



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

JOSÉ JOAQUIM GOMES NETO

Juventude e escola: um estudo etnográfico atravessado
pelas noções de corpo e subjetividade

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JOSÉ JOAQUIM GOMES NETO

3. Título do trabalho

JUVENTUDE E ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ATRAVESSADO PELAS NOÇÕES DE CORPO E
SUBJETIVIDADE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **José Joaquim Gomes Neto, Usuário Externo**, em 04/09/2023, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 05/09/2023, às 15:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4017380** e o código CRC **8415ACE3**.

JOSÉ JOAQUIM GOMES NETO

**Juventude e escola: um estudo etnográfico atravessado
pelas noções de corpo e subjetividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Social
Linha de pesquisa: Corpo e marcadores sociais da diferença

Orientador: Dr. Glauco Batista Ferreira

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes Neto, José Joaquim

Juventude e escola [manuscrito] : um estudo etnográfico
atravessado pelas noções de corpo e subjetividade / José Joaquim
Gomes Neto. - 2023.
17, 160 f.: il.

Orientador: Prof. Glauco Batista Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Juventude . 2. Escola . 3. Corpo . 4. Subjetividade . I. Ferreira,
Glauco Batista, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 007/23-M da sessão de Defesa de Dissertação de **JOSÉ JOAQUIM GOMES NETO**, que lhe confere o título de Mestre em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos vinte e dois dias do mês de agosto de 2023, às 14:00 horas, na sala AS-01 da Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **JOSÉ JOAQUIM GOMES NETO**, intitulada **JUVENTUDE E ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ATRAVESSADO PELAS NOÇÕES DE CORPO E SUBJETIVIDADE**. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: **Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira** (PPGAS/UFG - presidente da banca e orientador); **Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning** (PPGAS/UFG - membro interno) e **Profa. Dra. Miriam Bianca do Amaral Ribeiro** (FE/UFG - membra externa), tendo como suplentes **Profa. Dra. Camila Mainardi** (PPGAS/UFG) e **Profa. Dra. Alessandra de Oliveira Santos** (CPI Professor Pedro Gomes/SEDUC-GO). O candidato apresentou seu trabalho, foi arguido pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou o julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído ao mestrando o seguinte resultado: **APROVADO**, pelos/as seus/suas membros/as. A banca ressalta a excelente qualidade do trabalho, recomendando a publicação da dissertação em forma de livro e/ou em forma de artigos científicos da área de antropologia. Incentiva que o mestrando dê continuidade aos trabalhos de pesquisa, iniciando quando possível sua trajetória de formação em nível de doutorado. Recomenda também que, uma vez revisada, a dissertação seja submetida em sua forma final às premiações de trabalhos finais de mestrado, sejam estas internas ao PPGAS/UFG e também naquelas próprias da área de antropologia e de ciências sociais. Reabertos os trabalhos, o presidente da banca proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e pelas demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 22/08/2023, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 22/08/2023, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Bianca Do Amaral Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 27/08/2023, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3881292** e o código CRC **BA45F2B4**.

Dedicatória

*À Maria Versoni, minha mãe, e em memória de Geralda Maria,
minha vó, mulheres da minha vida que teceram meu ser em uma
roda de fiar com as mãos cheias de pó de giz.*

Agradecimentos

Agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos nesse mundo e que nosso percurso é atravessado por uma infinidade de caminhos, de relações, de trocas e de afetos.

A conclusão desta dissertação de mestrado em antropologia representa o fim de uma jornada desafiadora e enriquecedora, que não teria sido possível sem o apoio, incentivo e colaboração de diversas pessoas e instituições. Assim, gostaria de expressar a minha gratidão a todos e todas que contribuíram para o sucesso deste trabalho:

Ao Glauco B. Ferreira, pela orientação generosa, sensível e empática. As reuniões de orientação foram leves, profundamente respeitosas e solidárias, bem como efetivas e propositivas as intervenções, correções e devolutivas.

Aos/Às professores/as e servidores /as do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFG, pelo acolhimento, pela generosidade de observar as peculiaridades desse processo de pesquisa em contexto pandêmico. Sem esse olhar, não seria possível desenvolver esse trabalho.

Aos/Às meus/minhas colegas de Mestrado, turma 2021, pelo apoio, conselhos e angústias compartilhadas. Foi incrível conhecê-los/as.

Aos professores Carlos Eduardo Henning (Cadú) e Miriam Bianca Amaral, por aceitarem o convite de participar da banca de Mestrado, bem como às professoras Alessandra de Oliveira e Camila Mainardi por esse aceite na condição de suplente. Dessa forma, reitero o agradecimento ao professor Cadú por também ter participado da minha qualificação, juntamente com a professora Sandra Tosta; aos professores Camilo Braz e Miriam Bianca Amaral na condição de suplentes. A generosidade de vocês é singular.

Às minhas companheiras de grupo gestor, bem como colegas e amigos professores e professoras do CEPI Professor Pedro Gomes. Vocês são incrivelmente inspiradores.

Aos estudantes que fizeram parte da eletiva: Ana Eliza De Paula Silva, Ana Luísa Oliveira Lopes, Anna Carolina Marques Ponce, Caio César Carmo, Cecilia Kerly Araujo Miquelin, Cláudio Gabriel Fernandes De Araújo, Eduardo Henrique Wolff Sousa, Gabriel Henrique Wolff De Sousa, Guilherme Dutra Aquino Silva, João Victor Souza Paniago, José Guilherme Souza Santana, Julya Dourado Leles, Kemyllane Lorrane Mendes Ramalho, Leandro Dutra Diniz,

Maria Eduarda Medeiros Alecrim, Maria Eduarda Saraiva Gomes, Maria Eduarda Silva, Yasmin Oliveira Ferreira, Nicolý Pires Fernandes, Rayssa Felipe Borges, Maria Eduarda Ferreira, Matheus Ribeiro Araújo e todos/as os/as estudantes do CEPI que pude encontrar e dialogar ao longo desses anos. Vocês são a alma dessa pesquisa. Muito obrigado pela generosidade, pelas risadas, pela sinceridade e por me permitirem fazer parte da vida e da história de vocês.

Em especial, à minha querida amiga e coordenadora do CEPI Pedro Gomes, professora Maria Alice da Silva Gomes. Se não fosse o seu apoio, a sua força e inspiração, eu jamais teria encarado esse desafio. E à Ludmyla Rayanne, pela revisão desse trabalho, mas sobretudo pela parceria em tantos projetos, destacando o Projeto Jovens Escritores, cujos textos enriquecem essa dissertação.

À Julliana Oliveira, por ser corpo Bunker comigo, parceira de arte e de afetos, e pelas inúmeras trocas de ideias – e angústias.

À minha família, minha mãe, Maria Versoni, por ser inspiração na minha vida: como mulher, como professora e como mãe. Em memória da minha amada Geralda Maria, “Dindinha”, minha vó, por ser rito, mística e ser o fantástico na minha memória. Lembro-a como cheiro de flor de São José. À minha irmã, Luciana, que tirou o Tarô e disse que iria dar tudo certo e foi uma escolha conveniente acreditar. Aos meus sobrinhos, Pedro Miguel e Sofia Charlotte, por serem oásis no cansaço.

Agradeço profundamente ao meu companheiro José Rodolfo, pela paciência, pela serenidade, amor e alegria. Sua companhia trouxe leveza até nos momentos mais pesados.

Por fim, agradeço também a todos os autores e autoras, pelas fontes bibliográficas: artigos, pesquisas e materiais que foram essenciais para a fundamentação teórica deste trabalho.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta dissertação, meu mais sincero obrigado. Espero que este estudo possa contribuir para a compreensão e o diálogo contínuo sobre a relação entre escola e juventude.

Muito obrigado!

Resumo

Essa pesquisa etnográfica foi conduzida durante a pandemia da Covid-19, um período fortemente marcado pela trajetória da doença, desde a suspensão das aulas até a adoção de práticas como o ensino remoto, o ensino híbrido e, posteriormente, o retorno gradual às atividades presenciais com rigorosos protocolos de segurança. Ela pretendeu examinar a juventude e suas interações na escola CEPI Professor Pedro Gomes, situada no Bairro de Campinas, em Goiânia, considerando os marcadores sociais da diferença, como *gênero, sexualidade, raça e classe social*. O objetivo central é compreender a relação entre juventude e escola, atravessadas pelas noções de corpo e subjetividade. Seu caminho encontrou, nas relações dos jovens e com os jovens, um itinerário capaz de proporcionar uma compreensão sobre a adolescência e juventude, permeada por um conjunto de forças e disputas na escola, bem como naquilo que ela representa. Essas relações reverberam significados, experiências e vivências nos marcadores sociais da diferença, como um modo como as coisas ressoam, tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo e metodológico. A observação participante foi um caminho trilhado por essa pesquisa. O *modus operandi* desse movimento tem inúmeras dinâmicas, desde a interação nos intervalos, no refeitório, nos corredores, passando pelas conversas nas salas dos professores, com os demais agentes que alicerçam a escola. Além disso, como parte estruturante importante, criei uma eletiva no semestre 2022/1, com a participação de cerca de 24 jovens de 15 a 18 anos, da 2ª e 3ª séries. Valendo-se do caminho metodológico qualitativo, a eletiva se desenhou a partir das conversas com os estudantes, das experiências como diretor da escola, bem como diálogos com os professores. Nesse percurso, foram feitos cartazes, infográficos, bem como uma produção audiovisual em três episódios, cuja temática foi estruturada pelos estudantes como corpo, juventude e subjetividade. Por meio das interlocuções, foi observado que os estudantes compreendem diversas dissonâncias na escola e fora dela. Ademais, são desenvolvidos durante todo o percurso da pesquisa um conjunto de desenhos, realizados no diário de campo, que trouxeram, de maneira sensível, um retrato sensorial da vida na escola. Nessa dimensão, as experiências observadas e relatadas nesse trabalho encontram no corpo e na corporalidade uma dimensão de partida, pois é nele que as identidades juvenis são construídas. Ademais, vale destacar que essa pesquisa se caracteriza como uma etnográfica multimodal, pois a multiplicidade de plataformas e práticas que demarcaram a trajetória da experiência de campo produzem um percurso onde os desenhos, textos, fotografias, vídeo, infográficos se articulam de maneira a produzir uma experiência multissensorial.

Palavras-chave: juventude, escola, corpo, subjetividade.

Abstract

This ethnographic research was conducted during the Covid-19 pandemic, a period strongly marked by the course of the disease, from the suspension of classes to the adoption of practices such as remote teaching, hybrid teaching, and later, the gradual return to in-person activities with rigorous safety protocols. It aimed to examine youth and their interactions at CEPI Professor Pedro Gomes School, located in the Campinas neighborhood in Goiânia, considering social markers of difference such as *gender, sexuality, race, and social class*. The central objective is to understand the relationship between youth and school, intersected by notions of body and subjectivity. Its path found, in the relationships of and with the youth, an itinerary capable of providing an understanding of adolescence and youth, permeated by a set of forces and disputes within the school, as well as in what it represents. These relationships reverberate meanings, experiences, and lived realities in the social markers of difference, as a way in which things resonate, both from a subjective and objective methodological point of view. Participant observation was a path taken by this research. The *modus operandi* of this movement has numerous dynamics, from interaction during breaks, in the cafeteria, in the corridors, to conversations in teachers' rooms, with the other agents that underpin the school. Furthermore, as an important structuring part, I created an elective course in the 2022/1 semester, with the participation of around 24 youth aged 15 to 18, from the 2nd and 3rd grades. Using a qualitative methodological approach, the elective was designed based on conversations with students, experiences as a school director, as well as dialogues with teachers. In this process, posters, infographics, and a three-episode audiovisual production were created, with themes structured by students as body, youth, and subjectivity. Through these dialogues, it was observed that students understand various dissonances within and outside the school. Additionally, a series of drawings were developed throughout the research journey, recorded in the field diary, which sensitively depicted a sensory portrait of life at the school. In this dimension, the experiences observed and reported in this work find a starting point in the body and corporeality, as it is where youthful identities are constructed. Furthermore, it's worth noting that this research is characterized as a multi-modal ethnography, as the multiplicity of platforms and practices that marked the trajectory of the field experience create a path where drawings, texts, photographs, videos, and infographics are interconnected to produce a multisensory experience.

Keywords: youth, school, body, subjectivity.

Índice de Figuras

Figura 1 - Estudantes no pátio da escola - Fonte: diário de Campo - 2022	16
Figura 2- Estudantes em atividade na quadra de esportes - Fonte: diário de Campo - 2023 ...	25
Figura 3 - Movimento de ocupação contra a administração das escolas por Organizações Sociais (OS) - Fonte: Grupo Ocupação: Pedro Gomes - Goiânia (Facebook) - 2015	40
Figura 4 - Fachada do CEPI Prof. Pedro Gomes – Fonte: arquivo da escola - 2023	44
Figura 5 - secretaria da escola - fonte: arquivo da escola -2022	45
Figura 6 - Portaria da escola, com a secretaria ao fundo – Fonte: arquivo da escola - 2022 ...	45
Figura 7 – Biblioteca Ivone dos Santos Correia - Fonte: arquivo da escola - 2022.....	46
Figura 8 - Sala da direção – Fonte: Arquivo da Escola - 2023	47
Figura 9 - Pátio - ao fundo o palco e à frente as mesas para o refeitório – fonte: Arquivo da escola - 2022.....	48
Figura 10 - Praça dos sonhos, ou praça da fonte – fonte: arquivo da escola - 2022	49
Figura 11 - quadras poliesportivas – Fonte: arquivo da escola - 2023.....	50
Figura 12 - Sala de aula – fonte: arquivo da escola - 2022	50
Figura 13 - Laboratório de matemática e física – fonte: arquivo da escola - 2022.....	51
Figura 14 - Auditório/teatro - Fonte: arquivo da escola - 2023	51
Figura 15 - área verde - parte interna da escola – fonte: arquivo da escola - 2022.....	52
Figura 16 - sala dos professores – Fonte: arquivo da escola - 2022.....	53
Figura 17 - Processo de apresentação das eletivas - Fonte: Arquivo da escola - 2022	56
Figura 18 - processo de escolha das eletivas - Fonte: Arquivo da escola - 2022.....	58
Figura 19 - Estudantes do CEPI em horário de recreio - Fonte: diário de campo. - 2022	61
Figura 20 – Estudantes do CEPI em apresentação de danças do TikTok – Fonte: diário de campo - 2022.....	62
Figura 21- Estudantes do CEPI – Fonte: diário de campo - 2022.....	70
Figura 22 – Apresentação de dança – Fonte: Diário de campo - 2021	81
Figura 23- desenho que ilustra o conto "Amor adolescente", (V.A. 2019, p.13).....	90
Figura 24 – Estudantes do CEPIPPG – Fonte: diário de Campo - 2023	94
Figura 25 – Autodeclaração étnico-racial - Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes. Gráficos feitos pelos estudantes DOURADO, Rafael; RIBEIRO, Ana Luíza; ANTUNES, Samuel;....	97
Figura 26 - cartaz produzido pelos estudantes - 2023	100
Figura 27 - ilustração do conto "Escola não tem cor" – Fonte: SILVA, L. R. da, 2021, p. 42	104
Figura 28 - Estudantes reunidas em horário de PJ - Fonte: diário de campo - 2022.....	105
Figura 29- filmagem do documentário "Papo Reto"- fonte: Arquivo da Escola - 2022	111
Figura 30 - frame do episódio 1 do curta-metragem “Papo Reto”- Fonte: Arquivo da escola - 2022.....	113
Figura 31 - frame do episódio 2 do curta-metragem "Papo Reto"- Fonte: Arquivo da escola - 2022.....	116
Figura 32 - Ilustração da filmagem	118
Figura 33 - frame do curta-metragem "Papo Reto"- Fonte: arquivo da escola - 2022.....	120
Figura 34 - produção de infográficos na eletiva - fonte: arquivo pessoa - 2022.....	124
Figura 35 - Infográfico produzido pelos estudantes - Fonte: arquivo pessoal – 2022	125
Figura 36 - Atendimento das professoras de apoio aos PNE – Fonte: Diário de Campo - 2021	129
Figura 37 - Estudante do CEPI - Fonte: diário de campo - 2021	130
Figura 38 - Estudante do CEPI - fonte: diário de campo - 2021	130

Figura 39 – Professores Juliana Pacheco ministrando aula on-line - Fonte: diário de campo - 2021	131
Figura 40 - estudante com as medidas restritivas da pandemia - Fonte: diário de campo	131
Figura 41 – Professor Rodrigo Miyasaki ministrando aula on-line - Fonte: Diário de Campo - 2021	131
Figura 42 – Professor Eustáquio em plantão de dúvidas - Fonte: Diário de Campo - 2021 ..	132
Figura 43 - Avaliação diagnóstica presencial feita na quadra de esportes - Fonte: Diário de Campo - 2021	132
Figura 44 - Grupo de estudantes - Fonte: Diário de Campo - 2021	133
Figura 45 - Atividades de leitura livre - Fonte: Diário de Campo - 2022	133
Figura 46 - Gravação do documentário "Papo Reto"- Fonte: Diário de Campo - 2022	134
Figura 47 - Estudantes – Fonte: Diário de campo - 2022.....	134
Figura 48 - Dinâmica da Confiança - Projeto de Vida - Fonte: Diário de Campo - 2022	135
Figura 49 - Sala dos professores - Conselho de Classe - Fonte: Diário de campo- 2023	135
Figura 50- Time de Handebol da escola - Fonte: Diário de campo - 2022	136
Figura 51 - Apresentação da Banda Marcial Lígia Rebelo - Fonte: Diário de Campo - 2023	136
Figura 52 - Apresentação musical no auditório/teatro da escola - Fonte: Diário de campo - 2022.....	137
Figura 53 - Estudantes comemorando vitória em partida de futebol - Fonte: diário de campo - 2022.....	137
Figura 54 - Estudantes em atividades no Laboratório de Química - Fonte: diário de campo - 2023	138
Figura 55 - Estudantes do CEPI Pedro Gomes - Fonte: diário de campo 2022	139
Figura 56 - Estudantes da 2ª série - Fonte: diário de campo - 2022.....	139
Figura 57 - Estudante da 3ª série - Fonte: diário de campo - 2023	140
Figura 58 – Estudantes na eletiva de música - Fonte: diário de campo - 2023	141
Figura 59 - Estudantes do CEPI	141
Figura 60 - Estudantes do CEPI - Fonte: diário de campo - 2022	141
Figura 61 - festa junina - fonte: diário de campo - 2022	142
Figura 62 - Estudante do CEPI - Fonte: diário de campo - 2022	142
Figura 63 - Estudante do CEPI - Fonte: diário de campo - 2022	142
Figura 64 – Estudante do CEPI exibindo troféu que ganhou em concurso de redação – Fonte: diário de Campo - 2022.....	143
Figura 65 - Estudantes em avaliação seguindo protocolo de distanciamento – Fonte: diário de campo - 2021	145
Figura 66 - banner de lançamento do site "Fica ligado"- Fonte: Arquivo da escola – 2021..	148
Figura 67 - Frame de videoaula de Geografia - Fonte: Arquivo da escola - 2021	149
Figura 68 - Frame de videoaula de Laboratório de Química - Fonte: Arquivo da escola.- 2021	150
Figura 69 - Banner da Sexta-feira Cultural - Arquivo da escola - 2021	155
Figura 70 - Banner do Lanche coletivo - arquivo da escola - 2021	156
Figura 71- Recorte da planilha de revezamento do retorno híbrido às aulas - Fonte: arquivo da escola - 2021.....	157
Figura 72 - Fadas da motivação (ação da 2ª série para motivar a 3ª série) - Fonte: Diário de Campo - 2022.....	161

Índice de Siglas

CEPPG – Colégio Estadual Professor Pedro Gomes

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

MEC – Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

EETI – Escola Estadual de Tempo Integral

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PJ – Protagonismo Juvenil

PV – Projeto de Vida

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

CEPIPPG – Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística

Sumário

1	<i>INTRODUÇÃO</i>	16
2	<i>CAPÍTULO 1 – Que escola é essa?</i>	25
2.1	Antropologia e escola	26
2.2	Escola e Poder	26
2.3	Uma cidade, um bairro, uma escola	32
2.4	“Nossa, aqui parece um labirinto”: espaço da escola	41
2.5	Eletiva e o grupo focal	53
3	<i>CAPÍTULO 2 - Bora ali trocar uma ideia?</i>	61
3.1	Juventude e adolescência	62
3.2	Corpo, juventude e escola: ressonâncias e dissonâncias	63
3.3	Caibo em minha pele? LGBTQIA+ e escola	70
3.4	Escola tem cor? Relações étnico raciais e escola	93
4	<i>CAPÍTULO 3 – Caminhos possíveis</i>	105
4.1	Sobre caminhos e interlocuções	105
4.2	Curta documental: Papo Reto	108
4.2.1	Papo Reto - Episódio 1 – Corpo	111
4.2.2	Papo Reto – Episódio 2 –Identidade	113
4.2.3	Papo Reto – Episódio 3 – Juventude	118
4.2.4	Culminância das Eletivas	123
4.3	Diário de campo: a experiência do desenho	125
4.3.1	Parte 1 – registros da pandemia e restrições sanitárias.	129
4.3.2	Parte 2 – Retorno às aulas presenciais	133
4.3.3	Parte 3 – Retomada da “normalidade”	135
4.4	Essa história precisa ser contada: pandemia e nós	142
5	<i>Considerações finais</i>	161
6	<i>Referências</i>	162

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Estudantes no pátio da escola - Fonte: diário de Campo - 2022



O cheiro adocicado da rapadura deposto sobre uma base acima da fôrnalha à lenha, o cheiro defumado da madeira em combustão, o balaio com um algodão meticulosamente alinhado, saído da cardadeira. Os pequenos pés nos pedais da roda de fiar, as fibras se contorcem formando uma linha que se estica e anovela. Aquela voz de vó cantando as cantigas religiosas do velho rádio à pilha sobre a mesa de forro de flores de girassol.

Escuto um barulho, acordo e vejo-a, minha mãe recolhendo os livros, pegando o guarda-sol de flores coloridas e saindo trilheiro acima, um trajeto de quatro quilômetros até uma escola multisseriada de zona rural de Americano do Brasil, cidade de pouco mais de 4 mil habitantes, a cerca de 110 km de Goiânia. Aqueles malabares de letras, números, cores, formas e linhas. A mãe professora e a professora Mãe.

Por que iniciar esse trabalho com uma cena da minha avó fiando e da minha mãe em seus caminhos como professora? Temos sempre a sensação de que as bases que determinam nossas decisões são recentes, mas o que nos forma perpassa acontecimentos longínquos. Aquela educação mineira, cheia de liturgias familiares, de religiosidade popular, marcada pela figura da minha vó, bem como a paixão da minha mãe pela educação, por seu caráter emancipador, por sua dedicação diária, e, claro, pela sutil fronteira entre a escola e minha casa.

A saída de Americano do Brasil para Goiânia ocorreu em 2002, logo após findar o Ensino Médio. Comecei o curso de Análise de Sistemas na Universidade Salgado de Oliveira e essa nova lógica foi um deslocamento enorme para mim. Sair de uma pequena cidade para uma capital dilatou o meu mundo e atualizou o meu conceito de grande, alto e longo.

Sabe, às vezes observamos nossos passos na trajetória do tempo e nos perguntamos quantas versões de nós foram deixadas ao longo do caminho. Algumas desejaríamos reencontrar, como aquele menino que esperava impaciente o físgar dos lambaris, que olhava o brilho de suas escamas sob a luz do sol como quem via o belo revelado nos acontecimentos fortuitos do dia, entretanto, outras versões preferimos deixar esquecidas.

Minha família é de origem mineira, cuja sina dos dias era carregada de religiosidade, de mística, de simpatias, de bênçãos. Isso me levou, invariavelmente, à catequese, grupos de jovens, Pastoral da Juventude, à qual coordenei por bastante tempo e tive meu primeiro contato com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e grupos de canto. Essa experiência fez com que, em 2004, eu trancasse o curso de Análise de Sistemas e entrasse para a vida religiosa diocesana em Goiânia.

Nesse contexto, tive o meu primeiro contato com a Filosofia, iniciando meus estudos na PUC-Goiás e posteriormente no Instituto Santa Cruz, também em Goiânia. A vida religiosa me imergiu em uma jornada desafiadora. Minha rotina era permeada por momentos de oração ao longo dos dias: *laudes*, *médias*, *vésperas* e *completas*. Além disso, vivenciava uma intensa dinâmica de estudos, equilibrando as demandas da universidade com pelo menos 6 horas diárias de dedicação extra. Convivia com aproximadamente 90 pessoas de várias origens geográficas, participava ativamente de trabalhos comunitários na periférica comunidade de Santa Rita de Cássia aos fins de semana e engajava-me em celebrações religiosas, grupos de jovens, reuniões com líderes do bairro, atividades políticas e sociais da CEBS, além de contribuir para a formação de lideranças.

Permaneci na vida religiosa até concluir meus estudos iniciais, quando redigi minha carta de dispensa e deixei essa trajetória. Era o momento de seguir por um novo caminho. Assim, retornei à universidade em 2008, com o objetivo de concluir os créditos restantes do curso de Filosofia, uma vez que os créditos obtidos no Instituto Santa Cruz não eram reconhecidos pelo MEC.

Em 2010, participei do Concurso Público para professor da Educação Básica no Estado de Goiás, no componente filosofia. Com a aprovação, veio o dilema: assumir ou não a vida como docente – afinal, sabia bem o que significava isso, pois cresci vendo minha mãe nos seus emaranhados. Nesse sentido, imbuído de uma consciência e do gosto de trabalhar com jovens, decidi seguir esse caminho, que aliás, gosto muito. Inicialmente trabalhei em duas escolas, Colégio Estadual Professor Pedro Gomes (CEPPG) e Colégio Estadual Assis Chateaubriand, ambos no bairro de Campinas em Goiânia. Era um sufoco, pois lecionava no matutino, vespertino e noturno.

Em 2013, o CEPPG se transformou em uma escola de tempo integral, então, diante dessa rotina extenuante, resolvi abraçar o projeto, pois nele haveria a prerrogativa de dedicação exclusiva. A atuação como professor dessa disciplina na Educação Básica lançou-me em um ambiente marcado pelas relações de afeto ocorridas da permanência por 8 horas diárias com jovens de todas as classes sociais, identidades de gênero, religiões e raças.

No ano de 2015, uma oportunidade que jamais havia passado por minha mente se apresentou: disponibilizar-me para a aprovação da comunidade e assumir a posição de diretor em uma das escolas mais antigas de Goiânia, o Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes. Sempre defendi uma máxima pessoal: ou nos comprometemos com as mudanças que julgamos positivas, ou nos submetemos às realidades que nos afetam negativamente.

Naquele momento, optei pelo primeiro caminho. A seleção para a direção da escola era realizada por meio de eleição, na qual pais, alunos, professores e outros servidores administrativos escolhiam a chapa que melhor correspondesse às suas expectativas. Fui selecionado com uma votação de cerca de 92%. Devo admitir que ao final da apuração, senti um medo avassalador. Esse temor decorreu não só da incerteza sobre como proceder dali em diante, mas também da percepção da complexidade da função e, é claro, da grande quantidade de votos recebidos, o que gerava grandes expectativas por parte da comunidade.

A experiência tem sido extraordinária. Isso se deve mais às oportunidades e caminhos que podemos trilhar do que à nossa posição em uma hierarquia de responsabilidades. Ao longo dos anos, conseguimos solidificar na comunidade certos princípios extremamente valiosos para a escola. Entre esses princípios, está a convicção de que a diversidade e a democracia não são passíveis de negociação, além do entendimento de que relações horizontais são menos agressivas do que as verticais. Também provamos que é possível gerar conhecimento na Educação Básica.

Em 2018, submeti-me novamente à avaliação da comunidade e fui aceito por meio de um plebiscito, visto que só havia uma chapa concorrente. Ao longo dos anos, percebi a importância de reavaliar os métodos de compreender a juventude e de posicionar-me diante das diversas variáveis que influenciam suas relações e a maneira como se envolvem nas várias situações do seu mundo. No início, na minha inexperiência, eu considerava assuntos triviais como sendo sérios, porém, com o passar dos anos, tanto eu quanto outros envolvidos fomos percebendo que as questões relacionadas aos jovens possuem várias camadas e nuances que precisam ser levadas em consideração.

As interações no ambiente escolar são intensas, formando uma complexa trama. A partir de uma perspectiva mais abrangente, pude observar as relações entre os jovens, seus percursos, as desigualdades e as violências às quais estão sujeitos diariamente. O ambiente escolar é dinâmico, visceral e provocante, mas também pode ser frágil e agressivo. Corpos reais, corpos virtuais, corpos em desenvolvimento coexistem no espaço do reconhecimento e da estranheza, influenciando profundamente a maneira como se percebem, se identificam e se projetam.

Além do exercício da docência, paralelamente à minha formação em Filosofia, graduei-me em Artes Visuais (Bacharelado em Artes Plásticas) na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Minha atuação como artista visual abrange o desenho, a fotografia, a videoarte e a performance. Desde 2012, faço parte de um Coletivo de Artistas (Coletivo Bunker) que estuda, reflete e produz visualidades a partir dos múltiplos

caminhos existentes entre o "corpo eu" e o "corpo outro" na dinâmica das relações humanas. Memória, subjetividade, afeto e violência foram matérias-primas para diversos trabalhos, sobretudo em performances cuja dinâmica visceral do corpo nu se coloca em movimentos afetivos e reflexivos. O corpo e seu estertor, a dinâmica de afeto, as multiplicidades intercorridas da autoimagem e a liquidez das relações estão presentes em nosso trabalho visual.

Onde a escola entra como campo de pesquisa? A escola pode ser profundamente violenta, e essa afirmação lança-me às memórias dilacerantes do meu próprio corpo adolescente naqueles corredores movediços. Franzino, confuso, *nerd*, *gay* e, por vezes, solitário, assim foram as lembranças alocadas no *Hall* das minhas memórias. Por outro lado, o encontro com a arte, com a performance, rompeu essa fronteira rígida e inflexível que aquela experiência circunscreveu. O meu corpo nu, exposto como matéria-prima, como dinâmica, força motriz, transbordamento, catarse, lança-me no caminho da compreensão, agora no campo da etnografia, território onde a alteridade, o corpo, a corporeidade, a violência, as relações podem encontrar-se numa estrutura de compreensão nova, como uma linha que une tecidos diversos e formam uma significativa colcha de retalhos.

A atuação docente, atrelada ao olhar sensível no campo das visualidades, remeteu-me a observar a relação dos adolescentes com seus corpos, bem como a forma que se projetam em seus círculos de relações. A dimensão da alteridade, as dinâmicas das relações humanas, as concepções de corpo e a influência dessa multiplicidade no modo como nos projetamos, nos reconhecemos diante das escolhas que fazemos, aponta um traço de significação de nós mesmos, da comunidade que fazemos parte e das experiências a que nos colocamos.

Quando me encontro no território da escola, percebo os traços que formam as relações. Vejo um grupo de estudantes de cabelos longos, roupas pretas e pinturas nos olhos; vejo noutra direção aqueles que adoram esportes e que sempre querem usar uma camiseta de time de futebol em vez do uniforme; noutro canto, observo um estudante caminhando pelo corredor de salto alto, como que num desfile de moda; vejo corpos de todas as formas, vejo-os em movimento, vejo-os em relação e, sem dúvida, observo-os em conflito.

O que pensam? Como se compreendem? Que ideia têm do próprio corpo? Como constroem suas relações? Como são formados seus grupos? Quais elementos os caracterizam, os individualizam? Em que território essas questões perpassam seus desejos? Quais conflitos permeiam suas relações? Como esses conflitos afetam o modo como eles se engajam no mundo? Como eles se projetam para o futuro? Que visão possuem da escola? Como compreendem as questões de raça, de gênero, de sexualidade? Quais conflitos geracionais são mais observáveis

nesse ambiente? Que corpo é esse a que chamamos adolescente? Me deparo com corpos, com afetos, com relações, com potências. Encontro no ambiente escolar uma capacidade enorme, tanto no que tange aos movimentos juvenis, como também na construção de estruturas de sentido. Contudo, as minhas questões, as perguntas que me moveram inicialmente, essas que acabei de fazer, foram sendo decompostas e recompostas na interlocução com os adolescentes. Eles foram demonstrando aos poucos que problemáticas que eu julgava relevantes não possuíam a mesma importância para eles. Eles/Elas¹ trouxeram questões como insegurança em relação a si, em relação ao futuro; dificuldade de lidar com as expectativas dos pais; pressão por parte da escola; falta de compreensão com suas *bads*²; o cansaço com relação à escola e à vida; os conflitos nas redes sociais; os esforços para serem aceitos, etc.

Percorrer um caminho reflexivo dos traçados juvenis no ambiente escolar é procurar frestas nas paisagens familiares, contudo, como afirma Gilberto Velho (1981, p.126) “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido”. Seria possível imaginar uma etnografia nesse espaço em que passo, nos últimos 12 anos, 8 horas diárias? Sim, absolutamente, mas o desafio é gigantesco, tanto pela complexidade das relações construídas ali, quanto pela posição de poder que a instituição exerce sobre esses jovens. Estranhá-lo é olhar criticamente pressupostos, cenários, encontros, relações, é ouvir o que é inaudível na relação de autoridade que ocupo, mas é também não ignorar as vozes que somente nessa autoridade se expressam. Esse é o eixo em que esse trabalho se localiza, se movimenta e se estrutura. Qualquer análise crítica é em grande medida uma autocrítica, pois na função de diretor sou eu um dos agentes das direções dos acontecimentos, mas também das ausências das ações ou negligências.

O filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (1973) dizia que não se entra duas vezes no mesmo rio, partindo desse pressuposto não há rotina como comumente concebemos, o que há é a cegueira branca mensurada por Saramago (1995) na obra Ensaio sobre a cegueira, aquela que ofusca pelo excesso e não pela falta de luminosidade. Aquela cegueira do que normalmente ignoramos, como aquele barulho que pela constância passa a ser inaudível. Fazer uma

¹ Escrever um texto é sempre um processo de escolha, desde a métrica, o percurso narrativo, os diálogos com autores e também um modo como nos posicionamos frente a algumas questões. Durante todo o texto, decidi não estabelecer o masculino como um parâmetro narrativo, mas sempre que possível estabelecer ao menos o gênero masculino e feminino. Dessa forma, a barra é usada para separar e destacar as duas palavras, tanto a feminina, quanto a masculina.

² *Bads* é uma adaptação da palavra de origem inglesa “*bad*”, que em tradução livre significa “ruim” ou “mau”, remetendo em senso comum ao sentimento ou posição negativa. Na escola, é a expressão utilizada pelos estudantes para dizer e comunicar que estão tristes, desanimados, angustiados.

etnografia no CEPI Professor Pedro Gomes é, portanto, estabelecer uma intermitência nessa constância, é observar noutras perspectivas, de outra forma, noutros lugares, em outras vozes.

Eu chego à escola às 7h30min e falo “*e aí, beleza?*” para alguns jovens que surgem em pequenos grupos, falo “*bom dia, filho/a*” para outros; cumprimento a “*tia*” da portaria, passo na secretaria e cumprimento as “*meninas*”, pego o corredor esquerdo, entro na sala da coordenação administrativa e financeira, pego a chave da minha sala, abro-a, deixo minha bolsa e vou em direção ao pátio. Qual motivo? Observá-los, conversar com eles, ouvi-los, tentar entendê-los, ou estar ali, pura e simplesmente.

Essa pesquisa buscou observar e analisar a escola e a juventude atravessadas pelas noções de corpo e subjetividade. Seu caminho encontrou, nas relações dos jovens e com os jovens, um itinerário capaz de proporcionar uma compreensão sobre a juventude, permeada por um conjunto de forças e disputas na escola, bem como naquilo que ela representa. Essas relações reverberam significados, experiências, vivências nos marcadores sociais da diferença, como um modo como as coisas reverberam, tanto do ponto de vista subjetivo quanto comunitário e político.

A observação participante é um caminho trilhado. O *modus operandi* desse movimento tem inúmeras dinâmicas, desde a interação nos intervalos, no refeitório, nos corredores, passando pelas conversas na sala dos professores, com os demais agentes que alicerçam a escola. Além disso, como parte estruturante importante, criei uma eletiva para que estudantes da 2ª e 3ª séries (15 a 18 anos) – recorte etário da pesquisa - pudessem tê-la como opção de escolha e assim constituir um grupo focal que pudesse, por meio de exercícios, dinâmicas, discussões em grupo, escritas, questionários e produção de vídeo, pensar a temática dessa pesquisa. Além do mais, o diário de campo, por meio de uma série de desenhos, possibilitou que pudéssemos ter acesso, de maneira sensível, a diversas cenas dos/as estudantes.

Sendo assim, essa pesquisa se insere na dinâmica de uma etnografia multimodal, ou seja, se vale de múltiplas plataformas e práticas na consolidação das interlocuções, na observação, na coparticipação dos/as estudantes, bem como na apresentação do resultado.

Em sua primeira parte, faremos um percurso sobre a escola, sobre percurso histórico do CEPI Professor Pedro Gomes e o modo como esse espaço foi demarcado ao longo do tempo. Desse modo, faz-se necessária uma reflexão sobre a escola como construtora e formadora de adolescência, de juventude, do modo como ela produz percurso da vida. Portanto, partimos da escola como um espaço de poder, um microcosmo em que agentes de todos os matizes ideológicos, muitas vezes heterogeneamente, agem na construção de percursos morais e de significado

para os adolescentes. Sendo assim, compreendo os múltiplos desafios de se fazer etnografia no ambiente escolar, mas também há um reconhecimento do quanto esse modo de construir epistemologias pode ser rico à compreensão dessas dinâmicas de sentido, de cultura, de vida.

Além disso, metodologicamente, esta etnografia baseou-se na observação participante, nas vivências na escola, que é, ao mesmo tempo, meu local de trabalho e campo de pesquisa. As interlocuções foram estabelecidas em múltiplas direções: aquelas intencionalmente organizadas para a pesquisa, bem como as experiências e relações diárias resultantes de minha atuação como diretor e mediador de diversas questões e conflitos. Além disso, a criação de uma disciplina eletiva para conduzir uma reflexão sobre corpo e juventude foi fundamental para formar um grupo focal.

Vale destacar que em todo o texto, como forma de não segmentar o gênero utilizado nas palavras em exclusivamente masculino, optei por estabelecer uma barra “/” e a adoção de ao menos dois gêneros, dessa forma “professoras/es”, “alunos/as”, por exemplo, substituem versões como “professores” para se referir a qualquer professor ou professora, ou “alunos” referindo-se a qualquer estudante.

O diário de campo teve um protagonismo importante no percurso da pesquisa, pois, além de observações, impressões e ideias, permitiu-me debruçar sobre o desenho. Essas imagens foram produzidas com base em referências fotográficas, a partir da minha observação de momentos, bem como na tentativa de capturar uma expressão de ansiedade, afeto ou amizade. Esses desenhos têm sua própria dinâmica nos meios e entremeios dos capítulos, como uma narrativa que, tendo vida própria e liberdade, extrapola as margens e normas. Afinal, falar de juventude e apresentá-la numa dinâmica fronteira seria ir contra ao que me foi entregue pelos estudantes, ou seja, sua sinceridade e generosidade.

No segundo capítulo, o percurso passa pela concepção, pela descrição e pela observação dos jovens da escola, sobretudo àqueles que participaram como grupo focal dessa pesquisa. Os adolescentes nos trazem questões importantes sobre a formação de seus grupos; o modo como se relacionam uns com os outros; como a escola os afeta e os tolhe em muitos momentos; como se relacionam com seus corpos e conseqüentemente com seus desejos; como as questões de raça e sexualidade são vivenciadas nas salas de aula, nos corredores, nas quadras poliesportivas, enfim, nos espaços da escola.

Neste capítulo, uma história importante é contada: a vida da escola, dos servidores e estudantes durante a nefasta pandemia da covid-19. Esse período foi constituinte dessa pesquisa, pois ela começou junto com a pandemia e terminou também junto com ela. Ela ressoa

diversas fases, desde o distanciamento completo dos estudantes até o retorno gradual e o ensino híbrido, e finalmente, o retorno total e o pós-pandemia e suas consequências.

No capítulo final, serão apresentadas as produções realizadas pelo grupo focal que fez parte da eletiva “Espelho, espelho meu, existe alguém mais estranho do que eu”³. Dentre os materiais produzidos, há um curta com três episódios denominado “*Papo Reto*” em que os adolescentes entrevistaram os colegas acerca de questões relacionadas ao corpo e o modo como lidam com uma infinidade de questões. Além do documentário, foi produzido um infográfico em que eles apresentam seus conceitos acerca da adolescência, escola e corpo.

Além disso, os nomes dos estudantes são ocultados quando a interação ocorre na eletiva ou nas conversas cotidianas com eles. No entanto, em situações como o curta-metragem “Papo Reto”, os nomes reais dos estudantes são usados, uma vez que o projeto foi desenvolvido em uma disciplina da escola e os vídeos estão disponíveis no canal oficial da instituição. Adicionalmente, os nomes dos professores são mencionados quando a situação não expõe fragilidades deles próprios ou questões pessoais dos/as estudantes.

Por fim, os desenhos produzidos no diário de campo são apresentados como uma narrativa importante daquilo que foi observado e das experiências que vivenciei. Essas imagens são formas de captar sensibilidades, relações, afetos, angústias. Sua potência e legitimidade produzem uma narrativa que não necessita do texto para fazer sentido. Elas possuem sua própria dinâmica e se comunicam por outros meios e linguagens, se entremeando, se relacionando com aquilo que aparece escrito ao longo da dissertação.

Informo aos leitores e leitoras, desde o início, que não foi um percurso fácil, tanto do ponto de vista do cenário no qual a pesquisa se desenvolveu e percorreu, quanto pelas circunstâncias que me atravessaram: trabalhar, pesquisar, lidar com as responsabilidades da gestão; enfim, viver nesse período foi complexo para todos nós, cada um com sua lógica, ou ausência dela, com seus medos e esperanças.

³ Nome que dei à eletiva e que de fato nunca foi assumido pelos estudantes. Ao final o nome da eletiva foi “a eletiva do José” ou “a eletiva do diretor”.

2 CAPÍTULO 1 – Que escola é essa?



Figura 2- Estudantes em atividade na quadra de esportes - Fonte: diário de Campo - 2023

2.1 Antropologia e escola

A minha formação perpassou a filosofia e as artes visuais. Portanto, a antropologia é um percurso relativamente novo. De início, não conseguia compreender ao certo como se daria o trabalho de campo na escola e como isso se relacionaria com a minha própria posição. Aos poucos, pude entender que o trabalho no campo possuía uma imbricação indissociável com a minha atuação como diretor.

Muitas vezes, essa posição que ocupo revela uma gama enorme de possibilidades de adentrar esferas profundas das relações com os/as estudantes, pois acabo sendo um observador privilegiado. Mas também constitui um grande desafio, pois posso deixar passar questões que resvalam, questionam e até colocam em xeque o meu modo de atuar como diretor. Isso se expressa fundamentalmente nas conversas com os/as estudantes, quando eles/as apresentam situações que evocam a minha responsabilidade.

