trago comigo os vestígios das experiências vividas em vários momentos, principalmente o período que mais foi determinante para tomar a decisão em ser professor, como o foram na infância e adolescência. Ao realizar este movimento de refletir sobre essas reminiscências, sempre volto em meados de junho de 1980, ano de mudança da minha família de São Paulo para o leste da Bahia. Desse período, o que ficou como marca maior do tempo foi a lembrança do quanto nós professores que saímos de escolas públicas, temos que lutar e continuar lutando para fazer valer os nossos direitos. Toda essa história me fez gostar de escola e ver sentidos e significados nela, para muitos, muitas vezes pode parecer uma visão romântica sobre educação, mas é a minha verdade, a minha experiência, sentidos e significados que dei para a escola.

Masschelein & Simons (2018) dizem que “devemos ver a escola como uma espécie de puro meio, de que a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado”. Embora não haja destino determinado por ela, talvez possa tornar todas as orientações e conduções da vida possíveis e os que constituem a sua identidade, apoiam-na para que ela tire crianças e adolescentes de seu mundo e estas encontrem um novo mundo.

⁶⁰ **Fotografias 19, 20 e 21:** “Sem título”. Fotografias de MED, que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Um simples exemplo: o quadro-negro, a carteira escolar. É claro, para muitos a lousa e carteira são a quinta-essência dos artefatos da educação clássica: armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário. Não há dúvida de que muitas vezes elas funcionem dessa maneira. Mas elas também não dizem algo sobre a escola quinta-essencial? A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. Esses são os momentos bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria. Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora – a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção. (CORNELISSEN, 2010, apud MASSCHELEIN & SIMONS, 2018, p. 38-39).

A escola e seus símbolos: a sala de aula, a lousa, o giz e a carteira escolar, para muitos, apenas símbolos da escolarização e instrumentalização. Ainda assim, juntos, escola e símbolos podem ser o lugar mais importante entre a instituição familiar e a sociedade dada. Pode ser palco de transição entre um e outro, embora nem sempre possibilite processos dialógicos para o pensar autônomo, para o pensar sem amarras, para o pensar sem fundamentação dada; para o pensar sem afeto e com afeto. Freire (2019, p. 110) diz que: “não há diálogo (...) se não há um profundo amor ao mundo e à humanidade. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

Com todos os seus infortúnios, contradições e problemas estruturais, é ainda na escola pública que podemos compreendê-la como um importante elemento de separação e suspensão social. Pois, é ainda a escola pública a instituição que melhor representa a ideia de construção de uma sociedade democrática, haja vista na sua concepção mais moderna ela ser laica, gratuita e universal. Nos diz Masschelein & Simons (2018, p. 105):

A escola, como dissemos, é uma invenção histórica da *polis* grega e foi um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica. É uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe etc.). Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democráticas, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens.

A escola deve ser livre para se desligar das expectativas sociais e, embora possa ser criadora e reafirmadora da cultura, não pode ser lugar de redenção do mundo e nem lugar de sufocamento. É ainda na escola onde primeiro ocorre o exercício da argumentação democrática, pois normalmente os espaços de democracia ocorrem em lugares separados, suspensos. E é também na escola onde pode ocorrer o exercício de reconhecimento da ideia de bem público, das coisas que são tornadas bem público, além da constituição do senso de uso comum. Geralmente é na escola o lugar onde primeiro lemos, interpretamos e habitamos o mundo. É

lugar onde podemos encontrar o nexo entre os conteúdos que se tenta transmitir numa aula e o ato de relacioná-los à vida cotidiana, se resgatarmos o espírito de olhar perscrutador e sensível diante da realidade apresentada.

Logo, conceber uma escola resulta em realizar uma interrupção e quase conscientemente pretender uma trégua das tarefas e funções que nos governam. Vida doméstica, trabalho, lazer e violência todos se tornam inoperantes e temporariamente aqueles que se resignam à escola são tirados da submissão da produção e da lógica do contexto social formal, essa é uma importante função da escola.

Em capítulo anterior, a pergunta: “*quem é você?*” – As argumentações a este questionamento, tão recorrentes nas escolas contemporâneas, principalmente nas de tempo integral, a partir das aulas de “projetos de vida” ou tutorias, foram subsídios para a formação dos eixos que contribuíram para coletarmos os dados das narrativas sobre identidades e subjetividades. Além dos dados sobre o debate de gênero na escola ou questões próprias da comunidade Lgbtqiapn+. Com base numa perspectiva socioconstrutivista, foi possível evidenciar nos espaços de socialização da escola, como: na sala de aula, nos laboratórios, na biblioteca e na sala de leitura, a formulação e dimensionamento de respostas às indagações no campo identitário. Nesses ambientes, a escola desempenhou papel fundamental na produção de discursos e representações, a partir dos quais os estudantes se identificaram, e as narrativas dos grupos focais foram muito diversas, até mesmo, por referir-se a coisas que foram fundadas em elementos bastante identitários e subjetivos e algumas vezes íntimo e sigiloso.

É importante discorrer que o conceito de identidade se encadeia exatamente ao que é feito cotidianamente sobre “quem somos”. Também é possível postular que a identidade como uma espécie de disposição para a ordenação de uma trajetória de vida, por intermédio do cotidiano, sofra interferências marcantes da pós-modernidade. Para Hall (2006), esse desenho de projeto da pós-modernidade baseado na segurança ontológica não se concretiza facilmente, pois, as sistematizações identitárias podem ocorrer em meio a um campo bastante complexo, que é o campo da globalização. A partir dos principais efeitos da globalização sobre o processo identitário dos indivíduos, Hall (2006) defende que, por conta de um projeto identitário, os indivíduos passam por um sistema de fragmentação da identidade, no que ele vai denominar de indivíduo “pluri-identificável”. Por exemplo, quando Hall (1997) analisa a dimensão da interpretação dos comportamentos na vida concreta e reconhece a expansão a tudo que está associado a esta vida, logo após o nazismo, tal como em todos os aspectos da vida social, no processo de constituição das subjetividades e das identidades e dos indivíduos como atores sociais. Hall defende que:

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

Vale destacar que, para o processo de produção identitária é relevante considerar os espaços de socialização, para além da concepção tratada anteriormente em relação aos conceitos de espaço e lugar. Pois, as identidades e as subjetividades são concebidas a partir de processos de interações entre os indivíduos que, independente da distância, quer seja corporal ou temporal, essas interações ocorrerão, principalmente por conta dos mecanismos de globalização da cultura, que outorga essa interação independentemente do tempo e do espaço/lugar.

Atualmente alguns espaços são importantes enquanto instituição de direito, principalmente as instituições interacionistas como a escola. Pois, desempenha um papel fundamental na produção de sentidos, principalmente os acadêmicos, mas é fundamental enquanto produtora de discursos e representações identitárias. Aliás, é também por meio dela que os indivíduos se posicionam e realizam a emancipação e têm muitas vezes na escola o lugar de representação da sua identidade. É no ambiente escolar que as identidades começam a categorizar suas características, começam a singularizar-se, muitas vezes essas categorias são produtos das experiências entre o que acontece entre a casa, a rua e a escola e vice-versa. Sem contar que por essência própria, a escola contribui socialmente ao desempenhar um papel de formadora da sociedade. Dessa forma, identidade e processo de subjetivação dos indivíduos são construídos socialmente e em consonância com especificidades culturais e circunstanciais nas quais os indivíduos se inserem, adaptam ou se enquadram.

As representações identitárias e subjetivas no campo da Sociologia, especificamente na Psicologia Social, não estão circunscritas às impressões que os sujeitos têm de si, mas de antecedentes ligados às formas de identificação construídas socialmente, em virtude de os indivíduos pertencerem ou não a determinados segmentos sociais, como a escola.

Cabe ressaltar que a escola também se apresenta ou muitas vezes representa um modelo de instituição lapidar e normativa e é possível pensar que todos esses cenários a oneram enquanto espaço de ação ética⁶¹. Muitas vezes em detrimento de sua subserviência às políticas externas e consequente falta de exercícios de autonomia, duas categorias muito presentes no interior da escola. Nesse sentido, é importante que uma nova realidade sobre o sentido e significado de educação seja configurada no interior da escola, do ponto de vista da experiência, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista das aprendizagens dialógicas e reflexivas. Mais

⁶¹ É a ideia recorrente no interior da escola de que estudantes, a partir da escola e de seus processos pedagógicos, possam de algum modo desenvolver atividades pessoais e profissionais com fins éticos.

do que do ponto de vista de “verdades” escolarizadas, que geralmente empenham-se em uniformizar o pensamento e a cultura e controlar os corpos, geralmente justificando por meio de protocolos burocráticos o cumprimento da ideia de ensino e aprendizagem e ofuscando aspectos socioemocionais importantes. Devemos nos atentar para a fragilidade na compreensão desses significados, principalmente por potencializarem nos indivíduos à contínua associação entre educação e inserção à sociedade capitalista. Especialmente quando os estudantes realizam, por via de uma ideia equivocada do que seria profissionalização ou operacionalização da vida, geralmente circunscrita ao trabalho que onera direitos essenciais dos indivíduos.

Outra associação metafórica recorrente entre educação e inserção à sociedade capitalista é uma espécie de ponte que intersecciona a preparação para a vida autônoma, vai da casa, passa pela escola e finda no mercado de consumo. Como se a vida e as aprendizagens devessem resumir-se às concepções de trabalho e consumo no sistema capitalista. Revelando desse modo, práticas de ensino e aprendizagem cordialmente servis, pois, nesse contexto, a depender da escola, possa se instrumentalizar como uma das aliciadoras de indivíduos para o mundo do trabalho e o consumo de mercadorias capitalistas. No limite, não se apresenta um projeto que defenda uma aprendizagem para a leitura de mundo não só na perspectiva de estar no mundo. Mas, na possibilidade de transformá-lo, e não em fortemente se posicionar como a constituidora e incorporadora de certa subserviência às demandas preeminentes do modelo capitalista de gestão governamental. Sobre essa proposição, Paro nos diz:

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas. (PARO, 2018, p. 125).

Para ele, embora não possamos contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais como Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, imprescindíveis para a formação do estudante, devemos lembrar que outros conteúdos como Sociologia, Filosofia, Arte, Poesia e Música são igualmente importantes. Desse modo, a escola deve contribuir para formar personalidades humanas circunscritas na ética e no bem viver. Possibilitando que estudantes se apropriem de valores culturais em sentido mais amplo, como nas: Artes, Poesia, Ciência, Filosofia, Literatura. Os estudantes devem ser sujeitos do processo e precisam desejar aprender, e para desejar aprender precisam encontrar abertura sensível no interior da escola. E a escola precisa aprender a conviver com as subjetividades desses estudantes e essa experiência só é possível se, antes, esse lugar chamado *escola* se transformar em espaço de diálogo, de escuta atenta e de olhar sensível para a condição do outro.

Quando, em meados de março de 2022 iniciamos esta pesquisa, compreendíamos que não seria uma tarefa fácil a situação de envolver cerca de 1700 estudantes e cerca de 60 professoras e professores em uma proposta de pesquisa que levou dois anos e meio e muitas reflexões, escolhas, seleções, conflitos e desvios de caminhos anteriormente planejados.

Como nesse trabalho de pesquisa temos por meta abordar a especificidade das narrativas no âmbito das identidades e subjetividades estudantis, especificamente numa escola pública de periferia. Compreender os meandros desta pesquisa, sem necessariamente intervir de modo direto, restava-nos, a nosso ver, tomar como ponto de partida as impressões que tínhamos sobre esse espaço e seguir com os grupos de estudantes, professoras e professores, o caminho que nos fez chegar ao ponto de partida. E, ao escolhermos os estudos de caso ou a Etnografia como principais instrumentos da pesquisa, buscando os padrões mais previsíveis das percepções e dos comportamentos de estudantes e professores em suas rotinas diárias. Ao mesmo tempo, impôs-se a necessidade de não só trabalharmos com as narrativas. Mas, compreender que, dar-se conta do modo como se vê a escola e as situações que nela ocorrem, é fundamental em um processo que é reforçado pela compreensão que temos de que as narrativas sobre a escola de periferia precisam ser cooptadas a fim de ser compreendidas e tornadas mais sensíveis frente às necessidades próprias da escola e das pessoas, ou seja, dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar.

Defendemos essa pesquisa etnográfica como um importante instrumento que possa auxiliar na melhoria do trabalho da escuta e da acolhida de estudantes e professores na escola, reconhecendo que essa tarefa não deva ser solitária, mas coletiva. E quando nos referimos à escola pública de periferia chamamos a atenção para um local que apresenta complexidades bem específicas. Pois, na escola objeto desta pesquisa, o contexto social, econômico e político interfere no trabalho dos professores e no processo de aprendizagem dos estudantes. Nos estudantes, cria dificuldade para a sua vida escolar, impacta diretamente no processo de identificação social, nas dinâmicas identitárias e subjetivas. Para outros estudantes, cria desânimo, apatia, cansaço, dificuldades de atenção e concentração, principalmente por conta de muitos deles precisarem trabalhar para ajudar suas famílias financeiramente. Nos professores, cria sentimento de insatisfação, frustração e angústia, porque não conseguem desenvolver o que planejam, pois enfrentam situações imprevistas que desestabilizam o trabalho pedagógico em sala de aula. Em síntese, os diferentes modos de viver de estudantes e professores, ambos inseridos em territórios vulneráveis, são mostrados na semelhança entre culturas e valores e nos conflitos entre perspectivas de vida, ou seja, estudantes que, afetados emocionalmente, não

desejam prosseguir com os estudos depois do Ensino Médio e professores que não desejam ampliar suas formações acadêmicas.

As narrativas, a seguir, elaboradas por estudantes, professoras e professores, apresentam alguns elementos desse contexto retratado nesses últimos parágrafos, reveladas nos grupos focais, quando a pergunta foi: *“Na escola, quais as observações, percepções e sentimentos significativos da sua experiência como estudante ou professor?”*

- Como professor venho observando uma escola em processo de decadência das aprendizagens, uma escola que já foi a maior referência na região sul 3. Uma escola permeada da quebra dos direitos essenciais dos alunos, uma escola não dialógica, autoritária, uniforme e agressiva; uma escola que não reconhece os limites entre a vida na infância e na adolescência e a vida adulta. Uma escola que não respeita as identidades e o protagonismo estudantil. Uma escola que não respeita a liberdade do professor ensinar, não respeita a liberdade de cátedra, não respeita o protagonismo do educador, mesmo sendo uma escola de tempo integral e não respeita os protagonismos dos estudantes. (depoimento de um professor do grupo focal de docentes, São Paulo, abril de 2024). (narrativa de um professor da escola, local da pesquisa)

- No início, por volta de 15 anos atrás, senti uma diferença enorme em comparação com as escolas que trabalhei e em relação aos comportamentos dos alunos, a educação deles sempre foi maior, mais equilibrada, nunca tive problemas de disciplina ou falta de respeito. Os colegas, no entanto, eu senti que não apresentavam diferenças significativas, sinto colegas professores carentes de dedicação aos estudos e aos interesses da própria categoria, muito alheios. Tive alguns problemas com assédios de colegas homens e alguns diretores também assediaram moralmente. No entanto, eu sentia que na maioria dos casos o ensino, os objetivos que pretendiam como escola e educação eram alcançados e no decorrer do tempo sempre ouvi falar bem da escola com o diferencial em relação a outras da mesma região. Eu, de verdade, sentia que a organização e a disciplina eram boas, verbas eram bem distribuídas. Porém, sempre senti falta de programas mais culturais e artísticos e conversas intelectuais mais aprofundadas. Projetos mais significativos e união dos grupos. Sempre senti desdém em relação a novas ideias ou a atividades extra e interdisciplinares, antes de ser PEI. Agora ocorre de forma obrigatória, mas com pouca intensidade. E de 2018 para cá as questões em relação a preconceitos, machismos e assédios tanto moral quanto sexual se tornaram cada dia mais gritantes. (narrativa de um professor em abril de 2024).

- A escola deveria ser um local seguro que poderíamos ser nós mesmos sem julgamentos ou olhares maldosos. Porém, isso não acontece, lá (a escola) é um local que há muita competição de ver quem está em melhor situação/posição, professor e gestão com o pensamento de hierarquia de que eles mandam em tudo e que os alunos apenas devem obedecer e ficarem quietos, sendo que não é assim, a escola é uma via de mão dupla, nós alunos também temos vivências e argumentos, temos ideias para agregar nas aulas. Poderia ser um local bem mais acolhedor se todos se escutassem mais e se houvesse momentos de diálogo. (depoimento de estudante numa reunião de tutoria em novembro de 2023, quando a pergunta incluída no grupo focal de 2024 já tinha sido realizada em 2023).

- Passei por várias escolas no decorrer dos anos, no entanto, nessa que estou atuando há poucos meses tem me feito refletir bastante em questões de humanidade. Sempre fui reflexiva no tema, porém, nunca presenciei tantos estudantes moradores de abrigos. E alguns colegas de profissão possuem uma linguagem extremamente dura e nociva. E, de fato, essas questões têm me deixado triste em conviver e, não somente refletir com o desumano. (narrativa de uma professora que recentemente entrou na escola, maio de 2024).

- Como estudante, vejo que todos nós (eu me incluo) dentro do sistema escolar somos passivos a tudo. Somos alunos com pouco interesse, professores que não possuem interesse de ser

dinâmicos ou dispostos a mesmo mudar seu modo de ensinar. E todos vivemos sentimentos de insuficiência, professores cobrados por motivos banais ou mesmo por plataformas, limitados por gestão ou mesmo por seus pensamentos e isso também serve aos próprios alunos. Além do sentimento de sentir tudo banal, muitas coisas feitas apenas por serem feitas, e cobranças e discussões por coisas bestas. (narrativa de estudante do 2º ano médio, maio de 2024).

- Como estudante eu sinto que falta sim um compromisso dos alunos com a escola, mas isso é uma troca, porque também falta muito compromisso da escola com o aluno em si. As vezes não é nem culpa da escola, mas sim do governo, que nos boicota todos os dias. Eu fico muito decepcionado com tudo que acontece, a falta de preparação de um estudo bom para nós que estudamos nas escolas públicas. (narrativa de estudante tutorando em reunião de tutoria coletiva em março de 2024).

- Tinha muito favoritismo em relação a certos professores, o que não é errado, porém, as vezes os professores que realmente ensinam são taxados como chatos ou não recebem o devido valor dos estudantes. Noto também muitos alunos que têm a escola como refúgio, o que não tinham em casa encontravam na escola, apesar de ser uma rotina pesada, encontrar pessoas iguais a você (Jailson) era uma experiência única. Professores que ajudam não só em lições ou atividades, mas incentivam para o futuro, para as escolhas boas. (narrativa de ex-estudante da escola, maio de 2024).

- A minha relação com os alunos, não posso dizer que são todos, mas a grande maioria, é o que tenho como o maior significado e experiência. Considero que consigo me comunicar além do que é pedagógico. Conheço as histórias, oriento no que posso e me sinto amparada por eles quando preciso. (narrativa de professora, maio de 2024).

À medida que os relatos foram sendo apresentados, foi possível constatar a profundidade e a grandeza das narrativas registradas, vindas principalmente das observações realizadas nos grupos focais, nas reuniões coletivas, nas tutorias coletivas e nas tutorias individuais, além da experiência no laboratório de pensamento⁶². Ainda que as pesquisas mais tradicionais possibilitem um conjunto de dados importantes para repensarmos a escola, compreendemos que, nestes casos, normalmente os pesquisadores olham para a escola de fora dos muros dela

⁶² Minha dissertação defendida em Filosofia na UFABC com o título: *Laboratório de pensamento e ensino de filosofia: a escrita e o diálogo como experiência filosófica no interior de uma escola pública de periferia*. É uma experiência dialógica e uma forma de resistência política, frente ao contínuo processo de instrumentalização disciplinar do ensino de Filosofia. Nossa premissa é a de que, a exemplo da concepção de escola como aquela que promove a suspensão de um tempo e de um espaço para o ensino e a aprendizagem, é igualmente importante que haja um lugar legítimo para o pensar filosófico. Um lugar de suspensão no interior da escola com tempo e espaço para o diálogo e para o pensamento, não o diálogo e o pensamento dados, próprios do modo instrumental de ensino e aprendizagem, mas o diálogo como uma categoria de prática reflexiva, implicadora não só da teoria, e sim também do desenvolvimento de um pensamento para a ação transformadora. Desse modo, o Laboratório de pensamento é o lugar que busca a legitimidade do exercício de um tempo para o pensar e vem na perspectiva dos diálogos freireanos de “solidarizar o refletir e o agir”, a partir das narrativas e das escutas que nos tocam e nos afetam de modo significativo para o exercício de uma vida mais prática e crítica. Como uma espécie de conexão entre filosofia teórica e “exercícios espirituais” voluntaristas que perspectivam a transformação de si. Contrapondo o modelo de organização neoliberal de escola que não considera a relação entre o contexto territorial do estudante, nem os conteúdos e as relações de subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, essa pesquisa para o ensino de Filosofia pretende problematizar a seguinte questão: é possível que a Filosofia, bastante polemizada na conjuntura da política brasileira contemporânea, possa, a partir do interior de um Laboratório de Pensamento, ser uma forma de resistência intelectual diante dos processos de instrumentalização e reificação do ensino de Filosofia?

para dentro. Muitas vezes, como estrangeiros no ambiente escolar, realizando observações e produzindo determinadas explicações, sem que isso necessariamente os leve aos reais conhecimentos sobre a escola, ou seja, aos reais problemas no interior da escola. Entretanto, os conhecimentos produzidos por tais pesquisas também são válidos, tendo em vista que trazem fatos e situações que contribuem para compreender o que ocorre no interior da escola, embora, algumas vezes não captem as complexidades do cotidiano escolar, como quem está embrenhado nele sendo professor.

Assim sendo, em nossa compreensão a pesquisa deve ser feita pelo professor-pesquisador, pois compreendemos que somos como sujeitos privilegiados por sermos professores, por estarmos na escola e ao mesmo tempo realizarmos pesquisas sobre os objetos do cotidiano que nos cercam. Por realizarmos pesquisas que procuram captar de certo modo o real movimento da escola, pois estamos nela operando. E por compreendermos como professor e pesquisador que o conhecimento é concebido a partir de vínculos com o outro e com o meio, e que este processo está em constante movimento e, embora também visto como provisório e inacabado, ainda assim o olhar não é neutro.

Importante pensar que a pesquisa teórica no processo da pesquisa-ação, como no caso em questão, a pesquisa no ensino de Sociologia não é desvinculada da prática, em outras palavras, daquilo que consideramos observar. A propósito, ela contribui para a feitura, a desconstrução e reestruturação da prática, em um processo de encadeamento de realização reflexiva. Embora a pesquisa-ação, lugar do professor-pesquisador, se configure de forma interativa, ainda visa compreender as causas de uma dada situação e ao mesmo tempo produzir transformações.

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa, acreditamos que, a partir das narrativas dos estudantes e dos professores, dentro e fora da escola, e da contribuição de certo pensar sociológico, possam configurar os próprios sentidos sobre as coisas do mundo e sobre a vida. De algum modo essa experiência pode ser um elemento importante de contraposição frente ao processo de instrumentalização, não só do ensino de Sociologia, mas das demais disciplinas que sustentam o ensino médio. Pois, avaliamos que alguma forma de pensar sociológico contribua na perspectiva de que os estudantes reflitam criticamente sobre os diálogos e pensamentos dados, próprios do processo de escolarização e da concepção de educação neoliberal. Juntos obliteram as formas de individuação e do pensar autônomo. Por conseguinte, talvez, a partir da relação entre narrativa, diálogo e aspectos socioemocionais, que no momento anterior ao início da pesquisa se apresentava de forma desconexa e incongruente, seja possível

que os estudantes reflitam por meio de práticas como o diálogo e o exercício de pensamento sociológico.

Apostamos que nesse processo do diálogo os estudantes sejam capazes de refletir a partir de uma Sociologia que os levem a uma forma de experimentação na dimensão da linguagem e os façam perceber que essa dimensão possa transcendê-los daquilo que são para outra coisa e, ao mesmo tempo, não os reduzam ou os limitem àquilo que acreditam ser. Talvez uma saída possível para enfrentar esse processo, fruto da instrumentalização do ensino e aprendizagem, pudesse estar no ensino de Sociologia ou em uma educação na qual o ensino de Sociologia e a constituição de pensamentos significativos fossem um lugar privilegiado.

Acreditamos que a emergência em pensarmos novas práticas de ensino em Sociologia também tenha relação a uma forma de resistência própria em se manter nos bancos curriculares da escola pública, principalmente em tempos tão complexos como o nosso. Ademais, a problemática que se impõe é em como resistir a esses tempos e ao processo de instrumentalização do ensino de Sociologia, e a pergunta que para nós subsiste é: seria razoável que o ensino de Sociologia, bastante rebatido e por vezes defendido na atualidade brasileira, possa, a partir do interior de uma escola pública de periferia, ser uma forma de resistência intelectual frente às formas de instrumentalização e escolarização do ensino?

O ensino de Sociologia, principalmente nos tempos que nos convergem, carece de experiências no campo da observação e da reflexão, em consonância com a imaginação sociológica. Numa espécie de conexão entre os fenômenos da experiência individual em relação às instituições com as quais as pessoas convivem, como a escola, um dos objetos de investigação deste trabalho de pesquisa. Uma Sociologia que não esteja limitada ao cumprimento de um programa escolar sem considerar as formas de ser e de se expressar dos sujeitos envolvidos. Ultrapassando a premissa de que ensinar Sociologia estaria circunscrito somente ao domínio do itinerário sociológico tradicional, geralmente a partir do pensamento positivista. Sem considerar de forma teórica as discussões relacionadas às questões mais emergentes que nos assolam e que carecem de interpretação mais próxima da realidade cotidiana, como as questões de gênero, as subjetivas e as pautas identitárias, tão debatidas nas narrativas apresentadas aqui.

As conexões entre os fenômenos da experiência individual em relação as pautas identitárias e subjetivas na escola pesquisada, foram orientadas tendo como ponto de partida a metodologia científica da Antropossociologia, ou seja, o estudo de grupos sociais com a aplicação de elementos próprios da Antropologia. Nessa direção, a Etnografia, como importante recurso das Ciências Sociais, principalmente da Antropologia, também foi método importante

na perspectiva de compreender as subjetividades e as identidades dos professores e estudantes. Pois, parte significativa desta pesquisa partiu da experiência em observar essas identificações entre as “identidades” e o processo de subjetivação dos indivíduos. E, por intermédio da *história oral* e da *história de vida*, companheiras teóricas importantes desta pesquisa, se firmaram em oposição às narrativas burocráticas e institucionais, ainda dominantes na escola. Talvez por serem a personificação marxista do método das “histórias de vida vindas de baixo”.

Esta pesquisa motivada especialmente a partir da técnica da história oral e da história de vida no processo da pesquisa-ação, para o encontro entre subjetividade, identidade e objetividade, no contexto do ensino de Sociologia e do registro etnográfico, perspectivou investigar os conflitos próprios da escola. Pois, o que nos interessou nesta pesquisa foram as interações e as associações que de algum modo transformaram um grupo de indivíduos num movimento ou numa organização significativa e singular, como o são os estudantes na escola, diante de suas posições subjetivas e identitárias.

Em vista disso, Sociologia e Antropologia foram disciplinas que contribuíram para abarcar as identidades estudantis com maior propriedade, possibilitando compreender as formas de ser estudante e suas possíveis interpretações sobre o mundo. Normalmente, a depender do campo teórico, Sociologia e Antropologia chegaram a essa forma de compreensão de maneira não essencializada e idealizada, pois quase sempre observavam as assimetrias de poder existentes no universo da juventude escolar, na perspectiva de encontro teórico entre a Etnografia e a observação participante com o relativismo cultural.

O encontro etnográfico da observação participante com o relativismo perspectivou na análise da Antropologia Interpretativa, no contexto da Educação e na relação entre experiência e subjetividade estudantil. Apresentando as narrativas como documentos importantes da Antropossociologia e em diálogo com a Psicanálise da Cultura. Objetivando interpretar os registros dos relatos orais e as experiências de violência, no cômputo das narrativas guiadas pelos estudantes, professoras e professores e demais atores da escola. Ao mesmo tempo, considerando apreender os sentidos e significados da escola pública contemporânea, periférica e de educação integral.

Paralelamente à utilização do método etnográfico, a técnica do grupo focal possibilitou a construção de interações importantes entre pesquisador e pesquisados, promovendo discussões teóricas relevantes, assim como ideias e opiniões originais e divergentes sobre as narrativas de violência na escola.

Foram dois os grupos focais, um de estudantes e o outro de professores e profissionais da educação. No grupo focal dos estudantes há uma grande comunidade Lgbtqiapn+ e uma

importante comunidade afrodescendente. No grupo dos professores há professores atuais e ex-professores da escola.

Para os grupos focais, além dos encontros presenciais e os encontros virtuais, foram elaborados formulários de perguntas que oportunizaram o levantamento de percepções, opiniões, sentimentos, memórias, estados de indignações, narrativas de violência etc. Além de relatos sobre as trilhas e caminhos percorridos pelos estudantes, de suas casas para a escola, que se constituíram em imagens dos itinerários reflexivos. Pois, diariamente os estudantes, de modo consciente e inconsciente, organizam e mapeiam lugares, selecionam e reúnem itinerários e usam códigos sociais que rompem com as lógicas formais de orientação, da estrutura e da vigilância, três categorias comuns na escola.

Os grupos focais com os estudantes e os professores foram importantes por se tratar de técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas grupais, que objetiva coletar informações por meio de interações grupais. E o objetivo principal foi o de reunir informações sobre a experiência de vivência na escola em diálogo com as narrativas e pautas subjetivas e identitárias. Outro importante objetivo foi buscar colher informações que pudessem proporcionar a compreensão das percepções, crenças e atitudes em relação as narrativas, em consonância com as pautas subjetivas e identitárias dos estudantes e professores.

Embora os grupos focais sejam importantes instrumentos de uma técnica de pesquisa qualitativa, ainda assim a Etnografia das narrativas é igualmente importante enquanto procedimento teórico metodológico. Pois, possibilita estratégias como: registros de vivências e comportamentos grupais; lugar de fala das vozes não legitimadas; exercício mais contumaz da observação participante, da participação ativa do pesquisador e do pesquisado, além da fundamentação do processo de descrição e registro dos fenômenos que estavam por trás das narrativas na perspectiva da Antropossociologia.

Diante de todo o contexto apresentado, é importante ressaltar que, nós privilegiamos nesta pesquisa uma Etnografia consideravelmente voltada para a narração das vozes subalternas. Pois, nos parecia que a escola produzia certos silenciamentos frente aos protagonismos de estudantes e professores e, a partir dessa percepção optamos pela técnica das histórias de vida e depoimentos pessoais. Sempre norteados sobre como dar conta do modo como a escola é vista e das situações que nela ocorrem, num processo que é reforçado pela compreensão que temos de que as narrativas sobre ela, precisam ser observadas e compreendidas em consonância com as necessidades próprias dela e dos estudantes, dos professores e da territorialidade que a rodeia.

2.2-| Registro das narrativas e memórias a partir de um laboratório de pensamento no LACH – Laboratório de Ciências Humanas: os atores e os sujeitos sociais e as *performances* subjetivas na escola

A seguir, apresentamos narrativas complementares e pontualmente relacionadas aos aspectos da subjetividade e da identidade cultural, principalmente a partir da teoria da “virada cultural” em Stuart Hall (1997). Parte das narrativas, em interlocução com outra experiência de laboratório, pois, já havia defendido uma dissertação em Filosofia com este tema a partir de um Laboratório de Pensamento⁶³, em outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, e com outro propósito metodológico de pesquisa.

Desde a seleção para esse programa de pós-graduação stricto sensu em Sociologia da Educação, com o viés antropológico para a mesma área, já tinha clareza em relação aos meus interesses quanto ao tema da pesquisa. Inicialmente pensei nas identidades culturais apresentadas pelos estudantes desta escola, local da pesquisa, e já tinha um diagnóstico da origem territorial dos estudantes: bairro, vulnerabilidades, coletivos de direito, coletivos culturais, demandas políticas, demandas subjetivas e identitárias, se estavam circunscritos em determinadas comunidades, como: gênero, transgeneridade, de orientação sexual, política etc. Entretanto, pensava também no papel dos professores e professoras, partícipes das angústias de grande parte dos estudantes, além de também pensar nas questões relacionadas à inclusão.

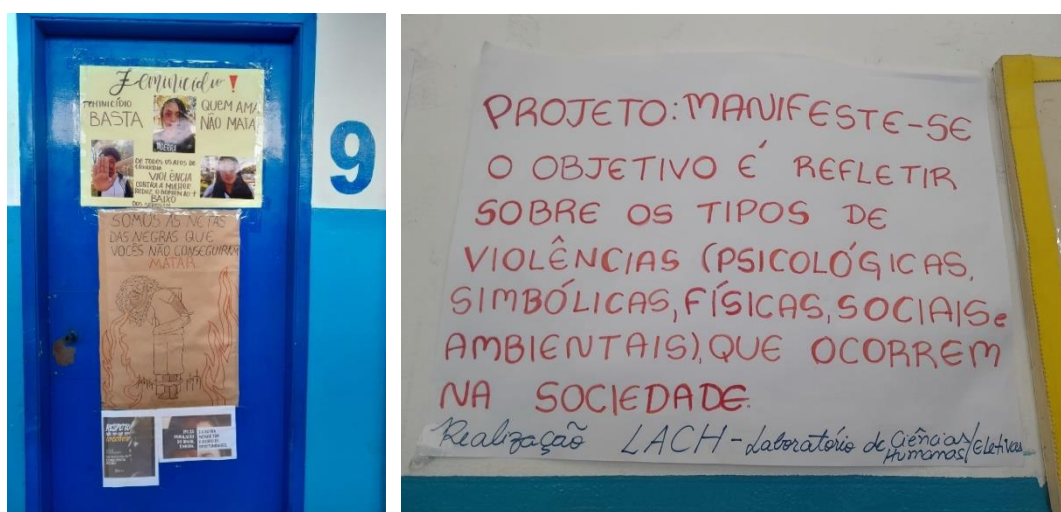
Essas percepções já eram objetos de minha investigação pessoal e agora viraram um trabalho de pesquisa, porque lá na pesquisa em Filosofia a partir de um laboratório de pensamento, observava quase que os mesmos fenômenos identitários e subjetivos. Lá foi possível perceber que a falta de informação e formação para temas como: gênero, transgeneridade, orientação sexual, pautas subjetivas e identitárias e de relações de classe⁶⁴ eram marcantes, sendo as maiores queixas dos estudantes e professores. Embora na Filosofia tenha circunscrito a pesquisa na esfera das relações de classe e na produção do pensamento na escola, a partir das aulas de Filosofia, ainda assim ficou um hiato em relação às discussões sobre subjetividade e identidade cultural entre os estudantes.

⁶³ https://sig.ufabc.edu.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=230¬icia=1818001

⁶⁴ Por conta de discutir na dissertação em Filosofia a existência de três comunidades atendidas pela escola: a comunidade do Marabá (muito empobrecida), a comunidade da Vila da Paz (embora empobrecida, é uma comunidade que foi atendida por programas de moradia popular) e o Parque do Pássaros (comunidade de um condomínio particular de classe média baixa). As três comunidades são atendidas pela escola pública, entretanto, a escola se organiza de forma classista ao atender hierarquicamente estas três comunidades, gerando uma série de conflitos sociais no interior da escola, que afetam não só estudantes, mas afetam professores e a dinâmica da organização da escola.

Desde então, nesta pesquisa, retomei o desejo de voltar a atenção para a pauta das subjetividades, embora não tivesse clareza do que queria, inicialmente, pensava em algo relacionado aos processos sociológicos e no nível da Psicologia Social, em consonância com a Antropologia e a Psicanálise, na perspectiva de compreender esse fenômeno nas escolas.

Passei então, a partir desta pesquisa em Sociologia da Educação, vivenciar com estudantes, professoras e professores, uma série de situações difíceis, pois, além dos desafios cotidianos, passei pela inusitada experiência de acompanhar, a partir da atuação na coordenação pedagógica em Ciências Humanas, as seguintes situações: **a.** dilemas subjetivos e identitários apresentados pelas narrativas estudantis, que politicamente efervesceram a comunidade escolar, **b.** minha pesquisa começou a receber uma série de ouvidorias por parte de professores e parte dos pais dos estudantes, **c.** passei por um processo de apuração disciplinar (que gerou 545 páginas, mas, que felizmente foi totalmente arquivado, trato com maior propriedade desse assunto no próximo capítulo), **d.** um grupo de professores iniciantes na profissão (quase 50% deles estavam a menos de 3 anos na profissão e 35% deles formados a partir da educação a distância), **e.** ser o representante de uma comissão de direitos humanos na escola, o que me levou a ser perseguido por professores e estudantes bolsonaristas e vinculados ao MBL. Chegando a sofrer ameaças físicas e tendo como testemunhas cerca de 44 estudantes e 25 professores, o que prontamente registrei um boletim de ocorrência policial e a solicitação de um mandado de segurança para resguardar os meus direitos constitucionais. Haja vista que como professor era recorrentemente cerceado de tratar de temas nas minhas aulas de Sociologia e História, como: política, fascismo, totalitarismo, direitos humanos, racismo, misoginia, reforma agrária, capitalismo, homofobia e transfobia.



Fotografias 22 e 23: – Ambas do LACH – Laboratório de Ciências Humanas – Sala 09. **Fonte:** Fotografias e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

Desse modo, fui observando, ouvindo mais do que me pronunciando, escrevendo, registrando em vários cadernos de nota, muitas vezes, por intermédio do Lach – Laboratório de Ciências Humanas da escola, na sala 9⁶⁵: angústias estudantis, dilemas professorais, política de cerceamento da liberdade de expressão e de cátedra de estudantes e professores. Fui observando toda forma de desumanização na escola: misoginia, homofobia, transfobia, racismo e intolerância religiosa. Tudo isso muito mais observado em parte da gestão e em parte do corpo docente do que por parte da comunidade estudantil, e estas observações, escutas e pronunciamentos geraram as narrativas objetos desta pesquisa. Sinto que esta pesquisa muitas vezes foi uma forma de conceder a estudantes e professores uma espécie de audiência para falarem de suas angústias num ambiente que deveria ser saudável, ético e promotor do ensino e aprendizagem. Uma espécie de lugar para que eles pudessem falar o que sentem, sofrem, aprendem e vivem na escola, como na síntese das várias narrativas apresentadas numa tutoria coletiva com estudantes em 07 de maio de 2024:

Acordar ainda na madrugada, com o sol por nascer; observar os pais e os irmãos ainda dormindo; percorrer itinerários geográficos e periféricos de casa para a escola, itinerários vulneráveis, próprios das periferias carentes. Caminhar pelas ruas, conversar com um desconhecido e encontrar colegas no ônibus abarrotado de gente. Entrar na escola em fila indiana, transitar pelos corredores, tomar emprestados livros na biblioteca, cabular uma aula para assistir outra, demorar-se na ida e volta ao banheiro ou quando buscamos água. Paquerar, lanchar, conversar, interagir, contestar, sociabilizar. Essas são apenas algumas das situações presentes no universo cotidiano de muitos estudantes nessa escola periférica. Sensação de solidão, melancolia, desconexão, falta de formação, falta de foco, falta de organização do tempo, falta de uma rotina que funcione, procrastinação. Problemas com a minha autoestima, medo em não conseguir o trabalho com o qual sonho, medo em não conseguir

⁶⁵ O Laboratório de Ciências Humanas (LACH) surgiu no contexto de 2015, ano em que as escolas públicas da rede estadual passaram por 92 dias de greve dos professores. Considerada a maior greve da história do país, com o governo de São Paulo anunciando o fechamento de salas de aulas num processo de reorganização escolar. Na escola que se fixou o Laboratório de Ciências Humanas houve o fechamento de 11 salas de aulas no ano de 2015. No ano seguinte, em 2016, o projeto de reorganização escolar pretendia separar em algumas escolas os ensinos fundamentais I e II e o ensino médio, transferir cerca de 300 mil estudantes, retirando a vinculação dos seus bairros e pretendia fechar 92 escolas. A escola E.E.P.J.V.M, localidade desta pesquisa, atendia cerca de três mil estudantes de ensino médio, escola onde está instalado o Laboratório de Ciências Humanas (LACH) atualmente. Entre 2015 e 2016, o período que teve o fechamento de 11 salas de aulas, vários professores atribuíram aulas em duas ou três escolas diferentes, alguns chegaram a assumir aulas em seis escolas diferentes. O contexto da greve em 2015 e das ocupações das escolas pelo movimento estudantil em 2016, proporcionou vários debates sobre metodologias de educação e qual escola queríamos ter. Os sujeitos sociais (professores e estudantes) propunham ações que mobilizavam e articulavam conceitos da área de humanidades que desafiavam as áreas de humanas a repensar seu papel na educação e na escola, a tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, na compreensão identitária, nos conflitos trabalhistas, nas relações de poder, nas relações de consumo responsável, nas linguagens artísticas, corporais e verbais, no respeito às diferenças e diversidades, no exercício do diálogo, do conhecimento científico, da atuação social, da consciência antirracista, antifascista e da arte como um recurso de expressão, autonomia, interpretação de mundo e interlocução social. Os professores e estudantes repensavam a área de humanas como um fio condutor crítico para mobilizar a escola e a educação no território. Este laboratório foi idealizado por professoras e professores em parceria com os estudantes e a liderança do movimento que organizou este laboratório ficou a cargo da professora Simone Cristina dos Santos, pesquisadora que também defendeu uma dissertação em Sociologia da Educação pela UNESP de Marília no ano de 2023, tendo como objeto de investigação o LACH – Laboratório de Ciências Humanas.

lidar com os meus pensamentos, ter medo de não ser bem-sucedida. (Resumo de algumas narrativas de estudantes tutorando, numa tutoria coletiva, 07.05.2024 – São Paulo, SP)

Essas narrativas são produtos de um caminho multivariado que possibilita ao pesquisador e ao etnógrafo deslindar e explicar os fatos em suas formas empíricas e abstratas no âmbito de algumas subjetividades. O conceito de subjetividade tratado aqui tem relação com a diversidade e pluralidade do mundo, que pode se dar através de ações, de ideias, de representações, de região, de assimilação, de dominação ou de servidão, ou ainda a partir da indiferenciação. Os sujeitos se ajustam inteiramente por conta própria a essa forma de existência, à sua autoconservação frente à cidade grande, frente à periferia vulnerável, que lhe exige um comportamento não menos negativo de natureza social que, na esfera da cultura também se dá a luta pela significação social e a significação da existência.



