UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

“PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?”: EXPERIÊNCIAS DE ENLUTAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR DE JOVENS PRETXS

Salvador
2022

Moisés Batista Santos de Oliveira

“PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?”:

Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs

Experiência de escrita apresentada à banca examinadora como pré-requisito para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha 1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Sob orientação da Professora Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza e sob coorientação da Professora Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa/UNEB

Salvador

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Oliveira, Moisés Batista Santos de
"Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?": experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs / Moisés Batista Santos de Oliveira. – Salvador, 2022.
219 f.

Orientadora: Lívia Alessandra Sueli Ribeiro Mota Souza.
Coorientadora: Lívia Alessandra Fialho da Costa
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2022.

Contém referências e apêndices.

1. Luto – Aspectos psicológicos. 2. Perda (Psicologia). 3. Jovens e violência – Salvador (BA). 4. Morte (Aspectos psicológicos) . 5. Jovens Pobres – Educação - Salvador (BA). I. Souza, Sueli Ribeiro Mota. II. Costa, Lívia Alessandra Fialho da. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

CDD: 155.937

“PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?”: EXPERIÊNCIAS DE ENLUTAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR DE JOVENS PRETXS

MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 21 de março de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Axs jovens de diferentes populações, transreligiosidades e transculturalidades – educandxs de escolas públicas do Estado da Bahia. Particularmente, axs autodenominadxs pretxs e coparticipantes desta experiência de escrita de doutoramento. A vocês que me possibilitaram a convivência em interações para além da vida escolar, a fim de compreender como o luto reverberou em seus cotidianos na escola: ensinando-me a não falar por vocês, mas, a partir das estratégias gestadas pelo processo, que falassem por si mesmxs; ajudando-me a não tomar suas histórias de vida como objeto do meu desejo, do meu estudo, mas como fenômeno a ser compreendido, interpretado, sentido. Para vocês, a minha dedicatória afetuosa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em nome de minha mãe Doralice Bispo dos Santos. Mulher aguerrida que perdeu pai e mãe aos quinze anos de idade – desde ali até se casar com meu pai, foi morar e trabalhar em casa de pessoas como empregada doméstica. Devido a isso, só veio a aprender a ler e escrever através da Bíblia aos sessenta anos. Sem ela, eu não teria concluído nem mesmo o Ensino Médio. A ela, que não tinha tempo nem para ir a uma reunião de mães na escola por trabalhar o dia todo, até mesmos nos sábados, às vezes nos domingos, gratidão.

À Irmã Gisele, da Congregação Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, por ser inspiração em minha vida, por me ajudar a passar por minha juventude acreditando que sonhar era possível, meu muito obrigado.

Ao Padre Artur Aguiar Júnior, missionário da Sociedade columbano, de origem mexicana e norte-americana, que conheci em Fazenda Coutos III, quando fui ali morar na adolescência. Que me acolheu no meu primeiro contato com a Igreja Católica na comunidade, que me despertou para minha identidade populacional negra ao me oferecer um livro de Stiven Biko, que por muitas vezes garantiu minha vida para fora da criminalidade com ajuda econômica, psicológica e com reconhecimento social. Minha eterna gratidão, meu amigo, irmão.

A Cesare La Rocca, italiano falecido em setembro de 2021, presidente do Projeto Axé. Por ter acreditado em minha capacidade profissional e intelectual quando trabalhei com ele durante doze anos e meio. Não só pela frase: “Moisés, você ainda vai longe”, proferida após leitura do rascunho de proposta do anteprojeto de meu mestrado, mas por ter apostado em mim como profissional e pessoa. Onde quer que esteja, minha gratidão profunda.

Ao sociólogo Prof. Dr. Carlos Geraldo D’Andrea Espinheira, doravante chamado Gey Espinheira, falecido em março de 2009. Por ter sido a segunda pessoa a ler meu anteprojeto de mestrado e confiado em minha capacidade intelectual, com sua doçura, criatividade e humanidade.

Aos companheiros Ivan e Missinho, que conheci aos dezessete anos através da Pastoral da Juventude do Meio Popular, através do padre Artur. Por terem sido provocadores, estimuladores, subversivos, companheiros, conselheiros na vivência do amor, aliviando minha dor quando sofri por desilusão amorosa. Que vocês fiquem na minha vida por muitos anos.

Ao mestre, companheiro e amigo Dinho, meu coorientador de mestrado, ser humano de coração lindo. Sem você, meu amigo, eu não teria chegado até aqui. Gratidão eterna.

Ao Prof. Dr. Luciano Santos, que me emocionou a cada encontro, estimulou-me na caminhada, colocou-se a meu lado e me acolheu com o seu olhar, silêncio, sabedoria e humanidade desde a época do mestrado, quando foi meu orientador – hoje meu amigo. Agradecido por suas contribuições teóricas, correções textuais, sua visão cultural de mundo.

À minha estimada querida amiga Profa. Dra. Sueli Mota. Muito obrigado por acreditar em mim, por se encantar pelo meu projeto de doutorado, desde a seleção. Por suas contribuições, sua humanidade, seu amor pela pesquisa, pela orientação, inspiração, acolhimento e paciência. Por me fazer acreditar que ser doutor era possível. Por nunca me deixar sentir sozinho, desde quando comecei a escrever o texto. Gratidão, muito, muito obrigado!!!

À minha querida amiga Profa. Dra. Lívia Fialho. Como foi bom, enriquecedor, prazeroso, inspirador tê-la como coorientadora! Como foi inspirador ouvir de você, pela primeira vez, que na minha escrita há algo de original e que eu deveria continuar escrevendo. Obrigado por me acompanhar na dura missão que é escrever uma tese doutoral.

À Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida, que de forma simples, humana e exigente me orientou nos caminhos de compreensão sobre Hannah Arendt, que esteve comigo ao longo desse percurso de modo que eu nunca me sentisse só. Foi bom tê-la em minhas qualificações e, agora, na defesa.

À mulher guerreira, amiga, irmã social, Fernanda Priscila e a seu esposo Bernardo. Valeu pela força, pelas conversas, pelos filhxs me dadxs para ser padrinho, pelas compras de livros solicitadas por mim após encontros em sua residência. Obrigado a vocês quatro – Sofia, João, Bernardo e Fernanda.

A Samara Rosa, amiga que a vida me ofertou há mais de dezessete anos, que esteve a meu lado nos bons e péssimos momentos. Gratidão, meu amor, minha amiga, minha irmã social.

A Narinha, presente que o mundo me ofertou de mãos abertas, uma das pessoas mais generosas que já conheci. Quantas vezes você se colocou a meu lado e nunca me julgou, nunca me fez mal. Meu muito obrigado, meu amor.

A Letícia Wons, Letícia Baiana, como a chamo mesmo sendo de Curitiba, por sua paixão pela Bahia, por Salvador. Para além de revisora desta minha, nossa, tese, a pessoa que, a cada leitura, se emocionava e me mandava mensagem expressando essa sua emoção. Obrigado de verdade por ter me inspirado toda vez que terminava cada subperspectiva doutoral.

À direção da escola onde realizei esta pesquisa, Lourdes Barbuda, que em nenhum momento se mostrou fechada às minhas solicitações, à minha pesquisa, sempre abrindo as portas do espaço por ela dirigido. Obrigado por tudo.

À turma do doutorado de 2018/1 do PPGEduC, pelos encontros, discussões e contribuições diversas, em nome de Joelson (amigo, irmão, desde o primeiro dia que o conheci, obrigado, só você sabe o porquê), Antônio, Nanci, Carina, Charles, obrigado.

À UNEB, particularmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em nome da Profa. Dra. Lívia Alessandra Fialho e do Prof. Dr. Marcos Luciano Messeder. Obrigado pelas aulas, pelas provocações, problematizações e generosidade.

Ao amigo Roberto Moraes, funcionário da livraria LDM – Glauber Rocha Itaú de Cinema, por sua disponibilidade para além de quem simplesmente vende um produto. Por me acolher com afeto e respeito. Meu obrigado.

À Secretaria do PPGEduC/UNEB, em nome de Sônia Queiroz e Aline Araújo, pelos sorrisos quando me recepcionavam, quando me atendiam por telefone, pelas elucidações, pela delicadeza na escuta e por toda ajuda prestada.

Ao Malembe, em nome de Milena, Mônica, Diana, Daiane. Obrigado pelas vezes que me acolheram, ao ceder estrutura para acontecer a leitura, a escrita. Obrigado por esse lindo espaço acolhedor feito por e, particularmente, para pessoas pretas.

Aos amigos Luiz Machado (mais que amigo, um irmão que a vida me ofertou), César Batista, Chico, Edvaldo, Bruno, Antônio Vinhas.

Por fim, às pessoas que não se encontram registradas aqui, mas que levo no pensamento. A todas, sem palavras, reservo-me o silêncio com um suspiro de olhos fechados.

RESUMO

Esta tese buscou compreender o cotidiano escolar de jovens pretxs impactadxs pelo processo de luto decorrente da morte de pessoas amadas envolvidas com o tráfico de drogas. Visando a compreensão proposta acima, problematizei: como essxs educandxs pretxs elaboram emoções perpetradas pelas perdas de entes queridos? Quais são as estratégias utilizadas por elxs no processo de elaboração do luto na permanência escolar? Para tanto, adotei a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico-interpretativo, situada em campo educacional, intercruzando-a com procedimentos etnometodológicos. Assim, utilizei técnicas como amostragem aleatória, questionário, entrevista individual, grupo focal, além da observação, da escuta e da percepção. Por conta do surgimento da Covid-19 e consequente fechamento da escola (entre 2019 e 2021), passei a fazer uso também da ferramenta WhatsApp pelo celular. Na primeira etapa da pesquisa (amostragem aleatória), contemplei 139 educandxs, na faixa etária de doze a vinte anos, a fim de reconhecer dados socioeconômicos e dar vazão à partilha de seus sonhos, perspectivas de futuro e existência ou não de familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas. Essa foi uma estratégia de seleção e convite para participação do grupo focal de sete educandxs com cotidianos escolares impactados pela vivência com o processo de luto. No início da segunda etapa da pesquisa, três pessoas saíram do grupo, seja por determinação dxs responsáveis e/ou por decisão própria, permanecendo como participantes quatro pessoas. A cada etapa concluída no processo da pesquisa, compreendia que nem sempre os sinais revelados eram de dor, de tristeza, de arrependimento, de raiva, de dúvida, de desesperança, mas também de alegria, de esperança, de sonho por um futuro melhor e o desejo em continuar vivendo era pulsante e mergulhado entre o triste e o alegre, a esperança e a desesperança, o estar bem e o estar mal, entre o choro e o sorriso.

Palavras-chave: cotidiano escolar; luto; violência; juventude; periferia.

ABSTRACT

This thesis aimed to comprehend the school routine of young black people affected by mourning process due to the death of beloved acquaintances involved in drug traffic. Looking for the comprehension proposed above, I questioned: how these students elaborate emotions perpetrated by the loss of beloved acquaintances? Which are the strategies used by them in the process of elaborating grief while they stay in school? In order to do so, I chose an interpretative-phenomenological qualitative approach, situated in educational field, crossing it with ethnomethodological procedures. Thus, this study uses techniques such as random sampling, questionnaire, individual interview, focal group, in addition to observation, listening and perception. Because of the occurrence of Covid-19 and the consequent closure of the school (between 2019 and 2021), I used as well the tool of WhatsApp through smartphones. On the first step of the research (random sampling), I contemplated 139 students, between twelve and twenty years old, in order to recognize socioeconomic data and stimulate the sharing of dreams, future perspectives, existence or not of deceased family members and/or friends due to involvement with drug traffic. This was a strategy to select and invite participants to a focal group of seven students who have their school routines affected by living in mourning process. In the beginning of the second step of the research, three people got out of the group, by their parents determination and/or by their own decision, remaining four students as participants. In each concluded step of the research, I got to comprehend that the signals weren't always of pain, sadness, regret, anger, doubt, despair, but also of joy, hope, dream for a better future and the desire to keep on living was vibrating and dived in between sadness and joy, hope and despair, wellness and illness, between crying and smiling.

Key-words: school routine; mourning; violence; youth; ghetto.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CASE ..... Comunidade de Atendimento Socioeducativo
FUNDAC ..... Fundação da Criança e do Adolescente
IBGE ..... Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC ..... Ministério da Educação
OMS ..... Organização Mundial da Saúde
ONG ..... Organização Não Governamental
ONU ..... Organização das Nações Unidas
PPGEduC ..... Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
SEC ..... Secretaria de Educação do Estado da Bahia
STF ..... Supremo Tribunal Federal
UFBA ..... Universidade Federal da Bahia
UNEB ..... Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Experiência educacional contemporânea brasileira 13

1.2 Itinerário de uma abordagem de pesquisa 26

1.3 Espaço geográfico do manifestar-se do fenômeno 37

1.4 Juventudes pretas de escola pública envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas .. 40

1.5 Primeira aproximação compreensiva das narrativas de jovens pretxs sobre suas histórias de vida 46

2 NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO CAMPO DA PESQUISA 53

2.1 Narrativa de experiências de estudantes pretxs sobre morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas 68

2.2 Relato de experiências de estudantes pretxs em vivência com o processo de enlutamento 87

2.3 Cotidiano escolar de estudantes pretxs impactadxs pelo processo de luto 107

3 ESCOLA PÚBLICA NA CONTRAMÃO DE UMA INSTITUIÇÃO TOTAL 125

3.1 Formação escolar: compreensão de estudantes pretxs em vivência com processo de enlutamento 127

3.2 Cultura Escolar: espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico de jovens estudantes pretxs em experiência com enlutamento 146

3.3 Proposta educacional libertadora em interação com narrativas de experiências de jovens pretxs enlutadxs 173

4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS 200

REFERÊNCIAS 207

APÊNDICE 213

Apêndice 01 213

Apêndice 02 215

Apêndice 03 217

1 INTRODUÇÃO

Após o término da defesa de mestrado, em 2017, perscrutei algumas das indagações feitas por membrxs[1] da banca examinadora: se eu daria ou não continuidade no doutorado à pesquisa sobre juventudes pretas, cultura escolar, violência e tráfico de drogas. Diante das lembranças, refleti também sobre a complexidade do meu compromisso como educador de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio de uma escola estadual da periferia de Salvador, desde 2008.

Assim, no início de 2018, entre diálogos intermináveis com o Prof. Dr. José Eduardo Santos e também a partir de vivências de tristeza, quando dialogava com educandxs sobre vidas ceifadas antes dos vinte anos de idade, de familiares e amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas, passei a desenhar o esboço de um projeto de doutorado que tomasse o fenômeno do luto por essas perdas como tema de pesquisa.

O rascunho da pesquisa de doutoramento, forjado selvagemente, deixou de ser desejo para aparecer em algum lugar. Ele surgiu, ganhou vida em interação com gestos de solidariedade encontrados em alguns corações rebeldes da minha convivência. Enquanto projeto de doutoramento, foi constituído trilhando o caminhar de compreender, interpretar e sentir como a experiência do processo de enlutamento de jovens pretxs interage com o cotidiano escolar.

Diante desse problema, tracei os seguintes desafios: compreender e interpretar a experiência do luto vivenciada por jovens educandxs pretxs, interagindo com xs pares e professorxs no desempenho, na permanência ou no abandono escolar; mapear o ambiente escolar – enquanto espaço sociocultural de apoio ou obstáculo para xs educandxs em processo de enlutamento; posteriormente, conhecer como essxs jovens da população[2] negra elaboram suas emoções decorrentes da perda de entes queridos, bem como as estratégias utilizadas por elxs no processo de elaboração do luto, na permanência na ambiência escolar; identificar redes de solidariedade, conteúdos e estratégias pedagógicas acolhedoras; e, por último, construir perspectiva pedagógica de acordo com as descobertas, as indagações e as

[1] O uso do X representa, nesta experiência de escrita de doutoramento, os gêneros feminino e masculino. Dizem a biologia e a medicina que assim que concebemos vida no útero materno, somos constituídos pelo cromossomo X. Só depois de semanas é que X e Y são especificados. Logo, todxs, no primeiro momento de gestação, somos constituídxs como X.

[2] Professor Dr. Kabengele Munanga, nascido na República Democrática do Congo, em 1940. No Brasil desde 1977 e brasileiro naturalizado desde 1985. O professor de Antropologia da USP, aposentado, é defensor dos termos "População Negra", "População Indígena", "População Branca", em substituição a raça ou etnia negra, branca, indígena etc.

inquietações surgidas das narrativas dxs jovens impactadxs no cotidiano escolar devido ao processo de luto – a título de exemplo, uma das indagações feitas por umx dxs narradorxs, quando, no campo de pesquisa, perguntou: “Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?”.

Afirmo que este estudo não trata de morte de jovens pretxs por envolvimento com o tráfico de drogas, mas visa compreender e interpretar de forma esperançosa a vida cotidiana escolar dxs jovens pretxs periféricxs revolvida pela tristeza provocada pela morte dos seus entes queridos.

Perpassando essa questão, a experiência deste estudo pretende constituir uma investigação qualitativa, de cunho fenomenológico-interpretativo e situada em campo educacional, sobre o cotidiano escolar de jovens em vivência com o processo de luto, decorrente da morte de familiares, amigxs e namoradxs envolvidxs com o fenômeno do tráfico de drogas. Em outras palavras, objetiva ser uma experiência compreensiva interpretativa sobre a vida cotidiana escolar de jovens pretxs periféricxs enlutadxs.

A pesquisa anunciada dialoga com áreas de conhecimento como Filosofia, Geografia, Psicanálise, Teoria Social e Teoria Educacional. A investigação fenomenológico-interpretativa faz entrecruzamento com procedimentos etnometodológicos, como a narratividade e a etnografia. A busca de informação procedeu por amostragem aleatória, questionário, entrevista individual semiestruturada, diálogo individual, investigação de imagens obtidas em redes sociais, grupo focal, além da observação centrada nos estudantes e por grupo de WhatsApp.

O ponto de partida desta experiência de escrita ocorreu por meio da técnica de amostragem aleatória, com base em questionário[3]. Cento e trinta e nove educandxs de faixa etária entre doze e vinte anos de idade responderam ao questionário. O objetivo do uso desse instrumento foi saber dxs participantes: a idade, a escolaridade, o grupo populacional, a renda familiar, a religião, a participação em grupos culturais e esportivos. Além disso, busquei informações delxs sobre o bairro, os sonhos, a perspectiva de futuro, a existência ou não de familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas.

Selecionei, a partir disso, sete pessoas para a convivência[4] de aproximadamente dois anos, que mais tarde constituíram um grupo de quatro pessoas, a fim de preparar o

[3] A relação das perguntas do questionário consta no Apêndice 01 – Amostragem aleatória com base em questionário.

[4] Convivência interrompida de forma presencial desde 16 de março de 2020, em decorrência da crise sanitária da Covid-19, levando a Secretaria de Educação do Estado da Bahia a suspender as aulas presenciais. Assim, o convívio se deu virtualmente, por celular.

planejamento introdutório das etapas seguintes, anunciadas mais adiante. Três pessoas saíram da pesquisa, seja por determinação dxs responsáveis e/ou por decisão própria. Como o número de quatro pessoas já era por mim previsto a partir da orientação teórico-metodológica, não houve prejuízo para o desenvolvimento e finalização do estudo. Ao contrário, avalio que viabilizou ainda mais a pesquisa, por se tratar de uma temática complexa e de aprofundamento subjetivo[5].

Dada a exposição das perspectivas de amostragem, segue a descrição do corpo do texto como possibilidade de desenvolvimento da escrita. Apresento-o não dividido em capítulos, mas por "perspectivas", dada a dinamicidade sugerida pelo termo, contraposto à ideia verticalizada e aberto à possibilidade dialógica entre "verdades".

Entendo perspectiva como o fazer tecido através de um situar cultural, filosófico, histórico, político e social, interagindo com a vida pessoal, profissional e acadêmica de quem se dispõe a ser facilitador de construções estratégicas valorizadoras de vozes silenciadas, sem para isso se fechar ao diálogo com outras perspectivas, a exemplo daquelas constituídas a partir da investigação do estado da arte com base nos descritores "cotidiano escolar", "morte", "luto", "violência", jovens pretxs periféricxs. Existem também as perspectivas oriundas da interação com o campo, além daquelas relacionadas à sustentação teórica dessas categorias a serem expostas no corpo desta experiência de escrita.

A orientação indicada difere daquela de verdade única e me conduz ao caminhar dialógico com outras perspectivas, construídas no decorrer desta vivência de tese. Por assim pensar, o corpo do texto está organizado de acordo com o exposto a seguir.

A primeira perspectiva está subdividida em: 1 Introdução; 1.1 Experiência educacional contemporânea brasileira; 1.2 Itinerário de uma abordagem de pesquisa; 1.3 Espaço geográfico do manifestar-se do fenômeno; 1.4 Juventudes pretas de escola pública envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas; e 1.5 Primeira aproximação compreensiva das narrativas de jovens pretxs sobre suas histórias de vida. A segunda perspectiva envolve: 2 Narrativa de experiências construídas no campo da pesquisa; 2.1 Narrativa de experiências de estudantes pretxs sobre morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas; 2.2 Relato de experiências de estudantes pretxs em vivência com o processo de enlutamento; e 2.3 Cotidiano escolar de estudantes pretxs impactadxs pelo processo de luto.

[5] Seguindo a exigência teórico-metodológica fenomenológica, a decisão de manter o número de quatro pessoas foi acertada. O número também facilita a abordagem da pesquisa quanto à centralização na categoria "pessoa". Por fim, ressalto que o grupo criado pelo celular se mantém, independentemente do término da pesquisa. E que duas pessoas do grupo contraíram o Covid-19, mas já estão recuperadas e passam bem.

Na terceira e última perspectiva, desenvolvo as seções: 3 Escola pública na contramão de uma instituição total; 3.1 Formação escolar: compreensão de estudantes pretxs em vivência com processo de enlutamento; 3.2 Cultura escolar: espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico de jovens estudantes pretxs em experiência com enlutamento; 3.3. Proposta educacional libertadora em interação com narrativas de experiências de jovens pretxs enlutadxs – conteúdos e estratégias pedagógicas acolhedoras.

1.1 EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Como demarquei na Introdução, perspectiva é o fazer tecido através de um situar cultural, filosófico, histórico, político e social, interagindo com a vida pessoal, profissional e acadêmica. Por assim acreditar, apresento a perspectiva "Experiência educacional contemporânea brasileira" subdividida em dois momentos: no primeiro, trago o meu olhar sobre o modelo educacional contemporâneo brasileiro; no segundo, exponho a narrativa inspiradora de construção da temática deste doutoramento. Parafraseando um fragmento do pensamento de Merleau-Ponty (2011, p. 3), que muito se aproxima daquilo que acredito diante da minha construção acadêmica:

> Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

Advertido também por Arendt[6] (2015, p. 6), compreendo que "consciência significa saber consigo e por mim mesmo, um tipo de conhecimento que é atualizado em todo o processo de pensamento". Assim, não refutarei a ideia de que minha consciência possa vir a ser atualizada e se constituir outra, durante e após a escrita desta experiência doutoral. A partir da leitura dessa autora, consigo obter a consciência de interpretação e compreensão para iniciar esta pesquisa. Por algum tempo, perguntei-me: qual conceito eu adotaria para falar da minha experiência, sobre a minha consciência acerca da educação brasileira, particularmente a

[6] Hannah Arendt (1906-75). De origem judaico-alemã não praticante e formação liberal, considerava-se cientista política de profissão, "se é que se pode chamar assim, teoria política. Não me sinto ser uma filósofa". (ARENDT, 2008, p. 31).

do Fundamental II e a do Ensino Médio? Após alguma hesitação, escolhi a categoria "modelo[7]" (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996).

O modelo educacional contemporâneo brasileiro, particularmente o público, passa por transformações socioculturais, econômicas, políticas e ideológicas perigosas, exigindo não só dxs educadorxs, como também das instâncias políticas governamentais novas posturas políticas, novos olhares socioculturais, além de investimento econômico.

As transformações educacionais recentes, que tratam de imposições ideológicas e econômicas capitalistas, orquestradas por um governo de extrema direita com o aval do Congresso Nacional, conduzem a sociedade brasileira a um contexto histórico desfavorável, principalmente para as camadas populares. Muitas transformações ideológicas educacionais foram divulgadas, outras já estão em processo de realização – como a Reforma do Ensino Médio[8] –, cogitando, nas entrelinhas da lei, a retirada da Filosofia, da Sociologia e da História da sala de aula, apesar de serem áreas de conhecimento de prestígio sociocultural. Nesse sentido, aumentam as ameaças para a educação, com a exclusão dessas áreas de conhecimento, já vivenciada no modelo educacional brasileiro em épocas passadas:

> Desde 1976, professores e estudantes de filosofia de todo o país têm-se reunido para debater a necessidade do retorno do ensino da filosofia ao segundo grau (de onde foi retirada, inicialmente em benefício de moral e cívica, posteriormente pelo "pragmatismo" do chamado profissionalizante). De início, foi eliminada porque considerada "subversiva", depois, porque considerada "inútil". Motivos brilhantes, sem dúvida. Mas como não há de brilhar o obscuro obscurantismo de regimes autoritários? (CHAUÍ, 2018, p. 490).

As medidas educacionais anunciadas e concretizadas estão aquém de dar suporte pedagógico às frágeis habilidades e competências técnicas de algunxs professorxs em sala de aula, assim como de qualificar as estruturas escolares públicas. Essas políticas estão sendo orquestradas para manutenção do *status quo* dxs detentorxs do capital (MÉSZÁROS, 2008); são políticas articuladas por governantes autoritários e antidemocráticos, contrárias axs educadorxs que lutam em sala de aula contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação.

A proposta de educação indicada na "Reforma do Ensino Médio" contraria a prática de liberdade (FREIRE, 2013; HOOKS, 2017; MCLAREN, 1991; GIROUX, 2003; DUSSEL,

[7] Categoria também adotada com base em orientação oferecida pelo Prof. Dr. Luciano Santos, em 05 de novembro de 2019, época da primeira qualificação.

[8] Emenda Constitucional – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dentre outros aspectos, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação.

2012) anunciadora de possibilidades de melhoramento no aprendizado e no combate à desigualdade – um dos motivos do aumento da violência. Quando x educandx aprende não só Matemática e Português, mas, sobretudo, as realidades sociais, políticas, econômicas, ideológicas, caminhando para "o bem de uma formação social" (SODRÉ, 2012, p. 15), elx vem compreendendo também os mecanismos produtores de violência, da pobreza e do racismo. Desse modo, elx começa a mudar. Ressalto que essa mudança decorre do propósito do projeto educacional local e nacional, além da prática pedagógica em sala de aula.

Historicamente, é inegável que o Brasil seja um país de privilégios, de poucas oportunidades e profundamente desigual. O país vem sendo constituído de modo hierárquico, excludente, injusto, tratando desumanamente a classe popular brasileira – trabalhadora, desempregada, em processo de formação humana e técnica.

Diante do exposto, pergunto-me diariamente: como incentivar jovens pretxs a acreditarem nos seus futuros acadêmicos escolares e universitários, tendo como base a reforma educacional do Ensino Médio, pensada por mentes embranquecidas colonizadoras? Como ser professorx em uma sociedade de governantes defensores de uma educação formal pública direcionada para a formação da mão de obra jovem para o mundo do trabalho subalterno (SPIVAK, 2018)? Estaria a educação pública desacreditada como experiência legitimada para a diminuição da desigualdade entre classes? É somente de responsabilidade escolar a transmissão de um conhecimento construído ao longo do tempo pela humanidade?

Considerando a educação importante na construção de um futuro de possibilidades éticas, humanas e de acesso aos bens culturais e materiais essenciais para xs filhxs da classe popular, isto não demandaria pensar em "novas" estratégias de combate à proposta de Reforma do Ensino Médio que está em curso por governantes que priorizam "formação rápida de profissionais para atenderem necessidades mais urgentes do país" (CHAUÍ, 2018, p. 427)? Decisões políticas de fechar escolas públicas e a abertura de escolas técnicas de profissionalização subalterna contribuem para a saída da suposta crise educacional brasileira, anunciada pelas mídias televisionada e escrita, assim como por governantes?

Todos esses questionamentos me conduzem ao pensamento de que os burocratas da educação estão defendendo, ideologicamente, a educação formal como o lugar de formação da mão de obra especializada para o mercado de trabalho de baixo prestígio socioeconômico, ao invés da possibilidade de saída de um número significativo de jovens pretxs do mundo do tráfico de drogas, da marginalidade e da pobreza. Além disso, tampouco eles estão preocupados com o espaço formativo de juventudes pensantes para o alcance de posições sociais e econômicas de relevância. Esses homens brancos de pensamento colonizador

propõem uma educação escolar pública pautada na garantia da permanência dessa juventude em um lugar de esquecimento e de baixo prestígio socioeconômico. Propõem também a militarização da educação pública como solução da violência e do baixo rendimento escolar.

Educar na perspectiva formativa de manutenção das juventudes pobres e pretas na ocupação de postos de trabalho subalternos, não tiraria o valor transformador da educação desejada por uma escola que se aproxima da realidade dxs suas/seus educandxs? Qual seria a diferença entre estudar para ocupar um lugar subalterno no mercado de trabalho e não estudar e ser obrigado e/ou escolher ocupar um lugar de destaque no mundo da criminalidade? Estariam essxs jovens à mercê do destino ou contando somente com a exclusão, renegadxs à própria sorte? Os problemas vividos pelas escolas públicas brasileiras seriam solucionados pela lógica da militarização? Por que então essa lógica não se estende também para as escolas particulares? A militarização escolar não seria uma tentativa de judicializar e criminalizar as juventudes pobres, pretas e periféricas bem antes de completarem dezoito anos?

Acredito que as questões acima mencionadas exigem um olhar mais atento sobre o sentido de uma proposta educacional que eu não desejaria para nenhuma pessoa. Ainda mais quando xs destinatárixs são jovens pretxs periféricxs, considerando que as tensões indicadas caminham para uma educação tecnicista de cunho militar, já em prática em algumas escolas pelo Brasil afora – política educacional adotada de forma sistemática desde quando o governo de extrema direta chega ao poder pela eleição em 2019.

Entretanto, o meu desejo não se coloca acima da realidade em construção, no que se refere a esse retrocesso no campo educacional, de modo que, dando continuidade ao projeto educacional engavetado na Câmara dos Deputados e resgatado pelo governo acima mencionado – que chegou ao poder depois do golpe (CARNEIRO; SANTOS, 2018) sofrido pela esquerda –, esse projeto de Reforma do Ensino Médio tem construído os pressupostos para a retomada ideológica de uma educação deslocada das realidades brasileiras.

O modelo educacional brasileiro liberal, tecnicista e positivista – modelo iniciado no processo histórico civilizatório moderno –, vem sendo constituído como possibilidade de aumento da desigualdade e de manutenção dos privilégios de uma classe social sobre outra. Esse fator impossibilita que a educação estabeleça, no plano intelectual, a relação de coexistência entre o ontem e o hoje, atuando politicamente para o melhoramento do desenvolvimento humano e socioeconômico.

O modelo acima explicitado, há tempo, vem sendo colocado como defensor ideológico político do sistema capitalista, positivista e liberal, em preparo de um exército de mão de obra barata da população negra, visando o desempenho de funções subalternas e fazendo com que

xs candidatxs aguardem na fila do desemprego, enquanto disputam precárias vagas para a entrada no "mercado de trabalho".

Atrelada ao modelo político capitalista, encontra-se a ciência moderna, que sustenta o modo de pensar e agir tecnicista, ressurgido com mais força no contexto contemporâneo brasileiro. O padrão ideológico paradigmático científico moderno não contribui somente para o desenvolvimento da mão de obra tecnicista, como também ao andamento e aperfeiçoamento de práticas autoritárias, hierárquicas e contrárias à democracia, priorizando a exclusão social.

Nesse ínterim, as subjetividades das pessoas são colocadas à prova, a fim de que sejam anuladas, silenciadas, desvinculadas de seus pertencimentos e hierarquizadas. Pessoas são vistas como objetos, coisificadas, conduzidas a lugar nenhum. Preocupa-me, nesse caso, se o processo do ato de conhecer pode significar a dominação e a aniquilação da alteridade dx educandx, de modo a destruir a sua Vontade de Viver (DUSSEL, 2017).

A influência do cientificismo moderno na contemporaneidade reforça a relação sujeito/objeto, contraposta à dimensão de memória pessoal como elemento constitutivo de subjetividades singulares e em relação com a alteridade dos outros (LEVINAS, 1965), fazendo com que teóricxs da educação acreditem somente na realidade comprovada pela razão cartesiana[9].

O referido modelo educacional reproduz conteúdos escolares sem relação com a vida cotidiana dxs educandxs, assim como defende uma educação sem relação com a ética da alteridade e sem compromisso com a sociedade plural brasileira.

Visando essas preocupações, observo a possibilidade de conflitos de natureza ideológica em relação aos conteúdos do cotidiano educacional, no que se refere a questões como: identidade étnico-populacional, gênero, patriarcalismo, orientação sexual, homofobia; conflitos referentes às próprias identidades jovens e/ou à dificuldade de aprendizado, assim como decorrentes do cotidiano de violência experienciada na comunidade, em casa, perpetuada e não dialogada na escola.

O modelo educacional em curso, orquestrado pedagógica e politicamente pelo Ministério da Educação (MEC) e mantido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), reforça o projeto de educação neoliberal capitalista, tentando silenciar educadorxs e retirar delxs a capacidade imaginativa, relutante e combatente, amparada por meio de pedagogias contrárias aos governos autoritários.

[9] Hannah Arendt (2015), em meio ao cenário nazista instalado na Alemanha, escreveu sobre o regime totalitário da sua época. No capítulo "O advento da dúvida cartesiana", do livro "A condição humana", publicado em 1958, a autora analisa o pensamento do filósofo racionalista René Descartes, relacionando-o ao contexto do século XX.

Problematizando o modelo educacional brasileiro, sinto a necessidade de levantar algumas questões: A instituição escolar tem que preparar mão de obra jovem para o enriquecimento dos capitalistas? Ela não deveria forjar mentes curiosas que possam projetar suas perspectivas profissionais de diversidade étnico-populacional, de convivência com o diferente? O estabelecimento de ensino não teria que estimular o sentido criativo e imaginativo de novas relações sociais e perspectivas socioculturais? Ao mesmo tempo, essa escola de tradição moderna não teria que criar possibilidades para que essxs jovens possam vivenciar, de modo libertador, conhecimentos socioculturais, históricos, científicos, produzidos pela humanidade?

Forjar novos caminhos educacionais demanda também fomentar condições econômicas nos âmbitos familiares. As famílias populares precisam ter tranquilidade diante dos custos econômicos para assegurar a permanência dxs suas/seus filhxs na escola, sem que elxs precisem trabalhar, no mínimo, até terminarem o Ensino Médio. Depois disso, elxs poderiam escolher entrar ou não na universidade. É assim que vivem xs filhxs da classe média alta e da elite brasileira. Por assim pensar, considero que ressignificar o sentido da educação brasileira é tão urgente quanto necessário, mas não para buscar o fortalecimento da mão de obra subalterna com o intuito de consolidar o sistema capitalista.

> Da proporção de crianças matriculadas nas escolas, oficialmente algo em torno de 97%, cai para 40 ou 30% no segundo grau. A violenta queda é a prova da impossibilidade de se desfrutar de um ócio produtivo de formação do ser, em que o jovem possa ser sustentado pelos pais enquanto se dedica aos estudos. (ESPINHEIRA, 2008, p. 13).

Dessa forma, considerando o embate lançado, de um lado está o modelo educacional determinista – em pleno vigor no contexto educacional brasileiro – e, do outro lado, a perspectiva educacional construtivista, marginal, libertadora, colocada ante a possibilidade dxs jovens pretxs e pobres da periferia construírem e escolherem os seus caminhos, por exemplo, no espaço acadêmico universitário público, evitando o mundo do crime e saídas restritivas como a do mercado do trabalho subalterno e outras afins.

As proposições apresentadas até o momento, somadas à falta de criatividade pedagógica e de perspectiva por parte de algunxs professorxs a respeito do sentido de educar, assim como às péssimas condições de trabalho, ao baixo incentivo salarial e à acomodação intelectual de professorxs, que restringem seus conhecimentos somente ao adquirido na graduação, contribuem para a perpetuação da crise em que se encontra a educação brasileira, particularmente nos ensinos Fundamental e Médio.

Desde a década de 1990, a globalização trouxe variadas transformações tecnológicas para as escolas públicas brasileiras, envolvendo ferramentas como internet, computadores e celulares. Xs educandxs passaram a ter mais facilidade em acessar informações socioculturais, políticas e identitárias, de movimentos feministas, do ativismo da população negra e indígena, de orientação lésbica, gay, travesti, transexual, intersexual (LGBTQIA+), colocando assim em cheque fontes de conhecimentos tradicionais em sala de aula, antes tidas como absolutas por muitxs professorxs.

O cenário posto até aqui desafia xs professorxs a pensarem: como desenvolver em sala de aula o convívio com as transformações socioculturais e políticas anunciadas em nossa contemporaneidade, com mais flexibilidade e crítica? É possível dialogar sobre os conteúdos programáticos – os cobrados tradicionalmente para avaliar xs educandxs – e os assuntos do cotidiano político, sociocultural e identitário?

Previamente à busca por quaisquer respostas, torna-se necessário descobrir: como xs professorxs estão compreendendo as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro? Elxs consideram essas transformações prejudiciais para o desenvolvimento dxs educandxs? A quem elxs atribuem a responsabilidade do atual cenário decorrente do sistema político: axs educandxs, à escola, a si mesmxs e/ou a todxs?

Em meu cotidiano escolar, não encontro sinais de socialização do comprometimento dxs profissionais da educação perante o cenário vivido na escola. A responsabilidade sempre é atribuída às famílias dxs educandxs ou axs próprixs educandxs. A responsabilidade pela falta de adaptação escolar e/ou possível fracasso escolar nunca é dividida com as autoridades políticas governamentais ou aos profissionais da educação.

A falta de compreensão das transformações socioculturais, políticas e econômicas presentes na sociedade brasileira e respingadas na escola, além de contribuir para fortalecer a implantação de um modelo educacional tecnicista de baixa qualidade, fomentador da desigualdade e exclusão, pode também frustrar, paralisar e cegar xs professorxs frente às realidades diversas presentes na cultura escolar.

Dessa forma, por assim pensarem, xs professorxs podem correr o risco de paralisia imaginativa e de não construírem novas perspectivas educacionais, permitindo o alojamento do sentimento de impotência em suas mentes, quando não o da cegueira perante as realidades distintas do cotidiano sociocultural escolar.

A título de exemplo, trago a realidade observada em 2017, na Escola Classe, onde leciono História, Filosofia, Cultura Africana, Afro-brasileira e Meridiana. Em 2017, época de construção do projeto deste doutoramento, vivenciei um problema preocupante e silenciado

no cotidiano cultural escolar da juventude de escola pública, quando, em sala de aula, ao expor o conteúdo a ser trabalhado, fui surpreendido por umx dxs alunxs com a seguinte pergunta: “O que este assunto tem a ver com as nossas vidas, professor?”. O assunto exposto foi a Revolução Francesa de 14 de julho de 1789 e dei destaque aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Durante alguns segundos, silenciei, sem refletir. Depois, parecendo acordar, fiquei pensando a que tipo de vida x alunx se referiu. Enquanto eu ponderava, o meu silêncio foi interrompido por umx estudante: “Não tenho liberdade em casa”; logo após, outrxs delxs falaram sobre demais realidades. Ainda atordoado com a pergunta inicial, continuei questionando: “Quem, na sala, se sente livre, fraternx com xs outrxs, igual axs jovens de realidade socioeconomicamente diferente?”. O silêncio tomou conta da sala. Continuei: “Quem se preocupa fraternalmente com x outrx ao seu lado?”. Então, elxs voltaram a dialogar, quase todxs ao mesmo tempo.

Falaram da desconfiança que os pais e as mães tinham delxs, da obrigação de estarem na escola, do tratamento desigual infligido pela polícia quando xs abordam, do uso de algumas substâncias psicoativas, legais e ilegais, das festas que frequentavam, das mortes de parentes, amigxs e de colegas por envolvimento com o tráfico de drogas.

Enquanto xs escutava, notei: o assunto que mais despertou tristeza, inquietação e interesse entre xs estudantes foi o relacionado às mortes de seus familiares, amigxs e colegas por envolvimento com o tráfico de drogas.

As narrativas dxs jovens trouxeram maior perplexidade quando, em uma das salas da escola referida, envolvendo vinte e cinco estudantes, perguntei se alguém conhecia alguma pessoa envolvida com o tráfico de drogas e quase a unanimidade delxs levantou a mão. O meu espanto aumentou quando direcionei a pergunta para saber se elxs já tinham perdido parentes e amigxs devido ao envolvimento com o tráfico de drogas, e cerca de 80% delxs disseram que sim. Quando perguntei quem delxs conhecia alguma pessoa morta por ligação com o tráfico de drogas, só um estudante disse que não conhecia.

Diante das narrativas relatadas, algumas me despertaram mais inquietação, a exemplo de quando umx jovem[10] narrou que o seu pai, o seu irmão e o seu tio tinham sido mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas. Outro relato, narrado por outrx jovem, revelou que o seu irmão tinha sido assassinado pelo mesmo motivo.

[10] Infelizmente, essx jovem deixou de estudar, para a minha tristeza. Um ano depois, encontrei-x e fiquei sabendo por elx da sua decisão de estudar à noite.