Eu estava indo da minha sala para a sala da coordenação pedagógica, para tratar de uma demanda que havia chegado por e-mail. Da porta da minha sala, saí pela esquerda, onde há um corredor que passa por duas outras salas: biblioteca e sala de projeto de vida. Segui por outra porta, novamente à esquerda, que passa por uma passarela circundada por uma pracinha, um lugar muito frequentado pelos estudantes. Nela tem uma fonte com peixes, um gramado longo onde eles estendem lençóis e ficam nos intervalos, à sombra de algumas palmeiras e árvores. Esse é sempre um lugar de encontro.

Quando estava passando, havia um grupo de três estudantes que me chamou para conversar. Eram dois estudantes da 1ª série e um da 2ª série do Ensino Médio, na faixa de 15 e 16 anos. Estavam falando sobre corpo e academia. Inicialmente, me perguntaram se eu "malhava", e eu disse que sim. Sentei e comecei a falar com eles. Um estudante me disse que sente dificuldade com relação ao seu corpo, que se vê extremamente magro, e que muitas vezes os colegas colocam apelidos que ele não gosta. Finge não se incomodar, mas, no fundo, gostaria de ser mais forte e possuir mais músculos.

Outro estudante toma a palavra e expõe que esse desconforto com o corpo pode surgir ou culminar em zoações. Ele expressa que: *Quando eles zoam comigo, eu curto com a cara deles também, mas no fundo eu num gosto. Se eu não zuar de volta, o senhor sabe...aí o apelido pega. Se eu pudesse, eu gostaria de ser mais forte, sabe, ter músculos igual o senhor – fala rindo.*

Nesse sentido, podemos observar um elemento importante além da insatisfação com relação ao corpo: a categoria abordada pelo antropólogo Alexandre Barbosa, chamada de “Zoeira”. O autor, na tese *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo* (2010), estabelece uma ambiguidade na categoria "zoeira", pois ao mesmo tempo que pode estabelecer uma relação de amizade, cordialidade, pode conotar rivalidade e até mesmo violência. Desse modo, é fundamental compreender o contexto e a dinâmica em que essa "zoeira" se manifesta para uma abordagem mais adequada e inclusiva no ambiente escolar.

O próprio ato de zoar o outro para produzir o riso carregava certa ambiguidade, pois, embora amistoso, o riso também trazia consigo certa insensibilidade, podendo ser muitas vezes excessivamente cruel, como quando da realização, por alguns alunos, de brincadeiras racistas ou homofóbicas, ou quando queriam ridicularizar algum colega zombando de alguma característica física ou de algum aspecto de seu vestuário (Pereira, 2010, p. 159)

Assim, a fala do estudante no sentido em que, à medida que é zoad, ele devolve a zoeira, conota uma relação ambígua. Pois, ao mesmo tempo que se nota o estabelecimento de uma "liberdade de brincar", eles ultrapassam um limite que não é preestabelecido, mas fica subentendido. Essa questão fica clara ao dizer que, caso retribua a zoação ou entre na brincadeira, um apelido pode "pegar". Nesse sentido, haverá uma hostilidade que perdurará por mais tempo.

Em uma situação como essa, não sou apenas um interlocutor ou pesquisador, mas também sou responsável por observar que se fazem necessárias ações pedagógicas mais incisivas em relação às diferenças. Observo também que o meu próprio corpo é colocado como referencial para eles. Dessa forma, o dado que surge do diálogo também evoca uma responsabilidade como proponente de percursos pedagógicos, mas também demonstra que eu sou observado por eles e que certamente possuem muitas ideias sobre quem eu sou, minha imagem e meu modo de estar ali. A escola é um espaço importante para compreender os movimentos juvenis, os modos como eles se veem, se relacionam e se projetam nos espaços que ocupam.

A etnografia em ambiente escolar possibilita estudar os processos educativos e escolares alinhados ao campo da antropologia da educação realizada no Brasil nas últimas décadas. Esta área da antropologia entende que a educação ocorre nas estruturas socioculturais nas quais os sujeitos estão inseridos. A etnografia é uma epistemologia e uma ferramenta na pesquisa social que conecta os variados ambientes sociais com a cultura e outros aspectos inerentes à experiência humana. Quando realizada em ambientes escolares, ela engloba as experiências de alunos/as e profissionais do contexto educacional, permitindo a compreensão de seus envolvimento. Dessa forma, a etnografia é um dos principais instrumentos para a antropologia da educação

compreender as práticas sociais e as relações que se estabelecem entre as pessoas que compõem o ambiente educacional.

Nesse sentido, a realização de uma etnografia em contexto escolar apresenta desafios éticos e metodológicos que devem ser levados em consideração tanto durante a coleta de dados quanto na análise dos resultados. No entanto, a análise etnográfica não é um processo imediato e requer um trabalho de campo meticuloso que seja congruente com a realidade escolar. O trabalho etnográfico se desenvolve a partir de uma observação ampla, minuciosa e sistemática, além da participação dos indivíduos que constituem o ambiente escolar. A condução de uma etnografia nesse contexto traz desafios particulares para os antropólogos e antropólogas. Portanto, a investigação em ambientes escolares demanda esforço para compreender o processo de formulação das abordagens educacionais que ali se manifestam, e compreender esses processos requer o entendimento de que existem diretrizes maiores que influenciam a escola, bem como o reconhecimento de que cada escola é um microcosmo, um espaço cujas dinâmicas não se assemelham às de outras instituições educacionais.

O/A antropólogo/a se depara, portanto, com a responsabilidade de compreender como as culturas, discursos e expectativas presentes no ambiente escolar impactam o processo educacional, e vice-versa. A abordagem etnográfica possibilita a obtenção de um conhecimento aprofundado das práticas educacionais, conforme são experienciadas no cotidiano escolar, e das conexões dessas práticas com os contextos sociais e culturais nos quais estão enraizadas.

Nesse contexto, Mariza Peirano (2014) argumenta que não existe um momento específico para iniciar ou concluir a pesquisa de campo, visto que esta ocorre dentro da dinâmica da vida, independentemente de ela ser singularmente próxima ou essencialmente diversa. O ambiente escolar proporciona oportunidades para interações e construção de significados, tanto para os/as estudantes quanto para os profissionais que atuam nele. Como se realiza uma etnografia na escola? Essa talvez não seja a questão primordial, mas sim a que fundamenta o título do artigo do professor Amurabi Oliveira (2014): "*Por que uma etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?*" No início do seu texto, o antropólogo promove uma reflexão sobre as mudanças no entendimento do seu trabalho. Ele observa que a experiência de Malinowski, que envolvia viajar para terras distantes, conviver com os "nativos", observá-los e descrevê-los, não apenas se tornou improvável nos dias atuais, mas também que o foco da abordagem antropológica mudou significativamente. A disciplina da antropologia se abre para horizontes alternativos de possibilidades, e consequentemente, as sociedades nas quais os antropólogos vivem também se tornam objetos de investigação.

Diante dessa abordagem multifacetada da pesquisa antropológica, compreender a etnografia como método é um tanto esquivo, pois sob esta concepção superficial, podemos imaginar que os dados surgem como resultado da aplicação de procedimentos objetivos ou investigativos nas ciências sociais e humanas. Contudo, essa não é a realidade, especialmente quando atuamos como nativos/etnógrafos, ou seja, quando investigamos nosso próprio ambiente familiar. Nesse contexto, enxergar os detalhes mais sutis das relações se torna mais complexo devido à familiaridade que pode gerar uma miopia perceptual. Sobre essa questão, Gilberto Velho (1981, p. 124) nos faz refletir: “O que vemos e encontramos com frequência pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido.”

Portanto, a pesquisa realizada na escola onde trabalho busca encontrar nos detalhes cotidianos as estranhezas necessárias. Contudo, essa estranheza requer que enfrentemos intelectual e emocionalmente os versos e pressupostos que considerávamos familiares. Assim, surge o desafio: compreender as diversas camadas das experiências escolares, as inúmeras ramificações provenientes das interações entre professores, estudantes, funcionários e administradores, enquanto simultaneamente reconhecemos que, de maneira análoga, quando a autoria do quadro observado tem pinceladas nossas, se faz desafiador perceber as contradições cromáticas. Portanto, minha tarefa é observar o familiar, mas considerá-lo criticamente como algo não necessariamente conhecido, mas sim como uma realidade repleta de perspectivas. Esse tem sido um caminho complexo e desafiador.

É necessário reconhecer que a escola é uma instituição que possui um *modus operandi*, uma função institucional, mas que também possui características múltiplas. Ela possui tanto estruturas globais, que se referem aos dispositivos no percurso dos processos de aprendizado e disciplinares, quanto estruturas particulares, que são expressas pelos modos em que os sujeitos, os atores do fazer escolar interpretam, relacionam e vivem as multiplicidades de vivências da escola, bem como a forma com que essa escola se articula e se relaciona com a comunidade em que se localiza (Pereira, 2010).

Esse processo envolve várias perspectivas, sendo uma delas a maneira pela qual a antropologia aborda a educação e como a escola se torna um campo de pesquisa etnográfica. Por um lado, temos a literatura antropológica sobre educação e, por outro, a escola, que, embora seja apenas uma das várias estruturas onde a educação ocorre, foi pouco explorada pela antropologia tradicional. Reconheço que esses aspectos não são dissociáveis; no entanto, em muitos casos, a educação foi discutida sem que o papel central da escola e suas dinâmicas fossem

devidamente explorados. Além disso, as pessoas estão influenciadas pelo institucional, mas não são limitadas por ele. Há uma interação dialética entre a escola como instituição e o sujeito.

Vale ressaltar os estudos sobre infância e adolescência em Samoa e Nova Guiné realizados por Margaret Mead (1975) em 1925, que se tornaram clássicos na literatura antropológica sobre categorias de idade e geração, bem como na antropologia da educação (Pereira, 2007a). A autora descreve em *"Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa"* como crianças e adolescentes são influenciados pelos processos educacionais. Seu trabalho concluiu que o desenvolvimento do indivíduo, incluindo aspectos como temperamento e personalidade, é adquirido por meio da educação. Em outras palavras, os padrões culturais são internalizados através dos processos educativos, como afirmam Américo e Carniel (2022). Mead descreve as particularidades da formação de meninos e meninas, bem como os modos de interação entre os jovens e seus papéis na comunidade. A crise e a rebeldia tão comuns na realidade juvenil estadunidense não eram observadas entre os adolescentes de Samoa, conforme Mead (1975) identificou. Portanto, ela conclui que a forma como esses jovens passavam pelos processos educacionais era crucial para enfrentar esse período sem maiores conflitos. A educação também é um elemento presente nos estudos de Marcel Mauss (2007) sobre as técnicas do corpo. O autor argumenta (*ibid*, p. 425) que, no que diz respeito ao aprendizado através da imitação e educação, "os aspectos educacionais eram predominantes nos elementos da arte de usar o corpo humano", ou seja, a noção de educação sobrepõe-se à imitação quando se consideram as nuances de assimilação. Nesse contexto, Gilmar Rocha (2011) sugere que, do ponto de vista da educação, essas interconexões são integradas pelo processo pedagógico de transmitir práticas e representações sociais.

Com relação à escola propriamente dita, Bruno L. Américo e Fagner Carniel (2022), destacam que em vista das questões colocadas por Mead (1975), bem como do movimento sob influência do culturalismo de Franz Boas (2014), vários antropólogos participaram da criação de planos curriculares e materiais pedagógicos. Os autores acrescentam que George Spindler, preocupado com esse movimento, consegue reunir um grupo composto por Margareth Mead, David Baerreis e John Whiting, para uma conferência, em 1954, na Universidade de Stanford, com a finalidade de debater os estudos em contexto escolar. "A intenção foi explorar as fronteiras entre as áreas, bem como as potencialidades do método etnográfico, seus conceitos e os problemas de investigação que os diferentes campos de trabalho lhes apresentavam" (*ibid*, p. 3)

No que se refere ao contexto brasileiro, os estudos etnográficos na escola têm sido amplamente discutidos. Aqui destaco aqueles com os quais me relaciono e que me inspiram nessa pesquisa. Sandra Tosta (2013), que nos traz importantes contribuições acerca da

interdisciplinaridade entre antropologia e educação; Alexandre Barbosa Pereira (2017), que a essa discussão acrescenta as imbricações entre etnografia e práticas culturais juvenis; Fagner Carniel (2022) e suas reflexões sobre organização escolar; Juliane Bazzo (2017) que tem importantes contribuições sobre violência, alteridade e bullying e Eva Shelinga (2020) que participou da criação de um espaço importante de discussão do tema, o blog *Antropologia e educação: o ensino e as instituições escolares como objeto etnográfico*⁴, criado com a finalidade de compartilhar material com enfoque etnográfico, sobre ensino e instituições escolares.

Dessa forma, podemos compreender que a escola tem se tornado, gradualmente, um espaço de relevância para pesquisas etnográficas. Com isso, também é perceptível a existência de diversas tensões e disputas entre antropologia e educação, pois é impossível compreender os movimentos que ocorrem dentro e além das paredes escolares sem adotar uma perspectiva interdisciplinar. É crucial destacar que a educação abrange dimensões tão complexas e variadas que a interação entre ela e a antropologia deve, necessariamente, passar pelo caminho da interdisciplinaridade (Rocha; Tosta, 2011); (Pereira, 2017). Em relação a essas tensões, Tosta (2013) enfatiza a importância de adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, ou seja, é essencial compreender que temas e questões educacionais não podem ser tratados de maneira unidimensional. Cada perspectiva, com suas interlocuções conceituais específicas, deve oferecer caminhos analíticos distintos, porém complementares. Afinal, essa interlocução é vasta e abrange outros campos, como psicologia, pedagogia, neurociência, filosofia, arte, e diversos outros conhecimentos. Refletir sobre a educação significa considerar sua multiplicidade, da mesma forma que abordar a escola vai além dos processos de ensino e aprendizagem, englobando uma infinidade de pontos onde a trama social é construída.

Sendo a etnografia um processo intelectual de criação de conhecimento específico e intersubjetivo, fundamentado em referenciais teóricos específicos e substanciais (Pereira, 2017b), conduzi-la na escola, assim como em qualquer outro contexto, é um exercício "arriscado", como ressalta Amurabi Oliveira (2013), uma vez que esse contínuo envolvimento com o outro representa um constante exercício de alteridade. Nesse processo, não apenas consideramos o outro, mas também a nós mesmos. Portanto, um dos principais desafios de realizar etnografia em um ambiente escolar é identificar as diversas aberturas que surgem no encontro com o outro, com os jovens e com os diversos atores da escola. Além disso, é fundamental discernir

⁴ Confira o blog no seguinte endereço: <https://antropologiaeeducacaoblog.wordpress.com/sobre/> acessado em 29 de agosto de 23.

quais respostas são de competência da antropologia, quais são da educação e em quais momentos esses saberes se entrelaçam e, eventualmente, se confundem.

Além disso, o contexto escolar é marcado por diversas disputas, por uma complexa teia de relações, por forças que muitas vezes são assumidas sem grandes questionamentos. Fazer uma pesquisa etnográfica na escola não é simplesmente manter uma interlocução com jovens que coincidentemente estão na escola, mas eles são profundamente afetados pela dinâmica das forças que compõem esse espaço.

Se Roberto DaMatta (1997) emprega as categorias sociológicas de "casa" e "rua" para analisar a sociedade brasileira, então é possível também enxergar a escola como um espaço crucial para compreender fases da vida como a infância e a adolescência. Da mesma forma que, na concepção de DaMatta (1997), a casa e a rua são capazes de gerar relações, normas, emoções, descobertas, códigos morais e identificação, o ambiente escolar pode originar uma gama semelhante de elementos. O espaço escolar permeia o imaginário das pessoas, abrangendo desde construções afetivas até desafios das normas estabelecidas.

Nesse sentido, conduzir uma etnografia em contexto escolar vai além da simples compreensão dos indivíduos nesse ambiente. Envolve a análise das relações geradas pelos processos pedagógicos, bem como a estrutura de poder que sustenta e hierarquiza as posições ocupadas por esses sujeitos nesse espaço. Reconhecemos que o desafio enfrentado pelo pesquisador ao adentrar essa estrutura é significativo, uma vez que frequentemente é visto com suspeita. No entanto, nesse aspecto, considero-me em uma posição privilegiada, pois consigo transitar, com certa facilidade, entre os jovens, os professores e outros membros da comunidade escolar.

Porém, enfrento a dificuldade de não me deixar influenciar pela posição que ocupo como diretor. Preciso garantir que não trivialize o que pode ser crucial para a pesquisa, que mantenha uma abordagem horizontal, na medida do possível, com meus interlocutores. Isso se torna particularmente desafiador quando a posição que eles ocupam no contexto pode questionar minha própria atuação.

2.2 Escola e Poder

Pensar a escola é profundamente complexo, pois não há unicidade nos modos como ela se engaja nas comunidades. Esse percurso de compreensão, sobretudo da escola pública, possui diversas variáveis que uma escola privada não tem. Além disso, é necessário conceber que a escola pretende, de muitas formas, moldar um princípio de sociedade, seja ele pautado na

criticidade, nos direitos humanos, nas diferenças, ou simplesmente na construção de trabalhares dóceis às forças produtivas.

O que não pode ser negado é que a escola é um instrumento de poder, um processo pelo qual o Estado sujeita os corpos a um conceito ou estrutura de sociedade. Na música "*Another brick in the wall*" da banda britânica Pink Floyd, lançada em 1979, é feita uma crítica contundente à escola como instrumento de controle, poder, de cerceamento de individualidades. Em um trecho dessa música é expresso: "Tudo era apenas um tijolo no muro. Todos são somente tijolos na parede", referindo-se ao processo de padronização do pensamento, de reificação. Embora tenham ocorrido muitas mudanças ao longo do tempo e os estudantes agora tenham mais liberdade do que em momentos anteriores da história, essa observação não é universal, pois está sujeita ao Projeto Político Pedagógico da escola e ao modelo adotado por ela. Quando analisamos um Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), por exemplo, percebemos que a autonomia dos estudantes é repensada com base em uma lógica diferente, mais disciplinadora e uniformizadora.

A escola é um espaço onde as relações de poder são constantes e a biopolítica é uma ferramenta importante para entender essas relações. A microfísica do poder é um conceito desenvolvido por Michel Foucault que se refere à forma como o poder é exercido e resistido em níveis individuais e cotidianos, incluindo a maneira como o Estado controla e regula a vida das pessoas. No ambiente escolar, esse conceito pode ser utilizado para compreender como as relações de poder são construídas e reproduzidas entre professores, alunos e outros atores envolvidos na dinâmica escolar. De acordo com Michel Foucault (1999), a biopolítica e a forma como o Estado exerce controle sobre os corpos é a operacionalidade dessa expressão de força, controle e poder.

Na escola, a biopolítica é evidente nas formas como o Estado controla e regula a educação dos jovens. Por exemplo, a escola é frequentemente usada como uma ferramenta para moldar a personalidade dos jovens de acordo com os valores e normas do Estado. Isso pode incluir a promoção de ideologias específicas, a permanência de estruturas de poder ou a inculcação de valores morais. Nessa perspectiva, de acordo com Giorgio Agamben (2009), a escola é um lugar onde se forma o "homem educável".

Michael Foucault, na *Microfísica do Poder* (1979), destaca que o poder não é algo que é detido por alguém, mas sim algo que circula e se exerce em relações sociais. Isso significa que o poder não está localizado em uma única fonte, como um indivíduo ou instituição, mas sim se distribui e se exerce através das relações sociais. No ambiente escolar, essas relações de

poder podem ser observadas na forma como os/as professores/as exercem autoridade sobre os/as alunos/as, na forma como as normas e regras são impostas e na forma como os/as alunos/as resistem ou se submetem a essas normas.

A microfísica do poder também se relaciona com a forma como as normas e regras são internalizadas pelos indivíduos. Foucault (1979) apresenta que o poder se exerce através da subjetivação, isto é, através da forma como as normas e regras são incorporadas pelos indivíduos e se tornam parte de suas ações e comportamentos. No ambiente escolar, esse processo pode ser observado na forma como os/as alunos/as se adaptam às expectativas e normas impostas pela escola, como a necessidade de seguir regras e horários rígidos, a necessidade de se adequar a padrões de comportamento e conhecimento específicos.

Podemos observar a forma como o conhecimento é produzido e transmitido na escola. O poder se exerce através da produção e da transmissão do conhecimento, e a escola é um espaço onde esse processo ocorre de forma intensa, diversa e sistemática (Foucault, 1979). A antropologia cultural pode ser utilizada para analisar como esses processos de produção e divulgação do conhecimento são construídos e reproduzidos culturalmente no ambiente escolar.

A microfísica do poder também está relacionada com a forma como os indivíduos se relacionam entre si no ambiente escolar. Foucault (1979) apresenta que o poder se exerce através das relações sociais, e essas relações podem ser observadas nas interações cotidianas entre indivíduos.

É importante notar que essas relações de poder não são apenas impostas pelo Estado, mas também pelos professores e pela gestão escolar. A disciplina é frequentemente usada como uma ferramenta para controlar e moldar a conduta dos/as estudantes, os/as professores/as têm o poder de avaliar e classificar os/as estudantes de acordo com seus próprios critérios, e essa relação poder-saber é característica dos espaços escolares. Assim sendo, a escola é uma vasta e complexa teia de interações, onde o processo educativo é atravessado por diversas dimensões: políticas, culturais, institucionais e instrucionais (Tosta, 2013). Esse conjunto de forças baseia-se muitas vezes na construção de um ideário de sujeito, que consiga se colocar moralmente nas regras impostas pelo Estado e nas relações de trabalho necessárias à sustentação de um sistema de produção e consumo.

Além das relações de poder internas à escola, também existem desafios na lida com jovens. A adolescência é uma fase de transição importante na vida, marcada por mudanças físicas e emocionais. Isso pode tornar difícil para os professores e gestores lidarem com os jovens de maneira eficaz. Além disso, os jovens podem ser resistentes à autoridade e

desafiantes, o que pode tornar difícil para os professores manterem o controle dos processos e harmonia nas relações na sala de aula.

A educação tem sido usada como uma ferramenta política desde a antiguidade. Durante a Idade Média, por exemplo, a educação era reservada para os membros da classe alta e era usada para manter o *status quo*. Na Revolução Industrial, a educação foi vista como uma forma de preparar os trabalhadores para as fábricas. Hoje, a educação é vista como uma forma de preparar os/as jovens para a vida adulta e para o mundo do trabalho. Essa evolução histórica da educação mostra como o Estado e a sociedade têm usado a escola como uma ferramenta para atingir seus objetivos políticos e econômicos.

É importante destacar que a biopolítica não está presente apenas nas escolas, mas em todos os espaços onde existem relações de poder, e isso inclui a educação. A escola é um lugar onde se formam cidadãos e a biopolítica é uma ferramenta para moldar esses cidadãos de acordo com os interesses do Estado. É importante continuar estudando as relações de poder na escola para entender como essas relações afetam a educação e a vida dos jovens.

Na escola, essa estrutura de poder se manifesta de diversas formas, desde a construção de normas contidas no regimento, bem como aquelas que são assumidas e impostas sem grandes explicações, como: não correr, não comer fora do refeitório, não colocar roupa no armário e muitas outras. É muito comum encontrar estudantes que questionam algumas regras.

Nesse contexto, podemos ressaltar uma questão específica relacionada à vestimenta dos estudantes. Até aquele momento, era frequente que os meninos frequentassem a escola usando bermudas, desde as de *tactel*, coloridas e ocasionalmente estampadas, até as bermudas jeans ou de outros materiais. No entanto, no caso das meninas, sempre havia uma discussão em relação às bermudas.

Assim, a questão começou a ganhar corpo nas discussões das estudantes, até que me deparei com um grupo de estudantes que vieram à minha sala questionar a razão dos meninos poderem vir à escola de bermuda e elas somente de calça. Uma das alunas disse que “*o corpo feminino é um problema e tal, mas que não deveria ser, e que devemos ter o mesmo direito que eles*” e finalizou de maneira enfática “*poxa, é muito quente*”. A partir da observação das alunas, pude perceber que de fato não havia sentido na separação entre os direitos dos meninos e das meninas, e esclareci que a bermuda seria liberada para elas, mas enfatizei que seria a bermuda e não o short. No entanto, reconheço que o dilema entre aquilo que sei que deve ser dito levando em conta as expectativas depositadas na minha posição de diretor é diferente em muitos sentidos

daquelas que eu mesmo penso. Na verdade, para mim pouco importava se elas usariam bermuda, short ou saia.

Podemos observar, portanto, que há um conjunto de forças, de regulações que ocorrem abertamente ou de maneira sutil, que estabelecem padrões de comportamento e um conjunto de valores assumidos sem que haja, de fato, uma reflexão acerca deles e o impactos no ensino, na aprendizagem, no bem-estar e na relação entre os/as estudantes,

Existe um conjunto de expectativas que permeiam todas as instâncias e relações na escola. Há inúmeras pressões por parte da Secretaria de Educação que incidem sobre os corpos, comportamentos e modos de ser dos/as jovens. Dessa forma, não há como não reconhecer que os corpos dos/as professores/as e estudantes se encontram em processos de regulação de movimento, de expressão e de manifestação. Essa estrutura desenha e redesenha constantemente as relações dentro da escola, tanto no que concerne à moral quanto à ideia de juventude que se adota de maneira rígida e inflexível.

2.3 Uma cidade, um bairro, uma escola

Compreendemos que a escola é um ambiente múltiplo e, portanto, sofre grandes transformações ao longo dos anos. Reconhecer a constituição da identidade de um espaço passa, inevitavelmente, pelo vislumbre de seu percurso histórico. Para chegarmos à história do Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, precisamos dar alguns passos atrás na biografia de Goiânia, pois se faz necessário compreender o contexto em que ele surge, bem como as grandes expectativas criadas em torno de sua construção.

Por meio do Decreto Estadual nº 3359, de 18 de maio de 1933, foi escolhido o terreno em seria construída a nova capital de Goiás. Em 24 de outubro de 1933, Pedro Ludovico lança a pedra fundamental de Goiânia, em local definido por Atílio Corrêia Lima, arquiteto, engenheiro, urbanista e paisagista responsável pelo projeto da capital.

Goiânia surge em uma região compreendida pelas fazendas Crimeia, Vaca Brava e Botafogo, no município de Campinas. Com a criação de Goiânia, Campinas foi condicionada a distrito e em 1935 a bairro, tornando-se o mais populoso da nova capital de Goiás. Nesse ponto, é fácil compreender as múltiplas disputas e conflitos que ocorreriam nessa comunidade que surgiu no início do século XIX, pois contendo a maior densidade populacional da capital, era espaço de disputa política.

A capital de Goiás foi erigida com o baluarte da modernidade à mão, fato este impresso na escolha do estilo *Art Déco* como referência artística e arquitetônica. Desse modo, encontramos uma efervescência moderna em contraste com as comunidades que aqui viviam, a exemplo de Campinas, cidade interiorana do início do século XIX. A população campineira, por um lado, viu-se numa roda de oportunidades que surgiriam com a capital, mas por outro lado perdiam sua autonomia como município, e claro, sua identidade incorreria o risco de diluir-se. A narrativa preponderante era de novos tempos, de progresso, como nas palavras do próprio Pedro Ludovico expressa no *O Popular* nº 147, “Goiânia não é ainda a guardiã das tradições históricas deste povo, mas é a vanguardeira da marcha para o oeste”.

Assim, vislumbramos o “clima” propagado para a população urbana na época, no Brasil, em Goiás, na humilde Campininha. Cada lugar e pessoa, recebia esta energia à sua maneira, mas a mensagem oficial era inequívoca e insistente. Goiânia era a representação mais concreta e visível de que a Marcha para o Oeste poderia trazer para Goiás: uma nova lufada dos ares de modernidade que só haviam sido experimentados, em patamar semelhante de expectativa e euforia, quando das notícias da chegada das linhas férreas ao sul do Estado na segunda década do século XX. (Machado, 2019, p. 102)

Goiânia não conseguiu plenamente realizar o propósito de se tornar um símbolo de modernidade em oposição ao estigma de 'atraso e ruralidade' associado ao ambiente rural e colonial. Em vez disso, Goiânia não pôde ignorar a relação com Campinas, mas sim estabeleceu uma interação que criou uma hierarquia, com Campinas sendo inferiorizada, mas ao mesmo tempo tornando-se necessária para Goiânia. Essa dinâmica fazia parte da narrativa promovida em prol da modernidade.

A lógica do “progresso” encontra novamente sua desproporcional relação de forças, e Campinas, torna-se distrito e depois se desfaz no bairro maior de campinas e outros tantos menores, como a Vila Abajá, Santa Helena, Vila São José, Vila Maria, etc. A comunidade campineira avizinha o canteiro de obras da visionária Goiânia e a pacata rotina passa a abrigar um local de lazer e vida cultural da nova capital.

Esse movimento tornou-se palco de uma série de disputas, e nesse contexto surge o Ginásio Estadual de Campinas, cuja genealogia culminaria, mas adiante, no Colégio Estadual Professor Pedro Gomes.

O Ginásio Estadual de Campinas foi criado pelo Decreto nº 18 de 29 de outubro de 1947 e publicado no Diário Oficial dois anos depois, em 28 de junho de 1949. Em 15 de abril de 1950 o então governador Jerônimo Coimbra Bueno, o instalou oficialmente⁵. Inicialmente, o Ginásio

⁵ A Ata de instalação do Ginásio de Campinas se encontra no Acervo histórico do CEPI Professor Pedro Gomes.

de campinas funcionou no Grupo Escolar Henrique Silva, permanecendo ali por cerca de uma década.

O historiador Vinícius Felipe Leal (2019), expõe em sua dissertação intitulada *Um Colégio para Campinas: educação e modernidade na cidade que virou bairro (1947-1961)* que a política em seus fluxos, contradições e disputas, alcançou Pedro Ludovico, e os seus adversários não deixariam passar nenhum detalhe que pudesse ser angariado como revelador de supostas intenções do fundador de Goiânia. Dessa forma, a população de Campinas cresce e junto a isso cresce também as demandas por educação. Outro fato que o autor destaca é a transferência do Liceu da antiga capital para um novo prédio construído no centro da cidade. E Campinas como fica? “Apesar de estar dentro de Goiânia, Campinas, a velha cidade que tinha se tornado bairro, tinha elementos culturais mais próximos da Cidade de Goiás do que de Goiânia em suas primeiras décadas” (Machado, 2019, p. 146).

Para tanto, houve uma pressão para que Campinas também tivesse uma escola à altura de sua grandeza e representatividade. Mas essa realidade encontrou muita dificuldade, tanto do ponto de vista político, quanto financeiro. Enquanto isso, assim como várias outras instituições educacionais do Estado, a Ginásio Estadual de Campinas funcionava de forma improvisada, não atendendo, portanto, a demanda da população do bairro de Campinas.

Com a Lei 2568, de 10 de setembro de 1959, um movimento foi criado em direção à construção de uma instituição escolar à altura das expectativas da população campineira e de políticos que vislumbravam uma oportunidade junto a grande população do bairro, a elevação do Ginásio em Colégio, e o estabelecimento de um novo nome “Colégio Estadual Professor Pedro Gomes”, escolhido pela comunidade escolar. O nome é uma homenagem ao laborioso mestre e escritor goiano, Pedro Alberto Gomes de Oliveira (1882 – 1955), um notável docente que se destacou na cultura com a obra *O Pito Aceso*, uma coletânea de pequenos contos, um importante obra associada ao regionalismo goiano.

Vale destacar que, somente em 1960, o colégio de fato começou a funcionar na Avenida Sergipe, local onde foi construído o prédio do chamado Colégio Estadual Professor Pedro Gomes (CEPPG)

O CEPPG é uma escola pioneira no Setor Campinas e ocupa uma área de aproximadamente 40.000m². Trata-se de uma instituição pública e tradicional, fundada no esteio do processo de modernização de Goiânia, que veio acompanhado por uma ampla rede de extensão de infraestrutura e oferta de equipamentos públicos até então escassos na região de Campinas. Vale destacar que a própria dinâmica de construção do Colégio Pedro Gomes

e a oferta de equipamentos e bens públicos, como asfaltamento e sistema de água e esgoto no bairro de Campinas, está intimamente imbricado com um discurso populista e progressista característico dos anos 1950 e início dos 1960, período em que se buscava dinamizar o avanço do capitalismo para o interior do Brasil.

Ainda contamos com diversos professores e servidores que foram estudantes do CEPPG em gerações distintas e é unânime entre eles(as) o uso da palavra tradição para delinear a genealogia do Colégio. Seja pelas imensas filas nos dias de exames admissionais, que segundo relato da secretária aposentada do Colégio, Tânia Cerocino, iam até quase na Rua 24 de outubro, cerca de 4 quadras acima, seja pela rivalidade esportiva com o Colégio Lyceu de Goiânia.

Vale enfatizar os importantes movimentos estudantis de resistência à ditadura militar surgidos nos corredores e salas de aula do CEPPG. Um desses momentos é relatado pelo jornalista José Neto e descrito pelo seu companheiro de profissão Jales Naves (Naves, 2019 no Jornal “A redação”⁶:

– Fui eu que causei a maior confusão na história do ‘Pedro Gomes’. Era secretário do Grêmio Literário ‘Professora Lígia Maria Coelho Rebelo’ quando recebemos uma informação que nos abalou e logo nos apressamos a dar repercussão à grave novidade: era 1966, vivíamos os ‘anos dourados’, com a ditadura militar ameaçando a tudo e a todos, com prisões e mortes, a violência chegando até nós, momento em que chegou uma notícia que não tínhamos como checar, mas que deveríamos repassar – o líder estudantil goiano Tarzan de Castro teria sido morto no Rio de Janeiro”, afirmou.

De imediato elaborou um manifesto repudiando aquele ato. O documento foi impresso e mimeografado para distribuição aos alunos e professores. Em seguida, saiu conclamando a todos para deixarem as salas de aula para participarem de um ato de protesto, quando a então diretora, professora Maria Conceição da Paixão (dona Zizi), não permitiu, já criando um tumulto com essa decisão, o que inflamou ainda mais os ânimos.

Os alunos decidiram confrontar a direção e sair pelas ruas do bairro quando, ao chegarem ao portão, deram de frente com um batalhão de militares que tinha sido chamado. Começou um bate-boca, cada um tentando se explicar e muitos buscando fugir, esconder-se e, em meio a esse alvoroço, aconteceu um imprevisto, um disparo, atingindo uma pessoa.

Foi um “Deus nos acuda”. A confusão se formou, e até o coitado do rapaz da pequena lanchonete no interior do colégio, que tinha um revólver 22, foi preso, como suspeito. Mas logo se descobriu a arma, mais potente, um 38, e que fora um policial militar quem atirou, atingindo outro policial.

A tradição de resistência se confirma em outros períodos da história mais recente do Colégio, e essa pude testemunhar vivamente. No ano de 2015, a escola foi cenário de ocupação⁷

⁶ Vale destacar que a notícia que havia chegado de que Tarzan de Castro havia sido morto no Rio de Janeiro era falsa. Ele está vivo, com 85 anos.

⁷ O movimento de ocupação de escolas foi um fenômeno social e político de âmbito nacional que também teve repercussões em Goiás. Segundo João Coelho da Cunha (2019) na dissertação “*Educação, juventudes e*

contra a implementação do projeto que transferiria a administração das escolas públicas para organizações sociais (OSs). Como forma de protesto e de resistência a esse projeto, os estudantes reivindicaram as suas escolas por meio de ocupações. O CEPI Prof. Pedro Gomes, já como escola de tempo integral, foi uma das escolas ocupadas e proporcionou diversas atividades formativas, recreativas e culturais dentro da ocupação. Confesso que tive uma relação muito tranquila com a ocupação, tanto de diálogo, quanto de respeito; e a escola foi desocupada mediante assembleia de estudantes e comunidade, por meio de votação democrática. Vale destacar que o êxito das ocupações foi alcançado e, no final das contas, o projeto foi arquivado.



Figura 3 - Movimento de ocupação contra a administração das escolas por Organizações Sociais (OS) - Fonte: Grupo Ocupação: Pedro Gomes - Goiânia (Facebook) - 2015

participação política: os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016", a primeira ocupação em Goiás ocorreu na escola CEPI José Carlos de Almeida – escola integral implementada no mesmo grupo e ano que o CEPI Professor Pedro Gomes – que nesse período já havia sido fechada pela SEDUC. Assim, entre as reivindicações estava a reabertura da escola e a oposição à administração das escolas por Organizações Sociais – conhecido como Projeto das OSs. Já em ocupações como o CEPAE/UFG, a pauta era “contra a MP 746/201635, sobre a Reforma do Ensino Médio, e contra a Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 241/201636, que estava em tramitação na Câmara Federal, tratando do congelamento de investimento público social por 20 anos” (CUNHA, J. Coelho da, 2019, p. 181). Sendo assim, houve diversas pautas em escolas de vários Estados, com destaque para São Paulo, que teve cerca de 200 escolas ocupadas, sendo uma parcela grande com a mesma pauta do CEPAE.

No dia 28 de junho de 2019, recebo um *print* de uma publicação do site da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, o qual expunha uma notícia que me deixou atônito, ocorrera uma votação de projeto de lei, número 5446/18, de autoria do Deputado Hélio de Souza (Ex-aluno do CEPPG) que alteraria a Lei n. 19.651, de 12 de maio de 2017, a qual dispõe sobre a criação de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Essa ação transformaria o CEPPG em Colégio Militar.

O fato deixou a comunidade atordoada, pois ninguém havia sido consultado. Já estávamos nos organizando para o Conselho de Classe e os estudantes já haviam sido dispensados para as férias, contudo, assim que a notícia se espalhou, um grupo de cerca de 30 estudantes marcou uma assembleia na escola para decidir os passos que deveriam ser tomados para que o projeto de militarização não fosse adiante. Compusemos coro com os estudantes que aderiram e estabelecemos a criação de uma comissão para colher assinaturas em um abaixo-assinado; comissão para escrever um manifesto contra a militarização; outro grupo que se dirigiria diretamente para a assembleia com um dossiê sobre a escola, para dialogar com os deputados; e por fim, uma comissão que organizaria uma manifestação e uma possível ocupação.

Ainda me recordo da fala de uma estudante: “*caso seja necessário a gente se amarra no portão*”. De fato, a resistência de nós professores, pais e estudantes fez com que, em um dia e meio, o abaixo-assinado tivesse mais de 400 assinaturas, que juntamente com o dossiê da escola fosse entregue ao governador, fazendo com que ele vetasse o projeto. Claro, as intervenções políticas se fizeram necessárias, pois, como em outros períodos já mencionados nesse texto, o CEPPG quase sempre foi um território de disputas políticas.

Atualmente, o CEPI Pedro Gomes conta com uma representação estudantil colegiada, em que cada turma elege dois líderes que passam a fazer parte de um Conselho de Líderes⁸. Esse conselho elenca pautas e as debate comigo (diretor) em reuniões quinzenais; entretanto, eles também podem convocar reuniões para tratar de pautas específicas que surgem entre eles.

Eu iniciei o meu trabalho nessa escola em 2010, e em 2013 ela tornou-se um Centro de Ensino em Período Integral, portanto, pude observar seu trajeto e o impacto dessa mudança no modo como a comunidade compreendia suas relações e como viam a escola nesse processo.

⁸ O modelo de escola em tempo integral adotado pela SEDUC possui a dinâmica das lideranças de turma, que se articulam em 2 representantes eleitos em cada sala. Dessa forma, todos possuem voz nas reuniões, e todas as pautas são relevantes, desde aquelas do 7º ano, turma de entrada na escola, até as da 3ª série. Contudo, vale destacar que a experiência das ocupações trouxe um entendimento mais elaborado desse modelo de organização estudantil, pois ainda assim, há muitos outros movimentos de articulação, como os acolhedores e as comissões para tratar de assuntos diversos, inclusive casos de racismo, *bullying*, etc.

A história das escolas de tempo integral no Estado de Goiás tem início em 2006, com o Projeto Escolar Estadual de Tempo Integral (EETI), por meio da Portaria nº 0587/2007 – GA-BSEE. Esse modelo era voltado ao Ensino Fundamental e tinha em sua organização um Núcleo Comum pela manhã e no período da tarde as/os estudantes se atinham a atividades pedagógicas da área de linguagens, matemática e ciências, entretanto, ainda se desenvolviam atividades artísticas, culturais, esportivas e de integração social (SEDUC, 2021).

O Projeto EETI foi reformulado em 2011, em parceria com a Fundação Itaú/Cenpec, passando de 10 horas para 8 horas de trabalho diário com os estudantes. Contudo, é importante observar que essa mudança não afetou o modo como as atividades eram distribuídas no dia, continuando a seguir separadamente o núcleo comum e a parte de ampliação da aprendizagem.

Com a aprovação da Lei n.º 17.920 de dezembro de 2012, a SEDUC começa o Programa Novo Futuro, adotando outro modelo de escola de tempo integral, a partir de 2013, os chamados CEPI's (Centro de Ensino em Período Integral), com 9 horas diárias de aulas, distribuídas em 9 aulas de 50min, e voltado para o Ensino Médio. Outra característica importante é a permanência dos professores em tempo integral, no mesmo itinerário que os alunos. Os CEPI's foram implementados em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que já tinha uma trajetória com esse modelo, sobretudo no Estado de Pernambuco, onde esse projeto foi gestado. O currículo do CEPI tem uma estrutura um pouco diferente, ele é dividido em núcleo comum e núcleo diversificado, mas não há uma separação entre eles, ou seja, pode haver uma aula de matemática (núcleo comum) e logo após uma aula de eletiva (núcleo diversificado). O núcleo comum é compreendido pelas disciplinas: Física, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira - Inglesa, Língua Estrangeira – Espanhol, Arte e Educação Física. Essa parte é comum a todas as escolas, o que diferencia é o chamado Núcleo Diversificado, ou mais recentemente Núcleo de Integração Curricular, composto por: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação Pós-Médio, Práticas de Laboratório, Protagonismo Juvenil e Estudo Orientado I e II.

Concomitantemente aos CEPI's, em 2013, a SEDUC, em parceria com o Instituto Jaime Câmara, selecionou 2 escolas daquelas que iniciaram em 2006 e atendem estudantes de Ensino Fundamental para receber o projeto experimental “Ser Pleno”. Esse projeto foi construído com base em diversas leituras e experiências exitosas no mundo, bem como tendo como base documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nota-se que são muitos modelos de escolas de tempo integral implementadas: EETI, Ser Pleno, CEPI e claro, o Programa Mais Educação do Governo Federal que propunha uma

série de atividades aos/às estudantes no contraturno. Construir uma política pública voltada à educação integral com tantos modelos de escola é complexo, tanto no sentido da avaliação, quanto das formas de estrutura e logística. Diante disso, em 2016, todas as escolas foram unificadas num único modelo, os CEPI's passaram a ser adotados por todas as escolas de tempo integral do Estado, tanto àquelas que atendem Ensino Fundamental, quanto às que atendem Ensino Médio.

No ano de 2016, começou o processo de expansão mais intenso dos CEPI's, com a Medida Provisória nº 746/2016, instituída pela Portaria nº 1.145/2016 do MEC, foi criado o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral/ EMTI . conforme a SEDUC (2021), a implementação contou com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto Natura.⁹

Em 2017, a Lei nº 19.687 de junho deste mesmo ano foi aprovada e estabeleceu 176 escolas como Centros de Ensino em Período Integral. Esse número sofreu alterações e algumas escolas foram fechadas, em outras o modelo CEPI foi descontinuado, reduzindo, portanto, o número para 152 escolas em 2021. A lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que regia sobre os CEPis foi alterada pela Lei 1591 de 04 de abril de 2022, ampliando o número de escolas para 268 CEPis.