Fotografias 24 e 25: – Ambas do LACH – Laboratório de Ciências Humanas – Sala 09. **Fonte:** Fotografias e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

Pedagogicamente, o processo de concepção das singularidades e das formas de subjetivação pode ser visto como uma demanda que posiciona de um lado o indivíduo e, de outro, a cultura. A subjetivação é um meio empregado pelo sujeito para que este, prontamente, não se submeta em relação às interferências que o cercam. Todavia, subjetivar-se não significa necessariamente construir algo que seja próprio e exclusivo do indivíduo, pois, a construção da subjetividade dá-se no espaço entre o indivíduo e a cultura. Por essa razão procuramos compreender o processo de subjetivação em estudantes numa escola pública periférica, que vivem em contextos de vulnerabilidade e de violência. Principalmente porque esses estudantes têm demandado não só a partir de seus territórios, mas por intermédio da escola ou no território escolar, a publicização de suas lutas internas, seus anseios e angústias, não só próprias da

juventude, mas próprias de nosso tempo. São ações e reivindicações estudantis semelhante àquilo que Hall (1997) chamou de “virada cultural”. É no circuito cultural que se dá a luta pela significação, assim defende Hall. Nesse sentido, os contextos culturais são o território onde os possíveis significados são negociados e estabelecidos, diante disso, as lutas pelo poder político se realizam cada vez mais de forma simbólica:

[...] então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997, p. 20)

As análises de Hall (1997) a respeito da representação simbólica no contexto da cultura contemporânea é provocada pela investigação sobre a forma como se constrói os significados simbólicos. Para ele, os significados culturais, identitários e subjetivos podem regular práticas sociais, como as que estamos discutindo nessa pesquisa, a partir das narrativas de estudantes e professores numa escola pública. Contudo, mais do que as apontar sobre a violência vivida na escola e no território dos estudantes pobres, é preciso problematizá-las de forma ética, política e antropológica, na perspectiva de compreender como são forjadas as formas de invenção e criação, em outras palavras, como são produzidas e produzem as subjetividades. Por esta razão foi importante a metodologia do relato oral e histórias de vida a partir dos grupos focais.

A começar pelos grupos focais com os estudantes e professores, a inquirição se deu por intermédio de dois importantes enunciados: o primeiro enunciado foi: *Qual o nome do território onde vive e suas principais características?* E o segundo: *Durante o percurso diário entre a sua casa e a escola e da escola para a sua casa, quais as sensações e experiências vivenciadas no cotidiano?* Pois, é importante pensarmos em como os estudantes e professores experimentam distintas formas de violência no cotidiano periférico entre a casa, a rua e a escola, e em como vivem e sobrevivem nestes contextos. É significativo pensar as configurações territoriais, os sentidos de suas existências e em como forjam modos de subjetivação em contextos de violência. As respostas mais preponderantes para o primeiro enunciado, ou seja, *qual o nome do território onde vive e suas principais características?* Foram:

- Moro em um bairro que não é reconhecido, fruto de uma ocupação irregular de área de manancial. Meu bairro é um pouco rural, com vários animais (como cavalos, vacas ...) e a economia do bairro gira em torno disso. Entretanto, estamos no meio de uma cidade agitada e em 10 minutos andando a pé estamos em outras quebradas, como Iporanga, Grajaú, Interlagos ... Todos esses bairros (e inclusive o meu) são núcleos da segregação paulista, afastados do centro da cidade, centros de pessoas empobrecidas em situação de vulnerabilidade econômica. (narrativa de estudante do 3º ano médio matutino, abril de 2024)

- Zona sul, perto de Parelheiros, lugar bem frio e úmido, rodeada de uma pequena extensão de mata preservada. Porém, um bairro de periferia, com suas enormes carências e dificuldades típicas de qualquer bairro distante de um centro. Problemas em relação ao lixo, animais

abandonados, mobilidade, sinais de internet. Grande maioria de casas, sem prédios e alguns microcomércios locais. As vantagens são as de ter um clima mais puro, céu mais limpo e natureza mais vasta em alguns pontos e por ser mais silencioso na maioria das vezes, exceto a presença de motocicletas de entrega 24 horas como em todo bairro. (narrativa de estudante do 3º ano médio matutino, maio de 2024)

- Primavera, Interlagos, próximo à Estação Primavera, periferia conhecida como “Favela 19”. (narrativa de estudante do 2º ano médio vespertino, maio de 2024)

- Cantinho do Céu, é uma periferia do Grajaú, ficamos distantes de tudo, e temos apenas uma principal avenida para sair de onde moro. Muitas casas humildes. (narrativa de estudante do 1º ano médio vespertino, maio de 2024)

- É uma cidade pacata, sem muito movimento ou confusão. Já que a maior parte da gente trabalha, é incrível, já que no Brasil isso parecia escasso. Tem grande concentração de mata e árvores, parece Bolívia. Existe muito comércio nas ruas, niños vendendo bala y alguna outra cosa. A mayoría de la gente fala guarani. (narrativa de estudante do período vespertino, abril de 2024, estudante boliviano, morador do bairro da Barragem, onde há duas aldeias Guaranis, Morro da Saudade e Krukutu)

- Parque Residencial Cocaia, local com pontos finais de vários ônibus, não possui áreas de lazer suficientes, comércio pautado em pequenos e médios empreendimentos, vias públicas apresentando algumas obstruções, sistema de saúde provido principalmente pela UBS do bairro, local periférico apresentando desigualdades sociais e composto em grande parte por nordestinos e seus descendentes, educação defasada, por isso tantos estudantes vêm para estudar no Vieira. (narrativa de professora, maio de 2024)

- Atualmente vivo no Jardim Cliper, bairro localizado na zona sul de São Paulo, e nele todas as casas possuem diversos sistemas de segurança. Não é um bairro perigoso, mas os habitantes dele não se sentem seguros. Apesar da sensação de insegurança, os moradores frequentam uma praça localizada no centro do bairro, onde caminham com seus filhos, netos e animais de estimação, e as vezes até criam rodas de conversa por onde ficam horas. (narrativa de professora, maio de 2024)

- Moro na “Beira Mar”, nome designado a um pedaço aqui do Residencial Cocaia, e as características principais é a represa Billings que fica ao fundo das casas, na esquina aqui há um projeto de samba chamado “Samba Beira-Mar” o que torna aqui movimentado aos fins de semana quando acontece o mesmo, as escolas próximas são bem precárias já que não possuem professores e infraestrutura no geral. (narrativa de professor, abril de 2024)

- Moro no Jardim Lallo, região de Interlagos, próximo da Estação Autódromo da CPTM – um bairro de periferia. Entre as principais características, a invisibilidade de pessoas vulneráveis, o trânsito complicado e o transporte público lotado. (narrativa de professor, abril de 2024)

- O nome do meu bairro é Jardim Recanto Campo Belo, não tem nada de recanto, não tem campo de nenhum tipo e nem é belo, eu moro aqui a mais de 10 anos e meu bairro é muito misterioso, você nunca sabe o que pode acontecer aqui. Não tem muito movimento nas ruas nos dias de semana, não tem lugares de lazer, não tem muitas coisas que beneficiam a população. É um bairro que as pessoas ficam muito em casa, é muito silencioso ..., porém, muitas coisas inusitadas acontecem, por exemplo, uma moradora do bairro que é trans e anda de bicicleta pelas ruas fantasiada. (narrativa de estudante, abril de 2024)

- Vila Natal, é um bairro periférico no Grajaú, antigamente tinha muita mata agora com a estação Mendes Vila Natal virou tudo barro, é um lugar que tem bastante descidas então em tese não devia alagar, mas como fizeram a estação muito malfeita se chove muito forte alaga tudo. Nos dias que tem alagamento não consigo sair de casa ou saio atrasada e quando chego na escola ainda sou humilhada e a diretora ainda me diz: “você mora no fim do mundo, se mora no fim do mundo, fica por lá, muda de escola”. (narrativa de estudante, abril de 2024)

- Vila Rubi, geralmente associada/chamada de Grajaú ou Parque Alto – zona periférica e de favelas, têm muitas crianças, jovens e adolescentes, muitas manifestações socioculturais e

artísticas, lugar de muitas escolas também e em sua maioria, públicas. Festas, bailes, manifestações religiosas, brigas, acidentes, tragédias, meninos jogando bola, crianças brincando na rua, música alta até tarde, muitos gatos e cachorros na rua, muitos pombos em cada esquina, maconha e drogas, todos sabem onde tem uma biqueira, a polícia quase nunca aparece, muitos estudantes, muitas adegas e bares, padarias e lojas de doces perto das escolas, transportes públicos nem sempre tão eficientes, muita gente – e gente cansada, estressada, esgotada, abandonada pela prefeitura. (narrativa de estudante do 3º ano médio matutino, abril de 2024).

As narrativas a partir do primeiro enunciado, ou seja, *qual o nome do território onde vive e suas principais características?* Nos remeteu a uma série de contradições sociais, muitas delas, próprias de cidades com periferias empobrecidas, como é o caso das periferias da zona sul da cidade de São Paulo. Porém, pesquisas epistemológicas de temas relacionados a essas contradições podem dar num caminho repleto de ciladas. Porque, por um lado, é possível observar em pesquisas sociológicas uma série de descrições e análises com foco na carência e na ausência do Poder Público. Afinal, as periferias seguem sendo o *locus* da pobreza nas cidades, da vulnerabilidade social marcante e da segregação socioespacial das grandes cidades brasileiras. Em contrapartida, há estudos que buscam focar em aspectos mais construtivos presentes nas periferias das cidades, como a resistência quase que inabalável das periferias, eventualmente um empreendedorismo criativo e uma manifestação cultural própria do *status quo* periférico. Mas, é importante nos atermos às narrativas dominantes sobre as periferias, que seguem numa toada entre dois limiares: a romantização das favelas e a potencialização de certa vulgarização atrelada a ela, e quase sempre, esses dois limiares são direcionados por políticos de plantão, pelo tráfico de drogas ou por ongs atreladas às grandes fundações, geralmente mantidas contraditoriamente por enormes bancos privados.

Realizar narrativas sobre as “periferias” ou sobre seus moradores de forma única, não nos pareceu ser coerente do ponto de vista da Sociologia ou de uma Antropologia Urbana. Levando em conta que são incontáveis as periferias, assim como são incontáveis as narrativas e peculiaridades que nelas habitam, como as respostas ao primeiro enunciado: *qual o nome do território onde vive e suas principais características*. Quando aparecem o não reconhecimento do território pelas instituições públicas, principalmente para aqueles que residem em áreas de mananciais como a região de Parelheiros⁶⁶ e a Ilha do Bororé⁶⁷. Sobre o fato destas comunidades territoriais se sentirem segregadas pela sociedade paulista e ao mesmo tempo residirem em áreas de preservação ambiental. Assim, como conviverem com o lixo e animais abandonados, além do tilintar das sirenes das motocicletas de entregas que se proliferaram nos

⁶⁶ Distrito da zona sul da cidade de São Paulo, é o segundo maior distrito do município em extensão territorial, tem a maior parte da área coberta por reservas ambientais da mata atlântica.

⁶⁷ Bairro localizado no extremo sul da cidade de São Paulo, ao lado de Parelheiros e Grajaú, é na verdade uma península cercada pela represa Billings e dentro de uma área de proteção ambiental.

últimos anos, num sistema de trabalho que massacra financeira e temporalmente, jovens que têm em média 30 anos, segundo pesquisa do CEBRAP⁶⁸. São sentimentos diversos de abandono, sobre estarem distantes do centro e da capital paulista, distantes dos museus, dos cinemas, dos grandes parques, dos centros culturais, distantes de tudo, ou seja, distantes dos aparelhos de Estado mais estruturados e distantes dos centros condutores da cultura paulista e do direito mínimo de cidadania.

As narrativas ainda tratam sobre viver e sobreviver em áreas contraditórias socialmente, como: ora uma região de ruas tranquilas, ao mesmo tempo com avenidas de grande fluxo de carros; de um lado favelas imensas convivendo lado a lado com bairros de casarões de um quarteirão inteiro, que se blindam de muros. Ainda no mesmo bairro, a existência de abrigos dos quais vem uma parcela dos estudantes da escola pesquisada. Os resultados dessas narrativas ainda revelam registros interétnicos na escola, estudantes bolivianos convivendo em territórios de população guarani, estudantes de famílias nordestinas, em especial dos estados da Bahia e do Ceará, vivendo em territórios com altas taxas de vulnerabilidade social. São locais marcadamente sem tratamento do esgoto e com escolas públicas mal estruturadas, algumas delas ainda de latas e transporte público precarizado e moroso.

Ainda que distantes do centro da capital paulista, longe dos museus, dos centros culturais, dos cinemas, dos grandes parques arborizados, esta periferia, não obstante, sentindo-se existir isoladamente, revela um senso de identidade profundamente relacionado ao mundo. Porque, como diz Hall (2006), nesses contextos periféricos é possível observar uma divisão do que ele chama de “paisagens culturais” de etnicidade, gênero, sexualidade, classe e origem nacional, que eram garantidas pelo discurso da modernidade, da ideia de cidadania plena. Desta forma, a concepção do “eu” e seu encadeamento com o tempo e o espaço se tornam mais voláteis, mas, em contrapartida, complexifica nossa elaboração psíquica e política enquanto sujeitos sociais e produtos de uma “cidadania plena”.

Importante atentar que, nossa pesquisa também objetiva relacionar casa, rua, escola e território vulnerável às identidades e subjetividades estudantis. Por ser capaz de operar com fluidez, porque lidamos com corpos e causas, com estudantes e professores que transitam pelo espaço urbano. Para nós não fazia sentido meramente descrever e analisar estudantes de uma periferia urbana, somente com base no local onde nasceram ou vivem, haja vista esta pesquisa

⁶⁸ Pesquisa CEBRAP – 2023 – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Instituição de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Política, Antropologia, Economia e Demografia. Em 2023 traçou o perfil das pessoas que trabalham como entregadores de aplicativos no Brasil, sendo: 1,6 milhão de pessoas por meio de aplicativos, 1,27 milhão atuam como motoristas e 385,7 mil trabalham como entregadores.

estar continuamente vinculada às relações identitárias, em diferentes territórios. Além de estar inserida num mundo globalizado, com diversas territorialidades e etnicidades.

Quando as narrativas partem do segundo enunciado e remete à pergunta: *durante o percurso diário entre a sua casa, a rua e a escola e da escola para a sua casa, quais as sensações e experiências vivenciadas no cotidiano*. Revelam caminhos e percursos imbricados, nesse sentido, devemos compreendê-las como práticas do cotidiano. Certeau (2009), ao analisar as narrativas dos sujeitos enfatiza que devemos entendê-las como conteúdo simbólico, forma e maneiras de ser, agir e viver. Considera que, embora as narrativas como práticas não estejam circunscritas especificamente às práticas da infância, ainda assim partem delas. De que elas, as narrativas, podem ter uma via de mão dupla: pode ser uma via na perspectiva dos relatos, pois, no caso dos estudantes e professores, nos seus trânsitos entre a casa, a rua e a escola, realizam inconscientemente reconstruções de si e de suas vidas. E na outra via, os relatos trazem para o nosso cenário sociológico elementos próprios do lúdico, do imaginário, do sofrível e das práticas que vivificam no presente um passado. Uma dessas práticas é o exercício da memória que disputa nos sujeitos as forças das lembranças e dos esquecimentos que constituem os sentidos das ações da vida cotidiana. Como as narrativas descritas a seguir, quando nos parecem que o esquecimento, a ausência, a exaustão e o dinamismo das periferias de uma grande cidade imperam:

- Sensação de afastamento, qualquer lugar que eu me desloque gasto no mínimo uma hora independente para onde seja, as vivências são um pouco triste porque a minha região como num todo é muito afastada e não há muitas coisas, por exemplo, bancos, casas lotéricas, áreas de lazer, tudo é muito afastado e sempre vejo ao meu entorno situações de muita vulnerabilidade. Ninguém mora aqui porque quer, foi a situação de vulnerabilidade que fizeram essas pessoas virem morar aqui. (narrativa de A. B. ex-estudante do 3º ano da escola, recentemente pediu transferência para uma escola mais próxima da sua casa)

- Tenho o privilégio de morar perto do meu local de trabalho, a escola. O percurso é curto, mas o suficiente para pensar milhares de coisas e para sentir também. Culpa por deixar minha filha tão pequena e passar tanto tempo, vontade de não desistir de um dos meus maiores objetivos de vida que é a educação e ao mesmo tempo a vontade em não querer estar aqui na escola, por motivos que desmotivam, como a falta de comunicação e compreensão e o assédio moral. (narrativa de uma professora do período vespertino, maio de 2024)

- Sensação de angústia, porque tem muitos acidentes, brigas, manifestações, faróis quebrados e gera muito trânsito, obras nas ruas etc. (narrativa de uma estudante do 2º ano do ensino médio)

- Logo de início, falando de rotina, durante a semana eu sinto extrema exaustão, cansaço, falta de inspiração etc. Não só eu como a população que enfrenta os ônibus lotados junto a mim todos os dias, sentem a mesma coisa. Acho que é um sentimento compartilhado por todos que são trabalhadores e estudantes que moram nas margens. (narrativa de um estudante do 3º ano do ensino médio)

- O primeiro percurso é realizado em uma atmosfera de ansiedade de como será o desenvolvimento das aulas, reflito sobre as turmas com as quais irei trabalhar no dia, e penso que faltam menos dias

para o ano letivo (não me adaptei à nova escola). O segundo percurso, a volta para casa, já me sinto grata pelo dia, com a sensação de dever cumprido. (narrativa de um professor)

- São experiências geradas, em grande parte, pela exaustão. Tenho que me deslocar praticamente uma hora entre minha residência e a escola, o apertar entre os corpos no ônibus, o calor gerado pelas fontes de calor humanas (quase que vira uma forma de afeto), a espera em avenidas por causa do trânsito, a rebeldia de tentar ler entre os constantes acelera, para, acelera, para, acelera, para e o nervosismo ante as discussões que fazem parte do ir e vir cotidianos. (narrativa de um estudante do período matutino)

- Quando saio da escola, principalmente à noite, vejo muitas pessoas circulando, apesar de eu ser atenta, sinto medo e insegurança de ser abordada por estranhos. Inclusive, já fui assaltada no ponto de ônibus na saída da escola. E, dentro do ônibus também me sinto vulnerável porque sempre tem pessoas pedindo carona. (narrativa de uma estudante do período vespertino)

- Durante minha estadia no Vieira era um percurso tranquilo, bastante movimento dos carros pelo horário de pico, muito ônibus e bastante trabalhadores. Minha vivência indo e vindo de casa para o Vieira era única, às vezes, pensando muito no que fazer no dia seguinte, ou não tinha vontade de chegar em casa as vezes ... parecia diferente da escola, tudo vazio, um ambiente monótono. Apesar de passar raiva na escola, era um ambiente no qual gostaria de ter completado do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Durante chuvas intensas, o percurso era difícil, o córrego alagava e chegar na escola seco era um milagre. Porém, valia a pena, creio que faria tudo de novo. (narrativa de uma ex-estudante)

- Tenho a sensação de sempre estar atrasada, o trânsito é sempre intenso, gosto da vista, pois vou pela avenida Atlântica que margeia a represa Guarapiranga. (narrativa de uma professora do período matutino)

- Cansaço e alheamento da realidade, demoro cerca de 2 horas para chegar na escola e esse percurso me faz cruzar a zona sul olhando todos os níveis dessa cidade, é possível ver pessoas muito ricas indo andar de jet-ski em plena segunda-feira e pessoas em situação de rua. O transporte público coletivo é também extremamente desumano, vagões superlotados limita nosso pensamento e em pouco tempo nos alheia daquela realidade vivida todos os dias, nem sei o que sentir sobre todas essas coisas, às vezes me sinto anestesiada, é horrível! (narrativa de K. estudante do 3º ano)

- Cansaço, acho que pegar ônibus e trem lotado todos os dias para fazer um negócio básico como estudar esgota muito as pessoas. Não tem como ter sensações boas 6h da manhã, apertada com um monte de gente que também está cansada da própria rotina. (narrativa de uma estudante do 3º ano)

- Encontro muitos alunos durante o trajeto de 10 minutos que faço a pé. O maior obstáculo é uma ladeira curta, porém, íngreme demais, o suficiente para me fazer repensar em adquirir um carro. Os alunos em geral, são cordiais em seus cumprimentos, então, ouço sempre um simpático “bom dia” e respondo da mesma forma. O fluxo de veículos no geral é tranquilo e só atravesso uma rua com bastante movimento. As ruas que passam por mim são tranquilas, arborizadas e limpas. Tenho sempre sensação de paz antes de entrar na escola, mas quando chega o momento de entrar na escola, minha paz desaparece, desaparece. (narrativa de uma professora do período matutino)

- Ao longo do caminho, é possível observar pouca variedade de lugares, já que resido a poucos metros da escola. O que me chama a atenção é o volume de lixo gerado pelas residências, e o número de pessoas que vêm de outros lugares e ficam “minerando” à procura de produtos descartáveis para vender e em alguns casos até alimentos, e é possível notar que nem todas as pessoas são moradoras de rua, são pessoas comuns que trabalham. Isso me deixa triste. (narrativa de uma estudante do 3º ano do ensino médio)

- Risco de morte, uma tensão constante, sempre atento, sempre atento a tudo, atento a polícia, atento a assaltos, pois sou um estudante negro da periferia. (narrativa de um estudante da região do Grajaú)

- Durante o caminho na ida, de casa para a escola, tenho sentimento de obrigação, a sensação de estar no “piloto automático”. Na volta, da escola para casa, tenho o sentimento de prazer, liberdade, a sensação de “exaustão”. (narrativa de um estudante do 2º ano do ensino médio)

- A sensação que sinto é de nostalgia, talvez por morar minha vida inteira nesse mesmo lugar eu sinta isso e a maior experiência que vivo é a de perceber como constantemente mudam as coisas. (narrativa de uma professora).

Essas narrativas estabelecem um diálogo próprio da periferia pobre da zona sul da cidade de São Paulo e uma de nossas preocupações foi na medida do possível evitar que esta pesquisa, em suas interpretações, falassem pelos sujeitos e clivassem as suas falas daquilo que pretendiam como dito, transformando-as em narrativas apartadas do cotidiano. Desse modo, nosso esforço também foi o de captar, no relato, as práticas cotidianas dos estudantes, professoras e professores em seus trânsitos entre a casa, a rua e a escola, suas sensações e experiências visuais, estéticas, socioemocionais, identitárias e políticas. Nas entrevistas pessoais e muitas vezes intimistas, isso se tornou mais complexo, uma vez que, na interação entre entrevistador e entrevistado, principalmente ao clicarmos no botão do gravador, há um pressuposto de que o entrevistado queira de algum modo expor relatos considerados certos ou corretos, ou seja, dentro de certa normalidade, dentro de uma ordem. Por isso também optamos por formar os grupos focais, embora mais distantes, atemporais e individualistas, são imbuídos de formas mais libertadoras para captarmos elementos constitutivos do inconsciente. Tendo em vista que, entre as palavras escritas de uma pergunta pontual, é possível retirar elementos simbólicos importantes para o projeto desta pesquisa em Antropossociologia.

A ideia de buscar elementos do cotidiano entre o que está na casa, passa pela rua e chega até a escola e, de algum modo contribua para a compreensão das identidades e subjetividades dos estudantes numa escola pública. É porque a escola é o espaço de deslocamento da casa, é a escola quem rompe com o processo socializador da família na infância. Já a rua, por sua vez, se apresenta como o hiato apartado entre duas instituições, a familiar e a escolar, que são tanto a saída da casa quanto é a da escola.

As travessias entre a casa, a rua e a escola, tema do enunciado dos grupos focais, revela a memória e a distinção de sentidos entre o transitar na periferia até a chegada a escola. Desse modo, a escola aparece também como construtora de sentidos e não só a casa, e são sentidos que geram distinções entre ambas as instituições, casa e escola, contrapostas aos sentidos próprios da rua. É o que Certeau (2009) chama de “memória de ocasião”, quando construímos camadas de vivências, na forma de saberes do cotidiano, como esses da observação atenta das trilhas por onde passamos, na perspectiva de construirmos saberes para agirmos em sociedade, principalmente diante de forças e ordens impostas. Certeau nos diz que:

Os relatos dos caminhos percorridos pelos entrevistados constituem-se em “percursos de espaço”, pois “todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários”. (CERTEAU, 2009, p. 182).

Os relatos sobre esse trilhar entre a casa e a escola, as sensações e experiências vividas, constituídos como percursos de espaço, já que, todos os dias estudantes e professores organizam lugares, principalmente a partir do que relatam, como: sensação de afastamento do grande centro da cidadania; a angústia diária em lidar com a vulnerabilidade e a desigualdade social; o vazio da periferia e ao mesmo tempo o congestionamento do trânsito e a precarização do transporte público. Levando os indivíduos às situações de estresse, tensão constante e exaustão física, que são as marcas trazidas nas narrativas dos estudantes, professoras e professores que saem dos seus bairros mais vulneráveis para transitar pelas periferias mais centrais. E, que os fazem chegar a uma escola que acreditam ser de maior qualidade de aprendizagem, assim como se apresenta a escola objeto desta pesquisa em Antropossociologia para o ensino de Sociologia.



Fotografias 26, 27, 28 e 29⁶⁹

Outra pergunta importante para esta pesquisa e que é produto de um grupo focal entre estudantes e professores é: *Na escola, quais as observações, percepções e sentimentos significativos da sua experiência como estudante ou professor?*

- Eu já passei por muitas escolas, e em algumas delas eu percebo professores despreparados, alunos desinteressados e até mesmo indisciplinados, a escola não sendo um espaço interessante e atrativo para os alunos. Em contrapartida, já fui parte de cenário em que a escola era meu lugar preferido de se estar, fazia de tudo para participar do maior número de atividades dentro dela,

⁶⁹ **Fotografia 26:** “Andanças nietzscheanas”. **Fotografia 27:** “Trilha periférica II”. **Fotografia 28:** “Trilha periférica III”. **Fotografia 29:** “Trilha periférica IV”. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografias de Ju, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

sempre arrumava desculpas para passar mais tempo na escola, com os meus colegas, conversando com os professores e o corpo docente num geral por sentir que estava cercada de tantas pessoas incríveis, que tinham tanto a me ensinar e oferecer; sentia que devia sugar o máximo de tudo que eles tivessem a me ensinar – que foi o caso da EE P.J.V.M. (narrativa de uma estudante do 3º ano do Ensino Médio, matutino, minha tutoranda em 2023, São Paulo, outubro de 2023)

- Na escola minha percepção como professora é de que precisamos melhorar nossa formação no quesito humanidade, no quesito profissional e que o Estado precisa ter uma visão mais ampla e mais bem direcionada para a educação escolar mais humanizada. (narrativa de uma professora do período vespertino)

- Falta de empatia pelos estudantes; pouco acesso a sala de informática; muitas aulas vagas e/ou professores com propostas de atividades supérfluas; falta de escuta da parte dos gestores junto com os alunos; pouco incentivo/informação sobre o Ensino Superior; pouca ou quase nula o número de palestras com profissionais qualificados que defendem uma tese em pauta. (narrativa de um estudante do período vespertino)

- Na maior parte do tempo são sentimento negativos, muitas vezes em conversas com meus colegas a gente se questionava para que continuar estudando se no fundo provavelmente não ia valer de nada, é zuaado você estar se esforçando todo dia para uma coisa e não ter certeza de um futuro melhor. (narrativa de um estudante do período vespertino)

- Para mim, e creio que para todos que moram na mesma região que eu, é péssima. Não gosto de falar que meu dia é ruim, mas infelizmente não posso falar que é perfeita. O local onde moro, além de ser longe, tem muito trânsito, por conta disso, os ônibus também lota bastante, ambos influenciando desentendimentos com a população, causando brigas. (narrativa de um estudante do período vespertino)

- A escola deveria ser um local seguro que poderíamos ser nós mesmos sem julgamentos ou olhares maldosos. Porém, isso não acontece lá é um local que há muita competição de ver quem está em melhor situação/posição, professores e gestão com o pensamento de hierarquia de que eles mandam em tudo e que os alunos apenas devem obedecer e ficarem quietos, sendo que não é assim a escola é uma via de mão dupla, nós alunos também temos vivências e argumentos/ideias para agregar nas aulas. Poderia ser um local bem mais acolhedor se todos se escutassem mais e se houvesse momento de diálogo. (narrativa de um estudante do período vespertino)

- É uma escola diferente das quais eu tinha frequentado, diria que é a forma física de uma bolha que sempre esteve presente na internet, os professores e as aulas são boas, o que dificultou o meu aprendizado foi o sistema de itinerários. (narrativa de um estudante do período matutino)

- Eu gosto dos professores, principalmente do Caos, Jailson e Felipe, mas não gosto da direção da escola, é uma escola muito ditadora, muita gritaria da direção, quando chego atrasada prefiro voltar para casa. (narrativa de uma estudante do período matutino)

- Entendo a escola como um local que foi feito para “criar pessoas”, mas falha em todas as propostas, sendo muito diferente do “mundo real”, quase tudo que é ensinado parece irreal demais e acaba perdendo o sentido. (narrativa de um estudante do período matutino)

- São como a muitas pessoas que vieram de lugares e vivências diferentes pensam e agem, mas que algum momento na escola vão encontrar algum grupo que se encaixa e/ou pode criar vínculos muito fortes. (narrativa de um estudante do período matutino)

- Exhaustivo, mas acho que é tudo questão de tratamento psicológico. O meu cotidiano é repetitivo, por conta disso acho que me deixa cansado etc., Mas não quero dizer que minhas experiências são apenas negativas, aprender como estudante também é bom, e sempre aprendo a cada dia, converso todos os dias com amigos e professores, essas experiências sociais são muito boas e importantes para mim. (narrativa de um estudante do período matutino)

- Tendo em vista que a escola atual que leciono é uma escola considerada por muitos como uma escola de passagem, ou seja, apenas de transmissão de conteúdos para ingresso em universidades

públicas, e não de ensinamentos, o vínculo de respeito, confiança, escuta ativa e carinho, sinto que deixaram de existir. (narrativa de um professor do período matutino)

- Cada turma uma caverna platônica com seus simulacros, diálogos interessantes com alguns estudantes, visão – a cada 40 estudantes consegue-se observar a participação em aula, média de 5 estudantes. (narrativa de um professor do período matutino)

- A percepção que tenho é de um ambiente profissional consolidado, com seus grupos formados e fechados, mas mesmo entre eles não percebo uma relação além do profissional. Os alunos intuitivamente descrevem a mesma sensação entre eles, porém, traduzido em um não pertencimento ao ambiente escolar, pois, acredito que quem trabalha e administra este espaço público não transmite aos que o cercam esse sentimento, aumentando a sensação de uma ambientação menos acolhedora. (narrativa de uma professora do período matutino)

- São sentimentos complexos e diversos. Tendo uma perspectiva desesperançada desde o ano passado visto minha ciência das alterações administrativas e da retirada de profissionais extremamente relevantes ao meu aprendizado. Já havia estipulado meu não envolvimento completo a instituição de ensino, assim “ficando mais na minha” e objetivando meu estudo autodidata, contudo, ao decorrer da experiência prática, situações degradantes e limitadoras não permitem tal. Não sinto esperança na educação provida pela Escola P.J.V.M, inflexível, replicadora e esvaída do objetivo de aprender, o quadro historicamente ruim toma perspectivas piores e legalizadas. (narrativa de uma estudante do período vespertino que foi para o período matutino)

- A escola parece que possui dois ambientes diferentes. Pela manhã os alunos são mais soltos e à tarde seguem mais as regras. (narrativa de uma professora do período vespertino)

- Como professor tinha uma percepção de que era uma escola que os alunos gostassem de estudar, como haviam me falado, mas tive uma experiência frustrante onde houve uma rejeição por parte dos alunos. (narrativa de um professor do período matutino)

Acreditamos que etnógrafos, sociólogos e antropólogos que trabalham com narrativas e relatos de experiências, de algum modo experimentam quase que o tempo todo, contrariedades, inquietações, tristezas e angústias ao realizar as investigações. Principalmente se considerarmos que a “pesquisa etnográfica com narrativas” é, de alguma maneira, compreensiva, relacional e conectiva. Em vista disso, o pesquisador pode envolver-se completamente e, como num espelho que vislumbra o passado, olhar suas próprias histórias com a lente deste modelo de pesquisa contemporânea.

Olhar suas próprias histórias como estudante, professor e professora, através de um espelho do passado e observar as narrativas que trataram das percepções e sentimentos significativos de uma experiência anterior. Trazê-las para esta pesquisa antropológica da vida escolar, como enunciado dos grupos focais, nos remetem às semelhanças como: o transitar dos estudantes por várias escolas, alguns em busca de escolas perto de seus locais de trabalho e outros por buscarem qualidade no ensino para melhor disputar vagas em universidades públicas. Ou ainda ser perceptível a necessidade de formação de qualidade para o corpo docente; ou ser impactado emocionalmente pela falta de empatia da escola e dos profissionais da educação em acolher de forma humanizada os estudantes. Ou seja, tudo

nos leva a crer que seja emergente que a escola seja acolhedora, menos exaustiva e que não reproduza sensações de não pertencimento. E que ela, a escola, seja o lugar do estudar, que valorize os profissionais da educação e reforme seu currículo, como apontaram as narrativas dos estudantes, professoras e professores nesta pesquisa.

Olhar para a escola contemporânea com as lentes particulares do passado, é como dizia Saramago (1999): “Cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos veem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão”. Olhar para a escola pública, periférica e contemporânea, é também não se desvencilhar de um passado. Passado no qual os personagens que um dia fomos, ou seja, estudantes, ainda podem estar conectados com o que muito ou pouco somos hoje. Essa preservação da memória do que fomos, pode e deve contribuir numa pesquisa como esta, sobretudo ao retomarmos a rota metodológica, e especialmente quando queremos compreender o outro na sua subjetividade, na sua alteridade, na sua identidade.

Como buscamos descrever grupos sociais, pessoas e suas relações com uma instituição escolar, além de seus comportamentos interpessoais, suas histórias de vida, suas narrativas como documentos, ou seja, descrição do ponto de vista da Etnografia. Como etnógrafo e antropólogo, o intuito nesta pesquisa foi muito observar, ouvir, escrever e pesquisar as vidas rotineiras dos estudantes e professores de uma escola pública periférica, objetivando discernir padrões algumas vezes previsíveis, outras nem tanto, das experiências humanas vividas a partir de uma instituição, a escola.

Em sendo etnógrafo, e ainda sendo partícipe das ações vividas pelo grupo, pois ainda sou professor, professor tutor, coordenador e representante sindical no território da instituição pesquisada. Por sua vez, como etnógrafo e antropólogo, às vezes com uma maneira própria de operar o campo metodológico, no qual entro em contato com grupos de estudantes e professores numa escola, não apenas para estar ali. Mas, também com olhos nas teorias próprias da Etnografia e da Antropologia, relacioná-las com as práticas vivenciadas com os grupos ali estudados, na perspectiva de encontrar um modelo novo de compreensão das relações humanas no contexto da escola contemporânea. E como a etimologia da palavra Etnografia significa *ethno*, que é igual a “povo” e a palavra *graphein* significa escrever, ela, a Etnografia pode ser conceituada como aquela que, a partir da observação participante, tem a competência em realizar a pesquisa interpretativa, muitas vezes hermenêutica.

Portanto, olhar, ouvir, escrever e não deixar de olhar o espelho que vislumbra o passado são artifícios importantes do trabalho da Etnografia, da Antropologia e da

Sociologia. São métodos importantes que buscam compreender os comportamentos, as percepções costumeiras de grupos sociais ou de indivíduos, na perspectiva da elucidação dos significados produzidos pelo cotidiano, no qual as pessoas agem. Em vista disso, em muito nos propusemos aqui realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com características do interacionismo sociológico, simbólico e fenomenológico. Haja vista que estas características metodológicas buscam compreender o mundo e as coisas do mundo pelo olhar dos pesquisados, ou seja, dos atores sociais, enquanto sujeitos que interagem uns com os outros.

2.3-| Educação integral neoliberal: tecnicismo digital e banalidade do mal

Iniciar reflexões sobre a experiência da docência numa escola de educação integral e nos moldes neoliberais, no contexto de um tecnicismo digital, nos fez ver o quanto de barbárie tem sido promovida nas escolas. Principalmente quando essas reflexões nos conectam entre presente e passado, pois está nessa linha temporal o modo como compomos sentidos sobre o início da nossa docência. Sobre o quanto estamos imbricados nesse processo reflexivo para compreender como nos constituímos como professores e professoras, e este capítulo da pesquisa nos obriga a pensar na necessidade de refletir e analisar algumas formas de refutar essas problemáticas que norteiam a educação contemporânea.

Esta pesquisa no interior da escola e, sendo não só o pesquisador, mas também o professor de Sociologia e História. Além de também ser o coordenador da área das Ciências Humanas e professor tutor e representante sindical, possibilitou grande oportunidade de realizar um aprofundamento teórico que jamais imaginei se tivesse sido de outra maneira. E é possível perceber na atualidade que o tema de “se tornar professor é recorrente”, principalmente em teóricos como Larrosa (2018), Paro (2018) e Rechia (2019) que vêm nos últimos tempos discutindo a relação entre a experiência do ato de educar e a relação com o cotidiano da escola. As “experiências” que professores e professoras vêm tendo, segundo esses autores, são dinâmicas, há a necessidade premente de que em vários momentos da formação haja exigências de uma formação mais informacional e tecnológica e as experiências propriamente ditas no campo do experienciar não se consubstanciam, não se efetivam, como demonstra Larrosa:

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica,

nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2018, p. 13)

As leituras e as reflexões realizadas no decorrer da pesquisa, observando, registrando, entrevistando, acompanhando a rotina dos estudantes, das professoras e dos professores nas funções de docente. Me posicionando outras vezes pesquisador, coordenador e professor-tutor e em outras como representante sindical. Me proporcionaram muitos modos de olhar. Muitas vezes, como diz Larrosa (2018), não foi possível “pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência”. Mas, foi possível acompanhar nesses dois últimos anos e meio os processos em que o professor e a professora se constituem ao longo da vida. Embora já tenha uma experiência longa na educação pública, ainda assim, nesses dois últimos anos foi possível exercitar para um olhar mais perscrutador, exatamente por ter estado pela primeira vez em diferentes posições dentro da educação, ao mesmo tempo, meio que multifacetado. Entretanto, por mais que soubesse que estaria em constante formação a partir do desenvolvimento que vivenciei a experiência como pesquisador e professor. Foi durante a realização da pesquisa no ensino de Sociologia e na construção dos cadernos de campo que, olhar com maior atenção para tantas experiências subjetivas e identitárias que, somadas às outras tantas, contribuíram para um olhar mais crítico em relação à ideia de escola, de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Como defende Larrosa:

[...] é preciso trazer à luz o “professor que todos temos dentro de nós” e, portanto, o “amor à escola” que lhe está subjacente. Porque o que ocorre (o que normalmente ocorre em um curso de mestrado) é que esse “professor que temos dentro de nós” e esse “amor à escola” costumam estar escondidos e obscurecidos. Primeiro nos alunos, porque eles já se sentem mais pesquisadores do que professores e porque, em muitos casos, compreendem a sua relação com a escola a partir da crítica e da renovação (quando não, de uma maneira mais burocrática, a partir da avaliação, da gestão e da inovação). (LARROSA, 2018, p. 26).