Após o término das narrativas, eu quis saber quem até aquele momento se sentia triste por causa da morte dessas pessoas envolvidas com o tráfico de drogas e se isso xs tinha impactado na escola. Três estudantes disseram que ainda se sentiam tristes. Quis saber se elxs desejariam comentar mais alguma coisa sobre a questão em discussão, mas elxs ficaram em silêncio. Os olhos de uma estudante ficaram cheios de lágrimas e, quando eu percebi a emoção em que elxs estavam mergulhando, mudei a discussão e pedi que me aguardassem após o final da aula para conversarmos.

Em outra ocasião, comecei a entender o sentido do silêncio e o desafio foi lançar o questionamento sobre o que poderia ser feito com aquele momento de tristeza e reflexão que dominou a sala. Ficamos quietxs por alguns segundos e, então, perguntei: "E agora, o que vamos fazer? Poderíamos pegar vários desses assuntos aqui falados e apresentá-los em um seminário? Podemos aprofundar essas questões em grupo ou individualmente?". Todxs xs alunxs concordaram e logo em seguida a aula terminou.

Em um dia diferente, retomei a aula perguntando como elxs estavam se sentindo. Muitxs delxs riram e disseram que nunca tinham pensado sobre o assunto da tristeza e do luto na escola e que queriam conversar sobre o assunto depois.

As conversas particulares, fora da sala de aula, ocorreram no corredor, espaço onde tive maior acesso aos fragmentos das histórias de vida dxs jovens, mais especificamente sobre as mortes de seus entes queridos. Enquanto andávamos pelos corredores, coloquei as mãos sobre os ombros de umx dxs educandxs com quem estava conversando e busquei saber sobre o seu sentimento, se ele interferira e/ou estava interferindo no seu rendimento escolar, na relação com pares, professorxs e com o ambiente escolar em geral.

Umx jovem de dezesseis anos, estudante do 8º ano, narrou que, quando tinha nove anos, viu o seu tio morrer por pessoas envolvidas com o tráfico de drogas, e que só depois da aula anterior elx tinha pensado no porquê de estar repetindo a mesma série por três vezes consecutivas. Umx jovem do 9º ano narrou com muita raiva, em uma conversa individualizada, a morte do tio por policiais, quando elx ainda tinha seis anos de idade, estando ao lado dele quando o fato ocorreu.

As narrativas dxs jovens, ao mesmo tempo que me trouxeram perplexidade, suscitaram-me lembranças sobre o meu tempo no mestrado[11], cuja temática pesquisada foi o "Processo formativo educacional de jovens envolvidxs com o tráfico de drogas cumprindo

[11] Defendido em 2017. Realizado em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na linha de pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural –, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Costa Santos.

Medida Socioeducativa em Regime de Internação na CASE-Salvador", baseada em uma orientação teórico-metodológica fenomenológico-etnográfica, objetivando compreender a intencionalidade pedagógica dx professorx em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos, dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador.

As descobertas e as indagações relacionadas às dúvidas encontradas durante a pesquisa do mestrado, ao mesmo tempo em que me assustavam, ajudaram-me a perceber o quanto o objetivo principal e os específicos pesquisados não se sustentariam caso não houvesse a elaboração cuidadosa do arcabouço teórico específico para aquela discussão.

Assim, selecionei e pesquisei categorias como "violência", "juventudes", "medidas socioeducativas dos jovens em privação de liberdade", "mundo das drogas", "escolarização", "intencionalidade pedagógica", dentre outras. Buscando respaldo teórico para o andamento da pesquisa, investiguei diversas áreas de conhecimento, como Sociologia, História, Justiça Restaurativa, Educação, Criminologia, Antropologia, Geografia e Filosofia.

Compreendi, no decorrer de cada investigação, que as categorias pensadas poderiam me ajudar no processo de revelar características sobre as juventudes em cumprimento de medida socioeducativa no regime de internação, favorecendo a compreensão da intencionalidade pedagógica dx profissional de educação do Anexo Escolar Roberto Santos.

Particularmente, o fenômeno "mundo das drogas" revelou que, no contexto da comercialização ilegal de substâncias, a sociedade brasileira se vê diante de mais dois fenômenos preocupantes: o crescimento da violência e o envolvimento crescente de jovens nas práticas criminosas – como a comercialização de drogas, assassinatos e outras –, principalmente jovens negrxs periféricxs.

A análise das categorias revelou, entre outros aspectos, o aumento do cerco ao comércio ilegal das drogas, sustentado pelo investimento em políticas proibicionistas e criminalizantes que acarretavam em crescimento da violência. Isso porque, ao invés de diminuí-la, ela vinha se alastrando no território brasileiro, sem deixar nenhuma concentração urbana fora da rotatória do seu alcance. Nesse quadro, os bairros urbanos periféricos e a população jovem, negra e periférica continuam sendo os mais afetados.

Destaco que, mesmo sem a intenção de desconsiderar a existência de outras formas de violência, o estudo apontou revelações assustadoras, a exemplo da proliferação da violência sistêmica, articulada especialmente à estrutura do comércio ilegal de drogas. Como consequência ordinária e cruel dessa violência, a naturalização crescente do número de óbitos foi enfatizada, sobretudo de jovens pretxs e pobres das periferias, indicando que a carta "branca" para matar, oferecida pelo Estado a quem cabe executar tal ação, atinge pessoas

envolvidas ou não em criminalidade. Neste caso, o não envolvimento tem sido substituído pela questão racial e, com isso, para morrer, basta que a pessoa seja da raça negra. Basta trazer na pele mais melanina, a "marca da criminalidade" – ter nascidx pretx.

> Afinal de contas, mais do que pensamento de classe (a ideologia que define histórias como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles (MBEMBE, 2017, p. 18).

Nesse sentido, percebo que o Estado de exceção ou de sítio identifica quem vive e quem morre na sociedade, sendo a política institucionalizada determinante para estruturar a forma de conduzir e executar essa morte.

Mais adiante, quando finalizei a quarta seção da dissertação, intitulada "Educação Escolar de Jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa em Regime de Internação na CASE-Salvador", reiterei a necessidade de fomentação do político, ou melhor, do interesse político. Vontade de compreensão de todo o complexo que é o fenômeno educação no Brasil contemporâneo e do seu importante papel no processo da socioeducação de jovens pobres, periféricos e pretxs, particularmente em cumprimento de medida socioeducativa; e, além disso, da necessidade dessxs jovens encontrarem no espaço de internação, via educação escolar, mais uma possibilidade de ressignificarem suas vidas para fora da criminalidade.

Além das descobertas encontradas e de ter feito algumas ratificações na conclusão da minha escrita do mestrado, salientei também a importância do acompanhamento sistemático por parte dos órgãos competentes, a exemplo do Judiciário e do Ministério Público, além das instâncias políticas institucionalizadas, como a SEC, a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia e a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), para que as leis sejam retiradas dos livros visando a garantia dos direitos dxs jovens em internação, com o intuito de elxs terem uma educação de qualidade e emancipadora dos seus projetos de vida, quase perdidos.

Contudo, o aspecto mais assustador foi quando descobri que o projeto pedagógico do Anexo Escolar Roberto Santos – em relação aos conteúdos e metodologia – é o mesmo vivenciado em escolas públicas estaduais fora do sistema socioeducativo da CASE-Salvador, e que muitxs professorxs se sentiam vigiadxs constantemente em sala nos seus afazeres pedagógicos. Percebi também que a proposta pedagógica dessa instituição escolar não tinha nada de transformadora, de libertadora (FREIRE, 2013) e de crítica sociopolítica, considerando o fato de que xs educadorxs eram impedidxs de tematizar conteúdos tendo como

referência a realidade sociopolítica e cultural dxs educandxs. Além disso, sem relutância alguma por parte dxs gestorxs, a prática educativa do Anexo Escolar Roberto Santos já estava, forçosamente, inserida na discussão sobre o projeto de reforma escolar no Brasil, em debate no Congresso Nacional.

Os defensores desse projeto propõem a orientação pedagógica na linha da "Escola sem Partido", na qual xs professorxs só deveriam repassar os conteúdos de Matemática, Física, Química, Português etc, sem que houvesse a discussão sobre temáticas sociais contemporâneas de produção do preconceito de raça, etnia, orientação sexual, religiosa, política, etc. Em síntese, limitando x docente a ser umx simples transmissorx dos conteúdos programáticos.

A "Escola sem Partido" representa, entre outras coisas, a anulação da intervenção educativa na construção das transformações sociais, econômicas, filosóficas, políticas e históricas no contexto brasileiro contemporâneo, comprometendo assim a possibilidade dxs alunxs conviverem com as diferenças em observância aos Direitos Humanos. Tal proposta, ideologicamente mascarada pelo discurso de respeito à suposta neutralidade do ensino, à tradição e ao direito de cada família educar suas/seus filhxs, na prática representa um atentado contra a autonomia dx educadorx em sala de aula, ao cercear a liberdade de expressão e o exercício do pensamento crítico.

Concluo esta exposição, salientando que as descobertas e perplexidades oriundas do percurso histórico, educacional e sociocultural de construção do mestrado, além do impacto emocional decorrente da escuta das narrativas de experiências dxs educandxs sobre as mortes de seus entes queridos – avós, pais, tixs, irmãxs, primxs, amigxs –, em consequência do envolvimento com o tráfico de drogas, conduziram-me à decisão de assumir a árdua missão de abrir caminho para esta pesquisa de doutoramento.

1.2 ITINERÁRIO DE UMA ABORDAGEM DE PESQUISA

Com o intuito de melhor compreender e interpretar a temática desta experiência de doutorado, apresentarei a seguir o recorte teórico-metodológico da pesquisa, entrecruzando as metodologias fenomenológica e etnometodológica. Chamo a atenção dx leitorx sobre o

caminho da minha escrita, desde a noção histórica de fenomenologia até a conceituação das categorias de pessoa, intencionalidade e compreensão[12], de maneira que a concepção fenomenológica tecerá essa rede de exposição teórica.

A fenomenologia se inicia situando a compreensão da pessoa enquanto protagonista de uma história. Sua atitude básica consiste em buscar ouvir, observar, sentir a maneira como o fenômeno é projetado, manifestado na e pela consciência, descrevendo o que pode acontecer ou chamar a atenção da pessoa, independentemente dos resultados e conteúdos específicos e tidos por verdadeiros.

Desse modo particular, proponho compreender e interpretar o que ocorre no cotidiano escolar dessxs jovens educandxs pretxs em vivência com o processo de luto decorrente da morte de familiares e amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas. Buscando, assim, aproximar-me da vivência dessas pessoas com o luto e o que essa experiência significa na vida escolar dessxs educandxs.

A compreensão – para além da busca por verdade enquanto "objetividade" – é o encontro de sentidos naquilo que aparece à consciência, sabendo que não há consciência destituída de relação com outrem, pois "nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio Ser não pressuponha um espectador" (ARENDT, 1993, p. 17). Reflito que, na busca de sentidos, nem sempre xs estudantes encontram prazer e felicidade em viver, conseguindo assim uma reconciliação com a vida depois de perder um ente amado. Considerando o próprio limite humano, após uma experiência violenta de luto, nem sempre x jovem conseguirá re/conciliar-se com o mundo onde nasceu e com a experiência oriunda desse mundo, nem sempre conseguirá recuperar um viver de forma prazerosa e feliz.

As pessoas são "criaturas vivas capazes de conhecer, reconhecer e reagir – em imaginação ou desejo, aprovação ou reprovação, culpa ou prazer" (ARENDT, 1993, p. 17). Sinalizo, ainda parafraseando Arendt, que a compreensão começa com o início do viver e termina com o fim desse viver (morte), não significando com isso a certeza de uma vida de paz de espírito, assim como o seu oposto. A vida é um mistério, sendo a única certeza a da morte.

Visando aprofundar ainda mais o ato de Compreender[13], é necessário me manter aberto e disposto intencionalmente a seguir ao encontro do projetado: observar, ouvir, sentir,

[12] Ressalto, mesmo sem negar sua origem husserliana, que a categoria Compreender, dentro do contexto desta escrita doutoral, conectar-se-á mais propriamente com a perspectiva de Arendt (2008), quando esta se dedica a compreender e julgar o totalitarismo.

[13] Compreender e Intencionalidade, por serem categorias essenciais do método fenomenológico, serão, em alguns casos, escritas com inicial maiúscula.

situando-me cultural, sociohistórica e psicologicamente a partir do experienciamento daquelxs de quem pretendo me aproximar. Assim, processualmente, gerar-se-á o conhecer, o problematizar e o interpretar diante do significado do luto, em interação com o cotidiano escolar das pessoas envolvidas nesta experiência de compreensão.

Na contramão da lógica moderna, instituidora do conceito de sujeito – constituído na relação racional com o objeto, submetido a uma lei ou validado pela lógica do mercado –, escolho, conforme citado acima, a categoria "pessoa". Pessoa entendida como ser dotado de liberdade e consciência, com caráter e dignidade próprios e que se constitui na relação com os outros. Categoria existente independentemente dos direitos reservados por lei ou pelo poder do capital que legitimem a sua existência no mundo.

Refuto a categoria "sujeito de direito" nesta experiência de escrita. Isso porque o conceito de pessoa é construído pela responsabilidade da mesma de julgar ou discernir entre o certo e o errado, por sua capacidade de pensar, por sua introspecção, gerando assim sentido à sua existência, em primeiro momento. A pessoa concreta, carnal e espiritual, assim como participante e construtora de instituições como família, escola, religião, sistemas políticos, não precisa de autorização do direito jurídico moderno – tampouco do poder consumista capitalista – para ser e existir. A pessoa que existe e aparece de um modo único, até mesmo inserida em um contexto de marginalidade em que busco me encontrar, precisa, como bem salienta Santos (2009, p. 57), "arcar sempre com o peso da existência que se domina [...], se esforçar em existir vivendo é condição primária de surgimento e persistência em ser."

A fenomenologia tem duas categorias essenciais que a fazem ser Ciência ou Filosofia, constituindo-se para além de um método e de uma metodologia: Intencionalidade e Compreender. Assim, prossigo no itinerário desta pesquisa, analisando as duas categorias como essenciais para a sustentação do recorte teórico fenomenológico.

A Intencionalidade, uma das categorias centrais para a análise fenomenológica, tomada emprestada por Husserl da psicologia de Brentano[14], significa o voltar-se da consciência para um fenômeno humano. A fenomenologia husserliana, como atitude ou postura filosófica, é a trilha de um caminhar ao encontro de fenômenos construídos e mostrados no mundo.

Abrangentemente, Intencionalidade indica a consciência enquanto projeção de um fenômeno social. Apresenta-se, em perspectiva teórica, como mediadora da relação entre o real e o ideal – o fenômeno indicado –, e como esse anúncio se mostra. Intencionalidade é

[14] Franz Brentano (1838-1917), alemão, padre, professor, filósofo, estudioso de psicologia, mestre de Edmund Husserl, influenciou pensadores como Sigmund Freud, Martin Heidegger, dentre outros.

consciência do mundo sentido. O "método radical", como foi batizada a fenomenologia, seria auxiliado pela consciência intencional – com os seus diversos modos de significar o fenômeno vivido. Intencionalidade é dar sentido às vivências da consciência, atribuindo significado aos fenômenos encontrados no mundo cotidiano. Nem o filósofo nem o cientista podem se furtar a "conhecer tanto o erro quanto a ilusão" (ARENDT, 1993, p. 22).

A fenomenologia como Ciência ou Filosofia ajudará afinando a minha escuta, meu observar, meu sentir e apurando o registro do fenômeno percebido (MERLEAU-PONTY, 2011). Ao mesmo tempo, irá me auxiliar na problematização interpretativa da experiência do processo de enlutamento de jovens pretxs, tal como esse processo se dá no cotidiano escolar dessxs jovens. Ao contrário de propor o aprisionamento e o esgotamento dessa experiência, pretendo me colocar aberto ao conhecimento mostrado no aparecer do fenômeno. Isso porque "no plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer. O homem não cria o real. Ele recebe como uma presença. Sua percepção se abre ao mundo" (RICOEUR, 2012, p. 9).

Entretanto, como bem alerta o referido autor, a percepção não tem fim e a realidade fenomenal percebida não pode ser reduzida ao meu sentido e ao interpretado – o que aparece é irredutível à minha compreensão e interpretação. Sempre haverá algo a ser descoberto e compreendido no fenômeno; jamais conseguirei esgotá-lo sem que a própria experiência seja aniquilada, uma vez que ele é impossível de cessar. Por isso, uma das características da fenomenologia enquanto matriz teórica e metodológica é a de desenvolver o ato da consciência como permanente interrogação do fenômeno vivido.

A Consciência, enquanto atividade constituída por atos da percepção, da imaginação, da especulação, da paixão, entre outros atos da vivência humana, "capta" o fenômeno em seu exercício intencional, localizando os acontecimentos, situando-os no meio humano. Revestida de forma operante ou pré-reflexiva, como modo de ser e de estar e se realizar no mundo, a consciência pode ser antropológica, histórica, sociológica, filosófica, geográfica, psicológica e se nega a ser absoluta. Intencionalidade é consciência de algo, sem anular a relação entre pessoa e fenômeno, o diálogo entre o real e o ideal.

O princípio da Intencionalidade se manifesta quando a consciência da pessoa é atualizada no processo de conhecer, voltando-se para si e outrem. A consciência se realiza com outras consciências, por sua vez constituídas em relação ao que se lhes apresenta.

A Intencionalidade se mostra de dois modos: "operante" ou pré-reflexivo, assim como "temático" ou reflexivo. Em última instância, digo que a Intencionalidade de modo operante só pode ser tocada, atingida, sentida e compreendida pela própria pessoa, determinando assim

o limite do ato da compreensão fenomenológica defendido nesta escrita e que, por sua vez, está voltado para a alteridade (SANTOS, 2009) de outra pessoa.

Consciência não é a coisa, mas o que constrói o sentido das coisas. Sentido que vai de Eu para Tu e vice-versa. Dessa forma, intencionar é tender para os fenômenos, indo ao encontro de significações, construindo e sentindo o significado do mostrado do ponto de vista dos fenômenos. A consciência se exerce atribuindo sentido às coisas do mundo, no entorno sociocultural e político, inserindo pessoas no mundo e criando possibilidades de ir ao encontro de outras pessoas. Nesse caso, "intencionalidade já não é apenas o facto de que 'toda a consciência é consciência de alguma coisa', mas que toda essa 'alguma coisa' que se mostra é manifestação ou revelação, ou verdade, e suscita o pensamento" (LEVINAS, 1965, p. 217).

A fenomenologia me auxilia a respeitar a experiência de outrem e a tentar compreender a história de vida deste de quem se busca aproximar. Fenomenologicamente, procuro compreender as narrativas dxs jovens estudantes pretxs periféricxs como possibilidade de aproximação do sentido, e não, como pensou a ciência moderna racionalista cartesiana, para dissecar o Eu/pessoa: "segundo convicção crucial da modernidade, pela qual só posso conhecer o que eu mesmo produzo em que o espírito parece lidar apenas consigo mesmo" (ARENDT, 1993, p. 7).

Nesta pesquisa, compreender é um ato acolhedor interpretativo, de convivência com o exercício da escuta, do sentir, do perceber e do dialogar com histórias cotidianas escolares de pessoas. Justamente por suas narrativas serem oriundas de uma fonte inesgotável e carregadas de sentidos, descrevendo situações, acontecimentos, projetos de vida, sonhos, felicidade, tristeza – trazendo à tona significados sobre a vida de quem se apresenta para narrar:

> Eu quero fazer Arquitetura. Porque é uma profissão que eu acho muito legal. Eu gosto muito de desenhar coisas e um dia construirei minha própria casa e para minha família. Quero trabalhar para ter uma vida melhor, ajudar minha mãe porque ela precisa. Tenho o sonho de ser feliz com todos que amo. Mas no momento preciso terminar os meus estudos e poder trabalhar pra comprar minha casa e dar um futuro melhor pra minha família. (J.E., 2019, D. 02)[15].

O humano se traduz em face dos sentidos encontrados e de valores concretizados, e o fenômeno é construído em meio a conflitos surgidos na vinculação entre a realidade e os ideais buscados, materializados, sentidos, interpretados e compreendidos.

Compreender não demanda esgotar ou determinar a realidade subjetiva de outras pessoas, mas interpretar suas vidas cotidianas projetadas, acreditando que xs jovens em

[15] Cf. Tabela 1, perspectiva 1.4, "Juventudes pretas de escola pública envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas".

processo de enlutamento, como seres humanos, tenham "uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do vivido, do sentido. Fazendo dessa habilidade algo mais que um instrumento para conhecer e agir" (ARENDT, 1993, p. 11).

A categoria Compreender possui importância e significância para a fenomenologia. Não sendo, primeiramente, criada e desenvolvida pela fenomenologia husserliana, mas pelo doutor em filosofia Joachim Wach[16], ela merece aqui, nesta experiência de escrita, uma teorização particular.

Em relação ao que pode ser suscitado na abertura ao Ser-outro, Compreender é ato desprovido de autoridade hierarquizada, aniquilante, sem a pretensão de aprisionar o manifestar-se do Ser em convívio.

Anterior ao ente, o Ser é o anunciado pelo ente (SANTOS, 2009). O ente – neste caso, x jovem estudante pretx participante desta experiência de pesquisa –, em seu Ser, está para além do mostrado e sentido por quem, em convivência, se aproxima do cotidiano escolar marcado pelo processo de enlutamento, sendo inesgotável seu aparecimento, sua experiência. Nesse sentido, mesmo observado, ouvido, sentido, conhecido, interpretado e compreendido, o Ser não se esgota: ele é inexaurível. Ele é "inexplicável".

O que posso realizar na experiência com o ato de Compreender é me situar entre as pessoas com quem busco conviver. Localizando-me no meio onde elas convivem, nos seus cotidianos, sempre exercitando o ato de ver, de ouvir, de sentir, conhecendo e dialogando – construindo-me como pessoa, entre elas, com nossas histórias de vida. Por assim pensar, Compreender é aproximar-me das experiências cotidianas de jovens da periferia, respeitando-as e interpretando-as.

Fenomenologicamente, a experiência de enlutamento de jovens pretxs está constituída de sentido(s) para mim, quando passo a interpretá-la, sentindo-a. Para isso, preciso me manter acolhedor e receptivo ao cotidiano escolar dxs jovens pretxs impactadxs por momentos de tristeza decorrentes das perdas de familiares e amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas. Isso, sem abrir mão do exercício processual inesgotável de problematizar para compreender a influência do luto no cotidiano escolar – relação com pares, professorxs, rendimento ou abandono dos estudos por essxs jovens.

[16] Alemão (1898-1955), de família judia que se converteu ao cristianismo no período entre guerras. Ele distinguiu História da Religião de Filosofia da Religião. Serviu o exército alemão em 1916. Doutorou-se em Filosofia em 1922. Quando era professor na Universidade de Leipzig (1930), foi expulso pelo regime nazista. A ele foi concedida a cidadania dos Estados Unidos em 1946, sendo professor na Universidade de Chicago, de 1945 a 1955.

Ressalto, mais uma vez, que o foco desta pesquisa é me aproximar e abraçar vidas de pessoas, mas não quaisquer pessoas. Pessoas que vivem tristezas por causa das vidas dos seus entes queridos ceifadas por envolvimento com o tráfico de drogas, e que se encontram nos lugares pós-morte de acordo com a confissão de fé de cada umx (religiões de matrizes africanas, evangelismo, budismo, ateísmo, espiritismo, cristãs, etc). A pretensão específica é vivenciar sentimentos, emoções de e com pessoas jovens de origem periférica, pretas, que estão tendo seus cotidianos culturais escolares impactados pelo processo de enlutamento.

Consoante Arendt (1993), entendo Compreender como diferente de obter informação correta, clara, evidente, tal como preconiza o conhecimento científico racionalista, mas como atividade processual e complexa, inesgotável, de modo que não me permite interpretação unívoca. Compreender se expressa como experiência interminável, em constante criação, recriação, transformação e variação, podendo-se "conhecer" o fenômeno mostrado, objetivando chegar a um acordo e, talvez, a depender da realidade subjetiva individual, a uma re/conciliação com a realidade cotidiana vivida, sentida, em um mundo no qual as pessoas habitam e se comunicam intencionalmente.

A etnometodologia (GARFINKEL, 2018) – enquanto outra vertente metodológica desta experiência de escrita – foi escolhida por ser uma ciência e por sua característica complexa de abarcar métodos como etnografia, narratividade, entre outros; e por sua capacidade de diálogo com a pesquisa qualitativa de intervenção fenomenológica. Além disso, por enfatizar e considerar o caráter ativo e cognitivo da conduta humana, propondo assim inovação à pesquisa, ao explicar as propriedades do conhecimento que pretendo construir.

A metodologia em questão chama a minha atenção, mais ainda, por valorizar o conhecimento oriundo do senso comum e, especificamente, o decorrente de compreensões tácitas, compartilhadas socialmente e construídas por meio da interação com as pessoas participantes do exercício de compreensão.

Pensar e adotar a etnometodologia enquanto itinerário metodológico decorre também da sua referência à ideia de povo e da articulação com a etnografia – método que atua no campo das Ciências Sociais –, investigando principalmente o funcionamento do conhecimento produzido pelo senso comum e o raciocínio prático em contextos sociais.

A etnometodologia é originada da Sociologia e concebe a realidade como socialmente constituída, além de se dedicar às atividades mais comuns do dia a dia, podendo compreender as construções sociais que permeiam conversas, gestos e comunicações; neste caso, os fenômenos produzidos no cotidiano escolar dxs jovens pretxs em interação com a vivência do luto.

> A recomendação central desses estudos é a de que as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de afazeres cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis. O caráter "reflexivo" ou "encarnado" de práticas de relato e dos próprios relatos forma o cerne da recomendação (GARFINKEL, 2018, p. 93).

A etnometodologia é apresentada como coparticipante na elaboração de conceitos e na descrição de ações, visando a ordenação do pensamento subjacente aos acontecimentos humanos oriundos do senso comum. Auxilia na elaboração de objetos e ações culturalmente significativos e que fazem parte do objetivo desta pesquisa.

Os passos do caminhar pretendido em direção ao encontro solidário do cotidiano escolar de jovens pretxs marcados pela experiência do processo de enlutamento, serão mediados pela escuta, pelo olhar e pelo sentir, de maneira que andam sob orientações fenomenológicas e etnometodológicas. Isso porque ambas compartilham concepções próximas sobre o entendimento dos acontecimentos sociais relacionados ao senso comum.

Assim, forjo a escolha procedimental etnometodológica para, em cooperatividade com a fenomenologia, Compreender e interpretar a Intencionalidade fenomenológica de jovens pretxs impactadxs no cotidiano escolar pelo processo de luto.

Em resumo, o recorte teórico-metodológico escolhido para o auxílio desse encontro com pessoas voluntariadas e protagonistas desta pesquisa é de abordagem qualitativa, fenomenológico-interpretativa e situada em campo educacional, em diálogo com o procedimento etnometodológico, como narratividade e etnografia, sendo auxiliada por técnicas de amostragem aleatória, tais como: questionário, entrevista semiestruturada realizada de forma individual, diálogo individual, grupo focal, além da percepção pelos sentidos.

Esse diálogo é orientado, essencialmente, por teóricxs como Arendt (1993; 2008; 2013), Garfinkel (2018), José Eduardo Santos (2005; 2010), Gey Espinheira (2008), Freire (1986; 1996; 2013; 2019), Freud (2010). Elxs me ajudam na compreensão das principais categorias: Compreensão[17], morte[18], luto[19], cotidiano escolar[20], violência[21] e história de vida de jovens pretxs periféricxs.

[17] Arendt.
[18] Freud.
[19] Freud.
[20] Ou prática escolar. Freire.
[21] Arendt; Espinheira; José Eduardo Santos.

Além dessxs, mediante a necessidade de aprofundar algumas categorias acima e outras surgidas em diálogo com vozes, mensagens e sinais oriundos do campo da pesquisa, busquei autorxs como: Almeida (2019), Bauman (2013), Berger e Luckman (1998), Cappi (2015), Dussel (2017), Davis (2019), Luciano Santos (2009; 2018), Milton Santos (2017), Sueli Mota Souza (2012), Morin (2002; 2004; 2014), Gaskell (2015), Levinas (1965; 2008), Mbembe (2017; 2019; 2020), Maffesoli (2001), Ricoeur (2012), Rawls (2018), Rancière (2015), Rinpoche (2013), hooks (2017), McLaren (1991), Zilles (1996), Koury (2003), entre outrxs especificadxs nas referências.

Diante da base teórico-metodológica selecionada, comprometo-me a compreender e interpretar o cotidiano escolar de jovens pretxs em processo de enlutamento decorrente da situação de morte de membros familiares e amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas. Com essa finalidade, apresento os objetivos a serem perseguidos.

No âmbito específico, os objetivos são: a) pesquisar a experiência do luto vivenciada por jovens pretxs na relação com seus pares e professorxs, no desempenho e na permanência escolar; b) mapear o ambiente escolar, em sua constituição enquanto espaço social e cultural de apoio ou obstáculo para x jovem no processo de enlutamento, em particular, por meio de redes de solidariedade, conteúdos e estratégias pedagógicas; c) conhecer como x jovem, na ambiência escolar, elabora o sofrimento decorrente da perda de entes queridos e as estratégias utilizadas por estx no processo de elaboração; e, por último, d) elucidar a perspectiva pedagógica dialógica a partir das descobertas, indagações e inquietações surgidas das narrativas dxs jovens sobre o seu cotidiano escolar em interação com o processo de enlutamento.

Conforme mencionado anteriormente, o recorte teórico fenomenológico só concebe o fenômeno quando inserido no campo da pesquisa e, mesmo assim, esse fenômeno nunca será um todo consciente ao fim da interação. Sempre haverá algo a se descobrir e a ser compreendido no fenômeno, jamais desejando-se esgotá-lo, pois, assim sendo, aniquilar-se-ia a experiência fenomenal. Por isso, uma das características da fenomenologia enquanto matriz teórica e metodológica é o desenvolvimento do ato consciente como permanente interrogação.

Exercitar o ato de Compreensão e de Intencionalidade fenomenológica demanda recursos ou dispositivos metodológicos oriundos da etnometodologia, iniciados com a escuta, o diálogo, a construção de vínculos, passando por mapeamento de campo, amostragem aleatória, aplicação de questionários, seleção de pessoas, levantamento de genealogias, construção de diários de campo, entrevistas individuais, grupos focais e assim por diante (GEERTZ, 2012).

Compreender o fenômeno mostrado no cotidiano escolar de pessoas pretas pressupõe, além do já mencionado, transcrever narrativas, ser perceptivo ao cotidiano, às atitudes e valores, assim como conhecer as motivações dos comportamentos dessas pessoas em contextos socioculturais específicos.

Recapitulando o já anunciado, mas situando de outra maneira, Compreender o fenômeno pensado demanda: a) mapear o campo, atuando como observador inquieto, elegendo o diário de campo para registrar o observado, o ouvido, o dialogado e o sentido, como "tentativa, não de exaltar a diversidade, mas sim de tratá-la com seriedade" (GEERTZ, 2014, p. 157).

Objetivando me aproximar do fenômeno particularmente por meio das vozes das pessoas ouvidas, acredito que seja necessário, também: b) construir vínculo – exercitando a escuta, o sentido, o diálogo e o estranhamento; c) levantar genealogia – por meio do sentido, do observado, do diálogo e da escuta das narrativas; d) selecionar pessoas participantes da pesquisa por meio da amostragem representativa aleatória – referindo-se "a um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade" (BAUER; GASKELL, 2015, p. 41). A qualidade da amostragem não implica na possibilidade de abranger "todos os elementos que devem ser pesquisados" (BAUER; GASKELL, 2015, p. 41); apesar da categoria pesquisada ser estudantil, nem todxs xs alunxs correspondem ao fenômeno compreendido.

A inserção no campo de pesquisa não foi construída da noite para o dia, nem em uma semana, em um mês ou mesmo em um ano; ela foi pensada de forma cuidadosa, desde o momento em que descobri a existência de muitxs educandxs pretxs de escola pública que traziam em seu cotidiano escolar a experiência do enlutamento por causa da morte de entes envolvidxs com o tráfico de drogas. Assim, especificamente, a pesquisa *"Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?": Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs*, vem sendo empreendida desde o segundo semestre de 2018, período no qual o meu projeto foi selecionado e aprovado pela Linha 1 do PPGEduC – UNEB.

Simultaneamente à investigação literária acerca da temática desta pesquisa, busquei saber na rede social o que alguns jovens socializavam sobre morte de pessoas de seu convívio afetivo, ceifadas por envolvimento com o tráfico de drogas. Descobri nessa investigação que, no status do celular de muitxs dxs jovens, havia a postagem da categoria "luto" em substituição à foto da sua própria imagem (ou de outras imagens ou escritos); percebi que o luto parecia ser familiar na vida dessas pessoas.

Mas, foi mesmo no início do ano de 2019 que comecei a investigar mais profundamente, utilizando a técnica da amostragem aleatória enquanto reinício da minha

aproximação axs jovens estudantes. Trata-se da primeira etapa da pesquisa, realizada por meio do questionário com 139 educandxs do 8º ano do Fundamental II, 1º e 2º anos do Ensino Médio. A técnica da amostragem pretende saber a idade, a escolaridade, o pertencimento populacional, a renda familiar, a religião, a participação em grupo cultural ou esportivo, o bairro, os sonhos, a perspectiva de futuro, além da existência ou não de familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas.

Considerando o número de 139 educandxs, realizei a seleção de sete delxs para a minha aproximação e convivência cuidadosa na construção do processo de vínculo, além do encontro, da escuta, do diálogo, da aprendizagem e da "observação e entrevista centrada na pessoa" (SOUZA, 2012, p. 13).

As sete pessoas para a aproximação do fenômeno proposto foram identificadas com base em critérios como autodeclaração de grupo populacional ao qual pertencem; se possuem familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas; se estão sofrendo ou se já sofreram por causa da passagem pelo luto; e, por último, terem o seu cotidiano escolar impactado pelo processo de enlutamento.

Em direção à conclusão desta perspectiva, "Itinerário de uma abordagem de pesquisa", destaco ainda que o meu diálogo com as pessoas coparticipantes desta investigação ocorreu com a finalidade de saber, também, se elas desejariam participar da pesquisa e se suas/seus responsáveis autorizariam a participação delas na investigação. Já com a resposta positiva da participação de algumas dessas pessoas, passei a dialogar com elas sobre suas dificuldades, como repetição escolar, a ausência de ânimo pela sala de aula, a falta de vontade de estudar, o desejo de desistir da escola, a vivência de tristeza, entre outras projeções.

Destaco ainda que esta pesquisa foi prevista para realização em dois anos de forma presencial – dentro da área geográfica escolar. Tempo apropriado para o processo de convivência compreensiva-interpretativa do cotidiano escolar de jovens pretxs em processo de enlutamento. Contudo, houve a crise sanitária da Covid-19, iniciada em países asiáticos e europeus, espalhando-se pelo mundo, deixando milhões de pessoas mortas e centenas de milhões de pessoas contaminadas. A pandemia alcançou o Brasil em março de 2020, infectando mais de vinte e dois milhões de brasileirxs e ultrapassando a marca de seiscentas mil vidas perdidas[22]. Por conta disso, autoridades políticas sanitárias dos estados e municípios brasileiros, sob orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), impuseram várias medidas de contenção do Covid-19 nas instituições públicas e particulares no Brasil.

[22] De acordo com Painel Coronavírus do Ministério da Saúde. Dados atualizados no momento da última revisão deste texto. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: jan. 2022.

Entre as medidas adotadas está o fechamento das instituições de ensino – creches, escolas, faculdades e universidades, particulares e públicas –, desde março de 2020. Por conta desse fechamento, precisei rever a minha estratégia de convivência com as pessoas coparticipantes desta experiência de pesquisa, com o uso da ferramenta tecnológica celular. Através desta ferramenta, desde o dia do fechamento das escolas, em 16 de março de 2020, dei continuidade ao diálogo, ao trabalho de grupo focal com xs jovens, encerrado em agosto do ano de 2020.

1.3 ESPAÇO GEOGRÁFICO DO MANIFESTAR-SE DO FENÔMENO

Nesta perspectiva, mapeio o *locus* físico com a composição humana – história do prédio, estrutura arquitetônica, sua fundação; valores e a missão institucional escolar; subsistemas compostos por pessoas (educandxs e educadorxs; gestão escolar, coordenação, secretaria; serviço geral, cozinheira, auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza, auxiliar de corredor, auxiliar de portaria e vigia patrimonial).

O espaço geográfico é o Espaço Classe, *locus* onde os rituais (MCLAREN, 1991) se manifestam, ao mesmo tempo em que se escondem e submergem, como cotidiano. Cotidiano nem sempre revelado, percebido; diante de suas várias manifestações, vai se constituindo como metamorfose. O cotidiano é espaço do riso, do choro, da tristeza, da alegria, das descobertas, das frustrações, da transmissão de conhecimentos, do aprendizado, da fuga, do encontro, da convivência, da violência. Lugar, também, do abraço e da solidariedade. *Locus* de vivência, entre gerações, de valores e culturas diversos, de relações e do manifestar-se dxs jovens.

A ideia de espaço é considerada aqui como um conjunto de “elementos que compõem a totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida, se expressa como caminho, através da análise, há possibilidade de dividi-lo em partes” (SANTOS, 2017, p. 11). O espaço se constitui em interação com variados elementos, desde os sociais aos políticos, estruturais, culturais e econômicos.

> Como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. A economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural-ideológico. Isso significa que a essência do espaço é social. (SANTOS, 2014, p. 12).

O espaço social não se apresenta somente formado por coisas, objetos, geografias – naturais e/ou artificiais. O espaço é tudo isso juntamente com os rituais sociais contemporâneos institucionais – com os seus acertos, erros –, meios ecológicos, infraestruturas. O espaço, assim definido, pode ser também o lugar da evolução social, não apenas como condição, mas sobretudo como re/construção de relações, além de vivências de diversos interesses políticos, ideológicos e econômicos. É resultado da conjugação entre sistemas de objetos e ações – humanos e institucionais –, que permite o "transitar do passado ao futuro, mediante consideração do presente" (SANTOS, 2017, p. 100). O espaço geográfico social Classe se apresenta como possibilidade do manifestar-se do cotidiano escolar de jovens que enfrentam o luto pela morte de familiares, amigxs e namoradxs em consequência do tráfico de drogas.

O termo espaço, neste caso, é polissêmico, ou seja, ele envolve múltiplos significados. Consoante um sistema composto por subsistemas, seu próprio conceito comporta distintos conceitos, a exemplo de "estrutura" e de "instituição escolar", ambas com suas normas, valores, missões e pessoas – por sua vez, com suas experiências, valores, culturas e relações cotidianas.

O espaço da Classe se estrutura por variados subsistemas, com seus diversos elementos: a história do prédio, a estrutura arquitetônica, a fundação, os valores e a missão institucional escolar. Esses elementos compõem um subsistema dentro do espaço da Classe. Outro subsistema constitui-se de pessoas, a exemplo da comunidade educante e educativa.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado em 21 de setembro de 1950, no período do governo de Otávio Mangabeira. A idealização do Centro é de mérito do educador, pedagogo, filósofo, humanista e democrata Anísio Teixeira. O Centro, constituído por Escolas-Classe e Escola Parque, foi estruturado, em sua criação, em quatro pavilhões, sendo estes localizados em bairros periféricos: Classe I, bairro periférico de Pero Vaz; Classe II, bairro periférico do IAPI; Classe III, bairro periférico de Pau Miúdo; por último, a Classe IV, bairro periférico de Caixa D'Água.

A instituição foi organizada para que crianças e jovens matriculadxs permanecessem em um turno com atividades de educação formal nas Classes; no outro turno, elxs poderiam desenvolver atividades sociais, artísticas (teatro ao ar livre etc.), de trabalho e de educação física. O Centro continua funcionando em tempo integral. Xs professorxs do Ensino Primário da Escola Parque são especializadxs em música, dança, teatro, artes industriais, desenho, educação física, recreação e jogos.

Na atualidade, o projeto de Anísio Teixeira se mantém minimamente estruturado, de forma precária, "como outrora", mesmo diante de alguns obstáculos políticos, ideológicos e econômicos, além da ausência de prioridade de uma educação pública de qualidade e humanizada, decorrente da falta de interesse por parte de governantes.

Na atualidade, a Escola Parque é denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ele está estruturado fisicamente na Escola-Classe I – Centro Educacional Carneiro Ribeiro Filho; Escola-Classe II; Escola-Classe III – Centro Educacional Carneiro Ribeiro; Escola-Classe IV – Escola Estadual Anísio Teixeira; Escola-Classe VI; e Escola-Classe VII – Escola Estadual Professora Candolina.

As Classes, particularmente a escolhida como *locus* geográfico desta pesquisa, são frequentadas por pessoas oriundas de bairros periféricos, como Liberdade, Caixa D'Água, Lapinha, Pau Miúdo, Baixa de Quintas etc. Oficialmente, na Classe *locus* desta pesquisa, são 946[23] estudantes matriculadxs, considerando os três turnos escolares: a) no matutino, 370 educandxs – Fundamental II: 7º ao 9º anos; b) no vespertino, 330 estudantes – Ensino Médio: 1º, 2º e 3º anos; e c) no noturno, 246 educandxs, todos os níveis escolares. Estxs totalizam 946 estudantes matriculadxs, entre as idades de 12 e 20 anos, incluindo Fundamentais I, II e Ensino Médio.

Dos 946 educandxs matriculadxs, 454 são do sexo feminino e 492 do sexo masculino. Visando atender a essa demanda, existe uma equipe formada por aproximadamente 40 professorxs, 25 funcionárixs, incluindo uma diretora, duas vice-direções e uma coordenação.