Conhecer um pouco da história dos CEPis é importante para compreendermos o modo como os jovens se relacionam com e na escola atualmente, pois o modelo adotado interfere nos movimentos, na compreensão dos espaços, bem como nas relações entre os/as estudantes. Me recordo que em 2013 atuava como professor de Filosofia do até então Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, quando me coloquei de forma negativa à ideia de transformar a tradicional escola em CEPI. Pude constatar aos poucos que se tratava de uma escola cuja dinâmica juvenil possuía espaço e efervescência. A partir desse percurso, em 2015, me lancei candidato para ocupar o posto de diretor da escola. De 2013 a 2016, o CEPI Professor Pedro Gomes atendeu somente estudantes do Ensino Médio em período integral, contudo a partir de 2016 foi incluída

⁹ Institutos privados podem realizar atividades de *advocacy* e *lobby* junto ao governo e ao MEC, buscando sensibilizar as autoridades sobre questões e temas relevantes para a educação. Isso pode incluir campanhas de conscientização, participação em fóruns e audiências públicas, e contatos diretos com gestores e legisladores. Eles tiveram forte influência na implementação e ampliação da educação integral, como o ICE; estruturação de planos de ação, como o sistema SIGAE do Instituto Unibanco. Por meio de estudos e análises, esses institutos podem propor políticas públicas para o setor educacional, que, se consideradas pertinentes pelo MEC, poderiam ser implementadas com o apoio e recursos governamentais. Nesse sentido, programas como o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco implementam programas educacionais, metodologias e ações com financiamento público.

a 2ª Fase do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), configuração essa que prevalece até o presente.

2.4 “Nossa, aqui parece um labirinto”: espaço da escola

Refletir sobre o campo é uma tarefa complexa, que demanda um compromisso com o outro, com a alteridade como ponto de partida e de chegada. O trabalho de campo no CEPI Professor Pedro Gomes não foi exceção, mesmo sendo um local de atividade cotidiana. Assim, ao iniciar a pesquisa, considerei várias formas e abordagens nas quais as interações pudessem ocorrer: desde as conversas nos corredores e intervalos até os atendimentos em minha sala, bem como a observação das relações e expectativas dos professores e estudantes.



Figura 4 - Fachada do CEPI Prof. Pedro Gomes – Fonte: arquivo da escola - 2023



Figura 6 - Portaria da escola, com a secretaria ao fundo – Fonte: arquivo da escola - 2022



Figura 5 - secretaria da escola - fonte: arquivo da escola -2022

Numa terça-feira, dia em que acontece a eletiva, eu havia voltado do almoço e tinha um

casal com sua filha para conversar comigo sobre uma possível vaga. Eu sempre apresento a escola, converso sobre o modelo e ouço as histórias das pessoas. Após o “tour” pela escola, a estudante fez a seguinte observação: “*nossa, aqui parece um labirinto, nunca estudei numa escola tão grande*”. A partir dessa observação, refleti que o espaço, de fato, era muito maior que a média das escolas e compreendi que descrever esse espaço, que de muitas formas atravessa, é cenário e fomenta relação entre os/as estudantes, precisava ser descrito. Assim, quem tem acesso a essa pesquisa pode ter uma dimensão mais clara da escola.



Figura 7 – Biblioteca Ivone dos Santos Correia - Fonte: arquivo da escola - 2022

O CEPI possui quase 6 mil metros de área construída, o que mais me impressionou quando comecei a trabalhar nessa escola em 2010. Ela conta com 22 salas de aula, laboratório de informática, sala de projeto de vida, biblioteca, auditório, laboratório de biologia e química, de física e matemática, 2 quadras cobertas, sala dos professores, pátio amplo e muitos espaços de convivência, além de uma agradável área verde. O movimento dos estudantes percorre e preenche esses espaços, tornando-os significativos do ponto de vista da construção das relações.

Ao entrar pelo portão da frente (Figura 4), depara-se com uma fachada grande de linhas simples, pintada na cor branca – a cor padrão do Estado é branco e cinza. A entrada para a portaria tem um grande vão fechado com vidro. Há um estacionamento grande com várias árvores de mogno e cedro gigantescas, com mais de 40 anos, além de duas palmeiras imperiais que não sei como conseguem ficar de pé de tão grandes. A portaria é ampla (Figura 5) e possui uma mesa à esquerda, onde pela manhã fica a funcionária Eurípedes Aparecida dos Santos, responsável por recepcionar os alunos e atender e encaminhar as ligações. Do lado direito, há a secretaria da escola (Figura 6), onde trabalham 4 mulheres e dois adolescentes estagiários. Ao centro, há uma porta de duas folhas que dá acesso ao pátio. Ao entrar, você se depara à direita com um palco, lugar onde os estudantes fazem apresentações musicais na hora do almoço e também se aglomeram no dia-a-dia; esse é um ponto de encontro importante para eles. Esse espaço também é o refeitório da escola, onde muitas aulas acontecem e, claro, ponto de encontro para jogos de truco, uno, bafo, cacheta e outros jogos, bem como onde os estudantes resolvem seus trabalhos durante os intervalos.



Figura 8 - Sala da direção – Fonte: Arquivo da Escola - 2023

Voltando para a portaria da escola, do lado esquerdo da porta que dá acesso ao pátio, temos um corredor longo. A primeira sala é da coordenadora administrativo e financeiro, responsável por toda a parte de compras, pregões eletrônicos e prestações de contas da escola. Em seguida, encontra-se a minha sala (Figura 8), da direção da escola, a qual possui um pequeno recuo do lado de fora, com um piano e algumas poltronas. Ela tem um painel que pintei, bem colorido e com algumas frases. Essa parte do corredor é marcada por uma grade que limita o acesso à parte em que os alunos circulam. Coloquei essa grade quando ocorreu aquele ataque em uma escola de São Paulo, como medida de segurança. Esse espaço do corredor é muito usado pelos estudantes na hora do almoço, pois se amontoam deitados quase uns sobre os outros. Os casais de namorados sempre acaloram os ânimos e temos que lhes falar para que não excedam em suas trocas de afeto. A sala seguinte é a de Projeto de Vida, disciplina a qual ajuda os estudantes, por meio de dinâmicas e atividades práticas e reflexivas, a terem autoconhecimento e a construir um projeto de vida.



Figura 9 - Pátio - ao fundo o palco e à frente as mesas para o refeitório – fonte: Arquivo da escola - 2022

À frente está a biblioteca (figura 07), com um balcão na entrada onde fica o dinamizador de biblioteca, que é um servidor responsável por cadastrar os livros, catalogar e fazer projetos de leitura. Esse profissional, na maioria das vezes, é um professor que está em tratamento ou que se constatou algum problema de saúde que o impede de atuar na regência de sala. A

biblioteca possui várias mesas redondas, usadas pelos professores nas atividades em grupo, e várias estantes com um acervo diversificado, desde livros bem antigos até coleções mais novas. A biblioteca também é um lugar em que os estudantes gostam de ficar na hora do almoço. Entre jogos no celular e sonecas nos cantos, esse espaço é tão movimentado nesse horário que, às vezes, precisamos limitar o número de pessoas.



Figura 10 - Praça dos sonhos, ou praça da fonte – fonte: arquivo da escola - 2022

Nesse mesmo corredor da biblioteca, do lado direito, há uma porta que dá acesso a uma passarela a qual leva até o corredor onde está a coordenação pedagógica, sala dos professores (figura 16), laboratório de informática e sala dos coordenadores de área. Nessa passarela, do lado esquerdo, existe a “praça dos sonhos” (figura 10), como a batizamos informalmente, que é um espaço verde com uma fonte com peixes alaranjados, alguns coqueiros, uma árvore ao fundo que proporciona uma boa sombra. Esse sem dúvida é um dos locais mais utilizados pelos/as estudantes. Eles/elas sempre retiram as mesas e cadeiras do refeitório para colocar no fundo, para se ajuntar, para reunião de diferentes grupos que existem dentro da escola. Depois de muito pedir para que eles não levassem as cadeiras e deixassem sujeitas à chuva e ao sol,

nós desistimos, aceitamos que o espaço é importante para eles/elas e já deixamos uma pilha de cadeiras para que eles/elas usem. Esse também é um espaço no qual eles/elas estendem lençóis, em que ficam descansando e conversando na hora do almoço, bem como é um espaço onde os casais se ajuntam, e vemos com frequência casais héteros e gays.



Figura 11 - quadras poliesportivas – Fonte: arquivo da escola - 2023



Figura 12 - Sala de aula – fonte: arquivo da escola - 2022



Figura 13 - Laboratório de matemática e física – fonte: arquivo da escola - 2022



Figura 14 - Auditório/teatro - Fonte: arquivo da escola - 2023

Voltando ao pátio, temos algumas salas de música ao fundo, do lado dos banheiros

feminino e masculino, a cozinha da escola e do lado esquerdo o auditório (figura 14), espaço muito usado pelos/as estudantes para ensaios de teatro e dança. Do lado esquerdo do pátio, temos uma rampa de acesso ao 1º piso, onde estão as salas de aula, adiante temos uma escada e demais salas que já descrevi anteriormente.



Figura 15 - área verde - parte interna da escola – fonte: arquivo da escola - 2022

Seguindo reto no pátio por outra passarela, temos do lado esquerdo um lance de salas (figura 12) e do lado direito o corredor com o departamento de Educação Física onde se guarda os materiais esportivos e, em seguida, os laboratórios de Química e Biologia e de Física e Matemática. (Figura 13).

À frente, está o lugar mais adorado, mais comemorado pelos alunos, as quadras poliesportivas (Figura 11). O CEPI Professor Pedro Gomes possui duas quadras grandes, com arquibancadas em ambas. Esse é um espaço onde os/as alunos/as se confraternizam, praticam os mais variados esportes, onde acontece o idolatrado JIPÃO (Jogos Internos do Pedrão), o interclasse da escola.



Figura 16 - sala dos professores – Fonte: arquivo da escola - 2022

Todo esse percurso descritivo é, no dia-a-dia, percorrido pelos/as estudantes, professores, profissionais administrativos, de limpeza e merenda. Os/As estudantes se movimentam nesses espaços, ocupam-no, ressignificando e questionando suas funcionalidades e suas estruturas no conjunto das regras. Esse percurso é onde eles/as se encontram, onde formam os grupos, relatam suas dores, seus desejos, brincam, dormem, brigam, se descobrem e, claro, aprendem.

Relatar esses espaços é importante para compreendermos que os corpos ocupam esses espaços e que a arquitetura, a forma como o caminho se desenha, fomenta reuniões, possibilita vivências e desejos.

2.5 Eletiva e o grupo focal

Os traçados em que uma etnografia se desenha são múltiplos, possuem territórios diversos, pois o encontro com o outro, as relações que se estabelecem nesse diálogo possuem diversas dinâmicas, diversos modos de acontecer.

O CEPI inclui em sua matriz curricular um espaço para as chamadas disciplinas eletivas, que consistem em projetos desenvolvidos pelos próprios professores. Isso significa que os professores elaboram um plano de ensino que inclui um percurso específico, a criação de um

produto final e uma apresentação para encerrar o curso. No antigo Ensino Médio, havia apenas uma eletiva com duas aulas, porém, com a implementação do Novo Ensino Médio, as eletivas da 1ª série passaram a oferecer duas opções, ou seja, quatro aulas.

Ao longo dos anos, encontrei eletivas que abordam temas como gênero, racismo, juventude e diversidade, assim como fake news, filosofia política, sociologia, ancestralidade, fotografia e diversas atividades esportivas, música, ciências, robótica, programação, entre outras.

Vale destacar que a discussão sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil começou a ganhar força no final da década de 2010. O tema se tornou objeto de debate em diversos setores da sociedade, incluindo educadores, gestores públicos, especialistas em educação e representantes estudantis. Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa "Ensino Médio Inovador" – com parceria do Instituto Unibanco por meio do Programa Jovem de Futuro - como uma iniciativa para fomentar a discussão sobre mudanças na estrutura e no currículo do Ensino Médio. Esse programa tinha como narrativa a busca por estimular práticas inovadoras nas escolas e propiciar maior articulação entre a educação básica, o ensino superior e o mercado de trabalho. Em 2016, o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016, que posteriormente se transformou na Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um novo regime fiscal. No texto da PEC 241/2016, incluía-se uma medida para a reforma do Ensino Médio, que previa a flexibilização do currículo e a implementação dos itinerários formativos. A discussão no Congresso gerou intensos debates e críticas, mas, em 2017, a reforma do ensino médio foi aprovada e sancionada pelo então presidente Michel Temer. A Lei nº 13.415/2017, resultante dessa reforma, estabeleceu as mudanças no ensino médio, e o decreto nº 9.057/2017 regulamentou suas diretrizes.

O Novo Ensino Médio, implantado no Brasil, é uma iniciativa que tem sido alvo de críticas desde o seu lançamento. Embora se prometa maior flexibilidade curricular, na prática, muitas escolas têm encontrado dificuldades para oferecer uma variedade de itinerários formativos, o que limita a escolha dos alunos e torna a proposta menos abrangente do que o esperado. Além do mais, há uma série de ponderações no que tange à falta de diálogo com diversos setores como: Universidades, gestores, professores e, claro, estudantes. Dessa forma, sua implementação foi suspensa em 2023, para que esse debate seja feito com esses setores e possa corrigir eventuais distorções.

Compreendo as dinâmicas da escola, sei que as posições alteram sobremaneira o modo em que os diálogos são construídos. Reconheço que existe uma disputa constante de forças e posicionamentos, tanto nas dinâmicas e estruturas da relação ensino-aprendizagem, como

também no que tange à convivência diária. Eu queria experimentar aquela relação que é construída no cotidiano de uma sala de aula e sabia que algumas questões seriam melhor observadas nesse contexto e, na posição de diretor, claro que minha presença seria desconfortável em alguma aula aleatória. Assim surgiu a eletiva que denominei “*espelho, espelho meu, existe alguém mais estranho do que eu*”, que foi pensada como um ponto de encontro, de conversas, de reflexões e de produção escrita, visual e audiovisual acerca da juventude, do corpo e dos modos através dos quais as/os jovens se relacionam e se engajam no ambiente escolar. Seu percurso teve início no mês de fevereiro de 2022 e o término foi programado para o mês de junho, com duas aulas semanais às terças-feiras, iniciando às 13h20min e finalizando às 15h.

A eletiva foi pensada como um espaço de encontro, em que as conversas com os estudantes pudessem ser feitas de maneira mais sistemática. Ela constituiu um percurso importante desta pesquisa, pois além das diversas questões trazidas pelos estudantes, ainda produziu uma obra audiovisual em três episódios que será apresentada mais detalhadamente no capítulo 3 desta dissertação.

O nome escolhido, reconheço, revelou-se limitado logo no primeiro dia. A ideia de associá-lo ao conto de fadas da Branca de Neve acabou por infantilizar o projeto, conforme observação feita pelos próprios estudantes. Esse comentário surgiu após a seleção da eletiva, durante a primeira reunião. Ao repetir o nome algumas vezes, os estudantes questionaram a relação entre o objetivo da eletiva e o título. Eu expliquei, e a resposta que obtive foi apenas um “*ah, tá*”. Diante disso, perguntei qual era o motivo do questionamento, e uma estudante afirmou que o nome soava um pouco infantil. Dessa forma, embora esse fosse o nome cadastrado no sistema, com o passar do tempo ela ficou conhecida entre os alunos e até mesmo entre os professores como “a eletiva do José” ou a “eletiva do diretor”.

No dia 03 de fevereiro de 2022, iniciamos o processo de escolha da eletiva. O “Feirão das Eletivas”, como chamamos, é estruturado para que os/as professores/as possam apresentar os projetos aos/as estudantes. Todas as turmas de Ensino Médio foram encaminhadas para a quadra poliesportiva e sentaram-se nas arquibancadas de maneira aleatória, sem qualquer divisão de turma ou série.

No centro da quadra (figura 17), professores e professoras responsáveis pelas eletivas do primeiro semestre de 2022 seguravam o microfone e apresentavam seus projetos, sempre em um tom descontraído, cada um “vendendo o seu peixe”, como mencionou uma professora antes de começar sua exposição. Ao término de algumas apresentações, os estudantes irrompiam em aplausos, especialmente para aquelas eletivas relacionadas a esportes e, de forma particular,

para a eletiva de redação. Os professores mais queridos entre eles recebiam aplausos, gritos e adjetivos carinhosos.



Figura 17 - Processo de apresentação das eletivas - Fonte: Arquivo da escola - 2022

Chegou a minha vez; já fazia bastante tempo que não me colocava nessa posição de professor regente. Foi uma surpresa para os estudantes quando peguei o microfone e disse que ofereceria uma eletiva. Descrevi aos estudantes o tema e a razão de ser direcionada para as turmas de 2ª série, mas ressaltei que esse critério não era o mais relevante. Recebi reações bastante calorosas por parte deles/as.

Professor/a após professor/a, todos concluíram sua dinâmica publicitária, saíram da quadra e seguiram em direção ao pátio/refeitório da escola, lugar em que os alunos escolhem os projetos que mais chamaram a atenção. Os estudantes permaneceram na quadra até que fosse dada a autorização para começarem a escolha e matricular na eletiva desejada.

Após serem autorizados,¹⁰ os estudantes se dirigiram ao pátio para tentar uma vaga nas eletivas que mais lhes chamaram atenção. As eletivas mais desejadas eram as de esporte, com

¹⁰ Nessa escolha específica, os estudantes costumavam sair correndo e a eletiva desejada dependia de quem chegasse primeiro à fila. Porém, durante as deliberações do Conselho de Classe, concordamos que deveríamos estabelecer um método de seleção que não dependesse apenas dessa destreza física. Nesse sentido, surgiram várias

as professoras de Educação Física Weslane Sampaio e Adriana Alencar, bem como a de redação e argumentação, com a professora Ludmyla Rayanne, sobretudo pelos/as estudantes da 3ª série, pois essa professora tinha fama de “fazer milagre” com as redações do ENEM.

Após concluir minha apresentação na quadra, segui para o pátio e sentei à mesa em que estava a plaquinha com o nome da minha eletiva. Fiquei bastante apreensivo, pois de fato não queria passar pela situação de não ter nenhuma inscrição. Afinal de contas, era uma eletiva do diretor da escola, e nessa posição não há como não me situarem numa certa hierarquia e autoridade que existe em ambientes escolares, associada à figura da direção.

Os/as alunos/as vieram em ritmo de estouro de manada. As primeiras filas a se alongarem foram as previstas, ou seja, de Redação e as esportivas. Olhei do lado onde estava o professor de filosofia com sua eletiva “*Trend das ideias*” e percebi a fila já se alongando; então, fiquei apreensivo. Mas logo veio um estudante rodeando a minha mesa, numa postura de “será que me inscrevo nessa do diretor?” e enfim, tive meu primeiro inscrito. O estudante em questão era da 2ª série “B”, um aluno que está no CEPI Prof. Pedro Gomes desde o 7º ano. Foi um processo difícil, pois por anos ele foi bastante resistente a todo tipo de obrigação escolar. Mas acabou que, pelo excesso de vezes que ele teve que visitar minha sala, um vínculo se estabeleceu, e pudemos celebrar o seu amadurecimento. Nesse momento ele me ajudou muito, quebrando a minha angústia de não ter nenhum inscrito.

Logo começou a chegar mais alunos/as, e uma fila começou a se formar. Confesso que foi um alívio saber que havia alunos/as interessados/as. No fundo, não queria ser rejeitado diante dos/as colegas e dos/as próprios/as alunos/as. A fila começou a aumentar e, ao final, tive que encerrar com 26 inscritos. Para minha surpresa, percebi que havia 4 estudantes da 3ª série. Contudo, apesar da proposta inicial ser para a 2ª série, resolvi não os excluir, pois a série em si não era relevante para o estudo, tendo em vista que esses estudantes da 3ª série atendiam aos critérios de idade do projeto.

ponderações, incluindo a ideia de que esse movimento dos estudantes representava uma expressão, despertando energia e vivacidade para a ação. No entanto, ressaltamos que precisávamos encontrar uma maneira que mantivesse a competitividade e a empolgação, ao mesmo tempo que não fosse excludente de alguma forma.

Vale destacar que o pensamento inicial da pesquisa tinha o propósito de observar estudantes adolescentes da 2ª série; no entanto, os critérios etários foram estabelecidos entre 16 e 18 anos, o que incluiu também alunos/as da 3ª série. Essa faixa etária representa um momento em que as questões relacionadas ao corpo e ao desejo adquirem uma experiência mais profunda. Além disso, esses estudantes estão mais atentos ao futuro e à posição que ocuparão no mundo adulto, além de enfrentarem diversas pressões, expectativas e cobranças por parte dos pais. Portanto, foi necessária uma delimitação adequada para que pudesse observar os estudantes numa perspectiva etária mais coesa.



Figura 18 - processo de escolha das eletivas - Fonte: Arquivo da escola - 2022

A eletiva *"Espelho, espelho meu, existe alguém mais estranho do que eu?"* ou *"Eletiva do José"* teve 26 inscritos, sendo 7 da 2ª Série "A", 8 da 2ª "B", 7 da 2ª "C" e 4 da 3ª série "B". Fiquei contente em perceber a diversidade de estudantes na lista.

O grupo era bastante diverso, mas majoritariamente formado por estudantes considerados pelos professores como bons. Houve equilíbrio entre meninos e meninas, com alguns estudantes negros, gays ou bissexuais, como eles mesmos se apresentaram posteriormente.

Os encontros com os estudantes produziram muitos materiais importantes para refletirmos e que apresentaremos ao longo do Capítulo 3, dentre eles infográficos, rodas de conversa, cartazes, bem como a produção de um curta intitulado “Papo Reto”, dividido em três episódios.

Ao analisar o percurso dos trabalhos da eletiva, bem como as interlocuções e diálogos com os adolescentes em vários tempos e espaços da escola, foi possível perceber vivamente o quão desafiador, múltiplo, contrastante e heterogêneo a escola pode ser. Os estudantes que participaram da eletiva tornaram-se o meu grupo focal, mas também coprodutores do processo, pois também eles foram convidados a observar os colegas, o modo como esses corpos ocupavam os espaços da escola, bem como a relevância de algumas questões e a irrelevância de outras. Portanto, tiveram um papel importantíssimo na interlocução com outros estudantes da escola.

A escolha de oferecer uma eletiva foi motivada pelo desejo de estabelecer um ponto de encontro com os estudantes, onde eu pudesse ouvi-los de forma mais próxima e sistemática. No entanto, eu tinha consciência de que minha posição muitas vezes criava um distanciamento entre nós, especialmente no que diz respeito aos seus dizeres sinceros. Portanto, não somente os estudantes da eletiva foram meus interlocutores, mas eles também contribuíram para que eu pudesse alcançar outros estudantes e observar a visão que eles muitas vezes compartilham a respeito da escola, dos professores e dos colegas. Além disso, estabeleci um espaço de produções (imagens, infográficos, vídeos, textos, dinâmicas) as quais foram profundamente profícuas para os diálogos dessa pesquisa.

Além do mais, vale destacar que já no primeiro dia eles foram informados de que só poderiam participar da pesquisa se os pais autorizassem. Expliquei a eles o meu projeto, mas também como funciona o Comitê de Ética, quais exigências e as razões para tais. Eles fizeram muitas perguntas, e foi inevitável inclusive a fala de uma estudante em tom de brincadeira, “*a gente vai ser cobaia do José*”, rindo em seguida. Dos estudantes que inicialmente escolheram a eletiva, 2 não puderam participar, pois os pais não autorizaram, além de mais 2 que saíram no terceiro encontro, justificando que não estavam bem na discussão ou que acharam que era outra coisa.

As conversas com os estudantes foram muito importantes para uma compreensão das aproximações e/ou distanciamentos das categorias juventude ou adolescência no CEPIPPG,

principalmente no que tange às questões de raça e sexualidade. Questões essas que abordaremos no Capítulo 2.

3 CAPÍTULO 2 - Bora ali trocar uma ideia?



*Figura 19 - Estudantes do CEPI em horário de recreio -
Fonte: diário de campo. - 2022*

3.1 Juventude e adolescência

Ser Jovem

*Será que ser jovem é
Só ir nas baladas?
Consumir drogas?
Beber mais do que o necessário?*

*Praticar violência?
Ter contato com pessoas desconhecidas?
Sabendo os riscos que o mundo nos traz?
E ainda se envolver com tudo isso?*

*Estamos cansados de viver
Incompreendidos e descartados
O mundo nos condena
Somos muito mais que isso.*

*Ser jovem é tentar
Revolucionar o mundo por coisas pequenas
É enfrentar tudo e todos
Por um motivo que acreditamos.*

*E ter nosso próprio estilo
É nos identificar com marcas no corpo
É ser o que somos, sem medo do que vão dizer
É aprender o certo, da maneira errada
(Enne, 2013, p. 66)*

Poema “Ser jovem” de Jhuly Enne (1ª série D), publicado em “Entre rosas e espinhos: juventude contada em poesia”, CEPI Pedro Gomes, 2012.



Figura 20 – Estudantes do CEPI em apresentação de danças do TikTok – Fonte: diário de campo - 2022

A juventude é um período da vida crucial na construção da identidade do indivíduo. Os jovens enfrentam muitas questões complexas durante esse percurso, como a busca pela independência, a formação de amizades e a escolha da carreira. Além disso, os indivíduos enfrentam conflitos entre as expectativas da sociedade e suas próprias expectativas pessoais.

O conceito de juventude é entendido como um fenômeno cultural e histórico, que varia conforme o contexto sociocultural em que se insere. Segundo Malinowski (1984), a juventude é um momento de transição entre a infância e a vida adulta, em que o indivíduo passa por um processo de aprendizado e socialização, adquirindo habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar seu papel na sociedade. Apesar do autor não ter uma escrita centrada na juventude, sua perspectiva insere-a como um período de transição baseado em habilidades e conhecimentos aprendidos e testados por meio de rituais de passagem, ou seja, numa estrutura que extrapola a questão biológica. Entretanto, esse período da vida é mais que uma mera passagem da infância para a vida adulta, ele possui sua importância em si e não somente como entremeio.

Muitas vezes, concebemos a juventude como um dado universal e atemporal. Não é raro ouvirmos a frase “*no meu tempo era assim*” como forma de estabelecer um parâmetro estático em que qualquer mudança é vista como desvirtuação ou degeneração. Contudo, como aponta Margaret Mead (1969), a juventude não é um fenômeno universal, mas sim culturalmente construído. Em sua pesquisa realizada em Samoa, Mead observou que os jovens eram vistos como indivíduos autônomos e responsáveis, que desempenhavam papéis importantes na sociedade. Essa visão contrastava com a visão ocidental, em que a juventude é muitas vezes vista como um período de irresponsabilidade e rebeldia.

Um autor que contribuiu para o estudo da juventude na antropologia social foi Philippe Ariès. Em seu livro “*História Social da Criança e da Família*”, Ariès (2014) argumenta que a noção de juventude como um período separado da vida surgiu apenas no final do século XIX. Antes disso, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e não havia uma distinção clara entre as diferentes fases da vida. Dessa forma, as delimitações vão sendo construídas também pelas posições e representações que cada cultura estabelece. No texto “*Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais*”, Alexandre B. Pereira (2015, p. 2) apresenta que “se foi a escola a principal responsável pelo surgimento das categorias de infância e juventude como se configuram atualmente, pode-se dizer que também ocorre hoje o processo inverso”. O autor acrescenta que a separação das crianças e jovens dos adultos, para que pudesse receber uma formação, acabou por construir redes de relações e significações específicas e essas

redes possuem a escola como um referencial; sendo assim, há de se abrir clareiras de significação, invertendo posições e questionando estruturas verticais de poder e determinação.

No entanto, mesmo com a noção moderna de juventude, a antropologia social tem mostrado que essa fase da vida é vivida de maneiras diferentes em culturas diversas, e essa variação diverge inclusive dentro de uma mesma cultura. A juventude pode ser vista como um período de aprendizado e preparação para a vida adulta, mas também pode ser concebida como uma fase de lazer e prazer, em que os jovens podem aproveitar ao máximo a vida antes de assumir as responsabilidades da idade adulta. Entretanto, contrapõe-se a isso a realidade de uma grande parcela dos jovens que assumem responsabilidades, como o trabalho desde muito cedo.

A antropologia social tem mostrado que a juventude é uma fase crucial na vida das pessoas, em que se desenvolve a identidade, ocorrem conflitos e experiências importantes para a formação do indivíduo. Além disso, a cultura e as expectativas sociais influenciam a vivência da juventude de maneira significativa. Por isso, é importante haver espaços onde os jovens possam refletir e discutir suas experiências, para poderem enfrentar esses desafios de forma saudável e consciente.

A distinção entre juventude e adolescência não é simples, pois envolve mudanças corporais, representações sociais, construção de identidade, bem como fatores sociais, culturais e, claro, de autoidentificação por parte dos próprios jovens ou adolescentes. Embora os dois termos sejam frequentemente usados de forma intercambiável, não há unanimidade quanto a isso, pois podem ser concebidos de maneira distinta. A adolescência é geralmente definida como o período de transição entre a infância e a idade adulta, enquanto a juventude se refere a um período mais amplo da vida que engloba a adolescência e continua até a idade adulta plena.

Em seu livro *"Sexo e temperamento em três sociedades primitivas"*, Margaret Mead (1969) argumenta que a adolescência é uma construção social que varia de cultura para cultura. Ela destaca que, em algumas sociedades, as crianças passam por ritos de iniciação que as tornam adultos aos 13 ou 14 anos, enquanto em outras culturas, o processo de transição para a idade adulta pode levar mais tempo.

Já a juventude é um conceito mais amplo que engloba a adolescência, mas não se limita a ela. Como observou Paul Willis em seu livro *"Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução"* (1991), a juventude é um período em que os jovens estão experimentando, aprendendo e se preparando para a vida adulta. Ele argumenta que os jovens são capazes de moldar suas próprias identidades durante esse período, o que é fundamental para sua transição bem sucedida para a idade adulta.

No entanto, a distinção entre juventude e adolescência não é uma questão resolvida na Antropologia Social. Desse modo, dois pressupostos são observados, ou seja, de um lado é estabelecido o argumento que a adolescência é um subconjunto da juventude e que não há necessidade de fazer uma distinção clara entre os dois termos, e de outro que a distinção é importante, porque a adolescência é um período específico de desenvolvimento que requer uma abordagem diferente em termos de políticas públicas e programas educacionais.

É importante destacar que as diferenças entre adolescência e juventude não são absolutas e variam conforme a cultura e a sociedade em questão. Por um lado, a adolescência pode ser uma fase muito curta ou nem mesmo existir, enquanto que por outro, a juventude pode se estender até a idade adulta. É necessário, portanto, levar em conta o contexto social e cultural específico ao analisar essas duas fases da vida humana.

Dessa maneira, não é algo simples de se definir, seja pela complexidade intrínseca ou pela própria expressão e representação dessas palavras em diferentes culturas, como Mead (1975) pôde constatar ao trabalhar com os jovens Polinésios. Nesse contexto, as próprias crises identitárias variaram entre esses jovens e os da sua própria cultura, os estadunidenses.

Partindo, assim, do pressuposto de que há pontos convergentes numa realidade econômica e social, que se quer se tocam em outras; que há distinções que podem ser delineadas num contexto e se quer existirem em outros; que há também conexões indissociáveis, mas demasiado complexas se acrescentarmos questões como gênero, sexualidade, raça e classe social. Dessa forma, não há como estabelecer um parâmetro que possa valer para todos, pois há algo que precisa ser levado em conta, que necessita ser colocado na sua importância, a própria experiência individual dos jovens. Como esses jovens ou adolescentes se veem? Como eles se reconhecem? O que eles entendem por adolescência ou juventude? Como essas duas palavras se expressam nas suas relações cotidianas, tanto com seus pares quanto com os adultos e, no nosso caso, no ambiente do CEPI Professor Pedro Gomes?

Em um dos encontros com os estudantes, dediquei-me proficuamente a essas perguntas. Era um dia normal em Goiânia, quente e abafado. Os/as alunos/as pediram para irmos a um lugar diferente, mais fresco. A sugestão deles foi que tivéssemos nossa conversa sob a sombra das imensas árvores da espécie mogno que se localizam no estacionamento da escola.

Assim, fomos. Pedi a cada um/a que pegasse uma cadeira no refeitório, localizado no pátio, e a levasse para o local escolhido. Nos posicionamos formando um círculo. Ali estava perfeito: o vento era fresco e o som das folhas gerava um ambiente agradável.

Os estudantes demonstravam satisfação, pois riam e brincavam entre si. Claro que o fato de sair da sala de aula já produz esse efeito. Eu estava afoito para iniciar a conversa direto com a pergunta de como eles se viam, mas me contive; perguntei a eles como estavam e como estava sendo a semana na escola. As respostas foram variadas: alguns diziam *'tudo bem'*; outros disseram *'normal'*. Questionei o que significava “normal” e me responderam que fora uma semana cansativa, alguns momentos bons, outros nem tanto. Mas também houve estudantes que disseram que não estavam bem. Perguntei se gostariam de compartilhar conosco, e a resposta de duas estudantes foi um “*não*” feito com a cabeça, enquanto um estudante resumiu-se a responder *'ah, uns problemas em casa, minha mãe tá muito difícil, mas deixa pra lá'*. Compreendi a economia das palavras como um apelo e indisposição para tocar no assunto coletivamente, então disse que caso desejassem conversar após o encontro, estaria à disposição.

Expliquei a eles como funcionaria nossa conversa e que falaríamos sobre adolescência e juventude, como eles se reconheciam nessas palavras. Lancei a pergunta em seguida: *como vocês se veem, como adolescentes ou como jovens?* As reações foram um tanto excitantes, como se aquela pergunta trouxesse uma questão que não estava entre as coisas das quais tinham pensado. Houve uma breve pausa, até que uma estudante disse que se via como jovem; então, rapidamente pedi para que explicasse melhor. Ela disse que trabalha aos finais de semana com a mãe na 44¹¹, que em casa ela precisa cumprir uma série de tarefas, além de já se imaginar na universidade no ano seguinte. Perguntei, portanto, quando ela sentiu que já era uma jovem. Respondeu, sem hesitar: *“Quando comecei a pensar mais no meu futuro, sei lá, mais responsabilidade”*. Acrescentou em seguida: *“Quando minha mãe começou a cobrar mais responsabilidade, muita cobrança”*.

Nesse momento, houve interpelação de um dos estudantes, um jovem de 16 anos, sorridente, negro retinto, afirmando que depois da escola ele trabalha em um *Pit Dog*¹² até quase uma hora da madrugada. Fiquei pensando que esse estudante em específico já havia sido pauta

¹¹ A região da 44 é um importante centro comercial de roupas e confecções localizado no Centro de Goiânia, ao lado da rodoviária da cidade. Além disso, essa área abriga a Feira Hippie, uma das maiores feiras a céu aberto do Brasil. O local é bastante movimentado e atrai turistas de todo o país, que vêm para comprar roupas para revender. Muitos estudantes da nossa escola têm pais que trabalham nessa região, e não é raro que eles próprios também atuem nos fins de semana.

¹² As lanchonetes das praças em Goiânia são popularmente conhecidas como Pit Dogs. O termo “*Pit Dog*” surgiu na década de 70, inicialmente correspondendo a uma marca específica. No entanto, ao longo do tempo, o nome se popularizou e, desde então, todas as lanchonetes das praças são chamadas assim. Em outubro de 2020, esses estabelecimentos foram considerados patrimônio cultural dos goianos. Geralmente, esses *Pit Dogs* funcionam durante a noite e alguns permanecem abertos até a madrugada. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1418904/t/pit-dogs-completam-50-anos-de-tradicao-nas-ruas-de-goiania/>

no Conselho de Classe, onde alguns professores destacaram que ele não fazia quase nenhuma tarefa e dormia muito nas aulas, fato esse agora justificado e compreendido diante desse contexto laboral que ele vivenciava.

Continuei perguntando a esse jovem se trabalhar era uma opção ou se, de fato, existia uma necessidade desse trabalho para subsistência da família. Ele fez uma pausa de uns cinco segundos e me disse: *“ah, diretor, mais ou menos viu... para o meu pai, eu já tinha mudado de escola faz tempo. Ele acha que já devia tá trabalhando, que já sou homem e tal, mas minha mãe fala que a escola é boa e eu tenho que estudar, então, esse trabalho é mais “pro” meu pai não encher tanto o saco, mas tem dia que cansa viu”*. *“Sua mãe trabalha com o que?”* – perguntei: *“Ela cuida de uma idosa, fica quase todo o tempo lá”* - me respondeu. Enquanto esse jovem falava, uma das estudantes disse que queria muito trabalhar, mas a mãe não deixava de jeito nenhum, que não tinha razão para trabalhar agora, que esse ano deveria se dedicar à escola. Assim que o jovem concluiu seu raciocínio, direcionei a pergunta para ela, indagando a razão pela qual gostaria de trabalhar. Ela, sorrindo, respondeu: *“uai Zé¹³, pra ter meu dinheiro, saca. Comprar minhas “brusinhas””*.

Dessas duas falas, já conseguimos observar as dissonâncias entre as experiências juvenis. Na juventude, há uma ênfase na construção de uma carreira e na obtenção de uma posição na sociedade (GIDDENS, 1991). Isso ocorre porque, na juventude, eles/elas estão mais cientes de sua posição social e são mais cobrados acerca de decisões que afetam seu futuro. Contudo, o modo como cada um percorre esse caminho é profundamente marcado por diversas variáveis, tanto no que tange à sexualidade, gênero, raça, como econômico, ideológico e, claro, religioso. Depende da rede de suporte e apoio, o que claramente não é equitativo, nem mesmo na escola. Esse percurso aponta diversas incongruências nas políticas públicas para a juventude, destaca a realidade precária da periferia e as imensas dissonâncias que eles/elas precisam enfrentar. Para muitos, o parâmetro de sucesso é entrar na Universidade Federal de Goiás, mas inexoravelmente, para outros, conseguir um emprego no comércio já demarca positivamente uma vitória.

Seguimos a conversa, e uma das estudantes levantou a mão, pedindo a palavra. Eu prontamente pedi atenção ao grupo que estava conversando, e a jovem fez uma observação muito interessante. Ela afirmou: *“Zé, eu me vejo jovem, sabe? Adolescente era quando eu “tava” no fundamental”*, referindo-se ao Ensino Fundamental, já que a escola atende também

¹³ Uma parcela considerável dos/das estudantes me chama de Zé, ou Zé Neto. Poucas pessoas me chamam de Neto, como sou comumente reconhecido nos meus círculos de amizade e família. Os estudantes do Ensino Fundamental, sobretudo 7º e 8º ano, usam a expressão “diretor” ou mesmo “tio”.

as três últimas séries da segunda fase do Ensino Fundamental, 7º, 8º e 9º ano. E continuou: *“minha mãe sempre brigava comigo dizendo que eu não era criança pra fazer certas coisas, aí em outras situações ela dizia que eu “tava” achando que era adulta”, sorriu e elevou os ombros “então, não era criança pra fazer umas coisas e não era adulta pra fazer outras, isso que é adolescente, não?”*. Eu respondi que achei interessante o ponto de vista dela e indaguei o que mudou, agora que ela já está quase terminando o Ensino Médio. Ela disse que agora é só cobrança de coisas de adulta, *“muita pressão, parece que não posso errar, é ENEM, é faculdade...”*, desabafou.

Talvez uma maneira de compreender a adolescência e a juventude na escola seja através do grau de responsabilidade esperado deles e como essa pressão os afeta. Durante a adolescência, a sociedade geralmente espera que os jovens sejam menos responsáveis e mais dependentes dos adultos, enquanto na juventude espera-se que sejam mais autônomos e responsáveis por suas próprias vidas (Arnett, 2007). Essa perspectiva baseia-se nas observações feitas pelos próprios jovens durante nossa conversa, onde eles faziam questão de distinguir a posição que ocupam, contrastando-a àquela dos estudantes do Ensino Fundamental. Isso pode criar uma diferenciação entre como eles veem a adolescência, mais próxima da infância, e a posição que ocupam, cheia de pressões, cobranças e responsabilidades. Essa distinção fica evidente quando eles se referem aos seus pares que fazem algo infantil, tolo aos seus olhos, chamando-os de *“ou, seu fundamental”*.

Podemos compreender a visão dos estudantes sobre a juventude através de suas produções. A aluna Ana Carolina de Oliveira (2013, p. 30) publicou o poema intitulado *“Ser Jovem”* na obra *“Entre Rosas e Espinhos: a juventude contada em poesia”*, do CEPI Professor Pedro Gomes:

Ser jovem é lutar contra a desigualdade
É alcançar novas oportunidades
É ganhar lugar na sociedade
É o futuro da humanidade

Ser jovem é estar na flor da idade
E ter mais responsabilidade
É aproveitar as coisas boas da vida
É conquistar novos amigos

Ser jovem é ter liberdade
E superar as necessidades
É a esperança de um mundo melhor

Ser jovem é ser civilizado
É o caminho da igualdade
É assumir com esperança e bondade
E seus atos com fé e caridade

É notório que essa transição para a vida adulta é diversa, complexa e profundamente multifacetada. Pode ser mais fácil para aqueles que têm recursos socioeconômicos e educacionais, enquanto pode ser mais difícil para aqueles que enfrentam desvantagens sociais e econômicas (Settersten Jr. e Ray, 2010). Dessa forma, as desigualdades estabelecem uma série de desafios nesse percurso, e eles afetam as experiências individuais. Em outras palavras, uma jovem negra não encontrará os mesmos caminhos que uma jovem branca, pois o racismo estrutural é algo que persistirá ao longo de toda a sua vida. Da mesma forma, um jovem *trans* terá uma série de dificuldades que um jovem *cis* hétero não enfrentará. O poema da estudante Ana Carolina (2013) nos apresenta uma série de elementos que os estudantes também trouxeram em nossas interlocuções. Nele, podemos perceber a preocupação com relação ao futuro, as responsabilidades e o lugar que ocuparão no mundo adulto.

Em tese, a escola seria um espaço profícuo para que os jovens pudessem compreender os seus próprios percursos, bem como esse movimento numa estrutura de sentido cultural, político e social. Entretanto, podemos ver na história das instituições escolares que as manifestações de poder e o cerceamento dos impulsos e questionamentos juvenis se fazem mais presentes do que o diálogo aberto e democrático.