Com esta pesquisa, fui confirmando o que já suspeitava, pois se constituir como professor tem a ver com um processo que não termina com o bacharelado e a licenciatura. Na realidade, na licenciatura apenas conectamos conhecimentos para refletirmos sobre nossa experiência como professor, atravessados por conhecimentos teóricos indispensáveis ao fazer docente. Mas, saberes que, na concretude de nossa experiência não podem ser deslocados completamente para a vida prática, contudo, contribuem para nos ajudar em nossas reflexões e em como lidar com os nossos não saberes. É necessário, como diz Larrosa (2018) tirar da obscuridade e dos esconderijos esse professor que temos dentro de nós e o amor à escola, numa espécie de materialização dos conteúdos “reais” do que de fato há numa escola.

No decorrer de diversas reuniões e entrevistas com os estudantes para tratar de seus supostos protagonismos, de suas subjetividades e identidades normalmente obliteradas pela escola, muitos nos falaram sobre as suas experiências de como viam a escola de tempo integral no estado de São Paulo. Muitos relataram sobre as suas experiências em relação ao que Larrosa (2018) chamou de “proletarização dos professores”, mas uma proletarização camuflada de profissionalização, mas que agora se metamorfoseou em precarização.

Essa precarização e “proletarização da docência”, supostamente profissionalizada, abrange igualmente o enfraquecimento do ensino e da aprendizagem, conseqüentemente o ofício de professor e o ofício de estudantes são ameaçados por esta política da precarização, própria do neoliberalismo. Por conseguinte, naquilo que Larrosa (2018) defende sobre o “saber-fazer e o saber-viver” demandarem “experiência” e, conseqüentemente “aprendizagem”, são transmutados para modelos de adestramentos digitais, pela seara do tecnicismo digital, tão recorrente nos últimos dois anos no estado de São Paulo.

É significativo pensar que todos nós que estamos na área da Educação compreendamos: “que o significado de educação, ensino e aprendizagem e atividade pedagógica (uma alusão às plataformas digitais nos tempos atuais), é também elemento importante quando nos debruçamos sobre a realidade do ensino em uma dada escola. E é preocupante que as escolas mais vulneráveis e mais distantes dos centros promotores desse tipo de Educação estejam reféns desse tipo de metodologia. É fundamental que compreendamos se estas atividades estão ou não em consonância com o trabalho docente, isto é, qual é o sentido pessoal, subjetivo, territorial, comunitário e curricular atribuído a essas atividades, tendo em vista que geralmente os sentidos tendem a se relacionar diretamente com os significados sociais?

Saviani (2015), e tantos outros defendem que é por meio da Educação que nos humanizamos, nos humanizamos através da Educação porque há a necessidade de formarmos uma “segunda natureza”, natureza que está para além da casa, da religiosidade e da escola, a “natureza social”. Por isso, nesses tempos de tecnicismo digital, que contribui para obliterar o exercício da “experiência” como elemento importante do ensino e aprendizagem, é preocupante a relação entre: “território-escola-organização pedagógica digitalizada X a relação entre docentes e estudantes”. Nesse contexto, será que o trabalho educativo e o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada estudante, os conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, tão importantes e necessários à formação estudantil, de fato estão sendo aplicados de modo acolhedor, cognitivo e humanizado?

Abordar a questão da “experiência” não era um dos pontos de partida desta pesquisa, mas, no decorrer do seu desenvolvimento, em especial da entrada no campo etnográfico e das

narrativas sobre as experiências entre a casa, a rua e a escola, houve a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre este conceito. Já havia uma experiência anterior na pesquisa em Filosofia, mas, tratar aqui do conceito de experiência foi marcante do ponto de vista ontológico, porque, nessa relação entre educação integral neoliberal e tecnicismo digital, foi possível observar nas narrativas dos professores a constante sensação de solidão e isolamento, frente ao aparato digital. Como os relatos das professora L. e G.:

- Entrei nesta escola e as pessoas nem me cumprimentavam. Passei longas horas sem poder ir ao banheiro ou tomar água, e o horário do jantar era próximo do horário do término do turno da tarde. Notei que havia uma disputa entre os professores pelas melhores turmas e melhores alunos, fui exposta por conta dessas disputas, não consegui entrar em duas salas de aulas por conta dessas disputas, fui humilhada. Como se não bastasse, as reuniões com a gestão pareciam reuniões da fábrica quando cobram a meta na produção, não me sentia mais a professora de Língua Portuguesa, as plataformas digitais e a necessidade de cumprir as metas mensais me tiraram o direito de ser professora. Muitas vezes fiquei em silêncio esperando os alunos concluírem as atividades para serem postadas, ali notei que a Educação perdeu o sentido para mim. Não suportei essa realidade e pedi o meu desligamento. Saí da escola derrotada por disputas internas que desconhecia através da avaliação 360°, saí humilhada como mulher e como professora. (narrativa da professora G. de Língua Portuguesa do período vespertino)

- Não faz sentido, nada mais faz sentido na escola. Meu espaço, meu lugar como professora foi tomado por tecnologias e materiais digitais. Meu lugar de fala foi substituído por plataformas digitais. E como se não bastasse, minha dignidade como professora, mulher e mãe foram jogadas no lixo. Não sei onde está o meu lugar na Educação depois de anos tendo estudado, sinceramente não sei. (narrativa da professora L. de Linguagens do período vespertino)

Um dos sentimentos que mais apareceram em relação às narrativas das professoras e professores foram: o esvaziamento dos sentidos, em particular nos relatos das professoras que expuseram as narrativas mais repletas desses desafios de viver esse esvaziamento. Muitas professoras como L. e G se veem nessa condição de revisarem suas práticas frente a todo aparato tecnológico e virtual, para darem conta de uma realidade jamais vista na Educação. Marcadas por uma série de limitações próprias da educação pública, as condições insalubres para o trabalho numa escola de tempo integral: 40 horas semanais de trabalho, excesso de substituições por ausências de outros colegas professores, inexistência de material didático e demais materiais impressos, assédio moral a partir de uma avaliação semestral ou anual denominada 360° e uma série de acúmulos de exigências próprias da burocracia da escola de tempo integral. G. e L. vivenciaram todas essas coisas ao mesmo tempo e antes de concluir o semestre letivo pediram os seus desligamentos do programa de ensino integral.

Fotografias 30 e 31⁷⁰

Ao abordarem sobre o esvaziamento de seus lugares como professoras, os seus sentidos sociais, G. e L. apesar de demonstrarem muita segurança, no decorrer dos dias em que foram entrevistadas para esta pesquisa, começaram a falar de forma mais discreta ao me abordarem pelos corredores da escola, sobre as suas dificuldades em estar na escola. Em muitas de nossas conversas, ouvi-as dizer algo que me acompanhou na pesquisa: “o que nos angustia é sabermos que perdemos os sentidos da educação e não sabermos onde encontrá-los”. Para alguns teóricos da Sociologia da Educação como a professora Sueli Guadalupe Mendonça, é tarefa dos atuais professores procurar novos sentidos e significados de escola:

A avaliação mais otimista da escola hoje a caracteriza como espaço desfavorável à socialização de conhecimentos, mesmo na perspectiva do capital. Porém, é fato que a escola agrega um contingente de crianças, jovens e adultos que passam boa parte de suas vidas nessa instituição. Negar a escola por não mais propiciar e garantir o acesso e domínio de conhecimentos seria uma atitude muito simplista frente à complexidade do problema. As novas demandas sociais, oriundas das relações materiais de produção, ainda não foram assimiladas pela escola, tampouco as demandas que apontam para um projeto educacional que realmente vá além do imediato, que tenha na emancipação humana sua diretriz primeira. O caos presente na escola expressa, por um lado, a ausência de sentidos que favoreçam o processo emancipador da construção da humanidade em cada indivíduo; por outro, a necessidade de uma relação direta, intencional com o significado social da escola, que não é algo estático, é dinâmico, representativo dos novos conteúdos históricos da sociedade. Pensar a escola como espaço do encontro de sentidos e significados exigirá a elaboração de um projeto social maior, que rompa com a lógica do capital, que tenha na humanização o foco central da emancipação política, social e econômica. O sentido de Sociologia, considerando seu objetivo de *desnaturalizar as relações sociais e a natureza de seus conteúdos*, pode contribuir para esse processo. Tal fato implica pensar a escola como espaço de contradições, de disputa de projetos, de relações dinâmicas que alimentam a práxis de sujeitos históricos e geram a esperança da construção de uma sociedade e uma escola com *identidade de novos sentidos e significados*. (MENDONÇA, 2011, p. 355-356)

⁷⁰ **Fotografia 30:** “Ausência”. **Fotografia 31:** “Solidão juvenil”. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografias de MED, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

É possível perceber nas narrativas das professoras G. e L. que elas sofrem com o isolamento típico da escola de tempo integral que, de certo modo, reinstitui o que historicamente é percebido no cotidiano do professor. E é o resultado de sobrecarga de trabalho que, no caso de ambas, tem relação com toda sorte de coisas negativas próprias de ambientes de trabalho como numa escola de tempo integral. Além da falta de estrutura institucional na perspectiva do fortalecimento das relações saudáveis entre profissionais, em especial no caso das duas professoras, pela forma como ficou configurada a saída de ambas da unidade escolar.

Nas vésperas de sua saída, emocionada, a professora G. conta que em uma das reuniões pedagógicas foi exposta publicamente por outros colegas que, em conluio, a difamaram. Por conta de em algum momento ela ter se posicionado como professora comprometida com um projeto de ensino e aprendizagem na perspectiva dos saberes necessários para a Língua Portuguesa. Além de ter ratificado a fala da professora L., por esta ter defendido o sistema de cotas para estudantes afrodescendentes. G. tem grande preocupação com as situações de manipulação vivenciadas por estudantes e professores. Ela conta que orienta estudantes a evitarem se colocar uns contra os outros, evitarem situações de agressividade uns com os outros e que possam causar constrangimentos a estudantes e professores. G. tem essa preocupação porque notou que passou a ser objeto de disputa entre professores e estudantes, exatamente por defender pautas de uma educação comprometida com a aprendizagem e por fazer a defesa dos Direitos Humanos. À medida que fala da preocupação com os alunos, G. se justifica dizendo: “eu sou professora, mas também sou educadora e conteudista e defendo os direitos humanos”. G. quando justifica a sua preocupação com o conteúdo curricular, de certa maneira tenta mostrar o quanto é humana e tem preocupações em relação aos afetos que construiu com os estudantes. Ainda revela a preocupação em proteger os estudantes ao trazer para si o compromisso moral como professora e educadora.

Os professores A. e O. professores recém-chegados na escola, em um de nossos encontros discorrem sobre os problemas que veem enfrentando como professores iniciantes na escola. A. por ser a sua primeira experiência como professor, em conversa com O. professor com mais de duas décadas no magistério, ambos destacam que, embora o proselitismo digital esteja em voga, algumas complexidades ainda são encontradas, como: controlar as energias de estudantes numa sala de aula lotada, principalmente num tempo em que as tecnologias como os celulares dominam a atenção dos estudantes; estimular alunos e alunas para o compromisso com os estudos, numa geração que sofre de uma infinidade de sintomas ansiosos; manter relações de cordialidade com colegas de trabalho, principalmente numa escola de tempo integral, onde as disputas por espaço são enormes e algumas vezes alguns professores se mancomunam com a

gestão, por conta da avaliação 360^{o71} e acabam por trair a categoria; e a relação mercadológica com os pais e os responsáveis pelos estudantes, quando estes comparecem para reuniões pedagógicas, limitando-se muitas vezes a só questionar os professores em relação às notas finais dos estudantes. Afinal, como sobreviver profissionalmente e humanamente num ambiente escolar como esse?

O que chama a atenção nos relatos dos professores A. e O. é que, o que eles enfrentam não é novidade, talvez a grande diferença seja que a condução neoliberal de gestão da educação, principalmente no estado de São Paulo, que foi ampliada e acentuou o grande paradigma do que é escola nesses tempos sombrios. Essa reflexão traz angústias e um senso maior de responsabilidade em relação aos caminhos da Educação, porque é possível pensar: o que eu, como pesquisador no chão da escola, embrenhado na dinâmica escolar e com todos os seus pressupostos, posso fazer com essa informação?

As conversas com MC, a professora com maior tempo na escola, trouxeram o tema da solidão professoral, principalmente diante de desafios marcantes como a entrada de uma série de tecnologias no ambiente escolar. MC presenciou o antes, o limiar e a fundamentação tecnológica na escola. Dez anos atrás tive o privilégio de trabalhar com essa professora, eram tempos nos quais os celulares, os tablets e os Chrome books não dominavam as mentes e desejos dos estudantes e dos professores. No início da pesquisa, passávamos algum tempo conversando, o ponto de partida era sempre a escola, os estudantes, as demandas do sindicato, política brasileira. Em vários momentos foi perceptível que a professora receava falar das dificuldades centrais propriamente ditas. Mas, em alguns de nossos encontros para conversar, ela trouxe uma série de questões em relação a leitura e escrita, os desafios e os dilemas que ela vivencia na escola e em sala de aula com as suas turmas de Sociologia:

“Nós realizamos a avaliação diagnóstica por conta da cobrança sistemática e porque precisávamos finalizar o bimestre, mas ninguém quer discutir que esta avaliação é uma avaliação insuficiente, ninguém quer ver que na realidade concreta os estudantes não sabem interpretar textos, não conseguem produzir um texto objetivo. E não adianta você tentar mostrar essa problemática para a gestão da escola, não adianta, porque ninguém está interessado nisso, ninguém está interessado se o aluno ou a aluna está de fato aprendendo, o que importa agora são as plataformas, tem de acessar as plataformas, só se fala nisso e não se fala em ensino e aprendizagem. E muitos pais não sabem o que está acontecendo dentro da escola, não sabem o que a gente faz aqui, eles também não entendem e

⁷¹ Avaliação entre pares do PEI – Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Ela une autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação da gestão. Muitos críticos consideram um modelo parcial de avaliação, por conta da falta de critérios objetivos que pudessem caracterizar o não enquadramento dos docentes à exigências do programa de ensino integral, como: o desligamento ou cessação dos professores do programa por meio de avaliações subjetivas e sem direito ao contraditório; a recorrência de uma espécie de expurgo político em professores que defendem pautas dos direitos humanos; pelo programa considerar como faltas mesmo as licenças estabelecidas por lei, como aquelas por motivo de saúde, por falecimento de parentes muito próximos como pais, irmãos, filhos; pelo programa contrariar princípios básicos de educação, ética e cidadania; as discordâncias em relação à gestão são passíveis de desligamento e até de cessação do programa.

as coisas vão piorando. Veja uma coisa, se não fossem as Ciências Humanas desta escola os dados do Saresp⁷² teriam sido piores.

Os relatos da professora MC revelam a sensação de que têm muitos professores na educação integral que não realizam a crítica a esse modelo de gestão da educação, são narrativas de uma professora que tem tido bons resultados na área da Sociologia. É perceptível que a professora sinta falta de ter com quem dividir as angústias vividas na sua profissão, principalmente em tempos de “banalidade do mal” na educação.

Aliás, chamamos aqui de “banalidade do mal na educação”, a inabilidade de alguns profissionais da educação (dentre eles gestores principalmente) examinar criticamente as consequências de suas ações na gestão da educação, ou seja, no que é mais nobre a se pensar em termos de Educação, que é efetivar o “ensino e a aprendizagem de forma humanizada”. Mas, optam a se imiscuir nos meandros da burocracia escolar e realizam por meio de uma obediência absoluta e acrítica, em detrimento de um código de ética pré-estabelecido socialmente pela educação. Esta referência é em relação ao que Hannah Arendt denominou, no início dos anos 1960, de “banalidade do mal”. O que queremos dizer nesta pesquisa é que este fenômeno de naturalização do mal banal na educação se faz presente, principalmente quando uma série de interesses e ações próprias, dentre elas, o digladiar por cargos em designação se sobrepõe aos valores mais nobres da Educação, pondo em risco a emancipação e o real protagonismo do estudante, frente aos seus processos de ensino e aprendizagem.

Ao iniciar uma conversa como coordenador pedagógico de ciências humanas sobre um evento disciplinar e pedagógico em uma das turmas de 3º ano com o professor EL., professor que recentemente entrou na escola, vindo de outra Diretoria de Ensino. EL. diz que passou por momentos difíceis com essa turma, e acreditamos que a turma foi motivada por algum profissional da gestão para “monitorar” o professor, haja vista sua proposta de aula e conteúdo ser mais progressista. O professor EL. ao dizer que passou por momentos difíceis, inclusive de ter dia de sair da unidade escolar chorando. Chegou a pensar em desistir, mas depois de conversarmos retomou os seus propósitos educativos e decidiu permanecer. Nesse mesmo dia, relatou-me todo o histórico de sua experiência profissional na Educação, compartilhou projetos na área da Educação, todos eles muito coerentes e atentos às propostas mais modernas e progressistas de influenciar os estudantes para o real propósito da Educação que é o de ensinar e aprender.

⁷² Menção ao fato dos últimos dados do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, a escola ter apresentado os melhores índices somente na área das Ciências Humanas e Filosofia, e os índices das outras áreas não terem chegado à meta mínima. Enquanto a meta em Humanidades superou as expectativas da Secretaria de Educação.

Por incrível que possa parecer, esse movimento que o professor realiza não foi bem recepcionado pela gestão escolar, houve recepção por parte dos professores de Ciências Humanas e Filosofia e dos coordenadores, mas não por parte da gestão. Essa recusa da escola em acolher as propostas pedagógicas do professor ilustra um pouco a quantas anda os elementos que norteiam a escola pública de ensino integral no estado de São Paulo. Em específico, a educação na escola onde a pesquisa foi realizada, quais sejam: primeiramente, a ideia de extensão do período escolar não é sinônimo de qualidade; falta de planejamento e infraestrutura duvidosa; pouca proximidade com a comunidade territorial e com os pais e responsáveis; há uma confusão entre: educação integral, que é a educação como um todo, na qual permeiam conhecimentos, habilidades e atitudes e a educação de tempo integral, na qual o foco é a ampliação da carga horária; o modelo atual da escola é de ampliação da carga horária, ainda num viés de escola regular; a escola ainda vive de um passado memorial, embora 90% dos seus antigos professores não estejam mais na escola; a escola vive uma crise de identidade entre o passado memorial e as necessidades emergentes impostas pela atual gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; a escola congrega mais de 1300 estudantes de mais de 50 bairros diferentes, ou seja, o senso comunitário é fragmentado.

O professor EL. relata outros problemas de ordem afetiva no espaço escolar ao pontuar:

O acolhimento para nós professores pode não parecer importante para a gestão da escola, mas ele faz diferença. Eu me assustei ao perceber que não há acolhida nesta escola, não se acolhe estudantes, não acolhe professores, parece que estamos o tempo todo sendo avaliados, quando a gente poderia estar conversando sobre pedagogia e somando para a educação nesta hora, e não tentando se proteger da avaliação 360°. Me sinto constantemente vigiado pela gestão, vigiado por alunos, tenho em minhas aulas pensado muito no que vou falar em matéria de conteúdo, pois, a depender do que venho a falar posso ser mal interpretado e essa minha postura, imposta pela escola indiretamente, prejudica o andamento dos conteúdos e prejudica os alunos. Acho aqui tudo muito estranho, a mãe de um professor morre e a escola não pensa se quer numa coroa de flores. Duas professoras se desligam por serem destratadas como mulheres e parece que está tudo bem, é assim mesmo, ninguém fala nada?

Chama atenção nesse processo de “não acolhimento”, de indiferença com os professores, é que ao invés de a escola ganhar com a presença de profissionais que têm muito a dizer e complementar, o professor EL., ao notar estar sendo vigiado, coloca-se em posição de defesa, pois teme receber críticas e ser mal avaliado na avaliação 360°. Com isso, se mantém submetido a essa vigilância e precisa se posicionar como aquele que tem de apresentar os melhores resultados numa escola de tempo integral. Obter bons resultados é inspirador, mas viver sob vigilância com essa cobrança não parece ser promissor para a educação.

As observações sobre a ocorrência da subversão e indisciplina de alguns estudantes foi outro dado importante nesta pesquisa na escola periférica de tempo integral. Foi assunto muito

recorrente nas narrativas dos professores e dos próprios estudantes. Em reuniões gerais de tutoria coletiva com os professores foi possível perceber que todos eles trouxeram questões relacionadas a esta temática. Todos teceram algumas reflexões de como lidavam ou como não conseguiam lidar com este fenômeno que acomete muito mais os professores na escola de tempo integral, talvez por justamente os estudantes ficarem mais tempo cerceados de suas liberdades.

A professora V. agora no final da pesquisa, vem apontando seus problemas relacionados às questões do que chama de indisciplina; logo que começou a trazer essa questão, quando conversávamos sobre os desafios de se fazer um bom planejamento, chegou a verbalizar sobre o seu desânimo, pois problemas de indisciplina na sala de aula tem afetado a sua rotina como professora, colocando em risco a sua gestão em sala de aula.

Estou muito triste com tudo que está acontecendo, os alunos estão muito indisciplinados, não querem fazer nenhuma atividade das plataformas digitais e eu me sinto pressionada pela direção a fazer o impossível. Muitos alunos vêm para a escola para dormir ou ficar no celular, outros fazem motim na sala de aula e atrapalham quem realmente quer aprender. Mas ao mesmo tempo que eu penso em fazer uma ocorrência para o aluno indisciplinado, fico com receio de fazer para não ser marcada como a professora que não consegue manter a ordem na sala de aula e depois vem a avaliação 360° para dizer que eu não tenho competência, sei bem o que é isso. Esses dias eu fui reclamar de um aluno que diz que eu sou professora do Fund I e não do ensino médio, fui reclamar dele, mas ele era o representante de sala e vive na sala da direção, quando descobri que era o representante de sala e vivia na direção, porque uma professora me contou, eu dei ré e não fiz a reclamação de que ele me impedia de dar a aula para todos. Alguns alunos chegam a pedir que eu o tire da sala de aula, mas também acho que ninguém é obrigado a deixar de ter aula por causa de um, e por mais que eu entenda que ele tem direito de estudar, e eu não posso deixá-lo tirar o direito dos outros estudarem. Ao mesmo tempo eu não sei o que a direção fala com os representantes de sala, porque muitas vezes eu vejo direção e alunos rindo na sala da direção e eu fico com muito receio, pago aluguel, tenho filhos para criar e educar e estou sozinha nessa.

Nesses momentos das narrativas é possível perceber o quanto a professora V. ainda se indigna diante daquilo que deveria ser o ato mais elementar na educação, que é o de organizar uma sala e se preparar para ministrar os conteúdos curriculares, mas este simples ato parece ser desafiador. Esse embate com a complexidade disciplinar de alguns estudantes e a imprevisibilidade sobre a atuação mais coerente da gestão escolar, juntos, caracterizam na insegurança da professora em ministrar adequadamente os conteúdos.

Numa das várias atividades que desenvolvi com os meus tutorando em reuniões coletivas de tutoria, um dos exercícios que propus foi que cada estudante escrevesse em pequenos papéis dispostos numa mesa, palavras ou frases que tivessem relação com o tema escola. Fui surpreendido por palavras próprias do jargão institucional neoliberal de uma escola de tempo integral no modelo de gestão do estado de São Paulo, além de palavras e frases que remetessem à quebra ou inexistência de liberdade, foram elas:

Projeto de vida, tutoria, clube juvenil, inovação, gestão, protagonismo, colaborador, resultado, premissa, tutorando, itinerário, liderança, educação, empresarial, grêmio, integral, gincana, Hopi Hari, passeio, orientação de estudos, Alura, Khan Academy, Leia-SP, Matific, Tarefas, matemática financeira, robótica, tutoria individual, tutoria coletiva, Centro de Mídias, Caderno do Aluno, RA, ditadura, porta na cara, cívico-militar, autoritária, cadeia, prisão, manicômio, desumana, insuficiente, plataformas digitais, provão, prova paulista, cárcere, detenção, grades, jaula, desprotagonismo juvenil, fraude no grêmio, assédio sexual, perseguição, homofobia, transfobia, racismo, confinamento, perseguição, monitoramento, 1984, ditadura nunca mais, dentre outras.

O que era esperado na construção dessa atividade na tutoria coletiva⁷³, era também a expectativa que a professora V. tinha em relação a organizar uma sala e se preparar para ministrar os conteúdos curriculares. Era esperado que as frases sinalizadas pelos estudantes fossem as que referenciariam o que podemos pensar sobre os termos “escola e educação”. De qualquer forma, o que era esperado era a construção de palavras significativas em relação ao ofício de professor e o de educação. Ou, como diria Larrosa (2018) ao citar Handke⁷⁴, “um vocabulário que nos permitisse ver a escola, torná-la presente, fazê-la aparecer na luz:

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é.

Quando a mesma atividade é realizada com uma turma específica onde lecionava para uma disciplina eletiva denominada: Antropologia Urbana, com conteúdos das disciplinas de Sociologia e Antropologia, reservava as duas últimas aulas do bimestre para uma experiência no laboratório de pensamento, a lista que os estudantes propuseram foi diferente, como:

- Sala de aula, pátio, História, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Direitos Humanos, desenho, estudo do meio, escrever, silêncio, poesia, música, caderno, presente, amor, companheirismo, liberdade, risos, olhar, carteira, humanização, respeito, inclusão, livro, texto, Carolina Maria de Jesus, reflexão, Clarice Lispector, Bertold Brecht, Marina Colasanti, sala 09, teatro, coletivo, professor, estudante, saber, ciência, ler, Museu da Imigração, Mesquita Sunita, restaurante árabe, vestibular, universidade pública, lentidão, paciência, saudade, contar histórias de vida, comunidade lgbtqiap+, café, recreio, intervalo, ansiedade, dentre outras.

As diferenças entre as duas turmas a partir da mesma atividade talvez tenha relação com o fato da primeira turma ser mais heterogênea, turma com séries diversas e nem todos os integrantes dessa turma eram meus alunos e alunas. Em relação a segunda turma, era a turma

⁷³ Nesta tutoria há uma variedade grande de estudantes, de diferentes turmas e séries, alguns deles não eram meus alunos. A escolha do professor tutor não está circunscrita a nenhuma obrigação deste professor dar aula para o estudante que o escolher, a escolha muitas vezes é realizada por afinidade entre estudante e professor.

⁷⁴ Escritor, poeta, teatrólogo e romancista austríaco.

na qual eu lecionava os conteúdos de Antropologia e Sociologia em consonância com instrumentais como a máquina fotográfica e o caderno de campo.

O que ocorreu com a primeira turma a partir da atividade, quando esta remeteu a palavras próprias do jargão institucional neoliberal de uma escola de tempo integral, no modelo de gestão do estado de São Paulo, além de palavras e frases, remeteu à quebra ou inexistência de liberdade e a falta de acolhimento humanizado. Esta turma revela que, quando a escola perde o seu sentido, quando o protagonismo estudantil perde espaço e quando os estudantes começam a ser oprimidos, desvalorizados, eles começam a desvalorizar a escola e o diagnóstico são essas palavras com os jargões empresariais e simbolicamente representam repressão e angústia prisional-neoliberal.

Aqui falamos muito de vivências, experiências, cotidianos, afetos e desafetos, em outras vezes tratamos de ansiedade, tristeza, depressão e angústia. Mas, também problematizamos sentidos e significados da escola contemporânea frente ao desafio de compreender as novas juventudes que entram na escola e numa escola pública e periférica. Nesse contexto, o método etnográfico e em constante relação com a Antropologia, a Sociologia e a Psicanálise da Cultura foi imprescindível, porque cada uma dessas áreas trata de algo fundamental, a relação de sociabilidade entre as pessoas e os possíveis significados e sentidos desta relação numa instituição como a escola.

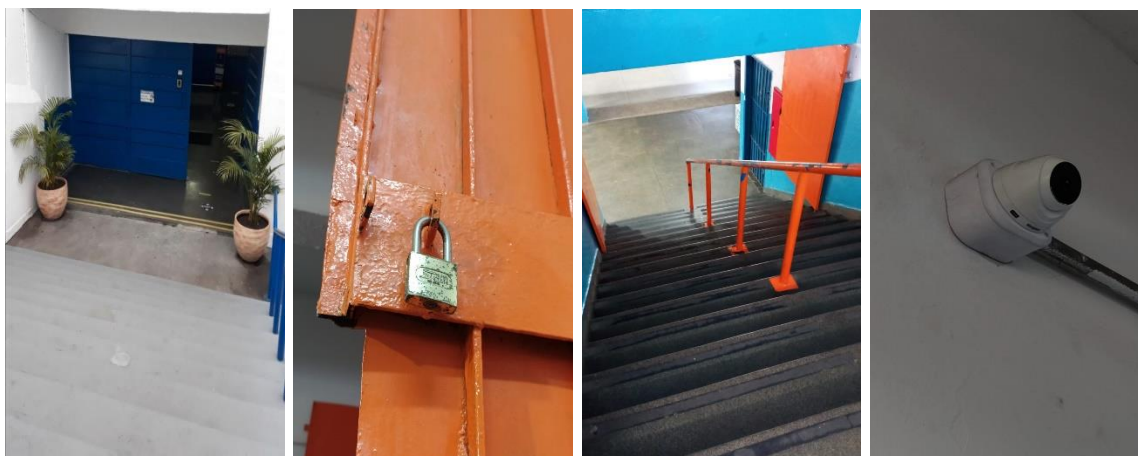
Embora eu tenha apresentado em alguns momentos dessa pesquisa experiências interpretativas a partir da Filosofia, outra área da minha formação com defesa de dissertação anterior a esta pela UFABC, tendo como objeto de pesquisa outra escola pública da mesma região da atual territorialidade da escola pesquisada. Ainda assim, à exemplo do que ocorreu no surgimento da Etnografia de que as conjecturas da Filosofia no campo social e antropológico eram insatisfatórios para a compreensão de grupos sociais e humanos. Pois, somente as idas ao campo um pesquisador poderia encontrar interpretações possíveis do ponto de vista a investigação científica, na perspectiva de compreensão da experiência vivida pelos grupos humanos.

Nesse sentido, como pesquisador, mesmo diante de tantas complexidades e desafios próprios da pesquisa, me sinto em situação privilegiada do ponto de vista da Academia e da investigação científica. Distinção importante em ser retratada neste momento, porque, além da posição de etnógrafo e antropólogo para a realização do trabalho da pesquisa, ainda estava no que se convencionou dizer sobre quem de fato vive a educação, ou seja, estar no “chão da sala de aula” como professor de Sociologia e de História. Além desta posição, estando

concomitantemente como Coordenador da Área das Ciências Humanas, Professor tutor e Representante Sindical da categoria docente.

Com tudo isso, é importante concluir este subitem ressaltando que, o que o etnógrafo faz no campo é a observação etnográfica, ou seja, ver, ouvir e escrever em território da vida real do pesquisado. Partindo do princípio de que o observador invisível, o próprio etnógrafo, possa em algum momento sair da invisibilidade e ser o partícipe envolvido no processo de investigação antropológica. E a saída desta invisibilidade do observador para aquele que participará do grupo pesquisado, exigirá do etnógrafo e do antropólogo competentes, um elevado estado de consciência e dedicação às especificidades e minúcias próprias do campo e do cotidiano. Além de um acurado registro dos dados coletados, que deverão ser meticulosamente organizados para ser usado como dispositivos importantes de interpretação da pesquisa científica em Ciências Humanas. Esse é o trabalho hercúleo da Etnografia.

2.4-| Acolhimento e protagonismo kafkiano: pórtico dos desalentos e evasão escolar



Fotografias 32, 33, 34 e 35⁷⁵

Nos habituamos em conceituar como Kafkianas uma série de acontecimentos incompreensíveis, que têm a tendência de nos deixar entorpecidos de tal maneira, que podem parecer mais o produto de um evento surrealista do que da realidade propriamente dita. Iniciamos essa verossimilhança entre os fatos que serão narrados em relação à escola, ao seu processo de acolhimento e à tentativa de protagonismo estudantil e aos elementos simbólicos que nortearam a obra kafkiana. Num cenário que nos remeterá para uma espécie de pórtico dos

⁷⁵ **Fotografia 32, 33 e 34:** “*Sem título*”. Fotografias de MED, que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I. **Fonte:** Arquivo pessoal. **Fotografia 35:** Fotografia e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

desalentos, ou seja, a escola como o lugar dos desalentados, lugar de desânimo, abatimento e esmorecimento.

Esse “pórtico dos desalentos” é fruto dos pequenos poderes burocráticos e, por verossimilhança, é possível pensar que a obra kafkiana nos remeta a esse lugar dos pequenos poderes da vida cotidiana. Em especial, esta referência da crítica à burocratização exposta por Kafka seja mais bem exemplificada em duas importantes obras suas: *O Castelo* e *O Processo*. Na primeira obra, o personagem K, um agrimensor, quase o mesmo nome do personagem de *O Processo*, chega a um pequeno vilarejo relatando ter sido convocado pelo conde do castelo da vila para prestar seus serviços. Como em outras obras, Kafka apresenta severas críticas à burocratização do sistema social por meio da dificuldade do seu protagonista obter respostas coerentes. Nesse desafio burocrático apresentado por Kafka, é possível observar que o personagem K é diferente do personagem na obra *O Processo*. Pois, para quem leu o *Castelo*, K é mais ostensivo e sua atuação no vilarejo é a de quem desafia o sistema ultra burocrático implantado pelo conde. Aliás, muitas vezes nesta pesquisa me senti um pouco esse K. do Kafka de *O Castelo*, principalmente por remeter à ideia de a escola na qual iniciei o processo de investigação etnográfica, de muitos modos se assemelhar a este castelo kafkiano. Principalmente por constatar no trabalho etnográfico as nuances burocráticas mescladas de concupiscência, corrupção e aliciamento da pureza púbere, como revelado em parte das narrativas estudantis nos grupos focais. Diante disso, os limites entre a ficção literária e a realidade vivida no campo se esbarram e em muitas vezes nas quais se esbarrarão, mesmo que inconscientemente vinha à tona as referências de quando li Kafka e em como elas se apresentaram quase que concretamente no campo etnográfico. Como mostro a seguir as comparações entre a ficção e a realidade kafkianas:

O castelo ou a escola são dominados ou definidos por uma ilusão. A decepção inicial é que o Castelo e a Escola se revelaram em muitos momentos menos castelo e menos escola do que acreditávamos serem. O castelo não era uma velha fortaleza, a escola não era uma grande casa dos saberes, mas eram meramente pilhas e pilhas de amontoados de salas compactadas em mais de um andar. O castelo e a escola pareciam sublimes, K. e J. quando se aproximaram, entraram e meticulosamente detalharam seus espaços e suas dinâmicas de vida, logo viram as aparências miseráveis e detratoras da vida e da educação. Castelo e Escola eram imponentes, típicos da grandiosidade do que deveria ser um castelo e uma escola, mas, de mérito só tinham o fato de terem sido feitos de pedra. K. e J. recebem cartas de convocação vindas do Castelo e da Escola. Ambos pensavam que estavam indo para o Castelo e para Escola, na verdade estavam indo para outros lugares, lugares onde moravam a pureza, a inteligência e algumas verdades não ditas. No Castelo e na Escola os aldeões e os regentes idolatravam os funcionários do castelo e os androcêntricos, que para eles eram criaturas celestiais, divinas. É norma dos aldeões e dos regentes agradecer os funcionários e os androcêntricos, muitas vezes para satisfazerem os seus lampejos. Mas, K. e J. em conversas com a pureza, a inteligência e algumas verdades não ditas, tomam conhecimento que elas foram marginalizadas por recusarem interpelações concupiscentes e voluptuosas. A violação que pureza, inteligência e algumas verdades não ditas cometeram foi: a rejeição, a negação da concupiscência e da voluptuosidade androcêntrica.

Essa citação entre realidades kafkianas, são uma espécie de referência burocrática do que é muito comum em instituições públicas como a escola, que com os vícios próprios da sua natureza burocrática pode nos corroer por dentro num nível em que não possamos mais nos reconhecer. Ainda assim, teríamos a tendência de continuar pensando sobre as mesmas coisas do cotidiano. E esses pequenos poderes burocráticos, travestidos de estratégias de administração pública, fundamentam-se na crença da eficiência e nos laços de servidão funcional, utilizando vulgarmente de uma ordem hierárquica, assediadora, inclemente, injustificável e muitas vezes intervindo no domínio e autoridade de uns sobre os outros. Weber pontuou bem os sujeitos detentores dos pequenos poderes burocráticos ao dizer:

[...] é horrível pensar que o mundo possa vir a ser um dia dominado por nada mais que homenzinhos colados a pequenos cargos e lutando por outros maiores: uma situação que será vista dominando uma parte sempre crescente do espírito do nosso sistema administrativo atual e, especialmente, de seu produto, os estudantes. A compulsão burocrática é suficiente para levar alguém ao desespero (WEBER apud MOTTA, 2000, p. 70).

O acolhimento e o protagonismo kafkiano verossimilhante aqui nas referências da obra de Kafka, tem a ver com o fato dele através de sua obra denunciar instituições que manipulam os indivíduos em torno de uma burocracia lesiva. Além disso, deboçam do Estado, de suas controvérsias e da pouca confiabilidade que possui, apesar de ainda ter a consideração da sociedade. Aliás, em quase toda a sua obra, Kafka expressa um antagonismo em relação às instituições e à forma como tais instituições são estruturadas. Revelando através de seus personagens como Josef K de *O Processo* e K do livro *O Castelo*, obras que demonstram a impotência que muitos indivíduos ainda hoje sentem frente às indagações vigiadas pela burocracia. Contra esses conluíus vorazes e avassaladores está direcionada toda a crítica da obra literária de Kafka. Conchavos que procedem da perversidade e do menosprezo, que são fontes permanentes do despotismo e da arbitrariedade, e pasmem! Eles também estão na escola pública, periférica e vulnerável não só economicamente, mas, política e emocionalmente.

As relações propostas aqui entre o “acolhimento e protagonismo kafkiano”, frente aos desalentados da educação, ou seja, aqueles que se evadem da escola, nos permitem compreender os impactos do processo de dessensibilização na escola que levam ao esquecimento do outro. Em vista disso, é destacável a inevitabilidade do reconhecimento do outro como parte importante da dignidade humana e a importância de reestruturarmos os processos formativos, sob pena de gerarmos o esvaziamento das relações humanas e potencializarmos a banalização das práticas de ensino e aprendizagem. Nosso desafio é repensarmos nossas práticas formativas por meio da construção de ações que permitam uma educação da sensibilidade, da escuta atenta e interacionista.

Não há como não deixar de observar na escola a indiferença que emerge dos processos de mercantilização do ensino e da aprendizagem, principalmente depois das plataformas digitais que, aliás, contribui para a reverberação das práticas de apatia na educação. Ao mesmo tempo, amplia a percepção sobre os elementos irracionais que são alimentados no cotidiano escolar, como: a desnaturalização da organização de uma sala de aula; a banalização dos princípios que norteiam o planejamento de um bimestre com seus conteúdos e estratégias de aprendizagens; a desnaturalização do uso do livro e da biblioteca; o estado latente de apatia que impede o reconhecimento das barbáries que assolam a educação, como a educação bancarizada, o clientelismo dos pais e dos estudantes e a ideia quase comum de professores que encontraram na escola o lugar da complementação da renda familiar, todos esses elementos se tornaram banalidades corriqueiras no interior da escola pública.

Uma escola que possa desenvolver a escuta, a sensibilidade pode contribuir para a não aceitação da indiferença. Destarte, o sentido de valorizar a sensibilidade permite reconhecer o outro, representa uma prática salutar que contribui para processos formativos mais coerentes e éticos e, por sua vez, mais humanizados. Por exemplo, a educação da escuta e para a escuta, a educação da e para a sensibilidade, pode engrandecer a dimensão racional, uma vez que fortalece uma maior atenção e fomento na forma como o real é percebido. Pois, a nossa inquietação com o embrutecimento da sensibilidade para a escuta na escola demonstra o papel central de um ensino e aprendizagem que possam valorizar o sensível. Dunker, na *Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*, nos diz que:

Escutar demanda trabalho e dedicação. É uma forma de cultivo, quase uma arte. Mas uma arte que não deixa obras visíveis e monumentos, mas tão somente efeitos e palavras. Escutar é como polir as palavras e o escutador é um polidor de palavras. [...] É difícil escutar porque essa arte demanda que renunciemos ao exercício do poder sobre os outros. (DUNKER, 2020, p. 123)

Uma escola pautada numa educação da escuta e para a escuta, e da e para a sensibilidade, ao encorajar novas concepções do real, pode esclarecer sobre as contradições que constituem os esquemas sociais, porque preconiza romper com a dissimulação.

O entorpecimento alimentado pelas práticas de frieza e apatia, comuns na escola e fruto da organização social capitalista, tem suas raízes a partir de uma racionalidade burocrática e instrumental. Esse entorpecimento conduz estudantes e professores a se fechar sobre si mesmos e aos processos educacionais, muitas vezes falseados, tornam-se prejudicados, pois as condições para que uma vida estudantil coerente seja construída estão esvaziadas.