A estrutura interna do espaço geográfico escolar está subdividida em catorze salas de aula, cada uma com dois ventiladores e um quadro. Em relação aos corredores existentes, onde estão localizadas as salas, há dois banheiros, dois bebedouros e bancos de concreto. Além das salas de aula, há uma sala de informática com ar-condicionado, outra com vídeo, quadro e ar-condicionado, além de biblioteca com acervo de livros, laboratório de ciência, cozinha, refeitório, onde xs educandxs fazem uma refeição por dia. O refeitório também é utilizado como palco de apresentações artísticas pedagógicas.

Junto a essa estrutura interna, há também: a sala da direção, com ar-condicionado, computador, internet, telefone, fax e impressora; a sala dxs professorxs, com ar-condicionado, cadeiras, mesa, televisor, armários, geladeira, micro-ondas e dois sanitários; a sala de vice-direção, com ventilador, mesas e cadeiras, computador, telefone, impressora e armário; a sala

[23] Dados dxs estudantes matriculadxs no ano de 2020, encontrados em entrevista com a direção escolar e nos documentos oferecidos pela secretaria da escola.

de coordenação, com mesa, cadeiras, ventilador e armário; e um almoxarifado, para armazenar produtos de limpeza e de alimentação.

A estrutura física externa da escola é composta por um estacionamento e alguns bancos com mesas, quase não existindo área arborizada. O chão externo da escola é quase todo de concreto, com uma precária área vegetal.

Finalizada a descrição geográfica do espaço escolar Classe, *locus* ritualístico onde o cotidiano escolar se esconde, aparece, revela-se e se constitui como metamorfose, apresento a seguir a próxima perspectiva.

1.4 JUVENTUDES PRETAS DE ESCOLA PÚBLICA ENVOLVIDAS INDIRETAMENTE COM O TRÁFICO DE DROGAS

Apresento nesta perspectiva a categoria juventudes brasileiras, sobretudo aquelas juventudes da periferia de escola pública que têm o cotidiano escolar entrelaçado com os impactos do luto decorrente das mortes de seus entes queridos por estarem envolvidxs com o tráfico de drogas. Em sequência, apresento a minha conduta ética, os critérios, o método que será aplicado para nomear xs jovens participantes da pesquisa e os resultados da amostragem aleatória.

A instituição escolar tomada como espaço geográfico, estruturada por variados subsistemas – para além da história do prédio, da arquitetura, da fundação, dos valores e da missão –, é também constituída por juventudes pretas periféricas, envolvidas indiretamente ou não com o tráfico de drogas.

O conceito que passo a descrever de juventudes se situa entre o singular e o plural, dialogicamente sustentado pela perspectiva social de subculturas juvenis, formadoras da cultura juvenil. As juventudes brasileiras representadas nas diversas classes sociais – baixa, média, alta –, com suas diversidades de grupos populacionais, sociais, econômicos e culturais, precisam ser entendidas em perspectiva plural, de modo que sejam contempladas as subculturas juvenis das sociedades contemporâneas. Elenco e valorizo as características singulares subjacentes integrantes do processo formativo identitário sociocultural juvenil.

Historicamente, essas juventudes, mesmo tendo algo idêntico entre si – como anseios, idade, sensação de poder e/ou de querer fazer tudo a qualquer hora –, também divergem entre si por especificidades e por desejos adversos, desde as características expressas nos seus

rituais de passagem – transformações, desejos, comportamentos –, até o processo formativo sociocultural e econômico particular. A perspectiva de juventudes defendida neste texto é a que situa suas identidades em transição entre o idêntico e o diferente, no distanciamento e na aproximação.

Consoante o problematizado por Maffesoli (2001), ponho de fora a ambição teórica de querer, pelo viés intelectual, abarcar todas as perspectivas identitárias; mesmo estando atento às suas diversas formas de manifestação, algumas dessas perspectivas podem escapar da minha percepção e racionalização. Variadas manifestações identitárias de espaço escolar, familiar, religioso, grupos sociais ou mesmo relativas às dimensões psicológicas de cada juventude podem ficar fora da análise sociológica. Ainda assim, não adotarei nesta experiência de escrita o termo juventude no singular.

Provocado pelos escritos de Santos (2017), penso que as pessoas são pertencentes aos espaços geográficos ao mesmo tempo que elas são criadoras de tais espaços, por sua dinamicidade em propor e executar atividades. As juventudes, pessoas de que busco me aproximar, desempenham variadas funções dentro e fora do espaço geográfico escolar público.

Por maior esforço intelectual que possa fazer para observar, conhecer, teorizar, compreender e interpretar essas juventudes, não me arrisco, nesta experiência de escrita, a encerrar essa discussão – algumas características e singularidades dxs jovens dos quais me aproximo não serão compreendidas, atingidas, percebidas, mesmo estando elas a se manifestar.

Seria impossível, senão pretensioso da minha parte, pensar, compreender e interpretar de uma única maneira e de forma absoluta experiências tão complexas e transuniversais quanto as que abordo ao observar as juventudes pretas em processo de vulnerabilidade e luto envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas. Sob orientação teórica de Butler (2019, p. 39), descobri que “existem várias maneiras de considerar a vulnerabilidade física e o trabalho de luto, e várias maneiras de entender essas condições dentro da esfera política”. Ainda, de acordo com José Eduardo Santos (2005, p. 37), abordo aqui a categorização das juventudes impactadas pelos “fatores de risco, a exemplo da violência em suas diversas manifestações, assim como características de exclusão, processos de marginalização, pobreza e abandono, focalizando as “vulnerabilidades” dessas pessoas em processo de desenvolvimento biopsicossocial.

Essas juventudes são produzidas historicamente sob o signo de um Brasil do privilégio, administrado politicamente por homens e mulheres brancxs de mentes de raízes

ainda colonizadoras. “Brasil” originado no período colonial sob o estigma da marginalidade, tendo recebido o seu nome em referência à profissão inicial dos primeiros portugueses, traficantes de pau-brasil (HOORNAERT; AZZI; GRIJP & BROD, 1983). País nascido sob o signo da marginalidade, do estupro, do sequestro e da prática genocida cometidos primeiramente contra os povos originários (indígenas). Em sequência e paralelamente, contra xs africanxs sequestradxs da Mãe África para serem escravizadxs e chamadxs pelos colonizadores de “pretos” e “negros”.

Historicamente, o Brasil, país de poucas oportunidades e profundamente desigual, constituiu-se e segue sendo constituído de modo hierárquico, excludente, injusto, perverso e violento. Tratando habilmente a classe popular brasileira – trabalhadora, desempregada, em processo de formação humana e profissional – como lixo social. Esse tratamento se estende particularmente à juventude aqui desafiada a ser problematizada, interpretada e compreendida: jovens que têm o cotidiano escolar entrelaçado por impactos do luto decorrente de mortes de seus entes queridos por envolvimento com o tráfico de drogas.

É imperativo, para além de teorizar a temática em questão, criar possibilidades para essas juventudes manifestarem suas percepções, complexidades, posicionamentos, denominações, projeções de sentidos e de demarcação das suas primeiras compreensões sobre a sua vida – projeção de desejos, de perspectivas de vida. Estas precisam ser acolhidas cuidadosamente quando manifestadas. Nesse ato de cuidado, atenho-me: a) à conduta ética deste caminhar; b) ao processo de escolha da condução da pesquisa; e c) ao cuidado com a revelação dos resultados dessa experiência.

a) Conduta ética de cuidado com xs participantes deste estudo: conforme combinado entre orientadora e orientando, em consenso com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), decido pelo anonimato do espaço geográfico escolar, assim como das pessoas participantes. Doravante, sei que o *locus* geográfico é uma das Classes pertencentes à Escola Parque e que as pessoas envolvidas são jovens educandxs pretxs representantes da categoria de educandxs de uma das Classes.

Desenvolvo a continuidade do processo do cuidado ético para com xs jovens participantes da pesquisa evitando a indevida identificação nominal nas transcrições dos questionários, das observações, dos diálogos, das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, assim como no uso de quaisquer outras técnicas. Xs participantes serão identificadxs por meio da nomenclatura "jovem estudante", ou seja, "J.E."; do ano da realização da técnica; da letra correspondente à técnica aplicada; e do número da técnica aplicada por ordem crescente, seguindo a sequência numérica das pessoas em convivência. Exemplo:

Tabela 1 – Exemplos de códigos identificadores dos instrumentos de coleta de dados

Nº	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	EXEMPLO DE CÓDIGO
01	Questionário 01 (Q. 01)	J.E., 2019, Q. 01
02	Questionário 02 (Q. 02)	J.E., 2019, Q. 02
03	Entrevista (E.)	J.E., 2019, E. 01
04	Diálogo Individual 01 (D.I. 01)	J.E., 2019, D.I. 01
05	Diálogo Individual 02 (D.I. 02)	J.E., 2019, D.I. 02
06	Observação 01 (O. 01)	J.E., 2019, O. 01
07	Observação 02 (O. 02)	J.E., 2019, O. 02
08	Grupo focal (G.F.)	J.E., 2019, G.F.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, 2020.

b) 139 educandxs, na faixa etária dos doze aos vinte anos, fizeram parte da amostragem aleatória com base no questionário. Todxs xs participantes são oriundxs de bairros periféricos, como Caixa D' Água, Pau Miúdo, Cidade Nova, Lapinha, Pero Vaz, Baixa de Quintas, Liberdade, IAPI, entre outros.

A renda familiar das pessoas entrevistadas varia entre R$850,00 e R$3.000,00 mensais, sendo que o valor mais alto é alcançado por apenas umx alunx. Algumas dessas pessoas disseram ainda que, em suas residências, nenhum membro familiar trabalhava. Especificaram: 1) morar com pai, mãe, avó, avô; 2) morar com mãe, padrasto, irmãos e irmãs; 3) morar com mãe e padrasto; 4) morar com tia, tio e primos; 5) morar apenas com a mãe.

Participaram do questionário xs jovens das turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II e do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Isso se deve a suas permanências na escola onde esta pesquisa é realizada e em razão da faixa etária escolhida para esta investigação ser de quinze aos vinte anos. Jovens dos 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II não participaram da investigação, assim como xs alunxs do 3º ano do Ensino Médio. Xs alunxs de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II a princípio não correspondem à idade escolhida para fazer parte da

pesquisa. Já xs jovens do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio tendencialmente saem do espaço geográfico escolar com destino a outras escolas, para universidades ou deixarão de estudar, em direção ao campo do trabalho.

c) Participaram da pesquisa aleatória 139 pessoas. Quando a tentativa objetivou conhecer o grupo populacional, o quantitativo das autodeclarações sobre os grupos de pertencimento foi o seguinte:

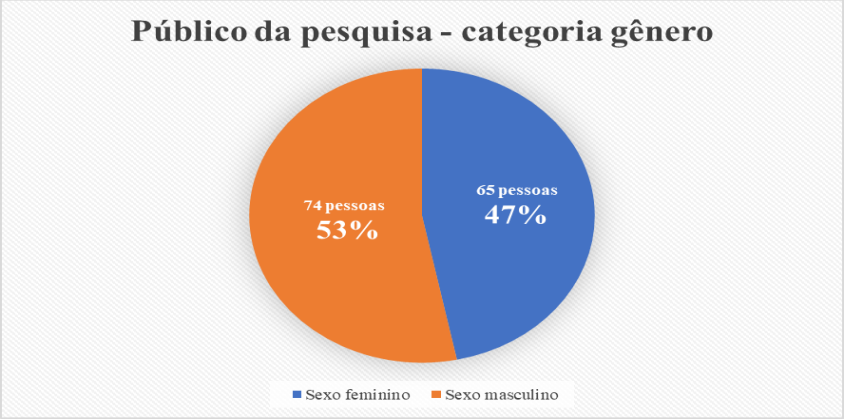
Tabela 2 – Quantitativo das autodeclarações sobre os grupos populacionais

Nº	GRUPO POPULACIONAL	QUANTITATIVO
01	Negrxs	42
02	Brancxs	10
03	Morenxs	51
04	Indígenas	03
05	Caboclx	01
06	Pessoas que não se autodeclararam	32
TOTAL		**139**

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, 2020.

Considerando o total de 139 pessoas, 65 são do sexo feminino e 74 do masculino, como mostra o gráfico:

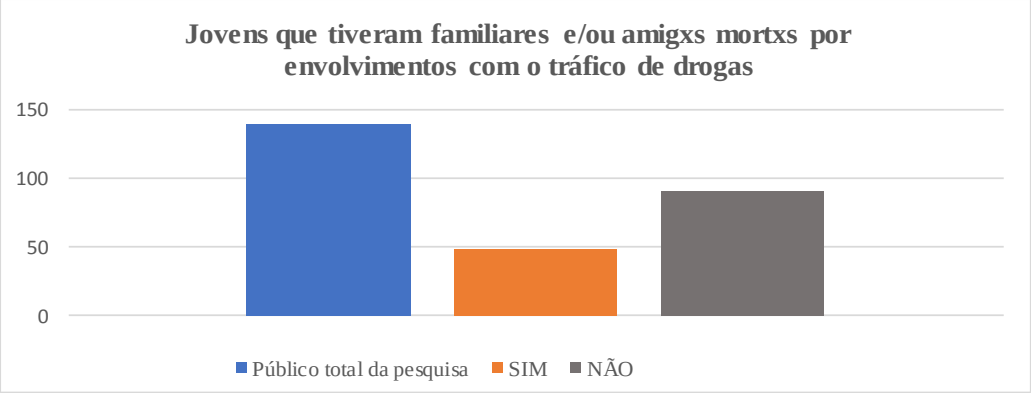
Gráfico 1 – Público da pesquisa - categoria gênero



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2020.

Ao serem questionadas sobre as mortes de familiares e/ou amigxs pelo tráfico de drogas, 48 pessoas disseram ter tido familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas, conforme segue:

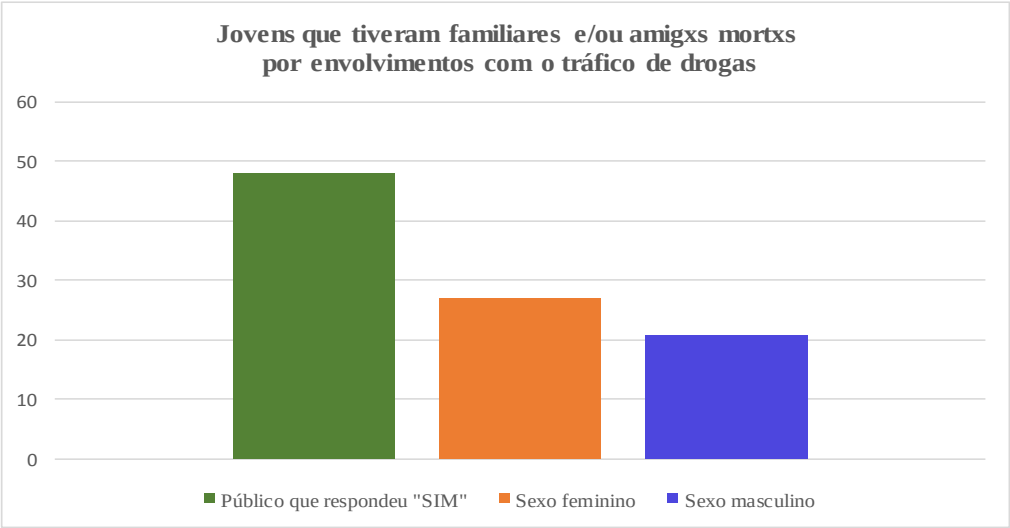
Gráfico 2 – Jovens que tiveram familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2020.

Em relação à categoria gênero, dos 48 jovens que responderam “sim”, 21 são do sexo masculino e 27 do sexo feminino, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Gênero dxs jovens que tiveram familiares e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2020.

Parafraseando Munanga (2019), é preciso remover os obstáculos que impedem a desconstrução de velhas ideologias de perspectiva da mestiçagem que atingem as bases populares e fazem a população se alienar e desejar se identificar como “moreno”, “branco” ou qualquer definição, menos da população negra. Assim, deve-se fomentar uma nova conscientização que entenda em cada grupo populacional a existência da miscigenação, mas não enquanto identidade única brasileira: “a construção dessa nova consciência não será possível sem colocar no ponto de partida a questão da autoidentificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo ‘alheio’” (MUNANGA, 2019, p. 20). Uma vez que essa autoidentificação não é fácil, precisa ser de responsabilidade também das escolas, objetivando a desconstrução da ideologia branca racista que defende a hierarquização das caraterísticas físicas e biológicas da população branca:

> Que segundo pensavam: os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2019, p. 20).

É preciso, portanto, criar estratégias pedagógicas nas escolas, não só nas públicas, como também nas particulares, para possibilitar que xs educandxs se re/encontrem com pessoas de vários grupos populacionais, sem a moral e a ética hierarquizante que a maioria dessas pessoas aprende em casa, na religião e pelos meios de comunicação de massa, num processo de alienação. Esse re/encontro precisa ser mediado com conteúdos históricos, científicos, culturais, morais e éticos decoloniais, voltados à desconstrução do mito de população inferior e de população superior.

1.5 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COMPREENSIVA DAS NARRATIVAS DE JOVENS PRETXS SOBRE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Deixada para trás, mas não no esquecimento, a perspectiva “Juventudes pretas de escola pública envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas”, agora é o momento de registrar as narrativas dxs jovens educandxs sobre sua história de vida, perpassando aspectos como grupo populacional, série escolar, religião, família, familiares/amores e/ou amigxs

mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas – aspectos que expressam suas primeiras compreensões acerca do seu cotidiano de vida, os quais são aqui percebidos como pista preliminar ou tácita para início de minha convivência com pessoas com o cotidiano escolar impactado pelo luto.

Além disso, visualizo achados encontrados em algumas das 139 narrativas das pessoas participantes da amostragem quanto ao contexto social, religioso, econômico, grupo populacional pertencente, nascimento, idade, escolaridade, renda familiar, participação em grupo cultural ou esportivo, bairro, sonhos, perspectiva de futuro, além da existência ou não de familiares, namoradxs e/ou amigxs mortxs por envolvimento com o tráfico de drogas.

As narrativas abaixo significam a primeira aproximação compreensiva das histórias de vida dessxs jovens mostrando a maneira especificamente humana de viver dessas pessoas, como se sentem, suas projeções e suas consciências sobre o mundo em que habitam, além dos seus projetos e metas para serem desenvolvidos ou deixados de lado ao longo das suas trajetórias mundanas.

Finalizo essas ressalvas propedêuticas destacando a importância de tornar esta experiência de pesquisa um acontecimento único, irrepetível, inconfundível com outras pesquisas. Como bem me fez refletir o Prof. Dr. Luciano Santos, parafraseando Heidegger e Larrosa, quando apresentava a temática "Fenomenologia e hermenêutica como fundamentos para a pesquisa em educação", encomendada pelo PPGEduC/UNEB: experiência é o "sentido do que nos acontece; do que nos toca; do que vivemos em nosso mundo" (Julho de 2020).

Esta foi a primeira questão da pesquisa da amostra aleatória, indicada no questionário: "Por favor, me fale um pouco sobre sua série, sua cor, sua religião, se participa de algum grupo, a renda da família. É possível falar um pouco sobre sua história, sobre sua experiência de vida?".

> Tenho 16 anos; estudo no 1º ano do Ensino Médio. No meu documento, tá pardx; não tenho nenhuma religião; não participo de nenhum grupo. Eu moro com minha mãe e minhas duas irmãs. Só meu padrasto que trabalha; não sei a renda mensal da família. (J.E., 2019, Q. 01).

Analisando outras entrevistas sobre a mesma temática, encontro:

> Tenho 14 anos, estou na 8ª série, sou morena e não tenho religião, nem participo de grupo nenhum. (J.E., 2019, E. 04).
> Tenho 17 anos, curso o 8º ano, não tenho religião, moro com meu pai e mãe, não sei a renda de casa; meus dois primos morreram por causa do tráfico; tenho amigos que seguem essa vida do tráfico de drogas. (J.E., 2019, E. 05).

> Tenho 14 anos, moro com meu padrasto e minha mãe; quero ser delegado federal; meu tio morreu por envolvimento com o tráfico de drogas, mas eu não gosto de falar sobre isso. (J.E., 2019, Q. 06).
> Tenho 16 anos, curso o 1º ano do Ensino Médio, me considero branca e não tenho nenhuma religião, nem participo de nenhum grupo cultural ou de esporte. (J.E., 2019, Q. 07).
> Curso o 1º ano do Ensino Médio, tenho 14 anos, sou mestiça/amarela, sou cristã (batista), faço parte de um grupo de jovens. (J.E., 2019, Q. 08).
> Tenho 14 anos, curso o 8º ano, sou morena e do candomblé, mas não participo. (J.E., 2019, Q. 09).
> Tenho 16 anos, curso o 2º ano do Ensino Médio, sou parda, não tenho religião, participo do grupo de capoeira do meu bairro. Moro com minha família – tios, vó, pais, minha irmã, meus primos, meu sobrinho e meu filho. Não sei identificar a renda de meus tios e meus pais. (J.E., 2019, Q. 10).

Os achados de autoidentificação populacional e de identidade sociocultural dxs jovens periféricxs continuavam me revelando também a falta de autonomia de algunxs dxs responsáveis no momento de registrar suas/seus filhxs nos cartórios, no que concerne à escolha da categoria do grupo populacional identitário dxs filhxs, assim como a falta de responsabilidade da escola por não fomentar e orientar o processo de discussão sobre as identidades populacionais dxs educandxs.

Em momento posterior à discussão apresentada, ainda a partir do questionário da amostragem aleatória, busquei saber especificamente sobre o sonho dxs jovens da escola pública:

> Meu sonho é poder ajudar minha mãe, minha avó e meu avô; trabalhar no Jovem Aprendiz, ganhar meu salário e dar pra minha mãe poder fazer uma casa melhor e ter uma vida melhor. (J.E., 2019, Q. 18).
> Meu sonho é viajar a Europa toda; quero ser engenheiro de jogos. (J.E., 2019, Q. 19).
> Sim. Morar em outro país. Sim, vencer na vida para dar orgulho a minha mãe. (J.E., 2019, Q. 21).

Outra questão elaborada na amostragem aleatória foi saber sobre os projetos futuros dxs jovens, o que elxs pensavam em fazer na vida: o que pretendiam fazer quando terminassem os estudos.

> Ainda não sei minha profissão porque quero ser várias coisas. (J.E., 2019, Q. 11).
> Quero ser dançarina ou psicóloga, porque acho que danço bem e psicóloga, porque acho que sou uma boa pessoa pra conversar. (J.E., 2019, Q. 12).
> Eu ainda não tenho opinião formada sobre o que eu quero ser profissionalmente; meu sonho atualmente é tirar toda a dor e tristeza que habita em mim. (J.E., 2019, Q. 13).
> Quero casar, ter uma família, uma vida sucedida; ser pediatra, porque eu amo criança e é a única profissão que me identifiquei e que trabalha com criança. (J.E., 2019, Q. 14).
> Quero ser policial federal; tirar minha família da localidade que nós moramos e dar uma vida boa que ela merece ter. (J.E., 2019, Q. 15).

> Não acho que seja um sonho, mas, sim, uma meta que pretendo alcançar. Se tudo der certo eu quero seguir na profissão de policial da ROTAN, porque eu me interessei, e gosto da profissão, mesmo que seja um risco muito grande. (J.E., 2019, Q. 16).
> Quero ser nutricionista, porque quero me formar em algo que possa ajudar as pessoas em relação à saúde e bem estar. Sonho em me formar depois de completar os estudos e dar uma vida melhor a minha mãe. (J.E., 2019, Q. 17).

Continuei problematizando para saber se xs jovens tinham outros sonhos e se pretendiam alcançá-los na vida adulta: "Me fale sobre outros sonhos, você os tem?".

> Quero fazer medicina, é meu sonho, e vou ajudar muitas pessoas com essa profissão. (J.E., 2019, Q. 22).
> Sim, eu tenho um sonho. Mas não gosto de contar porque poderia não dar certo. (J.E., 2019, Q. 23).
> Quero fazer faculdade no exterior, de preferência na Califórnia; viajar para Coréia do Sul, México etc., e ser fluente em três línguas. Sim, ganhar na Mega da Virada. (J.E., 2019, Q. 24).
> Sim. Meu sonho é estudar arquitetura, porque é uma profissão que eu acho muito legal. Eu gosto muito de desenhar coisas e um dia construirei minha própria casa e para minha família. (J.E., 2019, Q. 25).

Como se vê, entre algunxs jovens da escola pública da periferia não ocorria a escassez de sonho ao passo que outrxs "dormiam" sem sonhar. Interpretei também que o sonho era um fator tido por algunxs participantes como possibilidade para projetarem as suas vidas, além de xs manterem psicologicamente vivxs e ajuda-las a permanecerem na escola.

> Quero trabalhar para ter uma vida melhor, ajudar minha mãe, porque ela precisa. Não tenho sonho. (J.E., 2019, Q. 26).
> Tenho o sonho de ser feliz com todos que amo e queria poder fazer com que todos que eu perdi na vida pudessem voltar novamente. (J.E., 2019, Q. 27).
> Sim, conseguir ficar rico. (J.E., 2019, Q. 28).
> Sim, ser jogador de futebol. (J.E., 2019, Q. 29).
> No momento, nenhum. (J.E., 2019, Q. 30).
> Sim, ser professora de matemática, porque eu gosto muito dessa matéria e me interesso por ela. (J.E., 2019, Q. 31).
> Quero ser professor de boxe, porque quero realizar este meu sonho. (J.E., 2019, Q. 32).

Enquanto consultava os questionários respondidos pelxs jovens em busca de registros sobre os envolvimentos de familiares e amigxs com o tráfico de drogas, voltei-me para compreender as vidas dxs jovens em experiência cotidiana com o processo de enlutamento. Tendo a convicção da singularidade de cada vida interpretada, eu sabia que ela não poderia se repetir, assim como ninguém conseguiria capturá-la nem vivê-la. Além disso, em hipótese alguma, nem eu nem ninguém poderia dissecar o sentido dessas vidas.

Em busca da Vontade de Viver (DUSSEL, 2017) que anima essas pessoas, insisti um pouco mais: “Conte-me mais sobre os seus sonhos”.

> Sim. Ter minha casa e que um dia Deus me dê meu cabelo, meu grande sonho. (J.E., 2019, Q. 36).
> Me formar em medicina, dar uma vida melhor para minha mãe e irmãos, viajar pelo mundo, adotar vários cachorrinhos e ajudar outras pessoas de alguma forma. (J.E., 2019, Q. 37).

Perguntei a elxs também: “Agora que você já falou sobre seu sonho, sua religião, grupo populacional, série escolar, entre outras questões, você se sentiria bem para falar um pouco mais se alguém da sua família, namoradx e/ou amigx já morreu por envolvimento com o comércio ilegal do tráfico?”. Diante das respostas obtidas, decidi relatá-las de forma específica na perspectiva 2.1 – “Narrativa de experiências de estudantes pretxs com morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas”.

As narrativas apresentadas pelxs jovens pretxs de suas experiências de vida e ainda a viver – projeções, perspectivas de futuro e relatos de vivências com o luto – constituem os primeiros passos para o ato de compreender. Essas aproximações compreensivas das narrativas de experiências de vida de jovens estudantes pretxs traduzem os primeiros passos para o processo de Compreensão fenomenológica.

Diante das primeiras percepções, passei a considerar que, para compreender as juventudes, particularmente as brasileiras, é necessário entender as suas formações socioculturais. Sem recorrer a definições prévias, por momento, penso que seja suficiente saber que as subculturas juvenis, conforme problematizadas por Bottomore e Outhwaite (1996), se apresentam de variadas formas, sendo entendidas por perspectivas complexas encontradas nas sociedades contemporâneas. Assim, defendo não ser prudente pensar o fenômeno das juventudes por via da simplificação ou da negação. Por isso, respeitar as singularidades juvenis existentes nos respectivos contextos políticos, econômicos e socioculturais é um passo para o diálogo com xs jovens e sua compreensão.

O termo “juventude” se desloca do singular para o plural; assim, a perspectiva apresentada será juventude/s ou subculturas juvenis – condição de construção da cultura jovem. Por esta abordagem epistemológica, pretendo demarcar a compreensão que tenho da temática tomada nesta reflexão. Essas juventudes, marcadas pelas classes sociais[24], sejam elas

[24] Acredito que a construção ideológico-política das classes sociais, tais como se apresentam, seja produzida pelo capitalismo globalizado para divisão do povo e para melhor domínio pela elite do atraso.

baixa, média ou alta, precisam ser discutidas tendo como princípio norteador suas singularidades, suas diversidades. São singulares e plurais, dialogicamente.

As diversas juventudes existentes nas classes sociais diferem por meio de símbolos, crenças, valores e normas bem específicos, assim como por aspectos econômicos e sociais. De outro lado, em seu aspecto especificamente geracional, "considerada distinta da cultura dominante, a cultura da juventude refere-se a símbolos, crenças e comportamentos singulares dos jovens da sociedade" (BOTTOMORE e OUTHWAITE, 1996, p. 167). Segundo os mesmos autores, compreender a cultura da juventude (seja ela de massa, subculturas ou contracultura) implica condições tanto socio-históricas quanto psicológicas. De uma perspectiva socio-histórica estrutural-funcional, o conflito de gerações e as teorias interacionistas simbólicas foram empregados para explicar a ascensão das culturas jovens.

Compreendo ainda que é na dialógica histórica entre o singular e o plural que se justifica a formação sociocultural das juventudes. Essa formação plural se expressa nas vozes das subculturas juvenis escolares que trazem em suas primeiras narrativas outros ensinamentos: essas juventudes sonham em estudar nas universidades, desejam um futuro melhor para si e seus familiares, ambicionam carreiras; têm familiares, namoradxs e amigxs mortxs pelo tráfico de drogas, enquanto outras nunca tiveram nenhum familiar, namoradx e/ou amigx mortxs pelo tráfico de drogas, assim como não desejam mudança em suas vidas. Parte dessas juventudes se encontra na busca por emprego, enquanto uma outra parcela não tem perspectiva profissional.

Além disso, essa juventude representa também contextos socioeconômicos diferenciados quando comparada com a população juvenil indígena, branca e de outros países. Até mesmo entre essas juventudes periféricas há diferenças para além de identidade sociocultural – nem todas as pessoas consultadas se consideram da periferia, nem pobres, devido a suas "melhores" condições socioeconômicas. Mesmo pertencendo à escola pública, essas juventudes não se sentem iguais no que tange a grupo populacional e a classe social. Algumas se consideram superiorxs por se acharem melhores economicamente ou por terem epidermes (melanina) diferentes, enquanto outrxs estão longe do sentimento de superioridade.

Entendi também que as projeções dxs jovens ainda em processo de seleção para integrarem a pesquisa, não podiam ser tomadas como verdades absolutas, mas como perspectivas fenomenais. As experiências relatadas pelxs narradores – xs jovens pretxs – trouxeram as primeiras pistas para uma interpretação mais abrangente do fenômeno pesquisado.

Em geral, a visão dos narradores se mostrava acrítica e oriunda do mundo cotidiano, do senso comum, “do qual não se podem furtar nem o filósofo nem o cientista” (ARENDT, 1993, p. 22). Percebo que, para além de qualquer coisa, esse mundo que aparece para mim carrega e recarrega a minha energia como pesquisador, ajudando-me a compreender o cotidiano escolar dx jovem estudante pretx em experiência com o processo de enlutamento.

Eis o primeiro e difícil trabalho de construção do processo interpretativo dessa investida: “produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas” (RICOEUR, 2012, p. 25). Afinal, a “atividade de discernimento é, propriamente, a interpretação que consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum” (RICOEUR, 2012, p. 25).

Consciente da missão de continuar investindo forças e sentido na compreensão e interpretação nesta experiência de escrita, prossigo com a segunda perspectiva abaixo, em busca do sentido “relativamente” unívoco em contexto polissêmico textual das narrativas dxs jovens pretxs estudantes da periferia.

2 NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO CAMPO DE PESQUISA

Até o momento, discorri, como pré-requisito introdutório de construção da segunda perspectiva, sobre: 1.1 Experiência educacional contemporânea brasileira; 1.2 Itinerário de uma abordagem de pesquisa; 1.3 Espaço geográfico do manifestar-se do fenômeno; 1.4 Juventudes pretas de escola pública envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas; e 1.5 Primeira aproximação compreensiva das narrativas de jovens pretxs sobre suas histórias de vida.

Agora, argumento sobre: 2 Narrativa de experiências construídas no campo de pesquisa; 2.1 Narrativa de estudantes pretxs sobre experiências de morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas; 2.2 Relatos de experiência de jovens estudantes pretxs em vivência com processo de enlutamento; e 2.3 Cotidiano escolar de jovens pretxs impactadxs pelo processo de luto.

Proponho ensaiar sobre a experiência de descrição etnográfica humanista (GEERTZ, 2012), não obedecendo ao clássico distanciamento etnográfico, mas me colocando sempre nos diálogos, sem prejuízo de deixar transparecer meus sentimentos, a exemplo de uma abordagem autoetnográfica. Seguindo essa orientação, construo o processo dialógico, como propõe o autor citado acima, criando "uma ponte" (GEERTZ, 2014). Um vai e vem sempre aberto a sentir as mudanças e as transformações ocorridas entre mim e aquelxs de quem proponho me aproximar, diante da convivência nos diversos espaços escolares, observando, ouvindo, pensando e interpretando as minhas projeções, numa via de mão dupla, sempre cuidando do "reboco das paredes", dos encontros e do processo dialógico. Às vezes, como refletido por Buber (2014, p. 35), sem, necessariamente, falar de forma verbal um para o outro, pois "uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto" – havendo acolhimento, há comunicação dialetizada pelo silêncio.

Com a demarcação do espaço de aproximação referente ao campo geográfico escolar, *locus* da pesquisa em construção, dei-me conta da amplidão do espaço aproximado: estacionamento de carros, portaria, corredores, refeitório, sala dxs professorxs, biblioteca, salas de aula e outros locais.

Mesmo sendo da área da Filosofia, busquei me aproximar do desígnio pretendido pela etnografia, que, por sua vez, não se resume em "sair para diferentes lugares, voltar com informações como as pessoas vivem lá, disponibilizando esses dados para a comunidade profissional de maneira prática" (GEERTZ, 2012). Tampouco me restringi a interagir

imaginativamente com a história das pessoas pretas em experiência de enlutamento. Acredito na necessidade de Compreender como essa experiência interage com o seu cotidiano escolar, mas, sobretudo, considerando a importância de interpretar, desconcertar, celebrar e subverter narrativas de histórias de vida.

Acrescento que não busquei somente transcrever os achados nesta perspectiva, como também priorizei o tempo que passei com xs jovens aqui citados. Consequentemente, registrei muitas tentativas arquitetadas por meio de encontros, observações, entrevistas, diálogos, conversas e escutas, para o melhoramento da convivência com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Solidariamente, empenhei-me em passar mais tempo com essxs jovens narradorxs de histórias de vida – estudantes pretxs vivenciando o processo de luto em consequência da morte de seus entes queridos por ligação com o tráfico de drogas. Em relação ao contexto da ambiência escolar ou fora dela, a prática de ouvir narrativas dxs jovens sobre a morte de familiares, namoradxs e amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas não foi e nunca será, para mim, uma experiência fácil, mesmo sendo desejada.

Ressalto que, mesmo depois de já ter passado pela experiência do luto diante da morte do meu pai em 2016, além de outros tipos de perdas, a minha experiência com o luto é bem diferente das vividas pelas pessoas deste estudo, ainda mais quando o luto delas é resultante da morte dxs seus entes queridos por condições extremas de violência, considerando a forma mais brutal em que a violência pode se apresentar (ARENDT, 2013), por meio da arma de fogo, mediante a estratégia de emboscada; antes mesmo de a pessoa ter completado, no máximo, vinte e dois anos de idade.

Conforme adverte Espinheira (2004, p. 41), em sintonia com Arendt (2013):

> A violência não é uma questão metafísica, mas uma construção social concreta. É tanto objetiva quanto subjetiva, mas opera objetivamente como um meio; é, portanto, instrumento e mecanismo, tanto quando é economicamente orientada, assim como quando é uma questão de vingança.

Explicito que falar sobre a morte na forma do ato mais brutal de violência não foi nada fácil para nenhum de nós – xs envolvidxs nesta experiência de escrita. Abarcou o diálogo sobre as circunstâncias: como ocorreu, quem foi x mandante, quem x matou. Eu fiquei sensibilizado, triste, emotivo, mexido, dolorido com as histórias contadas pelxs jovens.

As minhas preocupações diante das narrativas sobre a morte se lançaram para além do particular dessas narrativas e do meu entendimento sobre elas. Tendo consciência de que há a

manifestação tendenciosa, coletiva e individual, "de pôr a morte de lado, de eliminá-la da vida. Reduzi-la ao silêncio" (FREUD, 2010, p. 230), e que não falar sobre ela poderia deixá-la esquecida no inconsciente, tornando-a amedrontadora da vida individual e social. A título de exemplo, cito algumas dessas preocupações: houve um dia em que, enquanto dialogávamos no grupo, umx educandx nos falou que tinha feito uma entrevista para o Jovem Aprendiz[25], mas que não acreditava que conseguiria passar. Procurei saber onde elx tinha feito a entrevista e fui ao local indicado para conversar com a gerente que x entrevistou. Outro dia, na escola, x educandx me agradeceu com um sorriso lindíssimo no rosto.

Nesse ínterim, entre histórias de vidas perdidas devido ao envolvimento com o tráfico de drogas e da vida de quem conta essas narrativas, percebi que ambas caminham juntas. Não teria nenhum sentido desconectá-las. Por isso, narrativa (BAUER; GASKELL, 2015) e etnografia, neste caso particular, auxiliam no processo de compreensão e interpretação das histórias comunicadas pelxs jovens educandxs pretxs de escola pública.

Histórias que expressam contextos, sentimentos, emoções, aparentemente impossíveis de serem compreendidos e sem nenhuma certeza de ter um re/encontro com a história de vida desejada pelxs narradorxs, colocando-xs em permanente dúvida sobre o re/conciliar-se com o mundo vivido, sem precisar com isso abrir mão da possibilidade da Vontade de Viver (DUSSEL, 2017) – como uma força humana em potencial de criação acerca de um novo re/começo, quando tudo parecia ter chegado ao fim.

Como prometido anteriormente e orientado pelo proposto acima, agora é chegado o momento do mergulho profundo nas narrativas oriundas do processo de convivência com xs quatro[26] jovens selecionadxs e voluntariadxs para esta experiência de estudo.

No início dos trabalhos de campo, pautado pela orientação ética de como abordar xs participantes da pesquisa, busquei saber quem conhecia pessoas mortas por envolvimento com o tráfico de drogas, tratando de registrar as narrativas advindas da convivência em campo. Ali permaneci em busca da construção de estratégias, objetivando re/aproximação com xs possíveis candidatxs para explicar sobre os termos, o tema e o objeto da experiência de estudo, assim como para o registro dos diálogos ocorridos com algunxs dxs tutorxs dxs jovens.

[25] Projeto federal para jovens entre a idade dos 14 aos 24 anos, sem experiência profissional. Aprovado em 2000 e regulamentado em 2005.

[26] Como já relatado, foram selecionadxs anteriormente sete jovens, porém apenas quatro integraram a pesquisa. A família de umx não permitiu a participação, com medo de alguém saber. Além disso, elx deixou a escola antes do término da I Unidade; x segundx deixou de estudar para trabalhar; x últimx não quis mais participar por não estar se sentindo bem.

Buscando esse saber, mergulhei no campo a partir da perspectiva teórica e metodológica selecionada. Iniciei a convivência compreensiva e interpretativa. Estrategicamente, busquei dialogar separadamente com cada umx dxs jovens pelos espaços geográficos da escola. Busquei trazer de volta suas lembranças acerca do tema da pesquisa – quando elxs tinham respondido o questionário da amostragem aleatória. Questionei se elxs estavam dispostxs a continuar narrando sobre o que tinham começado a relatar no questionário.

No momento em que caminhava para o final das explicações sobre o objetivo da pesquisa e o que eu estava buscando, fui interpelado por umx jovem:

> Professor, eu não tenho só uma pessoa morta pelo tráfico, mas eu queria só falar dela, eu posso? (J.E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Sim, pode, mas se você puder eu gostaria também que você falasse o que ocorreu com as outras. Pode?*
> Tudo bem, professor. (J.E., 2019, D. 01).[27]

Quando ouvi os relatos sobre a quantidade de pessoas que x J.E., 2019, D. 01 tinha perdido por envolvimento com o tráfico de drogas, decidi deixar de lado alguns pressupostos pensados anteriormente, referentes à entrada aprofundada no campo. Aceitei tranquilamente mudar alguns aspectos da rota já estabelecida. Aprofundei o diálogo com x jovem e busquei me informar mais sobre as pessoas que elx tinha perdido por envolvimento com o tráfico de drogas. Parafraseando um trecho do poema de João Cabral de Melo Neto (2016), procurei saber se a morte dx jovem decorreu de um assassinato executado por emboscada ou se tinha sido de forma natural, se antes ou depois dos vinte anos.