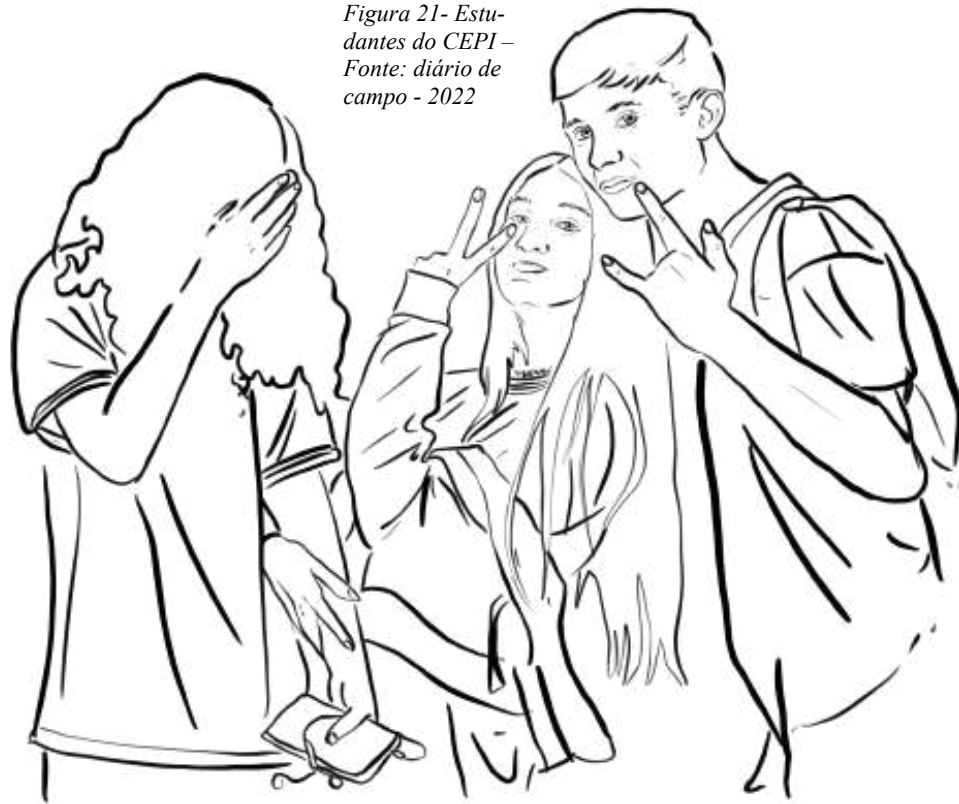
Por fim, parece menos relevante para os estudantes e, portanto, para mim, que haja uma distinção clara entre adolescência e juventude no contexto do Ensino Médio e nas experiências e vivências escolares, do que o próprio modo como eles mesmos interpretam, reconhecem e validam esses termos em suas relações, bem como o modo como se reconhecem nesse espaço. Desse modo, me parece mais importante reconhecer essas experiências numa estrutura maior de sentido, do que categorizar ou mesmo periodizar esses percursos de vida.

3.2 Corpo, juventude e escola: ressonâncias e dissonâncias

*Pernas feias
Cabelos lindos,
Odeio meu sorriso,
Então por que estou rindo?*

*Ondas do meu cabelo
Fazem-me sentir bem
Diferente do meu corpo,
Que ondas já não tem.*

Rosto desproporcional, com esse nariz



*Pelo menos com elogios de amigos,
Sinto-me feliz.*

Demorei anos para me aceitar,

*E hoje consigo dizer,
Que estou em outro patamar.*

Dê-me autoestima.

(Melo, 2022, p. b36)

Poema “Eu” de Anna Clara
Rodrigues de Melo (1ª série C),
Publicado em “Retratos: entre r
imas e versos”, 2022.

Vivemos num estado de coisas, de acontecimentos tão frenéticos quanto instáveis. Pensar o contemporâneo é profundamente desafiador. O século XXI tem sido marcado por diversas mudanças sociais, ocorridas e amplamente disseminadas pelos meios de comunicação de massa. Esse movimento incide sobre como nos enxergamos, como interagimos com nossos pares, como nos percebemos e compreendemos nosso corpo. A experiência relacional na escola é marcada por diversos modos em que a questão corporal atravessa a vida dos estudantes. Isso muda e às vezes determina a forma como eles participam e se engajam nas múltiplas relações dentro da escola.

Foram muitos os momentos em que essas questões me convocaram a uma reflexão. Por exemplo: eu estava na minha sala, organizando um material que iria usar em um dos encontros da eletiva, quando uma das servidoras entrou e disse que havia uma estudante passando mal e que estava deitada no corredor superior. Perguntei o que havia acontecido e me responderam que provavelmente era uma crise de ansiedade.

Dirigi-me rapidamente, passando pela escada que fica na portaria, para chegar mais rápido. Lá, me deparei com uma jovem deitada no chão, tremendo muito e com muita dificuldade para respirar. Os colegas estavam ao redor dela, tentando dar algum suporte. Pedi para que se afastassem um pouco e perguntei à jovem se ela conseguia caminhar, para que pudéssemos ir até a sala da coordenação, onde havia um sofá e seria mais adequado para ela ficar. Ela nem conseguiu responder; portanto, pedi permissão para carregá-la, e ela balançou a cabeça em sinal de "sim". Então, pedi ajuda a um professor, e a retiramos daquele corredor.

Após uns 15 minutos, a crise de ansiedade passou e pudemos conversar um pouco com ela. Perguntei se havia acontecido algo, se essas crises estavam sendo frequentes. Ela disse que já havia ocorrido algumas vezes. Dessa forma, indaguei se ela conseguia identificar um gatilho para a crise, ou alguma situação que a deixava sem graça. Ela me contou que já havia começado o dia com o “pé esquerdo”, que chegou super atrasada na escola e detesta quando isso ocorre. Sobre isso, perguntei qual tinha sido a razão, e ela me respondeu que não gosta de chegar por último em nada, pois todos ficam olhando para ela. Rapidamente, interpelei sobre esse incômodo, e ela me disse que tinha receio de ser julgada pelos colegas e que se sentia muito pressionada para ser sempre a melhor em tudo. Além disso, relatou que algumas vezes tinha dificuldade em expressar suas opiniões para não se expor e que isso também a deixava ansiosa. Ela fez uma pausa, tomou um copo d’água que haviam trazido para ela e em seguida disse: *“ah, diretor, ser gorda não é fácil, é uma merda, hoje mesmo, tem aula de educação física e por mim nem ia”* fez uma pausa e retomou *“o senhor já viu gente gorda correr? Uma piada, né!”*.

Eu conversei por um bom tempo com ela sobre a importância de ressignificar isso e, ao final, ela me agradeceu. Perguntei se queria que ligasse para os pais para que pudesse ir para casa, e ela disse que não, que preferia voltar para a sala, pois naquele dia iria ter aula de matemática e seria revisão para a prova.

Nesse dia, foi notória e imediata a reflexão sobre a fragilidade da saúde mental dos adolescentes, sobretudo no pós-pandemia, bem como a falta de acesso à terapia com um psicólogo. *“Terapia é um luxo para a classe média”*, comentei com a coordenadora pedagógica, que estava comigo nesse atendimento.

A experiência juvenil na escola é profundamente multifacetada e complexa. Assim sendo, minha vivência como diretor percorre toda essa complexidade, pois as relações são postas e, por vezes, me deparo com as dissonâncias de maneira visceral. Desde o estudante que chegou atrasado e, diante da chamada de atenção, foi conduzido indignado à minha sala, cuja revolta foi expressa por frases curtas - *“que merda”*, *“afff”* - cheias de consciência das violências a que são acometidos os jovens da periferia para chegar até a escola, até aquele/a que, diante da negativa de apresentar um trabalho à frente da turma, foi levado para que eu pudesse conversar e compreender, fora da exposição do grupo, as razões que o/a levam a essa negativa.

Todas essas imagens poderiam ser redesenhadas diversas vezes, por uma infinidade de situações com as quais me deparei ao longo dos anos, que cotidianamente se desenham como fatos e como rotina. Esses acontecimentos são tão vívidos na escola que passam despercebidamente entre aulas, provas e prazos.

Muitas vezes, os/as jovens chegam como se a respiração estivesse presa, como se, de alguma forma, os acontecimentos da vida lhes impusessem um peso tão grande que lhes roubasse o ar. No diálogo com eles/as, repito com frequência a palavra "*respira*", "*respira meu/minha filho/a*". De fato, a angústia é um sentimento comum entre os jovens, e ela carrega características diferentes do medo ou da tristeza, pois geralmente não está ligada a uma ameaça concreta e pode ser desencadeada por incertezas, dilemas morais, conflitos internos ou sentimentos de desamparo. A angústia é uma resposta emocional que reflete uma sensação de desconforto profundo e uma consciência de que algo está errado, mesmo que não se possa identificar exatamente o motivo.

Enquanto o medo é uma emoção mais pontual e focalizada, a angústia tende a ser mais difusa e duradoura. A angústia está relacionada à percepção de uma ameaça existencial, à sensação de impotência ou à confrontação com questões existenciais, como a finitude, o sentido da vida ou a liberdade individual, e é muito frequente entre os jovens, principalmente em relação às suas inseguranças frente ao futuro e à posição que ocuparão no mundo adulto. Em meio aos infortúnios e variáveis cotidianas a que são acometidos os jovens, eles precisam compreender o seu lugar no mundo, a motivação de estar onde estão, e fazer o que estão fazendo. Eles lidam, na sua maioria, com um conjunto enorme de expectativas e cobranças, tanto do ponto de vista moral, quanto profissional, bem como com as mudanças corporais e no dimensionamento dos desejos. É o corpo que acolhe sem escolha esse conjunto de sensações, sentimentos, dúvidas e angústias. Toda essa experiência o atravessa visceralmente.

O corpo é o território que absorve toda essa energia, tanto do ponto de vista das inseguranças quanto dos desejos. Sônia Maluf (2001), em seu texto "*Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas*" nos apresenta uma pergunta nevrálgica "o corpo é simplesmente o objeto de uma ação cultural ou há algo mais a dizer sobre ele?" (Maluf, 2001, p. 88). Tenho certo que se a questão trazida por Maluf está no cerne das contribuições dos estudos antropológicos acerca do corpo, então, o corpo no percurso da vida atravessa questões singulares, modos diversos de conceber-se, projetar-se, representar, portanto, o corpo na adolescência, na juventude, na maturidade, bem como na velhice é mais que sua representação biológica, mas é o conjunto de modos de ser no mundo, de significações, de representações. Para Maluf (idem, p. 88)

Um sentido em comum às várias abordagens antropológicas sobre o corpo - por diferentes e às vezes antagônicas que possam ser - é o de pensar o corpo como uma construção social e cultural, e não somente como um dado natural. A antropologia busca desnaturalizar o que é visto como dado pela natureza - seja isso uma regra de comportamento e de classificação social (a proibição do incesto, por exemplo), seja a própria noção de corpo - e mostrar as dimensões sociais e simbólicas desses fenômenos.

Esse ponto de partida é importante na medida em que muitas vezes o "corpo" é tomado, mesmo por estudiosos e pesquisadores no campo das ciências humanas, como o reduto da natureza em um ser humano genérico, obedecendo a instintos e necessidades biológicas, e não como produto e produtor de regras e valores culturais. A literatura antropológica tem mostrado como esse é apenas um dos "paradigmas fundamentais" das representações sobre o corpo, mas não é único.

A antropologia tornou-se um campo rico para a reflexão acerca do corpo, pois, ao observá-lo no âmbito das diversas construções sociais advindas e atribuídas a ele, pode-se apontar diversas representações ligadas a essas construções. Tais representações extrapolam a concepção puramente biológica do corpo, bem como a ideia de receptáculo da alma. Pode-se observá-lo como engajamento, como expressão no mundo e como construção de sentido.

O corpo é uma categoria central na Antropologia Social, pois é a partir dele que os indivíduos experimentam o mundo e estabelecem relações sociais e culturais. Segundo Bourdieu (2007), o corpo desempenha primordialmente um papel como instrumento de comunicação e expressão, e, por isso, é capaz de revelar aspectos simbólicos e culturais de uma sociedade.

A corporalidade, por sua vez, refere-se à dimensão social e cultural do corpo, ou seja, como as pessoas se relacionam com seus corpos e com os corpos dos outros em contextos sociais específicos. Para Thomas Csordas (2008), na obra *“Corpo. Significado. Cura”* a corporalidade é um modo de ser no mundo que é construído e vivido pelo corpo, além do mais ou autor enfatiza que experimentamos com nosso corpo e ao mesmo tempo experimentamos o nosso corpo num mundo permeado e atravessado por outros corpos. Nessa dimensão, as experiências observadas e relatadas nesse trabalho encontram no corpo e na corporalidade uma dimensão de partida, pois são neles que se relacionam, é através deles que a identidade é construída, e a partir dos quais os diversos marcadores sociais da diferença se configuram.

Na adolescência, a corporalidade assume uma importância ainda maior, uma vez que é nesse período que os indivíduos experimentam mudanças físicas e emocionais significativas. Para Butler (2006), a juventude caracteriza-se como um momento em que ocorre uma forte dedicação à modelagem do corpo, à construção da identidade e à exploração das diversas potencialidades corpóreas.

Através do corpo e da corporalidade, os jovens estabelecem relações de poder e hierarquia em diferentes contextos sociais. Segundo as análises da cientista social australiana Raewyn Connell (2003), a construção social da masculinidade tem suas bases em práticas corporais que englobam características como força, agilidade e competência física. Da mesma forma, as mulheres são socialmente construídas em torno de uma ideia de beleza e feminilidade que se expressa por meio de práticas corporais específicas (Ortner, 1974). O corpo é simultaneamente a

marca biológica e o signo social que as pessoas utilizam para expressar-se e interagir com outros indivíduos. Nesse sentido, a corporalidade é uma dimensão socialmente construída e moldada pelas práticas culturais em que os jovens estão inseridos.

Desse modo, compreendemos que as representações do corpo perpassam questões de gênero, sexualidade, raça, e encontram desafios gigantescos quando se relacionam no ambiente escolar. Além disso, os corpos e modos de ser diferentes das representações canonizadas pela moral cristã ou por noções de beleza sofrem diversos embates, capazes de tornar essa experiência na escola profundamente conflitante.

Ao longo da juventude, o corpo passa por transformações significativas que podem impactar na construção da identidade e nas relações sociais. A adolescência é um período de experiências intensas de construção e reconstrução da imagem corporal e de adaptação às novas configurações sociais. Essas experiências incluem desde mudanças físicas até a busca por novos modelos de beleza e comportamento.

As práticas corporais também são importantes na construção das identidades juvenis e nas relações de poder, ou seja, não são meras expressões individuais, mas sim uma forma de construir e expressar pertencimento, identidade e posição social. Assim, a cultura corporal de cada grupo social pode influenciar na forma como os jovens se relacionam consigo mesmos e com os outros.

É importante destacar que a relação dos jovens com o corpo e a corporalidade é influenciada por diversos fatores, como gênero, classe social e etnia. De acordo com as observações de Sanches (2007), as práticas corporais são fruto de construções culturais e podem espelhar as disparidades entre homens e mulheres, assim como entre distintos grupos sociais. Nesse sentido, a Antropologia Social tem o papel de analisar essas diferenças e desnaturalizar as construções culturais em torno do corpo e da corporalidade na juventude. O corpo é um território em que nos percebemos engajados numa estrutura de sentido, significado e pertencimento.

O corpo é um território onde as relações e significações fazem sentido, tanto no modo como nos projetamos no mundo, quanto na forma como as ações, os modos e as razões pelas quais fazemos o que fazemos. O modo como o corpo transpassa as múltiplas dimensões da cultura foi refletido por Marcel Mauss no texto *“As técnicas do corpo”* (2007, p. 421), o qual estabelece “a maneira como os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”.

Muitas vezes, temos uma compreensão limitada do que seja instrumento, assumindo técnica como habilidade em usar uma ferramenta, ou seja, fazer alcançar um fim percorrendo

uma dinâmica de intencionalidade, valendo-se de um mecanismo ou objeto. Essa concepção reduz o corpo a um segundo plano numa ação. Para Mauss (2007, p. 427), “O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem”. É preciso conceber que antes das técnicas de instrumentos existem as técnicas do corpo.

Mauss (2007, p. 427) traz um cenário para refletirmos, ao pedir que “Olhemos para nós mesmos, neste momento. Tudo em nós é imposto”. O que isso significa? Significa que o modo como nos sentamos, como pensamos, o que comemos, a língua que falamos, a roupa que vestimos, tudo isso são técnicas do corpo. Esses caminhos do corpo variam e determinam nossa cultura. Tudo é apreendido, primeiramente por meio da observação e da repetição e depois pela educação formal.

Na segunda sessão da eletiva, organizei um pequeno vídeo que tinha como tema a pergunta: *"O que você mudaria em você?"*. A finalidade era introduzir essa discussão sobre o corpo pela dimensão estética dele, pois sabia que seria a concepção adotada no senso comum. O vídeo possui duas estruturas de pensamento: na primeira, homens e mulheres falavam que gostariam de mudar muita coisa em si, inclusive tudo. Outros diziam que gostariam de ser magros, mais altos, que os cabelos não fossem crespos, etc. Alguns, em específico, disseram que passaram por esse processo de negação do próprio corpo, mas que a aceitação os levou a amar-se e isso destravou muitas possibilidades de relação, pois conseguiam enfrentar o medo de serem vistos em situações diversas.

O segundo grupo do vídeo era composto por crianças, às quais foram feitas as mesmas perguntas. As crianças trouxeram mudanças no corpo que nada tinham a ver com aspectos estéticos relacionados à beleza, mas sim à funcionalidade. Um garoto disse que gostaria de ter asas, outra de respirar embaixo d'água, mas que não mudariam nada, que adoram o cabelo, o corpo, e etc. Após a exibição do vídeo, perguntei aos estudantes qual a diferença entre essa visão e a dos adultos? Um dos estudantes tomou a palavra e disse que é na adolescência que começa o descontentamento com o próprio corpo, e que isso tem impacto na vida adulta. Eu perguntei se ele tinha alguma hipótese de como isso acontece. Ele disse: *"na adolescência tá tudo mudando, a gente sente desajeitado. Eu mesmo gostaria muito de não ser tão magro. Já conheci uma garota que disse que eu era super inteligente, se eu fosse um pouco menos magriço ficaria comigo"*. Perguntei aos demais se já tinham vivido ou presenciado algo assim e a resposta foi unânime *"sim"*. Fiz a pergunta do vídeo a eles, *"O que você mudaria em você?"*, contudo, percebi que ainda estavam desconfortáveis e que temiam se expor. Somente dois alunos se manifestaram: um disse que gostaria de ser mais alto, e o outro gostaria de ter músculos.

Nesse momento, percebi que precisava compreender essa dificuldade de fala deles. Então, entreguei uma folha de papel sulfite para cada um e pedi que escrevessem o que gostariam de mudar em seu corpo. Contudo, salientei que a identificação era opcional e que, caso não se sentissem seguros, não precisariam assinar. Após 5 minutos, recolhi os papéis, que foram, na sua maioria, entregues dobrados ao meio. Esse ponto me chamou a atenção e deixou claro que essa era uma questão muito íntima para eles e que não gostariam de expô-las ao grupo. As respostas foram:

1. *Sim, mudaria o meu físico, gostaria de não ser muito magra, e não ser tão tímida;*
2. *Nariz, seios, pernas, braços, sorriso, sobrancelha;*
3. *Um físico mais magro, definido e atraente. Dentes mais brancos para ter um sorriso mais bonito. "algumas" partes do corpo um pouco maior. Menos pelos ao redor do corpo;*
4. *Sim, mudaria. Mudaria meu cabelo, mudaria meu maxilar, emagrecer, meus braços, peito;*
5. *A cicatriz na minha testa;*
6. *Gostaria de não usar óculos (é desconfortável);*
7. *Eu não mudaria nada, pois se eu mudasse eu não passaria pelo que passei e não seria essa pessoa;*
8. *Eu mudaria meu cabelo;*
9. *Ficaria com um físico melhor. Um cabelo que chegue no calcanhar. Ser mais forte. Menos esquisito. ser mais alto só um pouco;*
10. *Atualmente eu não desejo nada corporalmente;*
11. *Sim, mudaria algo. Queria que meu peso fosse menor, que minhas espinhas saíssem, o excesso de cabelo pelo corpo, algumas manchas corporais, no momento somente isso;*
12. *Eu mudaria minha forma física, sardas no rosto, o meu cabelo, o formato do meu nariz, a cor dos meus olhos, a cor do meu cabelo;*
13. *Não mudaria nada. Muitas vezes penso em mudar o físico, o nariz e o sorriso. É algo que talvez mudaria, mas não é algo que me incomoda sempre, apenas o corpo me incomoda mais;*
14. *Não mudaria nada além da má postura;*
15. *Gostaria de fazer rinoplastia;*
16. *Eu mudaria o tamanho dos músculos do meu braço;*
17. *Nada, sou fisicamente maravilhoso;*

18. *Mudaria algumas coisas, como minha aparência. Existem pontos que me incomodam bastante;*
19. *Somente pelos e o físico;*
20. *Cabelo, formato do rosto, boca, nariz, corpo, tamanho dos braços e pernas, sorriso e personalidade.*

Com base nas falas dos estudantes, é possível notar a preocupação com a aparência física, tema recorrente na sociedade contemporânea. De acordo com Bourdieu (1984), a busca pela distinção social ocorre, em sua maioria, pela apresentação de um corpo idealizado, influenciado por fatores como classe social, gênero e idade. Esse fenômeno é evidente nas falas de alguns estudantes, como no primeiro exemplo, em que uma aluna expressa o desejo de não ser tão magra e tímida. Essa busca pelo corpo ideal é uma construção social presente em diversas culturas.

Outro aspecto que chama atenção nas falas é a referência a partes específicas do corpo, como nariz, seios, pernas e braços. Para Csordas (1994), o corpo é visto como uma entidade dual, composta tanto por aspectos biológicos quanto culturais. Nesse sentido, a percepção do próprio corpo é influenciada por fatores culturais e históricos, os quais podem variar de acordo com a época e o contexto social. Essa influência cultural se faz notar nas falas dos estudantes, que citam partes do corpo consideradas importantes na construção de um corpo ideal. Além disso, esse corpo ideal é moldado por mecanismos de consumo, que se valem das redes sociais, do cinema, das novelas e da música para estabelecer a moda e o padrão de beleza.

Observa-se, também, que a maioria dos estudantes expressa o desejo por mudanças corporais, como emagrecer, ter um sorriso mais bonito, mudar o cabelo ou alcançar um físico mais atraente. Para Giddens (1991), a busca por uma identidade pessoal passa pela construção do corpo, que pode ser moldado e transformado conforme as demandas sociais e pessoais. Esse anseio por uma identidade física é perceptível nas falas dos estudantes, que almejam se adequar a um padrão idealizado de beleza.

Entretanto, há também casos em que os estudantes expressam satisfação com seus corpos e não desejam mudanças. Para Merleau-Ponty (1994), o corpo é a nossa principal forma de interação com o mundo, e a percepção do próprio corpo é fundamental para a construção da nossa identidade. Nesse sentido, a aceitação do próprio corpo pode ser vista como um processo de construção da identidade pessoal, influenciado por fatores culturais e sociais.

A conversa com os estudantes durante a eletiva foi uma das primeiras experiências, e pude perceber que eles tinham uma visão amplamente estética acerca do corpo, estando bastante

inseguros em se expor diante dos colegas. Conversei com uma das estudantes após o encontro e questionei a razão de não quererem falar à frente de todos. Ela me respondeu que, se todos sabem o que você não gosta, pode se tornar um alvo para os olhares, e justamente esses pontos de desgosto se tornarão o horizonte de todos esses olhares.

Essa fala já nos traz a ideia de que essas questões permeiam o cotidiano dos jovens, mas, sobretudo, há um conjunto de críticas e violências que ocorrem e que, por vezes, os obriga a manter suas observações sob custódia.

Em outra situação, levantei a questão das redes sociais em uma conversa com alguns estudantes. Diante da pergunta sobre a rede que eles utilizam, responderam majoritariamente que usam o *Instagram*. Eles apontaram que no *Instagram* existe uma construção estética difícil de seguir, que a vida das pessoas parece muito melhor nas redes e que muitas vezes eles se sentem desconfortáveis nessa comparação. Perguntei se eles têm consciência de que os perfis de blogueiros e *influencers* são construções e não correspondem à realidade. Com relação a isso, eles responderam que sim, que reconhecem que não são verdadeiros, mas mesmo assim isso os afeta profundamente.

Nesse dia, nos encontramos na sala de Projeto de Vida. Tal sala não possui mesas, mas somente cadeiras, e eles naturalmente se colocaram em semicírculo, pois, penso eu, já estão acostumados com essa dinâmica nas aulas de Projeto de Vida (PV). O dia estava quente, mas nesse local havia ar-condicionado e era um pouco mais escuro, o que, atrelado à letargia pós-almoço, os deixou mais sonolentos. Ao observá-los, notei a diversidade daquele grupo, com estudantes de corpos muito diferentes. A escola é um retrato do mundo fora de seus portões, carregando uma amplitude de corpos e expressões, de modos de ser no mundo, de cores, de gêneros, de expressões da sexualidade. Ali havia mais ou menos 20% de alunos negros; havia os que faziam parte do grupo dos que gostam de "malhar" e que sempre me perguntavam se eu "fazia" academia; havia também algumas estudantes evangélicas; e um estudante autista.

Durante o encontro, pedi que observassem mutuamente e descrevessem o que viam. Contudo, muitos se limitaram a dizer os nomes dos colegas no raio de visão. Entretanto, uma das estudantes disse que via a sua colega como muito "massa" e a adjetivou como: inteligente, companheira, com um senso de humor maravilhoso e muito bonita. Com isso, outro estudante se aventurou e retratou o colega como irmão, usando a expressão "*o cara*" para descrevê-lo.

Esse encontro me colocou diante de uma compreensão clara: eu necessitaria de dinâmicas mais lúdicas para conseguir, por parte deles, abertura para uma conversa horizontal. Sobre tudo, a decisão de pedir que escrevessem no papel sem se identificar provou essa hipótese.

Claro que não posso deixar de negar que, por vezes, sou um observador privilegiado diante dos acontecimentos e, em outros momentos, sou eu uma variável que pode ser inserida como problema às relações e vivências dos estudantes. Essa dinâmica não se desmantelaria no mesmo encontro, afinal de contas, sou o diretor e isso significa que detenho, mesmo que não queira, pela interpretação deles, uma posição de autoridade sobre seus corpos e seus movimentos. Sou aquele que muitas vezes limita ou mesmo reduz a amplitude de seus desejos e manifestações.

As respostas deles mostram que há muitas questões envolvendo o modo como se veem. Eles apresentavam uma infinidade de bifurcações e hesitações no que tangia à construção daquilo que desenha a identidade. A exemplo: *"Não mudaria nada. Muitas vezes penso em mudar o físico, o nariz e o sorriso. É algo que talvez mudasse, mas não é algo que me incomoda sempre, apenas o corpo me incomoda mais"*. Essa resposta revela o quanto é movediça essa compreensão de si, pois inicia demonstrando conformidade e vai se diluindo ao longo da escrita, até que ao final se apresente uma intenção que contradiz essa mesma conformidade. Essa característica movediça é muito comum de se observar entre eles, como certo dia me disse uma estudante na aula: *"adolescente é assim, quando tá feliz é 'muuuuuuuuuuuito' feliz, mas quando o trem desanda, é 'muuuuuuuuuuuito' triste, é o fim do mundo. O problema é que isso pode ocorrer várias vezes no dia"*.

A escola é vida que pulsa, e a expressão corpo docente e corpo discente já estrutura uma posicionalidade que ordena um modo de encontrar o outro, de estabelecer um conjunto de fronteiras em que esses corpos podem se encontrar e se agrupam. Os estudantes estavam ali, me olhavam com certa curiosidade, com uma dose generosa de pressão, de alguma forma pude notar que queriam testar minha capacidade de estar na sala de aula, afinal, todos me conheceram como diretor.

Apesar da eletiva trazer a discussão acerca do corpo, o que mais relevante surgiu e se desenhou nos encontros foi o modo como esses corpos expressam vida e como essa vida se relaciona com outros corpos no ambiente escolar. Além disso, a eletiva estabeleceu, apresentou e questionou o modo como a escola concebe, experimenta e determina a juventude, bem como seu modo de atuação como reforçador de estruturas hegemônicas e dinâmicas de poder, e sua potencialidade de também questionar preconceitos e estereótipos.

3.3 Caibo em minha pele? LGBTQIA+ e escola

Heitor era um garoto jovem, baixo, usava óculos, cabelos lisos e compridos. Sua vida era boa, tinha bons amigos, até que sua mãe o matriculou no colégio Washington Teixeira, colégio “pequeno e chato”, nas palavras do garoto. Depois que se mudou para lá, as pessoas estranharam seu jeito afeminado e começaram a zoá-lo. Tudo ficou pior quando passou de agressão verbal para agressão física. Heitor levava pontapés e tapas constantemente, sem nenhuma justificativa.

Em sua sala sentava-se na frente, não conversava com ninguém, era excluído. Naquele dia, dada a hora do intervalo, sentou-se sozinho para lanchar, até que um outro jovem se aproximou e se sentou com ele. Chamava-se Paulo, e eles conversaram o intervalo todo. Quando tocou o sinal, Paulo levou-o até sua sala, defendendo-o de dois engraçadinhos que queriam lhe dar tapas. Heitor o agradeceu por isso e foi para a sala com um belo sorriso.

Então, a amizade dos dois foi se aprofundando, até que Heitor se apaixonou, mas não sabia como demonstrar esse sentimento. Um dia ele tomou coragem e disse tudo o que sentia.

Paulo também compartilhava deste mesmo sentimento, por isso os dois começaram a namorar. Havia muito preconceito contra os dois, mas eles não se importavam, o amor deles era maior. Por isso, transmitiam alegria por onde passavam. Afinal, não é todo dia que se encontra um amor tão verdadeiro.

Depois de um tempo juntos, Heitor queria conhecer os pais de seu namorado, mas havia um problema: o pai de Paulo era homofóbico, por isso ele não sabia nada sobre a sexualidade do filho. Então, quando os dois chegaram na casa de Paulo e conversaram com o pai dele, mesquinho, de uma tradicional família cristã, este deu um tapa no rosto do filho e disse que ele era uma vergonha para a família. Foi um verdadeiro escândalo! O pai de Paulo o mandou embora de casa e o garoto foi morar na casa de Heitor.

Seu pai, meses depois, arrependido do que tinha feito ao filho, foi atrás para implorar seu perdão. Afinal, o amor que sentia por Paulo era muito maior que a opinião conservadora da sociedade da qual ele fazia parte. Durante esse tempo longe do filho, ele pôde refletir que precisava apoiá-lo e não abandoná-lo na mão de outras pessoas cheias de preconceitos. Então ele foi até a casa onde seu filho estava morando, pedir perdão a ele, disse que foi um erro o que havia feito e que percebeu que ele já era maduro o suficiente para tomar suas próprias decisões e tudo que importava era ver seu filho feliz. Os dois se abraçaram, o garoto disse que o perdoava. O pai prometeu então melhorar, compreender melhor o garoto, e disse que nunca mais cometeria o mesmo erro.

(Moreira, 2021, p. 12)

Conto “Namoro adolescente” de Gabriel Tosta Moreira (1ª série A),
Publicado em “DiverCIDADE: Contos de uma juventude em movimento”.



Figura 22 – Apresentação de dança – Fonte: Diário de campo - 2021

Ouçõ a sirene, meus passos percorrem aquele labirinto de encontros e desencontros, de gritos e silêncios, de descobertas e esquecimentos. *Endireita teu corpo* – repito incessantemente -, *cuidado com a mãos! Lembre-se de engrossar a voz! Será que minha roupa está masculina?* – questiono. Cada passo uma sentença! Meus olhos esbarram com aquele garoto - *Nossa, como é lindo!* Não olhe! Desvie o olhar, vão perceber! Ô “viado”! Ouçõ e abaixo os olhos – *por favor, hoje não. Respira, Respira.*

O parágrafo acima está escrito em primeira pessoa, pois se trata de uma narrativa a partir da minha própria experiência na escola, ao menos na forma como estala na minha memória. Sendo assim, percebo que existe um traço de semelhança que permanece mesmo quando a juventude não é mais a mesma, quando não se encontra tocando a mesma partitura. A construção de uma identidade em meio a múltiplas variáveis é difícil e por vezes pesado. Ser LGBTQIA+¹⁴

¹⁴ A sigla LGBTQIA+ representa uma ampla e diversificada comunidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Cada letra na sigla corresponde a uma categoria específica, e o sinal de "+" abarca outras identidades não listadas. "L" refere-se a lésbicas, mulheres que são atraídas emocional e romanticamente por outras mulheres; "G" representa gays, homens atraídos por homens; "B" engloba bissexuais, indivíduos que se sentem atraídos por pessoas de mais de um gênero; "T" é para pessoas transgênero, que têm uma identidade de gênero diferente da atribuída ao nascimento; "Q" significa queer ou questionamento, muitas vezes abrangendo uma ampla variedade de

na escola mudou muito, mas ainda não é algo que hegemonicamente se normalize. Percebo jovens mais abertos a discussões sobre sexualidade, percebo-os mais abertos a modos diferentes de expressão e de desejo, mas ainda me deparo muitas vezes com o uso da expressão “viado” para adjetivar pejorativamente alguém; ainda percebo piadas, recusas e intolerância.

Nesse tocante, a socióloga Berenice Bento (2011) nos traz um relato significativo no texto *“Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”*, em que é possível perceber que as experiências violentas ainda continuam sendo vivenciadas por muitos jovens na escola, e nessa direção, os/as jovens trans ou os gays afeminados possuem maior vulnerabilidade diante do bullying e de agressões. Bento (2011, p. 555) apresenta a seguinte reflexão:

Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veado; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo”. Essa é a sensação descrita por pessoas que vivem a experiência transexual que entrevistei quando se lembram da escola – instituição lembrada como um espaço de terror

A relação entre sexualidade e escola é um tema complexo e ainda envolto em tabus e preconceitos. A escola tem um papel importante na formação das identidades sexuais e de gênero dos jovens, mas muitas vezes enfrenta dificuldades para lidar com questões relacionadas à diversidade sexual. A falta de políticas educacionais voltadas para a temática LGBTQIA+ e a homofobia são problemas que afetam diretamente a experiência dos jovens dentro da escola.

A homofobia é um grande obstáculo na educação sexual, pois impede que sejam discutidas questões relacionadas à sexualidade e gênero de forma saudável e respeitosa. Segundo Nardi (2010), a homofobia é uma forma de violência que afeta não só as pessoas LGBTQIA+, mas toda a sociedade. É importante que a escola esteja preparada para lidar com essas questões e promover o respeito às diferenças.

Nesse tocante, não podemos deixar de constatar que devido a todo esse “espetáculo” em torno da delirante ideia de “ideologia de gênero” a que, conservadores da extrema direita, atrelam à atuação dos professores, bem como toda violência e silenciamento, trabalhar questões de temática de gênero e sexualidade se tornou desafiador. Diversos professores se mostram inseguros, pois alegam que não querem passar pelo desgaste de uma exposição pública, reclamação de pais ou mesmo cancelamento nas redes sociais. Isso dificulta as rupturas com

identidades não heterossexuais; “I” é para intersexuais, pessoas com características biológicas que não se encaixam estritamente nas categorias típicas de masculino ou feminino; e o “+” reconhece a diversidade contínua de identidades dentro dessa comunidade. A sigla serve como um lembrete da importância da inclusão, aceitação e respeito por todas as formas de identidade de gênero e orientação sexual na sociedade.

preconceitos e estereótipos. Entretanto, o CEPI Professor Pedro Gomes tem se esforçado em promover círculos de debate, eletivas e projetos capazes de trazer à discussão esses temas.

Além da homofobia, a escola também enfrenta desafios em relação à identidade de gênero dos alunos. A dificuldade dos professores em lidar com identidades *trans* é uma realidade, e muitas vezes resulta em discriminação e exclusão social. A sociedade é organizada em torno de normas de gênero binárias, o que dificulta a compreensão e o respeito às identidades *trans*.

A inclusão da educação sexual nas escolas pode desempenhar um papel importante na luta contra a homofobia e na promoção da valorização das diferenças. A escola deve ser concebida como um ambiente que celebra a diversidade e a inclusão, e a educação sexual é uma ferramenta essencial para alcançar esse objetivo. Portanto, é crucial que as escolas estejam preparadas para lidar com as diversas identidades dos/as alunos e criar um ambiente seguro e acolhedor para todos.

A falta de políticas públicas para a educação sexual e para a diversidade sexual nas escolas é um grande problema que precisa ser enfrentado. Como aponta Guacira Louro (1997), é preciso que a escola esteja preparada para lidar com a diversidade sexual e oferecer uma educação que respeite as diferenças. É necessário serem criadas políticas educacionais que promovam a inclusão e o respeito às diferenças.

O papel da escola na formação das identidades sexuais e de gênero dos jovens é fundamental. É importante que ela seja um espaço que promova a diversidade e o respeito às diferenças, e que ofereça uma educação que seja inclusiva e respeitosa. Se faz necessário criar espaços seguros e acolhedores para os alunos LGBTQIA+, para que eles possam se sentir parte da comunidade escolar.

A educação sexual nas escolas pode ser uma ferramenta poderosa para combater a homofobia e promover o respeito às diferenças. É preciso que sejam criadas políticas públicas de promoção à inclusão e ao respeito às diferenças, e que a escola esteja preparada para lidar com questões relacionadas à diversidade sexual. Como aponta Foucault (1976), a sexualidade é uma construção social e histórica, e é necessário que a escola esteja preparada para lidar com essa complexidade. A educação sexual não deve ser restrita a uma visão biológica e heteronormativa da sexualidade, mas sim promover o respeito às diferenças e a diversidade sexual.

É importante ressaltar que a educação sexual e o combate à homofobia e à transfobia nas escolas não são tarefas apenas dos professores e da escola, mas de toda a sociedade. Como aponta Bento (2012), é necessário haver uma mobilização social para garantir a inclusão e o

respeito às diferenças. É fundamental que as escolas estejam inseridas nesse processo de transformação social e educacional, para poderem ser verdadeiros espaços de formação cidadã.

Essa formação não perpassa somente o currículo formal, mas permeia as vivências da escola e está presente nos posicionamentos entre professores e alunos, entre gestão e alunos, entre os próprios estudantes. Em maio de 2023, o site *Observatório de Mortes e Violências LGBTQIA+ no Brasil*¹⁵ apresentou o dossiê de mortes e violências contra LGBTQIA+ no Brasil no ano de 2022 e os dados são aterrorizantes. Foram 273 mortes de forma violenta, sendo 228 assassinatos, 30 suicídios e 15 outras causas. Por segmento, 159 mortes são de travestis e mulheres transsexuais, o que corresponde a 58,24%; os gays têm um percentual de 35,16%, ou seja, 96 mortes; lésbicas representam 8 mortes, 2,93%; homens *trans* e pessoas transmasculinas também somam 8, equivalendo a 2,93%; pessoas não-binárias tiveram 1 morte, 0,37%, e outros segmentos também registraram 1 morte, 0,37%. Entretanto, sabe-se que há uma subnotificação, pois nem todos os casos são notificados, sendo assim, esses dados podem ser muito maiores.

Diante de uma realidade tão profundamente nociva aos LGBTQIA+, o papel da escola na construção de um círculo de proteção, uma rede de segurança e apoio e uma formação para a diversidade é fundamentalmente necessário. Por parte da SEDUC Goiás, não há um trabalho sistematizado nesse tocante, tão pouco projetos, ou fomento para que as escolas trabalhem essa temática. O que há nesse sentido são menções genéricas ao termo “diversidade” como se ele fosse categoria que englobasse tudo.

Como esse tema é vivenciado na escola? Como a escola lida com a homofobia? Como os alunos compreendem e se relacionam com a comunidade LGBTQIA+? Esse foi um tema das nossas conversas dentro e fora do grupo focal.

Em uma conversa com um grupo de estudantes que estavam sentados em algumas cadeiras na “Praça dos Sonhos”, pude constatar que eles expressaram suas perspectivas em relação à inclusão de estudantes LGBTQIA+ na escola. Alguns deles relataram que a escola é, de fato, um ambiente relativamente tolerante e inclusivo, mas também apontaram situações em que presenciaram manifestações de preconceito e homofobia. Eles destacaram que, embora a escola tenha políticas de combate à discriminação e promova a diversidade, ainda existem atitudes preconceituosas por parte de alguns colegas.

Além disso, alguns/mas alunos/as mencionaram que a inclusão de estudantes LGBTQIA+ pode variar dependendo do contexto social da turma. Em turmas mais conservadoras ou

¹⁵ O relatório completo pode ser acessado no seguinte endereço: <https://observatoriomorteseviolenaciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>

com alunos que possuem opiniões preconceituosas, a inclusão pode ser mais difícil e alguns estudantes LGBTQIA+ podem se sentir mais inseguros.

Em relação às relações com a comunidade LGBTQIA+ em geral, os/as estudantes apresentaram diferentes perspectivas. Alguns demonstraram empatia e compreensão em relação às questões enfrentadas pela comunidade, enquanto outros ainda se mostravam pouco familiarizados com o assunto e com algumas das siglas utilizadas.

No tocante à eletiva, enquanto a maior parte assistia a um documentário que organizei para eles, me reuni com grupos menores para conversarmos um pouco. Nos reunimos na minha sala em grupos de três estudantes, e essa conversa durou cerca de 30 minutos. Num dado momento, perguntei como era a inclusão de estudantes LGBTQIA+ na escola, misturando curiosidade de pesquisador, mas também de diretor, pois em minha cabeça a resposta seria positiva, ao do tipo *“aqui todos respeitam”*. De certa forma, buscava uma aprovação deles, pois como homem gay, eu teoricamente compreendia muito bem as conjecturas dessa questão. Entretanto, dos grupos desse círculo de diálogo, o primeiro respondeu: *“eu acho que a escola ainda precisa melhorar nesse aspecto, sabe? Ainda tem muita gente sofrendo com piadinhas”*. Eu pude notar que havia certa vaidade em mim como propositor desta conversa. Mesmo fazendo parte da comunidade, ainda me encontrava numa circunstância de muitos privilégios, sendo um deles a de diretor da escola. Ademais, essa posição me garantiria certa segurança.

Continuamos e eu quis aprofundar a questão. Então, perguntei o que ele achava que a escola poderia fazer para melhorar. Nesse momento, notei uma mudança clara na forma como seu corpo refletia aquela conversa. Era um jovem magro, com cerca de 1,70 de altura, pele parda e cabelos mais compridos, na altura do ombro. Observei que ele estava sentado afastado da mesa, com o braço sobre o colo, mas quando levantei a questão acima, notei que ele flexionou o corpo para frente e colocou os dois cotovelos sobre a mesa, descansando-os no queixo. Percebi que aquela pergunta o deslocou de alguma verticalidade que permanecia no olhar dele para comigo. Ele respondeu depois de uns cinco segundos: *“Acho que precisa ter regras claras contra preconceito e discriminação, sabe? E também é importante que a gente aprenda sobre diversidade sexual e de gênero nas aulas, para todo mundo entender melhor”*. Fiquei com misto de espanto e orgulho de ouvir uma resposta tão elaborada e afiada. Esses momentos fazem com que o meu trabalho faça sentido, pois aprendo muito e essa compreensão de que eles têm coisas muito profundas a nos dizer é fundamental para poder nos posicionar diante das questões. Reconheço que essa operacionalidade foi se desenvolvendo ao longo dos anos e nem sempre foi assim.

A questão é muito mais profunda e permeia uma estrutura abrangente que envolve diversos fatores, dimensões, mobilizações, códigos, regimentos, etc. Segundo Gracinha Louro (1997, p. 64) em sua obra “*gênero, sexualidade e educação*”

Curriculos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem

Reconhecer, portanto, que há um nível de contraste acentuado entre a estrutura educacional e o sentido que os alunos atribuem a essa dinâmica é importante para podermos proporcionar um ambiente plural, acolhedor e seguro. Ensinar precisa passar pela compreensão dos sujeitos desse processo e, nesse sentido, a escola, apesar de não ser o único local em que a educação acontece, possui uma infinidade de forças que coexistem, mas também se digladiam cotidianamente. Essas forças transformam discordâncias em indisciplina, questionamentos em desrespeito à autoridade do professor, falta de relevância na visão e expectativa dos estudantes em apatia e preguiça. Marcel Freitas (2023, p. 9) em seu artigo “*Antropologia e educação escolar: a educação indígena, o combate à misoginia, à homofobia e à discriminação contra a cultura afro-brasileira*” aponta que

Nesses termos, faz-se urgente a reavaliação das práticas e dos discursos educacionais (didáticas e currículos), pois a LGBTfobia é uma construção social mais abrangente, decorrente da sociedade e que atravessa outras instâncias socializadoras (igreja, família, esportes), não raro sendo reproduzida nas instituições escolares, sustentando a lógica dicotômica sexista e propagando a exclusão de certos sujeitos.