Adorno (2008), no axioma “Asilo para desamparados”, do livro: “Mínima Moralía”, enfatiza sobre a impossibilidade de habitar ou de viver em um lar dentro de uma sociedade que

não apresente as circunstâncias essenciais para a construção de uma vida justa. Para Adorno, “é parte da moral não estar em casa própria” (ADORNO, 2008, p. 35). Por esse motivo, se torna impossível residir, de maneira subjetiva, em um lugar no qual a atmosfera cultural nos desabriga subjetivamente, como é o caso da escola na qual foi realizada esta pesquisa. A decadência cultural que espanta o ser humano de sua morada, ou seja, a escola decadente que afugenta estudantes de sua casa natural depois da casa da família, expressa a ruína de uma cultura que dissimula o seu lado sombrio, e como muito bem observa Adorno (2009, p. 303): “Auschwitz demonstrou de modo irrefutável o fracasso da cultura”. Mediante uma sociedade racional e esclarecida, tomada pela cultura e a ciência, o aniquilamento humano dissimulou a integralidade da banalização da vida humana.

Uma educação da escuta e para a escuta, da e para a sensibilidade contribui para romper com acontecimentos que insensibilizam gestores, professores e estudantes diante de determinados sofrimentos. A título de exemplo, uma educação da escuta e da sensibilidade seria importante na contemporaneidade para reconhecer episódios em que haja desrespeito na escola. Haja vista que a insensibilidade tem se disseminado com imensa forma em situações como o descaso em relação a inúmeros casos de misoginia, homofobia, transfobia e importunação sexual; contra o diferente, contra as minorias, contra os direitos humanos.

A inquietação com uma escola da sensibilidade é essencial neste momento em que observamos progressivamente o domínio dos dispositivos tecnológicos que, à vista disso, aumentaram o acesso às informações e imagens, entretanto, de outro modo, têm nos deixado submetidos a uma série de estímulos que produzem inúmeras superficialidades na forma de percepção da realidade não concreta.

Acreditamos que uma educação calcada na liberdade de expressão, na liberdade de cátedra pode colaborar para romper com a conduta falseada e nas controvérsias entre o que se manifesta e o que se desempenha de fato. Pois, é demonstrável que a submissão exigida dentro das casas, na instituição familiar se expande para outras instituições como a escola. Na escola esse poder de submissão se torna cada vez mais hierarquizado ao se materializar nas engrenagens administrativas. Nesse sentido, os impactos de um poder autoritário na escola quase sempre deformam a personalidade dos estudantes ao estrangular a liberdade e as singularidades, ou seja, as subjetividades e as identidades juvenis.

Uma das instituições sociais que se torna cúmplice das contradições de ordenamento da sociedade é a família, já que vaticina e prepara o indivíduo para que este corresponda às exigências de comportamentos estipulados no contexto do bom funcionamento das regras sociais. A família e a escola, juntas, são instituições que permanentemente perpetuam essas

práticas e prescrições de domínio do corpo e da mente. Muitas vezes, são creditadas a elas, a escola e a família, aquele “espírito” comunitário e parceiro de forma contingenciada, quando muitas vezes o que ocorre na escola é a reafirmação de uma violência autoritária por via da instituição familiar. Aliás, esse modelo de violência é quase que certo quando nos registros de ocorrências escolares aparece algum estudante que é parte da comunidade Lgbtqiapn+ e, vez ou outra é submetido às inquirições da escola e da família sobre a sua condição de gênero ou orientação sexual, como quase que recorrentemente se observou no trabalho etnográfico.

O antigo debate sobre a questão da autoridade torna-se importante para os processos formativos, principalmente no contexto de uma escola pública, lugar comum do autoritarismo burocrático. Vemos, por exemplo, na filosofia de Adorno (2019), análises pertinentes sobre os aspectos opressivos provenientes de práticas autoritárias e de mecanismos que visam controlar e aprisionar o ser humano. Há uma relação muito limítrofe de negativismo disciplinar e acadêmico entre educação e autoritarismo, revelada inclusive em trabalhos de Adorno (1995), no qual relata que uma educação fundamentada na punição e no estímulo da disciplina pode incorrer em propensões autoritárias por parte dos estudantes.

Todavia, muitos ainda se perguntam, qual a relação entre educação e autoritarismo? Principalmente os defensores das escolas cívico-militares⁷⁶. A escola, depois da casa, é a principal instituição em termos de socialização dos indivíduos, tendo em vista que por intermédio dela uma série de comportamentos, princípios e valores são transmitidos consciente e inconscientemente. No seu bojo, no seu âmago, os valores autoritários também são transmitidos, fomentando em estudantes e nos profissionais da educação uma série de reflexões sobre os limiares entre o educar no diálogo e o educar na disciplina e na punição. De outro modo, a depender de como a educação possa ser conduzida, a educação pode vir a ser importante elemento de transformação de uma sociedade autoritária para uma sociedade mais pautada no diálogo e em relações mais saudáveis de acolhimento e convivência social. Como diz Adorno (1995): uma educação que não tolerasse a configuração de indivíduos com inclinações mínimas para encarar os horrores como os de Auschwitz-Birkenau.

Mas, o que vemos nas escolas hoje, em especial na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, é que o modelo autoritário construído por uma burocracia que se apresenta

⁷⁶ Projeto de Lei Complementar 09/2024, que cria o Programa Escola Cívico-Militar proposto pelo governador Tarcísio de Freitas, aprovado recentemente pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). A proposta foi enviada para o parlamento paulista no início de março. Aprovada, agora aguarda sanção do governador. Na escola cívico-militar é previsto um processo seletivo dos policiais da reserva que atuarão no programa e o pagamento de seus salários por parte da Educação. O Programa prevê pelo menos um policial por unidade escolar.

controladora de corpos e mentes, é o modelo calcado no “jeitinho brasileiro de educar”, haja vista como: as plataformas digitais foram implantadas, como o monitoramento das aulas dos professores é representado por um suposto “apoio presencial pedagógico”, em como os grêmios estudantis foram cooptados e o discurso do movimento cívico-militar se apresenta com o argumento da segurança pública no interior da escola.

Damatta (1984), já dizia que o “jeitinho brasileiro” se faz presente inclusive na Educação. E no contexto desse “jeitinho”, a lei se torna flexível, a depender da posição que o indivíduo ocupar em determinada hierarquia. Além disso, o “jeitinho brasileiro na educação” também introjeta o autoritarismo no interior do cotidiano. Vimos isso com frequência na hierarquia da escola pesquisada, um excesso de disciplina assentada na obediência cega que aumenta os dispositivos do autoritarismo, como: acolhimento desumanizado e pautado numa tecnologia de controle como o qrcode⁷⁷; uniformização do corpo, não basta a camiseta e a calça do uniforme oficial da escola; os objetos que remetem a elementos simbólicos da rebeldia saudável da juventude são criticados o seu uso publicamente, a cor dos cabelos, os piercings e as tatuagens, embora não retirados, são violentamente criticados; o trânsito dos estudantes entre as salas de aulas, o refeitório, os banheiros, a biblioteca e aos laboratórios são frequentemente cerceados; os alto falantes vez e outra aos “berros” ao convocar os estudantes também é uma marca desse autoritarismo; os questionamentos durante os Conselhos de Classe são previamente elaborados pelos líderes das turmas, os estudantes no curso do Conselho não podem concretamente tratar de problemas pontuais da pedagogia ou da disciplina; os estudantes gremistas são frequentemente vigiados, suas falas monitoradas e seus projetos cerceados de forma equivocada pela gestão e por parte dos professores apoiadores.

Esse autoritarismo à moda do “jeitinho brasileiro”, principalmente numa escola pública, como onde ocorreu esta pesquisa, é de uma natureza sinalizada por Adorno (2019) como a de um indivíduo com tendências à submissão hierárquica de seus superiores e, ao mesmo tempo, com tendência à agressividade a certos grupos identitários considerados insignificantes.

Outro importante argumento para esse “espírito” do “jeitinho brasileiro” na cultura do autoritarismo nas instituições, principalmente nas escolas é o conceito de patrimonialismo. O patrimonialismo é a conformação do poder de dominação e parceira do autoritarismo, enquanto a sua dominação está relacionada às coisas públicas, assim defende Schwarcz (2019). Patrimonialismo e autoritarismo precisam de uma mentalidade que valide a ordem, a disciplina e a obediência, e esta mentalidade está em consonância com certa disposição psicológica, à

⁷⁷ Dispositivo de controle de entrada dos estudantes na escola pesquisada.

semelhança da personalidade autoritária. Adorno (2019) defende que a personalidade autoritária é construída a partir de diferentes formas e uma delas é aquela que reafirma as hierarquias entre os indivíduos e que possa justificar o apoderamento dos bens públicos, e em muitos casos por organismos privados, esse é o patrimonialismo, uma das formas da personalidade autoritária.

Vale salientar que, por intermédio do patrimonialismo o princípio de equidade diante da lei é descumprido, e no caso brasileiro esse desrespeito vem de tempos coloniais com autoritarismos como: a escravidão e o racismo que, consequentemente fundamentaram práticas patrimonialistas, na desigualdade social, na violência e nas desigualdades de “raça”, gênero, além da intolerância religiosa. Schwarcz (2019, p. 175) assinala que:

Há uma profusão de estatísticas oficiais que demonstram como as populações afrobrasileiras são objeto dileto da “intersecção” de uma série de marcadores sociais da diferença que acabam condicionando, negativamente, sua inclusão na sociedade, com um acesso mais precário à saúde, ao emprego, à educação, ao transporte e à habitação.

Esse “espírito” de autoritarismo e de dominação patrimonial, faz da escola uma das instituições mais severas e desiguais que conhecemos e no contexto da escola pesquisada foi possível observar que, os estudantes majoritariamente pretos, pobres, e da comunidade Lgbtqiapn+, principalmente a comunidade trans, foram as maiores vítimas desse autoritarismo. A desigualdade de gênero também é perceptível não só em relação às estudantes, mas em relação às professoras. Há uma violência sofrida pelas mulheres, as estudantes, as professoras e as gestoras da escola, que se manifesta na forma de uma cultura da violência psicológica e moral com vias no assédio e na importunação sexual.

Em consulta com alguns professores homens a partir de uma formação sobre gênero na unidade escolar em 09.03.2023⁷⁸, quando o tema foi assédio sexual em ambiente de trabalho, quase metade dos homens consultados afirmaram que uma mulher que veste roupas curtas ou “ousadas” é a responsável pelo assédio ou está “facilitando” para sofrer algum ato de violência. Demonstrando uma mentalidade que corrobora a violência contra as mulheres, tendo por base a culpabilização da vítima e não do seu agressor. Schwarcz (2019) diz que alicerces dessa cultura estão no projeto colonial de Brasil, já que a colonização brasileira se pautou fortemente na cultura do estupro, especialmente de mulheres indígenas e afrodescendentes. Levando a altos índices de violência sexual sofridos pelas mulheres até hoje, como continuação dessa prática que tenta se naturalizar em pleno século XXI. E o que é de pasmar é a tentativa de naturalização

⁷⁸ Formação solicitada pelo CONVIVA – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, sobre o tema gênero, em razão das comemorações ao dia 08.03.2023 sobre o Dia Internacional da Mulher.

dessa prática na escola, espaço institucional dos mais relevantes na sociedade e que poderia ser o contraponto a este tipo de discurso e violência.

Naturalização que se imiscui nos meandros do autoritarismo burocrático, por vezes legitimado por orientações pedagógicas duvidosas que se inserem nos jargões institucionais do tipo: é permitido falar de escola, mas não da crítica à escolarização; é viável falar de personalidade, mas não de identidades; é concebível falar de psicologia, mas não de subjetividades; é compreensível falar de juventude, mas não de singularidades, identidades e subjetividades. Corpos, enunciações e expressões se divergem e convergem entre si e transitam pela escola e divergem e convergem exatamente para reivindicar e ocupar os seus lugares.

Essas identidades, essas singularidades e subjetividades nos dias de hoje, mais do que em outros tempos, confrontam os ordenamentos tradicionais atribuídos à escola, mas, ao se sentir atacada, a escola se renova, e se renova com marcadores que encaixilham as identidades, as singularidades e as subjetividades em protótipos normativos.

Nesse contexto de encaixilhamento das identidades, das singularidades e das subjetividades estão os elementos simbólicos não normativos da comunidade Lgbtqiapn+ e este encaixilhamento permite certas violências contra esse público, em especial a violência moral e psicológica. Schwarcz (2019) constata que há certa condescendência de crimes violentos contra as comunidades que não seguem os padrões hegemônicos de heteronormatividade. Um dos exemplos mais corriqueiros na escola é a não aceitação por parte da gestão escolar e dos professores, do uso do nome social para os estudantes transgênero; a não aceitação por parte da escola dos namoros homoafetivos, embora os namoros heteronormativos sejam aceitos com naturalidade e estimulados eventualmente.

Há certo falseamento no “jeitinho brasileiro da educação”, nas escolas e em especial na escola pesquisada. Há uma falsa impressão de que a escola é a terra da inclusão, quando de fato deveria ser. De que a escola é o espaço de sociabilidade com vistas a certa convivência harmoniosa entre todos os estudantes, independente da cor, da orientação sexual e do gênero. Entretanto, esta cordialidade falseada pode estar naquilo que Sérgio Buarque de Holanda denominou de “cordialidade brasileira”. Embora possa parecer um atributo assinalado pela benevolência, pela urbanidade, boa educação e civilidade, na verdade ela só tem correspondência com as máscaras sociais que reproduzimos, ou seja, um disfarce que esconde de forma vulgar toda forma de intolerância. Todavia, Schwarcz (2019) defende que, embora ainda hoje a intolerância continue, a máscara da cordialidade caiu e em seu lugar, alguns movimentos autoritários instauraram a pregação do “nós contra eles”, teoria embasada na

Psicanálise de Christian Dunker, ou seja, uma polarização política com intolerância despudorada, marcada por:

[...] desconfiança diante de tudo que não faça parte da própria comunidade moral: a imprensa, os intelectuais, a universidade, a ciência, as organizações não governamentais, as minorias e os novos agentes políticos. No seu lugar, vigoraria a simplicidade do homem comum, aquele que faz seu churrasco, frequenta a igreja aos domingos, conhece o barbeiro pelo nome, é próximo de sua família, que mais parece com um clã unido, e tem um cotidiano assemelhado ao de seus eleitores. “É gente como a gente”, conforme exalta um refrão muito utilizado na campanha eleitoral de 2018.” (SCHWARCZ, 2019, p. 212)

Na escola de 2018 até hoje o que mais se presenciou foi esta polarização entre ciência e fé e junto com ela a violência demonstrada pela agressividade autoritária na psicologia da escola. Muitas vezes, essa agressividade autoritária era fundamentada por pressupostos morais embasados inclusive em aspectos da religiosidade cristã e a um desprezo por estudantes pretos da periferia, repugnância em relação aos jovens da comunidade Lgbtqiapn+ e desrespeito às mulheres e aos adeptos da religiosidade de matriz africana e indígena. Racismo, sexismo, homofobia, transfobia e intolerância religiosa, todos os preconceitos configurados na personalidade autoritária e, com maior força, declaradamente presentes em instituições escolares como da escola pesquisada.

Adorno (2019) desenvolveu em 1947 vários testes de personalidade e um dos mais marcantes foi o da *Escala F*⁷⁹ um teste que media respostas sobre diversos elementos distintos do autoritarismo. Ainda hoje é possível observar principalmente na escola, no contexto da burocracia autoritária e na perspectiva disciplinar e pedagógica, certos indivíduos publicizando com certa naturalidade os elementos assinalados pela pesquisa de Adorno, como: a estereotipia e a superstição; o sentimento de punição em relação àqueles que violam os valores convencionais, principalmente os valores heteronormativos; os fenômenos da homofobia e transfobia. Aliás, um dos itens da *Escala F* diz respeito à dimensão da agressividade autoritária em relação aos homossexuais, na qual é dito: “a homossexualidade é uma forma particularmente podre de delinquência e deveria ser punida com severidade”. Vale destacar que há uma preocupação excessiva em relação a temas sexuais na dimensão da *Escala F*.

É considerável destacar que na era colonial as justificativas mais recorrentes para a agressividade autoritária eram em relação ao etnocentrismo; hoje presenciamos que as maiores justificativas em relação a brutalidade contra as minorias tem relação com a orientação sexual

⁷⁹ A *Escala F* foi um teste de personalidade de 1947, proposto por Theodor W. Adorno para medir a personalidade autoritária. O “F” significa “fascista”. A *Escala F* mede respostas sobre diversos componentes distintos do autoritarismo, como convencionalismo, agressão autoritária, superstição e estereotipia, poder e tenacidade, destrutividade e cinismo, projetividade e sexo. Os resultados verificados a partir da *Escala F* podem ser diretamente associados a dimensões de trajetória, nível educacional e capacidade intelectual.

e o gênero. Em ambos os casos é visível a crença na relação da superioridade entre os indivíduos e há uma interiorização da dimensão de poder e brutalidade, por categorizar os seres humanos em superiores e inferiores.

No interior da escola ainda aparecem dois importantes elementos que invocam uma personalidade autoritária, a suspeição com aqueles que não fazem parte de sua comunidade moral, cristã e heteronormativa, por não serem parte dela ou por criticá-la, revelando certa brutalidade autoritária por intermédio de uma burocracia violenta. Desconfiança voltada para professores, intelectuais e, por estes desenvolverem críticas e se oporem ao establishment cristão e heteronormativo, e por não realizarem o exercício da obediência, condição *sine qua non* da cultura Ibérica, como aponta Sérgio Buarque de Holanda:

[...] a obediência aparece algumas vezes, para os povos ibéricos, como virtude suprema entre todas. E não é estranhável que essa obediência – obediência cega, e que difere fundamentalmente dos princípios medievais e feudais de lealdade – tenha sido até agora, para eles, o único princípio político verdadeiramente forte. A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são-lhes igualmente peculiares. As ditaduras e o Santo Ofício parecem constituir formas tão típicas de seu caráter como a inclinação à anarquia e à desordem. Não existe, a seu ver, outra sorte de disciplina perfeitamente concebível, além da que se funde na excessiva centralização do poder e na obediência. (HOLANDA, 2009, p. 39)

Essa cultura da obediência ibérica nos fez refletir a respeito da centralidade dos impactos da autoridade e do papel da liberdade na formação pedagógica e vida estudantil. Contribuiu para pensar sobre a construção de um olhar mais crítico em relação às práticas que deformam os saberes, deformam a escola e, conseqüentemente deformam o humano e bloqueia suas potencialidades. Pois, nesses tempos de polarização é imprescindível que haja exigências em não aderir às ordens de forma cega e velada.

É imprescindível pensar, principalmente no contexto de escola, na desobediência como perspectiva kafkiana de resistência ao autoritarismo, forma da personalidade que é manifestada em comportamentos, como a misoginia, o racismo, a homofobia e a transfobia, que procura humilhar e submeter o outro.

É fundamental que haja um cuidado pedagógico por parte da escola ao aderir às ideias políticas reacionárias que têm como pauta as condutas antidemocráticas; a intolerância e a disseminação de discursos de ódio contra as minorias, que recorrentemente são vistos de maneira estereotipada, para não continuarmos incorrendo no risco de alimentarmos posturas em que os massacres cotidianos às minorias não se naturalizem.

Importante combater os discursos autoritários na escola, pois a escola tem a tendência a fundamentar verdades, e, a depender de seu discurso, tende a transformar estudantes em objetos manipuláveis por meio de violências claustrofóbicas, como: ansiedade frequente, medo,

introspecção exagerada, normatização draconiana, perfilamento e segregação intelectual, dificuldade de sociabilidade, dentre outros. Todas essas violências produzem a insensibilidade muitas vezes pela dureza no acolhimento e nas práticas educativas.

A partir dessa pesquisa foi possível perceber os vários desafios no sentido de pensar na constituição de uma educação libertária, emancipatória. Haja vista que os entraves que fazem parte da ordenação social, não é tão rápida e simples as transformações das condições objetivas e subjetivas de sociedade. Reiteradamente nos restou a insistência da reflexão sobre as disposições objetivas para desmascarar os impactos da conjuntura escolar e pedagógica que contribuem para deformar as subjetividades e as identidades.

Diante disso, a postura kafkiana em analisar essa realidade contribuiu justamente dessa maneira, pois nos ajudou a resgatar a expressividade e a liberdade de pensamento, a não prostração diante de uma vida medíocre que aceita, sem indagação, a adequação a um mundo autoritário e perverso.

Há certa frieza que se instaura nas relações sociais de algumas escolas, de modo específico foi possível observar um quadro considerável de evasão escolar na unidade pesquisada a partir de seu segundo ano de tempo integral. Havia no início de 2022 cerca de 1700 estudantes, hoje eles não passam de 1300, e muitas das respostas no cotidiano escolar em relação a essa parcela que se evadiu eram: construção de realidades educacionais nas quais os estudantes se veem forçados a se adequar à ideia de uma escola irracional e sem sentido, permeada por uma lógica burocrática. Narrativas sobre realidades na escola esvaziada de sentido, na qual as violências simbólicas se reproduzem de forma cega e naturalizada pelo cotidiano. Embrutecimento da razão, ausência de escuta e de diálogo humanizado, indiferença com o sofrimento do outro, vida estudantil burocratizada e projetos de vida, grêmios estudantis e tutoria que não possibilitam o exercício do protagonismo e da emancipação.

Adorno (1995) em *Educação após Auschwitz*, nos leva a prudência de pensarmos acerca de uma educação humanizada na perspectiva da emancipação. E ressalta que o diagnóstico sociológico dirigido à escola e aos sistemas de ensino pós Auschwitz deve permanecer contemporâneo, pois, em suas reflexões, a escola e a educação também seriam as responsáveis pela indiferença frente ao holocausto. Dessa forma, é importante que os pressupostos que produzem as barbáries, como: agir de forma heterônoma, ao curvar-se diante de normas e compromissos de obediência cega às autoridades heteronormativas, além do não confronto com a barbárie e da submissão a toda ordem social que promova o preconceito de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religioso e etário. E que são todas as formas de agressividades presentes no cotidiano escolar de forma direta e subliminar, presentes na sociedade não só em forma de

atos da agressividade, mas na condição da neutralidade e na inexistência de empatia em relação à condição do outro.

CAPÍTULO III |

CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E TERRITORIALIDADES NA ESCOLA: UM OLHAR ENTRE A SOCIOLOGIA E A PSICANÁLISE DA CULTURA

Existe uma boa maneira de categorizar corpos? O que as categorias nos dizem? As categorias nos dizem mais sobre a necessidade de categorizar os corpos do que sobre os próprios corpos

Judith Butler⁸⁰

3.1-| O ensino de Sociologia e o debate sobre corpo, gênero, transgeneridade e diversidade sexual na escola, em diálogo com uma cartilha sobre sexualidade e a Comissão de Direitos Humanos da escola

A partir dos pressupostos antropossociológicos, ou seja, sociológicos e antropológicos, além dos sociopsicológicos e psicanalíticos trataremos a seguir das narrativas estudantis a respeito do debate “corpo, gênero, transgeneridade e diversidade sexual na escola, na perspectiva do Ensino de Sociologia. Pois, acreditamos que a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social e a Psicanálise da Cultura, são matérias primeiras a tratar deste debate, talvez, elas sejam as áreas que têm maior legitimidade para conduzir o tratamento teórico adequado sobre essas nuances teórica.



Fotografias 36, 37 e 38⁸¹

Em relação à questão do corpo, percorreremos parte da obra de Lacan (1998), embora ele não discuta a questão da corporeidade de modo específico, se refere de forma intensa a este problema. No contexto do campo psicanalítico demarcado por Lacan, o corpo pode ser refletido

⁸⁰ Filósofa pós-estruturalista estadunidense, compôs uma das principais teorias contemporâneas do feminismo e da teoria queer. Butler é uma pessoa não binária.

⁸¹ **Fotografia 36:** “Sy, a bailarina”. **Fotografia 37:** “Sobre corpos juvenis”. **Fotografia 38:** “Performance”. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografias 33 e 35 de Ju e fotografia 34 de MED, estudantes que cederam os direitos de imagem, conforme Anexo I.

a partir de três importantes eixos psicanalíticos: o ponto de vista do imaginário, o corpo como imagem; o corpo do ponto de vista simbólico, marcado pelo significante; e o corpo do ponto de vista do concreto, do real, o corpo como sinônimo de gozo.

O que de fato Lacan (1998) quer dizer é que o imaginário, o simbólico e o real são três conceitos que nos ajudam a compreender a constituição da subjetividade e experiência humana. O Imaginário é a dimensão que diz respeito à relação do *eu* com o outro por meio dos sentidos, em especial, pelo olhar, ou seja, pelas imagens. Esse registro é o primeiro a constituir a nossa humanização. Por exemplo, quando somos crianças, não conseguimos ter a noção de quem somos, sendo assim, nós antecipamos sobre nós mesmos a imagem de um outro. É daí a origem da frase de Lacan: “o *eu* é um outro”. O Simbólico é a linguagem, a dimensão da linguagem que nos diferencia dos animais. Diferentes deles, somos seres de linguagem, ou seja, somos habitados por ela, e é através dela que encontramos na cultura e aceitamos as regras e normas que governam a sociedade. Já o Real representa aquilo que está fora da simbolização e da representação imagética. Muito diferente do conceito de realidade, é aquilo impossível de ser representado, tanto pelas palavras quanto pelas imagens.

Pontuemos com acuidade os três eixos psicanalíticos sobre o corpo: sendo ele uma perspectiva do imaginário, leva-nos a refletir como a imagem e a representação do corpo marca a constituição subjetiva e a imagem anunciada ou revelada pelo sujeito. O corpo na perspectiva do simbólico sinaliza para a relação estabelecida entre fala-linguagem-corpo. Para Lacan (1998), esse corpo marcado pelo simbólico, segundo o qual suas partes podem se submeter aos significantes, pode ir além da sua função enquanto apenas corpo vivo, já na concepção do real e do concreto, este corpo estaria circunscrito na esfera da satisfação pelo gozo, muitas vezes estabelecido como energia psíquica, é o corpo do sexo biológico.

Em relação ao gênero, circunscrito historicamente por um patriarcalismo severo e muito desigual que no seu nicho imiscuiu-se em grupos extremistas do conservadorismo que, inclusive, não concordam que haja quaisquer discussões nas escolas sobre a identidade de gênero, transgeneridade e orientação sexual. Contraditoriamente estes grupos sociais que são contrários ao debate sobre gênero e sexualidade, deixam entrar em suas casas através dos produtos culturais televisivos, principalmente através das séries, filmes e novelas, as relações homoafetivas e bissexuais, quase que naturalizadas do ponto de vista da cultura pós-moderna.

A Sociologia, por sua vez, tem realizado nos últimos anos uma separação teórica importante entre os conceitos de gênero, transgeneridade e sexualidade, principalmente ao abordar: a emergência das subjetividades modernas, refletir sobre o lugar que homens e

mulheres ocupam no contexto das relações sexuais, além de analisar o repertório das significações das identidades e interações sexuais.

Respectivamente pensando: no século XIX a ciência começou a se debruçar sobre os estudos de sexualidade e podemos ver isso no que Foucault nos diz em *História da Sexualidade* (1999). Ou ainda em como o lugar de homem e mulher se configurou através da história com uma espécie de pacto ou acordo entre os gêneros, até a ideia de amor matrimonial, que também virou objeto de investigação de Foucault (1999).

Avtar Brah (2006), socióloga ugandense-britânica, ao pesquisar a questão do feminino depois da Segunda Grande Guerra, diz que naquele momento havia uma aura política na tentativa de suprimir as desigualdades de gênero que estavam alicerçadas na diferenciação sexual. Segundo Brah (2006), eram proposições que não estavam ali para refutar a condição das mulheres enquanto seres biológicos, estavam para refletir e indagar sobre o que move a posição de sujeição das mulheres aos homens, principalmente em relação às ordenações biológicas. A respeito dessa reflexão Brah relata sobre um evento no qual participou em 1985:

Em 1985 participei da Conferência Internacional de Mulheres em Nairobi. Ali, mais de 10 mil mulheres de mais de 150 países se reuniram para tratar de problemas de nossa subordinação universal como ‘segundo sexo’, mas o aspecto mais notável dessa conferência era a heterogeneidade de nossa condição social. As questões levantadas pelos diferentes grupos de mulheres presentes à conferência, especialmente as do Terceiro Mundo, serviram para sublinhar o fato de que os problemas que afetam as mulheres não podem ser analisados isoladamente do contexto de desigualdade nacional e internacional. Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. [...] O signo “mulher” tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. [...] Aqui o foco analítico está colocado na construção social de diferentes categorias de mulheres dentro dos processos estruturais ideológicos mais amplos. Não se afirma que uma categoria individual é internamente homogênea. (BRAH, 2006, p. 340-341).

Pensar a heterogeneidade da condição social da mulher, em especial as mulheres dos países subdesenvolvidos, pois as complexidades que as afetam precisam ser analisadas no conjunto de suas histórias de desigualdade, nas estruturas das suas relações sociais, este é um dos papéis importantes da Sociologia nos tempos que nos segue.

Já em relação à transgeneridade, historicamente se convencionou explicar às sociedades ditas “normais” a partir das estruturas sociais baseadas no binarismo, ou seja, homem e mulher. Biologicamente falando, ou é o mundo dos machos ou o mundo das fêmeas, ou seja, o mundo masculino e o mundo feminino, estes são os elementos fundantes de uma sociedade “normal”. Portanto, tudo que não se enquadra nesses conceitos, são considerados “anormais”,

“degenerados”, “perversos”, “doentes”, “patológicos”, por exemplo: a homossexualidade, a bissexualidade a transgeneridade se enquadram nesses perfis.

Em nossa escola, não diferente da nossa cultura, os critérios que dominam as identidades de gênero, principalmente a transgeneridade é o da imposição sobre os indivíduos assumirem uma identidade que esteja no universo do masculino ou do feminino, semelhante àquela que concorda com as características biológicas da ocasião do nascimento. A transgeneridade não acontece enquanto identidade, mesmo com o advento das legislações que ratificam o nome social no universo da escola como deveria acontecer.

No presente momento, dentre todos os grupos minoritários da escola, os transgêneros é o grupo que mais sofre a rejeição social por parte da escola, como apontam as narrativas dos estudantes e professores quando a pergunta nos grupos focais foi: *Como observa as relações sociais e o tratamento dado a comunidade Lgbtqiapn+? (lésbica, gay, bissexual, trans, queer, intersexual, assexual/arromântico, pansexual, não binário etc.).*

- É a comunidade mais desrespeitada da escola, tenho a impressão de que sempre pedem licença para existir. (narrativa de uma professora)

- As relações sociais não são boas e o tratamento dado a essa comunidade é de muito preconceito! (narrativa de uma estudante)

- A comunidade Lgbtqiapn+ é apresentada como uma comunidade que tem direitos, mas quando os direitos dela são tencionados com os interesses da escola, é interessante que esses direitos passam a ser discutidos. Vejo que tentam negar diretamente uma violência contra a comunidade, mas a violência existe e não é segredo, ela não vai desaparecer com a gestão tentando negá-la. (narrativa de uma professora)

- Na escola isso é um assunto delicado, tem muita gente que não entende como essas coisas são importantes para alguém que é da comunidade LGBTQIA+, a sexualidade/gênero está ligada a quem, a pessoa é e ter isso como motivo de piada ou vergonha é um sentimento péssimo. O V. (a escola) era uma boa escola em relação a sexualidade, os professores e os alunos tentavam ao máximo entender e respeitar, mas em questão de identidade de gênero falta muito pra ser considerado algo legal, consigo entender que a galera do corpo docente é um pessoal de idade que não quer ter sua crença contrariada, mas o respeito a essas questões pode ser um fato essencial pra permanência escolar, por exemplo, um colega meu era não binário e no segundo ano do ensino médio não tinha nem seu nome e nem os pronomes respeitados, todo dia falava de desistir e faltava muito, no terceiro ano a gente mudou pra uma sala que respeitava essas questões e deu pra ver uma melhora na questão das faltas e até na saúde mental da pessoa. Por isso acho que a escola tem que ser o principal lugar de respeito e acolhimento nessas questões, a gente passa a maior parte da vida na escola e pelo menos 7h no dia lá, se não nos sentirmos bem lá, em que momento da vida a gente vai se sentir? (narrativa de um estudante)

- Muito preconceito! Muitas pessoas se dizem aliadas ou que falam que respeita e tudo, mas essas mesmas pessoas não estão dispostas a aprender, os LGBTQIA+ sempre ensinam a maneira certa e esse pessoal mente fechada nunca aprende, além disso o tratamento é totalmente diferente das pessoas heterossexuais, os LGBTQIA+ nunca podem se abraçar, ficar de mãos dadas, que já mandam alguém separar dizendo que não pode. Fora a questão do banheiro, algumas pessoas não se sentem a vontade de usar um determinado banheiro e ela quer usar um que ela se sinta confortável, porém essa pessoa é barrada e os argumentos são de que a genitália é o que define a pessoa. (narrativa de uma estudante)

- Terrível, parece um lugar acolhedor, mas está bem longe disso. (narrativa de uma estudante)
- Devem ser mais respeitadas e menos questionadas pelos professores. Entre os estudantes há bastante espaço para dialogar e o respeito é mútuo entre eles. (narrativa de uma estudante)
- As relações não são tratadas com o devido respeito, os temas não são discutidos e parecem proibidos. (narrativa de uma professora)
- Quando está num grupo onde majoritariamente as pessoas são da comunidade, a relação é mais harmoniosa e dá certo e todos se respeitam, mas as vezes esquecemos que existem pessoas de fora que são homofóbicas ou grupos que podem invalidar sua sexualidade. (narrativa de uma estudante)
- As relações e tratamento dado a gente da comunidade, é a opressão. Já que somos limitados, seguidos e marcados por funcionários da escola, tanto como da gestão, como os docentes e mesmo inspetores. Utilizando a desculpa que a regra são a todos, porém é notória a diferença de tratamento quando eles visualizam pessoas da comunidade junto. E infelizmente vivi isso, e vivo por vezes. (narrativa de um estudante da comunidade Lgbtqiapn+)
- O excesso de ignorância por parte de uma maioria, uma visão autoritária e medieval. (narrativa de um professor)
- Ruim. Alunos da comunidade citada já relataram tratamento diferenciado para com eles. Situações de desrespeito ao nome social também já foram presenciadas. Professores já foram desrespeitados pelos próprios alunos. (narrativa de um estudante)
- Por mais que as pessoas estejam “respeitando” mais acredito que ainda é muito perigoso. É muito triste não poder sair e ficar da mesma forma de um casal heterossexual, cis. As pessoas olham muito para a pessoa LGBT com nojo, e como se não fossemos desse planeta. (narrativa de um estudante da comunidade Lgbtqiapn+)

Foi possível perceber durante esta pesquisa que, pouco se tem pesquisado sobre a transgeneridade em escolas e poucos são os pesquisadores que têm preocupação em se debruçar satisfatoriamente sobre esse tema. Enquanto essas pesquisas não acontecem satisfatoriamente, o que vemos é uma série de acontecimentos que, por conta do desconhecimento identitário e subjetivo desta comunidade, a comunidade Lgbtqiapn+ é assolada por preconceitos e incompreendida no interior da escola. Para exemplificar o resultado desse tipo de situação, observemos o relato de I. estudante do Ensino Médio que buscou acolhimento na Comissão Gremista de Direitos Humanos da escola:

- Há mais ou menos um ano a minha vida sofreu uma reviravolta. Quando estava prestes a iniciar o último ano do Ensino Médio no V. (escola onde a pesquisa foi realizada) e eu enfim completar 18 anos, eu senti que era a hora de contar para o meu pai e para a minha mãe sobre a minha condição sexual. Mas tudo foi diferente, tive de ouvir: “não terei filha sapatão, vou te tirar da escola e vou te colocar no eixo”. A partir daquele momento passei uma noite e uma madrugada de pavor e ameaça psicológica por parte do meu pai e da minha mãe.

No dia seguinte, pela manhã, a estudante I. arruma uma mochila e procura a escola para ser acolhida pela Comissão Gremista de Direitos Humanos. A suposição de que alguém iria acolhê-la logo se dissipou, pois em seguida o seu pai apareceu na escola e, I. sob ameaça foi

confrontada. O episódio termina com I. voltando para casa com seu pai, logo após a gestão da escola organizar uma mediação e todos teoricamente se entenderem. No dia seguinte o pai de I. a desmatricula e matricula numa instituição escolar religiosa, com o argumento de que na nova escola a estudante seria adequadamente orientada em relação à sua condição sexual. Casos como esse são recorrentes em escolas e desde muito tempo violências psicológicas e simbólicas têm sido um processo constante para a comunidade Lgbtqiapn+, principalmente por meio de penalidades burocráticas realizadas pela escola, como por exemplo: normatização excessiva do uso do uniforme; sanções de normas heteronormativas, como cobranças no modo de andar, vestir-se, pentear ou cortar os cabelos, usos de acessórios e uso dos banheiros.

Discriminação, marginalização, isolamento, segregação e tratamento desigual da comunidade Lgbtqiapn+ frente aos demais estudantes, são fruto de um posicionamento subjetivo e identitário desta comunidade. Foucault (1999) apresenta uma tese de que o termo heterossexualidade só se constitui à medida que os dispositivos do repúdio, da repressão e da exclusão atuam frente à homossexualidade, construindo uma espécie de hierarquia de poder através da subordinação da orientação sexual. É o que denominamos na contemporaneidade de heteronormatividade, que é a representação totalizante das normas, das práticas e das crenças que naturalizaram a heterossexualidade como a forma adequada da orientação sexual, em detrimento de todas as outras formas. Há um construto social que mobilizou durante milênios estruturas de comportamentos, de rituais e de crenças que, por intermédio de instituições normativas como o Estado e a Igreja, fundamentaram a adequação do que consideramos como “normal” e “correto”.

Para Bourdieu (2004) normalmente os grupos respondem a partir de elementos socialmente aprendidos e das experiências daquilo que consideram normal, moralmente aceito. Concebe-se assim o *habitus*, que tem o seu funcionamento por meio de mecanismos da reprodução social do sistema de crenças e valores, incorporando e legitimando posições sociais hierarquizantes e segregadoras.

É importante destacar que a escola, a sala de aula, os espaços na escola e seus projetos pedagógicos não são exclusividades das demandas do ensino e aprendizagem, há outras. Surgem a partir delas ou no contexto delas: conflitos próprios da juventude e dos professores, sentidos e significados sociais de outras experiências da sociedade e elementos próprios das subjetividades e das identidades. Essas demandas revelam uma escola imbricada com a sociedade e inerente às histórias de seus principais protagonistas, ou seja, estudantes e professores. Nesse sentido, os significados de escola não se mostram como processos apartados da sociedade, aparecem como instantes mais complexos, criando significações e sentidos de

escola que, nessa relação de imbricamento com a sociedade, pode correr o risco de esvaziar os seus reais sentidos e significados. Segundo Mendonça (2011) é importante compreender o que faz a escola se distanciar do seu projeto histórico ao apontar que:

Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo, procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação do real. A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torná-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual.

E nos novos tempos, com as novas juventudes que entram na escola, incorporar à escola novos sentidos e significados é não criminalizar os temas de gênero, transgeneridade, sexualidades e étnico-raciais, tão debatidos. Nos últimos tempos temos visto os ataques a docentes se intensificado à criminalização pela simples menção aos temas de gênero e orientação sexual. Vale pensar que, se a escola não se apresenta como o lugar da possibilidade de lidar com as diferenças, acaba por agir como um dos espaços que reforçam a heteronormatividade. Entretanto, se observarmos o cenário em que se encontram as questões sobre as subjetividades e as identidades de gênero e sexualidade, é possível observar que não há apenas um lado. Ainda vigora na escola elementos pedagógicos e estratégias de aprendizagem que ainda são favoráveis às dinâmicas defendidas pelo *Escola Sem Partido*, como por exemplo: não abordar temas ligados a Política, Direitos Humanos, Cidadania, regime democrático; liberdade de cátedra cerceada, censurar professores de expressar seus pontos de vista sobre o mundo e a discussão de gênero e a crítica à orientação sexual como “ideologia de gênero”.

É importante ter em conta o que a escola já deveria saber e propagar como conhecimento. De que a identidade de gênero é a experiência subjetiva de um indivíduo na relação consigo e nas relações com outros gêneros, ou seja, o gênero não depende do sexo biológico, mas de como a pessoa se percebe. Essa identidade de gênero pode ser binária, isto é, homem ou mulher, mas também pode ser não binária, quando não há nenhuma das personalidades de gênero. Há ainda as identidades dos indivíduos transgênero, transexuais e travestis, cuja identidade de gênero é divergente do gênero firmado no nascimento quando este gênero é imposto. E essas pessoas que se identificaram com o gênero determinado no nascimento também são chamadas de cisgêneros, isto significa que no cenário social, político, científico e jurídico, um indivíduo cisgênero é tido como submetido a um corpo e um gênero.

No que se refere a orientação sexual, esta abrange as práticas do erotismo, suas preferências e tendências de relação afetiva e objetos do desejo. Assim como o gênero, a orientação sexual é culturalmente atribuída e tem particularidades em diferentes categorias e culturas. Entretanto, na sociedade ocidental a orientação sexual é assinalada por convenções heteronormativas, ou seja, na hierarquia da sexualidade ocidental a heterossexualidade domina a posição superior e, logo, a homossexualidade, a bissexualidade, são socialmente compreendidas como inferiores. Em outros termos, na sociedade contemporânea é considerado normal a heterossexualidade e anormal quaisquer outras categorias da sexualidade. À exemplo do que ocorria e ocorre nas sociedades etnocêntricas e racistas. É significativo salientar que qualquer categoria da sexualidade é socialmente construída e concerne à orientação sexual. Agora imaginem um jovem estudante pobre, de periferia, preto e transgênero vivendo na sociedade atual, em especial nas periferias paulistas, como a estudante Sy.