> Professor, nem tudo eu falei no questionário, têm coisas que ninguém sabe, nem minha mãe. (J. E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Fique tranquilx, o que você me contar, ninguém irá saber.*
> *[Depois, elx sorriu e balançou a cabeça. Percebi que, naquele gesto do sorriso, se anunciava um sinal positivo, como se elx tivesse confiança em mim. E, com o sorriso, dava-me licença para saber mais sobre sua história de vida]*

Diante da revelação "nem tudo eu falei no questionário", fiquei pensando se era decorrente de termos ficado pouco tempo falando sobre o tema ou se seria porque elx ainda não confiava em mim. Contudo, considerei essa fala aceitável no processo de vínculo que estava sendo construído. Diante desse entendimento e devido ao fluxo de pessoas passando no corredor onde dialogávamos (porque era o horário do intervalo), resolvi deixar a continuação

[27] A partir daqui, em *itálico*, meus questionamentos e narração.

da conversação para outro dia. Assim, em um dia diferente, encontrei x educandx no refeitório escolar, quando x mesmx me abordou e continuamos a dialogar:

> Professor, minha mãe disse que não vai assinar, ela não me quer envolvidx com essas coisas. (J.E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Como assim, você não falou para ela que sou seu professor há tempos?*
> Disse, falei como o senhor me falou para falar, mas ela disse que não. (J.E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Mas você não disse para ela que só conversaríamos sobre a situação da morte da pessoa que você conheceu, envolvida com o tráfico?*
> Sim, falei. (J.E., 2019, D. 01).

O fragmento "ela não me quer envolvidx com essas coisas", ao contrário de ter me trazido tristeza, despertou-me interesse em saber o motivo pelo qual a mãe dx jovem pensava assim. Tentei, mesmo sabendo da impossibilidade, colocar-me no lugar da mãe que eu não conhecia, por não termos nos encontrado nenhuma vez na escola. Eu nunca a tinha visto nas reuniões escolares. A ausência de boa parte dos responsáveis dxs estudantes nas reuniões, pelo menos na escola onde eu trabalho, é um fenômeno social duradouro e histórico; não tenho certeza se foi este o motivo de não tê-la encontrado antes.

Tentei me colocar outra vez no lugar da mãe dx educandx e pensei: eu também não iria querer x meu/minha filhx falando sobre alguém que morreu por envolvimento com o tráfico. Morando na periferia, sem a proteção do Estado contra a violência sistêmica do tráfico de drogas – e, muitas vezes, alvos do próprio Estado –, xs moradores são expostxs ainda mais à violência, de forma mais brutal.

O Estado não constrói políticas públicas de intervenções pontuais, a exemplo da geração de empregos de pouca exigência curricular para as juventudes periféricas, com base nas necessidades regionais; deixa de construir saneamento básico, postos de saúde que funcionem e ofereçam medicamentos; não estrutura escolas preparadas para acolher e cuidar dxs filhxs da camada popular periférica. Ao contrário de proteger xs moradores violentadxs pelo tráfico de drogas, o Estado se torna parceiro no crescente número de vítimas abatidas pelo fenômeno [28]. Com o uso de sua mão de ferro policial, o Estado institui a política da violência, fazendo reviver o seu velho direito decisório de quem deve viver ou morrer (MBEMBE, 2020).

[28] Atlas da Violência de 2019 – aqui podem ser encontrados os dados por estado, município, bairro, idade, nível escolar, por grupo populacional das pessoas mortas por arma de fogo. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784/>. Acesso em: out. 2021.

Contribuindo com a prática da violência sistêmica, fomentadora de disputas territoriais entre grupos rivais do tráfico, o Estado se faz presente na periferia através da atividade policial, exacerbando essa violência sistêmica para uma forma específica de violência, das mais brutais – quando as polícias, com o argumento de manter a ordem e de combater o tráfico e a violência nas periferias, juntamente com o próprio tráfico de drogas, aterrorizam moradorxs e abatem jovens pretxs.

Prossegui na tentativa de saber mais sobre a conversa que x jovem tinha tido com sua mãe: "Você falou com ela que tudo o que for conversado entre eu e você ficará entre nós? Falou que não falaríamos nada sobre ninguém vivo envolvido com o tráfico de drogas?":

> Falei, professor. (J.E., 2019, D. 01).
> *[Depois de alguns minutos em silêncio, x educandx me disse:]*
> Eu quero participar da pesquisa. (J.E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Certo, então fale com ela outra vez, caso ela não concorde, traz aqui na escola que eu converso com ela.*
> Certo, tá bom, professor. (J.E., 2019, D. 01).

Já havia se passado mais de uma semana que eu esperava a mãe dx J.E., 2019, D. 01. Um dia, quando não aguardava mais por isso e não acreditava mais que ela iria aparecer, eu estava na sala dxs professorxs no horário de intervalo, quando alguém abriu a porta e me chamou:

> Professor, o senhor pode vir aqui? (J.E., 2019, D. 01).
> [*Quando fui ao encontro delx, elx me disse:]*
> Minha mãe quer falar com o senhor. (J.E., 2019, D. 01).
> *Pesquisador: Quem é a sua mãe? [Apontando, perguntei:] É aquela?*
> É, professor. (J.E., 2019, D. 01).

A sala dxs professorxs reunia mais de quinze colegas, por ser o momento do intervalo. Atento aos cuidados, eu não queria que ninguém – nem mesmo xs professorxs – soubesse o que estava ocorrendo. Por isso, assim que x educandx me olhou e me chamou, fui imediatamente ao encontro delx.

Em frente à sala dxs professorxs, no corredor que fica na entrada da escola, eu me encontrei com uma senhora que aparentava ter 49 anos, preta, trajando um vestido estampado e calçando sandálias havaianas. Ela tinha olhos pretos, lábios grossos e cabelos alisados e presos. Automaticamente, nossas mãos se estenderam. Com um aperto de mão forte e olhando nos meus olhos, ela me disse: "Eu vim aqui para o senhor me esclarecer algumas coisas sobre essa coisa que minha/meu filhx está querendo participar". E então eu lhe respondi: "Venha, vamos para um lugar mais silencioso, mais tranquilo".

Segurando a mão dela, agradeci-lhe por ter me procurado e pedi que fôssemos para um lugar mais reservado. Saindo lentamente de onde estávamos, ao mesmo tempo que dei atenção a ela, procurei um espaço dentro da escola que estivesse fora do alcance dos olhos dxs curiosos, para continuarmos o nosso diálogo.

Encontrei um espaço na proximidade de onde se localiza o sanitário dxs funcionários, justamente no momento que a sirene tocou, sinalizando o término do intervalo (recreio). Nós três nos colocamos em um pequeno círculo, criado pelo hábito de conversar, quando se dialoga de pé. Inclinando o pescoço para a mãe dx educandx, perguntei a ela:

> *A senhora leu o documento que eu mandei por elx?*
> *Mãe dx jovem:* Meu marido leu para mim.
> *Pesquisador: Então, eu estou dando aula nesta escola há mais de 10 anos, sempre vejo meninos e meninas deixando a escola, ficando tristes pelos cantos sem interagir com ninguém, repetindo de ano, às vezes chorando etc.*

Enquanto eu apresentava para a responsável dx educandx os motivos que me levaram a estudar o tema em questão, percebi que a tutora estava tirando do seu rosto a preocupação que a tinha levado para a escola. Senti que o corpo dela se abria mais para escutar o que eu estava transmitindo. Então, ela ficou em silêncio e me ouviu:

> *Sei que são vários os motivos que xs levam à tristeza e a deixarem a escola. Mas, como elxs me dizem muitas coisas sobre o tráfico, resolvi estudar sobre isso. Eu faço doutorado na UNEB, estou pesquisando, estudando se o sofrimento de algunxs alunxs, decorrente da morte de familiares e amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas, atrapalhou ou atrapalha os estudos.*

Quase no final da minha narrativa sobre o objetivo da pesquisa em construção, a mãe dx jovem decidiu participar do diálogo, com a seguinte fala:

> Meu/minha filhx não tem amigxs que se envolvem com o tráfico.
> *Pesquisador: Eu sei, eu só quero saber se alguém que elx conhecia já morreu pelo tráfico, quero saber também se isso trouxe problemas no desempenho escolar delx.*

Enquanto ela falava, eu pensava: o que ela não sabia era que x filhx conhecia muitas pessoas e, inclusive, já tinha namorado com jovens envolvidxs com o tráfico de drogas. E x últimx que x jovem namorou, há mais ou menos cinco meses, sofreu uma emboscada e foi assassinadx por envolvimento com o tráfico. Constatei, na interação com a responsável dx educandx, que, realmente, nem tudo o que xs jovens vivem na rua é revelado para xs seus/suas responsáveis em casa, como bem relatou x educandx em uma das suas narrativas.

Percebi também naquele momento a existência da dualidade entre o querer dx filhx e o da mãe, e que esses quereres se colocavam para além de um simples impasse. No momento do término da última fala da mãe, pude sentir que não existia uma "quebra de braço" entre filhx e mãe, mas algo já refletido anteriormente: o medo real da mãe de que alguém ligado ao tráfico de drogas matasse x filhx por estar falando sobre alguém envolvido com ele. Ou, então, que fizesse outro ato de violência menor, como tacar fogo em sua casa ou providenciar a saída da família do bairro onde morava, como costuma acontecer, sem a intervenção protetiva do Estado.

Então, para essa mãe existia uma situação real na qual ela não queria que x filhx estivesse envolvidx. Por isso, tentei convencê-la de que x filhx e a sua família não iriam correr risco decorrente da pesquisa em curso. Além disso, ninguém, absolutamente ninguém, nem mesmo a minha orientadora e xs possíveis participantes da banca de qualificação e defesa do doutorado, saberia quem são essas pessoas que falam sobre alguém próximo que foi morto por envolvimento com o tráfico. Essa é a minha missão e preocupação cuidadosa com a vida dessxs jovens e de suas famílias.

Depois de um tempo em silêncio em que parecia que todos refletíamos sobre o que discorríamos, o diálogo foi retomado, percorrendo o complexo caminho para se explicar e tranquilizar a mãe dx educandx sobre o tema e o possível risco envolvido na pesquisa. Houve um momento em que ela me olhou seriamente, apresentando muita preocupação, sendo mais enfática sobre isso:

> Estou preocupada se alguém sabe que elx está falando sobre o tráfico e vai lá em casa.
> *Pesquisador: Não, isso não vai acontecer porque não iremos falar de ninguém vivo envolvido com o tráfico de drogas. Ainda mais, não falaremos do tráfico e sim, de forma bem rápida, da pessoa que elx conhecia e foi morta pelo tráfico, porque o objetivo da pesquisa não é falar do tráfico, mas, sim, de como é o dia a dia delx na escola por causa da tristeza que passou ou passa por causa da morte.*

Desta vez, sem nenhuma demora, a responsável olhou para mim e me interpelou:

> Você vai conversar com elx onde?
> *Pesquisador: Vou conversar com elx aqui mesmo na escola, em sala, fora do alcance da vista de outrxs estudantes.*
> *Mãe dx jovem:* Pensei que fosse fora daqui.
> *Pesquisador: Não se preocupe, será aqui mesmo e ninguém saberá de nossa conversa. E se eu sentir necessidade de conversar com elx fora da escola, vou mandar elx falar com a senhora e saber se concorda.*

Voltamos a fazer silêncio. Depois de alguns segundos, eu a tranquilizei quanto ao lugar das conversas com x filhx e outrxs responsáveis. Depois, disse-lhe que tinha ciência da sua preocupação. Decidi também, diante da necessidade do momento, falar para ela sobre a minha história de envolvimento com o tema em questão. Comecei dizendo que ninguém iria saber da conversa entre mim e x filhx dela e que eu teria o máximo de cuidado. Até mesmo porque sabia que o medo dela condizia com a realidade. Entretanto, o que discutíamos não era totalmente desconhecido por mim. Durante vinte e três anos, trabalhei no Centro de Projeto Axé de Defesa da Criança e do Adolescente e na FUNDAC com jovens envolvidxs em práticas criminais, a exemplo do tráfico de drogas. Além disso, já tinha discorrido sobre essa temática na dissertação de mestrado.

Depois da minha fala, o diálogo com a mãe dx educandx foi finalizado com o seguinte parecer dela:

> Certo, então elx pode participar, mas eu não coloquei o meu CPF. Tive medo que fizessem alguma coisa com ele. *[o número do CPF dela]*
> *Pesquisador: Tudo bem, a senhora, caso não se sinta à vontade, não precisa colocar o CPF no documento.*
> *Mãe dx jovem:* Eu vou mandar elx trazer o número.
> *Pesquisador: Melhor não, a senhora ainda está se sentindo insegura.*
> *Mãe dx jovem:* Sim, tá bom.
> *Pesquisador: Olhe, muito obrigado por a senhora ter vindo, viu?*
> *Mãe dx jovem:* Certo, até logo.
> *Pesquisador: Qualquer coisa, a senhora volta aqui para conversarmos mais.*
> *[A mãe dx educandx, com sorriso no rosto e balançando a cabeça positivamente, dizia:]* Tá bom.

Enquanto aquela mãe andava em direção à porta de saída da escola, eu refletia sobre os diversos medos que a cercavam. Medo de não ser compreendida por muita gente que se encontra fora do seu cotidiano; medo do tráfico, do extravio do CPF dela, que, inclusive, foi solicitado para preenchimento da documentação encaminhada pelo Comitê de Ética. Medos reais e assustadores que paralisam, atrapalham e impedem outros tipos de experiências e outros encontros. Eu pensava também sobre práticas cruéis dos estados brasileiros, quando politicamente aceitam, assim autorizando, a entrada de policiais – violentamente, sem mandado judicial – nas casas de muitas pessoas da periferia, identificadas como possíveis suspeitas de envolvimento em atos criminosos como o tráfico de drogas, subjugando suas vidas à arbitrariedade da morte violenta.

Continuei pensando sobre a perversidade da manutenção, ainda hoje, das práticas coloniais como a necropolítica e o necropoder (MBEMBE, 2020) – decisão sobre quem vive ou morre e de como deve morrer. Interpelei-me: como o Estado brasileiro poderia decidir que

é nas periferias que estão xs seus/suas "inimigxs" e não, também e sobretudo, nos lugares de moradas de ricos? Será que xs jovens desses bairros não exercem também atos criminosos, a exemplo do envolvimento com a estrutura do tráfico de drogas? Será que pessoas envolvidas na estrutura de comando do tráfico de drogas não estão morando nos chamados bairros nobres?

Com a inocência e a sagacidade de uma criança quando faz perguntas, enquanto eu olhava a mãe dx J.E., 2019, D. 01 desaparecer do alcance de minha visão, continuava me perguntando: por que nesses lugares de moradas de ricos "brancos", o Estado não invade, não entra nas casas dxs moradorxs arrombando portas, atirando em pessoas? Por que não matam xs jovens em suas próprias casas, alegando que são suspeitxs? Quais são as características dxs suspeitos para o braço de ferro do Estado? É ser de população negra, ter melanina acentuada, nariz achatado, beiços grossos, quais são? Por que não descriminalizar e legalizar o comércio e o uso de substâncias como a *Cannabis*, como atos de política pública de administração do crime e de diminuição de prisão e mortes de jovens e adultxs periféricxs envolvidxs (ou não) em práticas de uso e de comercialização de drogas?

Passados alguns dias do diálogo realizado com xs participantes do estudo e de entrega das documentações do Comitê de Ética a serem assinadas pelxs seus/suas responsáveis – autorização para participação dx jovem na pesquisa –, resolvi buscar estratégias para saber como essas pessoas estavam se saindo no diálogo junto axs seus/suas tutorxs acerca da assinatura do documento.

Aproveitando uma aula vaga, fiquei no corredor escolar observando o vai e vem de estudantes. Ao mesmo tempo, observava alguns grupinhos formados: pelo chão; sentados nos bancos do refeitório; espalhadxs por outros espaços da escola – reunidos em frente às salas, ou encostadxs nas paredes, entrando e saindo dos banheiros, sendo elxs algunxs dxs jovens de quem decidir me aproximar para a convivência fenomenológica.

Já passava das 8h40 min, quase no final do segundo horário de aula, quando umx dxs jovens participantes desta pesquisa desceu pelas escadas de acesso às salas do subsolo da escola. Nos olhamos, elx meio sem jeito e sem me dizer nada. Paramos em torno de uma pilastra no corredor. Ficamos conversando sobre várias coisas – como elx estava; sobre a saudade que eu tinha delx devido a sua ausência na escola. No meio da conversa, quando já estávamos nos despedindo, perguntei-lhe: "O que seu responsável falou sobre a assinatura do documento?". Elx me respondeu:

> Professor, meu pai não quer assinar. Ele disse que não quer que eu me envolva com essas coisas. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: Você explicou para ele que seu nome, nada que identifique você, será revelado na pesquisa?*
> Disse, mas ele é todo ignorante. Eu li ponto por ponto do documento, mas ele ficou calado. Ele não tem paciência. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: E sua mãe?*
> Minha mãe disse que por ela tudo bem. Eu quero participar, vou falar com minha mãe. (J.E., 2019, D. 02).

Naquele momento, tomado de tristeza, não consegui dizer mais nada, só balançar a minha cabeça, sugerindo que estava tudo bem. Eu não poderia interferir na decisão do pai delx, nem dizer que a figura paterna estava exercendo uma prática patriarcal, mesmo porque não conhecia, culturalmente, a formação daquela família e como se constituíram os seus valores. Uma coisa para mim era certa: quem mandava e quem obedecia, naquele contexto social, em geral, na relação entre o pai e a mãe, envolvia uma construção cultural patriarcal, e esses papéis sociais não eram dados por Deus ou pela natureza, mas sim por construções pautadas de acordo com decisões socioculturais e econômicas.

Quatro dias depois, encontrei x mesmx educandx no corredor da escola novamente. Naquela vez, com um sorriso estampado no rosto, elx me disse:

> Professor, minha mãe assinou. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: Verdade, ela assinou?!*
> Sim, assinou! (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: Poxa, eu estava muito triste, pensei que logo você não iria participar de nosso estudo, agora estou muito feliz.*

Passadas duas semanas sem frequentar a instituição escolar, encontrei essx jovem outra vez no corredor da escola. Naquele momento, elx estava conversando com outrxs educandxs. Aproximei-me como sempre, brincando e buscando saber o motivo de estarem fora da sala de aula. Depois, pedindo licença, puxei elx pelo braço, de forma consentida, demonstrada pelo riso e pelo jogo do corpo para frente, de maneira que elx se permitiu ser puxadx. Quando achamos um espaço sem muita movimentação, com um sorriso no rosto, perguntei-lhe: “E aí, cadê a autorização que sua mãe assinou para você participar da pesquisa?”. Com o rosto demonstrando seriedade, elx me respondeu:

> Meu pai não assinou. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: E sua mãe, você não disse que ela tinha assinado?*
> Sim, mas tudo depende do meu pai. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: Poxa, eu pensei que estivesse tudo certo, mas tudo bem. Já que nada pode ser feito, vamos aceitar a decisão do seu pai. [Rapidamente, me refazendo do momento, eu disse:] Ainda bem que você tem pai e mãe para te ajudar a escolher, imagina quem não tem.*

O fragmento da fala dx J.E: “Sim, mas tudo depende do meu pai”, levou-me outra vez à introspecção. Eu sabia que elx não tinha mentido sobre a mãe delx ter assinado o documento. Elx queria mesmo participar dos nossos encontros. Dessa forma, despedi-me com tristeza daquele momento, mas sem demonstrar. Um rápido silêncio pairou dentro de mim, mesmo estando no corredor escolar, mergulhado em barulho. O espaço estava lotado de educandxs, indo e vindo sem parar, conversando, rindo. Houve um momento ligeiro em que me vi sozinho com x educandx; de repente, sem me dar conta da noção do tempo, o silêncio foi interrompido quando elx mencionou que queria participar do estudo. Despedindo-me, x orientei que falasse com xs responsáveis mais uma vez.

Já completava cerca de quatro semanas que x J.E., 2019, D. 02 não frequentava o espaço escolar. Eu não acreditava mais no retorno delx, quando x vi entrando pelo portão da escola, caminhando em minha direção e me dando um abraço. Fiquei emocionado, feliz, não porque receberia a resposta definitiva da participação ou não delx na pesquisa, mas simplesmente por elx estar retornando à escola. Eu pensava que elx deixaria de estudar, isso porque elx estava sofrendo de depressão diagnosticada e usava medicação que, por sua vez, x deixava atônitx nas aulas. Sem esperar x jovem falar algo, perguntei como elx estava, o que tinha feito naquele período todo e porque tinha sumido da escola por tanto tempo.

> Eu estava em casa, sem vontade de vir, mas eu trouxe atestado do médico. (J.E., 2019, D. 02).
> *Pesquisador: Qual médico?*
> Aquele, professor... (J.E., 2019, D. 02).
> [*Tinham outrxs jovens ao redor. Sinalizei com a cabeça, dando a certeza de que tinha entendido sobre qual médico se tratava. Era o psiquiatra. Então, falei que estava tudo certo e que eu iria dar um jeito nas faltas delx. Estávamos indo para sala de aula, quando lhe perguntei:] E a pesquisa, não vai participar?*
> Não, professor, eu não vou, meu pai não quer, eu desisti, não quero mais também. (J.E., 2019, D. 02).

Em outro dia, conversei com mais outrx educandx pré-selecionadx:

> *Oi, é você que se chama...?*
> Sim professor, sou eu. (J.E., 2019, D. 03).
> *Pesquisador: Você se lembra de ter respondido um questionário?*
> Lembro, professor. (J.E., 2019, D. 03).
> *Pesquisador: E você quer continuar conversando mais sobre esse assunto? [Quando percebi elx me olhando, em silêncio, como quem não estava entendendo muita coisa, falei:] Certo, eu vou te explicar, estou conversando sobre pessoas que perderam familiares, amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas, assim como você. Quer participar?[Elx continuou caladx] Este questionário é o seu?*

> Sim, é. Foi x meu/minha ex-namoradx quem morreu, mas eu já tinha terminado no sábado com elx, mas minha mãe não sabia que eu namorava com elx, não. (J.E., 2019, D. 03).

Ao término do diálogo com x J.E., 2019, D. 03, descobri que não só a narrativa delx, como também as das outras pessoas com quem eu estava conversando, revelavam o desconhecimento da família sobre as experiências amorosas delxs com pessoas ligadas ao tráfico de drogas. Descobri também que, mesmo envolvidas indiretamente com o tráfico de drogas por causa da relação amorosa, de parentesco ou amizade, essxs jovens educandxs não participavam do tráfico de drogas. Neste caso, o envolvimento indireto dx jovem ocorria por consequência do seu relacionamento e do sofrimento relacionado a essa perda.

De repente, J.E., 2019, D. 03 começou a narrar sobre a morte dx seu/sua ex-namoradx. Enquanto elx narrava, vieram-lhe lágrimas aos olhos. Eu disse a elx: "É sobre o que aconteceu contigo na escola, depois que elx morreu que eu quero saber também. Você quer participar?".

> Quero, professor. (J.E., 2019, D. 03).
> *Pesquisador: Certo, leia o que está escrito neste documento do Comitê de Ética, leve para casa. Você mora com quem?*
> Meu pai e minha mãe, mas eles não sabem de nada. (J.E., 2019, D. 03).
> *Pesquisador: Tá bom. Então, você pode dizer para seu pai e sua mãe que foi seu amigo quem morreu, caso isso te deixe mais tranquila. Só nós dois saberemos da verdade. Tudo bem?*
> Certo, vou conversar com minha mãe. (J.E., 2019, D. 03).
> *Pesquisador: Então, leve para seu pai e sua mãe lerem este documento, converse com ele e ela, caso não aceitem, diga para virem conversar comigo na escola. Certo?*

Senti que x educandx estava cautelosx e cuidadosx. Tinha apenas um ano que elx me conhecia, eu não tinha sido seu professor anteriormente. Assim, o nosso convívio era reduzido e, por isso, a criação de vínculo ocorreu por meio de muitas construções, desconfiança, cautela, ocultações e revelações. Lembrei-me imediatamente do livro "O Pequeno Príncipe" (SAINT-EXUPÉRY, 2009), quando a raposa propõe a aproximação entre ela e o protagonista. A cautela que ela descreve ao propor a proximidade, um dia após o outro, para formar uma relação de vínculo e confiança, desenha o caminho metodológico pensado por mim desde o início da convivência no campo da minha experiência de pesquisa.

Após o recesso junino de 2019, percebi que J.E., 2019, D. 03 não estava frequentando a escola há mais ou menos uma semana. Elx reapareceu, entregou-me os documentos assinados no corredor escolar e disse:

> Professor, eu vou participar da pesquisa. [*Um pouco mais à vontade, elx disse também:]* Professor, eu trouxe os documentos autorizando participar da pesquisa que minha mãe assinou. (J.E., 2019, D. 03).

Dias depois, umx jovem que já tinha me dado a certeza da participação na pesquisa – porque a tutora delx já tinha assinado o documento –, parou-me na saída da sala de aula onde eu estava e me apresentou a umx colega da mesma sala – 1 º ano do Ensino Médio. X jovem que estava sendo apresentadx, com quem eu não tinha muita convivência, abordou-me:

> Professor, eu fiquei sabendo que o senhor estava fazendo um livro falando sobre conhecidxs nossxs que morreram por tráfico. (J.E., 2019, D. 04). [*Depois de explicar a elx o objetivo correto do estudo, elx me perguntou:]* Quero participar, posso? (J.E., 2019, D. 04). [*Elx pegou os documentos e os trouxe assinados no término do recesso junino]*

Quando eu estava ministrando aula, fui abordado por outrx educandx em um dia diferente. Parecia que todxs xs estudantes da escola já sabiam da pesquisa. Acredito que tenha sido por causa da amostragem aleatória. Fiquei surpreso, o questionário havia sido respondido pelxs jovens há mais de dois meses e elx ainda se lembrava disso.

Em estado de surpresa, tive uma reminiscência de uma das várias aulas como aluno ouvinte na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – em Salvador –, na disciplina Sociologia das Emoções, ministrada pelo Prof. Dr. Gey Espinheira[29] em 2004. Naquele período, dialogávamos sobre as possibilidades do sintoma de esquecimento decorrente do uso da *Cannabis* em algunxs dxs jovens com quem eu trabalhava no Projeto Axé.

Professor Gey me perguntou: "Moisés, os seus meninos esquecem os ritmos e como tocar os instrumentos? Eles esquecem coreografias complexas e desenhos transformados em imagens cotidianas?". Respondi que não. E ele: "Então, será que isso é porque tem importância para eles?". E concluiu: "As pesquisas que falam dessas discussões são diversas, mas até agora não temos uma definitiva".

Quando fui abordado pelx educandx, dialogamos:

> Cara, quero participar da pesquisa que você está fazendo. (J.E., 2019, D. 05).
> [*Eu sorri e depois lhe perguntei:] Mas você tem alguém morto por envolvimento com o tráfico de drogas?*
> Tenho, minha melhor amiga. (J.E., 2019, D. 05).

[29] Gey Espinheira – Carlos Geraldo Andrea Espinheira (1947-2009). Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudo sobre Substâncias Psicoativas (GIESP), registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq; professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, nos programas de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais e pesquisador associado ao Centro de Recursos Humanos (CRH) da UFBA. Assessor do Projeto Axé e autor de diversos livros.

Fiquei surpreso, não tinha visto o questionário delx, nem sabia que elx poderia ter conhecimento de alguma pessoa envolvida com o tráfico de drogas. Confesso que o meu preconceito sobre x educandx me assustou. Imediatamente, fui à sala dxs professorxs, peguei os documentos para elx assinar. Elx me disse que morava com a tia, que x tinha adotadx como filhx. Depois de dois dias, elx me entregou todos os documentos e questionários respondidos e assinados.

Conversando depois com integrantes do grupo da pesquisa e com x próprix educandx, descobri que elx não tinha vindo para a escola no dia da pesquisa e, por esse motivo, eu não tinha o seu questionário anexo na minha pasta de documentos.

O diálogo rápido que eu tive com x J.E., 2018, D. 05, trouxe-me possibilidade de estabelecer estratégias para me aproximar de umx educandx que eu estava observando há um tempo. Eu x conhecia há pouco, mais ou menos três meses. Elx era muito reservadx, não conversava muito, sempre sérix. Em sala de aula, eu observava que elx ficava sozinhx no canto e sempre de "cara fechada", sem sorriso aparente. Quando peguei o questionário respondido por elx, vi que elx sinalizou a causa da morte de seu irmão como sendo por envolvimento com o tráfico de drogas. Fiquei pensando: como chegaria até elx? Confesso que a minha preocupação foi por causa do tratamento dado por elx a mim. Passei alguns dias tentando me aproximar. Houve um dia que, depois da aula, tomei coragem e lhe perguntei:

> *Ei, você pode falar um pouco comigo?*
> O que é que o senhor quer? (J.E., 2018, D. 06) *[disse seriamente]*
> *Você se lembra do questionário que respondeu?*
> Lembro. (J.E., 2018, D. 06).
> *Pesquisador: Você quer participar de uma pesquisa comigo?*
> *[Sem muito pensar e falar, elx respondeu:]* Quero sim. (J.E., 2018, D. 06).
> *[Entreguei os documentos ax jovem e depois dei instruções]*

Aquelx jovem, para a minha surpresa, foi x que me devolveu os documentos preenchidos e assinados mais rapidamente do que todxs xs outrxs, ao contrário dx últimx educandx selecionadx e voluntariadx para esta experiência de doutoramento. Não porque elx quisesse ficar fora do estudo: pelo contrário, com elx, eu tive uma abertura diferente em relação ax educandx J.E., 2018, D. 06 e sempre falávamos sobre esta pesquisa. Elx me perguntava, insistentemente, quando eu iria escrever o livro e me dizia que queria participar também.

Eu nem tinha terminado de explicar o objetivo da investigação, quando x J.E., 2018, D. 07 pegou os documentos e saiu rindo. Fiquei cerca de três semanas esperando que elx os trouxesse assinados. Um dia, esbarrei com elx no corredor do subsolo da escola.

> *Pesquisador: Cadê, assinou?!*
> *[Sorrindo, elx disse:]* Vixe professor, esqueci em casa, mas eu trago amanhã e também preciso preencher algumas coisas que só agora me lembrei que deixei sem respostas. (J.E., 2018, D. 07).

O amanhã chegava, mas elx não trazia a documentação preenchida e assinada. Às vezes, eu percebia que sempre que me via de longe, elx colocava a mão na cabeça, sinalizando que só naquele momento tinha se lembrado dos documentos. Eu sabia que elx não fazia de propósito, sentia mesmo que elx queria participar da pesquisa, mas eu tinha pressa na entrega dos documentos. Houve um dia em que eu, sem esperança, voltei a dialogar com elx sobre os documentos:

> *Pesquisador: Você vai trazer os documentos quando?*
> Moisés, eu já entreguei! (J.E., 2018, D. 07).
> *[Não é que elx já tinha entregado mesmo? Não acreditava mais que entregaria, já que, quando elx me entregou, eu esqueci no meu armário e não achava. No dia seguinte, quando x encontrei, falei para elx:] Achei.*
> *[Rimos muito. Então, eu disse x elx:] Por favor, não falta aula mais não.*
> *[Sinalizando com a cabeça positivamente, elx saiu rindo]*

Aqui finalizo a introdução da seção "Narrativa de experiências construídas no campo da pesquisa", voltada de início para o registro das primeiras narrativas dxs jovens sobre as mortes de seus entes queridos envolvidos com o tráfico de drogas e, em seguida, para o registro das narrativas de experiências construídas no campo da pesquisa, em diálogo com xs jovens e seus responsáveis.

2.1 NARRATIVA DE ESTUDANTES PRETXS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE MORTE DE FAMILIARES E/OU AMIGXS ENVOLVIDXS COM O TRÁFICO DE DROGAS

A partir da reverberação das vozes registradas no início desta perspectiva sobre "Narrativa de experiências construídas no campo da pesquisa", introduzo a subtemática "Narrativa de estudantes pretxs sobre experiências de morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas".

Narratividade (e/ou narrativa) relaciona-se com "a crescente consciência do papel que o contar história desempenha na conformação de fenômenos sociais" (BAUER; GASKELL, 2015, p. 90). Algo infinito em sua variedade, encontrado em todos os lugares onde tenha vida

humana, simplesmente pelo desejo de contar histórias. História como forma elementar de comunicação entre pessoas que recordam o acontecido, que "colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (BAUER; GASKELL, 2015, p. 91).

Do ponto de vista do aprofundamento da discussão da morte, encontrei um fragmento do livro "Morte e Vida Severina" (ou "Auto de Natal pernambucano"), de autoria do poeta João Cabral de Melo Neto (2016, p. 24), que servirá como preâmbulo:

> - Mas então por que mataram,
> irmão das almas,
> mas então por que o mataram
> com espingarda?
> - Queria mais espalhar-se,
> irmão das almas,
> queria voar mais livre
> essa ave-bala.
> - E agora o que passará,
> irmão das almas,
> o que acontecerá contra a espingarda?
> - Mais campo tem para saltar,
> irmão das almas,
> tem mais onde fazer voar
> as filhas-bala.

O poema acima, apesar de escrito em 1956 – bem antes desta experiência de tese de doutoramento –, se encaixa, com ressalvas, como introdução da subtemática apresentada. Como bem narra João Cabral de Melo Neto, em um dos versos do seu poema: "a morte é uma companheira do frágil retirante pernambucano, o mesmo já se encontra predestinado à morte desde seu nascimento – morte por emboscada antes dos 20 anos".

A aproximação entre esta "Narrativa de estudantes pretxs sobre experiências de morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas" e o poema versado acima, tem a ver, evidentemente, com mortes de pessoas pobres da periferia por armas de fogo; mas, também, por serem instrumentos de denúncia das injustiças social, política e judicial, tanto a experiência de escrita desta subtemática e da anterior, como a do poema, compreendendo não só as vítimas abatidas pela "ave-bala", como também as suas famílias.

Ambas as experiências dialogam com a complexa realidade construída a partir dos acontecimentos atuais brasileiros e nordestinos e, em nosso caso, particularmente aqui em Salvador/Bahia, quando muitxs jovens pretxs pobres periféricxs são ceifadxs por armas de fogo e nem sempre se descobre quem deflagrou a "ave-bala". Quando se sabe, é comum não

haver justiça, porque a elite política, empresarial e judicial brasileira não se importa com as vidas dxs negrxs pobres da periferia.

Nesse sentido, o que resta às vezes para pretxs periféricxs – enquanto pessoas invisibilizadas pelo sistema – é a denúncia em diversos espaços, a exemplo do escolar, por meio da fala ou da escrita, como passo a narrar a seguir.

> Violência Seguida de Morte[30]
>
> Toda causa tem seu efeito, ninguém aqui é Santo, ninguém aqui é perfeito
> O que vivemos, talvez seja o que nos tornamos
> Cuidado, cuidado! Vai morrer mais um pobre coitado
> Batam palmas, o espetáculo é incrível, a mágica de matar sem estar lá para apertar o gatilho
> Sobrevivendo ao inferno onde os corações se perderam, onde o amor é modelo e o corpo morto é só mais um entre outros pesadelos
> Ele chora pelos seus amigos e filhos que foram embora, morreram na caminhada, se perderam
> A saudade bate forte. Dores sem controle abriram uma ferida no meu coração que, muitas vezes, não tem reação
> A violência aumenta sem decência. As mortes em 2018 foram maiores do que em 2016
> Para terminar, quero falar a frase de Mahatma Gandhi: "Enquanto for olho por olho o mundo acabará cego"

A poesia "Violência Seguida de Morte", escrita por umx alunx do 1º ano do Ensino Médio e declamada por elx em sala de aula em apresentação de seminário sobre o tráfico de drogas, fez-me pensar que, mesmo não estando a sociedade brasileira vivendo em período de guerra oficial, é inegável que essa sociedade se encontra em período de guerra deflagrada pelo Estado contra o tráfico de drogas, exterminando jovens pretxs periféricos.

Reflito sobre o grupo populacional negro enquanto elemento essencialmente construído por caracteres ideológicos e políticos, "sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico" (ALMEIDA, 2019, p. 31). Ele tem sido utilizado como oxigênio ideológico por alguns governos, independente da sua convicção ideológica e política, autorizando e legitimando não só o Estado a matar, como também matando, injustamente, milhares de jovens envolvidxs ou não com o tráfico. Quando o Estado não mata essxs jovens, encarcera-xs.

> A própria coerção tornou-se produto do mercado. A mão de obra militar é comprada e vendida num mercado em que a identidade dos fornecedores e compradores não

[30] X educandx assinou uma declaração concordando com a publicação e correções ortográficas – coisas simples – da poesia. O documento indicado não foi anexado porque contém nome, escola e RG dx jovem. Porém, o texto está sob os meus cuidados. Estx jovem educandx, em diálogo, revelou-me que não tinha nenhum membro familiar ou amigx mortx por envolvimento com o tráfico de drogas.

> significa quase nada. Milícias urbanas, exércitos privados, exército de senhores regionais, segurança privada e exércitos de Estado proclamam, todos, o direito de exercer violência ou matar. (MBEMBE, 2020, p. 53).

Após o registro textual da realidade brutal presente na sociedade brasileira, apresentado em forma de poesia por umx educandx do 1º ano do Ensino Médio, e dos relatos sobre o conceito de população negra (MUNANGA, 2019) a partir de Almeida e da perspectiva de Mbembe sobre o direito de matar institucionalizado pelo Estado, uma canção – ouvida por mim no dia anterior – da artista Luedji Luna ecoou lentamente na minha memória. Intitulada "Cabô", a música entoa:

> Cabô, vinte anos de idade,
> quase vinte e um,
> pai de um, quase dois
> e depois das 20 horas menino,
> volte pra casa!
> Cabô...
> Ô Neide, cadê menino?
> Cabô, quinze anos de idade,
> incompletos seis
> eram só 6 horas da tarde
> Cabô, cadê menino?
> Quem vai pagar a conta?
> Quem vai contar os corpos?
> Quem vai catar os cacos dos corações?
> Quem vai apagar as recordações?
> Quem vai secar cada gota
> de suor e sangue,
> cada gota de suor e sangue.
> Cabô...
> (LUNA, 2017, 8ª canção do disco *Um corpo no mundo*).

Percebo que a sensibilidade apresentada pela musicista para falar de uma realidade cruel da sociedade brasileira tem similaridade com a poesia denunciante da mesma realidade, bem próxima dx educandx autor de "Violência Seguida de Morte".

Surpreendi-me quando x autorx da poesia finalizou a leitura antes de apresentar um seminário. O texto foi lido enquanto caminhávamos no corredor escolar, circundados por estudantes e funcionárixs de apoio. Olhando para mim, x jovem buscou aparentemente a minha aprovação e iniciou o diálogo:

> Professor, eu sou assim, escrevo o que vejo, o que sinto. Estou errado? *[Interpelou-me x jovem, quando conversávamos. Eu, com os olhos atentos e com a mão sobre o ombro delx, andei pelo corredor escolar, após a aula e disse:] Claro que não.*

Mesmo não vendo necessidade de apresentar fontes para legitimar a narrativa de quem vive na periferia e sabe muito bem o que fala, quando o assunto é morte de seus entes queridos ou conhecidxs por envolvimento com o tráfico de drogas, penso que seja prudente apresentar, para xs pessoas que pensam segundo a frase "só vendo para crer", a fonte do Jornal Correio[31], explicitando dados do Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas (IBGE) de 2010. O Correio noticiou que, entre 2011 e 2019, ocorreram 1.578 homicídios na periferia da cidade de Salvador, em localidades como Itinga, São Cristóvão, Periperi, Lobato e Paripe. Dos homicídios contabilizados, 80% estão relacionados com o tráfico de drogas. Ainda com o desígnio de comprovar a veracidade apresentada pela narrativa poética sobre mortes decorrentes da violência sistêmica do tráfico de drogas e do Estado, trago o Atlas da Violência de 2019, que atesta a mesma indicação sobre as mortes de pessoas das citadas geografias periféricas.

Mesmo não tratando de pessoas especificamente mortas por envolvimento com tráfico de drogas, mas de mortes intencionais por decisões políticas não percebidas pelas pessoas de então, no artigo "Nossa atitude perante a morte", Freud (2010, p. 233) chama a atenção da sociedade da época sobre as "pessoas que morrem de fato, e não mais isoladamente, mas em grande número, às vezes dezenas de milhares num só dia. Isso já não é acaso", referindo-se às mortes decorrentes da 1ª Guerra Mundial (1914-1916).

O Brasil, diferentemente do envolvimento com guerras oficializadas, mas envolto com o tráfico de drogas (VELHO, 1994) – fenômeno estruturado por redes sociais, constituído por valores organizacionais, estruturais e sociais, desde a visão de mundo ao estilo de vida; organização estrutural do "mundo das drogas" –, vem matando muitxs jovens da forma mais brutal em que a violência pode se manifestar, quando não encarcera-xs.

Propositadamente, autoridades políticas constroem uma narrativa para prender ou matar xs jovens envolvidxs no comércio do tráfico de drogas e, com o uso das grandes mídias, implantam a ideia, com base no senso comum, de que a violência advém da pobreza e que o tráfico de drogas é de responsabilidade dxs pobres moradorxs da periferia, sendo estxs responsáveis pela disseminação dessa violência, assim como pela organização e estruturação do tráfico de drogas.

Contudo, ressalto que o "mundo das drogas", como se apresenta estruturalmente no cenário internacional, em quase todos os países do mundo – Estados Unidos, Itália, Rússia, México, Japão, Colômbia, entre outros –, é um fenômeno sócio-histórico contemporâneo

[31] Terça-feira, 16 de junho de 2019. Ano XL Nº 1347, localizado em Salvador-BA, com base nos dados da Secretaria de Segurança Pública da Bahia.

global e capitalista. No Brasil, o tráfico de drogas, como um dos principais problemas sociais, é de responsabilidade dessa mesma estrutura, assim como dos seus corresponsáveis governos federal, estadual e municipal. Eles são coparticipantes do número crescente de jovens pretxs tombadxs pelo chão das periferias e também os principais responsáveis pelo crescimento da violência.