Nesse sentido, rejeito fortemente a ideia salvacionista da escola, como se ela sozinha conseguisse construir uma sociedade equitativa, crítica, com jovens capazes de exercer autonomia, solidariedade e competência em suas tomadas de decisão. A escola não é uma canção de uma nota só; ela possui interesses múltiplos que regem essa sinfonia. Muitas vezes, ela é o modo pelo qual o Estado perpetua modelos de consumo, visões de mundo, comportamentos moralmente aceitos por estruturas de poder, preconceitos e estereótipos. Esses interesses se mostram sutilmente nas ações impostas em detrimento de outras, nas estruturas temáticas apresentadas como relevantes e em outras esquecidas ou diminuídas.

É notório que todo esse conjunto de forças passa pela construção de um modelo que posiciona de maneira rígida e, muitas vezes, fixa, questões de gênero, sexualidade, raça e classe social. Sendo assim, ouvir do estudante que o tema da homofobia não era satisfatoriamente trabalhado na escola posiciona a questão como relevante em uma estrutura que a considera como algo já resolvido no CEPI Professor Pedro Gomes. E, quanto a isso, reconheço minha

responsabilidade direta, não só como diretor, mas como alguém que sabe o quão violento é ser gay na escola. Diante da resposta desses estudantes, desse deslocamento inesperado, quis saber se ele achava que os estudantes estavam a fim de aprender e se envolver com esses temas. A resposta chegou como um rebento, na minha cabeça pensava sem parar sobre o modo como lidávamos com a sexualidade dos estudantes, se de fato os ouvíamos com relação a isso ou simplesmente fazíamos suposições e hipóteses de uma normalidade. Disse-me ele de maneira confiante: *“Tem gente que tá aberta sim, sei lá, vejo sim. Tem também uns que não dá a mínima, mas não seria por causa disso que precisávamos falar, não acha? (...) penso que poderia ter uma eletiva pra discutir isso”*. Eu concordei de pronto, contudo, não pude deixar de refletir e buscar razões pelas quais o combate ao *bullying* é trabalhado em diversos projetos vindo da Secretaria de Educação, também há ações e projetos que conscientizam acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, mas que não há referências sobre combate a homofobia. A minha hipótese é mais que uma suposição, ela parte da percepção de que, afetada pelo conservadorismo da sociedade goiana, as escolas privam diversos jovens LGBTQIA+ de se verem representados por diálogos e reflexões, por discussões e enfrentamentos. Não necessariamente porque os agentes, professores e servidores sejam conservadores, mas sim por medo e pressão, eles podem optar por secundarizar o tema. Louro (1997) aponta que a negação da presença dos homossexuais na sala de aula os expõe ao bullying e à discriminação, o que faz com que as/os jovens gays e lésbicas se sintam diferentes, indesejados ou alvo de chacota.

E foi nessa direção que seguiu a conversa com outro grupo de estudantes. Eram duas alunas e um aluno, sentamos em volta da mesa redonda da minha sala, uma mesa preta com cadeiras azuis. Todos os três sentaram e posicionaram o braço sobre a mesa, pareciam mais relaxados que os grupos anteriores, talvez seja pelo fato da minha relação com eles ser mais longínqua, pois todos eram alunas que estavam na escola desde o 7º ano, localizando naquele momento duas na 2ª série e um na 3ª série.

Assim que a questão do gênero e sexualidade surgiu na conversa, eu perguntei como eles lidavam com isso na sala. A resposta chegou com um sorriso; ela me disse que isso era natural na sala dela, que não era pauta, justamente por ser algo tranquilo entre eles. Outra estudante riu e afirmou: *“na minha sala, acho que é tudo bi [sorriu], sei lá, povo cabeça aberta”*.

Eu perguntei se havia algum desconforto dos alunos héteros com relação aos homossexuais e como eles viam a relação dos professores com esse assunto, e a mesma estudante que respondeu que não era pauta da sala dela, afirmou: *“uai, na minha sala é de boa, os meninos respeitam e tal, às vezes rola alguma brincadeira, mas nada ofensivo não. Os professores são*

tranquilos - pausou e olhou para a colega da mesma sala rindo – *Exceto a professora X¹⁶ que sei lá, a gente acha que ela não lida bem não* – olhou novamente para a colega – *a gente acha que ela é sapatão isso sim*”.

É notório que a experiência dos estudantes varia na escola, e que essas diferenças podem se dar também pelo fato de alguns deles serem observadores dessa dinâmica e relação, e outros viverem na pele esse lugar. O que eu posso observar, em contraponto com a minha própria memória dos meus tempos de Ensino Médio, é que dos anos 90 para cá, esses corpos ganharam visibilidade nos corredores, no pátio, no esporte, na sala de aula, de maneira mais pungente do que na minha geração. Era inimaginável na minha escola um estudante de salto alto nos corredores, ou mesmo de saia, ou qualquer outro adereço tipicamente definido como feminino. Já no CEPIPPG não é rara essa imagem.

A relação da família com a homossexualidade é complexa, por vezes violenta, e a recusa pode durar um bom tempo. Nesse processo, a escola pode ser um dos poucos lugares de acolhida desse/dessa jovem, portanto, não é raro que em algum momento estejamos no meio desse processo conflituoso com a família, e isso nos convoca a um posicionamento, mas também a uma percepção do nosso limite de intervenção.

Nesse tocante, houve diversas ocasiões em que optamos por lidar com certas questões apenas junto aos estudantes, respeitando o tempo para abordá-las com os pais. Entretanto, reconheço que algumas experiências foram bastante difíceis. Tenho uma lembrança muito vívida de um episódio em que enfrentamos um problema com um estudante. A situação em questão não estava relacionada à homossexualidade dele, mas esse tema emergiu com muita intensidade durante a conversa com o pai, que foi convocado a comparecer à escola.

Era um fim de tarde, já havia passado o intervalo do lanche quando o pai chegou para conversar comigo. Ele estava vestido com o uniforme do trabalho e demonstrou irritação por ter de comparecer à escola. Atendi-o na sala da CAF¹⁷, que é a primeira do corredor da portaria da escola. Minha coordenadora estava resolvendo outra questão, portanto, atendi-o sozinho.

Iniciei a conversa agradecendo a presença dele e, em seguida, relatei o ocorrido, reafirmando que só o chamamos porque a reação do filho foi extrema e preocupante. Ele disse que o filho tinha dificuldade de ser contrariado, que muitas vezes dava “chilique”, mas que não podíamos dar “bola” para ele. Eu destaquei a ele que não haveria como não “dar bola” para aquele comportamento e que o regimento da escola estabelece que os estudantes não podem

¹⁶ Por motivos éticos, o nome da professora foi omitido.

¹⁷ Coordenadora Administrativo e Financeiro.

pedir coisas ou comidas para que entregadores possam deixar na escola, pois isso é uma questão de segurança. O estudante queria pedir um lanche no *McDonald's* e não foi permitido.

Não sei ao certo a razão, mas no meio da conversa o pai afirmou que o filho estava muito *“fresco”*, que estava andando com um colega *“gayzinho”*, que *“nossa, que merda aquilo”*, referindo-se ao amigo do filho. Em seguida, acrescentou algo que me deslocou tão abruptamente da minha posição que simplesmente não consegui reagir. Ele disse: *“esses gays tinham que ser expurgados, não poderiam nem entrar numa escola, não podiam chegar nem no portão”*.

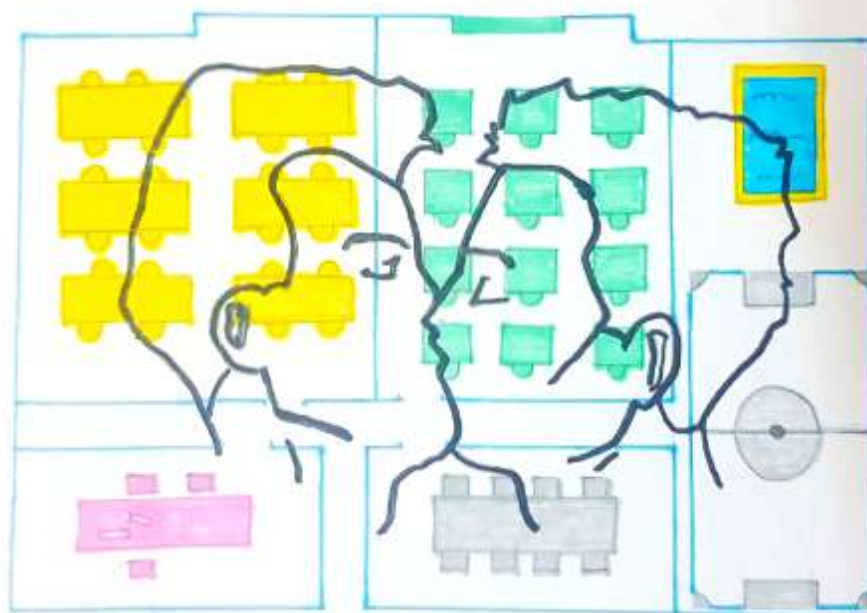
Eu fiquei em estado de choque diante daquele ódio que se expressava nas palavras, na posição do corpo, nos gestos, no olhar. Naquele momento, eu não consegui permanecer na posição de diretor; de alguma forma, fui deslocado dessa posição e o que senti foi uma repulsa, um medo, uma necessidade urgente de encerrar aquela conversa. Eu estava ali como homem gay, como alguém que não deveria nem entrar na escola do filho, segundo a concepção dele, e não pude deixar de pensar o que poderia acontecer comigo se ele soubesse que eu era homossexual.

A homofobia tem formas muito diversas de se expressar, e nesse contexto senti-a como uma locomotiva. Eu remoí essa questão por meses, revivendo aquela situação em múltiplas versões, em algumas delas eu pedia ao pai que parasse, que na escola ele não teria uma fala dessa, em outras eu dizia que era um homem gay e era diretor do filho dele e que se não estivesse satisfeito que poderia buscar outra escola. Mas de fato o que havia ocorrido era aquele assunto do lanche, narrei ao pai, e era o assunto que eu tinha para falar com ele, que poderia levar o filho para casa. Para encerrar, agradei pelo comparecimento. Ao encerrar a reunião, eu saí da sala da CAF e entrei na minha, sentei e me senti muito enjoado, com aquela sensação de medo, de consciência do ódio e da violência, mas também não podia deixar de ser empático com aquele jovem, de imaginar o seu sofrimento. A coordenadora entrou na minha sala e eu disse a ela que iria em casa, que precisava respirar, que estava enjoado, que não conseguia nem contar a ela o ocorrido naquele momento.

Eu relatei esse fato aos estudantes durante nossa conversa, e concebo que isso foi decisivo para que pudessem me reconhecer, de alguma forma, como alguém que se preocupava com eles, mesmo estando na posição de diretor e passando por situações pesadas. Não tenho certeza, mas uma nova conexão pareceu ser estabelecida. Naquele dia, muitas coisas foram compartilhadas pelos estudantes, eles relataram questões que os afligiam, experiências vividas, testemunhadas e ouvidas.

Naquela ocasião, estávamos reunidos em círculo, em um grupo pequeno devido a muitos alunos estarem ausentes por conta de um feriado que se iniciaria no dia seguinte. Uma das estudantes, com 16 anos, mencionou o sofrimento de alguns colegas, especialmente ao lidar com essa questão em casa. Indaguei qual era o papel da escola nesse processo, e ela acrescentou que *"aqui a gente se sente seguro, sabe? Os amigos, colegas e professores também. Acredito que eles sentem que aqui podem ser quem são, que não serão julgados e tal. Mas não é fácil, cada coisa que eles contam"*. Quando perguntei se ela queria compartilhar alguma dessas coisas, ela recusou.

Colégio Washinton Teixeira



Gabriel
Tosta 10A

Figura 23- desenho que ilustra o conto "Amor adolescente", (V.A. 2019, p.13)

Outro estudante que ainda não havia falado, sentado mais próximo de mim e aparentando estar alheio à discussão, levantou a mão e disse: *"Cada um faz o que quer da própria"*

vida, ninguém tem nada a ver com isso." O colega ao seu lado acrescentou: *"uns trem que o povo fica preocupado, "vei", quer ficar com menina, fica; quer ficar com menino, fica; o que o povo tem com isso?"*. Porém, ambos reconheceram que não é tão simples, já que presenciaram situações de preconceito, principalmente entre meninos.

Essa conversa me levou a pensar sobre as representações do masculino, daquilo que é estabelecido numa espécie de código da masculinidade. Nesse sentido, há uma hierarquia de importâncias, o qual o homem, branco, hétero, cristão, está no topo dessa pirâmide. Berenice Bento (2008), apresenta que a heteronormatividade se refere à imposição de normas e valores heterossexuais como padrão dominante. Essa imposição pode gerar um ambiente hostil para estudantes homossexuais, levando à discriminação e à exclusão. Portanto, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que desafiem a heteronormatividade e promovam a diversidade.

O conto *"Amor adolescente"*, que introduz esse subtítulo, nos mostra claramente os dilemas, as violências e os desafios enfrentados pelos jovens LGBTQIA+ na escola. A escrita desses textos, que fazem parte do *Projeto Jovens Escritores*, possui um caráter autobiográfico muito forte. No texto em questão, a dimensão central é a descoberta do amor e do desejo, a reconciliação. A imagem (figura 23) nos apresenta essa relação amorosa, tendo o mapa da escola como pano de fundo. Ela nos interpela a reconhecer que esses afetos existem, que os afetos homoafetivos se expressam nos espaços da escola.

Sabe-se que a temática de gênero e sexualidade sempre foi apresentada nos documentos orientadores nacionais com certa hesitação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ela apareceu como conteúdo transversal. Apesar de ser um progresso a aparição do tema no documento publicado em 1996, há uma infinidade de críticas que ponderam que o documento estabelece uma primazia da questão biológica para abordar a sexualidade e timidez na abordagem das questões de gênero (Franciscati, 2019). A temática da homossexualidade aparece sob o preâmbulo de "questões polêmicas e delicadas", junto com a "masturbação, iniciação sexual, o 'ficar' e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia" (Brasil, 1998, p. 293). No mesmo documento, há de se observar o seguinte trecho:

Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de "bicha" ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens. (Brasil, 1998, p. 325)

Esse é o único trecho do documento em que podemos perceber, mesmo que timidamente, a apresentação da existência de estereótipos de gênero e do apontamento da diversidade de modos de expressão da sexualidade como algo que deve ser respeitado. Sendo assim, entende-se que a escola possui uma infinidade de modos de ser e que cabe à escola desconstruir determinações rígidas no que tange a expressões de gênero e sexualidade.

Era imaginado que as discussões e a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pudesse avançar essa perspectiva e trazer novos caminhos, contudo, não foi o que aconteceu. Segundo Franciscati (2019), o documento centraliza a discussão sobre gênero e sexualidade na questão biológica e a delega às ciências da natureza.

A questão fundamental é que deixar de tratar esse tema na escola não fará com que gays, lésbicas, transexuais, bissexuais deixem de existir, mas simplesmente haverá um silenciamento. Eles existem, pensam, ocupam espaços, se posicionam, desejam e sonham e não estão sozinhos.

Não foi possível avaliar essa dinâmica em outras escolas, uma vez que esse não é o objetivo desta pesquisa em particular. No entanto, no CEPI Professor Pedro Gomes, é evidente um notável avanço na forma como uma significativa parcela dos estudantes lida com essa questão. Aqueles que optam por utilizar o nome social já desfrutam de uma maior facilidade de organização na secretaria da escola, além de contarem com o apoio dos professores, pelo menos no grupo em que estão inseridos atualmente. Tornou-se comum ver casais homoafetivos transitando pelos corredores, enfrentando conflitos e resolvendo questões complexas, inclusive durante as discussões em sala de aula. Nesse sentido, penso que ações como o *Projeto Direitos Humanos*¹⁸, que vem sendo desenvolvido pela escola há 11 anos, e a inclusão de disciplinas eletivas que abordam questões de gênero e sexualidade são de extrema importância. No entanto, também considero que a maneira como enfrentamos e resolvemos os problemas e conflitos que surgem diante de nós possui também uma grande relevância.

¹⁸ O Projeto Direitos Humanos surgiu em 2012, em um contexto singular. Eu estava lecionando filosofia para uma turma de 3ª série do Ensino Médio, cuja temática era o antissemitismo. Diante das imagens grotescas de um campo de concentração, com corpos escorregando por uma tábua para dentro de uma vala, um estudante disse “*olha o tobogã*” e naquele momento todos riram. Fiquei extremamente consternado com essa situação e, conversando com a professora de Língua Portuguesa, Ludmyla Rayanne, que também precisava trabalhar a temática dos Direitos Humanos devido à prova do ENEM, decidimos desenvolver o projeto de produção audiovisual baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nele, os alunos escrevem um projeto, um roteiro e produzem um curta de até 6 minutos sobre a temática escolhida.

3.4 Escola tem cor? Relações étnico raciais e escola

Eu, primeiramente, quero lhe dizer o quanto estou orgulhosa de mim mesma, por ter chegado onde chegamos. Eu sei que você sofreu (e muito!) por pessoas lhe dizendo que você “nunca passaria na porta do Ensino Médio”, e olha onde você chegou: você tem os melhores professores, que te admiram por ser essa garota forte e determinada que corre atrás dos seus sonhos. Já desacreditaram muito em você, famil, professores (da sua antiga escola) até mesmo amigos e colegas. Independente dos seus erros, você vai servir de inspiração para várias garotas, adolescentes, meninas e mulheres; e você já é: meninas entre 13 e 15 anos já te veem como inspiração naquele grupo que você participa, como por exemplo: a Cristiane, de São Paulo; a Clara Marques, do Rio de Janeiro; a Lorena, do Ceará; a Eduarda, da Paraíba; a Yasmin Rayssa, de Curitiba; a Jamilly, do Pará; a Lilian Melinho, do Mato Grosso; e a Isabela Fernanda, do interior de São Paulo. Todas elas têm um sonho igual a você.

[...]

[...]

Eu quero que você saiba que esse processo de ser tornar médica vai ser uma luta bem difícil, mas no final vai valer a pena. Você mesma sabe tudo que já lhe disseram: “Você não vai conseguir ser médica”, “Lugar de preto é trabalhando para branco”, “Medicina? kkkkk” “Esquece, medicina não é lugar pra gente preta”. Tudo isso te machucou. Mas você se tornou uma mulher forte, que luta pelos seus direitos. Sempre acredite nos seus sonhos, independente do que as pessoas falarem para você.

Daqui a dez anos, espero que estejamos na Faculdade de Medicina, de preferência em outro estado ou país, quem sabe até ajudando o meu povo africano ou crianças com doenças graves. Quero muito me casar com um homem que me ame de verdade, já que outro sonho que tenho é ser mãe. Mas, antes disso, quero viajar com meus pais, conhecer culturas, e lugares diferentes. No futuro, desejo aposentar meus pais e construir um rancho lá na chácara deles, porque eles merecem.

Com carinho e desejando toda sorte do mundo,

PS: Sonhem meninas, independente da cor da pele. Só vocês podem fazer a diferença nessa sociedade racista e machista. Todas nós somos fortes!

(Costa. 2022, p. 20)

Trechos da carta intitulada “querida Vitória Cecília” de Vitória Cecília Costa (1ª série B), Publicado em “Retratos: cartas para o futuro”, 2022.



Figura 24 – Estudantes do CEPI-PPG – Fonte: diário de Campo - 2023

As questões de raça nas escolas são um tema relevante e complexo, que envolve o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e que permeia o ambiente escolar. Essas questões são marcadas por conflitos, discriminação, exclusão, e evidenciam a necessidade de se pensar em políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a equidade racial, além de uma educação antirracista.

O racismo na escola é uma realidade que pode manifestar-se de diversas formas, desde a falta de representatividade na grade curricular até a discriminação verbal e física entre alunos, entre estudantes e professores, e vice-versa. O racismo estrutural na sociedade brasileira se manifesta de forma evidente na educação, como apontam autores como Munanga (1999) e Gomes (2005). Segundo esses autores, a escola reproduz e reforça as desigualdades raciais presentes na sociedade, por meio de práticas pedagógicas que ignoram a diversidade cultural e perpetuam estereótipos e preconceitos.

A escola é um espaço de poder, de disputas, de interesses que muitas vezes estão engendrados numa semiose difícil de perceber até pelos educadores mais atentos. Nilma Lino Gomes (2005, p. 146 e 147) nos apresenta algumas questões cujas respostas nos obrigam a

refletir a maneira como estamos pensando e vivendo a escola, sobretudo a escola pública, ela afirma que

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?

De fato, as indagações trazidas por Nilma (2005) nos impulsionam a uma resposta: não! Não podemos pensar a escola brasileira descolada das relações étnico-raciais. No entanto, não é assim que acontece; essas questões são tão secundarizadas, ou mesmo subalternizadas, na hierarquia de interesses na escola, que muitas vezes nem mesmo aquilo que tem prerrogativa de lei, como a Lei 10.637/03 que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, é cumprido. Mas por que isso acontece? O teórico da pedagogia histórico-crítica, Demerval Saviani (2012), apresenta que a educação é sempre um ato político, e isso se dá pela subordinação da própria estrutura que desenha a educação à política. O autor, em uma entrevista denominada “*Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Demerval Saviani*”, feita pelos professores Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira (2018), diante de uma pergunta sobre o projeto “Escola sem Partido”, tece a seguinte questão:

agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “Escola sem Partido”, que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. (Saviani in Hermida e Lira, 2018, p. 784)

Diante disso, podemos refletir sobre a questão levantada por Nilma (2005), tendo em mente que, de acordo com o IBGE, mais de 50% da população brasileira é composta por negros ou pardos. No entanto, por que as questões étnico-raciais não recebem a devida importância nas escolas? Isso se deve, em grande parte, às forças que permeiam a estrutura escolar e que favorecem a branquitude. Essas forças têm origem na elite que se beneficia do racismo estrutural e depende dele para manter seus privilégios. Diante desse contexto, percebemos que enfrentar essa disputa requer resistência em diversas dimensões, tanto no âmbito pedagógico quanto simbólico.

No entanto, em muitos momentos, essas questões podem passar despercebidas nos currículos, projetos e programas educacionais. Aprofundar o conhecimento sobre a escola e seus estudantes é de extrema importância para que possamos desenvolver processos e intervenções

pedagógicas efetivas, que promovam uma educação verdadeiramente antirracista e, no mínimo, mais equitativa. Compreender a realidade e as vivências dos estudantes nos permite identificar as barreiras e desafios enfrentados no contexto escolar, especialmente no que diz respeito às questões raciais.

Ao ter um olhar atento para esses aspectos, torna-se possível criar estratégias educacionais que valorizem a diversidade, combatam o racismo estrutural e promovam a inclusão de todas as vozes e experiências dentro do ambiente escolar. Dessa forma, estaremos construindo uma educação que respeita a pluralidade e trabalha ativamente para superar as desigualdades raciais existentes, preparando os estudantes para uma sociedade mais justa e igualitária.

No ano de 2022, durante um planejamento integrado entre ciências humanas e matemática, as professoras Wanessa Ribeiro (Geografia) e Juliana Pacheco (História e Sociologia) tiveram a ideia de realizar uma pesquisa censitária com os estudantes, que posteriormente ficou conhecida como "Projeto Minicenso". A proposta do projeto era ir além de algumas hipóteses estabelecidas sobre a escola e os estudantes, buscando validar ou questionar essas suposições.

Em vez de ser conduzido pelos professores para os estudantes, o projeto foi desenvolvido com a participação ativa dos alunos. Isso incluiu desde a seleção das perguntas até a construção dos gráficos, bem como a leitura, interpretação e redação crítica dos resultados obtidos.

O projeto superou todas as nossas expectativas ao proporcionar uma perspectiva única da escola através dos olhos dos estudantes. Eles tiveram a oportunidade de definir o que era relevante em seu ambiente de experiência, tanto em relação ao mundo quanto à própria escola, e sugerir alternativas para abordar essas questões. Assim, conseguimos percorrer um território amplo de referências, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a singularidade de uma juventude vibrante e cheia de vida nesta instituição de ensino.

No mapeamento do Minicenso, tivemos acesso à formação familiar, gênero, raça, mas também sobre satisfação com a escola, insegurança alimentar, localização, regiões do país, etc. O primeiro e mais elementar desafio para se pensar questões de gênero, sexualidade e raça é reconhecer que a diferença existe e ela não pode ser inviabilizada, pois é a fala dos estudantes a partir do olhar sobre o mundo, sobre a escola e também sobre seu futuro. O processo de aplicação dos formulários construídos por todos os agentes da escola foi feito com 100% dos estudantes. Eles receberam um colete e treinamento, bem como tinham um modo bem peculiar de garantir que todos respondessem. O resultado foi efervescente e, ao mesmo tempo, me convocou, como gestor, a uma mudança de perspectiva em vários assuntos. No que tange à auto-declaração étnico-racial, o resultado não foi tão dissonante em relação ao mapeamento realizado

pelo próprio IBGE para o Brasil. O gráfico abaixo (figura 25) nos apresenta a autoidentificação étnico-racial dos estudantes do CEPI Professor Pedro Gomes no ano de 2022.

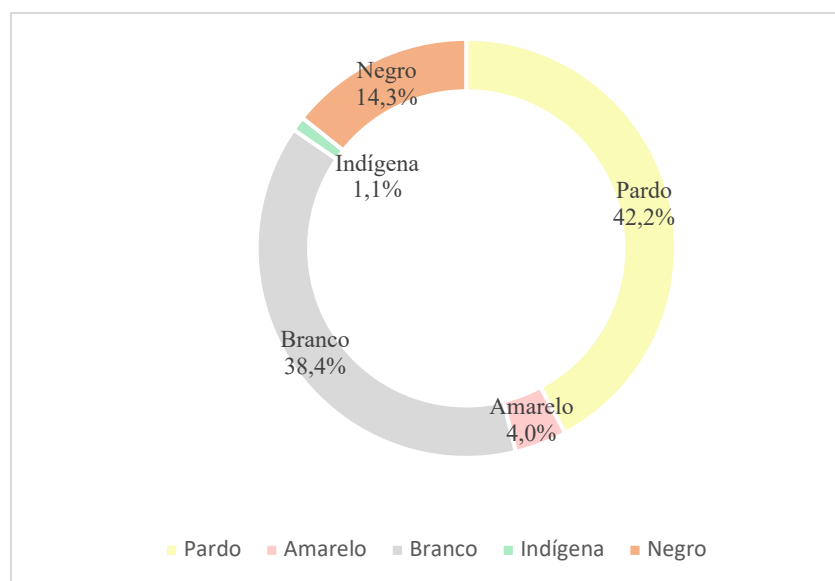


Figura 25 – Autodeclaração étnico-racial - Fonte: CEPI Professor Pedro Gomes. Gráficos feitos pelos estudantes DOURADO, Rafael; RIBEIRO, Ana Luíza; ANTUNES, Samuel;

Ao analisarmos o gráfico, fica evidente que a maioria dos estudantes se autodeclara pardo ou negro. Contudo, esse dado não é relevante fora de uma análise mais aprofundada das iniciativas que colocam os temas étnico-raciais com a mesma equivalência de espaço. De fato, eles não estão, e isso é desgostoso de reconhecer, sobretudo porque sou eu o observador dessa realidade, mas também um dos responsáveis por a posicionar na escola.

Uma escola formada majoritariamente por pessoas pretas e pardas deveria ter uma abordagem muito mais ampla das questões raciais. Entretanto, precisamos reconhecer que negligenciamos em muitos aspectos essa questão. Nas nossas últimas reuniões do Conselho de Classe, conversamos muito sobre isso e reconhecemos que precisamos repensar algumas ações, algumas questões e prioridades.

Durante as conversas com os professores e estudantes, as questões raciais emergem com uma mistura de revolta e dor, por um lado, e afeto e acolhimento, por outro. Lembro-me de uma conversa em particular com as professoras responsáveis pelo projeto "*Minicensó*". Elas compartilharam algumas impressões e situações vivenciadas pelos diversos estudantes que participaram do processo de construção do projeto. Elas mencionaram que, durante o *Minicensó*, os estudantes tiveram que analisar os gráficos e elaborar reflexões a partir dos dados coletados. Foi ressaltado o sentimento de angústia vivido pelos estudantes negros diante de certas questões que surgiram. De alguma forma, havia uma conscientização da desigualdade promovida pelo

racismo estrutural, ou pelo menos um desconforto em serem constantemente posicionados em um lugar de exclusão. E a exclusão não é necessariamente de classe, mas contém o reconhecimento de que essa questão os afeta mais profundamente. No entanto, o racismo estrutural os atravessa violentamente, mesmo que ascendam no fator socioeconômico.

Na análise do gráfico de autodeclaração comparando-o com aqueles que observam a classe social, elementos como casa própria, transporte para a escola, acesso à internet, formação dos pais, etc., um dado questionou nossa premissa de que o resultado colocaria os estudantes negros em uma condição desfavorecida em relação aos estudantes brancos. No CEPIPPG, os estudantes brancos e negros têm resultados parecidos nesse quesito e em muitos aspectos os estudantes negros e pardos se sobressaem. Analisado apressadamente, poderíamos desmontar nossas premissas e remontar outra tão equivocada quanto a anterior, ou seja, a concepção de que há uma paridade, uma certa equidade entre os estudantes brancos e pretos. No entanto, isso constitui um equívoco abissal. Na realidade, revela que o problema é estrutural, profundo e sistêmico. Ele revela que ser maioria ou mesmo ascender a uma classe social não é suficiente para que haja representação, políticas públicas efetivas e equidade.

Em uma conversa com algumas professoras durante o café – momento em que conversamos, contamos anedotas, mas também debatemos filosofia, sociologia, política, questões sociais e, claro, sobre a realidade da escola e dos estudantes – a fala delas acerca de um episódio chamou a atenção, envolvendo um estudante em particular. Na situação relatada, os colegas disseram a ele que ele deveria ser mais sociável, acessível e desenvolvido. No entanto, esse jovem, um rapaz negro de 16 anos, respondeu aos colegas que não se tratava apenas de ser ou não sociável, mas sim das condições que ele enfrentava para participar desses encontros. Ele acrescentou que é convidado para ir ao cinema, mas devido às suas limitações financeiras, ele acaba recusando e dizendo que não quer ir. Mencionou também que muitas vezes é chamado para sair, mas que essas atividades sempre envolvem altos custos financeiros.

Essa situação ilustra claramente as barreiras e desigualdades enfrentadas pelos estudantes negros no acesso a espaços de convívio social. Ela nos faz refletir sobre a importância de criar oportunidades acessíveis e inclusivas para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial e condição socioeconômica. É fundamental reconhecer que as desigualdades não são meramente fruto de escolhas individuais, mas sim de estruturas sociais que perpetuam injustiças.

Outra situação que me foi relatada é que alguns estudantes estavam falando de viajar para determinados lugares, ter aula de piano ou qualquer coisa do gênero, e outro estudante

interveio e disse para o colega parar de falar “*riquez*”, que essa língua de rico não era compreensível a ele. As professoras apresentaram que muitas vezes os estudantes e mesmo os professores têm dificuldade em estabelecer uma compreensão de que o racismo se manifesta e se estabelece nessas ausências e nessas privações.

Os estudantes negros sempre têm alguma história de abordagem policial truculenta, de algum segurança que os segue no comércio. Nesse ponto, devemos compreender que essa ausência de reconhecimento do racismo como uma prática, um sistema, faz parte do método de permanência da situação de subjugação. Gomes (2015) nos apresenta que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, pois nega a existência do racismo, mas que nas relações cotidianas, de gênero, nas universidades, escolas, os negros são discriminados. Nesse ponto, construir um percurso em via de uma equidade racial necessita de um reconhecimento dessa ambiguidade como ponto nevralgico para a própria permanência e perpetuação do problema.

Duas professoras estavam conversando na “*Praça dos Sonhos*” e me senti à vontade para falarmos sobre os estudantes, então perguntei sobre a questão racial na escola. Entre muitas histórias, elas relataram que uma das estudantes, uma menina de 15 anos, fez uma observação com relação ao “elogio” de uma professora, adjetivando-a como uma negra linda. A professora relatou que a estudante se posicionou dizendo a ela que “*ainda essa fala, “aneim” professora, sério... ainda isso*”, esclareceu que a fala se coloca como se fosse algo ruim, como se fosse um “*apesar de*”. Conversamos ainda acerca disso, do quanto esses posicionamentos da estudante demarcam um território de compreensão importante.

Sei que não podemos tomar todas as situações como se fossem deliberadas. Consigo perceber o desejo dos/das professores/as de problematizar essas falas e possuem posicionamentos claros sobre a importância de uma escuta aos/às estudantes, de uma avaliação e tomada de decisões baseadas na reflexão crítica e na equidade. Há uma preocupação por parte de muitos/as professores/as acerca da autoestima dos estudantes. Nesse ponto, o cabelo é um elemento importante que necessita ser endereçado, precisa ser foco de um tipo específico de acolhimento e, portanto, frequentemente aparece nas atividades dos estudantes, produções de texto e em cartazes (Figura 26). É perceptível que muitos estudantes, ao chegarem na escola, estão com o cabelo preso, mas aos poucos vão soltando e assumindo os cachos, o cabelo *black*. Nesse sentido, é

expressivo os estudantes e também professores que assumem o cabelo *black*, cachos, tranças, apliques e uma infinidade de cores de miçangas.

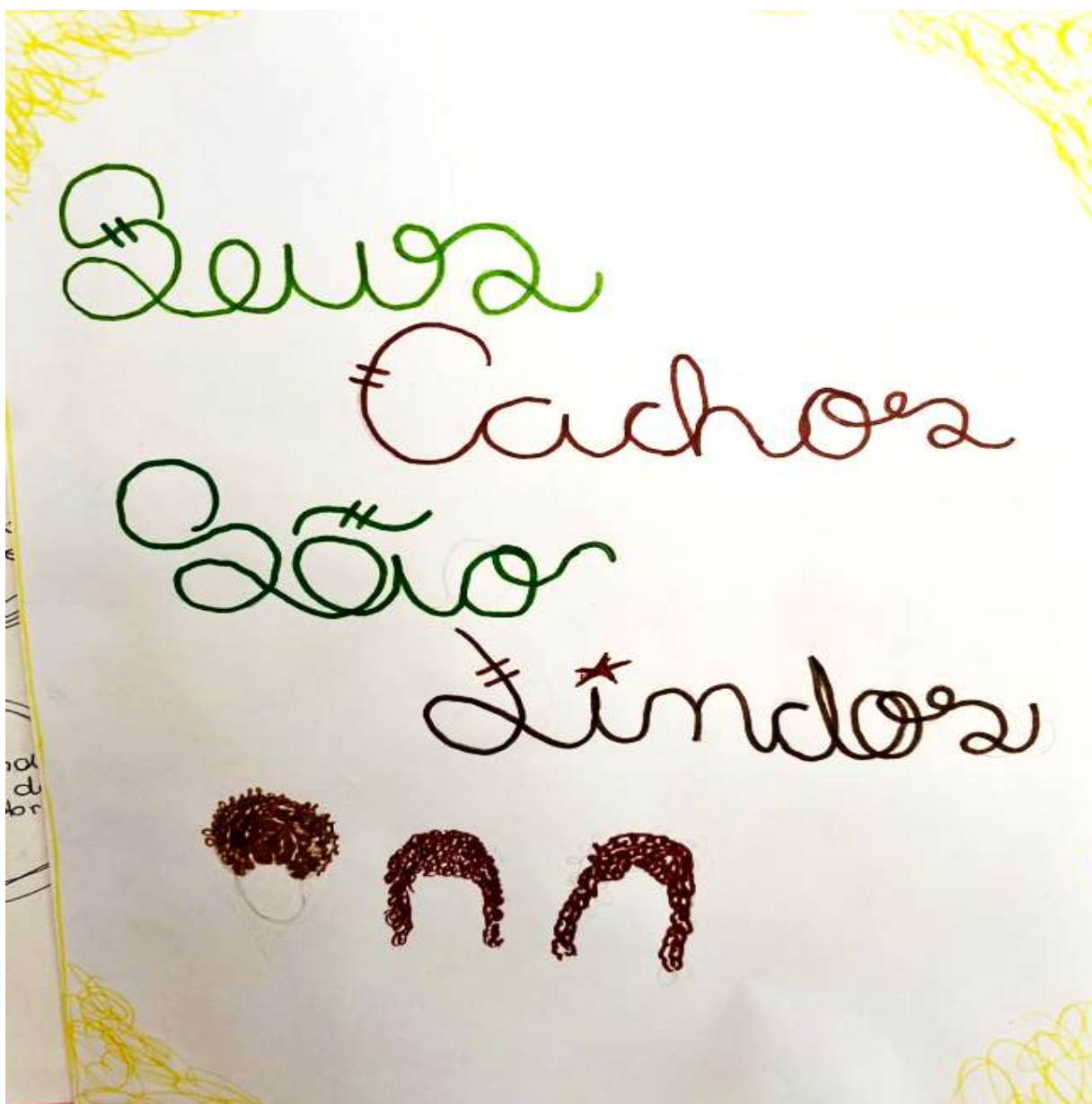


Figura 26 - cartaz produzido pelos estudantes - 2023

No livro *"Olhares Negros"*, Bell Hooks (2019) aborda a questão da beleza negra de maneira profunda e significativa. Ela critica as normas estabelecidas pela sociedade que promovem um ideal de beleza branco eurocêntrico, marginalizando e desvalorizando a estética negra. Hooks argumenta que a negritude possui uma beleza própria e única, que deve ser celebrada e valorizada. Ela ressalta a importância de desafiar os estereótipos negativos associados à aparência negra e promover uma valorização positiva da diversidade de tons de pele, texturas de cabelo e traços faciais presentes nas comunidades negras.

A autora critica a indústria da moda e da mídia, que historicamente excluíram ou distorceram a representação das pessoas negras, promovendo assim a internalização de padrões de beleza inalcançáveis e prejudiciais para muitos indivíduos. Hooks (2019) defende a ideia de que a rejeição desses padrões dominantes e a aceitação da beleza negra são atos de resistência e empoderamento. Ela incentiva as pessoas negras a amarem e apreciarem sua própria aparência, desafiando a visão de beleza estereotipada imposta pela sociedade.

Em uma das conversas com as estudantes, surgiu a questão das representações de beleza contidas e disseminadas pelas redes sociais e pela mídia. As estudantes afirmaram que se sentem incomodadas com a “*ditadura*” - na palavra delas - da beleza. Eu perguntei se elas se sentiam representadas pelos corpos expostos nas capas de revistas, no cinema e nas redes sociais. Elas unanimemente disseram que não, que os corpos são sempre perfeitos, magros e as pessoas parecem sempre ser ricas. Ouvi ironicamente de uma das estudantes, “*parece que não cagam*”, referindo-se a essas imagens representadas nas redes sociais.

No grupo focal haviam estudantes negras que assumiam os cachos e volume do cabelo. Perguntei a elas como foi esse processo, e uma delas respondeu que quando chegou à escola o cabelo era sempre preso, que usava bastante “gel” para aquietá-lo. Mas destacou que com o passar do tempo, com a influência de outros estudantes, dos professores, foi criando coragem de deixar os cachos e que passou a gostar, apesar de dar muito trabalho, segundo ela. Nesse sentido, questionei acerca da forma como os corpos negros são apresentados e representados pela mídia. O que elas disseram confirma a análise de Hooks (2019) acerca da moda e o modo como representa os corpos negros, sempre de maneira sexualizada. Entretanto, as jovens afirmaram que veem mais frequentemente mulheres negras, “veja só diretor, no filme Pantera Negra, todos eram negros, achei massa”, disse-me uma das alunas.

As forças que regulam a moda, regulam também os meios de comunicação, a política, e claro, a escola. A pesquisadora em educação Ana Célia da Silva (2005, p. 23) apresenta no texto “*A desconstrução da discriminação no livro didático*” que

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Essas reversões são modos em que uma estrutura de poder se perpetua. Ela incide sobre entendimentos com a finalidade de perpetuar situações de opressão. Dessa forma, os desafios são imensos, tanto do ponto de vista da percepção da lógica da branquitude, dos valores eurocêntricos contidos na seleção do currículo, na forma como a história é representada, quanto

nossa própria relação com os acontecimentos cotidianos. Nessa direção, foram imensas as conversas com pais e estudantes que me deixaram estarecido. Pais que relataram racismo no trabalho, abordagens policiais truculentas, dificuldades de emprego, assumir as contas, transporte, saúde, etc.

Mas percebemos mudanças, pois notamos nos estudantes movimentos importantes, tanto do ponto de vista da não aceitação do racismo, quanto na compreensão de que lugares podem ser ocupados, espaços como profissões e, claro, a própria Universidade Pública. Podemos perceber isso na forma como os estudantes relatam seu próprio lugar no mundo, bem como nos espaços que ocupam e projetam. Vimos na carta da Vitória Cecília Costa (2022), que introduziu esse subtítulo, uma consciência dos desafios enfrentados, mas ela manifesta que as coisas não precisam ser como estão desenhadas, que ela tem direito de sonhar e ocupar espaços que são historicamente ocupados por pessoas brancas.

Nesse sentido, podemos ver também o texto de Layanne Rodrigues da Silva (2021, p. 44) publicado pela escola no livro *"DiverCidade: contos de uma juventude em movimento"*. Ela conta uma história que merece ser aqui abordada

Lara é uma menina negra, cabelo crespo e lábios carnudos. Ela cresceu em um bairro comum de Goiânia, que é a cidade onde seus pais sempre moraram.

Ensinar para ela, desde pequeninha, a importância do respeito, da educação e dos estudos, para que ela possa ter um bom futuro. A mãe dela, quando mais nova, na época do colegial, foi vítima de muito preconceito, por isso ela não queria o mesmo para a filha. Então, Clara se tornou uma adolescente cheia de opinião, fala o que sente e defende o que ela acredita. E ela crê que cada pessoa tem sua importância do jeito que é.

Clara sempre teve bom desempenho na escola. Acabara de começar o ensino médio, seus pais conseguiram uma vaga em uma escola próximo de sua casa. Em seu primeiro dia de aula, como de costume, ela se sentou na carteira da frente. Clara ficou nervosa, as horas pareciam não passar. Neste dia, não fez amigos, uns a cumprimentaram e outros olhavam de uma forma que a fez se sentir mal.

Após quase um bimestre, os alunos de sua sala continuavam indisciplinados e imaturos. Faziam bagunça, piadinhas a toda hora. Isso a incomodava muito.

Um dia, depois de uma avaliação, Clara ouviu um certo comentário que a deixou muito triste: “De “Clara” ela só tem o nome”, e em seguida várias risadas. Depois desse dia, passou a se perguntar o que tinha de errado com ela, e o que tinha de errado com a cor de sua pele.

Clara resolveu não comentar com ninguém sobre o acontecido. Entretanto, certa vez, estava na fila da merenda, quando foi surpreendida por um grupo de meninas:

— A gente vai passar na sua frente!