Não é incomum que no contexto da escola pesquisada foi possível presenciar que as subjetividades e as identidades dissidentes estivessem cerceadas por uma série de interpelações e questionamentos que remetiam à invalidação, discriminação e uniformização. Essa política de cerceamento tinha como perspectiva um processo de expulsão destas comunidades da escola e não uma possível evasão como muitos querem pensar. Chegamos a acompanhar um grupo de estudantes da comunidade Lgbtqiapn+ em reuniões de tutoria, muitos relataram que em decorrência dessas discriminações, acabavam não frequentando a escola para não terem de confrontar com as intolerâncias movidas por homofobia e transfobia, principalmente por parte de certos professores e parte da gestão escolar. Nos relataram que escolhiam dias específicos para frequentar a escola, por conta das aulas específicas que consideravam que não seriam discriminados. Dessa forma, a escola se torna um universo conivente com a produção da heteronormatividade e da discriminação, impossibilitando o exercício e o livre trânsito da diversidade.

Abrir o diálogo sobre as questões de gênero e diversidade sexual na escola não é ter um debate circunscrito aos grupos minoritários, esta visão tem o intuito de cada vez mais atender as reivindicações da maioria heteronormativa que está na escola. Ademais, essas minorias, se não legitimam seus espaços, direitos e vozes, correm o risco de serem esvaziadas de sentido e significado e se uniformizam. É importante que esse debate chegue ao currículo, a um movimento curricular que leve em consideração que o corpo é o esteio cujo discernimento, a cultura e os significados se configuram socialmente. É interessante a reivindicação de um currículo que complexifique e viabilize subsídios para as ações performáticas dos estudantes.

Pois, se levarmos em consideração outras contingências identitárias é um sinal de que compreendemos que os corpos não são neutros, não são destituídos de vivências e narrativas.

Didáticas de gênero, ideologias de gênero, kit gay, kit feminista e “caca” (uma referência perversa ao ECA – Estatuto da criança e do adolescente), são algumas das várias mostras deliberadas por instâncias da escola pesquisada que ratificam aquilo que é neutro no currículo escolar. Por exemplo, o currículo se apresenta neutro quando superficialmente trata de temas como: gênero e orientação sexual, mas não aprofundam o significado da sigla: Lgbtqiapn+ (lésbica, gay, bissexual, trans, queer, intersexual, assexual/arromântico, pansexual, não binário etc.); quando trata de gênero, não inclui a transgeneridade e quando esta aparece, aparece de forma superficial. Se o currículo oficial da escola é neutro e a sua consequente formação também se evidencia como um terreno da “neutralidade”, qual é o real motivo do currículo e a escola se sentirem assombrados com os elementos como: ideologia de gênero, kit gay, kit feminista, que são inexistentes? É crucial que os nossos currículos orientem nossas práticas pedagógicas, mas, não podem colocar no horizonte educacional as narrativas predominantes que enquadram as diferenças de gênero, de orientação sexual, de identidade e subjetividade em discursos patológicos, psicológicos, médicos e religiosos, muito comuns nas escolas públicas.

Outro agravante acadêmico na escola, antes das mudanças estruturais do Governo Tarcísio e do Secretário de Educação Renato Feder no CONVIVA, era o de que precisávamos pontuar os trabalhos das pastas, na perspectiva de nortear o debate sobre Direitos Humanos. Mas, simultaneamente, por conta da intervenção do currículo, diligenciavam controlar os conteúdos que fizessem menção indireta ao debate das desigualdades de gênero na escola, ao assédio moral e sexual, a homofobia e a transfobia. Bem como procuravam criminalizar os docentes que engendrassem esses temas em suas práticas pedagógicas. Hoje, com as mudanças mais dramáticas no CONVIVA implementadas pela Secretaria da Educação, as pastas das principais pautas sofrem ainda mais com o cerceamento político e ideológico da direita conservadora.

Infelizmente em pleno século XXI, as perspectivas e as reflexões sobre gênero, transgeneridade, orientação sexual, identidades culturais e identidades subjetivas ainda sofrem deslocamentos, limites e possibilidades de não serem tratadas pedagogicamente no interior da escola. É possível observar a partir da escola pesquisada, que não existe absolutamente nada que possa cativar estudantes para esses temas com tanta rapidez que o “Escola Sem Partido” e a sua “ideologia de gênero” tiveram. Um exemplo disso é nos grupos focais a pergunta: *Como*

observa as relações sociais e o tratamento dado a comunidade Lgbtqiapn+? E as narrativas diante desse quadro sobre corpo, gênero, sexualidade e territorialidades na escola foram:

- Não só dentro do ambiente escolar, como também na sociedade, a comunidade Lgbtqiapn+ sofre diversos preconceitos. Apesar de acabar sendo “inevitável” mesmo dentro do V., o ambiente era muito diverso, tendo até mesmo algumas brincadeiras entre os alunos de que “O V. é a própria bandeira lgbt, muitos alunos são da comunidade, o ambiente era muito seguro e confortável, em minha opinião, porém, claro, não escapando a alguns episódios de homofobia e preconceito – algumas vezes, mais da parte da gestão que dos alunos. (narrativa de uma estudante do 3º ano do ensino médio).
- Desde o momento em que eu entrei no V., eu sempre vi bastante apoio a esses grupos, por mais que role preconceito por parte da minoria de pessoas. Esses grupos têm um foco muito importante de resistência dentro da escola. (narrativa de uma estudante do 2º ano do ensino médio).
- Não recebi nenhuma orientação com relação ao tratamento a comunidade Lgbtqiapn+, mas entendo que não há distinção, a educação deve ser para todos. Por parte dos alunos de uma forma um pouco mais velada observa-se alguns questionamentos relacionados à representatividade da comunidade, poucos líderes de sala, dentro do grêmio estudantil. (narrativa de um professor)

É possível observar com maior foco que o ensino e a aprendizagem a partir da escola e em consonância com um currículo, podem ser palco de um grande conflito polarizado em dois campos da cultura: “a educação e a diversidade”. Nesse sentido, o papel da escola é o de conscientizar e apresentar a relação entre “educação e diversidade” como algo que faz parte das nossas experiências e devemos respeitar e acolher. Pois, a escola é o lugar da coletividade e por ser uma instituição coletiva, é dever da escola e é o seu grande desafio, pensar na complexidade do universo individual dos estudantes. Na perspectiva de que esse imbricamento individual seja elaborado no coletivo, na dimensão do respeito à diversidade e aos direitos humanos. Cabe ressaltar que mediar esse campo entre educação e diversidade também requer compreender que olhar para as comunidades como: de gênero, transgênero e a comunidade Lgbtqiapn+ não é limitar este olhar aos aspectos que norteiam as identidades, as subjetividades e as orientações sexuais. Mas olhar para estas comunidades como um todo, no sentido dos direitos da pessoa humana.

3.2-| Direitos Lgbtqiapn+, Transição de gênero e nome social: etnografia do silenciamento da pesquisa num processo de apuração disciplinar

Este capítulo é o resultado da relação com outra experiência de pesquisa no Ensino de Sociologia circunscrita a UNESP de Marília. Vinculada ao campo da “Antropologia, Gênero e Sexualidade”⁸². Ambas convergiram teoricamente para o mesmo terreno, ou seja, tratam de

⁸² Dissertação: Diversidade sexual e de gênero: transgeneridade – cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva, de Vanessa de Souza Silva.

temas da subjetividade, que tem a ver com características constituídas internamente pelos indivíduos a partir das relações sociais e culturais, como: modos de ver, pensar, sentir, representar-se, identificar-se, além dos valores e significados construídos simbolicamente.



Fotografia 39⁸³

Convergiram porque são pesquisas realizadas em contexto escolar, sobre temas da educação e direitos humanos e as narrativas subjetivas de estudantes de uma escola. A partir dela foi possível observar que entre as equipes docente e gestora havia dificuldades em abordar a temática de gênero e, conseqüentemente, em lidar com os (as) estudantes Lgbtqiapn+, especialmente o público transgênero, transexual ou travesti de suas unidades escolares. Além do conhecimento insuficientemente conceitual e legal, os mesmos preconceitos que permeiam a sociedade em relação à população Lgbtqiapn+, estavam presentes entre o público escolar, incluindo os (as) professores (as), gestores e funcionários.

No entanto, como profissionais da Educação, acreditamos no conhecimento como uma forma eficaz para descortinar preconceitos e construir uma sociedade que respeite e valorize a diversidade e os direitos humanos. Sendo assim, a professora Simone Cristina dos Santos (2023), no interior da mesma escola onde esta pesquisa foi realizada, foi a primeira pesquisadora a defender uma dissertação de Mestrado tendo como objeto de investigação a escola e a existência de um Laboratório de Ciências Humanas e sua relação sociológica com os direitos humanos. E eu me debrucei nas narrativas dos estudantes, das professoras e professores

⁸³ **Fotografia 39:** “*Sy, a bailarina II*”. **Fonte:** arquivo pessoal, fotografia de Ju, estudante que cedeu os direitos de imagem, conforme Anexo I.

vítimas de toda forma de violência subjetiva e identitária no interior da mesma escola. Sendo a terceira dissertação a ser defendida sobre a escola pesquisada. E, Vanessa Souza Silva (2024) criou a cartilha: *Transgeneridade – Cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva*⁸⁴, na mesma Diretoria de Ensino onde esta pesquisa se realizou, mas foi motivada por uma questão pontual sobre a transgeneridade na escola pesquisada, ao acompanhar o caso da estudante trans Sy. Sendo, portanto, a segunda dissertação (em parte) sobre a escola. Três pesquisas que se entrecruzaram de forma metodológica, a partir de temas relacionados às novas juventudes que entram na escola contemporânea, três pesquisas na mesma escola e através da mesma universidade, ou seja, a UNESP de Marília-SP.

Este encontro entre as três dissertações foi motivado inicialmente a partir de 2022, quando encontrei pela primeira vez a estudante transgênero Sy, de antigo nome, ou como a comunidade Lgbtqiapn+ costuma dizer, “nome morto” W. Aqui começa a narrativa que mobilizou um grande debate na escola a respeito das subjetividades e identidades de gênero e da orientação sexual dos estudantes da maior comunidade Lgbtqiapn+ da Diretoria de Ensino Sul 3, onde está localizada a escola na qual a pesquisa foi realizada.

Para narrar a história de Sy inicio esta narrativa destacando como fui parar na escola onde realizei a pesquisa. Esta escola, a EE P.J.V.M eu já conhecia em dois diferentes momentos: o ano de 2011, ano no qual realizei oito formações de professores e nos anos de 2014 e 2015, quando fui professor de Sociologia e Filosofia. Em fevereiro de 2022 fui convidado pela gestão da escola para ser professor e coordenador da área de Ciências Humanas e Filosofia. Pois, a escola acabara de se tornar uma escola de período integral e, por ter trabalhado anteriormente com projetos associados à escola de tempo integral, a gestão e alguns professores acreditavam que eu pudesse contribuir com ações socioeducativas. Desta vez vim a convite da comunidade escolar como professor e coordenador da área das Ciências Humanas e como professor de Sociologia e História. Além de coordenador e ser professor, fui professor-tutor, articulador do Grêmio Estudantil e representante do Conviva na Comissão de Direitos Humanos da Escola nos anos de 2022 e 2023.

Ainda em 2022 fui conhecendo outra realidade escolar, diferente do que tinha visto em 2011 e em 2014 e 2015, era uma realidade com parte da gestão escolar um pouco comprometida com os direitos humanos e parte alicerçada em ideias de movimentos como o do MBL e do

⁸⁴ Esta cartilha tem como objetivos contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à diversidade sexual e de gênero, permitir aos professores desnaturalizarem os padrões sociais de gênero, isto inclui suas próprias experiências como homens e mulheres, e, sobretudo, compreenderem a importância de respeitarem os direitos dos estudantes trans e contribuírem para a construção de uma cultura de acolhimento para este público a fim de garantir que concluam o ensino básico e tenham garantido o direito à educação.

Bolsonarismo. A grande contradição nesse momento é o fato de a escola abrigar a maior comunidade Lgbtqiapn+ da Diretoria de Ensino Sul 3, Diretoria que administra outras 105 escolas estaduais. É neste contexto que conheço Sy, a estudante transgênero que foi o fio condutor para dar o ponta pé nesta pesquisa. Principalmente por coordenar a área das Ciências Humanas do período matutino e começar a manter contato com a estudante a partir de dois momentos importantes: num primeiro momento, logo na primeira semana encontro Sy tentando utilizar um banheiro, ao observá-la com ar de dúvida, no topo da escada de onde é possível observar os três banheiros coletivos, um feminino, outro masculino e um banheiro para deficientes físicos. Me aproximo da estudante e a questiono do porquê da dúvida em entrar num dos banheiros e a resposta dela foi bem peremptória: “de fato, não sei o que fazer, sou uma estudante trans e os meninos não gostam que eu utilize o banheiro masculino, as meninas até me aceitam no banheiro feminino, mas a direção da escola não permite, pede que eu utilize o banheiro de deficientes físicos”. Logo em seguida, com ar de espanto eu digo: “banheiro de deficiente físico? Por favor, utilize o banheiro das meninas, pois você é uma menina trans e ponto final”. Em outro momento tomo conhecimento de que Sy é vítima de constrangimento público cometido por um professor, pasmem, da área das Ciências Humanas, por conta deste profissional não aceitar pronunciar o nome social da estudante. Mesmo os responsáveis por ela terem realizado a assinatura de documentação pertinente para registro na secretaria digital da unidade escolar, autorizando a utilização do nome social.

Sy era minha aluna no 3°C em uma disciplina eletiva denominada *Antropologia das Comunidades Indígenas no Brasil*. Nessa disciplina eu abordava conteúdos como os troncos linguísticos e as principais comunidades indígenas existentes no Brasil. A partir daí passo a ter novo contato, só que agora mais efetivo com Sy, quando pela primeira vez em sala de aula abordei a condição da orientação sexual em algumas comunidades, dentre elas, a condição nas comunidades *Yanomamis*. Em determinado momento dessas aulas cheguei a abordar que boa parte das comunidades indígenas não tinham, no passado, a transgeneridade como um tabu, a exemplo dos povos *Yanomamis*. E de que não haveria registro histórico de comunidades indígenas que tenham assassinado integrantes de suas aldeias por serem transgênero, ou em razão do que, hoje, se entende por orientação sexual. Ressaltava que as comunidades indígenas perderam muito com a chegada das igrejas católica e evangélica, porque a questão da transgeneridade e os relacionamentos homoafetivos foram sendo silenciados por quem dizia que era errado. Esta aula foi dispositivo importante para que Sy se aproximasse e me dissesse:

“Professor, gostei muito dessa aula, mas gostaria de lhe falar que me sinto invisível nesta escola, invisível e confusa. Aqui tínhamos três banheiros, um para os meninos, outro para as meninas e um

para os deficientes físicos, não posso usar o banheiro dos meninos, pois não me sinto confortável, não posso usar o banheiro das meninas porque sou impedida de usar pela direção da escola, eu usava o banheiro de deficiente físico, mas agora lacraram a porta, creio que tenham lacrado por minha causa, o que devo fazer?” – De pronto respondi: “você deve usar o banheiro das meninas, porque você é uma menina trans, converse com as demais garotas e use o banheiro, você não pode não utilizar um banheiro, pois uma das coisas mais essenciais no dia a dia é a utilização de um banheiro, e se alguém lhe repreender, peça para falar comigo na coordenação”.

Embora lá no início do ano letivo de 2022 já tenha falado com Sy sobre a autorização para a utilização do banheiro das meninas, percebi em seu protesto durante a aula que a estudante quisesse realizar uma reivindicação política, principalmente por estar na minha sala de aula, haja vista tê-la apoiado anteriormente. A partir desse momento Sy começou a me procurar e a contar sua história, foi a partir dessa conversa que pensei num projeto de pesquisa na escola pública para tratar das narrativas estudantis e suas subjetividades e as pautas identitárias, além do debate sobre a transgeneridade e das angústias e dilemas vividos pela comunidade Lgbtqiapn+.

Apresento a seguir parte importante da história da estudante Sy: ela era à época, uma jovem de 16 anos, moradora do bairro do Cocaia, bairro vizinho do Grajaú, morava com os avós, todos os dias vinha para a escola e após as aulas, três vezes por semana ia para o balé clássico. Sy morava com os avós paternos, pois aos 13 anos, ao se declarar para os pais como uma menina trans, foi colocada para fora de casa com apenas a roupa do corpo. Os avós a acolheram, solicitaram sua guarda temporária na Vara da Infância e Adolescência do Fórum de Santo Amaro e aos 15 anos começou o seu processo médico e psicológico para a transição de gênero. Quando ela entrou na escola no primeiro ano do ensino médio, contava com 15 anos e logo em seguida os seus avós foram orientados por uma assistente social para que alterassem o seu nome civil para um nome social, até este momento o seu nome civil era W., passa então a se denominar Sy.

Em uma de nossas conversas, Sy chega a afirmar que sempre se viu como menina, chego a lhe perguntar qual a memória mais antiga que tem dessa experiência em se identificar como menina, ela responde: “creio que desde bebê eu deva ser uma menina”. Essa afirmação vai ao encontro do que Lacan (1998[1949]) trata no *estádio do espelho*, sobre o enunciado de uma constituição do indivíduo a partir de um *outro*, por meio do qual o *eu* é orientado a conhecer o mundo, assinalando para a questão da alteridade, a alteridade numa determinação inconsciente. Ou seja, o *estádio do espelho* é o grande paradigma do Imaginário, pois se refere à forma como a imagem do próprio corpo, por intermédio do *outro*, tem um papel importante na formação do *eu* e na imagem assumida pelo indivíduo.

Sy em outro momento relata sobre o seu processo de invisibilidade dentro da sala de aula, em como o antigo nome W. ainda é pronunciado de forma discriminatória, mesmo estando nos registros escolares o seu nome social à frente do nome morto. Ela chega a afirmar que quando não a nomeiam de Sy., prefere ficar em silêncio e tentar se esconder para não ser vista, começa aí o seu processo de invisibilidade, quase que numa “presença ausente”. Sy diz: “sei que estou aqui na escola, mas tento ficar invisível para algumas pessoas e me mostro para os meus amigos, é difícil, mas já passei por tantas coisas, que aprendi a ficar invisível”.

O que foi possível conjecturar a partir da experiência de diálogo com a estudante Sy, foi semelhante com outros estudantes, como a experiência vivida por Ms. e Me⁸⁵ que se escondiam por trás de uma árvore para darem-se as mãos, ou o que vem ocorrendo com o estudante trans M.⁸⁶, que me diz que “cada dia é um dia para resistir e provar a sua existência”. E me relata o seguinte episódio na escola:

O professor se negava a falar o meu nome social, não me chamando pelo nome social pede para escolher um animal do qual eu goste e eu ingenuamente, sem compreender o sentido dessa escolha, digo que gosto de ovelhas e daí ele me diz: “vou te chamar de ovelhinha porque tenho dificuldades de te chamar pelo nome “x”, você sabe como é, né? Então vou te chamar de ovelhinha, ok?”

Em seguida M. diz: “me senti diminuído, me senti ninguém”. Há ainda a experiência de Hs, estudante não binário que talvez tenha sofrido as maiores violências em relação ao seu não binarismo. Ou La., uma estudante preta, vulnerável e periférica, que antes de ser qualquer outra coisa é uma artista, uma artista performática que não pôde expressar sua arte na escola. Foi possível conjecturar que a escola e tudo o que ela representa também é uma espécie de nicho para abrigar simulacros, uma espécie de lugar das “presenças ausentes”⁸⁷, presenças significativamente subjetivas e identitárias e institucionalmente ausentes, como: os conflitos entre o tempo e o contexto da escola e as experiências subjetivas e identitárias dos estudantes, não reconhecidas pedagogicamente na ideia de ensino e aprendizagem.

Importante acentuar que a percepção sobre a ausência de nexos entre os conteúdos da escola e a realidade vivida pelos estudantes, assim como a crítica às presenças ausentes, são o

⁸⁵ Esses dois estudantes homossexuais acompanharam todo o processo da pesquisa, quando me descobriram realizando esta pesquisa, prontamente se posicionaram e me relataram as diversas vezes que sofreram homofobia por parte da gestão escolar.

⁸⁶ Marco é um estudante trans que vem passando pela transição de gênero, alterou o antigo nome para o nome social e me fez diversos relatos de transfobia vivida no espaço escolar, principalmente por parte dos professores.

⁸⁷ Para Anthony Giddens (2002), a realidade não é apenas o aqui e agora, o contexto da percepção sensorial imediata, mas a identidade e a mudança do que está ausente, mas não queremos ver – longe da vista no momento ou, de fato, nunca encontrado, mas simplesmente não aceito como estando “lá”. Aprender sobre a realidade exterior, portanto, é também uma questão de experiência mediada.

resultado das experiências vividas como professor⁸⁸, na sala de aula, ao longo dos últimos vinte anos. Esse lugar de experiência prática, lugar onde o corpo ocupa e representa; lugar do corpo em ação não só reflexiva, mas ação física; lugar da relação poética de encontro com o outro. Nessa ideia imagética do que é ser professor e o que é ser estudante. Lugar onde presença, ausência, ação, tempo, contexto, discurso, diálogo, filosofia e experiência devem ser vividas e pensadas. Pensadas como metáfora medular, como uma espécie de arena da arte presencial, local de atuação de certa experiência de vida, potência e atuação pulsante. Lugar de força empiricamente validada por seus espectadores, os estudantes, as professoras e os professores, numa experiência poética e fenomenológica. Essa presença pode ser explicada por ser uma força e, pode ser sentida na relação entre os indivíduos na intensidade e vigor, principalmente ao refletir sobre os encadeamentos teóricos e empíricos, próprios do ofício da docência e da educação.

Deleuze (2002) diz que a presença, uma espécie de impulso inseparavelmente contido na natureza humana – força imanente que não limita a potência do corpo ao organismo – é a mesma presença que não reduz a força do pensamento à consciência. A presença no lugar da sala de aula, para além da presença física, deve ser marcada por memórias, marcada pela existência de tensões significativas, estabelecidas no contexto de uma aula e fora dela. A presença deve também ser marcada no encontro com estudantes e professores e articulada com o espaço, a sala de aula, e a memória que tem toda a história de um professor e a história de cada estudante, presença e espaço articulados por uma factual experiência da existência.

Importante pensarmos que a educação em presença, escuta e diálogo com a territorialidade, com os sujeitos, suas dinâmicas e diversidades, pode tornar-se também um caminho da formação e da transformação. Apostamos que nesse processo do diálogo os estudantes sejam capazes de refletir a partir de uma Sociologia que os levem a uma forma de experimentação na dimensão da linguagem antropológica, política e metodológica. E os façam perceber que essa dimensão possa transcendê-los daquilo que são no cotidiano para outra coisa e, ao mesmo tempo, não os reduzam ou os limitem àquilo que acreditam ser pelo viés do senso comum. Uma saída possível para enfrentar esse processo, fruto da instrumentalização do ensino, pudesse estar no ensino de Sociologia ou em uma educação na qual o ensino de

⁸⁸ Experiência de mais de 25 anos, em mais de 20 escolas e uma universidade, vivência quase que majoritariamente em escolas públicas de periferia. Atuando muitas vezes como professor de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, outras vezes como alfabetizador de adultos, em outros momentos desenvolvendo laboratórios de pensamento com crianças e adolescentes.

Sociologia e a constituição dos pensamentos significativos fossem um lugar privilegiado na educação.

Acreditamos que a emergência em pensarmos novas práticas de ensino em Sociologia tenha relação a uma forma de resistência própria da Sociologia em se manter nos bancos curriculares da escola pública, principalmente em tempos tão sombrios e controversos como o nosso. Ademais, a problemática que se impõe é em como resistir a esses tempos e ao processo de instrumentalização do ensino de Sociologia, e a pergunta que para nós subsiste é: seria razoável que o ensino de Sociologia, bastante rebatido e por vezes defendido na atualidade brasileira, possa, a partir da escola e em debate com temas como: subjetividade, pautas identitárias, gênero, transgeneridade e orientação sexual, ser uma forma de resistência intelectual frente às formas de instrumentalização e escolarização do ensino público?

Acreditamos que o ensino de Sociologia, principalmente nos tempos que nos convergem, carece de experiências mais afirmativas do ponto de vista de uma educação científica, numa espécie de resgate dos saberes categorizados pela humanidade. Uma Sociologia que não esteja limitada ao cumprimento de um programa escolar sem considerar as formas de ser e se expressar dos sujeitos envolvidos, ultrapassando a premissa de que ensinar Sociologia estaria circunscrito somente aos aspectos academicamente teóricos. Mas, possibilitando a discussão sobre a importância da existência de uma experiência de campo para compreender o cotidiano social, frente às questões mais emergentes que nos assolam e carecem de interpretação mais próxima de uma Sociologia, da Antropologia e de uma Psicologia Social. Uma Sociologia que se voltasse com maior propriedade para os conflitos próprios da escola na contemporaneidade, como: o debate político, o de gênero, de transgeneridade, da misoginia, da homofobia, da transfobia, do bullying, da indisciplina. Uma Sociologia comprometida com os direitos humanos e imersa no interior da escola, na defesa dos estudantes, professoras e professores, e que possa ser o contraponto a todas as formas de violência vividas na escola.

Essa defesa em favor de uma Sociologia comprometida com princípios humanos tem relação direta com a experiência vivida como professor, professor-tutor, coordenador de ciências humanas, representante sindical e pesquisador. Haja vista que, ao longo dos dois últimos anos e meio, descobri que a escrita das experiências em ambiente escolar com estudantes e professores, materializada nesta narrativa, são exemplos marcantes de processos existenciais e ontológicos pelos quais passa o pesquisador.

Em relação a esta pesquisa, à pesquisa da Simone Cristina dos Santos (2023)⁸⁹ e à pesquisa da Vanessa de Souza Silva (2024)⁹⁰, as três juntas, de modo direto, como no caso desta pesquisa e a pesquisa da Simone e, de modo indireto em relação à pesquisa da Vanessa, foram objetos de dezenove ouvidorias e um processo de apuração disciplinar e uma recente diligência por parte da Diretoria de Ensino. Cada uma das ouvidorias tinha como foco atacar professoras, professores, parte da coordenação pedagógica e os estudantes, por defenderem: a liberdade de cátedra, a livre expressão dos estudantes, a publicização e formação em direitos humanos, tendo como principais elementos: a defesa dos direitos das mulheres, a luta contra o racismo, a misoginia, a homofobia, a transfobia, o estado laico, a liberdade religiosa, a aplicabilidade da Lei 10.639/03, a publicização da Lei Maria da Penha e a formação para os estudantes no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Dentre as 19, as principais ouvidorias movidas contra os direitos humanos foram:

- Para a coordenação das Ciências Humanas por conta de um professor sob a minha coordenação incluir uma questão que tratava do Machosfera⁹¹ no Provão⁹² da escola.
- Sobre o livro *A queda do céu*⁹³ – de David Kopenawa e Bruce Albert.
- Contra uma questão no Provão da escola sobre intolerância religiosa e a Lei 10.639/03.
- Por conta da área das Ciências Humanas ter desenvolvido na Semana da Consciência Negra o Projeto Macro: *Africanidades: Resistir para existir*.⁹⁴
- A “liberdade” de expressão da comunidade Lgbtqiapn+.
- A manifestação dos estudantes através de murais e cartazes defendendo os direitos humanos e reivindicando direitos elementares às mulheres, aos afrodescendentes e à comunidade lgbtqiapn+.
- Por conta dos professores e professoras das Ciências Humanas, no contexto da Comissão dos Direitos Humanos, se posicionarem em favor da comunidade Lgbtqiapn+ e se posicionarem em favor da utilização do nome social dos estudantes trans.

⁸⁹ SANTOS, Simone Cristina dos. Antropologia visual e o olhar dos estudantes para os direitos humanos: uma experiência sociológica no Laboratório de Ciências Humanas numa escola pública periférica. Marília, 2023.

⁹⁰ SILVA, Vanessa de Souza. Transgeneridade – Cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva. Unesp, Marília, 2024.

⁹¹ É um movimento misógino no qual os homens associados a ele compreendem que devem dominar as mulheres. É um movimento que tem como perspectiva vulnerabilizar as mulheres e as consequências desses comportamentos reverberam na qualidade de vida delas, pois este movimento utiliza as redes sociais para perseguir e ameaçar mulheres.

⁹² Principal instrumento de avaliação bimestral da escola.

⁹³ Trata de um relato excepcional e ao mesmo tempo autobiográfico de um grande xamã Yanomami que denuncia a destruição da floresta Amazônica.

⁹⁴ Foram 28 propostas de trabalho relacionadas ao tema da africanidade, dentre os principais que receberam ouvidorias e reclamações da comunidade escolar, estão: 1. Mães pela diversidade: transfobia e africanidades, 2. Desfile dos orixás, 3. Resistência afro na história do Brasil: cotas raciais, movimentos culturais e coletivos de direitos, 4. Religiões predominantes no continente africano, 5. Diversidade e sincretismo religioso: história da Umbanda e do Candomblé, 6. Desfile: corpo e estigma, 7. Desfile étnico, 8. Arte africana dos povos: Bantu, Nagô, Jejes, Hauçá e Malê e mais outras 20 propostas de trabalho.

Desde que o Lach – Laboratório de Ciências Humanas, a Comissão de Direitos Humanos, a Comissão Gremista de Direitos Humanos e os Projetos Pedagógicos eixos da área das Ciências Humanas começaram a ser gestados, professores e professoras comprometidos com os direitos humanos foram ameaçados. Cartazes com manifestação estudantil reivindicando o cumprimento dos direitos dos estudantes foram arrancados e parte da gestão se filiou ao grupo que combatia os direitos humanos na escola. Foi necessário solicitar que a Supervisão do Conviva comparecesse a escola e desenvolvesse uma formação em direitos humanos e uma formação da pasta da DSG – Diversidade, Sexualidade e Gênero, após uma reunião geral bastante tensa ter sido interrompida por pequena parte dos professores não concordar com o uso do nome social para estudantes trans.

O grupo de oposição aos direitos humanos na escola que publicizava de forma indiscriminada e com o apoio de parte da gestão, toda forma de preconceito, discriminação e intolerância social, propagava que “a educação na escola era transgressora, inapropriada e rompia com o modelo tradicional de educação que tinha como lema: Deus, Pátria e Família”. Inclusive, a base teórica de Silva (2024) é a educação transgressora de Bell Hooks. A autora, ao aprofundar-se na obra de Paulo Freire, propôs a possibilidade de reflexão e construção de uma educação democrática e que valorizasse a diversidade, sobretudo em um contexto posterior ao fim da segregação racial em seu país e às demandas por uma educação multicultural. A partir desta perspectiva, Hooks (2017) apontou a necessidade de lembrar que a educação não é neutra e, no contexto do fim da segregação racial nas escolas, tiveram que “[...] enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo [...]” (2017, p. 53). Ou seja, é importante que os que estão no centro do processo de ensino e aprendizagem realizem essa reflexão, compreendam a sala de aula como um espaço composto pela diversidade e que este ambiente precisa refletir as diferentes subjetividades dos estudantes.

Sendo assim, ao partir desta ideia, seria essencial o professor considerar suas experiências como sujeito no mundo, tal como as de seus estudantes, para que não se separe a vida fora do espaço escolar com as vivências que ocorrem nele, ou seja, a “sala de aula como um espaço para troca de experiências de vida conectadas ao conteúdo para permitir pensar juntos” (Oliveira e Rodrigues, 2018, p. 96). Esta abordagem tem como objetivo contribuir para a inserção e permanência dos estudantes Lgbtqiapn+, especialmente dos estudantes transexuais e transgênero no ambiente escolar. Através de uma proposta com foco na formação do corpo docente sobre conceitos e, sobretudo, sobre a existência de pessoas que não possuem uma

identidade de gênero em conformidade com a norma e que a ignorância e, conseqüentemente, o desrespeito a estas identidades é um fomento para a expulsão destes estudantes da instituição escolar, agravando ainda mais o quadro da evasão escolar.

Na intersecção entre esta pesquisa, a pesquisa de Santos (2023) e a pesquisa de Silva (2024), a perspectiva foi interpretar os registros dos relatos orais e experiências de violência, a começar das narrativas trazidas por estudantes, professoras, professores e demais atores da escola, no contexto de uma escola não só periférica, mas gestada no modelo de educação integral. A discussão teve como principal pano de fundo as narrativas como “documento etnográfico”, sobre as experiências e os sentidos dados a escola, mas numa dimensão subjetiva e pessoal da sua prática. Esta proposta da narrativa como documento é muito apropriadamente exemplificada por Maria Isaura Pereira de Queiroz:

Parecia cabível indagar dos especialistas em “análise de texto” – estudos da literatura e da filosofia – quais os passos a serem seguidos a fim de se apreender o que contém um documento escrito. [...] Segundo os entendidos, intuição, erudição e experiência compõem o arsenal de que serve o estudioso em tal análise, tanto no que diz respeito à literatura e aos textos filosóficos quanto no que tange às memórias, às autobiografias, isto é, a textos próximos das histórias de vida e dos depoimentos colhidos por cientistas sociais. Não seria possível formular nenhuma norma operacional que orientasse o trabalho de um pesquisador, uma vez que cada pesquisador tem sua própria experiência e sua própria erudição, que o levará a um entendimento mais raso ou mais profundo dos materiais usados, porém sempre diferente dos demais. Existiriam, portanto, múltiplas análises possíveis dos documentos, cada qual constituindo a expressão das peculiaridades de um estudioso e de suas intenções num momento dado; análises que poderiam ser inclusive antagônicas, conflituosas e mutuamente exclusivas. Assim, os estudiosos que se especializam em “análises de texto” não utilizam em geral o termo “análise” em seu significado atual de decomposição em partes. O sentido atribuído é outro mais antigo: o de buscar os princípios que presidiram à construção do texto e desvendar a origem dele, pela compreensão em profundidade daquilo que ele contém. Note-se que, seguindo-se este rumo, realmente o texto deve ser apreendido em sua totalidade, e o aprofundamento de seu significado só é alcançado através da conservação de sua integridade. (Queiroz, 1991, p. 93-94).

Cabe ressaltar que a perspectiva desta pesquisa, principalmente quando se refere às histórias de vida, aos depoimentos e narrativas como documentos, se relaciona a determinados processos mentais e características psicológicas subjetivadas que busca no campo identitário tratar das narrativas estudantis contemporâneas. Talvez estes sejam os principais processos a serem seguidos, para que em sua totalidade haja o aprofundamento necessário do trabalho da escuta e do registro etnográfico que, de algum modo dará na constituição da narrativa como importante documento de pesquisa na Antropologia Escolar. Convém considerar que esta pesquisa nos remeteu a um campo profundamente interdisciplinar, marcado principalmente por influências de áreas como: Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Psicanálise da Cultura e em alguma medida a Filosofia. De forma combinada, em cada uma das áreas e tendo a Antropologia da Educação como norteadora, houve a articulação das diversas tradições

intelectuais, como: Damatta, Certeau, Roberto Cardoso de Oliveira, Sueli Guadelupe, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Simmel, Freud, Lacan, Dunker, dentre outros.

Uma Antropossociologia da educação na esfera de uma escrita etnográfica perpassa incondicionalmente por um olhar sobre a escola e a cultura escolar. Ambas tendo como elementos constituidores das suas críticas as narrativas do “ponto de vista do nativo”, e em perspectiva com a Antropologia e Sociologia Interpretativa. Claro que não se trata de trazer à tona as narrativas sem que se considere não só o que os atores envolvidos estão fazendo, mas como estão fazendo e como eles acham que estão realizando. Nesse sentido é importante o que Geertz nos diz sobre o “ponto de vista do nativo”:

A meu ver, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber aquilo que seus informantes, **interlocutores** percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o “com que”, e “por meios de que”, ou “através de que” (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem olho não é rei, é um espectador. (Geertz, 1997, p. 89, grifo meu)

De certo modo, aliado ao campo antropossociológico, essa pesquisa teve outro norteador teórico, só que no campo psicanalítico. Lacan, outro importante participante do aparato intelectual desta pesquisa, na sua perspectiva teórica, nos ajudou em relação aos significados possíveis entre as esferas das narrativas e a análise dos discursos na relação do significante com o significado. Foi uma espécie de representante da discussão que se pretendeu fazer aqui com a psicanálise da cultura, haja vista tratarmos de narrativas, de escuta e do olhar. Aliás, são três as linguagens envolvidas aqui, falar, escutar e olhar, e a condição de ser submetido a elas é que faz com que nos diferenciemos dos outros animais e são também elas que contribuem para que realizemos nossas subjetividades. Deste modo, a psicanálise, ao colocar essas linguagens como marcas intrínsecas ao humano, também realizou aproximações com as questões próprias da educação, principalmente em relação à importância que professores e educadores devam atribuir àquilo que estudantes narram, e ao que é dito a eles. Para Lacan o significante seria o elemento constituidor do signo linguístico, o som da palavra. O significado seria o sentido, o conceito, a ideia por trás da palavra, mas que se associa ao significante, e tem a ver com a teoria da linguagem em Saussure, que em certa medida pressupõe que o valor de um determinado signo não é dado *a priori* e depende da relação com os demais sistemas linguísticos. A palavra por si só não existe, o que existe é o significante e no sistema do significante encontramos especificidades, como nos mostra Lacan:

Que especificam as sílabas, os empregos das palavras, as locuções nas quais elas se agrupam, e isso condiciona, até na sua trama mais original, o que se passa no inconsciente. Se o inconsciente é tal como Freud nos descreveu, um trocadilho pode ser em si mesmo a cavilha que sustenta um sintoma, trocadilho que não existe numa língua vizinha. Isso não quer dizer que o sintoma está sempre

fundado em um trocadilho, mas ele está sempre fundado na existência do significante como tal, numa relação complexa de totalidade a totalidade, ou mais exatamente de sistema inteiro a sistema inteiro, de universo do significante a universo do significante (Lacan, 2002, p. 140).

O que Lacan quer dizer é que, quando fala, o indivíduo convoca através das histórias a figura dos outros originários, e isso conduz à questão que, de fato, Antropologia e Psicanálise se entrecruzam em diversos delineamentos. Lacan (2002) identifica precisamente nesses vestígios, um lugar de fenda no saber por onde a verdade do sujeito emerge e é resgatada. Eles aparecem nas narrativas e dão lugar às operações da História que são realizadas a partir desses vestígios, e apoiando-se neles é que será possível ao sujeito criar uma ordem histórica da narrativa ou reordenar a sua própria história. Lacan (2002) também diz que há um corte que, ao mesmo tempo, faz emergir a verdade do sujeito e funda o real que terá estado aí desde sempre. O real que aparece, por exemplo, por meio da narrativa, que tem o poder de reordenar a história pessoal e identitária, a narrativa que tem o poder de portar a verdade do sujeito.

Marx que, embora possa parecer ter somente fortes traços deterministas do ponto de vista econômico, em detrimento das atividades do inconsciente e de seus mecanismos internos, nos surpreende. E, ainda, alguns possam afirmar que não haja especificamente uma obra marxista que trate da subjetividade, ou que tenha tratado especificamente deste tema, ainda assim é possível encontrarmos elementos constituidores dela. Por exemplo, no texto “*A Ideologia Alemã*” no que se refere à defesa da subjetividade:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais, ativos, como eles são condicionados por um desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a eles corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda ideologia os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara obscura, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva imediatamente do seu processo físico de vida. (Marx/Engels, 2009, p. 26).

É aqui que Marx (2009) se refere à subjetividade, principalmente para que façamos uma releitura a respeito de uma suposta determinação econômica de sua obra, em detrimento das investigações de cunho subjetivo. Nela há a crítica a Feuerbach, Bauer e Stirner, neo-hegelianos, em virtude de admitirem a ‘autonomia da consciência e a transformação do mundo a partir de certa negação subjetiva das representações da consciência’. Embora para Marx a transformação do mundo não se daria a partir da atividade isolada da consciência, mas especificamente nas condições materiais dos indivíduos, condições fornecidas pelo trabalho e pela produção dos meios de vida dos sujeitos. Na contemporaneidade é nas condições materiais, condições reais de produção da existência que os indivíduos geram a sua consciência e olhar sobre o mundo.

Outro importante texto que trata da subjetividade e que foi importante para esta pesquisa é o *‘O fetichismo da mercadoria e o seu segredo’* (2015). Neste texto o caráter místico da mercadoria não provém de seu valor de uso, mas do valor de troca. Aqui é revelada a condição dramática da subjetividade no mundo, tendo em vista no processo de produção da mercadoria criar-se certa objetividade que anula os próprios sujeitos, ou seja, uma objetividade sem subjetividade, ou ainda, uma subjetividade esvaziada. Neste processo ‘o sujeito passa a desconhecer o mundo e seu lugar no mundo, desconhece a sua própria atividade, desconhece as condições pelas quais se produzem a sua existência’. E nestas condições fetichizadas os indivíduos enquanto sujeitos, ainda ativos, livres e dotados de consciência passam a tornarem-se coisas, tornam-se produtos de seu trabalho, ou seja, mercadorias e atributos de si, ocultando desta forma o trabalho social que os fundamenta e reprimindo suas subjetividades.