Reafirmo que o tráfico de drogas é um dos principais problemas sociais do Brasil, bem antes da sua criminalização e mais intensamente a partir da década de 1990 – época de entrada, no cenário internacional global contemporâneo, nas pequenas, médias e grandes cidades. O tráfico de drogas tem sua estrutura organizacional mantida por pessoas de variadas classes socioeconômicas. Porém, os que mais morrem e são encarceradxs, não só no Brasil, como também nos Estados Unidos (ALEXANDER, 2017), são xs pretxs pobres das periferias.

Segundo estudiosxs de políticas de atos tipificados como criminosos, o encarceramento da população pobre preta vem crescendo em massa (CAPPI, 2015; DAVIS, 2019; BORGES, 2019). Há uma intensa política criminalizante da comercialização e do uso de substâncias hoje consideradas ilegais, desenvolvida com o discurso de combate à violência e sendo usada em favor da construção de mais prisões, prisioneirxs e mortes.

O exposto acima reforça a ideia de que a proibição do tráfico de drogas ou "mundo das drogas" repercute para além do cenário brasileiro, fazendo com que exista um forte apelo internacional e dxs próprixs brasileirxs, iludidxs pela narrativa de que, encarcerando e matando xs pretxs pobres, extinguir-se-á o tráfico de drogas e a violência. Seguindo os apelos, às vezes por ideologia própria e com base na emoção decorrente de algum acontecimento de repercussão midiática, as autoridades brasileiras preferem, como se fosse possível, exterminar a violência por meio de práticas violentas. Imbuído desses clamores, o Brasil entra na guerra contra o crime organizado, fazendo com que o cotidiano social envolva mais práticas prisionais e assassinatos de pessoas pretas da periferia.

Devido ao cenário exposto, a sociedade brasileira se vê diante de três fenômenos surgidos das práticas de combate ao crime: 1º) o envolvimento de mais jovens pretxs em práticas criminosas, como a comercialização de drogas; 2º) o crescente número de encarceramento de jovens pretxs em massa; e 3º) o aumento de pretxs mortxs, resultante do racismo sistêmico (NOGUEIRA, 2019) – conjunto de dispositivos, práticas e estratégias filosóficas, históricas, econômicas, ideológicas, estruturais e culturais institucionalizadas, repercutindo historicamente a validação étnico-racial do modelo eurocêntrico ocidental, e consequente opressão e exclusão da população negra.

A institucionalização histórica do racismo faz com que exista e se perpetue a morte por emboscada, "fatalidade" antes dos vinte anos, devido a doença, fraqueza, bala voando ou acertada, saída de armas de policiais, de milicianos ou de facções rivais do tráfico de drogas.

Falar da morte e do morrer, principalmente entre xs ocidentais, não é nada fácil. Culturalmente, não faz parte da educação brasileira, ainda mais quando as pessoas vivem essas perdas em decorrência de conhecidxs delas terem sido abatidxs por emboscada com o uso de arma de fogo. Contrariando os princípios tibetanos, que veem a morte como parte natural da vida, Sogyal Rinpoche (2013) ressalta que essxs jovens pretxs brasileirxs não foram nem são educadxs para se relacionarem com o fenômeno da morte enquanto parte da vida, menos ainda quando ela ocorre de forma violenta – particularmente, no caso dxs educandxs narradorxs de um cotidiano escolar impactado por experiência de morte em decorrência do tráfico de drogas. Seria possível, portanto, "dar à morte o lugar que lhe cabe, na realidade e em nossos pensamentos, e pôr um pouco mais à mostra nossa atitude inconsciente ante a morte, que até agora reprimimos cuidadosamente?" (FREUD, 2010, p. 246).

Não posso e nem sei precisar o que seria melhor para outrem, a partir da experiência de vida de cada umx. Pior ainda, quando essa experiência é sobre morte de seus entes queridos de forma violenta antes de completarem vinte anos. Sei, sim, que: "em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 25).

Portanto, compreendo que ouvir narrativas dxs jovens pretxs sobre o fenômeno de morte de seus familiares e amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas não é nada fácil, mas necessário. Necessário porque talvez eu encontre nas projeções dessxs jovens "um simples modo de conhecer para tornar-se uma maneira de ser e relacionar-se com o ser" (RICOEUR, 2012, p. 24).

Compreender se associa a uma hermenêutica (RICOEUR, 2012), a qual exige técnicas específicas para elevar as projeções textuais ao nível interpretativo de sinais polissêmicos encontrados nas narrativas dxs jovens enlutadxs. Com esse intuito, há uma busca para discernir, demarcar a mensagem passada através da fala, dos olhares e dos gestos corporais, essenciais à construção do discurso em forma de texto.

> Professor, além de meu irmão de criação, mais cinco amigos foram mortos também pelo tráfico. Mas antes de falar sobre eles, eu posso falar um pouco de mim? (J.E., 2019, D. 01).

> *Pesquisador: Sim, mas eu preciso que você fale depois sobre a morte de quem você sentiu mais.*
> Do meu irmão. (J.E., 2019, D. 01).

A necessidade dx jovem desabafar sobre desejos, sonhos, inquietações e projetos de vida surgiu como algo vital em todas as narrativas, em especial nos relatos sinalizando grito por socorro. Em alguns momentos, falar a respeito da experiência de enlutamento relacionada com a morte de entes queridos por envolvimento com o tráfico de drogas, para xs jovens estudantes, ficou em segundo plano, assim como para mim.

Quando x jovem me perguntou: "Mas antes eu posso falar um pouco sobre mim?", pareceu que elx estava me dizendo: "Estou triste e preciso falar um pouco de mim e não das pessoas que morreram, pelo menos agora não". Desconfiei que a tristeza delx se originava das várias situações – falta de perspectiva de vida e da capacidade de concentração em sala de aula, briga familiar e o medo de ser reprovadx em algumas disciplinas. Elx já tinha que dar conta de muitos desafios impostos e relativos a sua idade, não precisando de mais nenhuma demanda, ainda mais quando esta não era desejada e impossível de ser afastada – conviver com o luto:

> Tenho 17 anos. Já passei por muitas coisas, pra pouca idade. Já fui assaltadx cinco vezes. No meio dessas cinco vezes, foram por ex-namoradxs. E até mesmo por meu próprio parente (tio). Já fui ameaçadx de morte, fui abusadx sexualmente, mas isso ninguém sabe. (J.E., 2019, D. 01).

Enquanto elx narrava, eu olhava fixamente para os olhos delx e percebi que suas mãos estavam trêmulas e as pernas balançando, com a necessidade inquietante de falar. Então, foi naquele momento que surgiu um discurso que me paralisou ainda mais:

> Já sofri *bullying* e isso mexe muito com o meu psicológico. Não sei como aguentei chegar até aqui. Mas de uma coisa eu sei, Deus esteve comigo em todos os momentos. Fui ameaçadx de morte no dia 9 de abril de 2018, às 15h, na tarde de segunda-feira. Até hoje lembro porque isso foi o começo de todo pesadelo. Fiquei sem entender o que estava acontecendo; só via o desespero de minha mãe e sem acreditar porque tinha acabado de acordar, quando uns cinco caras armados vieram me chamar dizendo que iriam me matar porque diziam que eu tinha armado pra um deles. Sendo que nada disso tinha acontecido. (J.E., 2019, D. 01).

A experiência de vida pela qual x jovem tinha passado – e que estava vivenciando – se apresentou para além da minha capacidade de desconfiança e percepção. O cenário me surpreendeu como eu nunca imaginaria. A violência sofrida por causa do *bullying* ainda estava na memória dx jovem e, como elx falava, parecia que ainda doía muito; a ameaça com

o início do que elx chamou de “pesadelo”, me assombrou. Com a sua idade, como elx mesmx falou, já tinha passado “por muitas coisas, pra pouca idade”, gerando uma experiência de vida semelhante ao cotidiano de muitxs jovens pretxs periféricxs que, por diversos motivos, se envolvem com o tráfico de drogas.

Após o término da fala dx jovem, que estava compondo a narrativa sobre sua experiência de vida, eu me indagava no final de cada respiração – daquelas bem profundas, que enchem o pulmão de ar –, e refletia: como elx tinha aguentado até hoje, sem surtar ou ser mortx, ou mesmo sem ter entrado no crime, visto que não recebia proteção nem do Estado, seja psicológica ou judicial?

Houve um momento que eu olhei para xs outrxs participantes e, nos olhares, nos encontramos. Parecia que concordávamos: aquele momento era apenas delx. E, sem interrompê-lx, deixamos que continuasse falando:

> Meu irmão de consideração era envolvido também, ele foi morto pelo próprio amigo, pelo próprio cara que disseram que eu tinha armado com o nome dele. Meu irmão morreu em 28 de abril, na manhã de sábado, às 11h. Antes do meu irmão ser assassinado, ele tentou acalmar todo o furacão causado; até o próprio chefe, é assim que eles chamam o cabeça do tráfico. Ele tinha apenas 21 anos quando morreu. Eu ainda tinha muito que aprender com ele. Éramos bem próximos. Nós nos falávamos todos os dias. Ele passava dias lá em casa. Ele morava com a namorada e dois amigos. Ele não estudava, nem a deixava estudar. Acho que ele parou na 5ª série ou na 6ª. Não sei se ele tinha alguma religião, mas ele tinha muita fé em Deus. Nem sei bem por quê ele entrou no tráfico. (J.E., 2019, Q. 01).

Em relação à narrativa detalhada dx jovem, além do corpo sem muitos movimentos, do rosto sério e da mudança na fala delx, acompanhada da respiração pausada, aparentemente, eu percebi que elx se acalmava para falar de outrem. Percebi, também, a necessidade delx de não deixar de falar de si. Na sua narrativa, eu ficava pensando na riqueza de sua revelação, ao ressaltar a fé em Deus do irmão, mesmo sem saber se este pertencia a alguma religião.

Independentemente do calor decorrente do sol escaldante do verão no período da tarde, além do barulho provocado no corredor por causa da circulação dxs estudantes na escola, estávamos em um espaço privilegiado. A sala de vídeo que ocupávamos naquele momento estava protegida com a aparente tranquilidade vivida pelx narradorx, tendo o ar condicionado ligado e a porta fechada que impedia o barulho. Foi ali, naquele contexto, que me dei conta: em um dos textos mencionados pelx jovem, elx tinha narrado sobre suas perdas.

Elx já tinha perdido seis pessoas por envolvimento com o tráfico de drogas. Pessoas mortas por bala, pelxs próprixs amigxs. Entre as seis pessoas, elx tinha escolhido falar sobre o seu irmão para contar como ele foi assassinado, além da sua relação afetiva com ele.

Enquanto eu escutava sobre a vida escolar dx jovem, constatei algo já sabido, não só por mim: geralmente, nem todxs aquelxs envolvidxs com o tráfico de drogas terminam o Ensino Fundamental II, muito menos o Ensino Médio; e, para quem acredita que xs jovens pretxs pobres não têm fé em Deus, Orixás, entre outras entidades sagradas, estão enganadxs. Além disso, eu percebia a forte relação afetiva que x narradorx possuía com o irmão, antes e depois de sua morte.

Enquanto a narrativa estava centrada na relação afetiva entre x vivente e o morto, a minha curiosidade aumentava, de maneira que fui provocado nesse aspecto e quis compreender mais, a partir da narrativa dx educandx. Eu quis saber mais sobre o que tinha acontecido na vida do hoje morto, para ter entrado e continuado no tráfico de drogas, considerando a história de vida daquela pessoa. Em seguida, interpelei x narradorx acerca das razões que levaram a pessoa a se envolver com o tráfico de drogas e sobre os motivos da sua continuidade nesse mundo.

> Não sei muito bem, mas eu acho que com o motivo da morte do irmão dele. Ele queria se vingar. O irmão morreu em abril do ano passado. E ele morreu no final de abril deste ano. Além de traficar ele começou a roubar. Motivo da morte dele. (J.E., 2019, Q. 01).

Geralmente, as narrativas biográficas que discutem sobre a morte devido ao envolvimento de jovens – principalmente xs jovens pretxs, pobres e periféricos – com o mundo do tráfico de drogas, começam e terminam de formas parecidas, a exemplo da relação com a vingança (SANTOS, 2010). Como eu ainda queria aprofundar o relato sobre o envolvimento da pessoa com o tráfico de drogas, solicitei ax jovem educandx que continuasse falando sobre como aconteceu o assassinato, e elx narrou:

> Uma pessoa estava marcando com ele para roubar. Aí, foi roubar. Depois foram para praia. Lá ele foi morto pela pessoa que dizia ser a melhor amiga dele. Essa pessoa o deixou ficar distraído, aí matou ele. Quem me falou isso foi a namorada dele. Ela estava na casa dele quando estava conversando com outros amigos de como matou meu irmão. Ela também disse que ele queria a arma do meu irmão. (J.E., 2019, Q. 01).

Compreendo que o relato dx jovem estudante, por mais aproximação que elx possa ter tido com o morto, distancia-se da narrativa autobiográfica, ou seja, aquela que o morto levou com ele. Entretanto, a primeira compreensão-interpretação da pessoa narradora sobre as razões do morto – em torno do que o levou a ter ingressado no mundo do tráfico de drogas –,

nunca poderá ser estabelecida de forma definitiva como o verdadeiro motivo, além da impossibilidade, em última instância, de se compreender o motivo de terem matado ele.

Em um momento diferente, com outrx jovem, busquei saber um pouco mais sobre xs sonhos delx, além da vida religiosa, a participação em algum grupo sociocultural e político. Eu estava, ao mesmo tempo, investindo na continuação do vínculo e na preparação de uma ponte para iniciar o diálogo, visando saber sobre sua relação com quem foi mortx por envolvimento com o tráfico de drogas.

> Tenho 17 anos, sou negrx, curso o 1º ano do Ensino Médio, tenho religião e não participo de nenhum grupo cultural. Moro com meu pai e minha mãe. Lá em casa todos trabalham e eu não sei a renda da família. Quando estou em casa eu gosto de fazer nada, só assistir filmes e séries. Professor, eu quero ser médicx. Não admiro ninguém na vida, além de mim mesmx. Meu/minhx ex-namoradx morreu em agosto do ano passado. Meu sentimento foi de tristeza por elx ter ido tão cedo. Era uma pessoa muito talentosa; sabia compor música. (J.E., 2019, Q. 03).

Identifiquei a narrativa apresentada pelx educandx particularmente pela disparidade entre a idade e a série escolar. Interpretando por olhares tecnicistas, sem aproximação com a biografia passada e presente de quem narra, poder-se-ia dizer, talvez, que x jovem está atrasadx escolarmente e ponto final. Porém, a gente só deixa de aprender, conhecer e descobrir quando morre. O ato de compreender começa quando a pessoa nasce e termina quando morre (ARENDT, 2008). Saber o que elx passou e o que está enfrentando para sobreviver na escola e se manter nela, não vai resgatar os anos atrasados, mas vai ajudar a compreender a pessoa, para além das notas escolares.

Percebi também que, além da dor pela perda pessoal, houve tragédias ainda não identificadas por elx. Não falar sobre a origem dessas fatalidades pode desumanizar e obscurecer a morte, além de banalizar o processo ritualístico do luto (FREUD, 2010) como parte da vida – mesmo sabendo que a morte e o luto podem trazer o risco de apagar as luzes do horizonte do viver.

Em um outro dia, como havia umx educandx que não estava mais participando do grupo de pesquisa porque os familiares delx não autorizaram sua participação, convidei uma nova pessoa:

> *Como você já sabe, alguém desistiu de participar da pesquisa por assuntos pessoais. Lendo o seu questionário, percebi que na sua história de vida, tem registro de que você teve envolvimento com uma pessoa que morreu pelo tráfico de drogas. Então resolvi te convidar para fazer parte desta pesquisa. Você aceita?*

Assim que terminei de explicar ax jovem sobre o porquê de x ter escolhido, elx me interpelou:

> Professor, como será? Como vamos conversar? Vamos falar sobre o quê, mesmo? Eu não gosto muito de escrever, também não gosto de falar sobre o que me deixa triste, o que me incomoda, então como será? (J.E., 2019, D. 04).
> *Pesquisador: Vamos falar um pouco sobre você, da pessoa que morreu pelo tráfico, como foi esta morte e se ela lhe trouxe tristeza e prejuízo na escola.*

Socializo os efeitos da dúvida acerca de como conduzir o assunto com x jovem, visto que eu ainda não tinha nenhum vínculo com a pessoa que se apresentava a mim. Elx aparentava ter uns quarenta quilos. Tinha olhos pretos, cabelos alterados pela química, pele escura, nariz e lábios grossos. Eu estava atento para não impor uma forma de pesquisa violentadora àquela pessoa que já tinha uma história de vida sofrida e violentada. Fiquei me perguntando: como eu iria trazer suavidade para a nossa pesquisa? O que iria fazer para que aquela pessoa se sentisse bem e passasse a falar ou escrever? Então, depois de termos passado alguns minutos em pé e encostadxs na parede de uma das salas em que ocorria a aula, eu pedi ax jovem que fosse a um encontro do grupo focal que se reunia nas terças-feiras depois das aulas, e que lá descobriríamos juntxs as possibilidades de falarmos sobre o assunto. Sinalizando com a cabeça e com olhos atentos, elx se despediu de mim.

Como eu já tinha realizado um roteiro-guia, nos reunimos em uma terça-feira anteriormente já combinada para discutirmos e decidirmos sobre como iniciaríamos a pesquisa com todas as pessoas participantes. Perguntando se poderíamos começar falando um pouco sobre elxs mesmxs, antes de falar sobre a pessoa de sua proximidade que tinha sido morta por envolvimento com o tráfico de drogas, dei início ao encontro. Diante da aceitação de todxs, em seguida questionei se poderiam ler e me responder se estavam ou não de acordo com o roteiro e como elxs poderiam participar.

Após a pausa de alguns minutos dedicados à leitura, a pessoa que eu tinha convidado por conta da desistência de umx dxs participantes, externou sua resolução de participar da pesquisa e, com isso, antes do preenchimento do questionário pelx jovem, dialogamos. Um dos aspectos sinalizados por elx no questionário, foi:

> Tenho 16 anos, estou no 1º ano. Sou evangélicx. Participo de encontros com pessoas que têm depressão, no meu bairro, mas não sei o nome. Eu moro com minha avó, minha mãe, meu pai e meu irmão. Ninguém trabalha, mas estou à procura de um emprego. A renda familiar só é a aposentadoria de minha vó. Tinha a de meu pai, ele é encostado no INSS, mas deram alta nele. Ele tem problemas pessoais, mas falaram que ele estava apto para trabalhar. (J.E., 2019, Q. 04).

Elx parou de responder o questionário e passou a conversar comigo. No meio da conversa, pedi que me falasse sobre o que elx fazia quando não estava na escola e sobre o sonho delx, caso tivesse algum.

> Quando eu não estou na escola, fico com minha melhor amiga, ajudando ela a tomar conta da belezinha que é o amor da minha vida, a filha dela. Fico também no celular ou dançando. Meu sonho é ser advogadx, mas com os problemas que tenho desejo ser assistente social. Também quero ter uma vida estruturada e poder ajudar meus pais. (J.E., 2019, D. 04).

Ressalto que ter ouvido de quase todxs xs jovens sobre seu desejo de ser alguém, para além das realidades de morte e de luto, foi um aspecto que me manteve firme e empenhado na execução desta pesquisa delicada e árdua. Quase todxs elxs afirmaram que tinham um sonho, mesmo diante do sofrimento e da tristeza por causa da situação familiar e da própria realidade.

Ao perceber que x J.E., 2019, D. 04 estava gostando de como as coisas aconteciam naquele momento, decidi que aquela seria a chance de aprofundar um pouco mais o nosso diálogo:

> *Você quer continuar falando mais alguma coisa sobre você agora, estou achando que esta forma de conversa está sendo tranquila para você, não é?*
> Não, acho que já falei muito, prefiro ficar aqui na minha. (J.E., 2019, D.04).

Depois da resposta negativa que elx me deu, recordei-me do caminhar desta pesquisa, que é o de ter mais cuidado com minhas percepções: nem sempre o que meus olhos veem, o que sinto e o que meu pensamento anuncia é a verdade do que se apresenta. Eu tinha me dado conta de ter interpretado o envolvimento delx com a pesquisa erroneamente e que eu deveria ter mais cuidado com as projeções dos sentidos, especialmente daquelxs jovens de quem procurava me aproximar. Envolto nessas preocupações, não achei prudente persistir no diálogo com elx naquele dia e propus o encerramento. Assim, com a concordância de todxs, aparentemente sem perceberem o motivo da proposta de encerramento do encontro, combinamos de nos encontrar na terça-feira seguinte.

Considerando que eu tinha pensado muito sobre o ocorrido no encontro passado, iniciei o encontro posterior deixando cada umx dxs jovens livres para se expressarem como bem quisessem a respeito da pessoa que elxs tinham perdido por envolvimento com o tráfico de drogas.

> Professor, eu tenho tanto familiar quanto amigos. Tanto que não tenho mais estrutura para perder mais ninguém. Perdi minha irmã. Ela era minha melhor amiga, éramos muito próximxs. Ela morava com a avó. Tinha 23 anos, já tinha concluído os estudos. Ela não tinha religião, mas visitava igrejas evangélicas e acreditava em Deus. Ela dizia, assim: "eu gosto de dinheiro". Nunca lhe faltou nada. Ela era mãe de família e formada. Acredito que a falta de emprego foi um dos motivos dela ir para o tráfico. (J.E., 2019, Q. 04).

Após o término da narrativa dx J.E., 2019, Q. 04, fiquei me indagando sobre os motivos que podem levar uma pessoa jovem a entrar no mundo do tráfico de drogas, seja qual for a classe social e o grupo populacional dela. Percebi nas narrativas dxs jovens que, quando a juventude em questão é a periférica, a tomada de decisão para entrar ou não no mundo do tráfico de drogas perpassa variados motivos, tais como: vingar os familiares, desemprego, convite de amigxs e até mesmo por inexistência de vínculo familiar. Entretanto, não foi identificado o aspecto da falta de religião, de Deus na vida delxs, por serem pretxs periféricxs ou, principalmente, por serem pobres.

Quando J.E., 2019, Q. 04 destacou a possibilidade do desemprego como causa do ingresso da sua irmã no tráfico de drogas, entendi que o fenômeno da entrada da juventude negra periférica no tráfico de drogas, que ocasiona, muitas vezes, o assassinato de pessoas, precisa de mais compreensão. Entretanto, a narrativa que mais chamou a minha atenção foi quando disse: "Eu tenho tanto familiar quanto amigos mortos pelo tráfico. Tanto que não tenho mais estrutura para perder mais ninguém". Eu me entristeci ao me recordar das variadas vezes que x observei no fundo da sala, sentadx solitariamente no canto, sem vida no rosto, triste, parecendo desnorteadx, como se estivesse em outro mundo.

Aproveitando o momento em que x jovem estava sendo conquistadx por mim, continuei fazendo perguntas. Desta vez, depois de uma respiração daquelas que parece necessitar oxigenar o cérebro em busca de forças, indaguei-lhe: "O que você conhece, o que você sabe sobre a forma como a sua irmã morreu?".

> Ela foi a uma festa com duas amigas e um rapaz, com quem ela se envolvia. Eles quatro foram pra um hotel e dormiu lá. Na manhã seguinte, quando eles estavam saindo do hotel, o carro que eles estavam foi surpreendido por homens armados com fuzil e arma calibre 40; foram pra mais de 30 tiros. Somente ela e o homem morreram. (J.E., 2019, Q. 04).

Geralmente, é assim que ocorre: por emboscada. As pessoas ficam sem saber o motivo da morte, tampouco quem mandou e/ou quem executou. O relato dx educandx revelou que foram disparados tiros por pessoas desconhecidas, não sabendo elx se foi a polícia, a milícia ou os próprios amigxs do tráfico.

Em outro dia, eu estava sentado no refeitório da escola e, naquele momento, ninguém estava circulando por lá, pois já passava de meio-dia. Busquei, então, dialogar em particular com x jovem J.E., 2019, D. 04.

> *Lendo em casa com mais cuidado o que você escreveu no questionário, percebi que você disse pouco sobre sua relação afetiva com sua irmã. Falou pouco também sobre como ela morreu e como você ficou sabendo dos detalhes sobre a forma da sua morte. E como se deu o envolvimento dela com o tráfico de drogas. E quem a tinha matado: se foi amigx, facção rival, milícia, polícia. Se ela tinha sonho ou não. Você pode falar mais um pouco sobre essas coisas?*
> *[Enquanto aguardava a resposta dx jovem, elx disse:]* Professor, prefiro não mais falar sobre esse assunto. (J.E., 2019, D. 04).

A minha insistência naquele momento em fazer com que x J.E., 2019, D. 04 dialogasse mais tempo comigo não foi a melhor estratégia – elx não quis falar mais sobre nenhum assunto. Por isso, a decisão repensada foi a de concordar com o silêncio delx e buscar o diálogo em uma ocasião mais confortável. Desta forma, o diálogo foi encerrado e depois subimos as escadas em silêncio, em direção ao portão que dá acesso à saída da escola.

Em um dia diferente, tentando o diálogo com outrx jovem, busquei um caminho distinto daquele percorrido com x J.E., 2019, D. 04. Iniciei a conversação querendo saber sobre o que elx pensava a respeito da sociedade, para que, em seguida, eu pudesse introduzir a conversa em torno da temática da morte. Assim, falei ax jovem: "Você pode me falar sobre o que mais lhe preocupa na sociedade? Se não quiser falar, pode escrever como quiser sobre o seu pensamento". Então elx escreveu, em forma de poesia, o seguinte:

> que a desigualdade seja apenas algo que fique no passado
> e que juntos possamos construir uma sociedade igualitária.
> por quem se cala a voz,
> falará mais alto pelo direito à igualdade
> (J.E., 2019, Q. 05).

Prossegui a conversa e pedi que me contasse mais um pouco sobre o seu texto. Elx arregalou os olhos, olhou-me, suspirou e com o sorriso no rosto – não sei se por timidez ou felicidade por eu estar pedindo a elx para falar mais sobre o que tinha escrito –, falou:

> Professor, eu tenho 15 anos. Estou no 1º ano do Ensino Médio. Sou negrx, não tenho nenhuma religião. Especificamente sou ateu/ateia. E não participo de grupo nenhum. Moro com minha mãe, minha vó, minha irmã, sobrinha e cunhado. Minha avó é aposentada, minha mãe e meu cunhado trabalham. (J.E., 2019, D. I, 05).

Depois de uma breve pausa, elx continuou:

> Eu gosto de ler livros, assistir documentários, séries e filmes, escrever poesia e fazer pesquisa sobre assuntos importantes. Meu sonho é fazer biologia com especialização em botânica porque gosto de plantas. (J.E., 2019, Q. 05).

Eu x observava com muita atenção, em sala de aula. Elx era umx dxs educandxs que mais se destacava quanto a realização das tarefas, pesquisas, debates, seminários. Nunca destratava ninguém, mas possuía um temperamento forte, especialmente quando entrava em uma discussão e não se dava por vencidx facilmente. Se algo não ficasse resolvido na aula, em outro dia elx chegava com algumas questões teóricas para resolver. Voltando ao momento em que dialogamos, quebrando o silêncio, depois elx me interpelou:

> Eu posso falar umas coisas antes de falar da pessoa que morreu por causa de envolvimento com tráfico de drogas? As pessoas acham muitas coisas sexys, como dançar, ter músculo, ser loiras, ter sotaque francês. Sabe o que acho sexy? Inteligência. (J.E., 2019, D. 05).

Enquanto escutava x jovem falando comigo, notei que a cada fala terminada e outra iniciada por elx eu me surpreendia. A forma crítica de denúncia da realidade do cotidiano delx, apresentada como poema, chamava a minha atenção. Observei a clareza delx sobre a desigualdade e o que era importante para elx. Esses aspectos só aumentavam minha vontade de conversar, dialogar com aquela criatura que aparentava ter não mais do que cinquenta quilos, intitulada ateu/ateia e de esquerda.

Entretanto, mesmo seduzido por sua forma de se expressar diante do seu mundo e cotidiano, pensei: não posso sair do foco da pesquisa. Era a hora de retomar a temática principal. E, aproveitando a pausa por elx instaurada, pedi-lhe que me falasse mais sobre a pessoa que tinha sido morta por envolvimento com o tráfico de drogas.

> Professor, a pessoa que foi morta pelo tráfico foi minha melhor amiga. Eu chorei por vários dias. Éramos próximxs. Gostávamos umx dx outrx. Foi a primeira garota que me apaixonei. Ela morava com os pais. Tinha 17 anos e estudava. Ela era católica. Entrou para o tráfico por influência de amigxs. Ela morreu com dois tiros na costela, atirados por facção rival. (J.E., 2019, D. 05).

Por mais que muitas pessoas concordem que quem se envolve com o tráfico “tem uma vida curta, mas prazerosa”, esta é uma realidade que ainda assombra e faz muitas mães chorarem nos enterros dxs seus/suas filhxs (ESPINHEIRA, 2008). Muito mais do que amiga, a pessoa morta era a sua paixão. E, para os adultos que já se apaixonaram aos dezessete anos, não é preciso mencionar a força e o estrago que a palavra paixão realiza na vida de umx jovem dessa idade.

> Professor, eu gosto de um trecho de uma música que MC Daleste canta, chamada de "Que mundo é esse tão cruel": "Que mundo é esse tão cruel que a gente vive/ a covardia superando a pureza/ o inimigo usa forças que oprimem, oprimem". (J.E., 2019, Q. 05).

Mais adiante, conectando-me com o que x jovem vinha expondo naquele diálogo, interpretei, mesmo sabendo que poderia estar errado, que elx queria falar mais de si, dos seus gostos e, pelo menos naquele momento, menos da pessoa que tinha sido morta por envolvimento com o tráfico de drogas. Devido a isso, tentei desviar o foco da discussão sobre mortes, por um momento, e passei a dialogar sobre os gostos e conhecimentos daquela pessoa. Como um vaivém em busca de uma forma mais apropriada para encontrar e sentir as projeções daquelx jovem, eu lhe perguntei: "De quem é esta música? Vejo que gosta de escutar música. Além disso, o que você gosta mais de fazer? Você pode me falar mais um pouco sobre você?".

> Professor, sei não *[risos]*. Eu gosto também, professor, de ficar no celular, no WhatsApp, gosto de comer, sair com meus colegas. Eu sou meio clarx e meio escurx. Sou evangélicx. Tenho um sonho de ser feliz com todos que amo. Só isso, quero falar mais hoje não. (J.E., 2019, D. 05).

Em geral, há uma dificuldade das pessoas em relação à própria realidade, do ponto de vista identitário do grupo populacional, realidade que vem se constituindo como um texto no processo sociocultural, histórico e identitário – passado (ancestralidade) e presente (quem eu estou sendo). Desconhecimento ainda maior ocorre quando se é jovem e se está em continuidade formativa biopsicossocial, de maneira que a família e a escola, assim como a maioria da sociedade, não se dão conta desse processo formativo e confundem, ainda mais, o processo de compreensão dx jovem a respeito de seu presente identitário étnico-racial.

A incompreensão dxs jovens é ainda maior (ALMEIDA, 2019) quando a discussão sobre a identidade do grupo populacional no Brasil é sabotada pelo mito da raça miscigenada, elaborado com a participação de Gilberto Freire (SOUZA, 2012). Perpetuando, assim, o desconhecimento histórico identitário brasileiro por parte das pessoas – em relação a si e também ao ser pretx, quando este difere da pigmentação atribuída no senso comum à cor dx pretx.

No que se refere ao cotidiano, a narrativa dx jovem descrevia uma dinâmica muito parecida com a das demais narrativas, onde a fala sobre os gostos, sonhos e religião delx coincidiu com as demais.

O meu diálogo com aquelx jovem foi finalizado quando elx proferiu: “quero falar mais hoje não” (J.E., 2019, D. 05). Se, para mim, estava sendo doloroso – mesmo que a iniciativa desse diálogo fosse minha –, imagino que, para aquela pessoa, poderia estar sendo uma “tacada só” levar todas as “bolas” para as bocas da sinuca. Imagina, para x jovem, ter que falar sobre todo o processo, até a vivência do enlutamento, em alguns encontros?

Assim, naquele dia, não busquei saber mais nada sobre o que conversávamos anteriormente e finalizei a última entrevista com J.E., 2019 D. 05. Me despedi delx e agendei a continuidade de um novo diálogo para outro dia. Isso porque não só me sentia cansado, como também x jovem entrevistadx.

Em um dia diferente e já com outrx entrevistadx (J.E., 2019, D. 06), busquei conversar sobre elx e explicar também um pouco mais sobre a pesquisa. Comecei pedindo que me falasse quem de sua proximidade tinha sido mortx por envolvimento com o tráfico. Solicitei também que, se pudesse, me falasse como tinha se sentido diante do falecimento da pessoa conhecida, enfatizando que isso seria muito importante para mim. X educandx, sem muito esperar, logo começou a falar:

> Sim professor. Familiares e amigos. Bom, eu fiquei muito triste com a morte do meu irmão. Por exemplo, eu fiquei depressivx e tive que tomar uns remédios que me deixava dopadx. A gente era muito grudado, eu amava e amo, e sempre amarei ele. Pois, nunca vou esquecê-lo. Ele morava sozinho, porém o irmão dele morava acima da casa dele e eu não sei a idade dele. Ele não estudava mais, não tinha religião. Uma hora ele confiava em Deus e outra hora no orixá. (J.E., 2019, D. 06).

O que mais me incomodou na narrativa apresentada foi quando elx relatou: “Por exemplo, eu fiquei depressivx e tive que tomar uns remédios que me deixava dopadx”. Esse fragmento textual me remeteu à expressão “luto eterno”, tantas vezes grafitada nas paredes das periferias por onde sempre ando, assim como ao mesmo dizer grafado nas redes sociais, como Facebook e WhatsApp, pelxs meus/minhas alunxs. Isso não quer dizer que os outros fragmentos dos textos não tenham me surpreendido e me causado perplexidade. Contudo, aquele fragmento específico me fez pensar em quantxs jovens estudantes periféricxs estão em casa, neste exato momento em que escrevo, sofrendo de forma silenciosa e solitária, de tal modo que nem mesmo xs responsáveis têm conhecimento da tristeza delxs. Isso porque falar em casa sobre quem morreu por envolvimento com o tráfico muitas vezes não é permitido.

X mesmx jovem deu continuidade à narrativa, desta vez, falando sobre o motivo que levou o falecido a entrar no tráfico de drogas, além de como essa pessoa foi morta:

> Eu não sei bem exatamente o motivo que meu irmão começou a entrar nessa vida. Porém, sei que às vezes pode ter sido pela morte da mãe dele, que acho que foi um homem da vida errada quem matou. Professor, ele morreu dentro de casa. Foi a polícia quem matou dando vários e vários tiros. (J.E., 2019, D. 06).

Na minha experiência de vinte e dois anos como educador, trabalhando com a juventude pobre e preta da periferia da Bahia, pude acessar inúmeras narrativas de vida de jovens envolvidxs com o tráfico de drogas e que tinham avó, pai, mãe e outros parentes envolvidxs diretamente com o tráfico de drogas. Quando não mortxs por envolvimento direto, foram mortxs por estarem ligadxs de forma indireta.

Como J.E., 2019, D. 06 não tinha falado muito sobre si, retomei algumas pistas dadas por elx nos questionários anteriores, com o intuito de saber mais sobre a identidade populacional delx, além da religião e o que mais pudesse ser revelado.

> No questionário que respondi eu disse também que tenho 17 anos, que moro com minha mãe, meu irmão. Não gosto de ficar em casa quando não estou na escola. Tenho um sonho que é dar uma vida melhor para minha coroa e pra todos que tá no corre comigo. Quero ser músicx ou gastrônomx. São coisas que gosto e eu sei que consigo. Eu tenho tanto amigos quanto familiares mortos por envolvimento com o tráfico de drogas. É muito chato, doloroso e triste em pensar que você não vai ver mais essa pessoa. (J.E., 2019, D. 06).

Reflito não saber de onde vem tanta força para que essxs jovens continuem sonhando, querendo, desejando a continuidade de suas vidas. Penso sobre isso também quando me recordo de ter ouvido frases do tipo: “Tenho um sonho que é dar uma vida melhor para minha coroa e pra todos que tá no corre comigo” (J.E., 2019, D. 06). Noto que essxs jovens priorizam sempre a mãe e os seus outros entes queridos em primeiro lugar. Mesmo para aquelxs que têm um pai ausente, o sonho de vencer na vida com uma profissão não tem ficado no esquecimento delxs. Além disso, é notável que, embora xs jovens estejam em processo de sofrimento decorrente da morte de pessoas que amam, elxs não se individualizam, buscando apenas o seu.

No processo dialógico com xs participantes da pesquisa, eu xs orientei da seguinte forma: “Sei que está sendo doloroso, não só para vocês, falarem da morte de seus familiares e amigxs por causa de envolvimento com o tráfico de drogas. Mas, precisamos continuar falando mais sobre este assunto. Desta vez, preciso dialogar com vocês sobre a experiência que adquiriram no processo de enlutamento pelas mortes dessas pessoas”.

Assim, dei como encerrada a “Narrativa de estudantes pretxs sobre experiências de morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas”.

2.2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES PRETXS EM VIVÊNCIA COM O PROCESSO DE ENLUTAMENTO

Este momento está destinado a relatar as experiências de jovens estudantes pretxs moradorxs da periferia. Relatos reveladores de como elxs viveram e ainda vivem na tristeza, especialmente na escola, pela perda de alguém importante para suas vidas afetivas.

Diante do desafio proposto acima, indago-me: por onde deveria iniciar esse aprendizado? O que deveria observar de mais importante nos relatos dxs jovens para o andamento seguro da pesquisa, observando a necessidade e a dificuldade dessxs jovens de fazerem o luto e de reexistirem para além da morte?

Após essas indagações, mais uma questão me ocorreu: atravessar o luto não é nada fácil para algumas civilizações, particularmente as ocidentais, tornando-se ainda mais difícil quando quem passa por esse processo são pessoas que estão no início da juventude e sem o cuidado de profissionais da psicologia, quando há necessidade. Talvez, esse movimento seja como o do pescador que, em seu barco, lança-se ao mar agitado em busca de sustento, sem a certeza sobre o seu retorno e em quais condições retornará. Movimento de alguém em vivência do processo de tristeza, distanciando-se parcialmente do convívio social, por motivo de introjeção do sentimento de perda de entes queridos, querendo reintegração ao convívio, mas sem saber como. Além disso, "também é digno de nota que jamais nos ocorre ver o luto como um estado e indicar tratamento médico para ele, embora ocasione um sério afastamento da conduta normal da vida" (FREUD, 2010, p. 171).

> É doloroso e triste pensar que você não vai ver mais a pessoa que você ama. Quando ela morreu eu chorei por vários dias, até hoje eu sinto saudades. Por isso eu queria que o tempo voltasse pra poder aproveitar mais tempo com ela. É isso, não gosto de falar muito sobre isso. (J.E., 2019, G.F. 05).

Nas minhas andanças, encontrei muitxs jovens periféricxs que não sabiam se amanheceriam vivxs ao raiar do dia, "como vítimas de um estorvo moral acontecendo ou prestes a acontecer, que os deixa em estado de latência, paralisados e sem ação sobre que conduta tomar" (KOURY, 2003, p. 105). Muitxs dessxs jovens sofriam por perdas de familiares e amigxs envolvidxs com o uso de drogas e/ou com o tráfico. Jovens periféricxs que eram e são visitadxs "cotidianamente com a ocorrência da violência, que muitas vezes

começa a fazer parte do seu contexto, criando um ciclo contínuo de mortes e suas repercussões" (SANTOS, 2010, p. 102).

Antes, eu nunca tinha ousado tentar compreender as experiências dessas juventudes em vivência do processo de enlutamento decorrente da morte de familiares e amigxs por envolvimento com o tráfico de drogas. Nunca tinha me indignado a ponto de querer compreender as experiências dessxs jovens, as narrativas e histórias delxs sobre vivências com o luto, como proponho nesta perspectiva anunciada. Isto, sem esquecer que o "resultado da compreensão é o significado, a que damos origem no próprio processo de viver, na medida em que tentamos nos conciliar com o que fazemos e sofremos" (ARENDT, 2008, p. 331). Entretanto, considerando a tentativa de reconciliação para quem perdeu o ente querido de forma brutal antes de completar vinte anos, sem ter uma relação de vivência espiritual com a morte (RINPOCHE, 2013), compreendo que não é nada fácil e, às vezes, impossível.

O meu silêncio em relação à realidade de jovens pretxs em vivência de enlutamento é interrompido quando crio espaços de escuta, de observação e de registro das narrativas. Assim, continuei a escutar, a observar, a sentir e a registar o que xs jovens pretxs têm a comunicar sobre o conhecimento de suas vivências. Ressalto que esta experiência dxs jovens é compreendida como relação pré-reflexiva com os fenômenos, sem, necessariamente, obter controle sobre o experienciado ou sentido.

> Professor, eu não me sinto bem em escrever sobre essas coisas. É eu começar a escrever muito sobre esse assunto, começo a chorar. Eu ainda não consegui lidar com isso; mesmo que se passe meses e anos, eu não vou conseguir viver como se nada tivesse acontecido, até porque sempre que eu acho que vou conseguir viver sem aquela pessoa, outra bem querida morre. (J.E., 2019, Q. 01).