— Não vão. — Respondeu Clara.

— A gente vai sim, porque pessoas de sua cor ficam por último.

Era impossível descrever o que Clara sentiu naquele momento. Sua reação foi correr rapidamente para o banheiro, enquanto as lágrimas escorriam pelo seu rosto.

A partir daquele dia, Clara passou a se afastar das pessoas, e deixou de se esforçar nos estudos. Isso causou grande impacto nas suas notas e também no que se passava na cabeça dela. Ela não compreendia o porquê daquilo. Os pais de Clara perceberam que havia algo errado, que ela estava diferente e, quando pegaram o boletim, tiveram certeza disso. Os professores conversaram com eles sobre o comportamento da aluna.

Quando chegaram em casa, os pais chamaram a menina para conversar e perguntaram o que estava acontecendo e se ela estava bem. Depois de muita insistência, Clara

contou para seus pais tudo que aconteceu. Seus pais a abraçaram, para que naquele momento ela se sentisse protegida.

Sabendo de tudo, os pais foram à escola, informaram à diretoria, que convocaram os responsáveis dos alunos para uma longa conversa junto ao batalhão escolar:

— Racismo é crime – disse um policial para os pais de um dos alunos que estava presente.

Ao fim da conversa, os pais de Clara e ela decidiram mudar a filha de colégio. Com isso, uma amiga da família falou sobre uma escola referência em Goiânia, chamada “Pedro Gomes”, onde eles conseguiram uma vaga. Clara ficou, mais uma vez, nervosa e ansiosa em seu primeiro dia. Mas ao terminar o dia, a garota estava aliviada e até feliz. Havia sido um dia bastante gostoso na escola. Assim, ao chegar em casa, contou para a sua mãe como havia sido seu dia:

— Mamãe, foi muito bom! Eles me acolheram de uma forma incrível! Eu fiz vários colegas e até contei sobre o que aconteceu comigo na outra escola. Há tantas pessoas diferentes lá, cabelo roxo, azul, eu achei muito legal a diversidade daquele colégio. E também há vários projetos diferentes para os alunos.

— Sério! — Respondeu a mãe empolgada

— Sim! E eles me disseram que, se eu for vítima de atitudes preconceituosas, devo avisá-los, para que possam resolver a situação, pois esse tipo de coisa não é brincadeira.

Clara encontrou uma escola legal. Entretanto, não deixou impune o que ocorreu na outra escola. Racismo não é brincadeira, é crime.

O conto da estudante Layanne é profundamente didático, pois nos apresenta como o racismo, como estrutura violentadora, age. Ele carrega um elemento importante e digno de nota, pois nos traz também um altruísmo que parte da recusa, da resistência e da luta. Ele não é ingênuo, mas visceralmente cirúrgico. O conto, ao dizer “escola não tem cor”, está reafirmando que ela, a escola, não é branca, então não deve ressoar somente essa musicalidade.

Esse conto evidencia a importância de confrontar o racismo e a branquitude presentes na sociedade e na própria escola. A mensagem transmitida é poderosa ao questionar a normatização do branco como padrão e desafiar os estereótipos que perpetuam desigualdades e violências.

A equidade racial na educação é um conceito que se refere à garantia de acesso e permanência de todos os alunos, independentemente de sua raça, em condições de igualdade, portanto, é necessário implementar políticas públicas que promovam a diversidade cultural e a inclusão, bem como práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e combatam o racismo.

A superação das desigualdades raciais no ambiente escolar passa por uma mudança de paradigma na forma como a educação é pensada e implementada no país. É necessário promover uma educação antirracista e inclusiva, que valorize a diversidade cultural e que permita a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade.

ESCOLA NÃO TEM COR



AYANNE RODRIGUES DA SILVA 1º B

Figura 27 - ilustração do conto "Escola não tem cor" – Fonte: SILVA, L. R. da, 2021, p. 42

4 CAPÍTULO 3 – Caminhos possíveis



Figura 28 - Estudantes reunidas em horário de PJ - Fonte: diário de campo - 2022

Um dos grandes desafios da antropologia é definir um espaço de diálogo com o outro, bem como traçar os mecanismos que situam e constituem essa relação. Uma das questões fundamentais é compreender o lugar em que o “eu” encontra um “outro”, assim como a estrutura relacional desse encontro. O campo é o espaço em que esse diálogo acontece, portanto, não seria precipitado afirmar que os acontecimentos e movimentos, desenham o campo. O meu campo é a escola, contudo, essa não é qualquer escola, não é uma instituição de ensino aleatória, é a escola em que me construí como professor, e é nela que atuo como diretor há 7 anos.

Em um caminhar inicial da pesquisa, me localizei num conflito por um período considerável. Essa agitação residia na tentativa de separar o território da minha atuação como diretor e como antropólogo. Mas aos poucos, nas conversas e reuniões com o orientador, fui percebendo que não seria possível esse delineamento claro, bem como não seria possível essa separação, pois a autoridade de diretor não dependia da minha vontade, ela era assimilada e compreendida tanto pelos/as alunos/as quanto pelos/as professores/as. Sendo assim, a posição que ocupo me coloca em dupla perspectiva: por um lado, sou um observador privilegiado, pois de alguma forma participo de questões e situações que talvez um pesquisador que não tivesse essa posição não poderia observar ou participar; por outro lado, é preciso reconhecer que a autoridade também é limitadora, pois em situações com os/as estudantes e mesmo com os/as professores/as, simplesmente pela minha presença, já há uma modulação no comportamento, nos assuntos ditos, nas brincadeiras. Esse foi um dos motivos que me levou a propor a disciplina eletiva, pois apesar de ela ainda ser a “eletiva do diretor”, ainda assim foi possível uma proximidade maior com um grupo de estudantes.

Desse modo, foi necessário entender essa perspectiva da autoridade no meu trabalho de campo. Nesse contexto, a compreensão de James Clifford (1998) e Tereza Caldeira (1988) foi importante, uma vez que falam do papel dos autores/as (antropólogos/as) no texto etnográfico, da autoridade etnográfica, ou seja, aquela autoridade na definição dos termos, das posições, das classificações e dos significados. Partindo do ponto de vista de que enxergar o autor da narrativa em perspectivas multidimensionais - compreender que existem um conjunto de termos que me definem enquanto interlocutor - ao invés de unidimensionais - ponto rígido na autoridade de definir os termos na leitura do outro - é sempre mais salutar à dinâmica da alteridade - fundamental para uma ética na pesquisa.

Dessa forma, compreender as multidimensionalidades que constituem a minha posição nessa interlocução foi desafiador, mas ao mesmo tempo libertador do ponto de vista dos caminhos trilhados na pesquisa. À medida que ela ia se desenrolando fui percebendo uma série de

compreensões equivocadas que tinha dos/as estudantes, bem como conceitos que detinha sobre eles/as que nada tinha a ver com o modo como eles/as mesmos se viam, se compreendiam e se posicionavam frente à escola, seus pares, os/as professores /as e claro, sobre mim mesmo.

Noutro sentido, fui observando, ao longo do processo da eletiva, que trazer a participação efetiva e sincera dos/as estudantes na condução de percursos temáticos para os encontros, dinâmicas e as decisões de produção final foi extremamente importante para que pudessem estabelecer uma relação horizontal e colaborativa. Esse movimento colocou o nosso diálogo num processo de construção de narrativas, de colaboração, de coprodução.

Podemos compreender melhor essa questão se nos debruçarmos sobre Joanne Rappaport (2007) e José Jorge de Carvalho (2001). No início de seu texto “*más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración*” Rappaport (2007, p. 198, tradução minha), apresenta um apontamento importante:

James Clifford conclui que a crise da representação etnográfica - a impossibilidade no mundo contemporâneo de continuar a produzir descrições sobre um Outro firmemente fixado em uma comunidade circunscrita e atemporal - poderia ser resolvida por redefinindo a etnografia como diálogo.

Os autores trazem a discussão acerca da posição do pesquisador frente a seu interlocutor, sobre a subalternização desse outro e sobre o seu enquadramento em categorias. Além do mais, Rappaport apresenta o campo como espaço de co-teorização, ou seja, extrapola a dinâmica clássica de observar, descrever e interpretar o outro, e passa a compreensão de uma produção coletiva de vínculos conceituais, que recorrem tanto aos conceitos da antropologia, quanto às concepções dos interlocutores (Rappaport, 2007). Assim sendo, trouxe os estudantes como coprodutores, ao mesmo tempo que aprofundava as questões pertinentes à pesquisa, pois o olhar deles é diferente do meu, a visão deles se localiza na experiência de jovem na escola, sob o prisma da rotina e conjunto de relações que são estabelecidas nessa vivência. Essa experiência também me proporcionou uma observação interessante sobre os mecanismos e direções tomadas por eles durante o processo.

O campo se desenhou nas vivências cotidianas da escola; contudo, a eletiva teve um papel importante na construção desse percurso, pois foi uma proposta que recebeu adesão por parte dos estudantes, ou seja, eles mesmos escolheram participar, mesmo sabendo que seria uma pesquisa, bem como uma proposta do diretor. Recordo de brincarem: “*vamos ser as cobaias do José*”. Esse percurso colaborativo culminou em produções significativas, como infográficos, textos e um curta-metragem em três episódios cuja produção foi um caminho expressivo de colaboração, gravação e edição.

Além do mais, não há como não perpetrarmos a experiência da pandemia como um marco em nosso percurso e, consequentemente, no caminhar da escola. Os desafios foram imensos em todos os períodos da pandemia, bem como exigentes do ponto de vista da tomada de decisões dos estudantes e nossa.

4.2 Curta documental: Papo Reto

A disciplina eletiva teve duração de um semestre, sendo um percurso muito importante da pesquisa, pois possibilitou uma maior proximidade e periodicidade nos diálogos com os/as estudantes. Durante esse percurso, foram realizadas diversas produções, desde infográficos em que os/as estudantes faziam desenhos ou colagens relacionados ao tema: escola, adolescência e corpo - a partir desses desenhos, produziam conceitos que partiam de seus próprios pensamentos, da sua própria experiência - até a criação de um curta em três episódios.

Em meados de abril de 2022, durante uma reunião para discutir a culminância das eletivas (evento do final do bimestre que permite às eletivas mostrarem à comunidade escolar o que foi realizado na disciplina), tivemos um tempo reduzido devido a uma avaliação externa.

Nos reunimos na sala de projeto de vida e, em círculo, abrimos para sugestões de produção. Embora não tenham sido muitas ideias apresentadas, as duas sugeridas foram bastante interessantes: a criação de cartazes ou a montagem de um estande, e a produção de um vídeo. Os/As alunos/as, por meio de votação, decidiram trabalhar com o vídeo, e assim ficou acordado.

O próximo passo era definir o tema e o título do vídeo. Os/as estudantes sugeriram várias palavras relacionadas ao tema, tais como corpo, padrão, escola, adolescência, juventude e subjetividade. Em seguida, foi necessário definir as equipes de trabalho, ou seja, como cada um contribuiria para a produção. Dentre as funções atribuídas por eles, havia a de entrevistadora, responsável por conduzir as perguntas aos entrevistados; o grupo que selecionaria os estudantes que participariam; a construção do questionário e a curadoria das perguntas que seriam utilizadas nas entrevistas; os/as estudantes responsáveis pela parte técnica, como filmagem, áudio e auxílio na edição; e, por fim, aqueles/as que se dedicariam a escolher os locais para cada entrevista. Dessa forma, todos/as os/as estudantes puderam contribuir para a produção do vídeo.

O título do vídeo surgiu em uma reunião seguinte, na qual já tínhamos uma lista de perguntas em mãos e pudemos alinhar a dinâmica de execução. O nome sobreveio a partir de uma conversa sobre o teor das perguntas organizadas, quando uma das estudantes perguntou se elas poderiam ser diretas, de forma franca. Assim, a ideia do nome "Papo Reto" como título,

acrescentando as unidades temáticas: corpo, escola e juventude. Dessa forma, o curta *"Papo Reto: corpo, escola e juventude"* se configura como um curta com duração média de 10 a 15 minutos, o qual foram apresentadas entrevistas com estudantes.

No que se refere à lista de perguntas construídas coletivamente pelos estudantes, elas abordaram diversos temas discutidos ao longo do percurso da disciplina eletiva. Durante as aulas, foram realizadas reflexões sobre a escola, a relação com os professores, as expectativas dos pais em relação ao futuro e a forma como os estudantes enxergavam e compreendiam questões relacionadas à juventude e à sua relação com a escola.

As perguntas trazidas pelos/as alunos/as foram organizadas de forma aleatória, sem grandes agrupamentos, contudo, a questão central escolhida por eles foi relacionada ao corpo. Eles explicaram que, à medida que escolhessem os entrevistados, iriam formular as perguntas com base na relação que já possuíam com cada pessoa. Dessa maneira, seriam capazes de direcionar as perguntas de acordo com o contexto específico de cada entrevistado. Abaixo podemos ver as questões apresentadas pelos/as estudantes:

1. *Por que você decidiu se inscrever nessa Disciplina Eletiva? O que lhe chamou atenção? Você acredita que esse tema é importante? Por quê?*
2. *Os filmes, novelas, programas de TV e publicidade apresentam um padrão de beleza. Você saberia me descrever esse padrão?*
3. *Você concorda com esse padrão de corpo?*
4. *Você acha que estar nesse "padrão" de corpo é importante para ser aceito?*
5. *Como essa questão, do corpo "padrão" é vivida no ambiente da escola?*
6. *Você presenciou alguma situação que poderia compartilhar?*
7. *Como você e seus colegas lidam com essas exigências de "padrão" estético?*
8. *Você segue ou acompanha algum canal ou Instagram que fala sobre corpo, beleza, dieta, alimentação?*
9. *Você acredita que é uma boa fonte de informação? Por quê?*
10. *Como você se sente com relação ao seu corpo?*
11. *Já se sentiu desconfortável ou mudaria alguma parte do seu corpo? Por quê?*
12. *Você se reconhece no seu corpo?*
13. *Você se preocupa com a forma como as pessoas lhe veem?*
14. *Você já passou por alguma situação constrangedora com relação ao seu corpo?*
15. *Já se sentiu deslocado de algum grupo por causa disso?*

16. *Aqui na escola tem vários tipos de pessoas, você acha bacana essa diversidade?
Como você lida com essas diferenças?*
17. *Você já se sentiu desconfortável por causa do seu cabelo, tamanho, peso, cor de pele?*
18. *Já sofreu algum preconceito por causa do seu corpo, cabelo, tamanho, peso ou cor de pele?*
19. *A escola tem alguma restrição de uso de brinco, piercing, corte de cabelo, cor de cabelo, roupa ou outros adereços?*
20. *Você tem a liberdade de usá-los? Por quê?*
21. *Acredita que seja uma forma de pertencimento a um grupo?*
22. *Acredita que as pessoas usam porque gostam ou porque todos usam?*
23. *Você já se sentiu desconfortável em praticar algum esporte na escola, por causa do seu corpo?*
24. *Você já se sentiu envergonhada em participar de alguma apresentação, seminário, etc., por causa do seu corpo?*
25. *Você acredita que esse desconforto pode limitar as suas oportunidades pelo medo de se expor?*
26. *Você acredita que haja diferença entre o modo como os meninos e as meninas lidam com seus corpos?*
27. *Você já conheceu algum colega trans na escola? O que você pensa sobre isso?*
28. *Você percebe alguma mudança na forma como as pessoas lidam com a questão do corpo na escola? Essa mudança é para melhor ou pior? Por quê?*

Confesso que me senti motivado a direcionar as perguntas que julgava mais pertinentes para a pesquisa e que, de alguma forma, pudessem sustentar uma narrativa, mas me contive nesse impulso e permiti que os/as estudantes estabelecessem seus próprios parâmetros

Após a escolha das comissões, nome dado aos grupos de trabalho, ficou acordado que, em um encontro após a definição, eles trariam tanto as perguntas que foram transcritas acima quanto a lista com as sugestões de entrevistados/as. Dessa forma, na sessão estabelecida, tínhamos uma lista prévia de estudantes que participariam do vídeo. O próximo passo foi escolher locais na escola para que cada entrevista fosse realizada, pois chegamos à conclusão de que essa mudança poderia trazer dinamicidade visual. Além disso, foi decidido que alguns gravariam de forma individual, enquanto outros responderiam às perguntas em grupo. Essa foi uma

observação feita pelas comissões, visto que alguns/mas estudantes se sentem mais à vontade estando com os/as amigos/as, enquanto outros/as preferem estar sozinhos/as, se sentindo menos expostos/as.



Figura 29- filmagem do documentário "Papo Reto"- fonte: Arquivo da Escola - 2022

Após a escolha dos locais para as filmagens pela comissão responsável pela locação e suporte à comissão de gravação, fotografia e edição, agendamos as entrevistas para dois dias depois. Optamos por momentos em que o barulho era menor, como os recreios, intervalos e o horário do PJ¹⁹ (Protagonismo Juvenil). A escola fica muito agitada nesses momentos, e o som poderia ser comprometido.

¹⁹ Nas escolas de tempo integral, existe uma metodologia chamada Protagonismo Juvenil. Nessa abordagem, os estudantes se organizam em clubes juvenis, que são planejados e geridos por eles mesmos. O objetivo é promover a autonomia dos jovens para que possam fazer escolhas relevantes com base em seus interesses, considerando o que gostam, consideram importante ou desejam aprender e ensinar. No Clube, jovens ou grupos de jovens desenvolvem projetos e apresentam suas propostas em uma espécie de "feira" dos clubes, assemelhando-se à escolha

No dia das gravações, levei meus equipamentos de filmagens: uma câmera Canon 77d, uma lente 18/125mm, um tripé com cabeça hidráulica e um microfone de lapela. Além disso, uma das estudantes dominava bem a fotografia e ficou responsável por registrar o processo, bem como orientar os enquadramentos. A comissão de entrevista, responsável por conduzir as perguntas, decidiu que, além das perguntas feitas aos entrevistados selecionados, haveria um "rolê" pela escola para questionar os/as estudantes de maneira aleatória. Contudo, esse "rolê" acabou perdendo sua finalidade dentro do documentário, pois por um problema técnico, o áudio não foi captado. No entanto, decidimos utilizar um filtro de *histórias em quadrinhos* contido no software utilizado na edição, *Final Cut*, e inserir o trecho como artifício visual no meio do vídeo.

Inicialmente, havíamos planejado fazer uma edição que durasse, no máximo, 15 minutos, pois, segundo os/as alunos/as, um vídeo muito longo tende a ficar enfadonho e "*ninguém tem paciência de assistir*", reiterou uma das estudantes. Porém, para nossa surpresa, percebemos que o material gravado não caberia de forma alguma em 15 minutos, já que a qualidade era muito boa e ninguém queria cortar nenhum trecho. Então, nos reunimos e tivemos a ideia de dividi-lo em três episódios, assim poderíamos dar maior visibilidade ao material e não fragmentar as respostas dos entrevistados.

O documentário "Papo Reto: corpo, escola e juventude" foi estruturado em três episódios: Episódio 1, abordando a temática "corpo", com duração de 13'42"; episódio 2, sobre identidade, com 9'35"; e episódio 3, tratando da juventude, com extensão de 11'11".

das eletivas. Por exemplo, se um estudante sabe tocar violão e deseja ensinar outros, ele pode criar um clube com um número definido de vagas e liderar esse projeto. Os clubes mais comuns são relacionados a esportes e dança, mas também surgem clubes de jogos digitais, música, leitura e preparação para o ENEM, bem como xadrez, teatro e robótica. Os clubes são acompanhados por professores, embora sua presença seja mais voltada para ajudar na organização de materiais, mediar conflitos ou esclarecer dúvidas, todo o resto é por conta do próprio clube.

4.2.1 Papo Reto - Episódio 1 – Corpo



Figura 30 - frame do episódio 1 do curta-metragem "Papo Reto"- Fonte: Arquivo da escola - 2022

O primeiro episódio²⁰ foi gravado na sala da disciplina Projeto de Vida (figura 35), que fica ao lado da minha sala e que foi o local da maioria dos encontros da eletiva. Contou com a participação de três estudantes: dois estudantes da 2ª série, uma menina e um menino, e uma da 3ª série. Os jovens delinearão um percurso nas perguntas acerca dos seguintes temas: padrão estético, assédio, expectativas, escolhas e feminino.

Os/As estudantes ficaram dispostos/as um/a ao lado do/a outro/a, a uma distância média, proporcionando um plano relativamente aberto e estático. A primeira pergunta foi direcionada ao estudante Aphonsius Gabriel (16 anos)²¹: *"Você acredita que há diferença no modo como*

²⁰ O Episódio 1 pode ser assistido no canal da escola no Youtube no seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=5xj3rsCJDYQ&t=600s>

²¹ Nesse caso, o nome real dos estudantes foi utilizado, pois o documentário foi uma produção feita dentro de uma disciplina da escola, portanto, como produção de uma eletiva. Sendo assim, há autorização de imagem e vinculação do vídeo no canal da escola no Youtube. O acesso a esse material é público e não faria sentido omitir os nomes. Além do mais, desde a abordagem para participarem das filmagens, proposta da produção, bem como de sua

os meninos e meninas lidam com seus corpos?" Ele respondeu que "há uma cobrança maior... Extraordinariamente maior para entrar em um padrão, porque numa sociedade patriarcal, ele sempre subordina a mulher aos interesses dos homens".

A segunda pergunta, *"Você se preocupa com a forma como as pessoas lhe veem?"*, foi feita às meninas. A resposta da estudante Eduarda Luíza (15 anos) foi que sim, que se preocupa muito com essa questão, acrescenta que *"estar na rede social nesse mundo cheio de.. sabe... muito padrão que tá preestabelecido e principalmente na adolescência que o corpo ele é muito importante, quando a gente sai da infância a gente não liga muito pra isso, mas quando vamos crescendo percebemos que isso aumenta, que tipo, ser magra, fazer uma série de coisas, certas limitações pra você conseguir (...) eu acho que eu já fiz coisas surreais comigo mesma pra conseguir alcançar o peso ideal pra ser aceita.*

Na perspectiva dessa mesma questão a estudante Lorena Yngrid (16 anos) relatou que quando tinha 11 anos de idade já queria colocar silicone, ou seja, mesmo sem idade já tinha uma ideia de padrão de corpo que deveria seguir, pois esse padrão é imposto a ela mesmo quando não tinha nem idade para ter esse corpo e que mesmo adulta não teria que tê-lo. Tudo isso se dá, segundo ela, pois desde pequena as pessoas vão apontando coisas que deveriam mudar, sempre dizendo *"isso é estranho, isso em você precisava melhorar"*. Ela se posiciona no sentido que isso tudo afeta as adolescentes, pois muitas vezes com 15 anos, já querem fazer vários procedimentos estéticos e que muitas vezes pode não incomodar de fato, mas que pelo excesso de observações das pessoas, acaba que as adolescentes passam a querer mudanças corporais com a finalidade de se encaixarem, de serem aceitas.

As falas das estudantes revelaram uma profunda consciência sobre diversas questões delicadas. Elas compreendiam o padrão de beleza como uma construção social, bem como a violência que isso gera em relação aos seus corpos. Essa imposição permeia todo um sistema que envolve as mídias e sustenta uma lógica patriarcal que as reduz a meros produtos a serem consumidos, desde a infância.

Nesse sentido, o corpo feminino muitas vezes é objetificado, tornando-se uma mera mercadoria ou objeto de desejo, desvinculado de sua agência e submetido a olhares e julgamentos externos. Essa objetificação pode perpetuar estereótipos e contribuir para a manutenção de desigualdades de gênero, limitando o espaço para a expressão de sua subjetividade.

vinculação aberta na internet os estudantes e responsáveis tinham ciência e concordaram via "termo de uso de imagem".

As estudantes reconhecem que há um padrão de beleza estabelecido que caracteriza como belo um corpo branco, magro e, às vezes, musculoso e definido. A estudante Lorena acrescenta que esse padrão é inalcançável e irreal, pois não é possível chegar a esse ideal sem procedimentos estéticos. No que tange ao masculino, o estudante Aphonsius destaca que o corpo padrão é um corpo musculoso e que muitas vezes os homens apelam para esteróides anabolizantes quando não conseguem atingir esse padrão. Ao final das contas, o padrão acaba sendo uma estratégia que o próprio sistema utiliza para vender produtos e procedimentos.

A cobrança por um padrão estereotipado de beleza nas meninas é um fenômeno cultural profundamente enraizado na sociedade contemporânea. De acordo com Susan Bordo (2003), essa exigência está relacionada a construções sociais e culturais que definem o que é considerado esteticamente atraente. As mídias, as propagandas e a cultura popular desempenham um papel crucial na perpetuação desses ideais, contribuindo para a padronização da beleza feminina. Nesse contexto, as meninas são submetidas a uma pressão constante para se encaixarem nesses padrões, o que pode resultar em distorções de autoestima e autoimagem.

A objetificação do corpo feminino é um aspecto relevante a ser considerado na análise dessa temática. De acordo com Barbara L. Fredrickson e Tomi-Ann Roberts (1997), a objetificação ocorre quando o corpo da mulher é reduzido a um mero objeto de desejo sexual, dissociado de sua individualidade e subjetividade. Esse processo de objetificação é frequentemente reforçado em diversas esferas da sociedade, desde a mídia até as relações interpessoais. Meninas, adolescentes e mulheres são retratadas como meros corpos a serem admirados, o que pode levar à redução de sua importância para além de sua aparência física. Isso é uma questão destacada pela estudante Lorena, que pondera que no que se refere às mulheres, as observações são sempre direcionadas ao corpo, que as pessoas não se referem à inteligência, ao talento, mas sempre à questão corporal.

A cultura do consumo também desempenha um papel importante na padronização da beleza feminina e na objetificação do corpo. Através da publicidade e do *marketing*, são promovidos produtos e serviços que visam atender às expectativas desse padrão estético, levando as meninas a acreditar que alcançar esse ideal é fundamental para sua felicidade e sucesso social. Como destaca Naomi Wolf (1990), o consumo desses produtos e serviços contribui para a perpetuação dessa dinâmica, reforçando a visão de que a beleza é um produto comercializável. Sendo assim, se a beleza é vista como um produto, a sua finalidade é direcionada para um corpo objeto, como afirma a estudante Lorena: *“desde pequena o meu corpo é visto com um objeto,*

que pode ser tocado, que pode ser explorado, que as outras pessoas podem ter liberdade para falar o que quiserem (...) e à medida que você vai crescendo isso só vai piorando”.

Ademais, é essencial reconhecer que a cobrança pelo padrão de beleza e a objetificação do corpo feminino estão interligados com questões de gênero e poder. De acordo com Kathy Davis (1995), essas imposições tendem a favorecer uma visão de feminilidade submissa e subserviente, resultando em desigualdades e restrições para as mulheres em diferentes contextos sociais.

Além disso, esse episódio também aborda as expectativas dos estudantes em relação ao futuro. Eles destacam que se sentem muito inseguros e o futuro é uma preocupação constante. Aphonsius menciona que gostaria de fazer engenharia, mas tem receio de passar cinco anos na faculdade e não conseguir encontrar um emprego, tendo que trabalhar como *Uber*. Essa incerteza sobre o futuro deixa os adolescentes inseguros em relação aos lugares e posições que ocuparão quando se tornarem adultos. Além do mais, se observa em nossas conversas que tanto a pandemia, quanto a situação política do país os afeta, gerando desânimo e incertezas.

4.2.2 Papo Reto – Episódio 2 – Identidade



Figura 31 - frame do episódio 2 do curta-metragem "Papo Reto"- Fonte: Arquivo da escola - 2022

O 2º episódio²² teve uma dinâmica um pouco diferente do 1º. Os/As estudantes que estavam na comissão de locação decidiram que as entrevistas seriam gravadas em locais diferentes da escola e contariam com a participação de três colegas: Jully Gabrielly, Wallex Rafael e João Victor Paniago, todos estudantes com 16 anos e pertencentes à 2ª série. Dessa forma, a entrevista com a estudante Jully foi feita na "*Praça dos Sonhos*", pois acharam um lugar bonito devido ao laguinho e ao verde ao fundo. O Wallex foi entrevistado no estacionamento da escola (figura 38), pois no horário da ação, estava muito barulhento dentro da escola, e, por fim, as filmagens com João Victor ocorreram no fundo da escola, após as quadras de esportes, com um pé de limão ao fundo.

Como no episódio anterior, os alunos definiram, a partir dos temas listados nos encontros da eletiva, que o segundo vídeo teria como eixo a palavra "identidade" (figura 33) e abordaria questões como descoberta, aceitação, sexualidade e diversidade. Indaguei a eles sobre os critérios dessa definição, e eles destacaram que o primeiro episódio tem como eixo temático o "corpo", pois esses assuntos foram abordados nas falas dos/as três jovens. Assim, no episódio 2, enfatizaram que na perspectiva da identidade, os entrevistados falaram sobre os temas mencionados anteriormente.

Essas escolhas foram se desenhando ao longo do processo, pois não houve, nesse sentido, uma intencionalidade prévia, ou seja, não ocorreu um delineamento, um roteiro que pudesse conduzir para essa estrutura temática. Assim, na edição, momento em que ficou definido que seriam três episódios, estruturou-se esses temas, pois pensava-se que cada episódio deveria ter um percurso temático.

O vídeo inicia com uma pergunta selecionada para ser feita aos três separadamente. Dessa forma, "*como você se sente em relação ao seu corpo?*" iniciou a conversa com os três entrevistados. Entretanto, a resposta colocada na edição foi da estudante Jully, que respondeu com um sorriso: "*de boa, só não sinto que estou no padrão da sociedade*".

²² O Episódio 2 pode ser assistido no canal da escola no Youtube no seguinte https://www.youtube.com/watch?v=c-2w5t_0MXU&t=70s

Figura 32 - Ilustração da filmagem
do documentário *papo Reto* - Fonte:
diário de Campo - 2022



Em seguida, outra estudante da comissão de entrevista perguntou se eles já se sentiram desconfortáveis em relação aos seus corpos. A Jully respondeu que se sente desconfortável com relação às suas pernas, pois as julga muito finas, e ela não gosta disso. Já foi motivo de piada na família, pois às vezes dizem que está magra demais, outras vezes que está gorda, e destacou que engordou na pandemia. Em tom de riso, afirmou não saber o que fazer, se engorda ou se emagrece, que *"nunca tá bom"*. O aluno Wallex destacou que já se sentiu desconfortável com várias partes do corpo, contudo, está na fase de aceitação. Enfatiza que sua boca se destacava nesse incômodo, pois, pelo que via nas redes sociais, ele concluía e avaliava que sua boca era maior do que o normal. E para concluir essa pergunta, destacou João Victor, que seu corpo tem coisas para melhorar, mas que está bem com os problemas e qualidades que tem em relação a ele.

Ao longo da entrevista, as questões foram sendo direcionadas para outras esferas. Assim, no que diz respeito ao futuro, podemos perceber certa insegurança quanto à posição que ocuparão, bem como um temor em relação à necessidade de tomarem suas próprias decisões. Jully menciona que sua *"maior insegurança é viver sozinha, né. É ter a responsabilidade de*

construir uma família, de ser só eu, não vai ter ninguém próximo, tipo, de suporte, porque hoje em dia a gente tem: tem a casa, volta pra casa. Tem sempre um familiar, uma figura mais velha ali pra você, e depois que você cresce, você não tem mais". Nessa direção, Wallex destaca que a adolescência não tem sido uma fase fácil, pois vão se aproximando da vida adulta e com isso vão surgindo cada vez mais pressões, pois terão que tomar uma série de decisões quanto ao futuro. Destaca que essa fase tem coisas boas também, que são as descobertas, as coisas que na infância não falavam para você. Além disso, há de se destacar as descobertas dos sentimentos novos, das mudanças no próprio corpo, bem como das *"paixonites"*. Wallex esclarece que essas descobertas são aprendizados necessários para avançar para a fase adulta.

No que tange a sexualidade, ele destaca que se sente confuso: *"porque eu ainda não descobri totalmente quem eu sou: posso ser bi, posso ser gay, eu posso ser "pan"²³, posso ser assexual, demissexual. Eu ainda não descobri. E, eu estou no processo da descoberta, então é algo novo pra mim. Pela descoberta, por buscar aceitação da família também, porque tem famílias conservadoras que não gostam de tal coisa. Muitos religiosos também não aceitam, mas existem famílias também que, mesmo sendo religiosas, elas aceitam. Demoram um tempo, mas elas buscam dentro delas aceitar o filho, porque elas sabem que não podem mudar quem ele é e o que ele é, então, por essa parte de sexualidade e família, é complicado, é difícil. São novas descobertas, novos gostos, novas coisas pra entender que tal pessoa passou, e amar também é aceitar que a pessoa está feliz com isso. Então, são novas descobertas, novas coisas pra complementar nosso eu mesmo".* Nesse contexto, Berenice Bento em *"A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual"* (2006) explora as angústias e dilemas enfrentados por aqueles que não se encaixam nos padrões heteronormativos. Bento enfatiza que esses jovens frequentemente enfrentam desafios na busca por aceitação, seja na escola, na família ou na sociedade em geral. Além do mais, esses jovens podem se deparar com a dificuldade de se reconhecerem em meio a uma sociedade que muitas vezes insiste em enxergar a sexualidade como algo múltiplo e diverso. O posicionamento do estudante Wallex se faz numa compreensão da multiplicidade de possibilidades de expressões da sexualidade e que ela também necessita de um tempo, de um ambiente de acolhida para que possa se conhecer e se descobrir. Ele destaca que está nesse processo, nesse percurso de descoberta.

E, para finalizar, o estudante João Victor destaca que lida bem com a diversidade na escola, porque seria muito *"sem graça"* se fossem todos iguais. Afirma que lida com isso e com quaisquer outras coisas, ou seja, de maneira tranquila.

²³ Pansexual

Podemos observar nesse episódio uma maior leveza com relação aos percursos e conflitos em relação ao corpo, bem como de que forma as cobranças são forjadas em torno das expectativas com relação a ele. Além disso, vemos que não há questão que atravessa da mesma maneira todos os adolescentes. Desse modo, é necessário destacar que pensar a adolescência ou juventude não é encaixá-la num formato rígido, pois há uma multifacetada dinâmica que traça uma diversidade de caminhos e sentidos.

4.2.3 *Papo Reto – Episódio 3 – Juventude*



Figura 33 - frame do curta-metragem "Papo Reto"- Fonte: arquivo da escola - 2022

Assim como nos episódios anteriores, a comissão decidiu organizar de uma forma diferente daquela usada anteriormente, ou seja, nem só entrevistas individuais, tampouco somente em grupo. Desse modo, o episódio 3²⁴ conta com uma entrevista solo da estudante de 16 anos, Cecília Kerly, que fez parte da eletiva, e de quatro amigos: os estudantes Ozéias Freitas e Pedro Lucas, ambos com 16 anos, e Ricardo Antônio e Pablo Almeida, com 18 anos.

²⁴ O Episódio 3 pode ser assistido no canal da escola no Youtube no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=7I6eR5708Bk>

Nesse episódio, cujo eixo temático é a juventude, a comissão destacou os seguintes temas de relevância nas falas dos estudantes: insegurança, aceitação, sexualidade e amizade. Segundo os estudantes, essa definição foi importante para que seleções de trechos das entrevistas pudessem ser feitas e os recortes caberem no tempo estabelecido, ou seja, entre 10 e 15 minutos.

As entrevistas desse episódio foram todas feitas na minha sala, contudo, não estive presente, pois tive que resolver uma questão com a coordenadora pedagógica. Assisti a todas elas com maior cuidado quando, ao final das gravações, peguei de volta a minha câmera. O material era maior do que aquele que foi colocado nos três episódios, ou seja, houve um processo minucioso de seleção do que entraria ou não na edição final. Procurei interferir o mínimo possível nesse recorte, pois gostaria de verificar as escolhas deles, os parâmetros, aquilo que destacam como relevante. Nesse sentido, as escolhas de edição ajudam-me a perceber o que, de fato, era relevante para o entendimento dos/as estudantes acerca do tema que propomos refletir e dialogar.

A pergunta que abre esse bloco de entrevistas busca saber como os estudantes se sentem em relação ao seu corpo. A primeira resposta é da estudante Cecília, que responde com um sorriso: *“depende, tem dia que estou bem, que estou de boa e (...) tem dia que eu me sinto muito mal”*. Passando para a resposta dos estudantes Ozeias e Pedro, os quais apontam que se incomodam com o tamanho, que se acham muito baixos, em contraposição a isso, o Ricardo afirma ser muito grande, que muitas vezes chama mais atenção do que gostaria, e por fim o Pablo diz que se sente bem com o seu corpo.

Em seguida, o vídeo segue com algumas ponderações dos/a estudantes sobre partes do corpo que não gostam: *“Meus braços, eu detesto meus braços”*, afirma Cecília, enquanto o Ozeias destaca que gostaria de ser mais alto e ter mais músculos. Em relação à preocupação sobre o modo como os outros os veem, a estudantes Cecília responde que se preocupam absurdamente. Quando sabe que alguém falou alguma coisa sobre ela, sempre se sentem mal e mais adiante acrescentam que isso a limita muito, pois já deixou de fazer muitas coisas com medo do que as outras pessoas possam falar ou pensar. Isso se dá, segundo ela, pela cobrança que ocorre de todos os lados sobre o corpo da mulher, diferentemente do corpo dos meninos, em que a cobrança é bem menor.

Em relação a essa mesma questão, os meninos responderam todos um *“não”* e ainda ironizaram *“não sei se estão me achando bonito ou feio”*, e todos sorriram. Eles reconhecem que, apesar de haver cobrança também com os meninos, ela ocorre com maior intensidade sobre

as mulheres, pois, segundo o Pablo, “*elas têm que seguir um padrão que muitas vezes é artificial*”.

Pudemos observar uma diferença muito grande entre o modo como as meninas e os meninos se posicionam em relação ao seu corpo. Apesar de haver pressão também por um padrão de beleza para os meninos, de muitas formas esse padrão não os alcança da mesma maneira que as meninas. Muitas vezes, para eles, ser bom de bola, ou em algum esporte, é mais relevante do que ter um corpo definido. As meninas reconhecem desde cedo que há uma cobrança enorme sobre seus corpos, que eles são analisados, avaliados, criticados, inviabilizados por uma série de mecanismos que os desconstroem ao mesmo tempo que oferecem uma reconstrução por meio de procedimentos e produtos estéticos.

Uma das questões centrais em todas as entrevistas é a insegurança e dilemas enfrentados por eles em relação ao futuro. Essas questões são intrincadas e moldadas por uma série de fatores sociais, culturais e econômicos. O medo do desconhecido e da incerteza acerca do que está por vir pode gerar ansiedade e insegurança nessa fase de transição para a vida adulta. Segundo o antropólogo Roberto DaMatta, em sua obra *"A Casa & a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil"* (1985), as sociedades impõem padrões de comportamento e expectativas aos jovens, tornando a busca por uma identidade própria um desafio complexo.

Tanto a Cecília quanto os estudantes Ozeias, Ricardo, Pablo e Pedro demonstram insegurança em relação ao futuro. Alguns, como a Cecília, têm alguma ideia sobre o caminho que pretendem seguir, contudo, ainda se observa que há muita instabilidade. Desse modo, não é estranho perceber que essa incerteza, assim como a própria definição da adolescência, é uma construção social, e que ela está fortemente ligada a valores, classe social, gênero e sexualidade.

Um estudante cuja subsistência da família dependa do seu trabalho possivelmente não terá as mesmas preocupações em relação ao futuro, pois essa perspectiva futura é um privilégio que muitas vezes não desfrutam. Por esse motivo, frequentemente os/as estudantes desistem da escola ou mesmo saem da escola em tempo integral, pois precisam ou querem trabalhar para ajudar a família, ou mesmo para sustentar o desejo de consumir bens e experiências que dependem do dinheiro.

A parte final da entrevista gira em torno da pergunta sobre o modo como eles veem uns aos outros. Nesse tocante, os meninos demonstram uma visão muito altruística com relação aos colegas. Em suas falas, apresentam que as preocupações dos amigos com relação ao tamanho ou outras características que destacaram como negativas não deveriam ser motivo de preocupação, pois está tudo certo com eles. Além disso, destacam que, apesar de serem diferentes, está

tudo normal, tendo em vista a idade, e ainda acrescentam que há também o fator genético. Percebemos que não há constrangimento em elogiar os colegas, nem mesmo em afirmar que o colega é "mó bonito". Já com as meninas, sempre há uma expectativa maior, uma avaliação, ou tentativa de enquadramento, o que frequentemente gera desconfortos.

4.2.4 *Culminância das Eletivas*

Após a edição dos três episódios do documentário, eles foram colocados por mim no canal da escola no *Youtube*, contudo, não foi aberto de imediato para todos os assinantes do canal. Disponibilizei no grupo do *WhatsApp* que havia feito para que pudéssemos conversar sobre questões da eletiva. A ideia era que todos pudessem assistir à versão final e fazer algum ajuste necessário, bem como enviar aos entrevistados para que também assistissem verificassem se concordavam com a edição de suas falas.

Após o “ok” de todos, sentamos e conversamos sobre o formato que apresentaríamos os trabalhos desenvolvidos na eletiva em seu evento de apresentação. A Culminância das Eletivas é a maneira como é chamado o evento semestral em que todos os professores apresentam o que foi produzido em suas eletivas, juntamente com seus estudantes, à toda comunidade escolar. A Culminância do semestre em questão ocorreu numa tarde de terça-feira, das 13h20 às 17 horas.

Decidimos, portanto, que iríamos usar o auditório e que faríamos três sessões de apresentação, uma para cada episódio. Com relação aos outros materiais desenvolvidos na eletiva, seriam afixados na parede os cartazes e infográficos. Além disso, vale destacar que nessa reunião, falamos também sobre o cansaço do semestre, sobre a exaustão desse ritmo de estudos, sobretudo no pós-pandemia. Desse modo, a decisão por algo mais simples em questão de escala do evento foi preferida e acatada por todos/as.

Os infográficos foram produzidos durante as sessões da eletiva e tinham como objetivo a conceituação dos estudantes com relação a termos como: corpo, estereótipos, escola e adolescência. Os/As estudantes se dividiram em grupos (figura 39), escolhidos por eles/as mesmos/as, nas mesas redondas da biblioteca, e receberam uma cartolina e algumas revistas para que pudessem recortar e montar um infográfico. Além disso, foi destacado a eles/as que não pegassem

conceitos da internet, mas que colocassem seus próprios entendimentos sobre essas palavras, que podiam discutir entre eles e colocar um conceito, ou mesmo cada um colocar o seu.



Figura 34 - produção de infográficos na eletiva - fonte: arquivo pessoa - 2022l

Esse trabalho foi feito em dois encontros e trouxe conceitos muito interessantes sobre as palavras propostas na dinâmica (corpo, estereótipos, escola e adolescência). Ao final, esses cartazes (figura 40) foram colados na parte de trás do auditório para mostrar o processo de produção da eletiva e o que fundamentou a narrativa apresentada pelos estudantes no documento.

Para o dia da apresentação, fizemos também um “mimo” para quem fosse assistir às sessões. Colocamos balinhas e pirulitos num saquinho e grampeamos com o nome da eletiva. Fizemos também um cartaz que foi colocado do lado de fora do auditório com os horários em que seriam exibidos cada episódio.