Desta forma, a escola surge como uma instituição fundamental para contribuir com a construção da identidade e da subjetividade na juventude e confere a este espaço a responsabilidade de criar um ambiente marcado pelo respeito à diversidade, ou seja, “[...] na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças [...]” (Dayrell e Carrano, 2014, p. 125), logo, é de extrema importância que os adultos inseridos no ambiente escolar construam situações e espaços para que os jovens convivam com a diversidade e compreendam que essas vivências enriquecem e contribuem para a construção da própria identidade. No entanto, é importante que os profissionais que atuam nestes locais entendam esta dinâmica e tenham condições de oportunizar uma educação efetivamente comprometida com a valorização e respeito pela diversidade, incluindo a de gênero, transgeneridade e orientação sexual.

3.3-| Sala de reunião, sala dos professores e livre pensar: sobre corpos dóceis e falas concordantes – crônicas sociológicas em tempos sombrios



Fotografia 40⁹⁵

⁹⁵ **Fotografia 40 de artista e estudante anônimo. Fonte:** Fotografia e arquivo pessoal: Jailson Moreira.

Ao pensar sobre a primeira proposta de investigação sociológica, ou seja, a primeira versão do projeto desta pesquisa, além de Sy ter sido um dispositivo importante, também era imprescindível pensar sobre os lugares e as pessoas que comporiam as narrativas desta pesquisa. Então, tendo como norteador desta pesquisa a Etnografia em Antropologia, os lugares e as pessoas que estiveram nessa caminhada foram: a escola e seus espaços; os quase 50 lugares, bairros e territórios periféricos, locais de residências dos estudantes; os estudantes, a comunidade Lgbtqiapn+ e, a comunidade afrodescendente e os coletivos feministas dentro da escola e, de modo indireto a sala de reunião e a sala de professores.

Na sala de reunião e na sala dos professores, uma série de percepções e narrativas começaram a se configurar na pesquisa. Nesses dois lugares, lugares caros da educação, pois nesses dois espaços uma série de representações caem por terra. O que ocorre numa sala de reunião e o que ocorre numa sala de professores, nem sempre se traduz no que acontece na sala de aula. Ao iniciar visitas e diálogos nesses dois lugares, aos poucos foi possível perceber que havia a necessidade de uma escrita paralela, uma espécie de diário pessoal e intransferível. Destes dois lugares saiu o grupo focal dos professores e quando foi lançada a proposta de trabalho em grupo focal, foi perceptível que no início a pesquisa não deslanchava e parecia que, para eles, esta tarefa de responder às perguntas constantes no grupo focal era um peso a mais. Alguns ainda ressaltavam, “dentre tantas coisas por fazer, ainda ter que responder questionários para cumprir uma tarefa de participação em uma pesquisa”, de início, não pareceu ser algo que eles se empenhariam em realizar, então a decisão foi deixá-los desobrigados de responder às perguntas. Em vista disso, não faria sentido realizar uma tarefa de escrita, mesmo acreditando que a escrita nem sempre é um fardo, ainda que eles pudessem se valer deste trabalho. Porque a escrita de si é importante atividade humana para o processo formativo, portanto, foi-lhes dado a liberdade de tomar a decisão em realizar ou não a atividade. Alguns chegaram a comentar que realizavam jornada dupla de trabalho e por conta disso havia muita dificuldade em executar tal atividade.

Tendo em vista várias negativas em participar do grupo focal, fiz um acordo com os professores: caso quisessem narrar algum fato, poderiam me procurar em particular para conversarmos; caso desejassem que eu lesse algo, poderiam escrever mensagens em pequenos papéis recortados, ou ainda poderiam enviar mensagens no WhatsApp, ou gravarem pequenos áudios. Mas, se quisessem realizar algo mais elaborado, poderiam me enviar por e-mail. A

surpresa é que dias depois ao olhar os formulários de perguntas dos grupos focais, mais de 90% dos professores e professoras havia respondido às perguntas. Isso não os impediu de eventualmente me procurarem, de me enviarem mensagens de texto, de me entregarem pequenos papéis com pequenas narrativas, tais como:

- 40 h em PEI – Programa de Ensino Integral é muito desgastante.
- Aqui é uma escola muito autoritária.
- Por que a escola não é empática com os estudantes?
- Tem muito jogo sujo e baixo por aqui contra os alunos lgbt.
- Esta escola não entende o que é acolhimento, acolhimento não é ter o sorriso no bolso e falar bom dia. Acolhimento é orientar o aluno que acaba de chegar na escola, é tornar o ambiente seguro e agradável para ele, é ter empatia, é sanar as dúvidas que ele traz de outra escola.
- Não vejo a hora de chegar o meio do ano para sair daqui, me sinto sufocada.
- Uma escola dirigida por mulheres e ainda assim os homens não respeitam as mulheres, isso precisa ser estudado, eu não consigo entender.
- Vivemos rodeados por fascistas e projetos fascistas, não podem ouvir falar na palavra “todes”.
- Eu sou uma artista, não sou uma porta, porque nesta escola as pessoas não dão liberdade para a arte acontecer? Alguém pode me explicar?
- Vão começar a pegar no meu pé porque eu estou trabalhando com literatura marginal, então, eu queria me organizar para sair daqui, mas é padrão demorar para publicar novas atribuições e eu preciso do salário, eu teria que ficar pelo menos até julho.
- A sala de acolhimento dos estudantes virou um DOPS.
- Somos adultos, esta escola tenta controlar o horário de ir ao banheiro, o horário de comermos, tem gente aqui que é diabética, tem gente aqui que quase não tem comida em casa, controlar a merenda escolar para um ou outro professor não comer, que escola é essa!
- Me sinto meio idiota por me submeter e não exercer a liberdade de cátedra.
- A diretora nos pressionou na sala dos professores porque disse que tem professor utilizando o pronome neutro.
- Aqui não é escola, é um regime totalitário.
- Escola deveria ser o lugar dos direitos humanos, aqui parece uma masmorra medieval.
- Qual o problema da escola em só pronunciar o nome social do aluno, qual o problema?
- Aqui não pode falar de Política, não pode ter debate do slam e não pode ter debate de chapa do Grêmio estudantil. Que horror! Na minha antiga escola fazíamos tudo isso.
- Eu aprendo muito com os estudantes que me procuram por ter ansiedade e não querem estar em sala de aula, ao mesmo tempo, ouvindo esses estudantes me descobri uma pessoa ansiosa.
- Precisamos criar um momento de descomprimir nessa escola. Descompressão, essa é uma palavra interessante e utilizada na escola com frequência. É uma palavra interessante pois o seu significado é: descomprimir, aliviar o que está sob efeito de pressão ou compressão. Isso quer dizer que a escola está comprimindo, reduzir algo sob o efeito de pressão, de contrair, de encolher, de reduzir, e o mais

interessante em tudo isso é que a palavra descompressão virou metodologia para aliviar as tensões que a própria escola criou.

- Minha percepção como professora é a de que precisamos melhorar nossa formação no quesito humano, no quesito profissional e que o estado precisa ter uma visão mais ampla e mais bem direcionada para a educação escolar.

- Não respeitam as nossas substituições, tem professor com 32 horas de aulas substituindo até dez horas por semana, tem professor com 26 horas de aulas que não substitui ninguém, claro, por ser amiguinho da diretora.

- Nós professores precisamos tirar a venda dos olhos e parar de fazer de conta que está tudo bem aqui na escola, não está! Pelo amor de Deus!

- Façam um favor, voltem a lembrar qual o sentido de tudo isso aqui, o que realmente importa, a essência dessa escola, reencontrem ela. Vocês lembram a história do nome da escola?⁹⁶

- Eu não posso reclamar nada, não que não tenham um monte de coisas para criticar, mas eu tenho três filhos, estou sozinha, não tenho quem me apoie, não sou concursada como vocês e preciso aguentar as dores que sinto e que são produzidas pela gestão, porque eu preciso colocar comida na mesa.

- A diretora cobra a regra do cumprimento do horário dos professores, ameaça com bolinhas, mas não abre a escola, não acolhe os alunos, chega uma hora ou até duas horas depois da abertura da escola e vai embora duas horas antes, com a desculpa de que todo dia tem reunião na D.E. Eu conheço gente da D.E que me diz que essas reuniões não acontecem todos os dias.

- A diretora cobra dos alunos o horário de entrada, mas não dá o exemplo, tem aluno que anda de ônibus mais de uma hora, é desumano como ela trata eles na porta. Nem cadeia trata desse jeito.

- Puxa! Os alunos merecem mais respeito e voz, já chega de autoritarismo e de sempre calarem os alunos usando desculpas baratas, os alunos precisam se impor e mostrar que a escola não tem que ser uma prisão ou vista como um inferno por todos lá fora, a escola precisa ser confortável e segura para os alunos, pois eles são menores.

- É preciso deixar os professores darem aulas normalmente, só assim os alunos podem aprender. Cadê a nossa liberdade de cátedra? Que história é essa de que a gente não pode falar de Política, ninguém aqui está defendendo partido nenhum, até a dirigente sai em foto com o Nunes, nunca vi professor nenhum daqui sair em foto com político.

- É muito engraçado falarem para a gente não falar de Política, mas pode pregar a Bíblia na sala de aula, pode rezar na sala de aula, pode falar do Bolsonaro, mas não pode falar de Política. Cadê a gestão democrática, está com medo do quê?

- A gestão nem sabe da liberdade de cátedra, nem leu os documentos do PEI, não conhece legislação, como pode ser diretora? Hoje qualquer um pode ser diretor de escola, basta apoiar esse desgoverno que você vira diretor, mesmo sendo um poste.

- Logo, logo eu me aposento e nunca acreditei numa educação meramente utilitarista, onde se aprende somente que $2+2$ é 4. Mas é penoso olhar o retrato da educação e da escola, quase não há nenhum nível de ensino. Ainda sonho e desejo para essa escola o mesmo que Anísio Teixeira sonhou a mais de um século: uma escola pública de qualidade. Sonho o sonho de Paulo Freire: uma escola do amor e que sobretudo forme cidadãos e não só trabalhadores. Desejo que o futuro não seja tão brutal com a educação e com o Vieira e possa trazer ventos de uma escola combativa, popular e democrática.

⁹⁶ Uma referência ao nome do Professor, patrono da escola que, afirmam que na região da Cidade Dutra, por conta da construção de duas importantes represas, a do *Guarapiranga* e a *Billings*, nas horas vagas e aos finais de semana, alfabetizava trabalhadores da região.

Estes relatos são frutos de algumas dinâmicas que adotei no começo da pesquisa. Lá no início os professores e as professoras não se sentiam ouvidos pela gestão, eventualmente falavam que somente alguns coordenadores de área, no caso o coordenador da área das Ciências Humanas e das Linguagens, tomavam café ou almoçavam com eles. Ainda havia certo receio por parte dos professores de como poderiam ser esses diálogos, mas com o tempo foram conhecendo melhor os coordenadores e passaram a narrar suas dores, suas expectativas, seus anseios e angústias. Em quase todos esses encontros coletivos, eventualmente minutos antes da entrada dos estudantes, quando preparávamos o café e deixávamos exposto à mesa, como um convite aos diálogos iniciais do dia com os coordenadores e professores. Em outros momentos, mais raros, no horário do almoço quando éramos interrompidos pelos estudantes que nos pediam licença para almoçar juntos. Ainda nessa época era possível o professor ter acesso à merenda escolar, mas em meados de agosto de 2023 houve uma proibição categórica por parte da gestão. Nos intervalos dos estudantes e dos professores, este era o momento da descontração, ali se ria e as piadas se proliferavam sobre situações do cotidiano da sala de aula. Em muitos casos a broma era por conta das várias plataformas digitais que, de modo certo tira o lugar do professor do eixo da sala de aula. Há ali um esvaziamento da figura do professor ao substituí-lo pela inteligência artificial.

Entretanto, na uma hora antes dos término das atividades do turno escolar, esse era o momento da reflexão do que ocorreu no dia, era o momento: da mágoa, da reivindicação sindical, da discussão sobre o assédio moral por parte da gestão, da discussão sobre o assédio sexual às professoras e às estudantes, era o momento de fazer a crítica à falta de liberdade de cátedra, era o ápice para discursar sobre a possibilidade de uma outra escola, era o momento de falar em prol dos estudantes, era o instante reflexivo para falar das angústias domésticas e das angústias da profissão. Em todos esses momentos dos relatos, das narrativas e das histórias de vida, estava lá a simbiose de professor, de professor-tutor, coordenador de Ciências Humanas, o representante sindical, o pesquisador e muitas vezes o escutador de histórias, sentado entre eles e elas, muitas vezes em silêncio e na solidão da escuta das angústias professorais.

Esta pesquisa é calcada nas narrativas de estudantes, professores e professoras de uma escola pública, periférica da zona mais ao extremo sul da cidade de São Paulo. Escola visitada por Vladimir Safatle em 2019 que me confidenciou que havia 25 anos não pisava numa escola pública e por José Pacheco da Escola da Ponte em 2023 que disse que apesar da idade, faz questão de visitar as escolas mais complexas, distantes e vulneráveis. Pois, estas escolas precisam ser vistas para não se tornarem invisíveis. Um pouco dessa pesquisa é tirar a invisibilidade dessa escola e da sua comunidade.

Nesse processo de escuta foi possível perceber que o sentimento de solidão que os professores de uma Escola de Período Integral experimentam, principalmente os professores da Categoria “O”, os mais vulneráveis por não serem concursados. E por estarem numa escola onde se sintam pressionados a cumprir o protocolo dos acessos às plataformas digitais e ao mesmo tempo são ameaçados com a avaliação 360°, e numa escola onde a gestão democrática não é exercitada. Ainda acabam por desenvolver sozinhos estratégias que lhes permitam responder com sucesso às necessidades dos estudantes, pois sentem dificuldades em solicitar ajuda à gestão da escola, que por sua vez, age de forma antidemocrática e antipedagógica.

Estas últimas narrativas, fruto das experiências de contatos mais informais na sala dos professores, nos cafés e em momentos antes de irem embora para suas casas. Registrados muitas vezes de modo aleatório e em alguns momentos angustiantes do ponto de vista da escrita, também são uma espécie de leitura sobre os sentimentos de profissionais tão importantes e ao mesmo tempo tão vulneráveis institucionalmente. Foram leituras que possibilitaram inferir sobre o número de profissionais que acabam por desistir da educação, principalmente em contextos complexos, vulneráveis e exigentes no que diz respeito à política pública. Visto que, em nenhuma outra profissão é exigido tanto como o são para os professores, por lhe serem destinados trabalhos de impacto socioemocional, extemporâneo e muitas vezes o trabalho que é da família, da segurança pública ou do serviço de saúde.

Nesses espaços pequenos e tempestivos, foi se realizando os registros dos relatos de experiências, das narrativas professorais e das histórias de vida e depoimentos pessoais, muitas vezes o papel de professor, professor-tutor, coordenador de Ciências Humanas, representante sindical e pesquisador que se confundia com o de Etnógrafo, Sociólogo, Antropólogo, Psicólogo e Psicanalista, porque muitas vezes o que ouvia eram histórias de vida, como diz Queiroz (1991):

Consideradas Sociologia e Psicologia como o estudo de duas faces complementares e inseparáveis de uma mesma realidade, a história de vida do ponto de vista psicológico, estudando a integração do indivíduo do ponto de vista psicológico, estudando a integração do indivíduo em determinada cultura, a formação de sua personalidade pela interação entre suas qualidades individuais e o meio em que vive, se completa com a história de vida do ponto de vista sociológico, que mostra, dentro da rigidez do esqueleto estrutural da sociedade, em suas instituições e “*mores*”, as linhas “fáceis” de conduta, os “arranjos”, a flexibilidade do comportamento humano, que não são individuais porque seguidos por muitos. (QUEIROZ, 1991, p. 155)

A sala dos professores e a sala de reunião, são oportunidades únicas de mergulharmos na complexidade do sistema educacional brasileiro e para aproveitar parte dessas perguntas, durante a pesquisa e parte da construção dos textos de campo que teve origem a partir da descrição que realizei principalmente no que denominei de cadernos de nota do pesquisador. A

partir do qual ia digitando quando estava em espaço reservado na residência e ia escrevendo pequenos textos a partir das observações. Ao final, os cadernos de notas e de campo do pesquisador foram se tornando registros de narrativas, pois a cada apontamento que realizava, quando havia o tempo reservado para digitar no computador, o texto se expandia e se tornava um registro de uma ou duas laudas, transformando-se posteriormente num artigo ou capítulo.

Como um laboratório e microcosmo das tensões que marcam o dia a dia de uma escola, a sala dos professores é muitas vezes a possibilidade de embrenhar-se na complexidade do que é uma escola. Ali são evidenciados os distintos axiomas sobre uma série de realidades que defronta com a pretensa institucionalidade do poder ser uma escola, principalmente daquela que acredita ser a detentora do percurso “certo das coisas”. Dentre a variedade de tipos de professores e consequentes comportamentos, é possível evidenciar códigos próprios de uma autoridade professoral que se confunde com o modelo tradicional de professor que se digladiam entre o novo e o velho, o contemporâneo e o antigo. Não se enganem, ambos ainda se assemelham ao velho comportamento cartesiano que ignora as conexões sociais com as novas juventudes que aportaram na escola e, com isso, contribuem para caricaturizar uma escola que insiste em uniformizar os corpos e as almas e, consequentemente aniquilar a criatividade.

A sala dos professores e a sala de reunião na escola onde a pesquisa foi realizada muitas vezes é permeada de ideologias da era da pós-verdade, dois territórios propícios a receber as crenças pessoais e as súplicas emocionais que acabam por moldar opiniões e não as relações objetivas. É nítida na sala dos professores e na sala de reunião a invisibilidade ou quase inexistência de críticas em relação às pautas étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, pautas muitas vezes ou somente descortinadas pelos estudantes.

A sala de reunião e a sala dos professores, juntas, são dissonantes. Representa muitas vezes a inabilidade de um sistema educacional que não identifica os vínculos sociais que reverberam em si e na escola. Muitas vezes essa não identificação é por conta do apego recorrente aos protocolos burocráticos impingidos aos professores por características neoliberais, e por intermédio de instituições conservadoras que limitam o potencial e que se incorporam ao desastre contemporâneo da educação brasileira. Realismo draconiano que vai sendo progressivamente implantado e dá lugar à criação de uma distopia de paranoia, ansiedade coletiva, num mundo educacional quase que completamente tecnologizado e vigiado, onde imperam o fim das narrativas, do diálogo, do preconceito e do respeito a educação e aos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao contrário destas maneiras de resumir tão habituais, a conclusão deveria ser entendida como a última etapa do trabalho intelectual que termina os raciocínios efetuados, na qual se responde às questões colocadas na proposição do projeto de pesquisa, de uma maneira crítica, e que se configura como uma avaliação de todo o procedimento seguido, avaliação que justifica os resultados oferecidos. A conclusão enfatiza o novo conhecimento obtido; ou retifica o problema proposto ao iniciar-se a pesquisa; ou demonstra que o caminho seguido não havia sido plenamente adequado, propondo consequentemente um novo caminho a ser explorado; ou mesmo apresenta uma reunião de todas as ilações. Trata-se, portanto, de tirar todas as *consequências possíveis* tanto das orientações tomadas no decorrer da pesquisa, quanto das descobertas efetuadas, e não de repetir, esquematicamente ou em resumo, estas descobertas. É verdade que o termo “conclusão”, quando aplicado a uma pesquisa, está sempre carregado de ambiguidade. Em relação à pesquisa terminada, ela é um resultado, no sentido definitivo do termo; no entanto, ela é também uma exposição das consequências daquilo que se descobriu, das consequências do conhecimento novo para novas pesquisas. É neste sentido que a conclusão adquire conotações de avaliação, referindo-se tanto aos dados obtidos quanto aos raciocínios efetuados, e aos procedimentos e técnicas adotados; que correções apresenta, que novos caminhos abre, que outras questões coloca? (QUEIROZ, 1991, p. 127-128)

Há certa dificuldade em se despedir de um texto, principalmente de um texto investigativo sobre as subjetividades e identidades sociais de estudantes, professoras e professores numa escola pública de periferia. Ainda por serem temas tão complexos para a Sociologia, para a Antropologia, para a Psicologia Social e para a Psicanálise da Cultura, quatro áreas das mais apropriadas intelectualmente para discutir esses temas.

Início essas considerações retomando de onde partimos, ou seja, das angústias vividas na simbiose em ser: professor, professor-tutor, coordenador da área das Ciências Humanas; representante sindical da categoria; pesquisador; escutador de relatos, das narrativas e histórias de vida; “escrevedor”, etnógrafo; muitas vezes num misto de sociólogo, antropólogo, psicólogo e psicanalista. Além de, por conta desta pesquisa e por defender direitos humanos na escola, ser vítima⁹⁷ de quase vinte reclamações e ouvidorias e um processo de apuração disciplinar,

⁹⁷ No decorrer desta pesquisa, fui vítima de diversas reclamações e ouvidorias no interior da escola, sendo as principais reclamações e ouvidorias: **1.** Por defender o direito de uma estudante trans utilizar o banheiro das meninas. **2.** Por defender o direito dos estudantes da comunidade Lgbtqiapn+ terem o direito de se expressarem a partir de suas identidades sociais. **3.** Por defender o direito dos estudantes trans serem nomeados pelos seus respectivos nomes sociais. **4.** Por publicizar as legislações que protegem os estudantes da comunidade Lgbtqiapn+. **5.** Por trabalhar em sala de aula uma disciplina de Eletiva em Antropologia o livro: *A queda do céu* de Davi Kopenawa. **6.** Por ter incluído uma questão no Provão da escola (principal instrumento de avaliação da escola) que tratava de misoginia, denunciando um grupo denominado *Machosfera*, que promove o ódio às mulheres nas redes sociais. **7.** Por conta de ter tentado incluir no Provão da escola uma questão sobre intolerância religiosa. **8.** Por ter coordenado um projeto macro de Ciências Humanas com o tema da história da África a partir da Lei 10.639/03 com o título: *Africanidades: resistir para existir*, que na semana do dia 20 de novembro apresentou 32 subprojetos com temas da história, cultura, língua, geografia e arte afrodescendente. **9.** Por ter organizado uma formação através do Conviva – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, formação que tinha como objetivo disseminar entre os professores o respeito à comunidade Lgbtqiapn+. **10.** Por ter convidado o movimento social: *Mães pela diversidade*, movimento de mães de jovens trans e da comunidade lgbt na perspectiva de disseminar o respeito e lutar pelos direitos de seus filhos. **11.** Por trabalhar o diálogo interreligioso, ao propor uma atividade de

reivindicando através de um mandado de segurança, as minhas garantias constitucionais como: professor, professor-tutor, educador que sou, coordenador da área das Ciências Humanas e ativista dos direitos humanos numa escola pública periférica.

Ao experimentar essa vivência na investigação sociológica e outras vezes antropológica, significando e ressignificando minhas aprendizagens junto aos participantes dessa pesquisa, estudantes e professores fundamentalmente. Foi possível reviver não só os meus desafios e angústias, mas também as dos estudantes e dos meus colegas professores. Em muitos momentos ainda retornei ao passado em busca das minhas experiências como estudante e como professor lá no início de carreira, na perspectiva de encontrar respostas e de algum modo contribuir com a pesquisa a partir de outras experiências temporais.

Ao finalizar esta pesquisa e percorrer repetidamente este caminho que sempre nos leva ao passado como aprendizado, compreendendo que não havia constituído repertório suficiente para contribuir mais ainda com a pesquisa. Mesmo porque foram vários os desafios vividos, principalmente por conta do processo de apuração disciplinar que, de algum modo, representou a tentativa de silenciamento de uma pesquisa que no seu âmago tratou de: direitos humanos, da discussão sobre o direito de nascermos livres e iguais e do fato de que somos todos e todas iguais perante a lei e à vida. Pesquisa que tratou do direito à expressividade e identidade estudantil, do direito à expressão e liberdade de cátedra dos professores e professoras. Investigação sociológica e antropológica no contexto da Antropossociologia que lidou muitas vezes com discursos próprios da: misoginia, homofobia, transfobia, racismo, etarismo, importunação sexual e assédio moral. Noutras vezes, se aproximou dos discursos e práticas em defesa dos estudantes, dos professores e professoras que eram vítimas das categorias que se empenhavam em deslegitimar: mulheres, a comunidade Lgbtqiapn+ a comunidade afrodescendente e indígena, os professores e professoras mais idosos e, que, de algum modo, atentavam contra o direito do estudante se expressar e viver protegido num espaço escolar.

Nessa caminhada sociológica, outras vezes antropológica de tentar compreender os sentidos e significados de escola a partir das narrativas dos estudantes e professores, sinto que ainda é possível retomar outros desafios vivenciados no início da pesquisa, sendo uma delas a

ensino religioso sobre: o Cristianismo, a Umbanda, o Candomblé e a Quimbanda. **12.** Por ter estimulado a apresentação teatral do conto de Machado de Assis: *A Igreja do diabo*. **13.** Por ter defendido o coletivo feminista de professoras na escola, existente muito antes de ir para esta escola. **14.** Por ter participado da Comissão Gremista de Direitos Humanos da escola. **15.** Por conta de ter ouvido diversas narrativas sobre assédio sexual de estudantes cometido por professores. **16.** Por ter me posicionado em defesa de professoras e funcionárias da organização escolar que foram assediadas sexualmente por professores. **17.** Por ter trabalhado na disciplina Eletiva de Antropologia o texto: *Bruxaria e oráculos entre os Azande*, de Evans Pritchard. **18.** Imputaram à minha pessoa a pintura de um nu lateral à óleo, quando foi produzido por uma professora de Artes, estranhamente esta pintura foi objeto de uma inquirição na apuração preliminar, juntamente com a questão sobre intolerância religiosa.

constante preocupação em realizar uma etnografia das narrativas na dimensão mais possível do ponto de vista interseccionalidade, na perspectiva de não só tentar compreender os aspectos que norteiam as subjetividades e identidades numa escola pública de periferia. Mas, por intermédio das narrativas, aprofundar ainda mais os conceitos sociológicos que têm uma preocupação maior com as interações e os marcadores sociais nas vidas das minorias.

Nesse arroubo de ouvir relatos, histórias de vida, de nos contarem e recontarem histórias, além de dar conta da grande preocupação com os atores desta pesquisa: os estudantes, as professoras e professores, vítimas de todas as formas de violência psicológica e moral. Numa pesquisa que envolve questões temporais, atemporais, morais, de direitos, de legitimidade, de subjetividades e identidades, sem deixar de considerar as interações introspectivas (próprias dos estudantes) e retrospectivas (próprias dos professores). Havia uma preocupação com a disponibilidade dos professores e estudantes em participar da pesquisa, haja vista ser uma escola de tempo integral, nem sempre o tempo estava a nosso favor, pois viviam envolvidos nas suas atividades e trabalhos. Entretanto, foi possível perceber no decorrer do tempo da pesquisa que os encontros para a construção das narrativas de campo não configuravam para estudantes e professores como um trabalho a mais, mas uma oportunidade para o diálogo e escuta respeitosa. Muitos ainda afirmavam: gostamos desses encontros entre pesquisador e professor e estudante, pois de algum modo estas conversas nos auxiliam e ao mesmo tempo nos tiram de muitas angústias, porque temos um lugar de fala e de escuta.

Logo, ao voltar aos objetivos deste trabalho de pesquisa, identificamos nas narrativas dos estudantes e professores que, cada um no seu campo de atuação, cada um com as angústias próprias da vida numa escola pública, cada um a seu modo, de certa forma trazem nas suas narrativas experiências semelhantes e discursos que se coadunaram com a crítica à falta de sentidos e significados de escola ou do que chamamos recorrentemente nesta pesquisa de “esvaziamentos de sentidos e significados da escola”.

Queremos acreditar que não só identificamos as principais narrativas por meio da etnografia, como: o avolumado de narrativas subjetivas e identitárias, narrativas sobre a experiência de estar numa escola e não ser acolhido, os relatos sobre a violência simbólica e psicológica vivida pela comunidade Lgbtqiapn+, as histórias de vida dos estudantes, professoras e professores e em como estas histórias impactam na experiência de ser e viver na escola, principalmente a violência simbólica que norteia as mulheres e os professores não concursados potencialmente e denominados de “categoria O”.

Muitas dessas narrativas são repletas de histórias de vida e carregadas de fortes sentimentos entre a experiência da casa com a escola, principalmente em decorrência dos

desafios em ser professor ou professora no estado de São Paulo. As aflições vividas por eles são imbricadas pelas aprendizagens, tendo em vista lidarem com a indisciplina dos estudantes, com o ambiente adverso e hostil, a solidão, o desalento, o isolamento, além dos desafios próprios da escola. Por exemplo: a falta de apoio profissional, financeiro e emocional. Diante disso, foi possível perceber que eles, professoras, professores e estudantes, também aprenderam algo maior com esta pesquisa. E essas aprendizagens, mesmo que geradas a partir de eventos conflituosos, próprios da escola, acreditamos que poderá provocar a existência de outras experiências. E, assim, aumentar o repertório dos conhecimentos no campo da Sociologia e da Antropologia, sobre o que já temos em pesquisas etnográficas a respeito das narrativas, dos relatos orais e das histórias de vida.

Imprescindível destacar o quanto nos mobilizaram as narrativas, os relatos orais e as histórias de vida dos estudantes e professores no contexto desta escola pública, principalmente em relação às questões relacionadas às: experiências de hostilidade, de assédio moral, importunação sexual, de solidão, de isolamento, de invisibilidade, principalmente dos estudantes da comunidade Lgbtqiapn+. Pois, esta pesquisa revelou muito da forma como estudantes e professores foram acolhidos violentamente nesse espaço escolar.

Durante o tempo desta pesquisa, a perspectiva de conhecer e analisar os sentidos e significados de escola a partir das narrativas dos estudantes e professores, foi possível conceber como pesquisador, uma relação de confiança, respeito e cumplicidade que, em muitos momentos, serviram para nos alentar. Muitas das narrativas trouxeram questionamentos que ainda necessitam ser respondidos, principalmente as narrativas que partem das histórias de vida, se considerarmos que muitos pesquisadores, a exemplo de Queiroz (1991), que vem há muito tempo indicando que este é um tema no qual os professores se veem pouco apoiados.

Ao me colocar como ouvinte, como “escutador” das narrativas dos estudantes e professores, sobre as experiências que eles vivenciaram e vivenciam de violência e como lidam com as aprendizagens, coloquei-me mais numa condição permanente de escuta atenta. Principalmente por entender que eles necessitavam de apoio, pelo menos para ouvir o que eles tinham a dizer. Foi possível perceber que a escola não apresentava para os estudantes e professores nenhuma alternativa para que se sentissem liberados a falar, a dialogar. E foi também possível observar que em muitas vezes eram nos momentos dos encontros com este pesquisador que eles enxergavam uma possibilidade de desabafar e de narrar. Em muitos desses encontros, nossas conversas ultrapassavam as discussões sobre os objetivos da pesquisa, pois dialogávamos sobre outros assuntos que estavam naquele momento lhes trazendo angústias e

preocupações, por exemplo: as questões afetivas, emocionais, financeiras, profissionais, as pautas sindicais e a violência doméstica, que eram marcantes.

Ao chegar aos instantes finais desta pesquisa, com as considerações que realizo nesse momento, retomo ainda alguns questionamentos ao pensar nessa proposta de investigação, ao pensar nos sentidos e significados de escola a partir das narrativas de estudantes e professores: “Haverá algum interesse acadêmico e político por esta pesquisa? Será que ela pode vir a fazer alguma diferença? Será esta pesquisa um instrumento metodológico de escuta importante para a escola? Será ela um importante documento em defesa da diversidade, da subjetividade, da identidade, da africanidade, da liberdade de cátedra e dos direitos humanos na escola? Pode ser um documento narrativo importante para a comunidade Lgbtqiapn+, em especial para a comunidade trans?

De outro modo, quero acreditar que esta pesquisa possa contribuir para a reelaboração de diretrizes teóricas no campo da Sociologia, reelaboração do currículo, na perspectiva de subsidiar a melhoria das relações humanas no espaço escolar. Acolher e formar estudantes e professores no contexto dos direitos humanos, buscando pensar uma nova escola para que todos, todas e todes aprendam a olhar com mais atenção e empatia para: as mulheres, a comunidade Lgbtqiapn+, os estudantes pretos, os deficientes físicos e os estudantes com algum tipo de deficiência intelectual e os estudantes com todos os tipos e graus de síndromes do espectro autista.

É imprescindível que estudantes e os professores sejam acolhidos com humanidade, cordialidade e zelo, como deveriam ter sido e que recebam o acompanhamento necessário para desempenhar suas funções de estudantes e professores. Assim como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as Diretorias de Ensino não contribuam em invisibilizar os estudantes, as professoras e os professores das periferias mais carentes e complexas e que de algum modo garantam os direitos humanos na escola e protejam estudantes, professoras e professores vítimas de todas as violências tratadas nesta pesquisa.

A experiência com esta pesquisa ao tratar das narrativas numa escola pública da periferia da zona sul da capital paulista, possibilitou inferir que a escola pesquisada não se ancorou numa prática pedagógica humanizada e respeitosa com os direitos humanos, com os direitos dos estudantes e com os direitos das professoras e dos professores. Não ancorou sua prática num modelo de escola dialógica, relacional, interacionista, humanista e respeitosa com o processo do ensino e da aprendizagem. Não teve a preocupação em acolher humanamente estudantes e professores, principalmente não acolheu os estudantes da comunidade Lgbtqiapn+ e deste grupo, o estudante trans foi o menos acolhido, o menos respeitado. Não acolheu e não acolhe

com humanidade, respeito, urbanidade e cordialidade professores e professoras. A escola se deixou ser contaminada por toda ordem de elementos simbólicos da violência que comprometem o espírito educativo e ético do que deveria ser uma escola. Ela se contaminou de preconceito e discriminação das mais torpes e desumanas: desrespeito às subjetividades e identidades dos estudantes; desrespeito às ancestralidades africanas e indígenas; desrespeito às mulheres; desrespeito à comunidade Lgbtqiapn+, desrespeito aos estudantes com deficiência física e intelectual; desrespeito à diversidade étnica, política e religiosa; desrespeito a liberdade de cátedra, desrespeito aos direitos humanos e aos direitos da pessoa humana.

Esta pesquisa mostrou de muitos modos que a escola pesquisada precisa avançar em ações que visem o respeito a todas as comunidades, a todos os perfis de estudantes, a todos os perfis de professores e professoras. Ela precisa avançar em ações que visem a construção de um espaço de direito inalienável que possa vir a potencializar estudantes e professores que ali escolhem estar. Pois, ouvir todas as suas narrativas em muitos momentos me indignou, em outros chorei, em outros busquei repará-los em seus direitos, em outros tantos me identifiquei. Suas várias narrativas me fizeram rever práticas, ser uma pessoa diferente e mais empoderada, me fez ser um pesquisador ainda mais comprometido com causas inalienáveis, como a causa dos direitos humanos e dos direitos da pessoa humana.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. Estudos sobre a personalidade autoritária. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVAREZ, Luciana. Quando a escola não ensina. Revista Educação, São Paulo, 06 de novembro de 2012. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2012/11/06/quando-a-escola-nao-ensina/>. Acesso em: 20/02/2021.
- AUGÉ, M. Não-lugares. *Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas (v. 1). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNARDES, Ruth. Aprendendo a ser trabalhador: um encontro coletivo com a obra de Paul Willis/organização Ruth Bernardes de Sant’Ana, Pedro Abrantes – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013, 164p.
- BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu (26), Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DA MATTA, R. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Editora: Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1991, p. 17.
- DAMATTA, R. O que faz o Brasil Brasil? 2. ed. Rio de Janeiro: ROCCO LTDA, 1984.
- DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. L. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf Acesso em: 13 ago. 2022.
- DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. Trad. Peter Pál Pelbart. 2ª ed. S. Paulo: Editora 34, 2002.
- DIAS, E.F. Política brasileira: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

DUNKER, Christian. Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação – Coleção Educação e Psicanálise, vol 1, São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ELIAS, Norbert. Mudanças na Balança Nós-Eu, In: A sociedade dos indivíduos. Organização por Michael Schröter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel, (1999). *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13ª ed. R. Janeiro: Graal. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, S. (1920-1923). Psicologia das Massas e Análise do Eu. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. (1933 [1932]b). A dissecação da personalidade psíquica – conf. XXXI. In: _____. Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 63-84 (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, XXII).

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006a.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006b.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KAFKA, Franz. A Metamorfose. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

LACAN, J. O Seminário – Livro 1: Os escritos técnicos de Freud. RJ: Zahar, 1979.

LACAN, J. O seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, J. (1998[1949]). “O estágio do espelho como formador do eu tal como nos é revelada na experiência analítica”. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. [1953] Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Ed. Monte Cristo, 2009.

MARX, K. O fetichismo da mercadoria e o seu segredo. Tradução de José Miranda justo. Editora Antígona, 2015.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A Crise de sentidos e significados na Escola: A contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes, Campinas, vol 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MOTTA, F. C. P. O que é burocracia, São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOSCOVICI, S. A máquina de fazer deuses: sociologia e psicologia. RJ: Imago, 1990.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. Revista de Antropologia, Vol. 39, nº 1 (1996), p.13-37.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: Do indizível ao Dizível. In: Von Simon, O. M. (org.) – *Experimentos com História de Vida* (Itália-Brasil), 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. T. A. Queiroz, Editor, 1991.

RECHIA, Karen; LARROSA, Jorge. *P de professor*. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SANTOS, Alan Ferreira dos- As relações entre antropologia e Psicanálise: Freud e Wundt uma colaboração inesperada. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 6, pp. 5- 14, agosto 2016.

SANTOS, Jailson Moreira dos. Laboratório de Pensamento e Ensino de Filosofia: A escrita e o diálogo como experiência filosófica no interior de uma escola pública de periferia. UFABC, 2022.

SANTOS, Simone Cristina dos. Antropologia visual e o olhar dos estudantes para os direitos humanos: uma experiência sociológica no Laboratório de Ciências Humanas numa escola pública periférica. Marília, 2023.

SARAMAGO, José (1999). A Jangada de pedra. Rio de Janeiro, Record, 317 p.

Saviani, D. (2015). SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(1), 286–293.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Vanessa de Souza. Transgeneridade – Cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva. Unesp, Marília, 2024.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2. p. 577-591, out. 2005.

SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. Em defesa da escola. 2ª ed. BH: Autêntica, 2018.

SOUZA, J. O Indivíduo e a Liberdade. In: Jessé Souza e Berthold Oelze (orgs), Simmel e a Modernidade. Brasília: Ed. UnB, 2005b, p.107-114.

SOUZA, J. _____. A Divisão do Trabalho como Causa da Diferenciação da Cultura Subjetiva e Objetiva. In: Jessé Souza e Berthold Oelze (orgs), Simmel e a Modernidade. Brasília: Ed. UnB, 2005a, p.41-76. _____.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: Ensaaios sobre a teoria das Ciências Sociais. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008b.

Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Documentos pedagógicos que motivaram a existência de ouvidorias e foram objetos de apuração na Diretoria de Ensino

Documento 01: questão incluída no Provão da Escola, principal instrumento de avaliação – virou objeto de apuração: Provão do 1º Bimestre/2023:

Machosfera é uma subcultura masculina formada exclusivamente por homens. Este movimento promove formas de masculinidade com oposição violenta ao feminino, defendendo a ideia de que o homem heteronormativo deve focar seu tempo em si e sem ter um compromisso de relacionamento afetivo com nenhuma mulher ou até mesmo criar uma família. Entretanto, se o homem heteronormativo vier a manter um relacionamento com uma mulher, o relacionamento deve ser vertical, onde a mulher é submetida aos desejos, anseios e satisfação masculina, ou seja, a mulher estaria condenada a viver e se relacionar na perspectiva da total satisfação do prazer masculino.