A narrativa dx J.E., 2019, Q. 01 mostra que seu passado ainda x acompanhava e se fazia presente em sua vida, seja em seu cotidiano escolar, seja fora da escola. A reconciliação (ARENDT, 2008) com a vida "normal" após a morte de um ente querido ainda estava longe de ser alcançada. Além disso, a passagem pelo processo de enlutamento ainda trazia tristeza para elx, envolvendo dor e sofrimento, a ponto delx não querer falar sobre, nem acreditar que haveria a possibilidade de viver alheix à ausência da pessoa que faleceu.

Apesar de acreditar que a passagem pelo processo do luto precise de um tempo dedicado para falar sobre ele (FREUD, 2010), naquele momento em particular para x J.E., 2019, Q. 01, discutir a respeito de quem morreu era algo a ser evitado. Mesmo considerando a realidade apresentada pelx jovem estudante, precisei continuar com as problematizações,

desta vez com mais cuidado e utilizando frases como: “Você pode me contar como você ficou quando a pessoa foi morta?”.

> Eu era uma pessoa normal, tranquila, agora estou totalmente diferente. Eu ainda penso bastante nela; sinto uma tristeza enorme, um vazio que nada nem ninguém pode preencher. Quando ela morreu, eu senti uma dor, um aperto no coração que até hoje sinto. (J.E., 2019, Q. 01).

Essa fala me trouxe preocupação, mas pude perceber que x estudante começou a dizer coisas a respeito do estado emocional delx, sinalizando o que estava passando: faltando às aulas, sem paciência para se concentrar nas aulas, isolando-se das outras pessoas, irritando-se quando conversava, apresentando tristeza constante e, devido a isso, sendo medicadx por orientação médica.

Perguntei ax J.E., 2019, Q. 01: “Em momento anterior, no questionário, você falou: ‘Professor, eu não me sinto bem em escrever sobre essas coisas. É eu começar a escrever muito sobre esse assunto, começo a chorar’. Quer falar mais sobre isso, como poderia ser melhor para você?”.

> Sim professor, eu acho melhor falar de outra forma. Eu não me sinto muito bem quando escrevo e sozinhx. Talvez seja melhor conversando com outras pessoas e o senhor. Fale com as outras pessoas, se elas aceitarem, talvez, seja melhor. (J.E., 2019, D. I. 01).

Naquele momento, x jovem estudante ficou um bom tempo caladx, olhando-me em silêncio como quem não quer muita conversa. Senti a necessidade de refazer a pergunta: “Pode ser em grupo mesmo?”. Elx continuou em silêncio. Depois de um tempo, me sinalizou de forma positiva, com a cabeça.

Depois de alguns segundos que pareceram durar mais de trinta minutos, interpelei x jovem estudante outra vez se, realmente, a nossa conversa poderia ser juntamente com outras pessoas. Isso porque, no início da pesquisa, foi sinalizada, no documento enviado para o Comitê de Ética da UNEB – além do diálogo pessoal com o coordenador do comitê e com minha orientadora –, a necessidade do cuidado que esta investigação deve ter com as pessoas envolvidas e de só acontecer a intervenção em grupo focal com o número de até quatro participantes, visando a construção confiável de vínculo entre xs envolvidxs com o tema de estudo. Em outros momentos, mais duas pessoas me perguntaram “se não teria outra forma” delas falarem sobre suas experiências.

Outro dia, depois de alguns minutos em silêncio, após questionamentos feitos pelas pessoas envolvidas com a pesquisa, entre risos silenciosos expressando alegria, lembrei-me de

que “toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 73). Compreendi que, de fato, estava escutando os gritos das pessoas que interagiam com o tema em discussão e que estavam tomando para si a responsabilidade do caminho que gostariam de trilhar em comunhão comigo e com as outras pessoas.

As falas dxs jovens me lembraram do prometido no recorte teórico-metodológico. Elas me diziam que o caminhar não era só de quem ousa interagir, mas também daquelxs que se permitem interagir. Logo, não poderia ser uma relação de mão única. Não que eu não soubesse disso: ao contrário, eu sabia, mas foi muito rico descobrir que as pessoas selecionadas por mim para conviver durante um período de tempo também sabiam disso. Elas estavam propondo uma interação, uma troca mais próxima de ideias, considerando que as várias realidades e percepções dxs jovens se entrecruzam e são desenvolvidas ainda mais.

Por assim compreender, senti que era um momento oportuno para vivenciar ainda mais as técnicas de entrevista individual e de grupo focal – técnicas de abordagem pensadas para esta experiência de escrita. A partir desse momento, passei a tomar mais cuidado em “não orientar a investigação a partir de um conjunto de perguntas predeterminadas como se faz em um levantamento ou questionário” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 73).

Passadas algumas semanas em diálogo com a direção escolar, consegui um espaço que foi essencial para o desenvolvimento de atividades de escuta individual e de grupo focal com quatro educandxs. Umx delxs preferiu dialogar individualmente. Na mesma semana, iniciei a conversação com elxs para combinarmos o nosso encontro. Decidimos que seriam todas as terças-feiras, das 11h às 12h.

Posteriormente a essa conversa, objetivando prosseguir com as demais etapas da pesquisa, agilizei a preparação do tópico guia (BAUER; GASKELL, 2015) com as perguntas[32] que serviriam para iniciar a conversação individual e do grupo focal. Minha preocupação, naquele momento, foi de não construir perguntas com base em um modelo pronto, fechadas em si. Elas deveriam conduzir o processo fluidamente, de modo quase casual, para dar conta dos fins e objetivos desejados.

Combinei com xs jovens que chegassem às 11h. Dois/duas dxs participantes chegaram, mas xs outrxs dois/duas, não. Perguntei a elxs se esperaríamos xs demais jovens chegarem ou se começaríamos sem elxs. Decidimos por iniciar a conversação na sala reservada às 11h, sem a presença dxs demais.

[32] Anexo no Apêndice 02.

Depois de vinte minutos do início da conversação grupal, enquanto falávamos sobre alguns acordos de condução do nosso diálogo, xs dois/duas jovens que estavam atrasadxs chegaram juntxs. Paramos a conversação para acolhê-lxs. Entre abraços, dizeres de bom dia, risos, "escaldação"[33] – isso porque umx delxs estava maquiadx e bem elegante porque iria para o shopping. Xs outrxs jovens diziam que elx estava bem bonitx e riam. Elx sorria também, não sei se de timidez ou por outro motivo. Elx ria e nos olhava, mas eu não sabia o que elx queria dizer ou o que esperava de nós. Então, reafirmei o que xs outrxs estavam falando, dizendo: "Você está bem bonitx mesmo". Elx continuou rindo, olhou-me, baixou a cabeça e silenciamos por algum momento.

Em seguida, umx dxs jovens que tinha se atrasado nos disse: "Foi problema familiar e, então, quase que não ia conseguir vir porque meu pai começou a falar. Então larguei ele lá e vim". X outrx disse ter recebido um convite de uma amiga para saírem. Em seguida, retomei a construção do nosso acordo.

> *Pesquisador: Anteriormente, no questionário, você disse que era próximx da pessoa que foi morta, não foi? Me fale um pouco mais dessa aproximação.*
> A gente se conversava todos os dias, ele andava lá em casa e tudo. Quando teve um problema que ele tava corrido da polícia, ele tava lá em casa, até um dia antes dele morrer, ele tava lá em casa também. (J.E., 2019, G.F. 01).

Sinalizando positivamente com a cabeça, pedi que continuasse a falar. Houve um momento em que pedi que dissesse como descobriu a morte da pessoa que tinha perdido por envolvimento com o tráfico de drogas.

> Professor, ele ficava comigo e, antes dele morrer, ele tava na praia e tal, sempre ele conversava comigo, sempre, era como se fosse irmão mesmo. (J.E., 2019, G.F. 01).

Em seguida, depois de alguns segundos em silêncio, elx continuou:

> Assim quando eu descobri, eu descobri que meu irmão morreu; vírgula, porque minha mãe não queria que ninguém me contasse, porque ela sabia como eu ia ficar [...]. Então meu tio que me contou, porém escondido de minha mãe, e foi assim, foi em uma terça-feira quando eu cheguei da escola às 17:28 da noite; eu não consegui nem abrir o portão, meu tio já chegou e falou "mataram ele". Eu fiquei paradx sem mentalizar, eu fiquei, acho que assim, até meia noite ou foi 01:30 da manhã e eu ainda tava fardadx. Eu parei, fiquei sem pensar. Eu fui atrás das nossas conversas pra poder tentar recuperar, pra ver se era mentira, porque ele tinha postado o status no WhatsApp antes dele morrer. Então, eu ainda achava que era mentira; então, eu olhava o Facebook pra ver se alguém tava postando alguma coisa, na hora eu vi que começaram a postar, aí minha mãe falou que não era pra ele ter me contado porque sabia qual era a minha reação, que ia contar depois e não tem como esquecer, porque

[33] Termo usado por elxs quando riem umxs dxs outrxs.

> até hoje todo mundo fala. Ontem mesmo tavam falando o nome dele; todo mundo fala, então, é um negócio vazio porque ele alegrava a rua, ele era a pessoa que me completava. Aí minha mãe falou que "ele foi embora e aqui ficou tão esquisito", então é assim. (J.E., 2019, G.F. 01).

"Eu fiquei paradx sem mentalizar, eu fiquei, acho que assim, até meia noite ou foi 01:30 da manhã e eu ainda tava fardadx" (J.E., 2019, G.F. 01). Este fragmento de texto ressoou na minha mente sem cessar, fazendo-me pensar em Arendt (2008, p. 333), quando ela diz: "o processo de compreensão também é, com toda a evidência e talvez em primeiro lugar, um processo de autocompreensão". O pensamento da autora me faz pensar que o fragmento de texto narrado pelx jovem estudante trazia sua incompreensão do vivido. Expressava uma pessoa atônita, perdida, "sem chão", ao se deparar com a notícia da morte do seu ente querido. Elx poderia saber o que estava ocorrendo, mas ainda parecia não compreender muito bem o fenômeno vivido, porque saber não é compreender.

O seguinte fragmento: "Ontem mesmo tavam falando o nome dele; todo mundo fala, então, é um negócio vazio porque ele alegrava a rua, ele era a pessoa que me completava", dx J.E., 2019, G.F. 01, retrata a lembrança dx educandx sobre o falecido e isso me fez pensar no texto de Freud (2010, p. 130), segundo o qual "a própria morte é também inconcebível, e, por mais que tentemos imaginá-la, notaremos que continuamos a existir como observadores". A pessoa em processo de enlutamento sofre muito, às vezes, sem conseguir se reconciliar com as dores decorrentes desta morte.

Outra interpretação extraída do fragmento acima é que, particularmente na periferia, como meio de socializar a tristeza e, às vezes, fazer com que outras pessoas de sua proximidade saibam das vidas ceifadas dos seus entes queridos em consequência de envolvimento com o tráfico de drogas, xs jovens publicizam suas dores nas redes sociais, a exemplo do Facebook e do WhatsApp, ou ainda grafitam, nas paredes das ruas da periferia, a expressão "luto".

X jovem estudante continuou narrando sua experiência com o processo de enlutamento:

> A morte dele mudou completamente a minha vida, até porque, depois que eu soube da morte dele, eu comecei a passar mal, a ficar indo pra médico. Fiquei internadx uma semana, toda hora mudando de médico, porque não conseguia descobrir o que era que eu tinha, e daí também veio a depressão e a ansiedade, daí também veio tudo. (J.E., 2019, G.F. 01).

No Ocidente, em geral, morte é sinônimo de dor, de tristeza, de sofrimento, diferentemente da experiência em culturas orientais, em particular no budismo, em que a

questão da morte é vivenciada, desde cedo, como parte do processo natural da vida: "aceitação da morte, bem como a clara compreensão de que o sofrimento e a dor podem ser parte de um processo natural e profundo de purificação. Aos sete anos comecei a entender o sentido da partida espiritual" (RINPOCHE, 2013, p. 26).

Se, no Ocidente, as pessoas não são educadas a encararem a morte como um processo natural da vida, pelo contrário, evita-se falar sobre ela, isso se agrava quando essa morte ocorre antes dos vinte anos e por arma de fogo. Não existe manual ensinando as pessoas enlutadas a aceitarem a morte violenta dos seus entes queridos como fenômeno da vida. Nem deveria existir, porque morrer por arma de fogo não é um processo natural do término da vida, mas sim uma forma brutal de cessá-la.

A dor e a tristeza como sintomas passageiros decorrentes da perda de alguém amado fazem parte do processo do luto, como adverte Freud. Porém, como bem observado pelo mesmo autor, quando a dor e a tristeza se tornam duradouras e permanentes no cotidiano do enlutadx, não x deixando viver, estudar, trabalhar, conviver socialmente, a exemplo de quando a partida dos entes queridos não é superada pelxs educandxs, talvez seja preciso buscar cuidados profissionais, porque pode-se instalar um processo de melancolia duradouro, decorrente da não superação dessas perdas caso o luto não seja vivido e finalizado. Além disso, muitas pessoas podem ser acometidas por adoecimento mental, como a ansiedade e a depressão.

Os fenômenos sociais morte e luto, como experiências do cotidiano de vida de muitxs jovens pretxs periféricxs decorrentes do envolvimento de seus familiares e amigxs com o tráfico de drogas, não deveriam, teoricamente, ser mais aceitáveis na vida delxs, sem causar estranheza ou dor nxs mesmxs?

> Eu ainda não consegui lidar com isso, porque quando eu achava que eu ia conseguir lidar com isso, que eu achava que eu ia conseguir viver, x meu/minha ex morreu que também só tem dois meses, aí, então, tudo voltou a mesma coisa, então sempre atrapalha. (J.E., 2019, G.F. 01).

Seria a vivência dx jovem com o processo "normal"[34] do luto (FREUD, 2010) uma das principais possibilidades, senão a única, de "reconciliar-se" e aceitar a perda do seu ente querido, não trazendo sequelas mentais futuras para si? Como poderiam se conciliar, teoricamente, com a vida, se para elxs não foram oferecidos o direito e o tempo necessários para a conciliação, diante da despedida daquelx que teve a vida ceifada antes dos vinte anos?

[34] "Normal" seria o tempo, teoricamente, necessário para que a pessoa chore, sinta a tristeza e reflita sobre aquele cuja vida foi tirada.

> Como já conversamos antes, professor, éramos melhores amigxs, e eu já tinha costume de, todas as vezes que eu saia da escola, ir pra casa dela. A gente conversava e ela era uma pessoa legal. (J.E., 2019, G.F. 03).

J.E., 2019, G.F. 03 iniciou a narrativa delx a partir do texto acima, expressando o seu sentimento em relação à pessoa que tinha sido morta por envolvimento com o tráfico de drogas. Houve um momento em que eu me senti como se estivesse em outro mundo. Meus olhos não batiam enquanto eu x escutava, x observava, até que elx me disse: "Professor, o senhor está me ouvindo?" (J.E., 2019, G.F. 03).

Naquele momento, em pensamento estive ausente da companhia dx jovem. Foi ali que pude refletir que Compreender se apresenta muito além de um simples verbo de ação que objetiva escutar e/ou observar o manifestar do fenômeno. E, longe de desenvolver a intenção de dissecar, delimitar, tinha que me situar e me localizar, tentar me conectar com a história de vida que x J.E., 2019, G.F. 03 narrava. Naquele contexto, pude perceber que eu estava emocionado. Após um rápido momento de silêncio, fui interpelado pelx jovem e respondi: "Estou sim". Elx prosseguiu:

> Eu confiava mais nela do que em qualquer outra pessoa; aí depois eu descobri também que ela *[Silêncio. X alunx encheu os olhos de lágrimas]* Eu não sabia no início que ela vivia no tráfico de drogas, aí, depois que eu descobri, eu fiquei muito triste. (J.E., 2019, G.F. 03).

Por mais perplexidade que pessoas desinformadas possam vir a ter, muitxs jovens, ao iniciarem a relação com outrxs jovens envolvidxs em atividades criminosas na periferia, não sabem do envolvimento delxs nessas práticas. No momento de pausa dx jovem, ao falar sobre a relação afetiva delx com a pessoa morta por envolvimento com o tráfico, percebi explicitamente que o luto ainda não tinha passado e que a elx não foi oferecido o tempo necessário para elaborá-lo.

Assim, busquei saber mais do envolvimento dx jovem com a pessoa morta: "Você falou ter ficado muito triste com a pessoa que morreu. Fale mais sobre isso. Pode falar mais um pouco dessa tristeza, caso seja possível?". Houve um silêncio que só foi interrompido quando x jovem me perguntou se, antes, poderia falar de como a pessoa tinha morrido. Eu sinalizei um sim com a cabeça e então elx continuou a falar:

> Ela morreu quando ela tava bebendo com a família dela. Era aniversário de alguém da família dela, não lembro se era primo, não sei, aí a mãe dela disse que só ouviu os tiros, aí disse que pegou nela por trás. Eles estavam de moto. (J.E., 2019, G.F. 03).

Em acordo com Arendt (2008, p. 33), penso que o importante seja compreender: “escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender”. Assim, penso que compreender difere de obter informação correta, mas tem como base principal a experiência vivida por quem narra sua história de vida:

> A mãe dela disse que vieram dois de moto, aí deram um tiro nas costas primeiro. Pegaram ela de surpresa, ela não pôde fazer nada. E, quando ela virou, o segundo foi na costela, aí ela caiu, começou a convulsionar e morrer. (J.E., 2019, G.F. 03).

Penso que, na realidade, a atividade interpretativa é processual, complexa e inesgotável, e não me permite encontrar resultados inequívocos. Portanto, é uma atitude interminável que se apresenta em constante transformação e variação, aceitando os erros e as informações duvidosas de quem narra os fenômenos. Nem sempre é um caminho de acordo com a realidade vivida pelas pessoas, diante de suas re/conciliações com o mundo que, intencionalmente, elas habitam e comunicam. Como um ato de reconciliação, desdobra-se em face da “ofensa, sendo uma ocorrência cotidiana, decorrência natural do fato de que a ação estabelece constantemente novas relações em uma teia de relações, e precisa do perdão, da liberação” (ARENDT, 2014, p. 297), sem tempo mensurado para ser finalizado, liberando a pessoa para continuar vivendo.

> *Pesquisador: Você lembra que eu pedi para você falar mais um pouco da sua tristeza quando a pessoa que você gostava morreu? Então, se você não quiser falar mais sobre a pessoa que morreu, pode falar sobre como você ficou depois da morte dela?*
> Quando eu recebi a notícia, eu fiquei arrasadx, eu não tive nenhuma reação. Eu fiquei em estado de choque, tentando perceber que aquilo era real. Eu fiquei, tipo assim, em choque. Eu achava que era um pesadelo, que era mentira e eu chorei assim durante um mês e eu queria me isolar de todo mundo, porque ela era a única pessoa, assim, quem me dava vontade sobre qualquer coisa, tipo, se caísse uma caneta do chão, eu falaria a ela e aí... que queria me isolar de todo mundo. Não queria comer, não conseguia dormir. Eu tomava remédio escondido porque era uma coisa assim... (J.E., 2019, G.F. 03).

Enquanto ouvia a narrativa dx J.E., 2019, G.F. 03, dei-me conta de que estava sendo consumido por uma forte dor de cabeça. Notei, ainda mais, a profundidade das narrativas. Contudo, visto que x jovem estava com muita necessidade de falar, permaneci na escuta sem deixar transparecer a minha dor. Diante do estupor da situação vivida, amparo-me nos ensinamentos: de Freud (2010), em que o mesmo descreve a dor e a tristeza sentidas pela pessoa no processo de luto; de Arendt (2008), quando ressalta que nem sempre é possível a

pessoa se reconciliar com o mundo e com a realidade; e, depois, de Rinpoche (2013), que trata da relação cultural tradicional com a morte como parte da vida dos tibetanos.

Percebi o quanto não estava sendo fácil para nenhum de nós continuarmos com a narrativa em andamento; "porque é tão doloroso essa operação de compromisso em que o mandamento da realidade pouco a pouco se efetiva" (FREUD, 2010, p. 174). Mas eu senti também que, naquela ocasião, era do nosso desejo continuar.

Diante de cada narrativa compartilhada, descobri que há uma profundidade que envolve o mundo onde essas pessoas habitam e seu modo de lhe conferir sentido. Mesmo sabendo que não sou capaz de compreender completamente o que ocorreu com xs participantes da pesquisa, o que elxs sentiram e suas dores, minha esperança é que, depois da consumação do processo de enlutamento vivido por essxs jovens, um dia elxs voltem a ficar livres e desimpedidxs dessa dor que xs consumia durante aquelxs falas; como bem observou Freud, ao enfatizar que esse processo é necessário e, em si, não constitui uma doença. Contudo, eu não sei precisar quando isso será superado pelxs jovens, mesmo porque, dizer quando este processo será finalizado não é o objetivo desta experiência de estudo.

Recuperados, depois de uma longa pausa, retomei a nossa conversa: "Pode falar um pouco mais sobre sua experiência com a tristeza? Se quiser, pode falar dela também na escola, quando vocês convivem com outras pessoas". Após uma pausa de segundos, umx educandx relatou:

> Eu sinto saudades, queria que o tempo voltasse pra poder aproveitar mais tempo com ela, é isso, eu não gosto de falar muito sobre isso. Era difícil porque algumas pessoas não entendem. Elas acham que quando você tá triste por um bom período de tempo, você tá querendo chamar atenção, ou alguma coisa, tipo assim: "A culpa é sua, você quer chamar atenção, você quer que as pessoas tenham dó de você", que é "frescura", que é isso e aquilo, e não é assim. (J.E., 2019, G.F. 03).

"Compaixão, você disse? Sim, mas há que entender bem o sofrer-com que essa palavra significa. Não é um gemer-com, como a piedade, a comiseração, figuras da deploração, poderiam ser; é um lutar-com um acompanhamento" (RICOEUR, 2012, p. 16). De acordo com a narração dx J.E., 2019, G.F. 03, essa atitude de compaixão está em falta nas pessoas da sua convivência. Como forma de desabafo e pedido, em sua fala, x jovem apela para que as pessoas não sintam o seu sofrimento ao passar pelo processo de perda da pessoa amada com descaso e desprezo.

> Aí, por causa disso e isso aconteceu dentro da sala de aula: o pessoal achava isso... que era drama... que era frescura, aí eu fiquei um tempo sem ir pra escola, um bom

> tempo mesmo. Aí foi isso que os professores, eles só me perguntavam por que eu tava daquele jeito, porque, tipo, eu sempre gostei de estudar e do nada eu parei. (J.E., 2019, G.F. 03).

Ficamos nos olhando. Dentro da sala, só escutávamos o silêncio. De repente, outrx educandx continuou narrando:

> Éramos muito próximxs, tanto que éramos primxs, mas nunca nos tratamos como primxs, sempre irmãxs. Ela gostava de dinheiro e da vida bandida. Quem x matou foram quatro homens, estavam em um carro e ela em outro. (J.E., 2019, G.F. 04).

Enquanto se pronunciava, eu e as outras pessoas olhávamos atentamente para aquela cena. Eu sinalizava positivamente com a cabeça e elx prosseguia:

> Quando ela morreu, meu mundo caiu porque eu meio que estava na mesma situação. Fiquei em desespero. Eu já tinha perdido tanta gente nessa vida "bandida". Uma parte de mim foi embora. Não sou mais a mesma pessoa. Ainda eu choro muito. A minha tristeza tá sendo tão grande que eu não consigo nem mais chorar porque quando eu penso em chorar, eu começo a ficar com muita falta de ar. (J.E., 2019, G.F. 04).

"A violência pode direcionar a trajetória dos jovens, deixando marcas no corpo e na memória que são difíceis de superar" (SANTOS, 2010, p. 102). Esse foi o pensamento que ecoou na minha memória quando ouvi: "Eu já tinha perdido tanta gente nessa vida 'bandida" (J.E., 2019, G.F. 04). A narrativa dessx educandx me lembrou de outros relatos desta experiência de pesquisa, expressando as dificuldades que xs jovens têm para viverem o luto decorrente da perda de pessoas queridas para o tráfico de drogas.

No final do relato acima, J.E., 2019, G.F. 04 apresentou dificuldade para respirar. Suspendi a atividade por um tempo e pedi a outra pessoa que fosse buscar água para elx. Enquanto isso, observei lágrimas nos olhos dx jovem. Devido ao ocorrido, ficamos em silêncio por alguns minutos. Depois, perguntei: "agora você está sentindo alguma coisa?".

> Não, porque, tipo [...] já me acostumei a falar sobre isso, aí tipo [...] quando eu tô sozinha é pior, por isso que eu acho melhor não responder questionário, mas conversar, se eu estivesse em casa não seria bom. (J.E., 2019, G.F. 04).
> *Pesquisador: Podemos continuar? Fala mais um pouco como está sendo este momento para você, está sendo como?*
> Tá sendo bom, porque eu tô vendo outros casos que aconteceram, né, tipo com o mesmo sentimento que o meu. Está sendo tranquilo falar sobre isso que estou falando, mesmo se em algum momento eu esteja ficando triste. (J.E., 2019, G.F. 04).

X jovem estudante ainda não tinha relatado de que maneira ocorreu a morte da pessoa cujo luto elx estava vivendo. Por isso, pedi que comentasse sobre. Então, eu disse: "Acho que

você falou pouco sobre a pessoa que morreu por envolvimento com o tráfico de drogas, você pode falar mais um pouco?".

> Ela foi fazer bronzeamento artificial no dia. Aí nesse dia ela foi pra uma festa de noite. Dessa festa ela foi pro motel, quando ela tava saindo do motel às 08:59 que foi o último visto dela, ela tinha me dito que tava saindo e que já estava indo pra casa, aí ela parou de responder e foi na hora que começou o tiroteio. E foi mais de vinte tiros. Eles estavam com um fuzil e uma arma ponto 40, um tiro agarrou no pescoço e foi quando ela parou de falar e depois ela tomou mais três tiros e aí ela ficou convulsionando no carro e ela tentava falar e o sangue espirrava. Eu recebi os vídeos e vi que ninguém ajudava, todo mundo gravava e ninguém fazia nada e, ainda, pegaram o celular dela que aparece no vídeo. (J.E., 2019, G.F. 04).

Enquanto J.E., 2019, G.F. 04 falava sobre como a pessoa querida tinha sido assassinada, o grupo permaneceu atento, sem piscar os olhos nem deixar de olhar para elx. Afinal, mesmo que para muitas pessoas as histórias que envolvem sangue e tiro sejam coisas de cinema, para xs jovens com quem eu estava convivendo o contexto de tiro, sangue, violência e morte era a realidade, porque isso fazia parte do cotidiano delxs. Lancei mais um questionamento: "Fale-me como você reagiu e ainda reage a este acontecimento".

> Eu choro muito, fico muito triste. Mas, às vezes, eu sinto tanta tristeza dentro de mim que nem consigo chorar. Sinto muita dor no peito. Eu meio que andava com pessoas erradas, após o acontecimento, eu me afastei. Sabe, eu fiquei treze dias sem comer, fiquei internada e minha família e amigos ficaram mal com isso. (J.E., 2019, G.F. 04).

Eu poderia defender que o chorar e a tristeza seriam as formas construídas pela pessoa em processo de enlutamento para continuar vivendo, existindo? Sim, mesmo que essas não fossem as suas únicas formas de existir. Por várias vezes, encontrei J.E., 2019, G.F. 04 isoladx em sala de aula e pelo corredor, e dificilmente eu x encontrava em sala assistindo aula. Além disso, também notava nelx a necessidade de atenção, de conversar, de se sentir visível e percebidx.

> *Pesquisador: Tem alguém com quem você possa falar sobre essas coisas, seja na família ou fora dela?*
> Professor, tem uma pessoa que me ajudou muito neste momento, ela me ajudou como ninguém. Foi Daniel. Infelizmente, ele foi morto em 3 de junho deste ano. Além dele, Gabriel me ajudou muito também. Hoje em dia, Daniel não está mais aqui e eu não falo mais com Gabriel. Sabe, professor, eu não desejo essa dor pra ninguém. De todas as perdas que eu tive na minha vida, essa foi a que me destruiu por completo. (J.E., 2019, G.F. 04).

A familiaridade dessxs jovens pretxs periféricxs com o fenômeno da morte vem ocorrendo desde cedo, porém, nem todas as mortes são sentidas na alma de modo idêntico por elxs, nem assistidas de forma igual. A experiência delxs com esse fenômeno torna-se mais penetrante do que simplesmente sobreviver a ele, como se fosse um longo trajeto até a "aceitação do finado que se afasta, se desapega do vivo para que este sobreviva" (RICOEUR, 2012, p. 11).

Nesse sentido, estou longe de ter a pretensão de afirmar que o chorar e a tristeza sejam formas de reconciliar-se com a realidade que continua após a morte da pessoa amada. Do mesmo modo, jamais sugeriria que, no ato do choro e da tristeza, as pessoas encontrariam a compreensão e o conhecimento total da experiência de quem se encontra em processo de enlutamento. Entretanto, ouso dizer que, nos atos emocionais dxs jovens estudantes – tristeza, choro, entre outros –, estão algumas formas que encontraram para sobreviver à realidade sociocultural e histórica que continua a operar.

> É muita revolta pelo que aconteceu, eu meio que me sinto muito culpadx, porque ela me chamou pra ir com ela também e tipo, ela nunca sentava no banco da frente. A gente podia tá indo pra São Paulo, ela não sentaria no banco da frente, só que como tava as duas amigas dela atrás, ela sentou na frente. E sempre quando a gente saía, quem sentava na frente sou eu, até com minha mãe, sempre sou eu. (J.E., 2019, G.F. 04).

A revolta e a culpa também são outros elementos encontrados por quem ficou e continua sobrevivendo e re/existindo. A vida não cessa, por mais que não falte a vontade de tirá-la por parte de quem continua existindo. Os variados sentimentos de quem se encontra em processo de luto, segundo relatos narrados até o momento – raiva, revolta, culpa, tristeza, ausência de autoestima – fazem parte do cotidiano dx sobrevivente em processo de enlutamento.

> *Pesquisador: Você pode continuar falando sobre sua amiga que foi morta e ainda não se sabe por quem?*
> Ela deixou um filho de cinco anos, é tipo [...] acontece algumas coisas na família dela e o pai dela bate na mãe e em todo mundo dentro de casa, obriga todo mundo a trabalhar, a carregar areia pra fazer as casas dele. É um monstro né, e até hoje ele fala que a culpa dela ter morrido foi culpa de minha vó, sendo que ele botou minha amiga pra fora de casa. (J.E., 2019, G.F. 04).

Enquanto a narrativa mencionada acima era relatada, eu me recordava de Angela Davis, ativista feminista e filósofa norte-americana que, em 1960, passou a abordar, além de questões raciais, discussões políticas, culturais e do sexismo como tema central de suas

publicações. Segundo Davis (2019, p. 41), o "estupro, intimidação sexual, espancamento [...] são algumas das muitas formas de violência". A autora alerta: "essas manifestações específicas da violência contra a mulher se situam em um espectro mais amplo da violência produzida socialmente, que inclui violações sistemáticas orquestradas contra os direitos econômicos e políticos femininos" (DAVIS, 2019, p. 42).

O sexismo, como parte da formação cultural do gênero masculino, do patriarcado, não permite a autocrítica nas ações violentas cometidas. Ao reler o fragmento dx J.E., 2019, G.F. 04: "é um monstro né, e até hoje ele fala que a culpa dela ter morrido foi culpa de minha vó, sendo que ele botou minha amiga pra fora de casa", percebi, com mais atenção, que x jovem estudante estava sinalizando o principal responsável pela situação, de modo que a possível morte da pessoa envolvida com o tráfico era decorrente da formação patriarcal do pai da jovem falecida. Com mais detalhe e profundidade, x jovem estudante continuou sua narrativa sobre a pessoa amada:

> Quando ela saiu da prisão, ele botou ela pra fora e ela foi morar com minha vó e, tipo, como minha vó sempre conversava com ela, fazia de tudo pra ela não se envolver nessa vida, só que, como ela já tinha 24 anos, ela fazia o que ela queria da vida dela. E aí o filho dela, no dia 17 de julho, ainda lembro, ele abriu a boca pra dizer que não aguentava mais apanhar, que ele não fez nada pra merecer e que ele queria subir nos balões, pra subir pro céu pra ficar com a mãe dele. (J.E., 2019, G.F. 04).

A gravidez precoce faz parte do cotidiano de jovens da periferia, como também de jovens de outras classes sociais brasileiras. O pai da jovem gestante a expulsou de casa e o progenitor da criança não se responsabilizou por ela. Nesse mesmo contexto alimentado pela cultura patriarcal (HOOKS, 2017), as meninas, quando têm xs seus/suas filhxs, não trabalham por terem que cuidar da criança. Por isso e por outras questões de ordem financeira, as jovens que residem nas periferias são as que mais ficam em vulnerabilidade social e econômica.

Quando eu já estava encerrando o diálogo com J.E., 2019, G.F. 04, fui interpelado por outrx jovem que me perguntou, com os olhos graúdos fixados em mim, se elx poderia falar um pouco mais sobre o que tinha escrito no questionário. Retribuindo o olhar delx de forma acolhedora, respondi: "Sim, pode sim". Minha resposta foi reforçada com a sinalização positiva balançando a cabeça. Com isso, x jovem narrou como a pessoa – querida e importante na vida delx – tinha entrado no mundo do tráfico de drogas:

> Bom, eu descobri que *[silêncio]* tipo assim, indução de um amigo dele que tinha um irmão que era traficante e por causa do irmão, esse amigo dele começou a se envolver, porque uma coisa puxou a outra. E começou usando drogas e depois ele

> começou a ficar na frente da boca, aí nessa foi se envolvendo cada vez mais e quando ele foi ver, ele já tava totalmente envolvido nessa vida, tanto ele, quanto o amigo dele. (J.E., 2019, G.F. 05).

Talvez sem perceber, J.E., 2019, G.F. 05 se referia a uma estrutura internacional do tráfico de drogas. Em minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2017), mostro que a composição estrutural do tráfico de drogas é formada do seguinte modo: há um gerente geral, aquele que recebe as mercadorias do chefe maior e as repassa para todos os gerentes das "bocas", posição que a pessoa querida por elx ocupava, segundo a sua narrativa; toda "boca", onde cada droga é comercializada, tem um gerente particular que, por sua vez, é comandado pelo braço direito do chefe, o gerente geral. O gerente de droga tem sua equipe de cargueiros/deliverys – jovens que transportam as drogas para as "bocas" e que ganham por viagem, sendo pagos diretamente pelo gerente geral. Com o objetivo de entregar as drogas aos usuários, existe a figura do "vapor": é quem leva as substâncias para os consumidores em determinados pontos estratégicos da comunidade ou fora dela. Cada "vapor" fica com um tipo de droga e se reporta ao gerente da "boca".

Existe também o papel de vigia, conhecido também como "falcão". A pessoa vigia a entrada das comunidades com o intuito de avisar aos grupos do comércio ilegal de drogas quem se aproxima. Destes vigias, quem se destaca é promovido a "vapor". Na hierarquia, "vapor" é uma espécie de cargo mais elevado do que ser vigia de "boca". Por último, na organização do funcionamento do comércio ilegal de drogas, existem as figuras do segurança e do estagiário. Os seguranças – conhecidos também como soldados do tráfico – são contratados diretamente pelos gerentes, visando proteger os pontos de vendas. Acredito que a pessoa morta sobre a qual x jovem estudante relatou na fala delx deve ter passado por este processo hierárquico durante a sua vida no tráfico. J.E., 2019, G.F. 05 detalhou:

> Ele foi morto porque outros traficantes queriam matar o irmão do amigo dele e aí o amigo dele foi e chamou ele pra trocar tiro com os traficantes, e como eles não tavam de brincadeira foi e matou ele e o amigo dele. E ele correu pra não morrer, só que não conseguiu, porque já tinha tomado um tiro acima da nádega e o outro, acho, que foi na cabeça, porque ele não aguentou correr e caiu, aí foi nessa hora que mataram ele. E assim, os dois tinham perspectiva de vida, digamos que era boa, porque um era do exército e o outro era compositor. Os dois eram formados no colégio e não tinham o porquê e nem motivos pra isso, mas, como diz o ditado: "Quem se mistura com porcos, farelo come".

Este fragmento do relato dx jovem é complexo por si só. Complexo porque a biografia do jovem morto apresentada pelx jovem participante desta pesquisa o coloca como alguém que não estava sabendo o que fazia, como alguém sem consciência da sua atitude: "Quem se

mistura com porcos, farelo come" (J.E., 2019, G.F. 05). Por outro lado, a fala dessx mesmx jovem apontou que: "Os dois tinham perspectiva de vida, digamos que era boa, porque um era do exército e o outro era compositor" (J.E., 2019, G.F. 05). Dessa maneira, x jovem apresentou o motivo pelo qual a pessoa morta não deveria ter entrado no tráfico, levando a pensar que a pobreza e a falta de perspectiva podem ser vistas como fatores para que pessoas entrem no mundo do tráfico de drogas.

Diante do relato, fiquei me indagando, ainda mais, sobre a complexidade destes fragmentos de narrativas: o surgimento do tráfico de drogas, assim como o aumento da sua amplitude comercial, origina-se na pobreza? Está na pobreza a explicação do surgimento desse fenômeno, assim como a sua razão de ser? Se assim for, por que todxs xs jovens envolvidxs com o tráfico de drogas, moradorxs de bairros periféricos brasileiros, não estão ricxs, assim como suas famílias? Se a origem do tráfico, bem como sua expansão no Brasil, se explica pela pobreza, como explicar o seu crescimento assustador em países como Japão, Itália, EUA, Inglaterra, Espanha, entre outros? Como explicar também que, na estrutura social operante do tráfico de drogas no Brasil, estejam presentes grandes latifundiários e empresários brancos e de origem rica? Com certeza, a situação de pobreza fragiliza muitas pessoas que estão passando fome, mas, daí a dizer que a origem do tráfico de drogas reside na pobreza, é uma declaração de ignorância e cegueira diante da realidade socioeconômica e política brasileira.

Movido pela complexidade dessa reflexão que eu estava fazendo, pedi para x J.E., 2019, G.F. 05 que, se fosse possível, continuasse falando da sua aproximação com a pessoa morta por envolvimento com o tráfico de drogas.

> Professor, eu amei elx por um tempo né, mas, tipo [...] a gente não tava mais juntxs por um tempo, acho que foi um ano e foi um baque, né, professor? Porque eu tinha chegado da escola e eu jurei que eu tinha visto elx aí. Quando eu cheguei, minha amiga falou, ela chegou já assustada e eu falei logo: "O que foi?" Ela mandou eu subir, eu falei que não ia subir porque eu já tava assustadx e não ia nem conseguir abrir o portão, aí ela falou que tinham matado elx aí. Eu fiquei tipo assim: "Como assim matou elx se eu vi elx agora". Aí, eu fiquei muito triste, eu chorava tanto, porque era uma pessoa que, tipo assim, a gente não tinha mais nada, mas era uma pessoa que eu gostava, era uma pessoa que eu tinha carinho apesar de tudo. (J.E., 2019, G.F. 05).

Ao término da narrativa dx J.E., 2019, G.F. 05, que tinha apenas 17 anos, pensei comigo: que história de vida é esta dessa pessoa? Pensei além: como ela poderia estar dando conta de uma história de dor, sofrimento, ao viver com o processo de luto? Tomado de perplexidade diante de todas as narrativas escutadas e desta em particular, não fiquei nem por

um segundo preocupado em buscar comprovações sobre verdades ou mentiras, tampouco averiguação de hipóteses. “Em fenomenologia em diálogo com a hermenêutica, já não se deduz, no sentido matemático ou lógico desse termo. Por outro lado, os fatos que a redução fenomenológica abre não estão lá para sugerir ou confirmar hipóteses” (LEVINAS, 1965, p. 137). Por isso, empenhei-me em interpretá-los.

“As nossas reflexões, sem nenhum espírito sistemático, dizem respeito às noções da descrição, da intencionalidade, da sensibilidade e da subjetividade” (LEVINAS, 1965, p. 137). Assim, ao invés de buscar comprovação e claridade, busco aqui me encontrar, conciliar-me com a compreensão preliminar da pessoa em relação ao fenômeno vivido para que, no processo, haja a possibilidade de caminhar ao encontro da compreensão fenomenológica e da interpretação hermenêutica. Esse impacto expressado significa a compreensão servindo como pista preliminar ou tácita da vivência da pessoa com o seu mundo.

“Pode continuar falando dessa tristeza que você falou antes? Tristeza causada pela morte da pessoa envolvida com o tráfico de drogas”, perguntei para elx. Houve um momento de silêncio, onde pude identificar, tendo como referência Buber (2014, p. 36), que o “diálogo humano pode existir sem signo, apesar de ter neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria”. Minha reflexão foi interrompida quando x jovem sinalizou:

> Éramos amigxs e depois começamos a gostar umx dx outrx, além da amizade *[risos]* Elx foi mortx por uma pessoa que se dizia ser amiga delx. Elx morreu com um tiro nas costelas [...] Foi horrível. Como se um pedaço de mim se quebrasse. Eu chorei durante quase um mês. Não queria comer, nem dormir. Eu me isolei de quase todo mundo. Eu também fiquei ansiosx e passei a tomar remédios escondidx para me acalmar. Hoje eu sinto saudade, fico um pouco triste, mas depois supero. (J.E., 2019, G.F. 05).