No dia e horário da Culminância, faltaram alguns estudantes da eletiva e outros preferiram jogar vôlei na quadra, pois a eletiva de esporte estava fazendo uma “pelada”. Eu estive na quadra para chamá-los, mas acabei decidindo não ser tão chato e privá-los desse momento recreativo, pois de fato já haviam destacado que estavam muito cansados. Confesso que também desejava estar lá com eles.

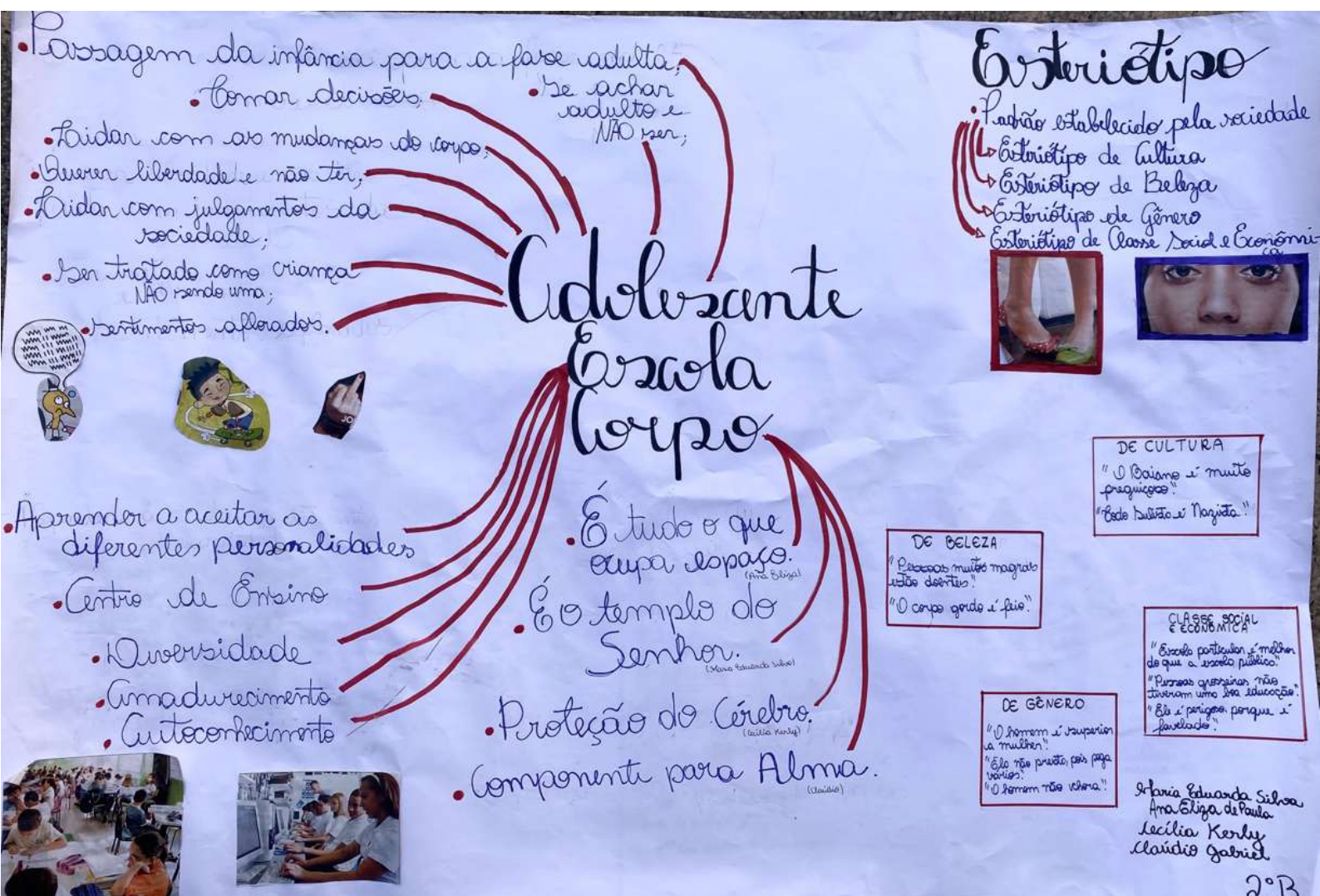


Figura 35 - Infográfico produzido pelos estudantes - Fonte: arquivo pessoal – 2022

Como estava tudo pronto, coube a mim e mais três estudantes que permaneceram no auditório dar o “play” nos vídeos na hora marcada. Compareceram muitos estudantes na primeira sessão, motivados pela curiosidade de ver o que eu estava aprontando, afinal, era a “eletiva do diretor”. Quando eu estava arrumando os cartazes e passando pelo pátio, alguns estudantes me abordavam e perguntavam o que eu havia feito na eletiva. Eu resolvi resumir, esboçando um sorriso e pedindo que fossem no horário marcado para assistir. E claro, destaquei que teria um “mimo” para eles. Nesse sentido, foram às sessões por curiosidade ou para pegar os doces, não importa, fiquei contente que estiveram lá de qualquer forma.

Durante as três sessões, houve a participação dos/as professores/as, colegas que acompanharam o processo e o percurso do meu trabalho de campo. Muitos desses/as colegas, sobretudo de humanas, afinal de contas são a minha turma, parabenizaram os vídeos e elogiaram muito a desenvoltura dos/as estudantes. Após as apresentações, os vídeos foram abertos no canal da escola para que qualquer pessoa pudesse vislumbrar o trabalho dos/as alunos/as.

Havia programado uma reunião de avaliação da eletiva após as sessões, mas por motivos óbvios, desisti de propô-lo, afinal de contas, já estávamos muito próximo do período de férias, sendo que a maioria dos/as estudantes da minha eletiva não ficaram de recuperação e claro, estavam se divertindo na quadra. Decidi que essa avaliação ocorreria noutro momento, talvez num lanche coletivo depois das férias. Assim foi feito e, no mês de agosto, após as férias que são no mês de julho, nos reunimos e conversamos sobre a eletiva e a contribuição deles para essa pesquisa.

Eles destacaram que foi um percurso legal, leve, e que não foi uma eletiva chata. Eu destaquei a imensa contribuição que haviam feito para o meu trabalho e confraternizamos comendo salgadinhos e tomando *Coca-Cola*. Nem tudo precisa ser tão regimentar, metodológico e frio. Às vezes é só comer e conversar, e assim o fizemos.

4.3 Diário de campo: a experiência do desenho

Eu sou um artista visual. Esse dado atravessa profundamente o meu modo de observar a realidade, bem como de compreendê-la. Reconhecer isso foi sendo delineado à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida e pude me reconhecer no trabalho de campo. Dessa forma, compreendo que ser antropólogo no campo pode nos tocar de diversas formas, que não há uma linearidade nesse percurso. Talvez no começo desse texto eu não conseguiria assumir-me com tranquilidade como antropólogo, mas nesse estágio do percurso, percebo com tranquilidade esse cenário.

O diário de campo foi um instrumento muito importante para o meu itinerário e, apesar de já ter ouvido falar dele nas aulas e ter lido textos sobre ele, não sabia ao certo qual seria a minha relação com esse instrumento de registro, pois uma coisa eu tinha absoluta certeza: não há experiência de campo, nem diário que possa estabelecer um parâmetro ou um modelo que valha para todos os percursos. Então, decidi partir do que já sabia, do que já havia

experimentado, ou seja, a minha experiência com "*diários de artistas*"²⁵, que já mantenho no meu trabalho artístico há mais de uma década. Foi assim que o desenho entrou no meu cotidiano no campo e as produções transbordaram meras impressões e registros sobre as relações dos/as estudantes. Eles se tornaram registros do meu olhar, das coisas que singularmente me tocam e percorrem o meu modo de ver a escola, bem como os/as estudantes.

O diário de campo é uma ferramenta importante no trabalho antropológico no campo, pois desempenha um papel fundamental no percurso de produção de conhecimento etnográfico. Ele possibilita ao antropólogo registrar dados de forma contextualizada, capturando a riqueza de detalhes e nuances das práticas culturais, relações sociais e significados simbólicos que permeiam o cotidiano das pessoas.

A teoria interpretativa de Geertz (1989) enfatiza a compreensão das culturas por meio da análise dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações. Nesse sentido, o diário de campo permite ao pesquisador acompanhar de perto o ponto de vista dos membros da comunidade, bem como identificar padrões de comportamento, valores e crenças que são fundamentais para a compreensão das estruturas sociais e culturais. No meu caso, registrar o cotidiano da escola e as impressões dos acontecimentos no diário de campo era essencial para a pesquisa, pois a escola é dinâmica, visceral, ela muda constantemente e os sentimentos e sensações também. Muitas vezes não posso somente observar, mas me é exigido administrar certas circunstâncias, conflitos e animosidades. O registro me ajuda a compreender a situação em que aquela discussão, aquela conversa informal, aquela cena ou imagem me afeta.

Nesse sentido, a minha experiência como pesquisador em um campo que me atravessa desde os afetos até as relações de poder e decisão que minha posição exige, fez com que o diário ganhasse uma força de percepção de mudanças sutis, que talvez não fossem observadas pelo dia-a-dia. Autores como Clifford (1998) enfatizam que o diário de campo é um espaço para o antropólogo refletir sobre suas próprias percepções, preconceitos e posicionamentos na pesquisa. Essa ferramenta de reflexividade contribui para uma análise mais sensível e ética das relações estabelecidas com os participantes da pesquisa, evitando posturas etnocêntricas e promovendo uma atitude mais aberta e inclusiva. Dessa forma, a imagem pode colaborar não somente como um registro do acontecimento, mas também como um registro sensorial.

²⁵ Os diários de artistas, segundo Andréia Cristina Dulianel (2014), assimilam noções de arquivo, englobando diferentes documentos, imagens, desenhos, registros, anotações, impressões, colagens, etc. Esse objeto pode ser utilizado para ideação e inspiração, exploração visual, expressão emocional, desenvolvimento de projetos, auto-descoberta, registro de progressos e documentação de experiências.

A antropóloga Sarah Pink (2009) destaca em sua obra *"Doing Sensory Ethnography"* a importância de adotar uma abordagem sensível, que abranja os múltiplos sentidos humanos na pesquisa etnográfica. O uso de desenhos e imagens possibilita registrar não apenas o que é dito ou observado, mas também as experiências sensoriais e emocionais dos participantes da pesquisa. Por exemplo, um desenho pode representar a paisagem sonora de um ambiente, as expressões faciais durante uma cerimônia ritual ou as sensações táteis de um objeto cultural.

Pink (2007) apresenta na obra *"Doing visual Ethnography: images, media and representation in research"* uma reflexão sobre o uso das mídias - fotografia, desenho, vídeo, etc - como um catalisador reflexivo e metodológico, bem como proporcionar também uma reflexão sobre percursos éticos de uso de imagem. Nesse sentido, observo uma dupla importância nos meus desenhos. Eles conseguem trazer a imagem dos estudantes de forma a enriquecer o trabalho de campo ao mesmo tempo que reduzem a exposição deles.

Como se deu a estruturação do diário de campo? Diferente daquele diário que pertence ao imaginário, ou seja, um caderno com diversos escritos, cheio de coisas, recortes, etc, o meu diário foi organizado no *software OneNote* contido no pacote *Office* da *Microsoft* e os desenhos no aplicativo *Procreate*. Enquanto que as observações textuais eram feitas no *OneNote* do tablet, um iPad 6ª geração, e no computador, os desenhos eram feitos somente no *tablet*.

A técnica utilizada foi desenho digital, com base em referências fotográficas ou não, dependendo da situação retratada. Observo que não há uma cena preestabelecida para o registro, mas era feito de maneira sensível, ou seja, a partir de uma cena que se destacava no meu cotidiano.

Os desenhos passaram a ser um percurso dentro do percurso do campo. Nessa direção, eles se inserem nessa dissertação ora como uma ilustração, em momentos em que se faz necessário usá-los, pois não há outra referência que pudesse ajudar a compreender ou construir uma imagem sobre a cena, mas na maioria das vezes esses desenhos não são ilustrações ao texto, não servem a ele numa relação coadjuvante. As imagens são apresentadas com uma narrativa livre dentro do texto, ocupando um espaço aqui e acolá, existindo e coexistindo com ele.

O diário de campo também desempenha um papel importante, pois permite que o pesquisador acompanhe mudanças ao longo do tempo. Autores como o antropólogo H. Russell Bernard (2011) destaca que as informações registradas no diário servem como um recurso valioso para comparar dados de diferentes períodos, identificando transformações culturais, sociais e políticas que possam ocorrer no grupo estudado.

Dessa forma, os desenhos também conseguem proporcionar essa percepção do tempo, do modo como a escola foi se configurando, desconfigurando e reconfigurando pela pandemia e o modo como isso modificou a estrutura das cenas, dos modos como os jovens se comportam. Assim, apresento três etapas que podemos perceber nos desenhos: 1) durante a pandemia, e nos primeiros sinais de retorno; 2) Retorno híbrido e no retorno presencial; 3) Na volta a uma normalidade no que tange ao toque, as aglomerações e na retirada da máscara.

Os desenhos são apresentados nesta dissertação sem a fronteira da margem. Penso que a estrutura que eles representam, a juventude e a efervescência que eles delineiam, não podem ser contidos, então, como forma de expressão dessa juventude que me deparei na pesquisa - questionadora, potente e engajada - os desenhos a seguir são representados de maneira a retratar as fases do campo frente à pandemia.

4.3.1 Parte 1 – registros da pandemia e restrições sanitárias.

*Figura 36 - Atendimento das professoras de apoio aos PNE –
Fonte: Diário de Campo - 2021*





*Figura 38 - Estudante do CEPI -
fonte: diário de campo - 2021*



Figura 39 – Professores Juliana Pacheco ministrando aula on-line
- Fonte: diário de campo - 2021



Figura 41 – Professor Rodrigo Miyasaki ministrando aula on-line - Fonte: Diário de Campo - 2021



*Figura 43 - Avaliação diagnóstica presencial feita na quadra de esportes
- Fonte: Diário de Campo - 2021*



Figura 42 – Professor Eustáquio em plantão de dúvidas - Fonte: Diário de Campo - 2021

4.3.2 Parte 2 – Retorno às aulas presenciais

Figura 44 - Grupo de estudantes
- Fonte: Diário de Campo - 2021



Figura 45 - Atividades de leitura
livre - Fonte: Diário de Campo -
2022



Figura 46 - Gravação do documentário
"Papo Reto"- Fonte: Diário de Campo
- 2022



Figura 47 - Estudantes –
Fonte: Diário de campo -
2022



4.3.3 Parte 3 – Retomada da “normalidade”



Figura 49 - Sala dos professores - Conselho de Classe - Fonte: Diário de campo-2023

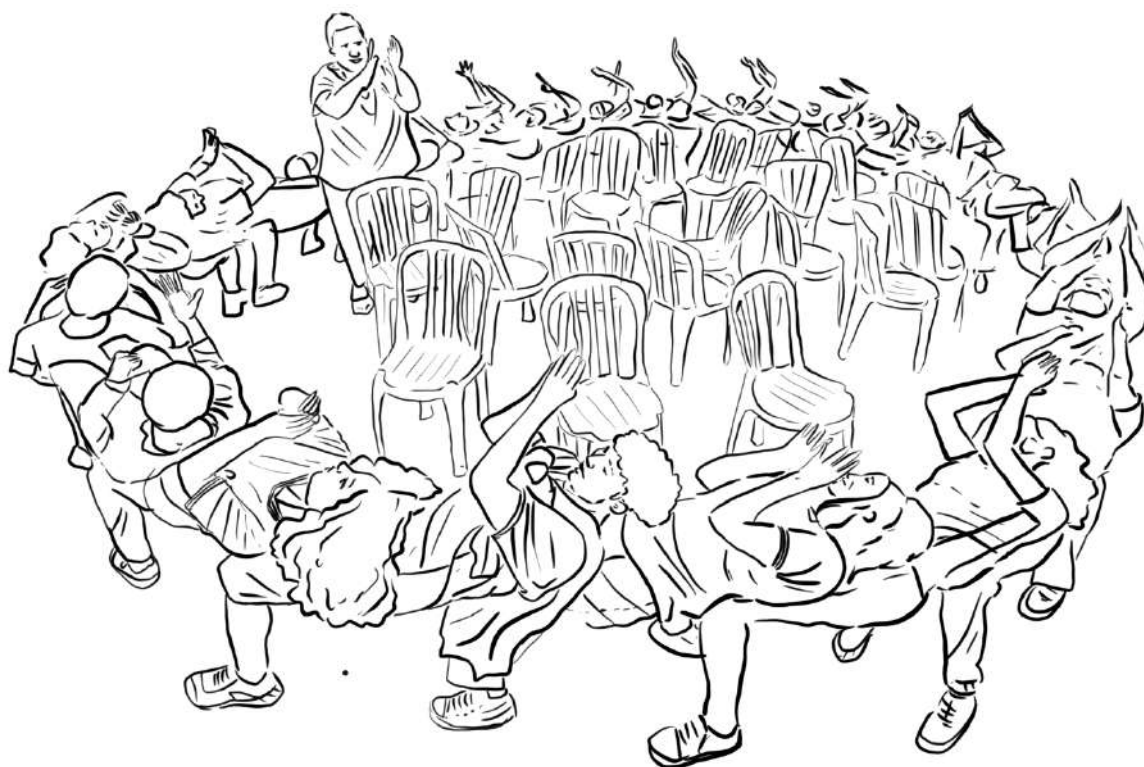


Figura 48 - Dinâmica da Confiança - Projeto de Vida - Fonte: Diário de Campo - 2022



*Figura 51 - Apresentação da Banda Marcial
Lígia Rebelo - Fonte: Diário de Campo -
2023*



*Figura 50- Time de Handebol da
escola - Fonte: Diário de campo -
2022*

Figura 52 - Apresentação musical no auditório/teatro da escola - Fonte: Diário de campo - 2022



Figura 53 - Estudantes comemorando vitória em partida de futebol - Fonte: diário de campo - 2022



Figura 54 - Estudantes em atividades no Laboratório de Química - Fonte: diário de campo - 2023





Figura 56 - Estudantes da 2ª série - Fonte: diário de campo - 2022



Figura 55 - Estudantes do CEPI Pedro Gomes - Fonte: diário de campo 2022



Figura 57 - Estudante da 3ª série - Fonte: diário de campo - 2023



Figura 58 – Estudantes na eletiva de música - Fonte: diário de campo - 2023

*Figura 60 - Estudantes do CEPI -
Fonte: diário de campo - 2022*



Figura 61 - festa junina - fonte:
diário de campo - 2022



Figura 62 - Estudante do CEPI
- Fonte: diário de campo - 2022



*Figura 64 – Estudante do CEPI exibindo
troféu que ganhou em concurso de redação
– Fonte: diário de Campo - 2022*



4.4 Essa história precisa ser contada: pandemia e nós

Era dia dezesseis de março de 2020, um dia normal na minha escola. De repente, o diretor entra na sala, às pressas, falando que a escola iria fechar por tempo indeterminado. Nesse momento, você se pergunta “por quê?”.

Por conta de um vírus que foi “descoberto” em uma cidade chinesa, no final de 2019, que estava devastando grande parte do mundo e agora tinha chegado ao Brasil e, possivelmente, logo chegaria ao meu colégio. Confesso que, nos primeiros meses, não estava botando fé no vírus, porque eu só ouvia boatos e era um vírus desconhecido, ninguém sabia ao certo como ele se espalhava ou como evitá-lo.

Fiquei totalmente em choque quando cheguei na minha casa: minha mãe estava infectada por esse vírus. Logo minha mãe, a mulher da minha vida! Várias coisas passaram pela minha cabeça naquele momento. “Como eu ia viver sem ela? Será que foi eu que levei o vírus pra ela?”.

Minha mãe não conseguia trabalhar e nem podia, o complicado foi ela sobreviver quinze dias sozinha, apenas com o dinheiro que ela tinha guardado. Ela é autônoma, não podia ficar muito tempo sem trabalhar. Quem deu amparo para ela fomos eu, meu padrasto, e as amigas dela. Eu comprava o que ela precisava nos mercados, o namorado dela buscava os medicamentos e as amigas levavam algumas refeições para ela. Minha mãe ficou ruim, não sentia gosto e nem cheiro de nada, além da falta de ar e da fraqueza. Eu e meu irmão passamos esse tempo com meu pai.

Em meio a essa bagunça, um sistema de atividades extremamente cansativo e desgastante se iniciou na escola: criaram um site para postar aulas e listas. Minha cabeça estava para explodir, ter que conciliar o trabalho (comecei a trabalhar com meu pai), os estudos e o fato da minha mãe estar com um vírus, que tinha parado o mundo. Esse vírus, até então desconhecido. Ninguém sabia quando a vacina iria chegar.

Conforme iam passando os dias, ela ia se recuperando, enquanto eu tentava fazer minhas atividades acumuladas. Ao mesmo tempo, eu trabalhava com meu pai para arrumar uma grana. Trabalhar em oficina tinha dois pontos positivos, mexer com motor e ganhar dinheiro; e um negativo, eu tinha que ter contato com pessoas em meio a uma pandemia, e isso me deixava preocupado.

Era o décimo quinto dia, ela já estava sem sintomas e foi fazer o teste do COVID-19, que seria o resultado do exame de sorologia. Ela foi em um posto de saúde do meu bairro, e depois me ligou falando que estava bem e que eu não devia me preocupar. Ainda estava na casa do meu pai, que cuidava bem da gente, mas eu sentia falta da minha mãe, de estar ali com ela. O teste tinha dado positivo, mas ela ia refazer o teste no dia seguinte para ter a certeza.

No dia seguinte, ela refez o teste e deu negativo. Nesse dia, veio um filme na minha cabeça, acompanhado de uma grande sensação de alívio. Poderia ter sido diferente, esse vírus é fatal, matou muita gente no mundo inteiro. Minha mãe correu o risco de ser mais um número dessa doença, isso até hoje me assombra. Só de pensar em ficar sem minha mãe, já me dá uma angústia... Eu imagino que foi isso que os familiares das vítimas do Coronavírus sentiram. O peso dessa palavra COVID vai ficar marcado em muita gente, que perdeu alguém importante, como um irmão, a mãe, o pai ou até um amigo.

(Nogueira, M. M. 2020, p. 36)

Relato intitulado “O vírus” de Matheus Machado Nogueira (1ª série B),
Publicado em “Pandecontos: contos e relatos de uma juventude em isolamento”, 2020, p. 36.

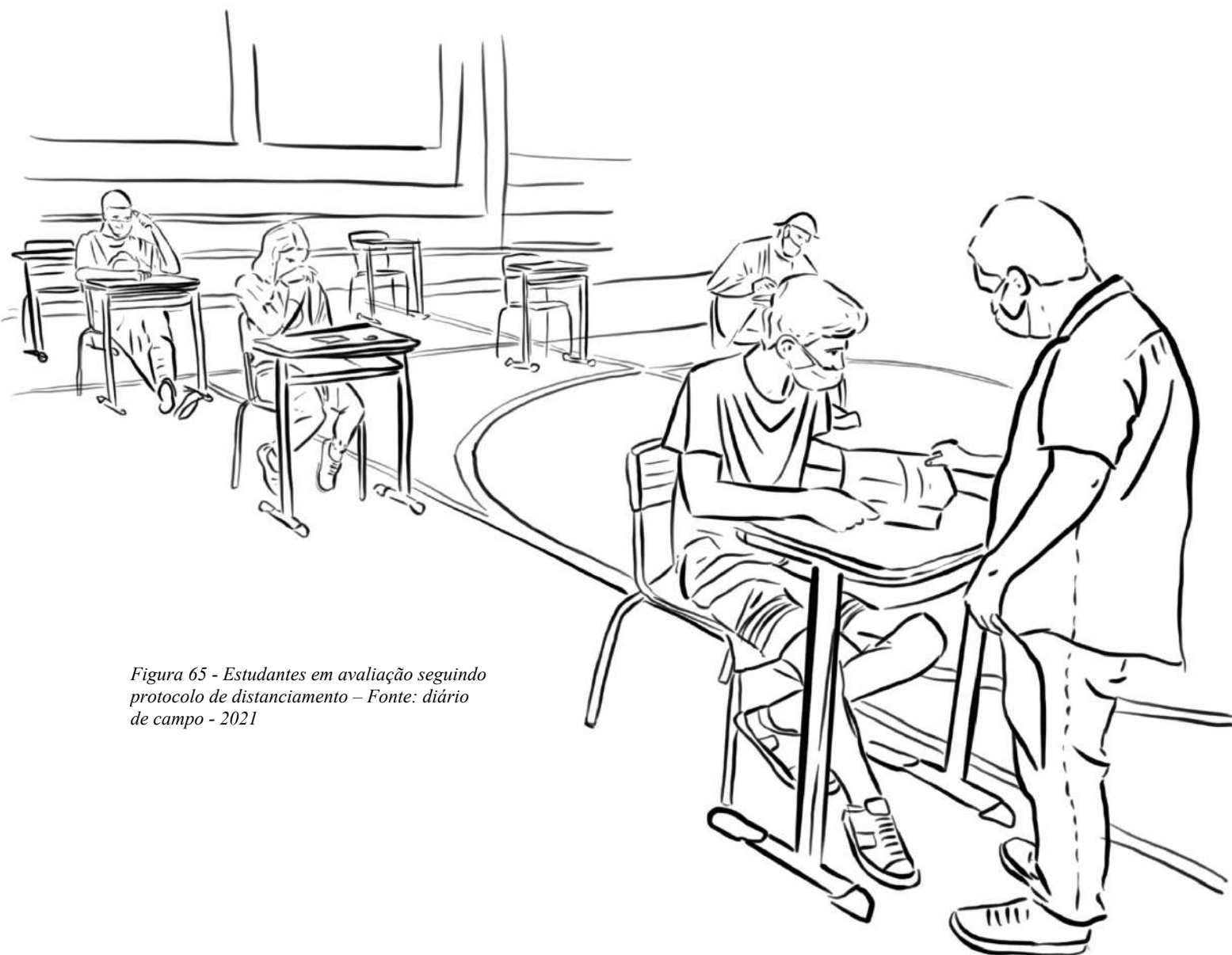


Figura 65 - Estudantes em avaliação seguindo protocolo de distanciamento – Fonte: diário de campo - 2021

Essa pesquisa foi realizada desde sua gestação enquanto inquietação até sua vivência de campo atravessada pela pandemia da COVID-19. Escrevi o projeto sob os sintomas da doença, participei das disciplinas de forma remota e vivi a experiência do campo ao mesmo tempo em que convivia com o ensino remoto, com a instabilidade na rotina da escola, com o medo e com o luto coletivo. Fazer campo permeado por essa dinâmica é complexo e, por vezes, instável. Nas conversas com os estudantes em 2022, depois que retornaram do ensino remoto, nos nossos diálogos sobre o corpo, o tema da pandemia surgia às vezes como circunstância, outras vezes como causador de insegurança, de medo em relação ao futuro.

Conversávamos, os estudantes da eletiva e eu, sobre Marcel Mauss (2017), no qual ele expõe que o corpo é moldado pelas técnicas corporais, aprendidas e transmitidas de geração em geração. Essas técnicas moldam as maneiras pelas quais os corpos se movem, se comportam e se expressam, revelando a profunda influência da cultura e da sociedade na formação do corpo e suas práticas. Contudo, durante a pandemia, o corpo se tornou a marca do colapso, tanto do

ponto de vista da saúde, quanto social. O corpo é o lugar da intransigência da morte, de sua iminência. Essa situação frágil revelou consequências no modo como os adolescentes passaram por esse processo, como eles se reconhecem e como esses corpos se projetam no futuro.

Me lembro de uma aula, depois de falarmos sobre o autor e sua importância, sobre a ampliação do próprio conceito de corpo, uma estudante toma a palavra e diz: "*Mas qual é o sentido de tudo depois de 600 mil mortos? A sociedade fracassou, diretor.*" Eu não pude responder diante de uma pergunta que questiona a própria ordem em que estruturamos nossas seguranças como comunidade, com sociedade. A insegurança em relação ao futuro, essa era a questão central. Contar a história de como a pandemia nos alcançou, como nos comportamos enquanto escola e como ela nos evocou uma responsabilidade é profundamente necessário.

Essa história começa com uma contagem regressiva: 10, 9, 8... 5, 4... 1. O som ecoa pelo ar, anunciando a chegada de um novo ano. Adeus, 2019, bem-vindo, 2020! As expectativas estão no ar, carregadas de esperança. Será que este ano será melhor do que o anterior? A lógica popular sugere que os anos pares são mais suaves do que os ímpares. Quem poderia imaginar que, apenas alguns meses depois, estaríamos diante de uma reviravolta inesperada?

As notícias começaram a surgir, inicialmente de lugares distantes, e acreditávamos que as fronteiras nos protegeriam, como barreiras físicas para o vírus. Mas, em certo dia, ouvimos que as produções de filmes, séries e até novelas, estavam sendo suspensas. Foi nesse momento que a gravidade da situação se tornou evidente. Não compreendíamos completamente o que estava acontecendo, exceto pelo fato de que um novo vírus, chamado SARS-CoV2, estava se espalhando rapidamente. O mundo inteiro estava sendo afetado por uma doença chamada Covid-19. Nesse momento, não pude deixar de pensar nas 18 versões que antecederam essa e que jamais havia ouvido falar.

Fomos impactados de diversas formas pela pandemia, e na escola não foi diferente. No primeiro instante, recebemos um decreto com suspensão das aulas por um prazo de 15 dias. Em 18 de março de 2020, tivemos nosso último dia de normalidade na escola, o último dia de aulas presenciais até o segundo semestre de 2021. Nesse instante, nossas vidas foram viradas de cabeça para baixo. O distanciamento social se tornou a nova norma, e palavras como "*lockdown*" e "*quarentena*" passaram a fazer parte do nosso vocabulário diário. As rotinas foram alteradas, e tudo o que antes era familiar se transformou em incerteza. Os abraços foram substituídos pela distância, e as máscaras se tornaram o símbolo dessa nova realidade.

À medida que o tempo passava, nos adaptamos a uma nova forma de viver. As aulas presenciais deram lugar ao ensino remoto, e as telas dos computadores se tornaram nossas

janelas para o mundo. A saudade da convivência, dos corredores da escola, das risadas compartilhadas, tornou-se um sentimento constante em nossos corações. Me recordo que no dia 18 de março de 2020, as aulas foram suspensas. Era uma quarta-feira, e no dia seguinte nos reunimos no Conselho de Classe para tentar compreender os caminhos que tomaríamos e quais seriam os próximos passos. Nossa decisão foi construir uma plataforma, um *site* que pudesse dar suporte aos estudantes. Em três dias, o site "*Fica Ligado*" estava no ar e iniciamos o processo de aulas remotas. Não tínhamos nenhuma experiência em videoaulas ou qualquer tipo de metodologia que pudesse ser adaptada ao ensino remoto.

É inegável que a escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade e socialização dos indivíduos, bem como na responsabilidade de formação inclusiva que reconheça as diferenças. Contudo, a pandemia exigiu uma reconfiguração dessa identidade escolar, pois as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, e a convivência, as relações e as perspectivas de encontro com o outro mudaram.

A pandemia revelou as fragilidades da sociedade e a importância das relações humanas. Percebemos o quanto éramos vulneráveis e o quão interconectados todos nós somos. A cada notícia de casos e mortes, o impacto da pandemia se tornava mais real. Aprendemos a valorizar cada encontro virtual, cada palavra de conforto e cada gesto de solidariedade, mas também sentimos medo, muito medo. Esse temor não era apenas em relação ao contexto de incertezas, mas também pelo desenho que estava se construindo a partir das decisões políticas.

Nesse ponto, tomamos uma decisão de apoiar ao máximo nossos estudantes, não apenas em termos de aprendizagem, mas de alguma forma trazer uma relação, uma convivência, um senso de comunidade escolar que pudesse nos manter próximos.

Passamos meses dentro de nossas casas, evitando o contato com entes queridos. Muitos enfrentaram o luto, enquanto outros lutavam contra a solidão e o vazio. Mas mesmo nos momentos mais difíceis, encontramos força uns nos outros. Me recordo ainda quando peguei COVID pela primeira vez, foi uma sensação imensa de impotência, pois naquele contexto ainda não havia vacina, não havia tratamento e as mortes cresciam em um ritmo avassalador. Vale destacar que o projeto que culminou nessa pesquisa foi realizado quando estava com COVID e precisava encontrar algo que sustentasse o amanhã. Nesse sentido, a participação na seleção de mestrado do PPGAS/UFG foi importante para pensar que seria possível vislumbrar um horizonte. Me agarrei a ele.

Como foi dito anteriormente, iniciamos essa empreitada do ensino remoto com o *site* "*Fica ligado*". Nele, tentamos organizar o ensino de forma muito intuitiva, pois não recebemos

nenhuma orientação por parte da secretária. Nesse sentido, o apontamento da Secretária da Educação seria de que as escolas que não tivessem um plano de ensino *on-line* teriam que repor essas aulas no retorno presencial. Claro, de início não imaginávamos que duraria tanto tempo, portanto, nossa opção foi iniciarmos nosso próprio plano.



Figura 66 - banner de lançamento do site "Fica ligado"- Fonte: Arquivo da escola – 2021

Criamos um canal no *Youtube* e conversamos muito entre nós professores sobre a confecção de videoaulas. No início era tudo muito precário, mas com o passar do tempo as aulas foram tendo uma qualidade técnica melhor. O canal “*Fica ligado*”²⁶ no *Youtube* possui 519 vídeos, todos feitos durante esse período. Esses vídeos eram “*linkados*” no site²⁷ e o estudantes poderia ver as videoaulas, pegar o material de suporte e uma lista de exercícios. Ao concluir as atividades, os/as estudantes postavam no site.

Lembro que na primeira reunião virtual, conversamos muito sobre os caminhos que iríamos tomar. Efetivamente e politicamente tínhamos duas direções, ou esperávamos que o suporte viesse da Secretária de Educação, pois essa seria, em tese, uma obrigação enquanto

²⁶ Endereço do canal “Fica Ligado” no Youtube: <https://www.youtube.com/@ficaligado-cepipedrogomes7282>

²⁷ O site não está mais ativo.

estrutura maior, ou daríamos o nosso melhor para apoiar os/as estudantes, pois os conhecíamos e conseguíamos prever a hecatombe que seria essa realidade na vida deles/as. Decidimos ser resistência apoiá-los/as. Contudo, vale destacar que posteriormente a SEDUC disponibilizou o *NetEscola*, contudo, passamos a usá-lo somente como auxiliar, pois concebemos que o plano de trabalho desenvolvido pela escola era mais adequado para a realidade da nossa comunidade.

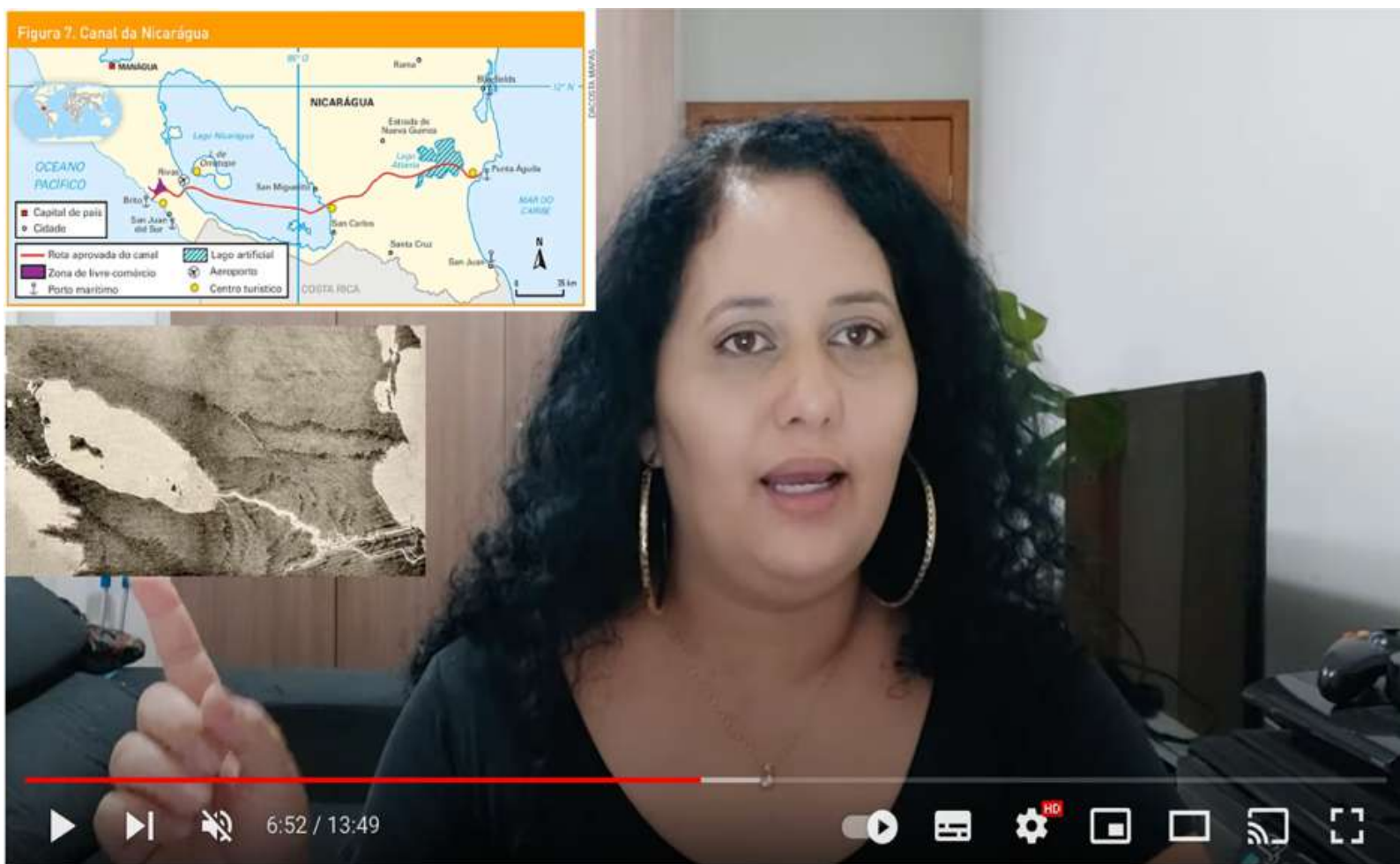


Figura 67 - Frame de videoaula de Geografia - Fonte: Arquivo da escola - 2021

Nesse sentido, é preciso avaliarmos fortemente o que aconteceu em seguida a essa decisão, bem como as inversões que ocorrem no que se refere às relações, aos espaços e às fronteiras. As cozinhas (Figura 30) e as salas de estar (Figura 31) se tornaram salas de aula, ou seja, a teia que separa o privado do público foi rompida, e isso é uma invasão sem precedente. A casa dos professores foi violada e tornou-se pública, seus corpos ficaram expostos na internet à avaliação e crítica de qualquer pessoa, pois os vídeos estavam abertos para além da escola.



Figura 68 - Frame de videoaula de Laboratório de Química - Fonte: Arquivo da escola.- 2021

A produção de vídeos, materiais de suporte e atividades não eram os únicos caminhos percorridos arduamente pelas professoras, elas também acompanhavam, cada uma ou dois professores, um grupo de sala. Assumiam a tarefa de acompanhá-los, ouvir os desabafos, cobrar, orientar, mediar conflitos e ligar para que não desistissem da escola. Recentemente, em conversa com um grupo de professores sobre esse processo, refletimos o quão complicado e até violento foi esse processo todo. Um dos professores afirmou que *“fizemos o que conseguimos, o que achamos que era possível, mas vejo que fizemos um bom trabalho, apesar de tudo”*.

Com o tempo, percebemos que o excesso de acessos simultâneos dificultava a permanência dos estudantes conectados ao *site*. Assim, migramos para a plataforma *Microsoft Teams*, pois tínhamos a conta corporativa disponível, já que a Seduc a utiliza para o *e-mail* e demais ferramentas institucionais. Lá fomos nós, migrando e cadastrando todos os estudantes com esse novo e-mail, adotando um novo *modus operandi*. Permanecemos nessa plataforma até que ela começou a apresentar instabilidade. Nesse meio tempo, fomos sorteados para uma conta

corporativa do *Google for Education*, por meio de um convênio com a SEDUC/Goiás, e migramos novamente para o *Google Classroom*, onde permanecemos até o ensino híbrido.

Até agora, meu relato perpassa a dimensão dos professores e da gestão da escola, mas a história atravessa os estudantes de maneira muito forte. Eles estiveram em casa, muitas vezes sozinhos e desorientados. Em muitos casos, não possuíam acesso à internet ou celular. É curioso, pois o celular, que era um problema antes da pandemia, agora era imensamente desejado por nós, já que assim os estudantes teriam condições de acompanhar as aulas. Porém, em outros casos, eles tinham toda uma estrutura e suporte, mas não havia condições físicas e psicológicas para seguir esse novo percurso de ensino.

No dia 23 de março de 2020, iniciamos o uso do ensino remoto, chamado pela SEDUC de REANP (Regime de Aulas Não Presenciais), e permaneci com o restante da equipe gestora em trabalho remoto até o mês de julho do mesmo ano. Em agosto, fomos impelidos a voltar à escola para atender à comunidade em três frentes: secretaria, com as documentações e atendimento à comunidade; gestão e coordenação pedagógica na busca ativa dos estudantes, entrega de atividades; e CAF (Coordenação Administrativo e Financeiro), com a entrega dos kits alimentação. Reconheço que ficamos com muito medo, pois estava no auge dos contágios e mortes pela COVID-19. Era uma operação de guerra: álcool, cordão de isolamento, distanciamento e uso de máscaras.

Aos poucos, fomos compreendendo a extensão do impacto junto aos pais e aos estudantes. Foi avassalador! Tanto do ponto de vista do empobrecimento das famílias quanto da dificuldade dos estudantes de permanecerem nesse isolamento. No que tange ao isolamento, começamos a perceber o distanciamento de alguns estudantes, pois tínhamos um controle detalhado de frequência que cruzava os dados de realização e envio de atividades, avaliações e entrega de atividades impressas. Dessa forma, conseguíamos mapear os estudantes passíveis de desistência ou evasão.

Passávamos boa parte do dia ligados para os pais, para os estudantes, com a finalidade de trazê-los de volta para algum sopro de rotina que havíamos construído. Mesmo que muitas vezes tivéssemos plena consciência de que estávamos ali não somente para falar sobre ensino, mas também para estar presente de alguma forma, não deixando ninguém para trás.

Cada estudante que comparecia à escola nos contava uma história, e elas não eram fáceis de conceber. Ouvimos muitos relatos de luto, dor, medo, revolta, violência, fome e depressão. No entanto, também ouvimos sobre recomeços, esperanças e sobre a vida que escapou da morte. Com cada estudante, fizemos um relatório básico da conversa, e me recordo de ter redigido 200

deles até o final da pandemia. Esses relatos revelam corpos e mentes adoecidos, jovens perdidos sem saber que escola é essa que os priva daquilo que é mais vivaz e potente nesse espaço: a convivência, a relação e a construção de laços. Abaixo, apresento três relatos de conversas sobre a vida escolar dos estudantes nesses atendimentos que eu, a coordenadora de Pedagogia, fazíamos.