Indique os elementos da nossa cultura que contribuem para a existência desse movimento:

- O patriarcalismo ocidental cristão que organiza a sociedade sob a ótica e perspectiva do homem que em sua gênese posiciona a mulher em degraus sociais abaixo dos homens.
- O feminismo que na sua atuação impulsiona a existência de subculturas como a da Machosfera que posiciona a mulher a um lugar de menor importância em relação ao lugar do homem.
- A escola e a igreja, importantes lugares heteronormativos.
- A escola, a religiosidade puritana e conservadora, instituições promotoras do patriarcalismo.
- O patriarcalismo e a comunidade Lgbtqiapn+

Documento 02: quando trabalhei o Laboratório de Pensamento - Atividade disruptiva com o 2º e 3º G – em substituição das aulas do professor Felipe em sua ausência⁹⁸ - 06.09.2023

Objetos ritualísticos⁹⁹:

- Duas estátuas de lavadeiras de roupas do Benin ocidental (África) (representando a África escravizada)
- Uma xícara do ritual do chá na China Oriental (representando a feminilidade asiática)
- Um colar de semente de bodi (representando a Índia ocidental)
- Quatro frasquinhos contendo: trigo, feijão, arroz e farinha de mandioca (representando os primeiros grãos cultivados pela humanidade)
- Uma garrafa contendo no seu interior uma mensagem (representando as comunicações nas grandes navegações).
- Uma coruja (representando a Filosofia)
- Um carrinho modelo T (representando o fordismo)
- Uma fotografia do Sebastião Salgado (representando a comunidade nordestina)
- Uma chave de porta (representando uma chave de porta antiga)
- Uma ampulheta (representando o tempo)
- Um sino tibetano (representando o silêncio, a escuta e a fala)
- Dois castiçais com velas (representando a descoberta do fogo)
- Um livro de Filosofia: *Tremores* do filósofo espanhol Jorge Larrosa (livro que trata do exercício subjetivo da experiência)
- Uma pequena cabaça (representando as comunidades tupis)
- Dois chocalhos (representando os Guarani e os Kaingang)
- Um brinquedo Yanomami

⁹⁸ Consta no meu Programa de Ação e nos meus Planos de Aulas. Peço por gentileza que, da mesma forma que fui inquirido emergencialmente quando trabalhei esta atividade, seja a mesma para aqueles ou aquelas que constantemente quebram os exercícios dos Direitos Humanos, direitos tão defendidos em minhas aulas.

⁹⁹ Em relação aos aspectos ritualísticos, em antropologia os rituais metaforizam distinções sociais, um dos objetivos do laboratório. E um dos objetivos de ter o ritual numa atividade disruptiva como esta é porque ele pode esboçar comportamentos de troca que possibilitam valores comunicativos, pois como um dos exercícios é estar numa roda de conversa, é impossível neste tipo de exercício a inexistência do ritual.

- Um totem (representando as sociedades da melanésia)
- Uma moeda do século XIX (representando o primeiro ano da república brasileira).
- Um pedaço de pedra de ametista (representando as riquezas das Minas Gerais).

Poesias trabalhadas durante o laboratório de pensamento

- *Eu sei, mas não devia* – De Marina Colasanti
- *Não sei quantas almas tenho* – De Fernando Pessoa
- *Apague as pegadas* – Bertolt Brecht
- *E agora José?* – De Carlos Drummond de Andrade

Músicas veiculadas

- Músicas do compositor islandês – Olafur Arnalds
- Músicas do compositor pós-moderno Max Richter
- Músicas do compositor norte-americano Sufjan Stevens
- Músicas da cantora Maria Rita
- Músicas do compositor multiétnico israelense Armand Amar
- Músicas do compositor italiano Ludovico Einaudi
- Músicas da banda islandesa Sigur Rós
- Músicas cantadas pela Elis Regina

Temas trabalhados

- A descoberta do fogo
- A construção da linguagem
- O espírito comunitário
- A ancestralidade
- O respeito à espiritualidade
- O respeito aos Direitos Humanos
- Os exercícios de alteridade
- Os exercícios de fraternidade
- Os exercícios de liberdade

P.S Todos estes elementos contribuíram para que fizéssemos o exercício de tentar imaginar como os nossos ancestrais há 500 mil anos se organizavam em volta do fogo e coletivamente produziam diálogos. Ao mesmo tempo, esta roda de diálogo possibilitou que, por meio de um exercício denominado laboratório de pensamento, os estudantes pudessem experimentar por uma aula, uma espécie de encontro consigo mesmo e, neste encontro, conectar-se também com todos.

Documento 03: Sobre a Resolução de número 12 – Proibida de ser publicizada na Escola - Educação para a diversidade sexual e de gênero – Pasta da DSG.

Importante inicialmente considerar que, a Secretaria de Educação, mesmo após a mudança de gestão, não se posicionou contrária às orientações constantes neste documento. Até a data de hoje, 01 de setembro de 2023 a atual gestão da Secretaria de Educação não se posicionou contrária a nenhuma das orientações constantes neste documento.

Desde março de 2022, sob a orientação do CONVIVA - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, que tem como proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, perspectivando a melhoria da aprendizagem, esta escola vem respeitando as resoluções e deliberações pedagógicas e educativas transmitidas pela Secretaria de Educação, COPED e CINC.

A partir da orientação inicial que partiu da COPED – Coordenadoria Pedagógica e do CINC – Centro de Inclusão Educacional – que é o responsável pela proposição e desenvolvimento de ações que visam atender, orientar e acompanhar pedagogicamente para promoção do respeito às diferenças, a fim de evitar que se constituam em fator de exclusão e desigualdade ao direito à educação. Dentre esses direitos estão não só a pasta da DSG, mas também a:

Educação Escolar Indígena (EEI)
Educação Escolar Quilombola (EEQ)
Educação do Campo

Atendimento Socioeducativo (Fundação Casa)
 Programa Educação nas Prisões (PEP)
 Populações itinerantes
 Migrantes Internacionais
 Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)
 Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero (EDSG)

Dentre as principais orientações transmitidas desde março de 2022, estão o fato de o CINC enaltecer: uma competência geral da BNCC:

- **A competência geral da BNCC:** “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.
- **O Currículo Paulista:** nos seus documentos também aponta para a escola como aquele espaço que deve fortalecer a experiência do autoconhecimento, e as práticas intencionais de construção identitária aliadas à construção de conhecimento para impactos na permanência e aprendizagem na escola. Por exemplo, visando levar para a sala de aula o exercício da cidadania relacionada com o projeto de vida; as ações que respeitem e promovam os direitos humanos, valorização da diversidade, indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Ou seja, quando reconhecemos plenamente as identidades juvenis e estudantis, impactamos diretamente na permanência e frequência escolar. Tendo em vista que há estudos importantes que apontam que muitos estudantes saem das escolas por conta de não terem suas identidades reconhecidas. E o nosso currículo aponta para uma escola sem preconceito de qualquer natureza.
- **Disciplinas específicas como:** Sociologia, Filosofia e História devem tratar em conjunto com o projeto de vida de questões pertinentes a diversidade. Por exemplo, não dá para tratar da construção do projeto de vida do estudante sem antes reconhecer as identidades e a diversidade.
- **Orientações SEDUC e CINC:** A partir da SEDUC e dentro do CINC, as orientações são a de que, o trabalho com Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero deve estar presente nas Diretorias Regionais, nas escolas, nas aulas, nos projetos, em todos os componentes curriculares a fim de enfrentar todas as formas de discriminação, especialmente a violência de gênero, desconstruindo crenças e preconceitos existentes sobre o tema. (Fala do Adriano Biajone, técnico do CINC). Nesse sentido, pensar que um dos pilares da Educação é a inclusão. Pode parecer óbvio, mas a escola precisa aprender a incluir.
- **Resolução SE 45/2014** – No Estado de São Paulo, todos os órgãos da administração pública, direta ou indireta têm que respeitar o nome social em razão do Decreto nº 55.588/2010, e se não cumprirem, estão sujeitos às punições previstas na lei nº 10 948/2001, que combate a LGBTfobia. Na Secretaria da Educação a utilização do nome social por estudantes é regulamentada pela Resolução SE 45/2014.
- **Nome social:** se refere ao nome próprio, autoatribuído, pelo qual pessoas transgênero, transexuais e travestis desejam ser chamadas, uma vez que o seu nome civil, seu nome oficialmente registrado no nascimento, não reflete a sua identidade de gênero. Cabe lembrar que o nome social parte de uma perspectiva pública e é um nome sempre autoatribuído, ou seja, a pessoa que está requerendo é quem vai autoatribuir. Nesse sentido, não seremos nós quem diremos qual é o nome certo ou o nome errado, este não é o nosso papel enquanto professores, educadores e profissionais da educação.
- **Resolução SE 45/2014, de 18.08.2014 – Artigo 3º** “A escola deverá promover, entre os alunos, responsáveis e funcionários, a divulgação das normas constitucionais e legais que asseguram os direitos da pessoa à inserção e à convivência pacíficas no ambiente escolar, sem constrangimento de qualquer espécie e sem discriminação, respeitada sua identidade de gênero e orientação sexual.
- **Artigo 232:** Submeter criança e adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: detenção de seis meses a dois anos. (Aqui inclusive está clarificado que, nem a escola e nem a família podem levar a criança e o adolescente ao vexame e/ou constrangimento.

- **Para pensar a identidade de gênero e a orientação sexual** dos estudantes, assim como o uso do nome social: “a conversa sobre estes temas não deve ficar restrita à coordenação ou circunscrita ao grupo de professores, ela deve chegar à cozinha, aos funcionários da escola, a toda comunidade escolar” – Adriano Biajone, técnico do CINC.
- **DSG:** Papel dos interlocutores (apoiam as escolas em relação aos temas da pasta da DSG) a partir de uma orientação da Diretoria de Ensino em O.Ts, orientação publicizada nas duas últimas OTs promovidas pela Diretoria de Ensino:
 - a) Fomentar e apoiar a inserção da temática DSG nas Propostas Pedagógicas das unidades escolares;
 - b) b) Apoiar professores na implementação do currículo, na utilização de materiais didáticos e paradidáticos impressos, assim como de recursos digitais relacionados com a DSG;
 - c) c) Fomentar, apoiar e monitorar a realização de ações nas unidades escolares que envolvam transfobia, homofobia, machismo, masculinidades, exploração sexual e outros da temática;
 - d) d) Apoiar a realização de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) relacionados com a temática DSG.
 - e) “Objetivo da pasta da DSG: “Fortalecer o apoio de sala de aula a partir da perspectiva da inclusão educacional. Propor reflexões em relação à construção de papéis de gênero e compreensão da diversidade sexual e de gênero, com foco em fomentar práticas pedagógicas que respeitem e considerem a diversidade””.
- **O que fazer quando os pais ou os responsáveis não autorizam o uso do nome social?** A escola tem o dever de fazer um papel pedagógico e dialógico com estes pais e responsáveis, promovendo esclarecimentos e contribuindo para que haja soluções pacíficas. Caso os pais e responsáveis não aceitem a inclusão do nome social na SED, a escola não poderá alterar o nome. Entretanto, temos uma resolução, a resolução de número 12 de 2015 que autoriza o uso do nome social de forma oral. (Adriano Biajone, técnico do CINC, nos 37 minutos e 15 segundos do vídeo que consta no repositório do Centro de Mídias, vídeo de 07.06.2022). Inclusive, o técnico do CINC ressalta o cumprimento do Artigo 2º da Resolução de número 12/2015 que diz: “Deve ser garantido, àquelas e àqueles que solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência. Ainda nas palavras do técnico do CINC: “Nos casos em que os pais, mães e responsáveis não autorizarem o uso do nome social, ainda assim a escola pode fazer o tratamento oral do nome social”. Ainda lá nos 44 minutos e 22 segundos o técnico do CINC na formação da COPED ainda reafirma: “Não podemos esquecer do trabalho pedagógico com os pais e responsáveis pelos estudantes, caso estes não autorizem a alteração do nome civil para o nome social nos documentos da Secretaria de Educação, precisamos investir neste trabalho pedagógico. Entretanto, nós respeitaremos administrativamente, caso os pais e responsáveis não autorizem a alteração do nome, ou seja, para o procedimento burocrático respeitaremos, mas temos o tratamento oral do nome social e isto é garantido pra gente”. Adriano Biajone ainda lembra que, além do CRAS – Conselho Regional de Assistência Social e o Conselho Tutelar, a escola é também um espaço importante de orientação à família.
 “Contem com o apoio das Diretorias de Ensino, contem com o apoio dos interlocutores que estão nas Diretorias de Ensino, pois o CINC e a COPED estão muito próximos das Diretorias. Se precisarem de orientação procurem esse apoio nas Diretorias e apoio com os interlocutores. Para orientações pedagógicas e para orientações específicas sobre os temas da pasta da DSG procurem e prefiram a consulta às Diretorias de Ensino (fala final do técnico do CINC, Adriano Biajone).

ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Repositório do Centro de Mídias: 07.06.2022 – Adriano Biajone

Documento 04: Texto recortado e copiado do caixaemail institucional e enviado em 03.11.2023 às 11h05 para a gestão. Foi impresso e assinado por professores das Ciências Humanas, na reunião geral sobre o Projeto Macro de Ciências Humanas que ocorreu no ano de 2023.

À

Diretoria da E. E. P.J.V.M

Em atenção aos gestores:

Assunto: abertura, acolhimento e publicização democrática para os temas:

1. Projeto Macro de Ciências Humanas com o tema: *Africanidades: resistir para existir.*
2. Atividades pedagógicas com pautas aprovadas e contempladas pela LDB, BNCC, o Currículo Paulista, a CEE – Conselho Estadual de Educação, a COPED-Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação, repositório da EFAPE, Centro de Mídias e em O.Ts da Diretoria de Ensino Sul 3. Sendo as pautas pesquisadas nestes órgãos e respectivos documentos oficiais: subjetividade em si e no outro; respeito às culturas e à diversidade; experiências corporais, emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais; direitos humanos; ancestralidade africana e indígena; etnia; conceitos de classe econômica; debate político; educação; religiosidade e sincretismo religioso; deficiências psicomotoras; gênero e sexualidade; debate contra a violência de gênero, debate sobre a violência empreendida contra a comunidade lgbtqiapn+; combate ao bullying; acolhimento humanizado e aspectos socioemocionais que envolvem a experiência do estudante.
3. Laboratório de pensamento como experiências reflexiva e socioemocional.
4. Comissão de Direitos Humanos da Escola e espaços legítimos de escuta.

Venho por meio desta, solicitar os préstimos desta Gestão para que não haja pressão e formas de censura direta ou indireta no exercício de nenhuma atividade pedagógica, principalmente em temáticas que envolvam: **Africanidades** e **Direitos Humanos**, na E. E. Professor José Vieira de Moraes. Haja vista o ocorrido com atividades pedagógicas de Ciências Humanas em eventos anteriores, e no mais recente com uma atividade parceria entre Linguagens e Humanas do período da tarde, quando um cartaz informativo sobre o tema: Geografia e anarquismo foi retirado da sala dos professores, sem autorização dos mesmos, sob suspeição de que o intuito é desinformar e não tornar público e democrático os conhecimentos transversais, tão enaltecidos pela BNCC, LDB, o Currículo Paulista e em O.Ts da Diretoria de Ensino Sul 3.

Outra evidência constatada no momento em que passei pelas 17 salas do período da manhã por três vezes, no intuito de informar sobre a importância do mês da consciência negra, nesse sentido, sobre a importância da organização do Projeto Macro de Ciências Humanas com o tema: *Africanidades: resistir para existir*, foi a recorrência de discursos de certo antagonismo por parte de alguns profissionais da educação, críticos de parte da realização pedagógica de atividades que publicizem os conteúdos vinculados à **lei 10.639/2003**¹⁰⁰, além de se mostrarem avessos à transversalidade em Direitos Humanos.

Diante do exposto, solicito assistência para que os instrumentais que representem essas temáticas, ou seja: os conteúdos da subjetividade em si e no outro; do respeito às culturas e à diversidade; das experiências corporais, emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais; dos direitos humanos; da ancestralidade africana e indígena; da etnia; dos conceitos de classe econômica; do debate político; do debate sobre a educação; da religiosidade e do sincretismo religioso; das deficiências psicomotoras; do gênero e sexualidade; do debate contra a violência de gênero, debate sobre a violência empreendida contra a comunidade lgbtqiapn+, contra as

¹⁰⁰ Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira.

mulheres; do combate ao bullying; do debate sobre o acolhimento humanizado e seus aspectos socioemocionais, não sejam obliterados por aqueles que relutam diante desses temas na escola. Diante do exposto, peço zelo, cuidado e atenção pedagógica para a abertura, acolhida e preservação da:

- Organização e exposições de conteúdos por meio de: cartazes, fotografias, desenhos, caricaturas, pinturas, instalações, decorações, relicários, esculturas, objetos religiosos (pois haverá o subtema sobre o sincretismo religioso).
- Apresentações dos estudantes e professores, com elementos que envolvam: danças, músicas, expressões do animismo, desfiles temáticos, experiências ritualísticas etc.
- As literaturas e textos pertinentes aos temas: literatura africana, filosofia africana, antropologia das expressões religiosas, sociologia das religiões, antropologia visual, antropologia urbana e a interpretação antropológica sobre a magia etc.
- Experiências laboratoriais de pensamento como: laboratório de pensamento para trabalhar os aspectos socioemocionais e reflexivos; rodas de conversa na perspectiva de construção do pensamento por meio do diálogo; encontros eventuais para a discussão dos temas associados aos Direitos Humanos etc.

P.S. Manifestações culturais como: danças, artes marciais, sincretismo religioso, batalhas de rima, desfiles étnicos, rodas de conversa são elementos importantes para o processo do ensino e aprendizagem e não serão exercitados somente nos Projetos Macros, podem e devem ser uma constante na escola. Assim como: literaturas, textos e narrativas de cunho político são outros elementos defendidos e arregimentados em documentos oficiais da Educação, e são importantes para o desenvolvimento da reflexão crítica entre os estudantes, este é um dos significados de uma escola aprendente.

P.P.S. Falas, narrativas, oficinas de teatro, cartazes, desenhos, pinturas, fotografias, instalações, intervenções poéticas e artísticas serão uma vertente do Projeto Macro de Ciências no dia 11.11.2023. Assim, em meu nome e em nome de colegas que se sentem cerceados, protocolo este documento como um lembrete de que cumprimos o que consta nos documentos oficiais da Educação Pública.

Importante considerar que qualquer tipo de cerceamento ou constrangimento de estudantes e professores, fere a liberdade de cátedra¹⁰¹, o currículo oficial, a BNCC¹⁰², a LDB Lei nº 9.394/96¹⁰³, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰⁴ e fere os pressupostos que envolvem o exercício da cidadania. Por isso pedimos atenção, zelo e cuidado da escola para a cultura material e imaterial que será publicizada, exposta, instalada ou expressivamente manifestada.

Certo de vossa atenção

Jailson Moreira
(PCA – Professor Coordenador
Da Área das Ciências Humanas
Período matutino.

¹⁰¹ No seu artigo 206 que defende que o ensino será ministrado com base: *II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. III – Haverá o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.*

¹⁰² Que ressalta: *“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.*

¹⁰³ No seu item IV que defende o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

¹⁰⁴ Que declara: *“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”* (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Documento 05: Resposta a ouvidoria contra o Projeto Macro de Ciências Humanas de 15.11.2023 - Lei Nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

AFRICANIDADES
RESISTIR PARA EXISTIR

PROGRAMAÇÃO

- **TEMA 02** – Arte africana dos povos: Banto, Nagô, Jejes, Hauçá e Malê;
- **TEMA 34** – Exposição: 1. um olhar sobre as comunidades periféricas [antropologia visual e antropologia urbana] 2. Exposição africanidades e direitos humanos;
- **TEMA 13** – Contação de histórias africanas para crianças: coleção EMICIDA;
- **TEMA 03** – Palestra: Racismo estrutural com Vanessa – Pesquisadora na área da Sociologia – UNESP de Marília;
- **TEMA 05** – Slam José Vieira de Moraes com o poeta e slamer Santos Drummond;
- **TEMA 01** – Palestra: "Insubmissas vozes de mulheres: as falas da (in) subalternidade em Conceição Evaristo com Fernanda Paranhos Mestre em Literatura – Linha de Pesquisa – Literatura e Autonomia: questões de estética e ética UNIFESP;
- **TEMA 04** – Roda de conversa: Mães pela diversidade: Transfobia e africanidades;
- **TEMA 20** – O novo mundo do trabalho: as relações de africanidades, subempregos, informalidade, desemprego e trabalho escravo;
- **TEMA 17** – Feminicídio e feminismo negro;
- **TEMA 22** – A história do feminismo negro e do ativismo negro no Brasil Laboratório de Ciências Humanas do Vieira;
- **TEMA 27** – As identidades culturais do continente africano;
- **TEMA 09** – Navio negreiro: sala imersiva;
- **TEMA 15** – Química da cana de açúcar;
- **TEMA 08** – Grupo de capoeira: Mestre Marrom;
- **TEMA 14** – Desfile dos Orixás [com a abertura do slamer e poeta Santos Drummond];
- **TEMA 11** – Oficina de culinária africana: Brasil e Nigéria
- **TEMA 21** – Política pública de enfrentamento das desigualdades sociais: 50 anos de hip-hop no Brasil;
- **TEMA 06** – Quarto de despejo da Carolina Maria de Jesus e a Carne mais barata do mercado é a carne negra de Elza Soares;
- **TEMA 23** – Revolta dos malês, quilombo dos Palmares e revolta dos alfaiaes;
- **TEMA 19** – O que é um quilombo? Aquilombarse como forma de resistência;
- **TEMA 34** – Resistência afro na história do Brasil: cotas raciais, movimentos culturais e coletivos de direitos;
- **TEMA 29** – Senzala: sala imersiva;
- **TEMA 25** – Savana africana: sala imersiva;
- **TEMA 33** – Gastronomia afrobrasileira;
- **TEMA 26** – Sala imersiva da Lei 10.639/;
- **TEMA 18** – Necropolítica: políticas públicas e prevenção à violência letal na periferia ou encarceramento em massa;
- **TEMA 31** – Mito da caverna: releitura na perspectiva africana;
- **TEMA 30** – Religiões predominantes no continente africano;
- **TEMA 16** – Exposição audiovisual de africanidades;
- **TEMA: 32** – Exposição de arte e cultura africana;
- **TEMA 07** – Diversidade e sincretismo religioso: história da umbanda e do candomblé;
- **TEMA 24** – Oficina de trança e turbante;
- **TEMA 10** – Africanidades a partir do olhar de Conceição Evaristo;
- **TEMA 12** – Desfile Corpo e estigma;
- **TEMA 28** – Desfile étnico.

R. Frederico René de Jaegher, 206 – Rio Bonito, São Paulo – SP, 04826-010 –
Telefone: (11) 5667-6659
EVENTO GRATUITO!

Lei 10.639 de 2003 no combate ao racismo

Essa Lei Federal estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Liberdade de Cátedra

A Constituição de 1988 garante a livre manifestação do pensamento e a liberdade de consciência. Assegura, ainda, que ninguém será privado de direitos por motivo de convicção filosófica ou política e que é livre a expressão da atividade intelectual e científica.

Habilidades da BNCC

EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

EM13CHS503: Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

EF05ER03: Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). Conhecer as concepções de vida, morte e pós-morte nas diferentes Tradições Religiosas vivenciadas pelo grupo.

Diversidade

A convivência e o respeito à diversidade devem ser dimensões fundamentais de uma escola acolhedora. Nesse sentido, a BNCC não é só o alicerce para os futuros profissionais, é, também, um elemento essencial para os seres humanos e cidadãos formados nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que vai orientar a elaboração dos novos currículos escolares, fez questão de destacar a necessidade de a escola **contribuir para aplacar toda discriminação e preconceito, dialogar com a multiculturalidade**.

Documento 06: Carta do Grêmio Estudantil de 2023 denunciando importunação sexual a direção escolar - Carta do Grêmio enviada ao meu e-mail em 20.07.2023 às 11h43

O grêmio solicita a gestão que aos estudantes e professores acusados de assédio sexual seja designado as seguintes punições: caso seja uma denúncia tida como não grave e a possível vítima concordar, que sofram com medidas disciplinares apenas, como um seminário apresentado para a sala sobre a seriedade que se deve tratar o assédio e a importância de denunciar, por exemplo. Em caso de descumprimento dessas medidas ou em relatos mais graves, recomendamos a suspensão do aluno e convocação de seus responsáveis. Em relação aos funcionários recomendamos que, caso a denúncia comprove-se verdadeira ou haja mais de três acusações, a pessoa indiciada deve receber uma advertência, e em casos graves e/ou recorrentes nos quais professores estejam envolvidos o mesmo deve ser mantido afastado da sala a qual partiu a(s) denúncia(s), sendo assim substituído em suas aulas. Em todo caso esperamos uma denúncia para a secretária da educação por parte da escola contra o acusado se o mesmo for funcionário, não deixando o caso somente nas mãos da direção. Solicitamos também que a gestão garanta um espaço seguro para aqueles que denunciam suas possíveis agressões, havendo sigilo e proteção caso o aluno sofra qualquer tipo de repressão por parte dos funcionários ou estudantes. Recomendamos tais ações certos que estamos ajudando a Comissão Gremista de Direitos Humanos na prevenção de violências psicológicas causadas aos estudantes e defendendo o artigo 18 do ECA.

Atenciosamente, Movimento Mandela Estudantil.

Documento 07: Sobre a Liberdade de Cátedra e sobre os livros *A Queda do Céu e Bruxarias e Oráculos entre os Azande* – E-mail para a gestão da escola

JAILSON MOREIRA DOS SANTOS <jailsonmoreira@prof.educacao.sp.gov.br> dom., 18 de jun. de 2023, 18:13

T., tudo bem com você? E o bebê, como está?

Depois da última vez que conversamos fiquei pensando: por que tudo que diz respeito aos Direitos Humanos, por que tudo que diz respeito à dignidade humana, o respeito à identidade e subjetividade dos estudantes, a identidade de uma cultura diferente incomoda tanto alguns segmentos da nossa escola?

Te falo isso porque tenho algumas suspeitas sobre os incômodos que têm origem à crítica que fiz ao pensamento ocidental cristão. Fiz a partir de um livro, o livro do yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo Bruce Albert.

E não acredito que a menção à crítica ao pensamento ocidental cristão tenha partido dos estudantes, tenho esta impressão porque para as minhas turmas de itinerário dos 3ºs anos uma das bibliografias trabalhadas e dividida em 6 partes é: *A Queda do Céu*, que é um trabalho de antropologia a partir do qual quem apresenta a sociedade yanomami é um yanomami e não um personagem ocidental como até então tinha sido feito. Outra característica marcante desta obra é, o conceito de “queda do céu” tem a ver com a concepção yanomami de que tudo que cai do céu é ruim. E para o antropólogo e etnólogo brasileiro Viveiros de Castro do Museu Nacional (pai do perspectivismo, outro conceito trabalhado com as turmas) e o próprio Davi Kopenawa, o conceito cosmológico de “queda do céu” não havia na cultura yanomami até a vinda dos cristãos ao Brasil a partir do século XVI. Para os yanomamis o que cai do céu é ruim porque os primeiros cristãos remeteram à ideia de que Deus estava no céu, e tudo de ruim que passou a acontecer com as comunidades indígenas eles passaram a remeter ao Cristianismo. Pois, para os yanomamis, o que seria uma espécie de Deus estava na terra, na floresta, nos rios, em tudo que diz respeito a natureza, ou seja, tudo que era bom e benéfico estava na natureza e não no céu. O que quero dizer é: quando nós professores de Ciências Humanas tratarmos de comunidades indígenas, comunidades africanas; quando tratarmos de genocídio indígena nas Américas; quando tratarmos de expropriação de recursos naturais e de reconfiguração de territórios como os da África e da Oceania, não temos como não falar de “pensamento ocidental cristão”. Lembro de uma professora de História Antiga da USP, minha professora, professora Marlene Suano, quando dizia: não tem como tratar da História sem tratar do Cristianismo. Nesse sentido tenho uma suspeita que só agora me atentei. Temos um professor-coordenador que todas as vezes que trato de comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidade Lgbtqi+ ou direitos inalienáveis das mulheres, ele sempre se incomoda e de modo subliminar tenta imprimir uma crítica de cunho moral. Três semanas atrás ele foi na D.E em uma O.T e disse na coordenação que teve uma “palavrinha” com a dirigente sobre educação. Depois eu descobri que este colega é um dos responsáveis por um Conselho de 12 pastores da região. E não creio que o conteúdo das minhas aulas tenha sido passado por alguém da Igreja do Povo, te falo isso porque ao aguardar um uber para retornar para casa ao final da formatura no ano passado, fui abordado por um dos pastores da igreja do lado de fora que me elogiou pela fala como paraninfo.

Só gostaria de ressaltar que todos e todas estão convidados a assistirem as minhas aulas. Tenho como respaldo a lei: 10.639 que trata da educação africana e indígena. E se nos centrarmos nos dois Componentes dos dois Itinerários para os 3ºs anos dos quais dou aulas, quais sejam: **Povos Tradicionais e Cultura e Simbolismo**, ambos com alma antropológica, e levando em conta que no **Currículo Paulista** o principal Eixo Estruturante que está em consonância com as Competências e Habilidades é: **Investigação Científica, Intervenção e Mediação sociocultural**. **EMIFCHS01 Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes textos e mídias**. Aliás, a partir destes dois componentes foi possível trabalhar:

- O texto: *Naven* de Gregory Bateson, a partir do qual trabalhei o conceito de Cismogênese (que foi apropriado da antropologia pela psicologia), Eidos, Ethos; trocas simbólicas, conceito de cultura, aculturação, inculturação, endoculturação. Aliás, um dos momentos mais áureos destes itinerários foi a aplicação do conceito de Cismogênese a um exercício de empoderamento de uma estudante com espectro autista que, ao compreender o conceito, exercitou uma espécie de diálogo filosófico com a sua turma.

- O texto: *Bruxarias e oráculos entre os Azande* – do antropólogo inglês Evans Pritchard, foi possível desmistificar as concepções de senso comum sobre o que é magia e o que é bruxaria para algumas das comunidades africanas, comunidade do atual Sudão, esclarecendo que o conceito de bruxaria que compreendemos na cultura brasileira tem origem na Europa e não na África. E, de modo indireto, o texto contribui para o resgate da valorização das culturas religiosas afrobrasileiras e afro-indígenas, esclarecimentos tão necessários em nossos tempos.

- O livro: *A Queda do Céu* – de Davi Kopenawa e Bruce Albert, o objetivo alcançado foi o de publicizar a história da comunidade mais antiga do território brasileiro, o povo yanomami. Aliás, esta etnia foi tema e continuará sendo tema dos principais vestibulares do país, tendo em vista o desconhecimento da sociedade brasileira sobre a sua cultura, só vindo a ter conhecimento sobre ela a partir dos atos de genocídio empreendidos sobre esta população nos últimos anos.

P.S. Peço por gentileza para a gestão que para além do que escrevi, outros pontos dos últimos tempos sejam considerados, conforme o que segue abaixo:

- Que o mural do Grêmio no pátio não seja objeto de constante escárnio por funcionários e professores da escola, pois tenho sido abordado com frequência por este público para que problematize a palavra **ORGULHO Lgbtqiapn+** - tendo em vista que a chamada ORGULHO LGBTQIA+ é uma campanha mundial de valorização da autoestima deste público e pauta do dia 28.06.2023 no mundo inteiro, não é uma prerrogativa exclusiva do Grêmio da escola. Até nas aberturas semanais da ONU os aspectos deste Orgulho foram trabalhados.

- Peço que as cadeiras que foram colocadas em frente ao mural do Grêmio sejam retiradas, pois a comunidade Lgbtqiapn+ está compreendendo que há um boicote do dia 28.06.2023 – pois várias cadeiras e mesas têm sido colocadas de uma forma que as pessoas que passam pelo mural não possam ver o que está lá.

- O CONVIVA frequentemente tem demandado o debate e formação para as pautas da comunidade Lgbtqiapn+ pontuando inclusive a Resolução de número 12, entretanto, não posso mais falar sobre ela, há um grupo grande na escola que de forma subliminar impede a discussão de aspecto legítimo e legal, ou seja, o respeito ao nome social. Aliás, o recente formulário enviado pelo CONVIVA era para saber a quantas anda o respeito aos estudantes trans na escola.

- O mural do Grêmio é legal, é lei, está respaldado pela Lei Gremista, ele não pode ser usado para outra causa escolar, pois temos vários espaços na escola para que sejam publicizadas informações pedagógicas e institucionais.

- Peço também que o senhor Natanael não mais constranja os estudantes da comunidade Lgbtqiapn+ - muitos dos estudantes do período da tarde têm me relatado constrangimentos por parte dele, inclusive o seu incômodo em relação ao mural do Grêmio.

- Peço que o Natanael não constranja os representantes da Comissão Gremista de Direitos Humanos, nossas reuniões são pautadas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente em seus artigos: 204, 205, 206, 207, 209 e 212, na Legislação Gremista e nas Resoluções municipais, estaduais e federais que asseguram o direito à educação, o direito a subjetividade e o pleno direito ao diálogo.

- Peço que em nossas reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões de pais e responsáveis, os direitos dos estudantes não sejam obliterados, principalmente os estudantes que fazem uso do nome social, os estudantes que tentam preservar suas identidades e subjetividades.

Certo da sua atenção e compreensão

Jailson Moreira

Documento 08: Histórico de ocorrências

- **22 de Março de 2022** – em reunião geral com todos os professores no período da manhã, 07h05 a vice-diretora diz: “não é para falar de política, não é para falar de sexo, não é para falar de violência contra a mulher, não é para falar de ECA, “caca”, não é para falar de partido político, não é para falar de Direitos Humanos”. Em referência a mim, depois de ter tratado em sala de aula sobre a violência contra a mulher, no mês de março.
- **Na semana de março de 2022** sou chamado por quatro professores, de forma individual, dois professores de Sociologia e duas professoras da área de Linguagens, os quatro combinaram de conversar comigo sobre temas que eu estava trabalhando em sala de aula, na disciplina de História e sobre temas que a minha companheira trabalhava no período da tarde, como: violência contra a mulher, homofobia, transfobia e racismo. Dois destes professores me disseram: “você precisa controlar a sua esposa”.
- **05.04.2022** – Logo após o meu ATPCA – reunião pedagógica, sou inquirido pela gestão sobre o tema da reunião, reunião que versou sobre o tema das ditaduras no mês de abril.
- **08 de Abril de 2022** – novamente em reunião geral com todos os professores no período da manhã, 07h03 a vice-diretora na presença da Coordenadora Geral do período da manhã diz: “eu já falei mil vezes, parem de falar de política, não é para falar de partido político, não é para falar de Direitos Humanos, não é para falar de Ditadura, é para dar aula, dar aula”.
- Na semana do feriado de Tiradentes sou chamado pela vice-diretora do período da manhã que, estimulada por uma professora de Linguagens que me denunciou, diz textualmente: “Não é para falar de política, eu já disse, não é para falar de política”. Tendo em vista em uma aula sobre Ditadura, tema de o Currículo Escolar tratar do documentário: *O dia que durou 21 anos*, documentário que trata da Política do ex-presidente João Goulart antes do golpe de estado. Uma das reclamações tem a ver com o fato de ter passado o documentário, ter espelhado as imagens dos ex-presidentes Costa e Silva, Geisel e frases do ex-candidato à presidência da república sobre o coronel Ulstra.
- Ainda na semana do feriado de Tiradentes, no dia 20.04.2022, sou chamado pela Coordenação Geral para ter uma conversa particular, tendo em vista um estudante ter me gravado quando me posiciono contra atitudes racistas no interior da escola. Segundo a Coordenadora Geral, uma mãe de estudante não concordou com a minha defesa antirracista.
- **25.04.2022** – Em reunião de ATPCG questionei a conduta de alguns professores que não respeitavam o uso do nome social da estudante Sy. A partir desta data toda ordem de desafeto e críticas foram empreendidas por conta do uso do nome social.
- **06.05.2022** – Sou chamado porque tratei em minhas aulas de História sobre Patriarcalismo, Paternalismo, Pensamento ocidental Cristão, Autoritarismo e Populismo. A partir deste dia, até o dia 13.05.2022 tive as minhas aulas assistidas pela vice-direção e pela Coordenação Geral, com todos os estudantes presentes. Fui inclusive questionado pela gestão diante de todos os estudantes.
- **11.05.2022** – Após uma reunião de ATPCA – reunião pedagógica, sobre pensar os Estudos do Meio, dentre eles: Calçada do Lorena, Ubatuba, Paraty e Angra, Circuito de Águas de Parelheiros, Museu Afro, mapa da religiosidade: movimento evangélico, umbanda, candomblé, catolicismo, movimento messiânico etc. Fui chamado e questionado sobre o fato de também trabalhar as questões da identidade africana.
- **10.08.2022** – Sou novamente chamado pela gestão da escola por conta de ter trabalhado os rituais anímicos das comunidades indígenas brasileira e feito um paralelo com o avanço do Cristianismo na era colonial. Comparei o ritual católico nas missas e os rituais sagrados para os Guarani e Kaingang. A partir de então, por três vezes a vice-diretora e a coordenadora geral assistiram as minhas aulas e me questionaram diante de 38 estudantes do 3ºC.
- **A partir do dia 10.08.2022** toda sorte de ataques venho sofrendo de um grupo que dia a dia deslegitima os Direitos Humanos. A partir de então tenho recebido diversas ouvidorias anônimas atacando a minha dignidade como professor e coordenador.

- Em setembro o CONVIVA vem a escola e dá uma formação de duas horas sobre a pasta da DSG (Diversidade, Sexualidade e Gênero), formação sobre as legislações que protegem a comunidade Lgbtqiapn+ e sobre o uso do nome social. A partir de então toda sorte de ataques recomeça. O que era para esclarecer, na verdade motivou o grupo a atacar cada vez mais.
- As aulas, os cartazes do Grêmio, as manifestações de assédio sexual por parte de alguns professores, tudo passa a ser reprimido.
- **03.11.2023** – Protocolei uma carta para a gestão escolar solicitando respeito e cumprimento da Lei 10.639/03 sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena.

APÊNDICE B – Diagnóstico Social da escola realizado no ano de 2022, no contexto do Laboratório de Ciências Humanas

Link para as perguntas do diagnóstico: <https://docs.google.com/forms/d/1z1y3aHPFK36eAvGK2cCjdBIkZJlw6eoP1wBjVboQw/edit>

O Diagnóstico social realizado na escola em 2022 no segundo bimestre é um importante instrumento necessário para realização de políticas públicas na área de educação na escola de periferia da zona sul de SP. Se tornou em todas as áreas de reflexão das ciências e humanidades um importante recurso de interpretação da realidade dos estudantes da escola para nortear o plano de ação da escola e os programas de ação dos professores de ciências humanas e sociais. Os professores de Sociologia do Laboratório de Ciências Humanas se uniram em torno do diagnóstico nas reuniões de coordenações pedagógicas dos 2 períodos para reflexões e observações dos dados do levantamento da realidade social dos estudantes e relendo assim suas práticas e condutas em salas de aulas. Os dados antes não percebidos e muitas vezes contrapõem uma mentalidade estabelecida de narrativas de senso comum reproduzidas no espaço escolar.¹⁰⁵

O Diagnóstico do ano de 2022- Período matutino¹⁰⁶ e período vespertino¹⁰⁷ não estão completos em sua descrição abaixo em virtude de o objetivo aqui ser neste primeiro momento destacar algumas questões referente a comparação das respostas objetivadas pelos estudantes e participantes dos 2 turnos da escola integral- PEI.

O primeiro turno segue das 7h às 14h e o segundo turno das 14:15h às 21:15 h. A aplicação do formulário se deu em duplas (coordenadores pedagógicos da área de Humanas e grupo de apoio de professores da área de Ciências Humanas) nas salas de aulas, com acesso via internet e durante substituição de aulas de professores que eventualmente estavam com licença prêmio.

Durante a aplicação do questionário, a questão de maior dúvida apresentada pelos estudantes se referia ao tema liberdade assistida (LA). Essa questão foi anulada, pois, praticamente quem tinha acompanhamento com conselheiros tutelares dos bairros respondiam que sim, pois confundiram o acompanhamento da vara da infância ou dos conselheiros familiares com liberdade assistida.

Outro fator importante na aplicação do formulário foi que, em algumas questões os estudantes queriam debater antes de responder. Focou-se na tarefa de terminar o questionário e se não sobrasse um tempinho para o debate,

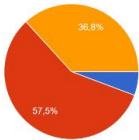
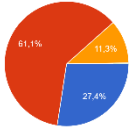
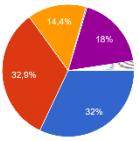
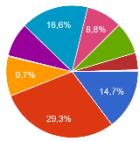
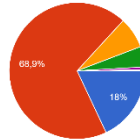
¹⁰⁵ O diagnóstico de 2023 está em processo de revisão pela equipe e de aplicação aos estudantes no bimestre 2.

¹⁰⁶ Período matutino: do 1º A ao B – 2º A ao F – 3º A ao I e Período vespertino: do 1º C ao H – 2º G ao J – 3º J ao O.

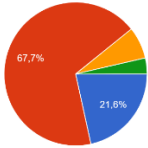
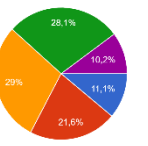
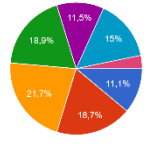
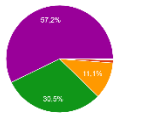
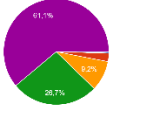
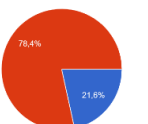
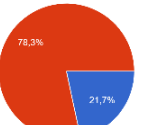
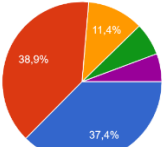
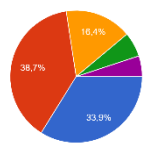
¹⁰⁷ Link-manhã e tarde, os links são diferentes, mas as questões são as mesmas para os estudantes responderem: <https://docs.google.com/forms/d/1z1y3aHPFK36eAvGK2cCjdBIkZJlw6eoP1wBjVboQw/edit>

este seria feito na próxima aula de sociologia. Então, foi solicitado pós envio do formulário, que eles iriam apresentar as questões que queriam debater.