Esse fragmento de texto me reconecta à ideia de que a experiência com a morte de alguém queridx é mais real do que a vida “interrompida”. Às vezes, com muita labuta, a pessoa volta à realidade para ir sobrevivendo (RICOEUR, 2012). Recordo-me ainda que “o luto normal também supera a perda do objeto e absorve, enquanto dura, todas as energias do Eu” (FREUD, 2010, p. 189). Além disso, por um momento, não deixo de concordar que “a mente é revelada como a base universal da experiência – criadora da felicidade e criadora do sofrimento, criadora do que chamamos vida e do que chamamos morte” (RINPOCHE, 2013, p. 79).

Reconectado com as ideias acima, busquei dar continuidade ao diálogo: “Você teve alguém te ajudando a superar essa tristeza? Ou melhor, você ainda sente tristeza por causa da

morte da pessoa?". Olhei para x jovem com olhar de compaixão. Por algum tempo, acreditei que elx não falaria nada, mas logo depois elx disse:

> Aham, é tipo assim, meus amigos, porque tipo assim [...] a maioria das minhas amizades conhecem ele, a maioria não, acho que todas as minhas amizades que eu tenho conhecem ele, até por ser uma pessoa que era extrovertida, fazia amizade com todo mundo fácil. Todo mundo me ajudou a superar e tal, e foi, tipo assim, graças às minhas amigas e tal, que conversava muito, eu consegui superar, bola pra frente e tudo mais. (J.E., 2019, G.F. 05).

Depois de escutar muitas narrativas, a exemplo da citada anteriormente, pude ter mais compreensão de como estava difícil para algunxs dessxs jovens elaborar o sofrimento pela perda dx seu ente amadx. Enquanto isso, para mim, ouvir as narrativas trazia momentos fragmentados de silêncio, com a sensação de nada poder dizer. "Estou sem saber o que devo lhe perguntar, depois dessa sua fala. Você quer falar mais sobre outras coisas? Se quiser, fique à vontade", eu disse, e então x jovem discorreu:

> Eu nunca falei sobre isso com ninguém. Ninguém me ajudou neste momento, na verdade, eu mesmx. Eu não me sinto à vontade para falar com minha psicóloga sobre isso. Eu x amava muito, elx era incrível e me fazia esquecer dos meus problemas. Acho que vou sentir falta delx pra sempre. (J.E., 2019, D. 05).

Enquanto se aproximava o término do diálogo com x J.E., 2019, D. 05, eu pensava: poderia ser, como adverte Koury (2003), o não falar sobre a experiência do morto e do luto como uma forma de manter as emoções interiorizadas, intactas, numa dimensão da vivência do eu? Ou uma forma de manter, em segredo privado, a dimensão do sentido, como pura propriedade da pessoa que experiencia a emoção da vivência do luto, não querendo revelar para o social? Ou, então, como possibilidade de desconfiança de outrem?

Em um dia diferente, interpelei mais umx jovem: "Se eu lhe pedisse para você falar mais um pouco sobre como foi sua convivência com a pessoa que morreu pelo tráfico, como ela se envolveu com o tráfico e o que você passou quando ela morreu, seria possível você falar?".

> Professor, eu não quero falar mais sobre isso. Não quero falar sobre minha tristeza quando ele morreu. Sabe, às vezes, eu penso no meu irmão, aí eu sinto angústia e tristeza. Quando eu fiquei sabendo que ele tinha sido morto, eu desmaiei e passei mal. (J.E., 2019, G.F. 06).

A recusa da narrativa sobre a experiência envolvendo a morte e o luto, seja por meio da fala ou da escrita, pode representar e significar uma forma de convivência que está acima

da vontade de se comunicar. Isso porque a indiferença, percebida nas entrelinhas do texto apresentado, pode anunciar o medo dx jovem de se sentir triste, aprisionadx às suas experiências, podendo os sentimentos de indiferença e recusa incomodarem e isolarem ainda mais as pessoas envolvidas em um cotidiano de tristeza e dor.

Mesmo sentindo medo de falar sobre o processo de sofrimento, x jovem estudante prosseguiu:

> Sabe, professor, eu era normal e depois fiquei depressivx. Mas minha tristeza não atrapalhou em minha convivência com outras pessoas, não. Eu tentei continuar mesmo tendo dia que não acordava, nem acordo bem. Às vezes, sem querer, brigo com as pessoas perto de mim, mas depois eu me desculpo. (J.E., 2019, D. 06).

Ao término dessa fala, veio em minha memória o que Arendt (2008) menciona sobre o resultado da compreensão – significado dado no próprio processo de viver –, na medida que x educandx se reconcilia com o que elx constrói, apesar de também poder haver a impossibilidade dessa reconciliação. Reconciliar-se com o sofrimento decorrente da morte de alguém que se ama é uma tarefa difícil e talvez seja um movimento nada possível para algumas pessoas. Para uns, a reconciliação com a vida "normal" é possível em pouco tempo e, para outrxs, exige-se um período maior, mas há também pessoas que concordam com o fato de não existir tempo suficiente que ajude no processo de reajuste.

> *Pesquisador: Você disse que não queria falar, mas parece que você mudou de ideia, foi isso?*
> Não, é porque têm coisas que eu não gosto de falar mesmo, tipo sobre tristeza. Na verdade, eu estava me cortando pra aliviar a tristeza, mas agora sei que não preciso disso porque nunca consegui superar. Olhe, na verdade, eu prefiro não falar mais nada porque me sinto mal. (J.E., 2019, D. 06).

As experiências narradas pelxs jovens sobre suas perdas e como estão lidando com elas me provocaram um sentimento de ser estrangeiro neste mundo. Considerando que, para essxs jovens, a morte de seus entes queridos não foi esperada – sendo um acontecimento aterrorizante, envolvendo arma de fogo –, acredito que isso desperte nelas o que Freud (2010, p. 176) argumenta como a reação de tristeza profunda por causa da perda de um ente amado, levando-xs ao desinteresse pelo mundo externo, "sem interesse, incapaz para o amor e para realizar coisas".

Tendo em vista minha experiência com as pessoas envolvidas nesta pesquisa, percebo que a morte não é compreendida como um "desfecho necessário de toda vida, que cada um deve à natureza uma morte e tem de estar preparado para saldar a dívida, em suma, que a

morte é natural, incontestável e inevitável" (ARENDT, 2008, p. 230). Interpreto que, para essxs jovens, não falar sobre suas perdas seja mais pungente e mais prejudicial do que presenciar a morte de seu ente querido. Isso porque não viver o processo do luto, particularmente sem o verbalizar, sem a orientação de profissionais da área da Psicologia, na pior das hipóteses pode trazer mais sofrimento e adoecimento mental para elxs. Reflito sobre esses aspectos, considerando meu diálogo, até o momento, com perspectivas e compreensões oriundas das experiências de pessoas em processo de enlutamento, a exemplo dx J.E., 01. Tenho também como base para esse diálogo as orientações teóricas de autores como Ricoeur (2012) e Freud (2010).

O luto a que aqui me refiro não é aquele ocasionado pela morte de alguém após os setenta anos ou de forma natural, mas o imposto por violência, emboscada com arma de fogo, por desigualdade socioeconômica e por decisões políticas de quem deve ou não viver – significando jovens vidas pretas tiradas por envolvimento com o tráfico de drogas, precisamente vidas ceifadas por uma política criminalizante oriunda do Estado (MBEMBE, 2019), que, por sua vez, quando não encarcera em massa, julga e condena essxs jovens à morte, não precisando estar estxs envolvidxs em atos criminosos. Assim, esse sistema tem promovido o genocídio populacional da juventude preta periférica.

Alertado pelas narrativas e orientações teóricas, não concebo o luto normal como um estado patológico que precise de tratamento clínico. Ao contrário, considero o luto como um estágio que todas as pessoas necessitam viver, com a atenção, o cuidado e a compaixão de pessoas com experiência sobre a temática e/ou de profissionais da Psicologia, no sentido de ajudá-las no atravessamento das vivências de enlutamento. Isso talvez seja necessário para não ocasionar sério afastamento da conduta "normal" da vida da pessoa como um todo, levando-se em conta os aspectos culturais e sociais.

Ao ver, ouvir, interpretar, Compreender as experiências dxs jovens estudantes pretxs em vivência com o processo de luto, não me arrisco em afirmar quando e nem se essxs jovens serão capazes de se re/conciliarem com a vida familiar, escolar, religiosa, social e cultural. Contudo, a minha perspectiva é de que aqui se inicia o processo do sentir essas vidas. Se eu não der atenção ao conhecimento preliminar ou tácito daquelx que narra sua experiência com o processo de enlutamento, não haverá conteúdo fenomenológico: "o conteúdo da verdadeira compreensão, se ela não quiser se perder nas nuvens da mera especulação – risco sempre presente –, deve sempre continuar a ser aquela pista dada pela compreensão preliminar" (ARENDT, 2008, p. 331).

2.3 COTIDIANO ESCOLAR DE JOVENS PRETXS IMPACTADXS PELO PROCESSO DE LUTO

Nesta experiência de escrita, cotidiano é entendido como um conhecimento que direciona a conduta da vida diária de determinado grupo social (BERGER e LUCKMANN, 1988), apresentando-se como realidade tácita, formada subjetivamente por pessoas – atribuindo a esta realidade mundana o sentido de viver e formando, assim, uma perspectiva de mundo indubitável. Ainda do ponto de vista sociológico, cotidiano consiste na prática de atividades familiares regidas por regras dos componentes de determinado grupo social, sem distinção econômica, religiosa e de grupo populacional; esses membros se encontram, se conhecem e se reconhecem na ordem moral do curso das suas ações tomadas como normais. Legitimado por esse reconhecimento, enquanto espaço familiar de manifestação dos afazeres do dia a dia, o cotidiano é visto como a única realidade do ponto de vista do senso comum e de seus participantes.

A escola, em geral e no campo ideal, propõe-se como instituição limitada de modo estruturante, com missão de oferecer uma educação de excelência axs estudantes, assegurando um ambiente criativo e inovador, contribuindo para a melhoria das condições educacionais com vistas a ser um espaço de referência pela qualidade dos serviços prestados, mantendo um excelente nível de desempenho dxs estudantes, através de uma ação participativa comprometida e transparente; buscando perseguir o compromisso de cumprir as metas estabelecidas na proposta pedagógica, visando a credibilidade e a confiança depositadas pela comunidade; tentando prezar pela transparência em estabelecer uma comunicação honesta e sincera dos compromissos assumidos com toda a comunidade escolar; objetiva também trabalhar para a participação integral da família e da comunidade em seu cotidiano, visando o alcance dos objetivos educacionais; pretende ser criativa e melhorar o nível de autoestima dxs estudantes, permitindo que elxs criem e se automotivem em todas as atividades curriculares desenvolvidas.

Por fim, a escola, em específico onde esta experiência de escrita se materializa, não se ausenta da luta na busca de tirar do ideal e colocar na prática os pontos propostos acima, como também não se furta da missão de buscar ofertar uma educação de excelência que permita axs estudantes competir em nível de igualdade dentro dos parâmetros legais para o Ensino Fundamental e Médio.

Cotidianamente, a Escola, espaço geográfico e físico que tomo como *locus* da minha experiência de escrita, também contém rituais complexos que nem sempre valorizam as variadas revelações, linguagens, dinâmicas, metamorfoses, além das mais diversas expressões emocionais dxs alunxs. Por outro lado, essa escola também é uma instituição participante na construção identitária do seu público, como *locus* social de construção de vínculo de futuras amizades e inimizades. O lugar de fomentação do conhecimento, tomado por muitxs como o último espaço social de esperança para a mudança de vida e conservação da mesma.

Instituição também do riso, do choro, da tristeza, da alegria, das descobertas, das frustações, da transmissão do conhecimento, da repetição, da repressão, do aprendizado, da fuga, do encontro, do desencontro, do encanto, do desencanto, do conflito, da convivência pacífica e violenta. Lugar do sentir, do ouvir, do escutar, da invisibilidade, do silêncio, da negação da escuta, do abraço, da solidariedade. *Locus* de convivência entre gerações de valores e culturas diversos e adversos, de relações e de manifestações complexas.

Essa Escola é constituída também como lugar de vivência de experiência reflexiva e compreensiva dx educandx sobre o mundo que toma como seu. É território que não deveria ser lugar de mera transferência, de depósito, como se outrem fosse o paciente. Para Freire (1996, p. 37), a práxis educativa precisa dirigir-se ax educandx x desafiando, para que elx construa a sua experiência compreensiva do mundo, de forma dialógica e não redutora.

Considerando o já ouvido, visto e sentido por mim, em torno das diversas narrativas dxs jovens em vivência com o processo de enlutamento, voltei-me a continuar a compreender e interpretar como xs estudantes pretxs vivenciaram e vivenciam o processo de enlutamento dentro de uma escola específica, de modo a verificar como elxs continuam tocando suas vidas escolares em meio ao processo de tristeza por morte dos seus entes queridos.

Nesse sentido, reuni-me outra vez em outra terça-feira. Desta vez, sem o atraso de nenhum participante do grupo, começamos o nosso encontro às 12h. Todxs estavam sentadxs em cadeiras ao redor de uma mesa. O visor do ar-condicionado sinalizava 16 graus. De maneira rápida e diante do silêncio estabelecido na sala iluminada por luzes elétricas, percebi que todxs xs jovens estavam aparentemente tensxs, desconfortáveis. Eu não sabia se era por causa do tema do nosso encontro ou se por outros motivos.

Então, me pronunciei: “É o seguinte, eu quero deixar vocês bem livres [pausa prolongada]. Como é que eu posso dizer... vou apresentar umas perguntas e uma ideia inicial para a gente não se perder na conversa, mas vocês sintam-se livres para falar o que quiserem falar, seja do pai, da mãe, dx namoradx e/ou da tristeza, de vocês”.

Umx dxs educandxs sussurrava profundamente, como se estivesse querendo me dizer algo. Como eu já tinha constatado a tensão e o desconforto no grupo, busquei focar em uma estratégia para suavizar o ambiente e assim ocorreu quando, olhando para umx delxs, eu falei: "Estx meninx é tão lindx, vocês são muito lindxs, mas só que elx tem uma beleza diferente". Ao término da minha fala, o diálogo foi iniciado entre elxs:

> Exóticx? *[risos]*
> Elx é bonitx mesmx *[afirmou outrx educandx]*
> Elx é. *[outrx jovem reafirmou]*
> *[Exaltei a diferença dos traços delx. X educandx em questão se pronunciou:]*
> Graças a minha mãe, né, porque se eu fosse parecidx com meu pai. *[risos por um bom tempo]*
> *Você é parecidx com sua mãe?*
> Então, ah, eu nem sei a quem eu puxei, véi, agradeceria meu pai se eu tivesse os olhos dele; meu pai poderia me ter dado o olho dele, porque o olho de meu pai é azul, né, e o meu saiu assim, meu pai nem isso me deu. Mas a minha mãe, agradeço por todo o resto.

Eu não estava exaltando a beleza daquelx jovem sem motivos. Observava-x em sala de aula, nos corredores, nas nossas entrevistas e via nelx sempre uma tristeza, uma autoestima baixa, que "feriam" o meu coração. Ao mesmo tempo, tive também o intuito de trazer o riso e a descontração para a nossa nova experiência que se iniciava. Todavia, apesar da busca intencional pela descontração do grupo, a narrativa dx jovem trazia também a sua tristeza em torno de como o seu pai fazia parte da sua vida.

Então, depois de rirmos por um bom tempo, elx nos pediu que parássemos com os risos, porque se não sairia mais coisas sobre a história de vida delx. Falei que não tinha problema e que elx ficasse à vontade:

> Não! (J.E., 2019, D. 02). [*Elx gritou. Xs meninxs riram e eu também]* Nada disso! *Enfim, vamos continuar voltando ao assunto inicial.*
> *[Antes que tivesse chance de retomar o roteiro, x educandx que não queria mais falar, mostrou a foto da mãe delx e fez o seguinte comentário:]*
> Nasci com a cor dela, coisa boa. (J.E., 2019, D. 02). *[risos]*
> Parece muito com você. (J.E., 2019, D. 03).

Retomei o tópico guia e informei axs jovens que traria os nomes delxs quando fosse mudar de assunto, pois isso me ajudaria nas transcrições das falas. Todavia, enfatizei que eu não os registraria na escrita da tese. Elxs já sabiam o que é uma tese e porque eu não poderia escrever os nomes delxs no texto da pesquisa. A minha fala não foi surpresa para ninguém do grupo, tendo em vista que sempre conversávamos sobre esses assuntos. Ao término das explicações, no meio da apresentação do guia de orientação do nosso diálogo, umx educandx

questionou sobre o guia que estava sendo apresentado, iniciando um debate seguido por outrxs:

> Venha cá, isso aí a gente não já falou não, o da escola? (J.E., 2019, D. 02). *[Elx estava se referindo ao tópico guia da entrevista anterior. E continuou:]* a gente já falou, sim. (J.E., 2019, D. 02.
> Ah, aí a gente já falou, você só passou a folha, mas a gente falou na primeira. (J.E., 2019, D. 04).
> A gente falou porque uma coisa puxa outra, mas sobre escola como está aqui, não. A gente não falou, tipo assim, cotidiano escolar. (J.E., 2019, D.05).

Com a convicção dx educandx, xs demais participantes ficaram convencidxs e acabei ficando na dúvida se tínhamos falado ou não sobre o que estava proposto no guia. Por um tempo, eu me perdi sobre o que conversávamos e cheguei a expressar o meu esquecimento, quando umx delxs me reconduziu ao caminho esquecido:

> Você ia perguntar agora como era dentro da sala de aula, a relação da gente com os professores. (J.E., 2019, G.F. 03).
> *Verdade [Em seguida, expliquei a elxs o sentido de "cotidiano" porque sabia que isso xs ajudaria nas outras reflexões]*

Naquele exato momento, eu me sentia contente. Primeiro, porque percebia que elxs já sorriam, estavam bem mais à vontade e participantes. Além disso, percebia que a provocação iniciada por umx dxs educandxs contribuiu para o envolvimento de todxs na pesquisa. No final, eu disse a elxs: "Agora que já conversamos sobre o sentido de 'cotidiano', vamos ao que nos interessa? Vocês podem falar para mim o que quiserem do cotidiano escolar de vocês e o luto que viveram ou estão vivendo". Logo em seguida, umx jovem respondeu:

> Na escola eu falava com todo mundo, todo mundo falava comigo, vírgula né, porque eu só falava com quem falava comigo *[risos]*, por isso que até hoje me chamam de muito fechadx, essas coisas assim, mas depois disso, tudo mudou, eu me privei mais de fazer amizade, fiquei mais na minha. Eu não falo nada pra ninguém, eu prefiro guardar tudo pra mim. (J.E., 2019, G.F. 01).

Diante da narrativa apresentada, recordei-me das várias vezes que x observara, fosse no corredor, na cantina ou em sala de aula: elx estava sempre sozinhx. Era bem difícil arrancar delx um sorriso, uma fala, um diálogo. Elx não conversava muito, era mesmo muito reservadx. Em alguns dias, notei que essx jovem não participava das aulas e ficava no canto da sala, mexendo no celular.

Porém, depois que iniciamos o encontro para desenvolver o estudo no grupo focal e, assim, nos reuníamos coletivamente, o cenário começou a ser transformado. Elx passou a

conversar em sala, indicar sugestões, rir mais, falar com outras pessoas do grupo focal, além dxs demais colegas.

"Posso falar agora?" (J.E., 2019, G.F. 04). Foi assim que outrx educandx me abordou no grupo e, sem esperar nada, nem mesmo a minha sinalização, elx relatou:

> Eu fui pra escola nova, no início do ano, no começo das aulas. Eu tava indo pra escola, aí deu o recesso de carnaval, aí fui passear com ela, aí eu voltei, eu voltei quando aconteceu isso, aí eu não fui mais pra escola, eu fiquei sem estudar. E a minha convivência com os professores; o primeiro professor que eu tô falando aqui é o senhor, porque ninguém sabia de nada disso aqui, professor, diretor, ninguém sabia disso.

Senti naquele momento que o nosso diálogo avançava de uma forma tão positiva que as minhas intervenções se tornaram mínimas. Xs educandxs falavam livremente, estavam bem à vontade para falarem sobre o que quisessem. Foi aí que a minha escuta retirou do texto narrado o seguinte fragmento: "Aí fui passear com ela, aí eu voltei, eu voltei quando aconteceu isso, aí eu não fui mais pra escola, eu fiquei sem estudar" (J.E., 2019, G.F. 04). Esse trecho me sinalizou o caminho que eu queria descobrir: a morte da pessoa com quem elx tinha uma relação afetiva havia lhe desanimado para frequentar a escola, assim como para retomar sua convivência com xs professorxs.

Diante do exposto, vale como pressuposto que, no contexto da cultura no âmbito escolar, onde se aprende por meio da "reciprocidade de consciências", não há x professorx, mas x educadorx (FREIRE, 2013), disposto a acolher e a provocar uma discussão dos conteúdos, para além daqueles oficiais a serem trabalhados em sala.

Alimentando cada vez mais a conversação com as informações dadas pelxs educandxs e, conscientemente, reduzindo a intensidade das minhas intervenções no decorrer dos diálogos, eu me perguntei: por que a cultura escolar oficial não cria estratégias pedagógicas de acolhimento do cotidiano de vida dxs educandxs em vivência com problemas de ordens social, afetiva e de autoestima, visto que isso pode ser mais um motivo para x jovem abandonar a escola?

Enquanto eu tentava compreender a narrativa dx educandx 04, outrx jovem tomou a palavra e não havia percebido anteriormente que elx queria falar também. Parecia que, para elx, falar sobre o cotidiano escolar mexido pelo processo de luto não lhe causava mal-estar.

> Então, eu fiquei meio que soltx, não queria ir pra escola. Não queria mais acordar de manhã cedo pra ir pro colégio. Aí ficou tipo uma coisa solta, eu não fazia as atividades, era tipo assim, uma aula eu assistia, outra aula não. Tinha dia que eu ia

> pra escola e eu não entrava na sala. Tinha dia que eu inventava desculpas pra ir embora, entendeu? (J.E., 2019, G.F. 05).
> *Como no outro dia você inventou, não foi? [perguntei x elx. Muitos risos]*

Rimos como se não existisse o medo de mostrarmos a face, sem constrangimento algum. A única razão era sorrir e, assim, todxs nós rimos quando brinquei com x educandx. Antes de começarmos a viver esta experiência de doutorado com o grupo focal, x jovem narradorx não sorria em sala de aula e permanecia quase o tempo todo no celular. Elx dificilmente sorria ou falava. Lembrei-me que um dia elx me disse, em sala de aula, que precisava ir embora.

Após esse momento de descontração, a fala dx jovem me conduziu a um lugar comum – sala de aula, onde as vidas cotidianas dessxs jovens passam despercebidas, sem a devida importância. Às vezes, sendo tematizadas por algunxs de nós professorxs, particularmente na sala dxs professorxs e nos conselhos de classe, com desdém, descaso, ironia e preconceito.

O fragmento de texto "aí ficou tipo uma coisa solta, eu não fazia as atividades, era tipo assim, uma aula eu assistia, outra aula não" (J.E., 2019, G.F. 05), desafiou-me e então pensei: esta forma de ensinar não é só de responsabilidade dx professorx, mas também de um sistema escolar: "sistema criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 46). Nesse sistema, algumas universidades, faculdades e professorxs não são provocadxs a se indignarem, a duvidarem da forma tradicional educativa e, assim, a tomarem a educação, em suas práticas, como alavanca de transformação e de libertação dxs jovens acorrentadxs pelo cotidiano assustador e paralisante que envolve a escola, às vezes, como a última possibilidade de mudança de vida.

> A falta de significado que esses jovens encontram diariamente na escola observada por McLaren, o desenrolar-se, dia após dia, de duas culturas separadas e incomunicáveis – a cultura, viva e vital desses jovens, de um lado, a formal e rotineira da escola, do outro, e a inexorável entrada da maioria desses estudantes no beco sem saída da reprodução, são todas características de uma instituição que conhecemos muito bem. (Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva – MCLAREN, 1991, p. 12).

Prosseguindo sua narrativa, elx disse:

> Não, mas no outro dia eu saí mesmo, até porque eu fui procurar emprego, né, professor, porque tá difícil. E os professores nenhum sabiam, até porque era um colégio enorme, uma sala pra 40 alunos, então, eu não tinha apego por nenhum professor até porque era meu primeiro colégio do Ensino Médio, então [...] nenhum professor sabia da minha vida, a não ser meus amigos próximos que moravam perto de mim que sabia do que tinha acontecido. (J.E., 2019, G.F. 05).

A narrativa acima transcorreu entre a gagueira e o silêncio. Umx dxs educandxs brincou com x jovem que estava falando, quando elx começou a gaguejar: “eita, quase não sai hein”. De fato, os olhos delx se encheram de lágrimas, a voz quase não saía de forma direta. Eu olhava para elx e percebia a sua expressão abalada. Havia uma dificuldade na sua fala e xs educandxs riram porque elx não conseguia se expressar, finalizando com certa timidez desenhada em sua face.

Diante do contexto de risos e gozação por parte dxs colegas, percebi que isso não provocou aborrecimento nx jovem que trazia o relato e fui surpreendido pelo fragmento narrado por elx: “e os professores nenhum sabiam, até porque era um colégio enorme, uma sala pra 40 alunos, então, eu não tinha apego por nenhum professor”. Esse depoimento me despertou, no sentido de me relembrar a problemática da impossibilidade do desenvolvimento de uma proposta educacional centrada na pessoa.

Considerando que o número de educandxs por sala, indicado pelx educandx, aponta uma realidade existente em quase todas as escolas, sejam elas particulares ou públicas, como pode x professorx dar conta de uma multiplicidade de demandas oriundas dxs educandxs, manifestas em uma sala, além de ter que dar conta dos conteúdos trabalhados em sala de aula, diante do expressivo número de estudantes? “Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 1996, p. 15); neste caso, com relação à vida dxs educandxs em processo de adoecimento, decorrente da morte de seus entes queridos envolvidos com o tráfico de drogas.

Em seguida, após o termino da fala dx J.E., 2019, G.F. 05, e interrompendo um estado de silêncio no grupo, eu me direcionei para J.E., 2019, G.F. 01, perguntando: “E você buscou alguém na escola para conversar sobre a situação que estava vivendo por causa da pessoa que você tinha perdido pelo tráfico?”.

> Porque eu não vejo necessidade de falar pra ninguém, assim, até porque vai causar mais discórdia, vamos dizer, para algumas pessoas poder dar opinião a mais? Essa pessoa morreu porque tava dizendo coisas erradas; pra mim, independente de tá fazendo coisa errada ou não, ela não deveria morrer, simplesmente isso. (J.E., 2019, G.F. 01).

Deixei que x educandx continuasse falando, mesmo não sendo o que eu queria ouvir no momento. Por outro lado, pensei: essa fala também me interessa, sim. Então, problematizei e lancei mais uma pergunta para elx: “Independente do que tá fazendo, não deveria morrer?”.

> É, independente. Tem gente que merece morrer mesmo *[sussurro]*. Tem gente que merece morrer mesmo, cê viu o cara que tava botando um bebezinho pra chupar, véi, que merda foi aquilo!? (J.E., 2019, G.F. 05).

Busquei investigar mais sobre o que x educandx estava querendo dizer sobre ser julgadx: "Se, no caso, você tivesse falando com outra pessoa sobre a pessoa que morreu por envolvimento com o tráfico, poderia ser julgadx, é isso?". X jovem continuou explicando:

> É, poderiam julgar como julgam até hoje. Mas, eu não concordo que seja assim, pelo menos em algum caso, não. Isso aí não traria nenhuma solução, pelo contrário, né? É isso, só ia piorar a situação mais ainda. (J.E., 2019, G.F. 01).

Com isso, compreendi o que elx estava dizendo. Não tive como sair do foco da narrativa dessx educandx que discutia sobre a morte e quem deveria morrer. A problematização levantada pelx jovem havia mexido com xs outrxs presentes:

> Eu não consigo ver essas coisas, não. Eu desejo a morte desse homem (J.E., 2019, G.F. 05).
> Mas, morreu. Vou explicar: foi um vídeo em que uma pessoa botou pra um bebê recém-nascido ter uma relação com ele, oral (J.E., 2019, G.F. 01).
> Ainda gozou na cara do bebê, Deus me perdoe, mas respirei aliviadx quando soube que ele morreu. (J.E., 2019, G.F. 05).

Interrompi a discussão para acrescentar mais uma indagação: "Então, só para eu entender, neste caso você é a favor da morte, da pena de morte?".

> É claro, professor, como é que uma pessoa vai ter tesão em um bebê? (J.E., 2019, G.F. 05).
> Mas depende da pessoa, né? Depende da pessoa, tipo ele, como ele morreu, meu irmão, ele não tinha necessidade pra morrer (J.E., 2019, G.F. 01).
> Mas eu não tô falando em relação a isso. Em relação a aliciar crianças, bebês, até estuprar mulher mesmo, merece morrer. (J.E., 2019, G.F. 05).

Percebi que, no decorrer da escuta das narrativas, não precisei mais direcionar o diálogo porque todxs sabiam o que falar e o tempo de cada umx:

> Pelo que eu conversei com elx *[elx apontava para x J.E., 2019, G.F. 01]*, não era assim, tipo uma pessoa que matava, tipo muito ruim. Mas tipo algumas pessoas entram nessa vida já sabendo o final. É, a gente sabe que uma hora vai acontecer isso, no final é sempre morta ou na cadeia. (J.E., 2019, G.F. 04).
> Mas que, geralmente, no final a gente nunca tá preparadx pra isso. (J.E., 2019, G.F. 01).

Diante disso, percebi que o cotidiano escolar de jovens negrxs impactadxs pelo processo de luto não se resume à escola. As narrativas apresentadas me auxiliaram na compreensão em torno da dialética entre escola, casa, família e outros agentes sociais. Sem que eu interferisse na forma como estava sendo conduzido o diálogo, umx jovem disse:

> Eu acredito que, tipo, se for preso e não mudar de vida, como minha irmã... Ela foi presa e ela não mudou de vida e esse foi o final dela. Tipo, a pessoa entra nessa vida já sabendo, até amigos de outras pessoas, porque sempre eu vi uma pessoa anterior... quem entrou nessa vida e morreu. Se você não muda, o final sempre vai ser esse. (J.E., 2019, G.F. 04).

Houve um momento em que todxs nós paramos e ficamos nos olhando. Foi quando escutei: "Gente, vamos voltar a falar do que estávamos falando, sobre o cotidiano escolar, nós fugimos do assunto". Então, eu respondi: "Muito bem, pode começar por você, então".

> A diretora gostava de mim, todo mundo lá, tias da cozinha. Todo mundo gostava de mim lá, véi. Era muito boa as minhas amizades mesmo, eu tinha amizade com a sala toda, mandava todo mundo ir pra porra, me metia na briga de todo mundo, todo mundo gostava de mim. E, tipo assim, era muito boa até porque, tipo assim, eu sou muito difícil de me abrir. (J.E., 2019, G.F. 05).

Enquanto eu escutava a narrativa dx educandx, pensava: como elx tinha uma vida escolar sem sofrimento, antes da morte da pessoa que se envolveu com o tráfico de drogas; como elx convivia bem na ambiência escolar, anteriormente ao que elx vivencia agora, época do falecimento dx seu ente querido. Ponderei também: como a vivência do luto afeta de fato a vida escolar de muitxs jovens; e como pode não existir normas, padrões para orientar a escola, xs diretorxs, xs professorxs e todo o corpo educativo da comunidade escolar, no sentido de tratar xs alunxs? Tive minha reflexão interrompida pela continuidade da narrativa:

> Tanto que, no início do ano, em qualquer escola nova, eu tenho dificuldade de me abrir para outras pessoas e tal. E como foi no caso do ano passado, eu mudei de escola no meu ensino médio. Eu mudei de escola e foi difícil, porque cada amigx caiu em sala diferente, aí, quando tudo isso aconteceu, eu me fechei mais ainda. Ou seja, eu nem ia mais para a escola, eu saía de casa, mas não ia para escola. (J.E., 2019, G.F. 05).

O contexto descrito acima registra a ocorrência da morte da pessoa que elx gostava. Além da perda do ente querido, somou-se a necessidade de mudança de escola por questões familiares, assim como a separação de amigxs, professorxs, além do corpo escolar de profissionais com quem elx tinha uma boa convivência. A vida delx parecia recomeçar, mas

de um jeito nada confortável nem tranquilo. Para nós, pessoas adultas, o recomeço já é difícil, às vezes dolorido e impossível. Imagino, então, como deve ser para umx jovem de 16 anos?

"Lembra quando eu comecei a me aproximar de você, pode me dizer no que você pensava?", perguntei para x jovem:

> Lembro, mas *[silêncio]* nada, só tipo assim: e agora? *[risos]* não, porque eu não conhecia o senhor, então, tipo assim, eu desconfio de todo mundo. Eu procuro sempre ver a boa intenção de cada pessoa. Se uma pessoa fez isso, eu procuro ver o motivo que ela fez, o porquê que ela fez, entendeu? E aí eu comecei a perceber que o senhor também era assim com todxs xs alunxs, então, fiquei mais suave. (J.E., 2019, G.F. 05).

Observei que, enquanto J.E., 2019, G.F. 05 falava, xs outrxs educandxs olhavam para mim, riam e articulavam a cabeça, transmitindo vários sinais: de estranheza, de dúvidas, de tranquilidade. Eu sorria, mas compreendia elxs. Xs outrxs jovens já me conheciam há mais de três anos, mas aquela pessoa que narrava tinha me conhecido naquele exato ano. Então, eu entendia como normal a atitude delx, a sua estratégia de convivência e de existência.

Aproveitando o cenário de risos, de olhos fixos uns/umas nxs outrxs e de bocas expressando vários sinais, mudei o foco das discussões com J.E., 2019, G.F. 05 e me dirigi a outrx educandx: "Você aí com este sorriso lindo no rosto, me fale mais um pouco sobre sua vida escolar mexida por causa da morte da pessoa com quem você tinha aproximação e de quem gostava, pode ser?".

> Eu vim do outro colégio para cá ano passado, no final, quase no final do ano eu vim para cá. Porque eu fui meio que expulsx, né, porque era uma pessoa muito brigona. Ainda sou, né, só que amenizei um pouco mais. Aí, eu brigava com todo mundo da escola, né, só que ao mesmo tempo era amigx de todo mundo, colega de todo mundo. Falava com qualquer pessoa, com porteiro, procurava gaiatice, perturbava, tipo, eu estava na escola, mas, ao mesmo tempo, estudava tanto que eu já vim passadx em todas as matérias, menos de Matemática e Português, porque eu briguei com os professores lá e aí eu não entrava nas aulas deles. Aí, depois disso, eu vim para cá, criei amizade com um bocado de gente, criei algumas tretinhas, quase criava tretinhas com alguns professores. Criei uma treta com você porque eu já disse que tava passada e não queria fazer o seminário. Aí, tipo, eu sempre fui uma pessoa, assim, extrovertida, não ligava para nada, aí, depois disso, tipo, tô nem aí para isso tudo, véi, eu não sei nem porque eu vim para escola, tanto que me chamam de turista, né? (J.E., 2019, G.F. 04).

Antes de me aproximar dessx jovem, já havia observado que elx se comportava exatamente como descreveu acima. Era uma raridade encontrá-lx em sala de aula. Eu ficava me perguntando sobre o motivo daquilo. Após a aplicação de um questionário – como sempre aplico no início de ano, em minhas práticas como educador –, tive acesso a trechos da história de vida dxs educandxs. A iniciativa objetiva me ajudar na convivência com elxs e, assim,

pude compreender os comportamentos daquelx jovem – silenciosx, triste, escorregadix, ausente e nada participativx. Descobri também que uma pessoa próxima delx tinha sido assassinada por consequência do envolvimento com o tráfico de drogas.

Depois de encerrado o relato da narrativa acima, pensei: o meu estudo é fenomenológico em diálogo com a hermenêutica e eu me via comprometido, eticamente[35], a compreender e a interpretar as narrativas em busca de sentidos. Por isso, precisei – mesmo sabendo da dificuldade da pessoa de falar do assunto – prosseguir lidando com questões delicadas. Assim o fiz: "Espera um pouco. Fala mais sobre o porquê de você não estar nem aí para a escola".

> Sei lá, já perdi o gosto. Não sei, não sei tanto assim. Acho que perdi o gosto pela escola. É porque *[pausa]* assim, quando acontece alguma merda na vida da gente, a gente perde o foco, a vontade de fazer justamente o que vai deixar a gente crescer, então, a gente fica mais na merda ainda. (J.E., 2019, G.F. 04).

As surpresas experimentadas por mim nos textos foram tantas que eu me percebia vivendo em um estado emocional paradoxal – alegre e triste. Alegre, por saber que x jovem compreendia o caminho do estudo como possibilidade de ajudar "a gente crescer" (J.E., 2019, G.F. 04). Triste, por ouvir delx que tinha perdido "o gosto pela escola" (J.E., 2019, G.F. 04). Além disso, como anuncia Arendt (2015, p. 11): "Os homens[36] são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato, torna-se imediatamente uma condição de sua existência". Mesmo sabendo que o enlutamento vividx pelx jovem narradorx não era consequência da ação delx, o fenômeno em questão não deixava de impactar na sua vida para além dx seu cotidiano escolar, fazendo parte, portanto, da sua realidade mundana.

Quando me reconectei com o grupo, observei que as pessoas envolvidas com a discussão estavam emocionadas, a ponto de dialogarem ao mesmo tempo. Perguntei sobre a opinião dxs demais sobre esse assunto e elxs responderam:

> Isso, eu concordo com o que acabou de ser dito sobre perder o gosto pela escola. (J.E., 2019, G.F. 01).
> Concordo. (J.E., 2019, G.F. 04).
> Tudo que é para a gente ser ou, tipo assim, crescer na vida, e aconteceu alguma coisa, a gente perde logo gosto para isso. (J.E., 2019, G.F. 05).
> Parece que alguma coisa suga nossas forças para tentar seguir em frente em relação a uma coisa que... (J.E., 2019, G.F. 04).

[35] "A ética da libertação não pretende ser uma filosofia crítica para a minoria, nem para épocas excepcionais de conflitos e revolução. Trata-se de uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade, excluídas da globalização e na presente 'normalidade' histórica vigente". (DUSSEL, 2012, p. 15).

[36] Considerando críticas feministas e análise do discurso, ressalto a importância de dizer: "mulheres e homens" ou, então, "pessoas".

Depois de alguns minutos dialogando, as pessoas pararam, olharam-me, riram e uma delas falou: “Que zona” (J.E., 2019, G.F. 03). Ri e disse: “Eu não acho”. Levando em conta que eu necessitava prosseguir com a atividade e que xs jovens estavam em silêncio, pedi que J.E., 2019, G.F. 04 me relatasse sobre a vida escolar delx.

> Em 2017, eu perdi de ano e eu nunca tinha perdido de ano na minha vida e aí eu perdi de ano por conta de amizade, porque, tipo, eu fiz amizade na escola nova, aí eu comecei a... tipo, minha amigx era muito loucx, tanto que tem 15 anos e hoje em dia, elx não estuda mais, parou de estudar. E tipo, elx era muito loucx, véi, e eu comecei a acompanhar elx, foi o ano que eu mais me perdi na minha vida e perdi de ano em colégio particular, aí, eu fui pro público. Aí, tipo, eu comecei a estudar de verdade, aí eu passei logo na primeira e na segunda unidades, em tudo, menos Matemática e Português, por conta das tretas com os professores como eu já disse.
> *Pesquisador: Isso antes da morte da pessoa?*
> Isso antes da morte. Aí, eu vim pra cá porque eu fui expulsx da escola que eu estudava. Eu já falei disso antes. Eu vim no ano passado. Isso. Foi no ano passado, professor, no final do ano. Ela foi morta este ano (J.E., 2019, G.F. 04).
> *Pesquisador: Você veio para esta escola depois da morte da pessoa que morreu por envolvimento com o tráfico, no ano passado. Me diga, você já chegou meio na treta né, já chegou meio desanimadx com a escola? [risos]*
> Não, porque não! Não, cheguei desanimada porque eu sabia que eu já tinha perdido em Matemática e Português e não tinha como eu fazer mais nada. É isso. Se eu já tava passada nas outras matérias, não tinha o porquê eu estudar, porque eu tava passada, aí eu só fazia prova pra completar a nota. (J.E., 2019, G.F. 04).

Observei que x jovem estava um pouco irritadx e chateadx com o assunto, mas precisei continuar. Quando a situação já estava ficando incômoda para elx, outrxs pessoas participaram do diálogo, logo após a minha fala: “Isso foi pós-morte da sua quase irmã, da sua irmã de consideração?”.

> Não, pós-morte eu parei de estudar, caguei tudo. Só vinha pra escola. Não sabia nem que prova era que eu tava fazendo, só vinha pra escola e cabou, muitas vezes nem vinha. (J.E., 2019, G.F. 04).
> Quase sempre era assim. E quando elx vinha, não assistia aula. (J.E., 2019, G.F. 05).
> Verdade. (J.E., 2019, G.F. 01).
> Tinha dia que passava, tipo, o dia todo fora da sala, só deixava a mochila na sala e não entrava mais. (J.E., 2019, G.F. 05).

Diante do contexto mais amplo da narrativa dx J.E., 2019, G.F. 04, ponderei: na civilização ocidental moderna, com a interdição da morte como um tabu, sendo tratada como algo inominável, deve-se ou não falar em público sobre ela? Como um fenômeno que se instaura em ambiência escolar no século XXI, a morte necessita ser falada, pensada, discutida, problematizada eticamente no público ou privado? Com essas inquietações em mente, lancei

uma interrogação para outrx jovem: “Como era sua relação com a escola antes da morte de seu/sua namoradx, da pessoa, como ficou depois da morte, se é que você se lembra?”.