Compareceu à escola no dia 15 de abril 2021, a avó dos estudantes [REDACTED] [REDACTED] (8 A) e [REDACTED] (9), para buscar atividades na escola. O avo relatou que os estudantes estão sem internet e que não sabe dizer quando será restituída a conexão. Além do mais acrescentou que os as 5 crianças ficam sozinhas em casa enquanto a mãe trabalha. Vez ou outra os [REDACTED] e o [REDACTED] ficam na sua casa, mas a [REDACTED] necessita de permanecer para cuidar dos dois irmãos menores. O diretor salientou que essa situação tem se tornado bastante complicada, que no ano de 2020, foram muitas intervenções por parte da escola, tentativas essas com o pai e com a mãe das crianças. No final do ano de 2020 o conselho tutelar visitou as crianças, constatando que elas permaneciam sozinhas. A coordenadora destacou que já que eles não possuem condições de fazer as atividades virtualmente, que se caso a avó poder, que busque semanalmente as atividades da escola. A avó comprometeu-se em buscar as atividades. Foi entregue as atividades de recuperação para que o avô leve para os jovens. O diretor finaliza enfatizando a importância de os jovens permaneçam na rotina escolar, que a escola tem se colocado à disposição, mas que precisa do apoio da família. Ficou acordado que as atividades de recuperação entregues ao avô deverão ser devolvidas à escola até o dia 20/04.

Compareceu à escola no dia 31 de março de 2021, a mãe da estudante [REDACTED] (9B), para resolver a situação da vida escolar da jovem. A mãe foi interpelada quanto ao acesso à internet, a mãe informou que o acesso se dá pela conexão da vizinha, mas que cai muito. A estudante alega ter feito algumas poucas atividades do começo do ano, mas não apresentou. Está no grupo do WhatsApp, conversa com os colegas, portanto está ciente dos acontecimentos da escola. A estudante não buscou as atividades impressas, tampouco realizou as atividades. A jovem compareceu no dia da avaliação diagnóstica presencial e levou os livros didáticos, portanto, tem material de suporte para realização das atividades escolares. Foi observado que a jovem tinha dormido de madrugada e acordado cerca de 14 horas. O diretor destacou a necessidade de criar uma rotina, em vista da saúde física e mental da [REDACTED]. Que

não é razoável a estudante permanecer tanto tempo sem cumprir com suas obrigações escolares. Foi informado que ela fará as atividades atrasadas e a recuperação. Além do mais, foi acordado com a jovem que ela passaria a dormir mais cedo (00h) e acordaria no máximo às 8 horas da manhã, para que tivesse o tempo hábil para realização das atividades escolares. A mãe destacou que dará o prazo até o meio do ano para que a jovem mude seu comportamento. O diretor e a coordenadora Maria Alice reafirmaram que a escola sempre esteve e estará à disposição para ajudar no que for necessário. Foi entregue as atividades atrasadas aos estudantes e informada que deverá realizá-las e devolver à escola até o dia 09/04. A mãe assume o compromisso de acompanhar e a estudante cumprir com o acordado nessa reunião. Sem mais a acrescentar, assinam os presentes.

Compareceu à escola no dia 02 de junho, às 8h35min, a Sra. [REDACTED], mãe da estudante [REDACTED] (IC) para conversar com a Coordenadora Maria Alice e o Diretor José Neto. A mãe relata que a estudante tem passado por tratamento psicológico há cerca de um ano, bem como tratamento psiquiátrico (toma 2 medicamentos: Depakote à noite e o Sertralina pela manhã). Apresentou um documento informando que ela está em tratamento. O diretor observou que em 2020 a estudante participou muito pouco das atividades, que no segundo semestre a escola ajudou-a para que concluísse o ano letivo e fosse aprovada para a 1ª série. No ano de 2021 a estudante participou muito pouco, fez algumas avaliações, contudo não fez nenhuma atividade e não participou das aulas. Foi destacado à mãe que a rotina, mesmo que mínima, contribui inclusive para o tratamento, que a estudante precisa participar, mesmo que não alcance o 100%, mas que dentro da perspectiva em que se encontra precisa retomar os estudos. Retomar nesse sentido significa não somente o processo de ensino aprendizagem, mas também a interação social com seus pares. A mãe descreve que a [REDACTED] não apresenta apatia completa acerca de todas as coisas, que apresenta interesse e motivação para algumas coisas; que tem ficado acordada a noite e dormido boa parte do dia; que tem apresentado melhora, tendo em vista que antes acometia da prática do cutting, mas que agora já não o faz. A coordenadora apresentou à mãe a orientação de que a estudante necessita de fazer o que ela consegue, que pode realizar as avaliações de 2ª chamada que ocorrerão no dia 07/06. Além do mais, foi orientado à mãe de que a escola necessita de um laudo do psiquiatra com a finalidade de informar a extensão do tratamento, as limitações, as incorrências da medicação, as possibilidades de atuação da escola, a capacidade de executar tarefas que exigem concentração, bem como interação social. Ademais, se faz

necessário um relatório ou mesmo que o psicólogo entre em contato com a escola para orientar, apresentar evolução, bem como o território em que a escola pode exigir ou recuar. Toda atuação da escola exige uma documentação oriunda de um profissional, que a conversa, a apresentação do quadro pela mãe se faz importante no entendimento geral, mas que a falta de perícia nas informações exige que a documentação por parte do profissional seja apresentada. A escola se colocou à disposição da Sra. [REDACTED] para apoiar no que for necessário. A mãe acrescenta que quando liga para a filha ela consegue fazer algumas coisas, no caso a avaliação, para tanto, o diretor repassou o horário para mãe e pediu que ela fizesse o exercício de ligar em eventuais aulas para pedir que a estudante tente participar. Ela possui acesso à internet e celular, portanto, possui o necessário para participação das aulas. A mãe se compromete em ajudar, bem como procurar a escola, a tutora da adolescente que é a professor Wanessa para apoio, bem como ajudá-la na realização do combinado.

Nas nossas conversas com os pais ou responsáveis pelos estudantes, percebemos o quão nefasto foi o período de pandemia, pois não era apenas a morte de si ou de outrem, mas também a impossibilidade de pagar contas, aluguel, comida. Lhes garanto que os relatos acima foram escolhidos pela sua capacidade de traduzir algo que permeia a vida de tantos estudantes, algo que seria incapaz de ser identificado. Mas há muitos relatos que não poderiam estar nesse texto, revelando abusos sexuais, violências domésticas, abandono parental, luto, dor e desistência.

Nesse sentido, compreendemos que o pós-pandemia seria difícil, que haveríamos de fazer um trabalho intenso na reconstrução dos afetos. Mas como fazê-lo? Não era claro para nós. No entanto, mesmo antes das aulas voltarem presencialmente, decidimos promover alguns eventos e ações que pudessem, de alguma forma, fazer aflorar esses sentimentos que fazem reviver a memória dos estudantes sobre seus amigos, sua vida na escola e suas brincadeiras nos intervalos.

A Sexta-feira Cultural (figura 32) e lanche comunitário (figura 33) foram tentativas de aliviar um pouco aquele clima fúnebre e trazer alguma alegria para a rotina pueril que tentávamos sustentar. De início, propomos que os estudantes colocassem os seus talentos em apresentações, mas ao final percebemos que não conseguiríamos mobilizá-los naquele contexto, então decidimos nós mesmos – os professores e professoras – promover esse encontro. Foi extremamente gratificante perceber as câmeras dos estudantes sendo abertas gradativamente e, sobretudo, a alegria deles. Abrir a câmera acabou por demonstrar para nós que de fato os/as estudantes estavam conectados com o que estava ocorrendo, pois além disso, cantaram e dançaram.

LIVE

Sexta-Feira cultural

CEPI Prof. Pedro Gomes

PRA VOCÊS ESTUDANTES. FEITO PELOS **PROFESSORES**

LINK
[HTTPS://MEET.GOOGLE.COM/DYJ-XDFB-JTU](https://meet.google.com/dyJ-XDFB-JTU)

15 MAIO

DAS 16 ÀS 17 H

MÚSICA
 PROF. FELIPE (MATEMÁTICA)
BATALHA DE RAP
 PROFª JULIANA (HISTÓRIA)
 PROFª ADRIANA (ED. FÍSICA)
 PROF. NETO (GEOGRAFIA)

POESIA
 PROFª LUDMYLA (L. PORT.)
 PROF. JOSÉ (DIRETOR)

FICA LIGADO
 O CEPI PROFESSOR PEDRO GOMES
 CONECTADO COM VOCÊ!

Centro de Ensino em Período Integral
 Professor Pedro Gomes

integral
 Educação em Tempo Integral

Figura 69 - Banner da Sexta-feira Cultural - Arquivo da escola - 2021

A partir desse primeiro movimento, fizemos mais algumas sextas-feiras culturais, e nessas pudemos ver a participação dos alunos e eles mesmos como propositores. Ademais, contamos também com a participação da Banda Marcial Lígia Rebelo – banda da escola – que estava trilhando o desafio de ensinar música remotamente.

Não há como negar a impotência, pois a sentimos tanto na forma como a pandemia foi gerida pelo Governo Federal, quanto na incapacidade de darmos respostas aos pais e estudantes. Afinal, éramos tão estrangeiros nessa nova realidade quanto eles. Durante esse período, sabíamos que qualquer processo pedagógico não daria conta da complexidade da situação, pois envolvia diversas variáveis. Sendo assim, promovemos vários momentos em que os estudantes puderam conversar, rir um pouco e contar uma de suas experiências no isolamento. Recordo-me da fala de uma das estudantes nessas nossas conversas. Ela afirmou que uma das coisas mais estranhas era essa invasão em sua casa, que a vida na escola era muito melhor, pois havia esse deslocamento. Ela reafirmou que muitas vezes não liga a câmera, pois não está preparada para

expor sua imagem. Por vezes, está de pijama ou cuidando da casa ou do irmão mais novo enquanto ouve a aula. Outro estudante mencionou que fica muito inquieto com a aula *on-line*, pois em casa tem muitas distrações. Já ligou a câmera e deitou várias vezes, confessou ele.



Figura 70 - Banner do Lanche coletivo - arquivo da escola - 2021

Muitas questões surgiram nos atendimentos presenciais na escola, mas a mais recorrente, tanto nesses atendimentos quanto nas conversas com os professores, foi a ansiedade. Muitos estudantes afirmaram que inverteram a noite com o dia, que sentem insônia durante a noite e muito sono durante o dia. Muitas vezes sentem falta de ar, são acometidos por crises de choro frequentes e uma angústia enorme. Além disso, os estudantes da 3ª série lamentavam que não iriam vivenciar toda a alegria dessa série, como formatura, festa junina e JIPÃO (inter-classe). Também destacaram que não se sentiam motivados a fazer o ENEM, pois tinham medo de não conseguir, já que cada um sabia que os estudos estavam muito aquém daquilo que estavam acostumados.

No entanto, o maior desafio estava por vir, se é que se pode chamá-lo de maior nesse contexto desafiador. Esse momento foi o ensino híbrido, foi pensar na logística capaz de gerar

segurança, atender os estudantes de forma *on-line* e ao mesmo tempo presencial. Entretanto, ao receber os alunos na escola, percebemos o quão dilacerador tinha sido o período de isolamento. Os estudantes voltaram cheios de recusas, alguns tão sedentos por contato físico e afeto que era muito difícil garantir o distanciamento social. Em outros momentos, chegaram tão machucados e emocionalmente afetados que era comum atender 2 ou 3 crises de ansiedade por dia. Os estudantes chegaram com dificuldade de socializar, mais nervosos, intolerantes, não conseguiam lidar com conflitos triviais do dia-a-dia. Sendo assim, foi necessário um grande empenho da nossa parte na reconstrução daquele afeto coletivo, daquele espírito de comunidade, de ambiente de aprendizagem. Mas como fazer isso se nós mesmos estávamos aos frangalhos? Então, fizemos o que foi possível. A resposta foi observada na rotina, no modo como o corpo dos estudantes se comportava com o outro e com o espaço da escola.

Planilha de Revezamento - 3ª Série A- Sala 08

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Prioritário	Presencial	Presencial	Alunos REANP 100% OnLine / Distância
Alunos	Data: 9/08 a 13/8	Data: 16/08 a 20/8	
CLAUDIO LEAL SIMÃO FILHO	Data: 23/08 a 27/8	Data: 30/08 a 03/9	
DANIELLY CARDOSO DE OLIVEIRA	Data: 6/09 a 10/9	Data: 13/09 a 17/9	
EDUARDO COSTA DE SOUZA	Data: 20/09 a 24/9	Data: 27/09 a 1/10	
WELLYTON LUCAS DA S. SANTOS	Data: 4/10 a 8/10		AMANDA XAVIER DE OLIVEIRA
YANSEN RAFAEL MILHOMEM A. LEITE	Online	Online	CAINÃ PEREIRA ALVES
SARA LETÍCIA VITÓRIA PEREIRA SILVA	Data: 16/08 a 20/8	Data: 9/08 a 13/8	LUIZ FELIPE ARAUJO SILVA
	Data: 30/08 a 03/9	Data: 23/08 a 27/8	MATHEUS HENRIQUE SANTOS SILVA
	Data: 13/09 a 17/9	Data: 6/09 a 10/9	VITÓRIA DE CASSIA TUDES SOUZA
	Data: 27/09 a 1/10	Data: 20/09 a 24/9	JOVANA CAMPOS DE S. PURSLEY
		Data: 4/10 a 8/10	
	Alunos	Alunos	
	ARTHUR OLIVEIRA TAVARES	JOÃO VITOR PEREIRA CARMO	
	DESIRÉ BRITO DE OLIVEIRA	LUAN FELLIPE LEANDRO CAETANO	
	EDUARDO BARBOSA CASTILHO	LUIZA MARGARIDA VIROTE DOURADO	
	ÉRICK CAMPOS VALADÃO	SARA LETÍCIA VITÓRIA PEREIRA SILVA	

Figura 71- Recorte da planilha de revezamento do retorno híbrido às aulas - Fonte: arquivo da escola - 2021

Esse percurso de atendimento híbrido colocou novamente nossa capacidade adaptativa e inventiva em amplo movimento. Por um lado, tínhamos que começar a atender os estudantes presencialmente. Por outro lado, enfrentávamos protocolos de segurança que não permitiam amplo retorno, além dos estudantes que optavam por continuar 100% online. Como organizar

essa logística? Essa foi uma pergunta que nos tirou a paz por semanas, até que conseguimos pensar em uma proposta de planilha de revezamento (Figura 71). Nela, dividimos os estudantes em 4 grupos: o grupo 1 era composto por estudantes que não tinham acesso à internet e, portanto, tiveram somente acesso ao material impresso, tornando-se nosso grupo prioritário. Os grupos 2 e 3 eram de estudantes com acesso que desejavam retorno, porém, necessitavam de revezamento, pois não havia condições de atendê-los presencialmente de forma ampla. Por fim, o grupo 4 era formado por estudantes que optavam ou necessitavam permanecer 100% online. Sendo assim, em uma semana compareceria à escola o grupo 1 e 2, em outra o grupo 1 e 3.

A SEDUC providenciou recursos para equipar nossa escola. Nossa intenção era transmitir as aulas que ocorriam presencialmente, uma vez que não seria possível para o professor ministrar a mesma aula duas vezes. Portanto, criamos salas de transmissão com um computador na mesa do professor e uma sala no Google Meet era aberta durante a aula presencial. Isso permitiu que estudantes participassem da aula de forma presencial ou virtual, simultaneamente. Esse percurso foi desafiador, pois problemas técnicos eram comuns. Exigia dos professores habilidades múltiplas, como manter-se diante da câmera, gerenciar o microfone de lapela, controlar o ruído na sala, fazer chamada e ministrar as aulas.

Em um ambiente escolar pós-pandemia, é esperado que as expressões corporais dos estudantes sejam impactadas pelas medidas de distanciamento físico e pelos protocolos de segurança. O uso de máscaras faciais, o distanciamento entre os alunos e a limitação de contato físico influenciaram a forma como os/as estudantes se movimentavam, se comunicavam e se relacionavam uns com os outros.

De acordo com Mauss (2003), as técnicas do corpo são moldadas pela cultura e pela sociedade. Nesse sentido, é importante considerar como as normas e os valores impostos pela pandemia afetam as expressões corporais dos/as estudantes. Por exemplo, a preocupação com a higiene e a segurança pode resultar em movimentos mais contidos, menor contato físico e até mesmo em uma retração emocional durante as interações sociais.

Além disso, é válido refletir sobre as possíveis repercussões emocionais da pandemia nos/as estudantes e como isso se manifesta em suas expressões corporais. O período de isolamento social e as incertezas vivenciadas durante a pandemia podem gerar ansiedade, estresse e até mesmo alterações na autoestima e na autoexpressão dos estudantes. Esses sentimentos podem refletir-se em posturas corporais mais retraídas, expressões faciais mais contidas ou até mesmo em mudanças na forma como os estudantes se movimentam e interagem com o ambiente escolar.

No entanto, é importante ressaltar que as expressões corporais dos estudantes são dinâmicas e podem se adaptar ao novo contexto. Com o tempo e a retomada gradual das atividades presenciais, os estudantes começaram a se soltar, a buscar maneiras criativas de se expressar e se comunicar.

Foi extremamente difícil essa dinâmica escolar nesse período de pandemia, mas devo destacar que foi também muito desafiador fazer o trabalho de campo nesse contexto. O olhar de estranhamento do processo do "fazer campo" tornou ainda mais angustiante o olhar sobre os estudantes, pois aquele processo exigiu uma observação mais cuidadosa. O que muitas vezes era doloroso, pois havia ali, naquela cena, um sofrimento silencioso, tão difícil de ver como o vírus que tirou a vida de milhares de brasileiros, mas tão vivo e compartilhado que muitas vezes o corpo, ausente de palavras e toques, dizia com crises de ansiedade.

Nas conversas da eletiva, o tema pandemia foi recorrente, desde o modo como os estudantes viam o seu futuro, até mesmo nas mudanças corporais que acabaram tendo que administrar sozinhos. Uma das estudantes me disse numa dessas nossas rodas de conversas que durante a pandemia havia engordado muito, pois tinha muita ansiedade e acabava descontando na comida; além do mais, não conseguia fazer atividade física, pois tinha asma, e sua mãe não deixava que ela se expusesse. Outro estudante expôs que estava muito feliz de voltar à escola, de estar com os amigos, mas relatou que não foi fácil. Nos disse ele: *“eu achei que iria ser só os 15 dias – sorriu balançando a cabeça como expressão de negação – achei até massa ficar atoa. Mas “vei”, o trem foi ficando cada vez mais estranho. Lá em casa era uma paranoia “fudida”, como minha vó mora com a gente, tinha álcool em gel pra todo lado. E perguntei a ele quando ele sentiu de fato que as coisas iriam durar mais tempo que o esperado e ele disse: “diretor, foi passando tempo, e foi passando e chegou uma hora que eu parei de esperar. Sei lá, achei que o mundo iria acabar. Teve gente na minha rua que morreu, e eu fiquei com muito medo, mais pela minha mãe e minha vó, tinha muito medo de elas pegarem esse trem”*.

Eu relatei a ele que havia ficado tão obstinado com álcool em gel que um dia contei e tinha 5 vidros na minha casa, 2 no carro, na 2 na minha bolsa. Acrescentei, indagando sobre o retorno à escola, da sensação de estar em meio aos colegas. Ele sorriu e eu achei que seria uma resposta rápida e extremamente altruístas, mas não, para minha surpresa houve uma fala demasiado consciente sobre a situação e suas consequências. Ele disse: *“não foi fácil, eu nem queria voltar, apesar de estar com muita vontade, pois tinha muito medo, sei lá, de levar algo ruim pra casa. Quando eu cheguei na escola eu tinha muita dificuldade de ser tocado, sempre que alguém encostava em mim eu pensava que poderia ter pegado o vírus”*.

A pandemia mudou profundamente a escola, em diversos aspectos que extrapolam a relação de ensino e aprendizagem. Imagino que haja impactos coletivos, que envolvam todas as escolas, mas há aqueles que atravessam uma comunidade específica, que confronta práticas e posicionamentos. Antes da pandemia, nossas aulas eram, na sua maioria, na sala de aula, em sua arquitetura retangular e fronteiriça, mas após a experiência do ensino híbrido, é muito comum os professores darem suas aulas em ambientes externos, desde as grandes árvores do estacionamento, ao pátio que também é refeitório, até na "Praça dos Sonhos". Essa recusa aos ambientes fechados começou como protocolo de segurança, mas acabou sendo incorporada, pois afeta os estudantes positivamente.

Escrevemos num banner feito para o Instagram: *"Escola é mais que paredes, ela não está fechada, ela está aberta, pois onde há um professor e estudantes, ali há uma escola"*. Assim fomos vivenciando, como pudemos, as dinâmicas anunciadas e impostas pela pandemia, e as intempéries de suas consequências. Esse período foi tão visceral, tão dilacerante que sempre será uma história incompleta, pois nunca será capaz de traduzir as angústias individuais. Ela apontará os culpados pelas ausências infinitas causadas por aqueles que morreram, ela reconhecerá os algozes da educação que impactaram na vida de diversos jovens, sobretudo àqueles da periferia. A história revelará os genocidas.

Estávamos lá, vimos, vivemos e sobrevivemos.

5 Considerações finais

*Figura 72 - Fadas da motivação
(ação da 2ª série para motivar a 3ª série)
- Fonte: Diário de Campo - 2022*



Respira!

Os desafios de fazer uma etnografia na escola são imensos, pois muitos fatores que se delineiam nesse cenário são múltiplos, multifacetados, marcados por diferenças, num fluxo visceralmente dinâmico. Mas nada se compara ao desafio da pandemia.

Por muito tempo, foi angustiante percorrer esse caminho, pois as conjunturas que me colocaram no campo não são convencionais. Tenho compreensão da minha responsabilidade como pesquisador, mas tenho ainda mais consciência do meu encargo como diretor. Compreender e reconciliar essas duas “personas” foi exaustivo, mas quando compreendi que o olhar do pesquisador guiado pelo afeto construído na relação diária com esses estudantes poderia proporcionar um caminho rico, não qualquer riqueza, mas aquela carregada de afeto, de empatia e de alteridade.

Reconheço com alegria, mas resignação, que se não fosse a pandemia, se não fossem as aulas remotas para cumprir os créditos exigidos pelo ciclo no PPGAS, eu não teria feito essa pesquisa. A sensibilidade do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás em compreender o contexto e ofertar disciplinas noturnas foi fundamental, sou grato por isso. Estávamos fragilizados, minha turma já ingressou no Programa assim, e fomos acolhidos em muitos aspectos importantes. Atrelado a isso, reconheço também a generosidade e acolhida do meu orientador.

Fazer esse registro aqui é uma decisão para que permaneça aos que virão depois de mim o testemunho de um momento difícil da pesquisa no Brasil. Eu fiz uma pesquisa em contexto escolar no percurso nefasto da pandemia. Tenho clareza de que, pelas medidas de distanciamento social, talvez um pesquisador que não tivesse vínculo com a escola não pudesse contar essa história, pois o distanciamento social não permitiria essa aproximação.

A dinâmica do encontro com o outro passou por diversas etapas, desde aquela online, por ligação telefônica, até o momento do encontro sem qualquer toque, cheio de protocolos, de rostos cobertos por máscaras, pela constância do uso do álcool em gel, até aquele momento em que pudemos olhar a face desnuda, o aperto de mão e poder testemunhar os amontoamentos de estudantes, as “muvucas”, os abraços, os namoros. Não fomos os mesmos em todos os momentos, não há como sê-lo nesse contexto.

Tereza Caldeira (1988), em seu texto “*A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia*”, já desde as primeiras palavras rejeita a posição do autor como quem encontra o outro, o observa e o descreve bidimensionalmente. Segundo Caldeira (1988), o trabalho do antropólogo na contemporaneidade tende a rejeitar descrições holísticas, além do mais, se

coloca aberto diante dos limites de conhecer o outro, bem como o reconhecimento de que os caminhos de interpretação são sempre parciais. Nesse ponto, a perspectiva passa de observar e descrever o outro para o outro a partir da experiência da observação, que ao mesmo tempo me atravessa enquanto observador e me toca enquanto interlocutor. Pode parecer a mesma tessitura, contudo, a presença do antropólogo na construção desse cenário sofre mudanças ao longo do tempo.

Mas que tipo de presença é essa? Seguramente não é o mesmo tipo de presença do escritor que cria textos literários de ficção. A ficção antropológica (Geertz 1973:Cap.I) tem algumas características peculiares: ela pretende, de uma maneira objetiva (científica, diriam alguns) fazer a ponte entre dois mundos culturais, revelando para um deles uma outra realidade que só o antropólogo, este sujeito que experimenta e traduz, conhece. Presença ambígua, portanto, que precisa, ao mesmo tempo, mostrar-se (revelando a experiência pessoal) e esconder-se (garantindo a objetividade). Esta ambiguidade é a marca da presença do antropólogo nos textos. (Caldeira, 1988, p. 134)

Essa presença carrega um conjunto de questões, delimitação de posições, autoridade e classificações; portanto, precisa ser observada criticamente. Ademais, essa presença ambígua, que ao mesmo tempo se mostra e se distancia, objetivamente se faz um desafio inoportuno em alguns momentos e complexo em outros. A objetividade pode estabelecer uma métrica que os afetos questionam e invalidam, portanto, é preciso ouvi-los a ambos. Escolher o que entra e o que sai dessa pesquisa, nesse texto, foi uma questão que começou cheia de hesitações e aos poucos foi se reconciliando e equilibrando as forças entre aquilo que observo e analiso filosoficamente e aquilo que me toca afetivamente. Não há um dualismo nesse movimento, mas uma consciência de que a dinâmica do encontro, da humanidade que ele exige, é regida por essas duas forças simultaneamente.

Eu decidi não me deixar quebrar! As tensões durante todo o processo, desde a impossibilidade de parar o meu trabalho para me dedicar à pesquisa, à pressão das decisões frente à pandemia, e toda dor, fome, violência, mas também solidariedade, acolhimento e amor que testemunhei, até os comprometimentos da saúde mental e física me colocaram num tensionamento sempre limite. Dessa forma, escolhi não permitir que se rompesse: por mim, mas também pelos que andam comigo.

Essa pesquisa não é linear, não haveria como sê-lo. Muitas coisas poderiam ter sido abordadas, talvez deveriam, mas em muitos momentos a decisão de preservar histórias foi tomada pelo crivo do afeto. Não aquele de Deleuze, mas a simples afeição terna por outrem.

Inicialmente, pretendia pesquisar o corpo adolescente e as questões de autoconceito e autoimagem na relação entre os/as estudantes na escola, mas o campo tem sua própria dinâmica, e por mais que já o conheça, que eu passe 8 horas diárias nele, mesmo assim, o campo possui

sua linguagem, sua dinâmica, e esse processo de estranhamento do cotidiano proporciona a experiência de narrativas outras. E assim, esse caminho se reconfigurou e ao final nos debruçamos, eu e os/as estudantes, sobre as relações entre juventude e escola atravessados pelas noções de corpo e subjetividades.

Trabalhar em escola é uma escolha potencial pela esperança. Somos uma escola feliz, sendo essa uma constatação não somente subjetiva, mas observada pelo *Projeto Minicenso* que mapeou, além de diversas características da escola, questões que pudessem mapear a felicidade, satisfação dos estudantes com a escola, tais como: se eles se sentem seguros, acolhidos, ouvidos, e participam das decisões, se são compreendidos no que são ou desejam ser.

O CEPI Professor Pedro Gomes é uma escola com inúmeras contradições, questões que precisam ser observadas, precisam se tornar pauta nas tomadas de decisões tanto do ponto de vista político quanto pedagógico. Isso envolve mergulhar ainda mais fundo nesse diálogo com os estudantes, nessa interlocução que abre espaço para protagonismos, tanto de professores quanto deles/as.

A adolescência é um percurso da vida em que a juventude se inicia, elas são sinônimas em alguns posicionamentos e diversas em outros. Não é unânime na Antropologia que sejam completamente diferentes, nem que sejam a mesma coisa no curso da vida. O fato de um adolescente, pelas inúmeras violências que sofrem, pela necessidade de assumir um caminho de trabalho típico do percurso e responsabilidades de adulto, mesmo assim não o faz adulto em todos os sentidos. Mesmo assim, ainda verá seu corpo mudar, experimentará desejos, sentimentos e confusões de quem a vida não teve a extensão que proporcione todas as experiências. A puberdade é um dado que atravessa o corpo adolescente, a iniciação sexual acontece ou mesmo tem potência de acontecer nesse período.

Nesse sentido, o corpo, para além das questões puramente biológicas, resvala em diversas experiências juvenis. A pesquisa conseguiu constatar isso, que o reconhecimento deles como jovens chega como desejo de ruptura com seus pares mais próximos da infância. Ao menos esse mover se expressou no grupo focal e nas interlocuções que ocorreram tangencialmente à eletiva. Desde as questões raciais, de gênero, sexualidade, bem como de classe social, são atravessadas pelas noções de corpo e subjetividade. Nesse sentido, a subjetividade diz respeito ao que é uno, singular, mesmo que numa dinâmica múltipla e plural, pois tudo que me atravessa encontra nesse toque as minhas vivências, minhas experiências, meu lugar no mundo, meus desejos, medos, sonhos, violências e posicionamentos ideológicos.

Assim, o que sai desse toque é uma interpretação do mundo que me toca e isso é sempre subjetivo, mas pode incorrer em interpretações objetivas quando observado de maneira coletiva. Talvez seja esse o desafio dessa pesquisa: observar a juventude que move a escola, ao mesmo tempo que é produzida por ela. É importante tanto para compreendermos a comunidade, como também para refletirmos que escola queremos, que juventude queremos e, claro, que país desejamos.

Entretanto, essa pesquisa questiona a lógica cuja resposta tenha que atender as minhas expectativas, e nesse ponto me refiro àquelas da gestão, dos pais, dos professores. Faz-se necessário abrir espaço para inverter a lógica das perguntas: que escola os jovens querem? Que juventude querem? Que país desejam? É sempre um posicionamento político e sempre deve sê-lo.

Não há neutralidade possível na escola, pois ela é feita de pessoas, de subjetividades. Reconhecer uma dimensão humana que alicerça e sustenta esse ambiente é necessário para não cairmos na sanha de tratá-la como uma empresa, que “forma” à maneira criticada pela música *Another Brick in the wall* do Pink Floyd.

Durante todo o texto, houve dois percursos que proporcionaram outras narrativas possíveis. Um foi os textos dos estudantes: cartas, poemas, contos, relatos, textos que foram publicados pela escola, que se tornaram um retrato da juventude em vários momentos. Citar os estudantes, além de proporcionar uma leitura que ao mesmo tempo autobiográfica, pois os estudantes deixam muito de si neles, conseguem nos proporcionar diversos conceitos importantes para compreender suas relações com a escola e com o futuro. O outro percurso foi dos desenhos produzidos no meu diário de campo. Esses desenhos ora prestam um serviço ao texto, sobretudo quando não há fotografia que possa ser exposta, ou que não deva ser exposta, mas também tem uma vida própria no caminho da dissertação. Entretanto, esse caminho subverte a lógica do protocolo, pois é assim a arte, é assim a juventude. Às vezes insistimos em enquadrá-los em margens, mas eles se negam a se submeter. Dessa forma, essas imagens não respeitam fronteiras ou margens, elas transbordam, pois se há um horizonte que possa definir as relações na escola, é o transbordamento.

Caminhamos juntos, eu, os/as estudantes, os/as professores/as, os/as servidores/ras da escola, meu orientador, minha família, amigos/as, companheiro. O círculo de apoio foi fundamental para que pudesse reafirmar que fiz o que foi possível, e me orgulho disso.

6 Referências

- ALMEIDA, Miguel V. de. **O corpo na teoria antropológica**. Revista de Comunicação e Linguagens, 33: 49-66, 2004 disponível em << https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1884397/mod_resource/content/1/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf acesso em 18/04/2021
- AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F. **A rede estrangeira de estudos sobre antropologia da educação pensada por meio da inscrição literária**. Educação e pesquisa, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234239> acesso em novembro de 2023.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2014.
- ARNETT, J. J. **Emerging adulthood: what is it, and what is it good for?** Child Development Perspectives, v. 1, n. 2, p. 68-73, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x> Acesso em dezembro de 2022.
- BAZZO, Juliane. **A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar**. *Horiz.antropol.*. 2017. Vol. 23(49):203-231. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/DDPLQrNDkC6kv7MjfX9Q8tw/abstract/?lang=pt> acesso em 10 de julho de 22
- BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transsexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- _____. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.02, pp.549-559. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> acesso em 20 de junho de 2023.
- BERNARD, H. Russell. **Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches**. AltaMira Press, 2011
- BOAS, F. **Os métodos da etnologia**. Brasil: Expresso Zahar, 2014
- BORDO, Susan. **"Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body."** University of California Press, 2003.
- BOURDIEU, P. **A juventude é apenas uma palavra**. In: Questões De Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1978.
- _____. **Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste**. Harvard University Press, 1984. Disponível em https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre_Bourdieu_Distinction_A_Social_Critique_of_the_Judgement_of_Taste_1984.pdf , acesso em 22/10/23
- _____. **A dominação masculina**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **A escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>, acesso em 15 de junho de 2023.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2006.

CONNELL, Raewyn. W. **Masculinities**. University of California Press, 2003.

CARDOSO, C.P.S. **Adolescência na voz de adolescentes: bem estar e comportamentos autodestrutivos, um estudo exploratório**. 2011. 55f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/5055>>. Acesso em 19/06/21

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COMPARIN, Karen A., et al. **O corpo: uma visão antropológica e da fenomenologia**. *Revista Faz Ciência*, 06,01 (2004) pp-173-188, UNOESTE, disponível em: < <http://e-revista.unoeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7407/5471>> acesso em 19/06/2021

COSTA, C. Vitória. **Querida Vitória** in Retratos / [organização José Joaquim Gomes Neto,, Juscelia Rodrigues da Silva, Ludmyla Rayanne de Sousa Gomes ; ilustrações José Joaquim Gomes Neto]. -- Goiânia, Go : Ed. dos Autores, 2022.

COSTA, Sandra, MACHADO Mônica Thereza. **O corpo e a imagem corporal em adolescentes: perspectivas a partir do cuidado integral à saúde**. *Adolescência e Saúde*. 2014;11(2):19-24, disponível em <<https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v11n2a03.pdf>> Acesso em 19/06/2021

COSTA Sandra de M. B.; MACHADO, Mônica T. C.. **O corpo e a imagem corporal em adolescentes: perspectivas a partir do cuidado integral à saúde**. *Revista Adolescência e Saúde*, p. 19–24, 2014. Disponível em: <http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=441#>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COTE, J. E. **The role of identity capital in the transition to adulthood: the individualization thesis examined**. *Journal of Youth Studies*, v. 3, n. 1, p. 47-67, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676260220134403> acesso em janeiro de 2023.

CSORDAS, Thomas. **Corpo.significado.cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

CSORDAS, Thomas J. **The body as representation and being-in-the-world**. In: COALE, Ansley T.; SCHEPER-HUGHES, Nancy (eds.). *Anthropology and psychoanalysis: an encounter through culture*. Routledge, 1994. p. 4-30.

CUNHA, João Batista Coelho. **Educação, juventudes e participação política: os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação de escolas em Goiás entre 2015 e 2016**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Dissertação, Goiânia, 2019

DAVIS, Kathy. **Reshaping the Female Body: the Dilemma of Cosmetic Surgery**. Routledge, 1995.

DULIANE, Andreia Cristina. **O diário de artista como suporte na criação de narrativas documentais**: reflexões acerca dessa produção contemporânea e de uma experiência do pibid puc-campinas - Anais, 23º Encontro da ANPAP – “Ecossistemas Artísticos” – Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2014/simp-sios/simp%C3%B3sio07/Andr%C3%A9ia%20Cristina%20Dulianel.pdf> acesso em 04 de agosto de 2023.

ÉFESO, Heráclito. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Editora Abril, 1973

ENNE, Jhuly, **Ser Jovem**, in CEPI Pedro Gomes, Entre Rosas e espinhos: a juventude contada em poesia, Goiânia: Kelps, 2023.

ERIKSON, E. H. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FACCHINI, Mônica. **La imagen corporal en la adolescencia es un tema de varones?** Arch Argent Pediatr. 2006;104(2):177-84. Disponível em: < <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v104n2/v104n2a14.pdf> > Acesso em 19/06/2021

FERREIRA, Tereza H.S. FARIAS, Maria A. **A adolescência através dos Séculos**, Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa/USP, Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?lang=pt> > Acesso em 19/06/21

FIGUEIRA, Ana Carolina; MARIANO, Renata. **As violências de gênero na escola**. In: FIGUEIRA, Ana Carolina; MARIANO, Renata (Orgs.). Gênero e educação: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2016.

FOUCAULT, M. **A Vontade de Saber: História da Sexualidade**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCISCATI DA SILVA, C. S.; LEIVAR BRANCALEONI, A. P.; RODRIGUES DE OLIVEIRA, R. **Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero**: (des)caracterizações. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1538–1555, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREDRICKSON, Barbara L.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Objectification Theory**: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. Psychology of Women Quarterly, vol. 21, no. 2, 1997, pp. 173-206. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x> Acessado em 12 de maio de 23.

FREITAS, M. de A. **Antropologia e educação escolar**: a educação indígena, o combate à misoginia, à homofobia e à discriminação contra a cultura afro-brasileira. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edre-vista/article/view/26064>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FROTA, Ana Maria M. Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** [s.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1993.

_____. **Modernidade e identidade.** São Paulo: Zahar, 1991.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMIDA, J. F. e LIRA, J. de S. **Políticas educacionais em tempos de golpe:** entrevista com Dermeval Saviani. *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set. 2018b.

HOOKS, bell. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução de Stephanie. Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Editora Vozes; 2006

_____. **Uma breve história da adolescência,** Minas Gerais: Editora PUC-Minas, 2017.

_____. **Adeus ao Corpo: antropologia e Sociedade,** Campinas/SP: Papyrus, 2003

LEMES, Daniela Carolina Molina et al. **Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS,** Brasil. *Ciênc. saúde coletiva,* Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 4289-4298, Dec. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018001204289&lng=en&nrm=iso>.access on 21 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320182312.14742016>.

LEMES, Daniela Carolina Molina; CÂMARA, Sheila Gonçalves; ALVES, Gehysa Guimarães; *et al.* **Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS,** Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva,* v. 23, n. 12, p. 4289–4298, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018001204289&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, V. F. L. **Um Colégio Para Campinas : Educação E Modernidade Na Cidade Que Virou Bairro (1947-1961)**. [s.l.] Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9866> acesso em abril de 2022

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984

MALUF, Sônia Weidner. A **antropologia reversa e “nós”**: alteridade e diferença. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 12, n. 1,2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2010v12n1-2p41> acesso em 01 de agosto de 23.

_____. **Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas**. Dossiê, corpo e história: esboços - revista do programa, 2001. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>> Acesso em 19/06/21

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia: Marcel Mauss**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura en Samoa**. [s.l.] Editorial Laia, 1975.

_____. **Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas**, 1969. 275 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1219?show=full> Acesso em: 25 de outubro 2022.

MELLO DE VILHENA, Marília. **Corpo e adolescência em psicanálise** . p. 24–25, 2006. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v3n2a05.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

MELO, Anna C. de. **Eu**, in **Retratos/** [organização] José Joaquim Gomes Neto, Ludmyla Rayanne de Sousa Gomes; ilustração de José Joaquim Gomes Neto, Goiânia: ed. dos autores, 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Gabriel T. **Namoro Adolescente** in Diversidade [livro eletrônico] : contos de uma juventude em movimento / organização Elisângela Alves ... [et al.]. Goiânia, GO : Projeto Jovens Escritores : Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NAVES, J. **Alegria de reviver os anos 1960, homenagens e memória do Colégio Pedro Gomes. A Redação**, 2019. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/artigos/124407/alegria-de-reviver-os-anos-1960-homenagens-e-memoria-do-colegio-pedro-gomes> Acesso em maio de 2023.

NOGUEIRA, M. **O vírus**. In Pandecontos: contos e relatos de uma juventude em isolamento/Org. Ahira Waleska, Andreia Esposito, Daniel Schmaltz, Wanessa Ribeira, José Neto, Ludmyla Rayanne. Goiás, 2020

OLIVEIRA, Amurabi **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação**. Educação em Foco, v. 16, n. 22, p. 163–183, 16 dez. 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322> Acesso em abril de 2022

_____. **Por que Etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 69–81, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7439/4802>, acesso em 05/22

OLIVEIRA, ANA C. **Ser Jovem**, in CEPI Pedro Gomes, Entre Rosas e espinhos: a juventude contada em poesia, Goiânia: Kelps, 2023.

OLIVEIRA, Régia Cristina. **Corpo, gênero, adolescência: discursos e (re)significações a partir da anorexia e da obesidade**. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, p. 17–27, 2012. Disponível em: <<http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/231/228>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ORTNER, Sherry B. **Is female to male as nature is to culture?** In: ROSALDO, Michelle Z.; LAMPERT, Louise B. (eds.). Women, culture, and society. Stanford University Press, 1974. p. 67-87, disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3177638?origin=crossref> acessado em 19 de abril de 23.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2009.

PAULA VIVIANE, Chiés; CLAUDIA MARIA, Guedes. **Construção cultural de corpo e enigmas humanos na adolescência**. Kinesis, v. 0, n. 0, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10369>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, p. 377–391, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015> acesso em 26 de mai de 2023.

PEREIRA, A. B. **“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. [s.l.] USP, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17112010-141417/pt-br.php>, acesso em 05/22

_____. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação**. Horizontes Antropológicos, v. 23, n. 49, p. 149–176, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832017000300149&lng=pt&tlng=pt acesso em 05/22

_____. (2015) **Escritas dissonantes: escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis**. *Horizontes Antropológicos*, 21. Disponível em DOI: [10.1590/S0104-71832015000200005](https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200005) acessado em 10 de junho de 2023.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**, Sage Publications, 2009.

_____. **Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research**. Sage Publications, 2007.

ROBERTO DAMATTA. **A casa e a rua espaço, cidadania, mulher e morte no brasil**. 5a edição ed. Rio de Janeiro : [s.n.].

ROCHA, G. **Mauss & a Educação**. Coleção Pe ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. TOSTA, S. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHELIGA, Eva, BAZZO, Juliane. (2021). **Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades em jogo**. CAMPOS - Revista de Antropologia Social. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672> acesso em 12 de agosto de 2022.

SCHILDER P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes; 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/13586> , acesso em 04/22

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 227–234, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 abr. 2021

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf acesso em 26 mai. 2023

SEDUC. **Programa Educação Plena e Integral: Pedagógicas-Diretrizes 1ª Edição** Goiânia, 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022

SETTERSTEN JR., R. A.; RAY, B. **Growing Up in America: The Power of Race in the Lives of Teens**. New York: Stanford University Press, 2010.

SILVA, Ana C. da. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 21-37.

SILVA, LAYANNE R. **DiverCIDADE: contos de uma juventude em movimento / organização Elisângela Alves ... [et al.] --** Goiânia, GO : Projeto Jovens Escritores : Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TORRES, Haroldo. **Racismo e violência contra a criança e o adolescente negro no Brasil**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação: Interfaces em Construção e as Culturas na Escola.** *Revista Inter-Legere*, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415> . Acesso em: 28 jul. 2022.

VEIGA, I. P. A. (2007). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VILHENA, M.M. **Corpo e adolescência em psicanálise.** *Adolescência e Saúde*. 2006;3(2):24-25, disponível em < <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v3n2a05.pdf> > acesso em 20 de jun. de 21.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZARIAS, Alexandre; LE BRETON, David. **Corpos, emoções e risco: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-97680>>. Acesso em 07/22