Vários desafios foram observados durante a aplicação do questionário e nas questões que os estudantes traziam posteriormente para serem debatidas em aulas, desde intolerância religiosa, como por exemplo, as sugestões para resolver alguns problemas que eles elencaram da escola, problemas cotidianos sobre falhas nas comunicações e a acolhida todos os dias da escola. A seguir uma descrição de algumas comparações entre os períodos da manhã e da tarde que devem para observação:

Manhã- 2022	Tarde- 2022
<p>Séries e turmas: 1° A e B; 2°s A, B, C, D, E e F; 3°s A, B, C, D, E, F, G, H e I – Total de 17 turmas, 334 estudantes que responderam ao questionário. Importante ressaltar que o questionário foi aplicado em parte nas salas de aulas e na sala de acesso, nos momentos das aulas substitutivas, por meio de link no Google Sala de Aula. O 1°A, 2°B, 3° H e 3°F foram as turmas que mais responderam ao questionário.</p>	<p>Séries e turmas: 1° C, D, E, F, G e H; 2°s G, H, I, J; 3°s J, K, L, M, N e O – Total de 16 turmas, 434 estudantes que responderam ao questionário. Importante ressaltar que o questionário foi aplicado em parte nas salas de aulas e na sala de acesso, nos momentos das aulas substitutivas, por meio de link no Google Sala de Aula. Todas as turmas responderam ao questionário.</p>
<p>1.Faixa etária</p> <p>A sua idade se encaixa: 334 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> entre 14 e 15 anos. entre 16 e 17 anos. 18 anos ou mais. <p>- 57.5% - tem entre 16 e 17 anos - 36.8% - tem 18 anos ou mais - 5.7% - tem entre 14 e 15 anos</p>	<p>A sua idade se encaixa: 434 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> entre 14 e 15 anos. entre 16 e 17 anos. 18 anos ou mais. 15 e 16 <p>- 61.1% - tem entre 16 e 17 anos - 11,3% - tem 18 anos ou mais - 27,4% - tem entre 14 e 15 anos</p>
<p>2.Distância entre a casa do estudante e a escola</p> <p>Qual é a distância mínima entre a sua casa e a escola? (Use o Google Maps, caso precise de ajuda). 334 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Curta, até 1km. (até 10min) Média, de 2 à 4 km. (Até 1h) Longa, moro há mais de 5km da escola... Mais de 2 Horas Curta, até 2km. (até 30min) 5 km, 40 min 250 metros (5 minutos) 3min <p>- 32.9% residem entre 2 a 4km de distância da escola. - 32% residem até 1km de distância da escola¹⁰⁸. - 18% residem entre 1km e 2km de distância da escola. - 14.4% residem a mais de 5km de distância da escola, chegando a 20 ou 30 km. - 2.7% não responderam esta questão.</p>	<p>Qual é a distância mínima entre a sua casa e a escola? (Use o Google Maps, caso precise de ajuda). 434 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Curta, até 1km. (até 10min) Média, de 2 à 4 km. (Até 1h) Longa, moro há mais de 5km da escola... Mais de 2 Horas Curta, até 2km. (até 30min) Curta, até 1km. (até 30min) Média, de 2 à 4 km. Longa, moro há mais de 5km da escola. <p>- 29% residem entre 2 a 4km de distância da escola. - 14,7% residem até 1km de distância da escola. - 16,6 % residem entre 1km e 2km de distância da escola= até 30 min de distância - 7,8% residem há 2h da escola, não sabendo responder a distância. - 17,5% alegam cerca de 1 h de distanciamento</p>
<p>3.A residência da família é:</p>	<p>A residência da sua família é: 434 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Alugada. Própria e quitada. Própria em financiamento. Emprestada. Outro: Outro, qual?

¹⁰⁸ E deste percentual, 11% residem a 200m da escola.

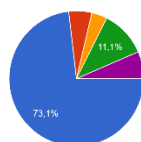
<p>A residência da sua família é: 334 respostas</p>  <p> - 67.7% - vive em residência própria e quitada. - 21.6% - alugada. - 7,2% -vive em residência própria, mas ainda em financiamento. - 3.5% - vive em residência emprestada. </p>	<p> - 68,9% - vive em residência própria e quitada. - 18% - alugada. - 7,4% -vive em residência própria, mas ainda em financiamento. - 4,8% - vive em residência emprestada. - 0,9% - outros </p>
<p>4.Renda mensal média da família</p> <p>Qual é a renda mensal média de sua família hoje? 334 respostas</p>  <p> 11,1% menos de 1 salário-mínimo 21,6% de 1 a 1,1 salário-mínimo 29% de 1,1 a 1,8 salários-mínimos 28,1% de 2,2 a 3,7 salários-mínimos 10,2% acima de 3,7 salários-mínimos </p>	<p>Qual é a renda mensal média de sua família hoje? 434 respostas</p>  <p> 11,1% menos de 1 salário-mínimo 18,7% de 1 a 1,1 salário-mínimo 21,7% de 1,1 a 1,8 salários-mínimos 15% de 1,1 a 2,2 salários mínimos 18,9% de 2,2 a 3,7 salários-mínimos 11,5% acima de 3,7 salários-mínimos 3,1% não sabe </p>
<p>5.Quantos residem na casa do estudante</p> <p>Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)? 334 respostas</p>  <p> 57,2% mais de 4 30,5% 3 pessoas </p>	<p>Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)? 434 respostas</p>  <p> 61,1% mais de 4 26,7% 3 pessoas 1,2% mora sozinho </p>
<p>6.Sobre Programas Sociais do Estado</p> <p>Sua família recebe ajuda de algum programa social do Governo. Exemplo: Bolsa Família, Auxílio Brasil, etc? 334 respostas</p>  <p>21,6% de acessos aos programas sociais</p>	<p>Sua família recebe ajuda de algum programa social do Governo. Exemplo: Bolsa Família, Auxílio Brasil, etc? 434 respostas</p>  <p>21,7% de acessos aos programas sociais</p>
<p>7.Sobre empregabilidade</p> <p>Quantas pessoas hoje estão empregadas na sua casa? 334 respostas</p>  <p> - 38.9% - duas pessoas - 37.4% - uma pessoa </p>	<p>Quantas pessoas hoje estão empregadas na sua casa? 434 respostas</p>  <p> - 38.7% - duas pessoas - 33.9% - uma pessoa - 16.4% - três pessoas </p>

- 11.4% - três pessoas
- 6.2% - quatro pessoas
- 5,7 % - nenhuma (desemprego)

8. Trabalho da juventude

Se você trabalha, ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada?

324 respostas



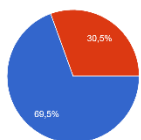
- Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
- Trabalho/trabalhei eventualmente.
- Trabalho/trabalhei até quatro horas por dia.
- Trabalho/trabalhei entre 4 e 6 horas diárias.
- Trabalho/trabalhei em tempo integral – cerca de 8 horas diárias.

6,5% 8 h-dia
14,8% 4 a 6 h-dia
5,6% eventualmente e finais de semana
=26,9% trabalham atualmente

30,5% Já trabalhou

Você trabalha ou já trabalhou

334 respostas

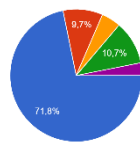


- Não
- Sim

- 6,0% - quatro pessoas
- 5.1% -nenhuma (desemprego)

Se você trabalha, ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada?

422 respostas



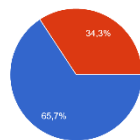
- Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
- Trabalho/trabalhei eventualmente.
- Trabalho/trabalhei até quatro horas por dia.
- Trabalho/trabalhei entre 4 e 6 horas diárias.
- Trabalho/trabalhei em tempo integral – cerca de 8 horas diárias.

3,1 % 8 h-dia
15,4% 4 a 6 h-dia
9,7 % eventualmente e finais de semana
=28,2% trabalham atualmente

34,3% Já trabalhou

Você trabalha ou já trabalhou

290 respostas

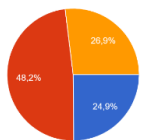


- Não
- Sim

9. Tempo de dedicação nos estudos

Quantas horas por semana você dedica aos seus estudos, incluindo as horas de aula?

334 respostas

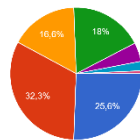


- Nenhuma, apenas assisto as aulas.
- Até uma hora, mais as aulas.
- Uma a duas, mais as aulas.

48,2% Até uma hora fora as aulas
26,9% Até 2 h

Quantas horas por semana você dedica aos seus estudos, incluindo as horas de aula?

434 respostas



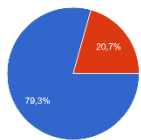
- Nenhuma, apenas assisto as aulas.
- Até uma hora, mais as aulas.
- Uma a duas, mais as aulas.
- Três a cinco.
- Mais de cinco.
- Seis a oito.

32,3% Até uma hora fora as aulas
34,6% Até 2 h

10. O que gostam de ler

Sua leitura é por:

334 respostas



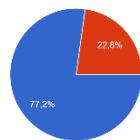
- Interesse
- Orientação escolar

46,1% Gostam de ler e não tem conseguido
30,5% gostam de ler nas férias e viagens
32,1% Acreditam ser importante a leitura
7,2% Não gostam de ler

55,7% romances e contos
76,4% Mitologia, filosóficos, sociológicos e históricos
22,8% científicos
58,4% Policiais, investigativos
Obs: No período da manhã houve uma mudança no questionário (por área)

Sua leitura é por:

434 respostas

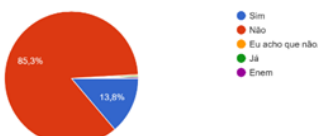
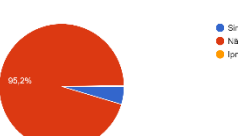
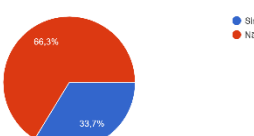
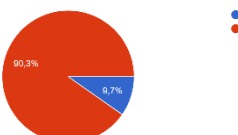
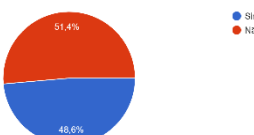
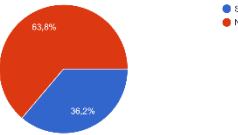
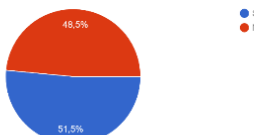
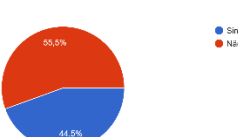
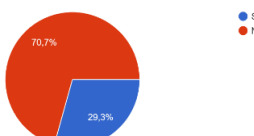
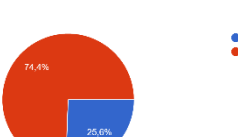


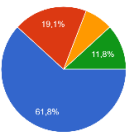
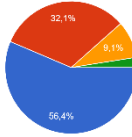
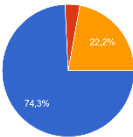
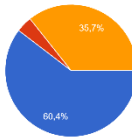
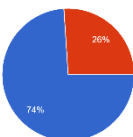

- Interesse
- Orientação escolar

42,9% Gostam de ler e não tem conseguido
26,9% gostam de ler nas férias e viagens
21,5% Acreditam ser importante a leitura
8,7% Não gostam de ler

47,7% romances e contos
37,1% Mitologia, filosóficos, sociológicos e históricos
8,5% científicos
6,7% Policiais, investigativos

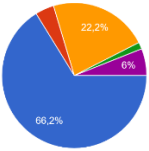
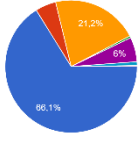
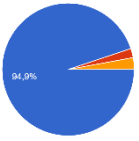
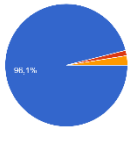
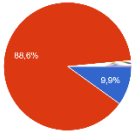
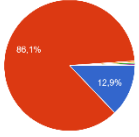
15,4- Nenhum

<p>11,4- Nenhum 24,3% - 2 livros 25,2% - 3 a 5 livros 12,9% - 5 a 10 livros 9,8% - 10 a 20 livros 5,6% - 20 a 50 livros 8,1% - Outros 2,7% - 70 a 100 livros</p>	<p>16,5% - 2 livros 30,5% - 3 a 5 livros 13,3% - 5 a 10 livros 8,6% - 10 a 20 livros 5,8% - 20 a 50 livros 7,4% - Outros 2,5% - 70 a 100 livros</p>
<p>11.Sobre curso pré-vestibular</p> <p>Você já fez algum curso de pré-vestibular? 334 respostas</p>  <p>13,8% sim</p>	<p>Você já fez algum curso de pré-vestibular? 434 respostas</p>  <p>4,6% sim</p>
<p>12.ENEM</p> <p>Você já fez o Enem? 332 respostas</p>  <p>33,7 % sim (obs: 9 terceiros manhã- 2022)</p>	<p>Você já fez o Enem? 278 respostas</p>  <p>9,7 % sim (6 terceiros a tarde- 2022)</p>
<p>13. Pretende ENEM</p> <p>Você pretende fazer o Enem em 2022? 327 respostas</p>  <p>48,6 % sim</p>	<p>Você pretende fazer o Enem em 2022? 279 respostas</p>  <p>36,2% sim</p>
<p>14.Curso de idiomas</p> <p>Você já fez algum curso de idiomas? 334 respostas</p>  <p>51,5% sim (Inglês, Espanhol, Japonês e Francês)</p>	<p>Você já fez algum curso de idiomas? 434 respostas</p>  <p>44,5% sim (inglês, espanhol e Coreano)</p>
<p>15.Sobre tocar instrumentos musicais</p> <p>Toca algum tipo de instrumento ? 334 respostas</p>  <p>29,3% sim (violão, piano, saxofone, violino, cajón, bateria, sanfona, escaleta, flauta, berimbau, ukulelê, pandeiro, contrabaixo, kalimba, guitarra, bateria, trombone e clarinete)</p>	<p>Toca algum tipo de instrumento ? 434 respostas</p>  <p>25,6% sim (violão, piano, violino, bateria, sanfona, flauta, berimbau, ukulelê, pandeiro, contrabaixo, guitarra, bateria, trombone, órgão e xilofone)</p>

<p>16. Matrículas e transferências</p> <p>Se não iniciou nesta escola resposta: no primeiro ano você transferiu para o José Vieira de Moraes em qual momento: 136 respostas</p>  <p>19,1% transferiram-se para a escola no bimestre 2 7,4% no bimestre 3 11,8% no bimestre 4</p>	<p>Se não iniciou nesta escola resposta: no primeiro ano você transferiu para o José Vieira de Moraes em qual momento: 243 respostas</p>  <p>32,1% transferiram-se para a escola no bimestre 2 9,1% no bimestre 3 2,5% no bimestre 4</p>
<p>17. De onde vem os estudantes¹⁰⁹</p> <p>Formação acadêmica do estudante: O Ensino Médio. 334 respostas</p>  <p>74,3% iniciaram o ensino médio na escola 3,5% vêm da rede particular 22,2% vieram de outras escolas públicas</p> <p>Fund I= 47,6% rede pública estadual 34,1% rede pública e municipal 21,9% rede particular 3,6% ambas</p> <p>Fund II= 45,2% rede pública estadual 36,5% rede pública e municipal 19,2% rede particular 3% ambas</p>	<p>Formação acadêmica do estudante: O Ensino Médio. 434 respostas</p>  <p>60,4% iniciaram o ensino médio na escola 3,9% vêm da rede particular 35,7% vieram de outras escolas públicas</p> <p>Fund I= 42,9% rede pública estadual 32% rede pública e municipal 21,4% rede particular 3,7% ambas</p> <p>Fund II= 42,9% rede pública estadual 36,9% rede pública e municipal 18,2% rede particular 2% ambas</p>
<p>18. Escolhas profissionais¹¹⁰</p> <p>Você já escolheu uma profissão? 334 respostas</p>  <p>74% Já escolheram profissões, 59,9% as mães principais influenciadoras, 31,6% os pais, 13,6% professores e 24,4% amigos e outros</p>	<p>Você já escolheu uma profissão? 434 respostas</p>  <p>73,3% Já escolheram profissões, 42,8% as mães principais influenciadoras, 32,7% os pais, 10,1% professores e 14,4% amigos e outros 63,6 % desses- querem realização profissional e direitos garantidos</p>

¹⁰⁹ Obs: Quando se muda no questionário as escolas específicas há alteração na origem da rede particular. Observa-se que no geral, os dados batem com fund I ou Fund II. Optamos em considerar o dado geral por estar mais próximo da realidade em sala. Pois, as vezes o estudante estudou 1 ano na escola particular e responde que está foi a origem acadêmica.

¹¹⁰ Houve mudança das perguntas no questionário da manhã para ver se havia alteração na influência das mães e não houve.

<p>69,5 % desses- querem realização profissional e direitos garantidos</p> <p>As 10 Profissões mais citadas pelos estudantes na ordem do maior número de citações para o menor número:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º Psicólogos (as) 2º Advogados(as) 3º Veterinários (as) 4º Técnicos (as) em informática 5ª Odontologia 6º Design de Modas 7º Design Gráfico 8ª Artes, Professores, Dança 9º Médicos(as) /Biomédicos(as) 10ª Enfermagem/ Jornalistas 	<p>As 10 Profissões mais citadas pelos estudantes na ordem do maior número de citações para o menor número:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º Psicólogos (as) 2º Advogado (a) 3º Médico (a) 4º Veterinário (a) 5º Policial 6º Enfermeiro (a) 7º Biomédico (a) 8º Biólogo (a) 9º Professor (a) 10ª Jornalistas
<p>19.Orientação sexual</p> <p>Orientação sexual: (Orientação sexual é a maneira como um indivíduo se relaciona afetiva e sexualmente com outra pessoa. Fazendo parte dessas categorias, como você se identifica:</p> <p>334 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Heterossexual: atração sexual por pessoas do sexo oposto. Homossexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo. Bissexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo e sexo oposto. Assexual: não possui interesse ou tem pouco interesse por pessoas de quais... Pansexual: pessoa que se interessa por pessoas de todos os gêneros e por to... <p>- 66.2% - heterossexual: atração sexual por pessoas do sexo oposto.</p> <p>-22.2% - bissexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo e sexo oposto.</p> <p>- 6% - Pansexual: pessoa que se interessa por pessoas de todos os gêneros e por todas as orientações sexuais.</p> <p>- 4.2% - homossexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo.</p> <p>- 1.5% - não possui interesse ou tem pouco interesse por pessoas de quaisquer gêneros.</p>	<p>Orientação sexual: (Orientação sexual é a maneira como um indivíduo se relaciona afetiva e sexualmente com outra pessoa. Fazendo parte dessas categorias, como você se identifica:</p> <p>434 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Heterossexual: atração sexual por pessoas do sexo oposto. Homossexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo. Bissexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo e sexo oposto. Assexual: não possui interesse ou te... Pansexual: pessoa que se interessa p... Outro: qual? Cisgênero: pessoa que se sente de a... <p>-66.1% - heterossexual: atração sexual por pessoas do sexo oposto.</p> <p>- 21.2% - bissexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo e sexo oposto.</p> <p>- 6% - Pansexual: pessoa que se interessa por pessoas de todos os gêneros e por todas as orientações sexuais.</p> <p>- 5.1% - homossexual: atração sexual por pessoas do mesmo sexo.</p> <p>- 0,9% - não possui interesse ou tem pouco interesse por pessoas de quaisquer gêneros.</p>
<p>20. Identidade de Gênero¹¹¹</p> <p>Gênero: identidade de gênero é a forma como uma pessoa identifica seu próprio gênero e como ela se apresenta socialmente. Lembrando que o gênero ...nte relacionado à anatomia dos órgãos genitais.</p> <p>313 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Cisgênero: é a pessoa que se identifica com o sexo biológico designado no momento de seu nascimento. Transgênero: é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento. Não-binário: é alguém que não se identifica completamente com o "gênero de nascimento" nem com outro gênero. Esta pessoa pode não se ver em nenhum dos papéis comuns associad... <p>2,2% transgênero</p> <p>2,9% Não binários</p>	<p>Gênero: identidade de gênero é a forma como uma pessoa identifica seu próprio gênero e como ela se apresenta socialmente. Lembrando que o gênero ...nte relacionado à anatomia dos órgãos genitais.</p> <p>399 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Cisgênero: é a pessoa que se identifica com o sexo biológico designado no momento de seu nascimento. Transgênero: é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento. Não-binário: é alguém que não se identifica completamente com o "gênero de nascimento" nem com outro gênero. Esta pessoa pode não se ver em nenhum dos papéis comuns associad... <p>1,4% transgênero</p> <p>2,5% Não binários</p>
<p>21. Sobre drogas, problemas familiares e violências vivenciadas</p> <p>Você teve ou tem contato com algum tipo de entorpecente? ou drogadição?</p> <p>334 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Sim Não Antidepressivos Sim, Uso Antidepressivos e remédios contra ansiedade Já vi muitos usuários e tenho amigos que utilizam da varinha Não, (coloquei aqui porque a alternativa não, não está indo) Vape <p>9,9 % tiveram contatos com entorpecentes (desses 0,6% vape e maconha), cotidianamente o álcool, tabaco e remédios antidepressivos</p>	<p>Você teve ou tem contato com algum tipo de entorpecente? ou drogadição?</p> <p>280 respostas</p>  <ul style="list-style-type: none"> Sim Não Maconha Narguilé Nunca <p>12,9 % tiveram contatos com entorpecentes (desses 0,8% narguilé e maconha), cotidianamente o álcool, tabaco e cigarros eletrônicos</p>

¹¹¹ Incluir observações antropológicas sobre o tema.

<p>Problemas na família:</p> <p>33,1% depressão e dependência de medicamentos</p> <p>15,9% -Doença familiar grave</p> <p>24,5% -Alcoolismo</p> <p>12,1% -Dependência química</p> <p>9,9% - Violência doméstica</p> <p>2,2% - Mortes no território</p> <p>2,3%- Outros</p> <p>Violências vivenciadas</p> <p>Bullying 60,7 %</p> <p>étnico racial 17,9%</p> <p>nos transportes públicos 15,4%</p> <p>violência doméstica 9,5 %</p> <p>sexual, gênero 30,3 %</p> <p>obs: As 3 últimas somam 55,2% violências contra as mulheres</p>	<p>Problemas na família:</p> <p>37,4% depressão e dependência de medicamentos</p> <p>15,2% -Doença familiar grave</p> <p>21,3% -Alcoolismo</p> <p>13,5% -Dependência química</p> <p>9,1% - Violência doméstica</p> <p>2,6% - Mortes no território</p> <p>0,9%- Outros</p> <p>Violências vivenciadas</p> <p>Bullying 42,2%</p> <p>étnico racial 19,1%</p> <p>nos transportes públicos 15,6%</p> <p>violência doméstica 12,1%</p> <p>sexual, gênero 11%</p> <p>obs: As 3 últimas somam 38,7% violências contra as mulheres</p>
--	--

A pergunta de onde vem os estudantes? Revelou que 36% - na circunvizinhança da escola: região da Atlântica, Jd. Iporanga, Parque Novo Grajaú e Cidade Dutra; 32% - no grande Grajaú, 13% - na região do Jd. Primavera, Jd. IV Centenário, Praia Paulistinha e Sesc Órion, 11% - na região que compreende: Varginha, Parelheiros, Cipó e Embu-Guaçu e há um destaque para os 8% - que vem dos bairros de: Veleiros, Largo. do Socorro, Santo Amaro, Jabaquara e Capão Redondo. Os 2 turnos da escola envolvem 47 bairros diferentes. O transporte público é o mais usado é 69,5% de manhã e 72,8% a tarde, cerca de 14% vão para a escola de carro ou carona com os pais dos amigos, a tarde este número cai 3% e os demais a pé 27% do período da tarde, mesmo alguns demorando um tempo de 40 a 50 minutos.

Referente ao mundo do trabalho, 69,5%(manhã) e 65,7%(tarde) não trabalharam para além das atividades domésticas e 30,5% (manhã) e 34,3%(tarde) exerce algum tipo de trabalho, mesmo que “bicos” ou cotidianamente. Nas funções de atendentes, auxiliares de escritório, babas, telemarketing, operador de caixa, açougueiro, cozinheiro, prestador de serviços para uma empresa de aplicativos, professora de inglês, aprendiz para loja de doces, caixa de sacolão no bairro, monitora de van escolar, ajudante de cabelereiro, animadora de festa, garçom de buffet infantil, freelance de fotos, designer de sobancelhas, call center, ajudante de pizzeria, cuidadora de crianças, mecânico, vendedor, confeitaria, ajudante de pedreiro, garçom, barman, ajudante de açougueiro e freelances para festa infantil. Os salários mencionados são pagamentos diários de 30 a 50 reais o dia. Alguns mencionam 130 por final de semana, considerando estar melhor que trabalhar por dia, somente 2 estudantes com registro em carteira no turno da tarde. Especificaram ganharem o salário-mínimo. Alegam já terem escolhido uma profissão, eles querem realização profissional e direitos trabalhistas garantidos e 22,1%(manhã) e 7,4% (tarde) desejam profissões que lhes proporcionem salários altos, independente de realização profissional.

A família do período da manhã tem origem na maioria em SP, Bahia 30%, na sequência Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Paraíba, Piauí, Alagoas e 1 família do Chile, 1 Alemanha e 1 Polônia. No período da tarde 41,4% as famílias vieram de Pernambuco. O sustento da família é de responsabilidade de 70% (manhã) e 38,5% (tarde) de mães. Há 3% dos estudantes responsáveis pelo sustento do lar no período da manhã. E a tarde, 9% dos irmãos são responsáveis pelo sustento do lar, 26% os pais e 4% os avós.

A escolha da escola se dá por ser uma referência em educação 78% (manhã) e 79,2% (tarde), os 20%(manhã) e 20,4% (tarde) escolheram por ter disciplina e os demais por morar perto da escola ou o trabalho estar perto. 76,3% (manhã) e 73,5% (tarde) em 2022 há a perspectiva de universidade pós a conclusão do ensino médio, em segundo plano curso técnico e por último tentar um trabalho e cursinhos (8%).

O lazer preferido é ficar em casa, ouvir música e ver série - 73,4% (manhã) e 67,1% (tarde) em segundo lugar ler livros, fotografar e cozinhar. Soltar pipas 1,7%, jogos e futebol 13%.

Nos bairros equipamentos somente supermercados, postos de saúde e sistemas bancários eventualmente, praças, cinemas, bibliotecas comunitárias e teatros, os acessos são em outros bairros e em torno de 8%, mas 47,3% (manhã) há o racionamento de água.

A religiosidade do familiar revela 51% (manhã)- Católicos¹¹² e 47,4% (tarde), 20%(manhã) e 37% (tarde) - Evangélicos de todas as vertentes cristãs (Assembleia de Deus e Congregação Cristã do Brasil), 18% (manhã) e 15,6% (tarde) - Matriz africana e espírita (umbanda), 8% - Agnósticos e ateus e 3%- Outras configurações religiosas, ritualísticas e filosóficas¹¹³

O grau de escolaridade dos pais ou do responsável pela casa mostra que 42% (manhã) e 45% (tarde) concluíram somente o Ensino Médio, 28% concluíram somente o fundamental II, 22% (manhã) e 17% (tarde) têm Ensino Superior, 14%(manhã) e 5% (tarde) concluíram somente o fundamental I, 12.2%(manhã) e 10% (tarde) têm Pós-Graduação, 3% (manhã) e 6% (tarde) não possui nenhuma escolaridade.

Sobre ser estudante nesta escola significa 63,6% (tarde) e 59,6% (manhã) melhorar o aprendizado e 42,2% (tarde) e 73,4% (manhã) espera ingressar numa faculdade e ter uma profissão. Somente 10 (tarde) e 24 (manhã) fazem cursos de informática e programação de jogos. Durante a vida escolar 43% (tarde) e 55,4%(manhã) tiveram poucos professores como referencial, 29,5% (tarde) e 32,3%(manhã) acreditam ser os professores um referencial para a qualidade da educação. Os estudantes acreditam que 57,4% (tarde) e 56,3%(manhã) dos professores tinham metodologias e conteúdo das disciplinas e durante a trajetória escolar deles 48,8% (tarde) e 51,2%(manhã) enxergam que os professores estão focados aos conteúdos disciplinares. Os dados mostram que durante a vida escolar 2,3% (tarde) e 0%(manhã) já cabularam aulas e 97,7% (tarde) e 98% (manhã) nunca cabularam e gostam de estar na escola.

As disciplinas que mais gostam no turno da tarde são: Educação Física (41,7%), Português, História, Biologia, Filosofia e Sociologia. As que menos gostam são itinerários e projeto de vida. 83% com maior dificuldade em Física, seguido por Química e Matemática e as disciplina que não há dificuldades são as eletivas, as demais disciplinas ficam em torno de 10 a 13% os níveis de dificuldades.

No turno da manhã, as disciplinas que mais gostam são: História (63,5%), Filosofia, Matemática, Biologia e Sociologia. As que menos gostam são itinerários e projeto de vida. 81,9% com maior dificuldade em Física, seguido por Química e Matemática e as disciplina que não há dificuldades são as eletivas, as demais disciplinas ficam em torno de 3 a 5%, os níveis de dificuldades.

Os Laboratórios mais usados são: Ciências Humanas-LACH 61,4% (manhã) e 67,7% (tarde) e de Biologia 54,5% (manhã) e 50,5%(tarde), matemática e tecnologia 22,2% (manhã) e 20,3%(tarde) e a sala de leitura 24,3% (manhã) e 19,8%(tarde).

¹¹² Desses 43,3% Renovação Carismática Católica (ala conservadora) e 7,7% CEBS

¹¹³ Budismo, Islamismo, hinduísmo, wicca, holismo etc. A tarde não aparece.

A merenda da escola: 22,8% (manhã) e 68,8% (tarde) deram nota entre 8, 45,9% (manhã) e 23,1% deram nota entre 7 e 5. E, 3,9% (manhã) e 8,1% (tarde) deram nota entre 4. OBS> 45%(manhã) e 29,7% (tarde) tem expectativa que a escola os ajude a lidar com as coisas mais complexas da vida. Ser feliz é: 49,1% (manhã) e 50,9%(tarde) viver com quem ama e 27,2% (manhã) 27% (tarde) ter uma família unida. Nas redes, o instagram ocupa 91,6% (manhã) de acessos para 83,8% (manhã) por 24 h ou uso frequentemente.

Para você, qual é o maior problema que há na escola hoje? Segue na íntegra as opiniões dos estudantes.

- Não aceitação do diferente
- Nenhum problema
- Horário
- Não respondeu
- Muita gritaria para receber os alunos
- Não sei
- Professores racistas e classistas
- Não sei
- Organização
- A não aceitação do diferente
- As pessoas
- Não sei.
- Desorganização
- A carga horária
- O desrespeito
- Falta de respeito
- Educação dos próprios funcionários.
- Não respondeu
- O horário
- Os alunos
- Nenhum problema
- O acolhimento dos alunos na parte da tarde tem muita gritaria do Natanael
- Ignorância dos funcionários, tratam a gente parecendo bixo
- Falta de empatia com os outros.
- Recebimento e acolhimento ruim da parte da secretaria.
- Nenhum problema
- Muito tempo sem aula, tem muita gente usando celular e ficando sem aula
- Pouco foco em matérias que irão cair nos vestibulares
- A falta de senso com o próximo.
- Má gestão da escola a partir de alguns funcionários
- Homofobia descarada de vários professores e profissionais da escola
- Agressões sexuais a alunos e alunas vindo de funcionários
- A falta de incentivo nas áreas de arte, desenho, música, teatro e dança
- Administração e muito evento e pouca aula
- Pouco foco em matérias que caem no Vestibular
- Em alguns momentos há falta de administração de eventos, o tempo deveria ser distribuído de forma mais organizada para que os projetos oferecidos pela escola sejam aproveitados da melhor forma sem atrapalhar tempo de aula.
- Pouco preparo para vestibulares, professores que não faz debate nenhum
- Um pouco de dificuldade em entrar que a nossa geração está sempre evoluindo constantemente, causando um pequeno impacto em nos acompanhar.
- O cardápio
- Ter que fazer lição em casa sendo que eu estudo em período integral, eu já passo o dia estudando, aí chego em casa e tem trabalhos e lições de casa para fazer
- NENHUM PROBLEMA
- Falta de comunicação e compreensão entre alunos e funcionários da escola, a escola consegue ser muitas das vezes desorganizada em determinados aspectos.
- A falta de uma Matéria focada na educação financeira e profissional
- Muita gritaria dos funcionários ao receber os alunos
- Muitos trabalhos pra entregar em pouco período de tempo
- Falta de respeito entre alunos

- A falta de educação de partes
- A restrição do uniforme
- A rigidez com uniforme
- O horário
- A organização dos professores e secretaria.
- Gestão e funcionários, além dos preconceitos que sofremos.- Até agora nenhum
- O modo que algumas pessoas tratam as outras aqui e muita fofoca
- A quantidade de trabalhos que é pedido
- Alguns alunos e alguns professores racistas e homofóbicos
- Não tenho certeza, acho que poucas aulas e muito lazer
- A escola se preocupa mais se os alunos estão se pegando por aí do que se as aulas estão realmente dando resultados
- Problema em relação ao método de ensino de alguns professores
- Professor de física
- O horário é o único problema que me impede de muitas coisas
- No momento nenhum problema na escola
- Falta de organização nas filas da cantina, falta de educação para/com os estudantes por parte dos inspetores (gritaria desnecessária). Má distribuição nas salas de aulas (umas com mais alunos, o que causa uma bagunça, e outras mais vazias).
- A quantidade de coisas que se devem ser feitas durante o bimestre é grande se considerarmos o tempo livre que o aluno tem quando estuda em período integral.
- Muita falta de respeito
- Pra mim o maior problema é a falta de educação que o Nathanael tem com a gente várias vezes, gritando sem necessidade.
- Eu não sei
- Convívio na sala, respeito dos professores e respeito dos alunos
- A gestão não escutar abertamente os alunos
- Falta de sensibilidade com o futuro dos alunos.
- RETARDADOS Q IMPLICAM POR NADA
- Aprender física e matemática
- Meu foco.
- As pessoas, os alunos e alguns professores não querem ter aula e não dão aula
- A falta de consideração com as ocupações do aluno fora da escola, os sobrecarregando em um nível muito grande.
- A falta de respeito de alguns alunos
- Muitas coisas quebradas.
- Internet, tomadas
- A estrutura e projetos inacabados.
- A questão da água e os ventiladores na sala.
- Nenhum problema
- A quantidade de trabalhos passados em um curto período de tempo tende a desbalancear as outras áreas como o tempo em família, com os amigos e o entretenimento, que já é difícil de conciliar devido ao período integral. Enquanto, conseguimos ter um tempo estamos tão cansados que preferimos ficar em casa.
- Horário de ensino, período e quantidade
- Falta de produtos de higiene nos banheiros...
- Os alunos mal-educados, que não têm respeito pelo professor.
- O período integral
- Provavelmente o horário em período integral.
- A alta carga horária das aulas
- Não ter ensinamentos que vamos levar pra vida
- Falta de sensibilidade de alguns funcionários. Falta de atenção ao preparar os alimentos, por exemplo: deixar que a comida esteja dura e fria. Falta de cuidados com nossa higiene pessoal, como: não repor papel, não repor sabonete no banheiro, não ter copos descartáveis para bebermos água. Falta de orientação para que os alunos sejam mais empáticos uns com os outros.
- Falta de respeito dos alunos um com os outros
- Sei lá
- Não ensinar coisas que nos prepare para o mundo do trabalho
- A organização dos alunos em relação as carteiras e cadeiras
- Acho que a parte estrutural
- Não ter aulas sobre coisas importantes que utilizaremos na vida

- Infraestrutura e questões tecnológicas
- Método de ensino que é só copiar coisas da lousa
- A escola não ser didática e não focar no nosso desempenho no mercado de trabalho
- Problemas com a Internet
- Lixo jogado no chão das salas e as mesas riscadas
- Não sei identificar nenhum problema muito sério
- Falta de inclusão com pessoas portadoras de deficiência física
- A indisciplina de alguns alunos

Diagnóstico no contexto do Laboratório de Ciências Humanas (LACH) com a revisão das questões feitas pelos coordenadores (Michele e Ademar, a Vice- Sinalva e os professores PCAs Jailson, Leonardo e Cláudio, com a colaboração dos professores de Sociologia Simone, Luís Marcelo, Maria Clemente e os professores de Filosofia, Ademilton, Regiane e Antônio. Houve revisão também dos professores Domênico e Célio - |Diagnóstico social da realidade dos estudantes de 2022

APÊNDICE C – Repositório EFAPE: 07.06.2022 – com 48 minutos e 15 segundos – Sobre a defesa da Resolução de número 12 que autoriza a utilização do nome social do estudante transgênero, mesmo na condição de não ter sido alterado na Secretaria Escolar Digital.

<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/MidiasCMSP/Midia?videoPlay=500211>

APÊNDICE D – Protocolo institucional em defesa da liberdade de expressão, depois que estudantes da comunidade Lgbtqiapn+ e eu enquanto pesquisador fui inquirido sobre a produção de arte em defesa da diversidade.

JAILSON MOREIRA DOS SANTOS <jailsonmoreira@prof.educacao.sp.gov.br>

À parte da gestão escolar

Vice-diretora (manhã) **Cirlene Beatriz Felisberto**

Vice-diretora (tarde) **Sidinalva Oliveira da Fonseca**

Coordenador Geral do período da tarde **Ademar Gomes Vieira**

Assunto: para ciência teórica e providências

Caros colegas de parte da gestão escolar,

Com vistas às Diretrizes do Programa De Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em referência ao texto das Diretrizes conforme descrito abaixo:

O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade deste objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil. Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades [...] O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; [...] para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. [...] Nesse período da vida, o jovem procura e experimenta oportunidades de criação de espaços, de participar e de ser ouvido dentro e fora da esfera escolar, é mais do que importante garantir que tenham acompanhamento e orientação pelos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social.

Este documento de sugestão é em referência ao ocorrido na escola no dia 15.08.2024, na sala da Direção, quando fui inquirido em relação à autoria do trabalho artístico belamente produzido por algum estudante anônimo e anexado a este documento de sugestão como cópia.

A inquirição foi desnecessária porque havia uma preocupação em relação ao anonimato da produção artística, mas parte da gestão se quer se perguntou o “por que do anonimato?” Como educador e professor da unidade que sou, eu sei a resposta em relação ao anonimato. Embora a produção traga à tona o que é mais importante e significativo em nossas vidas, ou seja: “Sermos livres para sermos quem somos”.

Nesse sentido venho, como professor, coordenador de área e educador questionar parte da gestão (os citados neste documento):

1. Por que a expressão artística humanizada não pode ser voluntariamente e anonimamente publicizada por estudantes, haja vista não ferir nenhum direito da pessoa humana? Muito pelo contrário, valoriza a diversidade, o respeito e a dignidade humana, além de fazer parte dos elementos que o PEI defende.
2. A quem interessa que este trabalho artístico não seja publicizado e, pasmem, numa escola de tempo integral na qual os seus documentos e diretrizes enaltecem esse modelo de prática educativa?
3. Como educador, professor, coordenador e sujeito da diversidade, não venho me sentindo confortável diante de tantas inquirições referentes aos conteúdos sobre a diversidade e aos direitos inalienáveis da pessoa humana.
4. Diante do ocorrido, não desejo ser mais inquirido sobre quaisquer atividades pedagógicas que retratem o respeito à diversidade e à dignidade da pessoa humana.
5. Sugiro que antes de quaisquer cartazes serem retirados das paredes da escola, os coordenadores das áreas sejam consultados.
6. Por obséquio, solicito que o trabalho original (segue cópia anexada a este documento) seja doado para figurar na curadoria de Ciências Humanas da Sala 09 – Laboratório de Ciências Humanas. E seria importante que ele figurasse na curadoria do mural do Grêmio, claro, se os membros do Grêmio concordarem.
7. Por obséquio, de antemão, informo que publicizarei no mês de agosto cartazes e informes do Agosto Lilás, como contribuição a campanha de conscientização brasileira que visa ao fim da violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha. E peço que, professores e profissionais da educação contrários a esta campanha não estimulem parte da gestão em retirar cartazes tão importantes que, infelizmente nos informam sobre os índices de violência contra a mulher como um dos maiores no mundo. E peço que parte da gestão não seja seduzida em se coadunar com aqueles que não desejam que a publicidade dos conteúdos sobre a diversidade e sobre os direitos da pessoa humana sejam tratados na escola




Confiante na atuação da gestão

Jailson Moreira

(Professor, Coordenador de Área e Educador)



ANEXO I – Autorizações da utilização irrestrita das imagens constantes nesta pesquisa

<p>Autorização da utilização irrestrita da figura de número 01</p> <p></p> <p>Autorização-fotografia 01-Hades.pdf</p>
<p>Autorização da utilização irrestrita da figura de número</p> <p></p> <p>Autorização-Fotografias-Julia-Ju.pdf</p>
<p></p> <p>Autorização-Fotografias-MED.pdf</p>