> Eu sempre gostei de estudar, não morava aqui na Bahia não, eu nasci aqui e fui embora para morar no Rio Grande do Sul – Pelotas. Aham, pro Sul, porque o trabalho de minha mãe mudou para lá. Minha mãe trabalha na universidade, ela faz gráficos de taxas de natalidade. Então, ela tá sempre viajando. Aí, ela tá viajando por um monte de lugar, aí nisso ela tinha que fazer uma pesquisa, e essa pesquisa é tipo assim: era para ela só ficar dois anos e ela demorou muito. Ela gostou de lá e ficou lá. (J.E., 2019, G.F. 03).

Umx educandx sussurrou e olhamos para ela. A cena gerou risos e, depois de uma pausa de alguns segundos, escutei uma voz vinda do canto da mesa com cinco cadeiras: “Não. Sério, concentra. Pode falar” [risos] (J.E., 2019, G.F. 05).

> Aí... tipo assim, as bases dos colégios do Rio Grande do Sul são bem diferentes dos daqui. Eu nunca fiquei em recuperação, nunca perdi de ano, aí com 11 anos eu vim para cá e conheci ela. E aí, tipo assim, ela virou minha melhor amiga. Eu contava tudo para ela e ainda tinha prazer em estudar, só que aí, quando ela morreu, só faltava 2 meses, 3 meses, para acabar a escola e tinha o período de prova que era no último mês e eu faltei, aí foi quando eu repeti o ano. Repeti o ano que foi quando eu fiquei de recuperação de uma matéria. (J.E., 2019, G.F. 03).
> *Pesquisador: Você era bem na escola, antes da morte, era isso?*
> E foi isso, foi triste, bem tenso. Muito bem, eu sempre gostei de estudar. (J.E., 2019, G.F. 03).
> Ainda continua, né, bebê? *[risos]* (J.E., 2019, G.F. 04).
> *Pesquisador: Eu também acho, você tá bem.*

Depois de termos interferido na narrativa dx J.E., 2019, G.F. 03, um silêncio tomou conta do momento e ficamos olhando para x educandx que, de forma tímida, tentou esconder o olhar, entre risos. Continuou:

> Gosto de estudar, porque, tipo assim, eu escolhi estudar de tarde por causa que, como eu trabalho de manhã, eu fico muito tempo fora de casa, eu não gosto de ficar em casa, ficar muito tempo em casa, porque eu tenho muitos problemas familiares, aí eu gosto da escola. É, tipo assim, o estudo me distrai dos problemas que eu tenho em casa. (J.E., 2019, G.F. 03).
> *Pesquisador: Que tipo de problema?*
> Diversos problemas, com a minha mãe e meu cunhado principalmente. (J.E., 2019, G.F. 03).
> Oxe, o que é que ele quer? (J.E., 2019, G.F. 05).
> *[risos]* Dá um tiro nele. (J.E., 2019, G.F. 04).
> É mole? (J.E., 2019, G.F. 05).
> *Pesquisador: Quer falar mais sobre isso?*
> A minha mãe, ela viaja muito, não nos vemos, tipo assim, muito, muito, muito. Sempre ela tem viagem, para não sei aonde, aí, às vezes, ela fica assim, mais de um mês. Então, a gente não se vê muito e agora que eu tô trabalhando esses dias, esse período que ela não tá viajando, eu só vejo ela à noite e a gente tá sempre brigando porque, tipo assim, a gente não tem muita afinidade. Porque sei lá porque, tipo por

> ela ficar muito tempo ausente, a gente não se conhece direito como uma mãe e umx filhx deveria se conhecer, entendeu? Ela não sabe os meus gostos e opiniões, ela não aceita de jeito nenhum principalmente opiniões políticas. E meu cunhado, a gente descarta ele, tipo principalmente opiniões políticas e movimentos sociais. Ele, tipo assim, somos muito diferentes, aí brigamos bastante. (J.E., 2019, G.F. 03).

O contexto familiar é um espaço importante para a pessoa que está em processo de enlutamento, considerando a convivência com a infelicidade cotidiana decorrente da morte de alguém da sua intimidade e que não faz parte da sua estrutura familiar tradicional. Não poder falar sobre o sentimento de tristeza nessa ambiência, desestrutura ainda mais o emocional de quem está passando pelo processo de luto. A família poderia ser uma instituição de amparo e aproximação, ao invés do lugar da distância, do não dizer e do não diálogo. Poderia ser o lugar de confiança e da prática do desabafo da pessoa, para falar sobre os seus segredos mais íntimos. Passados alguns segundos, J.E., 2019, G.F. 04 narrou:

> Não esbanjo nenhum sentimento pela escola, não tenho muito o que falar, eu vou mais por obrigação, não porque meus pais me obrigam, mas por obrigação por mim, porque uma pessoa que tem estudo tá sem emprego, imagina quem não tem. (J.E., 2019, G.F. 04).

Enquanto transcrevia e interpretava as narrativas dxs participantes, mantive minha busca por compreensão. Particularmente, sobre a alegria e o prazer que algunxs delxs citaram de ir e ficar na escola, principalmente tomando como base a narrativa acima dx J.E., 2019, G.F. 04. Isso me fez refletir sobre xs teóricxs que pensam nas práticas educativas, como bell hooks (2017), McLaren (1991), Henry A. Giroux (2003), Jacques Rancière (2015), Zygmunt Bauman (2013). Contudo, destaco que foi na prática pedagógica de Paulo Freire (1996, p. 72) que encontrei o que precisava: "há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria".

Enquanto me alegrava com as descobertas – considerando tanto a importância e a ausência da família, quanto a prática pedagógica –, algumas narrativas me tomavam como um raio de sol que adentra pela janela em pleno verão, sem solicitar licença, e me recolocavam na discussão, como esta:

> [Imagine mesmo. (J.E., 2019, G.F. 05).]
> Imagine a vida de quem não tem estudo, né, só fica empurrando, assim, com a barriga, mas tô fazendo de tudo para melhorar, velho, querendo mudar a relação com o estudo. Já mudei muita coisa depois da morte. (J.E., 2019, G.F. 04).

Mais adiante, umx educandx comentou sobre a vida escolar delx, rememorando quando parou os estudos, a época em que entrou na escola, além da realização desta pesquisa e do impacto da morte da pessoa que elx gostava no cotidiano escolar.

> Eu parei de estudar, tanto que eu troquei de escola. Eu entrei aqui no final de abril. Fiquei um mês sem estudar. Eu fiquei o mês de março todo e a metade. Em abril, foi quando minha mãe me matriculou aqui, foi quando eu comecei a vir, uma semana depois dela ter me matriculado. Aí, tipo, logo quando eu fiquei sabendo, desde março até abril, eu fiquei sem comer, fiquei internadx, eu comia, assim, bem pouco e forçadx. (J.E., 2019, G.F. 04).

Imediatamente, lembrei-me de que a realidade vivida e percebida pelx jovem, construída em interação com o processo de luto, não poderia ser validada ou negada por mim – quer eu tivesse presenciado esse seu sofrimento ou não. Alertado pelas leituras hermenêuticas de Ricoeur (2012, p. 9), entendo que "a realidade não se deduz ao que pode ser visto. Identifica-se também ao que pode ser dito". Não posso negar ou atestar a realidade narrada por essas ou outras pessoas, cabendo a mim, por outro lado, compreender e interpretar a forma com que essxs jovens se abrem para o mundo – como vinham construindo suas vivências reais. Seguindo esse raciocínio, identifiquei que a situação relatada pelx jovem vinha de fora e não foi criada pelx mesmx: não foi elx quem matou alguém.

Absorvidx pela presença da morte, x jovem expôs o fenômeno do luto e a forma de interação com a realidade da perda. Por meio da linguagem, elx vinha construindo a sua realidade e a apresentando na interação com o mundo ao seu redor.

> Professor, foi no ano passado que a pessoa morreu. Foi martirizante ter que vir para escola e, tipo assim, eu não queria de jeito nenhum e tipo... mas pensei assim: velho, a vida continua e eu tenho que acordar para vida, eu tenho que voltar para escola, pelo menos, para ir para escola, né? E era martirizante ter que ir, preferia ficar em casa, me martirizando em casa, tipo, lembrando em casa, chorando. Na escola, eu tento não chorar, velho. Tipo, uma vez eu até chorei, falei com você: não me abraça porque se você me abraçar eu vou chorar. Hoje em dia, eu consigo mais lidar com o choro. De noite, tipo, praticamente, todas as noites é muito complicado. Tentar focar em outro assunto, tentar focar em escola, sendo que a cabeça tá bem longe daqui. (J.E., 2019, G.F. 04).

Quando J.E., 2019, G.F. 04 me falava do seu martírio, sofrimento, fosse em casa ou no espaço escolar, enfatizando que isso piorava na escola, por ser o lugar do "não choro", lembrei de Freire (1996, p. 92): "o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico". Percebi na narrativa dx jovem que a escola seguia no caminho contrário ao espaço pedagógico generoso.

Era impossível para J.E., 2019, G.F. 04, em processo de enlutamento, "tentar focar em outro assunto, tentar focar em escola, sendo que a cabeça tá bem longe daqui". Recordei-me do livro "O Mundo de Sofia": quando a professora geria a aula, a personagem Sofia estava com a mente fora da realidade da sala. Lembrei-me também de Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", quando ele defende a necessidade de lutar para desenvolver a humanização nas relações: "a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si'" (2014, p. 41). Permaneci nas indagações: se tivéssemos uma realidade institucional escolar mais humanizada, aberta pedagogicamente para acolher as diversas realidades dxs educandxs, poderia x jovem em processo de enlutamento se sentir mais acolhidx dentro da escola?

Perguntei ax jovem que dialogava comigo: "Xs professorxs sabiam disso, dessa sua realidade? A escola sabia o que estava acontecendo com sua vida?".

> Não, porque eu era nova na escola. Eu só fui uma semana e na outra semana eu já não fui mais. Tipo, eu tava até falando que ia pra Cajazeiras pra sair com meu/minha ex-namoradx que também já foi mortx. Elx também estava envolvidx, envolvidx no tráfico. (J.E., 2019, G.F. 04).
> *Pesquisador: Como é essa questão de você estar triste por uma pessoa que gostava muito e foi morta pelo tráfico de drogas e ainda você ter que vir estudar Matemática, História... como foi isso?*
> Era muito difícil, porque foi uma parte do meu mundo, aí, depois, eu falei assim: minha vida continua, né, mesmo com a falta delx, tem que continuar, mas eu meio que me desliguei bastante dos estudos por conta disso, sei lá fico meio que... *[pausa]* (J.E., 2019, G.F. 04).

Desviei o meu olhar dx educandx que estava falando e o direcionei para observar outrx jovem que, aparentemente, estava inquietx para ter a palavra: "Sim, me fale agora de você um pouco, se a morte dessa pessoa atrapalhou seus estudos".

> Atrapalhou muito porque eu me isolei de todo mundo, até as pessoas mesmo que moram em minha casa e aconteceu de ter muitos problemas pessoais familiares por conta disso, porque eu não queria falar com ninguém, eu só fazia chorar e ficar quietx, caladx, aí a minha mãe me perguntou o que tava acontecendo, só que a minha mãe não sabe da existência dessa pessoa, ela não sabe e nunca soube, aí eu também não queria mais estudar e foi ainda o único ano que eu fiquei em recuperação na minha vida. Foi nesse ano que ela morreu porque eu queria parar, parar tudo, parar de estudar, parar de conviver com as pessoas, eu queria me isolar. (J.E., 2019, G.F. 03).

As reações dxs jovens educandxs em relação à perda de pessoas queridas foram experienciadas de formas variadas: "Eu só fazia chorar e ficar quietx, caladx [...] aí eu também não queria mais estudar". Verifica-se também a ocorrência de fenômenos comuns, como o afastamento da conduta "normal" da realidade, a exemplo da escola e o silêncio

enquanto mudança de comportamento, não só em casa como no espaço escolar. A escola e a família tornam-se lugares não desejados e impossíveis para a vivência do processo de luto. No contexto escolar, em particular, às vezes ocorrem perdas irreparáveis, como a reprovação e o não acesso a outros tipos de conhecimentos. A escola é sentida como o lugar de convivência da dor e de contribuição para o aumento do sofrer.

"Por quanto tempo você ficou assim? Como era estar passando por uma situação de tristeza por causa da morte de alguém que você gostava e ter que vir para a escola e estudar? Me diz, você sentiu algum retorno da escola?". Lancei essas perguntas para umx dxs jovens.

> Professor, eu não tenho certeza, mas eu acho que duraram uns seis, sete meses, quase um ano assim. Era difícil porque algumas pessoas não entendem, elas acham que quando você tá triste, por um bom período de tempo, você tá querendo chamar atenção ou alguma coisa tipo assim, que a culpa é sua, você quer chamar atenção, você quer que as pessoas tenham dó de você, que é frescura, que é isso e aquilo, e não é assim. Aí, por causa disso, aconteceu, dentro da sala de aula, o pessoal achava isso, que era drama, que era frescura, aí eu fiquei um tempo sem ir pra escola, um bom tempo mesmo. Aí foi isso, e os professores, eles só me perguntavam por que eu tava daquele jeito, porque, tipo, eu sempre gostei de estudar, e do nada eu parei. (J.E., 2019, G.F. 03).

A escola, sendo uma instituição de ensino, não é constituída apenas por valores, missões e objetivos próprios, mas também por projetos de vida e objetivos dxs educandxs. Ela nem sempre se revela como um espaço de convivência que oferece felicidade, acolhimento e sentimento de compaixão por outrem. Além disso, nessa mesma escola se encontra, a partir de gestos individuais, tanto de profissionais quanto de estudantes, manifestações de afeto, de compaixão e de amizade. Ademais, na escola também existem comportamentos geradores de violência:

> Aí, por causa disso aconteceu dentro da sala de aula, o pessoal achava isso, que era drama, que era frescura, aí eu fiquei um tempo sem ir pra escola, um bom tempo mesmo. (J.E., 2019, G.F. 03).

Os relatos dxs estudantes pretxs sobre o cotidiano escolar – afetado pelo processo de enlutamento – são marcados pela dor, quase não expressando sinais de alegria. Entretanto, nem por isso, elxs negam a vontade de viver. Durante a escuta dos relatos, também pude detectar um sentimento de baixa expectativa em relação a uma perspectiva de ambiência escolar acolhedora, atenciosa, compreensiva e cuidadora, apesar da persistência de uma ponta de esperança numa escola mais receptiva a suas demandas pessoais.

Essa existência paradoxal, apresentada nas narrativas, desfaz a lógica do senso comum e a ideia de realidade única. Desse paradoxo – entre o que é e o que não é, entre o certo e o incerto –, percebido na projeção do mesmo fenômeno social, pode nascer uma outra lógica, com base na qual seja construída uma escola que promova a compaixão, o acolhimento e a ética do cuidado.

Concluído o pensamento acima e finalizada esta segunda perspectiva, observo ter me mantido e continuar me mantendo consciente no caminhar ético, aqui assumido, desde o início da construção desta experiência de escrita doutoral. Isso, por entender que as vidas dxs narradorxs pretxs impactadxs pelo processo de luto em seu cotidiano escolar são a parte essencial desta vivência pesquisada. Atento a essa mesma atitude ética, dou sequência à compreensão e interpretação da terceira e última perspectiva abaixo apresentada.

3 ESCOLA PÚBLICA NA CONTRAMÃO DE UMA INSTITUIÇÃO TOTAL

Nesta terceira e última perspectiva, dedico-me a pensar sobre: 3 Escola pública na contramão de uma instituição total; 3.1 Formação escolar: compreensão de estudantes pretxs em vivência com processo de enlutamento; 3.2 Cultura escolar: espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico de jovens estudantes pretxs em experiência com enlutamento; 3.3. Proposta educacional libertadora em interação com narrativas de experiências de jovens pretxs enlutadxs.

Ressalto que cada perspectiva aqui apresentada e problematizada é parte fundante para o entendimento da perspectiva seguinte e que elas dialogam dialeticamente entre si, constituindo um todo. O sentido desta experiência de pesquisa doutoral não pode ser encontrado tomando como base de compreensão os fragmentos separadamente. Somente no processo dialético entre as partes, partes e o todo e vice-versa, pode-se apreender o texto, sem desvalorizar nenhuma – ou valorizar apenas uma – seção.

Ao finalizar essas observações, brotou em minha memória a lembrança dos desafios dxs jovens enlutadxs romperem com a violência estrutural imposta pelas políticas educacionais de governos em âmbito escolar. Assim como a frágil possibilidade de superação do sofrimento que atravessa essxs jovens pretxs impactadxs pelo processo de luto decorrente da morte de entes queridos envolvidos com o tráfico de drogas.

Nas minhas reflexões acerca das narrativas dxs jovens educandxs, no seu agir e falar, eu passava a ter mais compreensão que encontrava, como bem ressaltado por Arendt (2015, p. 222), “ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz”. Começava a interpretar e sentir sinais, por meio dessa compreensão, em que se revelava o processo de reconciliação entre o mundo interior e exterior imposto a essxs jovens pretxs. Interpretei que nem sempre os sinais revelados eram de dor, de tristeza, de arrependimento, de raiva, de dúvida, de desesperança, mas também de alegria, de esperança, de sonho por um futuro melhor, de desejo em continuar vivendo.

A partir disto, pretendo explicar agora o entendimento sobre o conceito de “instituição total” e a recusa de aceitação da escola vir a se tornar uma instituição assim. Depois, voltarei à narrativa dxs educandxs buscando destacar nelas os sinais de reconciliação entre mundos – o mundo interior dxs educandxs e o seu mundo exterior, sociocultural.

A compreensão que desenvolvo de “instituição total” se sustenta no modelo referencial teorizado por Goffman (2014, p. 16):

> Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de “fechamento”. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e proibição à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fosso, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais.

Como bem colocado pelo autor, “quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais ‘fechadas’ do que outras” (GOFFMAN, 2014, p. 16). Seria mais um golpe na vida profissional e pessoal dxs educadorxs que lutam na contramão de uma cultura escolar fechada, vê-la se transformando em uma instituição fixada, oclusa, teoricamente, em valores, missão, objetivos e princípios, direcionando-se à manutenção do homogêneo; diferentemente da cultura escolar de valores, princípios e missão em busca da heterogeneidade, acolhedora das diferenças culturais entre xs jovens – desde o respeito ao diálogo entre gêneros, às diversas orientações sexuais, às diversas maneiras de se constituir como pessoa e à gestação da aprendizagem e do cuidado axs educandxs.

Sendo a escola financiada por dinheiro público, administrada por instituições federais, estaduais e municipais, como o MEC e a SEC, as políticas educacionais são criadas e regulamentadas por tais órgãos. À gestão escolar e corpo profissional docente não sobra muito a fazer quanto à apresentação de conteúdos, só restando executá-los. Entretanto, todos esses agentes devem garantir que a cultura escolar seja de fato democrática, longe de uma “instituição total”.

Por assim pensar, acredito que essas instituições devam criar estratégias políticas facilitadoras da coexistência solidária entre valores socioculturais e políticas pautadas por instituição escolar, jovens, familiares, comunidade e intelectuais que defendem uma escola solidária e fomentadora de postura ética de cuidado firmada na convivência entre diferentes e iguais. A esse respeito, é preciso abertura para investigar, repensar, problematizar os perigos da instituição escolar se tornar uma “instituição total”.

Sem esquecer que “toda instituição tem tendência de ‘fechamento’” (GOFFMAN, 2014, p. 16), a escola pode ser re/colocada na contramão de uma instituição total. Por isso, é necessário o cuidado cotidiano em manter o diálogo investigativo e crítico sobre os conteúdos e diretrizes impostos pelas instituições burocráticas repassadoras dos recursos escolares.

Contrariamente à compressão da escola pública como reformatório, presídio, é necessário articular o espaço escolar num movimento oposto à cultura organizacional total – refutando as atividades rotineiras, lutando contra a disciplina militar executada em algumas escolas e em vias de ser implementada em outras. É preciso continuar perseguindo princípios contra-hegemônicos de convivência, de pensamento e de aprendizado em âmbito escolar.

Enquanto escrevo, penso: "se eu pudesse mudar a formação escolar, transformar a escola, o que eu mudaria?". Continuo a problematizar, dialogando, interpretando e buscando compreender o sentido do propósito deste ato de pesquisar. Acredito que as transformações na estrutura escolar precisam tomar como base teórica o imperativo ético como "um ato de amor e, por isso, um ato de coragem" (FREIRE, 2013, p. 127). Coragem e amor, particularmente, quando me desarmo para ouvir o grito de quem ousa, em ambiência escolar, gritar por socorro.

Como professor-pesquisador há mais de dez anos, venho observando exemplos de comportamentos antidemocráticos em âmbito escolar, tanto de professorxs quanto de direções escolares. Entre os mais violentos desses comportamentos está o que humilha, o que ameaça e o que tira a voz dxs educandxs. Com o espírito inquieto, desejante e atuante, sempre acreditei em uma instituição escolar voltada a escutar as vozes silenciadas dxs educandxs excluídos e violentadxs no contexto da escola.

Sempre acreditei em uma práxis escolar aberta ao diálogo com os fenômenos contemporâneos e com os impactos desses fenômenos na vida individual dxs educandxs, de suas famílias e da sociedade; sempre fui contrário a uma práxis escolar que apenas transmite conteúdos de forma tradicionalista, conservadora, e que não oferece espaço de acolhimento de vidas – vidas pretas que sofrem por invisibilidade, pelo racismo estrutural, por falta de compreensão, por falta de compaixão, por silenciamento e por outros tipos de violências. Sempre fui a favor de uma práxis educativa de defesa de uma cultura escolar de missão democrática, lutando contra uma cultura escolar sob o signo de "instituição total", de tendência ao fechamento.

3.1 FORMAÇÃO ESCOLAR: COMPREENSÃO DE ESTUDANTES EM VIVÊNCIA COM PROCESSO DE ENLUTAMENTO

Nesta subtemática, ainda acerca dos impactos e riscos de uma cultura escolar fechada ao diálogo com os mundos concretos e subjetivos dxs jovens estudantes, busco significados a partir dos textos dxs jovens pretxs – as narrativas de suas vivências com o processo de enlutamento. Visando saber, entre outras coisas, como elxs compreendem e interpretam a sua formação escolar desde a infância aos dias atuais; as interações com professorxs, com a direção, com seus pares, acolhimento dos conteúdos, estratégias e métodos pedagógicos.

Antes de adentrar nessas questões, admito que foi difícil, às vezes quase impossível, ter que caminhar sob orientações teórico-metodológicas ouvindo as dores dxs educandxs pretxs em experiências com o processo de enlutamento pela morte de seus entes queridos por envolvimento com o tráfico de drogas. Como se não fosse suficiente o convívio com esse sofrimento decorrente da escuta das narrativas, eu estava tendo que atravessar a incerteza sobre o caminhar desta pesquisa por conta da pandemia sanitária mundial da Covid-19.

No final de fevereiro de 2020, o ano letivo iniciava já com os rumores da vivência sob ameaça de um vírus chamado de "Covid-19". A comunidade escolar educante e alunxs, por meio da mídia televisionada e escrita, já sabiam do avanço do vírus iniciado na China e propagado em outros países, a princípio por pessoas que chegavam de viagem da China em localidades da América do Norte, da Ásia, da Europa, da África, da América do Sul. O primeiro caso da Covid-19 na Bahia ocorreu em Feira de Santana em 6 de março de 2020, segundo relato da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, em rede televisionada e em jornais, local e nacional; a transmissão do vírus se deu por uma pessoa do sexo feminino que chegou de viagem da Itália para a Bahia. Esse caso foi o nono registrado oficialmente no Brasil.

Na sala dxs professorxs, nos corredores, nas salas de aulas, na cantina e em outros ambientes da escola, já se falava e se vivia o medo da contaminação chegar até nós. Mesmo assim, ainda não existia o conhecimento e a prática do uso da máscara como medida de proteção do vírus, fosse em ambiência escolar ou fora da escola, na comunidade, em Salvador, na Bahia ou no Brasil como um todo. A máscara, entendida pela OMS como uma das medidas para impedir o avanço do Covid-19, só começou a fazer parte do cotidiano dxs brasileirxs no final de março e meados de abril de 2020.

Em uma segunda-feira de março de 2020, na sala de aula, fui abordado por uma aluna me perguntando se continuaríamos tendo aula ou não, devido ao novo vírus. Como o contexto em que estávamos vivendo também era desconhecido para mim, respondi, inseguramente, que não sabia o que poderia acontecer, mesmo porque, naquele momento, nenhum de nós sabia o que viveríamos, o que aconteceria conosco dali em diante.

Foi nesse contexto de dores e de insegurança de futuro, consequência do impacto que eu vinha sentindo decorrente das escutas das narrativas dxs jovens enlutadxs e por causa da chegada do vírus, que voltei a me reunir com as pessoas em processo de luto, em uma terça-feira de março de 2020. Na mesma sala, dia e horário já combinados. Sentadxs ao redor da mesa quadrada, sob o efeito da sala fria pelo ar condicionado e ainda sob o impacto do desconhecido vírus, sem muita alegria em nossos semblantes, iniciei o diálogo:

> *Pesquisador: Gente, me encontro sem saber o que irá acontecer com o nosso futuro, com o futuro das pessoas espalhadas pelo mundo, particularmente com o povo mais pobre da periferia, como já conversamos em aula. Mas eu preciso continuar a nossa pesquisa, tudo bem? Desta vez, vamos dialogar sobre formação escolar de vocês, como ela aconteceu desde quando vocês entraram na escola.*
> Huuum professor, Moisés, Certo! (J.E., 2020, G.F. 05).
> Como assim formação escolar, professor Moisés? (J.E., 2020, G.F. 02).
> *Pesquisador: É a primeira coisa que eu quero saber, vocês estão a fim de falar?*
> Como assim, desde quando a gente começou a estudar? (J.E., 2020, G.F. 03).
> *Pesquisador: Sim, desde quando você começou a estudar*.
> A primeira vez que a gente entrou na escola? (J.E., 2020, G.F. 01).
> *Pesquisador:* Exatamente gente, exatamente.
> Mas, professor Moisés, nem lembro, peraê, acho que foi na Escola Infantil Arcas Das Letras. (J.E., 2020, G.F. 01).

Enquanto tentava explicar para o grupo o objetivo do nosso encontro, minha cabeça parecia estar em outro lugar: eu só queria sair daquela sala e ficar em casa trancado, o medo de ser contaminado pelo vírus tomava conta de mim. Mas, com o meu medo se confrontava a necessidade de dar conta do compromisso assumido comigo, com aquelxs jovens que me acompanhavam desde o início de 2018 e com minha orientadora. Também pairava em minha cabeça a incerteza da continuidade do diálogo com xs jovens parceirxs desta empreitada de pesquisa, caso a escola fosse fechada. Se isso ocorresse, como eu daria prosseguimento?

Em seguida, fui reconduzido a reexplicar o que ocorreria em nosso encontro, sem perder mais tempo com os meus pensamentos amedrontados:

> *Preciso saber a primeira vez que vocês foram para a escola, quem xs levou para a escola? [risos] O que foi?*
> Estou tendo uma crise, professor Moisés. *[risos]* É porque do nada eu dou crise de risos! (J.E., 2020, G.F. 02). *[sussurros]*
> *Quem pode falar sobre a pergunta?*
> Qual foi a pergunta, professor Moisés? (J.E., 2020, G.F. 05).
> *Assim ó, eu quero saber a primeira vez que você foi pra escola, sobre o seu sentimento quando chegou na escola*.

A compreensão sobre a formação escolar recebida pelxs jovens estudantes em vivência com o processo de enlutamento era o alvo a ser atingido neste momento. Sabia,

diante da dificuldade da compreensão dxs jovens e da minha ansiedade decorrente do cenário que estava vivendo, que, para alcançar o desejado, eu teria que começar pelo começo.

Assim, antes de criar uma estratégia para fazer elxs entenderem com mais tranquilidade o que eu queria, falei da minha ansiedade, do meu medo, da minha angústia. Depois disso, sentindo-me mais tranquilo e acolhido no grupo, estrategicamente, direcionei-me a umx jovem em particular com as perguntas: "O que você se lembra de como foi a primeira vez que você foi para a escola? Você se recorda o que sentiu?".

> A primeira vez que eu fui pra escola foi bom, a segunda vez foi... né. Tinha outro colégio, no Iapi, ali, na Ferreira, era Pedro Teixeira, aí eu gostava também do de lá, eu gostava do colégio até *[pausa]* eu aprender que Matemática não era fácil. Eu amava o colégio quando Matemática era um mais um e que dava dois. (J.E., 2020, G.F. 05).

Isso se tornou relevante para discorrer sobre a perspectiva anunciada. Para mim, estava sendo prazeroso escutá-lx, pois eu passava a ter certeza que tinha me expressado corretamente. Além disso, começava a compreender como se deu a primeira experiência daquela pessoa ao entrar em uma instituição escolar. "Eu amava o colégio quando Matemática era um mais um e que dava dois" (J.E., 2020, G.F. 05).

Mantive-me firme no compromisso de caminhar rumo ao encontro do ouvir, do olhar, do sentir e do registrar, situando a compreensão dxs educandxs pretxs para além da primeira impressão delxs, quando crianças, ao adentrarem por uma porta escolar. Da forma como se ensina atualmente, parece que x professorx se coloca como alguém que sabe e julga xs alunxs – que não sabem. Assim, tira-se o encantamento pela escola, uma vez que, quando criança, existia o querer feliz pela escola. Acredito também que, talvez, essa forma de ensino seja decorrente do perverso costume de ensinar conhecimentos "que podem ser submetidos a uma avaliação baseada no sistema de notas, ou seja, uma avaliação feita a partir de problemas que devem ser resolvidos quantitativamente" (MORIN, 2002, p. 66).

Assim que x jovem J.E., 2020, G.F. 05 terminou de falar, sem ninguém esperar – nem eu mesmo estava esperando –, outrx jovem se pronunciou:

> É sério, véi, eu não sei explicar muito disso não, porque se realmente eu depender da escola, eu não vou aprender nada. Então, vou por mim mesmx, sem brincadeira, porque assim eu entrei na escola. Aprender nada das coisas da vida, né! Não, é da escola mesmo, porque tipo... *[pausa]* Eu não aprendi a ler na escola não, tipo, muita gente aprendeu a ler na escola, eu não aprendi, nem a escrever na escola, não! Meu pai que me parava pra me ensinar a fazer. (J.E., 2020, G.F. 01).

Todo o texto acima, sem tirar uma vírgula, incomodou-me, mexeu com minha cabeça, me fazendo refletir mais sobre a missão, o objetivo escolar, sobre o local "ideal", o tempo histórico de aprender, além da minha prática como educador e o que se deve aprender na escola. Seguindo minha reflexão, lembrei-me de Dussel (2012, p. 435): "comparados com Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, cognitivistas (porque se ocupam com a teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia), consciencialistas" – o que me acendeu uma luz teórica. Esse texto me fazia bem, inspirava-me, trazia sorriso para a minha face triste, para a minha falta de perspectiva, tirando-me do momento de agonia que a narrativa dx educandx me trazia, particularmente quando x escutei falar: "porque se realmente eu depender da escola, eu não vou aprender nada" (J.E., 2020, G.F. 01).

Dussel (2012, p. 435) concluía com êxito o parágrafo da seguinte forma: "mas principalmente, ingênuos, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando – que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa metodológica de Freire". Transbordei de esperança quando me encontrei e encontrei Freire na leitura de Dussel. Pensei: "dois mais um são três, que é mais forte que dois"; nessa empreitada, eu não estava somente com Freire, mas também com Dussel. Paulo Freire, um dos mediadores desta experiência de escrita e o mesmo autor que, em vida, ainda criança, aprendeu a ler e a escrever em sua casa na região de Pernambuco, embaixo de uma mangueira, utilizando o graveto seco caído no chão da mesma árvore que lhe trazia sombra e frutos.

> *Pesquisador: Você está dizendo que não aprendeu a ler nem escrever na escola, é isso? Me fala mais um pouco sobre isso.*
> Professor Moisés, eu sempre tive dificuldade de aprender, eu sempre tive. Meu pai que sentava e falava comigo: "Você vai aprender isso aqui agora". Aí eu aprendi tudo com meu pai. (J.E., 2020, G.F. 01).

Outra vez, recordei-me do processo de aprendizado de escrita de Freire, narrado por sua esposa Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 50): "Paulo começou a leitura da palavra ensinado por seus pais, escrevendo palavras e frases de sua experiência de vida com gravetos caídos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu".

No silêncio, depois da fala dx J.E., 2020, G.F. 01, percebi que outras pessoas queriam falar e, assim, deixando de lado meu querer saber sobre suas introduções à escola, decidi refazer a questão de maneira mais geral: "O que vocês podem dizer sobre o que aprendem na escola e qual a importância dessa aprendizagem para suas vidas?".

> A importância é que eu vejo muita coisa errada aqui na escola e também vejo muita coisa certa. Eu tomo pra mim, tá ligado? Tipo, alguns professores agem de maneira que não é conveniente pra um professor, tá ligado? (J.E., 2020, G.F. 05).

Fiquei por algum momento tentando entender dialogicamente o meu limite para adentrar no pensamento oriundo deste fragmento de narrativa. Conscientemente, eu vivia a experiência de que "nenhuma espécie de fenômeno, nenhuma espécie de acontecimento é fundamental excluído do rol das coisas através das quais algo é me dito todas as vezes" (BUBER, 2014, p. 43). Compreendia, assim como o autor citado, que "os limites do dialógico são os limites de possibilidade da tomada de conhecimento íntimo" (BUBER, 2014, p. 43). Assim, encerrei, por momento, o meu agir dialógico e busquei compreender o meu limite de conhecer o que aquela pessoa estava dizendo: "Como assim, você pode explicar melhor?".

> Teve umx professorx que viu que o menino cadeirante estava se matando pra pôr a mochila atrás da cadeira dele e elx ficou paradx olhando, não ajudou em nada, e elx viu que ele estava com dificuldades pra conseguir. E elx não ajudou de jeito nenhum! Eu não aprendi a ler na escola não, eu aprendi na banca. (J.E., 2020, G.F. 05).

Enquanto olhava atentamente, em particular para x educandx, eu já sentia a nossa relação, a nossa ligação, sabia que o nosso encontro já tinha ocorrido. Não só com elx, desde o começo desta experiência de escrita, mas também com xs demais: quando nos voltamos um "para-o-outro, de maneira que, daqui por diante, cada um tornando o outro presente, falava-lhe e a ele se dirigia verdadeiramente". (BUBER, 2014, p. 39).

Depois de entender que o conhecimento mais profundo, a experiência mais radical que J.E., 2020, G.F. 05 estava levando para casa, tinha sido originada da atitude dx professorx, como elx havia tratado a pessoa cadeirante, também me dei conta de que esse conhecimento de solidariedade, de compaixão, de ética do acolhimento, da alteridade que x jovem estudante desenvolveu com a atitude dx professorx, não seria tematizado, abordado, valorizado pela escola e/ou pelx professorx, porque na hora de realizar testes, provas, o conhecimento cobrado seria outro.

Tinha consciência de que, mesmo exercitando a prática dos atos de observar, de ouvir, de compreender, de interpretar, às vezes angustiantes por causa da impossibilidade de alcançá-los, eu não poderia abranger qualquer pessoa desta pesquisa no seu ato de sentir. Logo depois desta reflexão, uma voz ao meu lado me trouxe outra vez para a cena atual:

> E tipo... *[pausa]* Tem alguns professores que a forma de ensinar também não é correta, então, tipo, se você decide fazer um trabalho, você tem que se dedicar ao seu trabalho independente do seu humor ou do seu jeito, você tem que se dedicar então. Tipo, alguns ensinamentos de alguns professores e certas atitudes! (J.E., 2020, G.F. 05).

Observei os sussurros dxs educandxs naquele momento e olhei para elxs com espanto. Isso porque, mais uma vez, a discussão era sobre a prática dx professorx em sala de aula. Escutando atentamente o que estava sendo narrado pelx educandx, os sussurros, os olhares, a inquietude dos corpos dxs educandxs, naquele momento, me instigaram ainda mais. Percebia que aquela narrativa despertou uma certa vontade de falar no grupo. Olhando para elxs e para o relógio, precisei anunciar que era o momento de encerrar o nosso encontro. Já tínhamos alcançado o horário combinado e precisávamos nos preparar para a aula da tarde. Pressionado pelo tempo e com muita relutância de minha parte e da delxs, precisei encerrar o encontro, mas com a promessa de que voltaríamos a dialogar sobre esse assunto em encontro futuro.

Em casa, ainda vivendo as lembranças da fala dxs educandxs sobre nós professores, busquei reconciliação entre essas falas, a práxis de alguns professorxs e minha práxis educativa. Então, fui ler também "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996): na leitura, conectei-me com uma práxis educativa solicitada nas entrelinhas dos textos dxs jovens estudantes pretxs. O autor, assim como eu, defende que x educadorx se lance cotidianamente no processo formativo científico, assumindo postura ética, cuidado com xs educandxs e seu desenvolvimento. Atento a esse processo formativo, pode-se desenvolver a "capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitindo que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez suas obrigações a cujo cumprimento devemos humilde e perseveramente nos dedicar a elx" (FREIRE, 1996, p. 16).

Em um outro encontro, como havia prometido, voltamos à discussão sobre as práticas docentes. Pareceu-me que, para elxs, era o único momento que tinham para desabafar sobre o que não concordavam da prática dxs professorxs e não poderiam falar em sala de aula, nem com outras pessoas da coordenação. Como também sou professor, mas estou pesquisador, mantive-me todo o tempo em silêncio e receptivo ao que traziam enquanto texto. Não fiz nenhum comentário durante as falas delxs, sobre o que pensavam a respeito da nossa prática docente.

Na tentativa de continuar com a discussão, busquei problematizar ainda mais sobre a importância daquilo que foi e do que está sendo aprendido na escola, para a vida de cada umx: "Será que vocês não aprenderam e não aprendem nada na escola?".

> Na escola, eu comecei a criar meu ponto de vista sobre tudo. Quando eu saio da escola e vivo a vida, sem ser na escola, eu já tenho na mente pontos de vista que eu aprendi na escola sobre diversas coisas, entendeu? Tipo assim... Vou dar um exemplo... meu tio tem um ponto de vista sobre um assunto. Eu já ouvi aquele assunto, já estudei mais que ele na escola, aí já posso... Já tenho um ponto de vista que eu criei na escola sobre aquilo que ele falou, entendeu?! (J.E., 2020, G.F. 05).

Engana-se quem pensa que a escola é somente lugar de aprender a ler e escrever. Também é lugar de aprender sobre História, Filosofia, Sociologia, Geografia, etc. Esse meu pensamento ganha reforço quando escuto dx J.E., 2020, G.F. 05: "Já tenho um ponto de vista que eu criei na escola sobre aquilo que ele falou, entendeu?!". Enquanto ouvia isso, eu sorria por dentro de alegria.

O fragmento de texto dx jovem acima, assim como de outrxs em momentos diferentes, repercutia de forma significativa em minha mente. A ponto de reforçar minha convicção de que, por mais que o MEC não valorizasse as matérias de Ciências Humanas como áreas de conhecimentos importantes para xs jovens conhecerem, alguns educandxs vinham sinalizando a importância dessas áreas de conhecimentos para suas vidas cotidianas. Por mais que as exigências do MEC estabelecessem quais áreas de conhecimento fossem deixadas de fora do alcance escolar dxs educandxs – criando critérios avaliativos excludentes dessas áreas –, esses mesmos jovens diziam o oposto sobre o que deveria ser conhecido por elxs na escola.

"É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contato, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (FREIRE, 2013, p. 55). Essa ideia pedagógica freireana apareceu nas minhas lembranças ao reler a narrativa dx J.E., 2020, G.F. 05. Percebi como, às vezes, por mediação de algunxs professorxs, a escola possibilita não só a inserção da realidade política no debate cotidiano de sala de aula, como também de outros aspectos da realidade brasileira e mundial. Aqui lembrei também das minhas aulas, da metodologia adotada por mim, cuja abordagem será feita com mais detalhes ao final desta experiência de escrita doutoral.

Em seguida, logo depois que x jovem J.E., 2020, G.F. 05 respondeu minha provocação sobre as coisas que elxs aprenderam ou deixam de aprender na escola, houve outras manifestações:

> Meu tio é "bolsonarista"[37], então tenho muitos argumentos. (J.E., 2020, G.F. 03). *[risos]*

[37] X educandx se referia às pessoas que defendem o presidente da República Federativa do Brasil, um ex-militar expulso do exército brasileiro por indisciplina: Jair Messias Bolsonaro, representante da extrema direita política brasileira, eleito para governar durante o período de 2018 a 2022.

> *Pesquisador: Então, o que você diria para alguém da sua idade se lhe pedisse conselho sobre permanecer ou sair da escola?*
> Saaaaaaai! (J.E., 2020, G.F. 02).
> Eu falo agora! (J.E., 2020, G.F. 01).
> Não, eu falo! (J.E., 2020, G.F. 05). *[sussurros]*

Foi assim que também outras pessoas participaram da conversação naquele momento. Aproveitei, diante dessa participação, para indagar J.E., 2019, G.F. 03, "o que você falaria para uma pessoa qualquer que lhe perguntasse se deveria ou não permanecer na escola". Neste momento, eu queria compreender ainda mais a importância da cultura escolar em sua vida, buscava investigar o lugar que a escola ocupa na vida delx.

A cada encontro grupal terminado e re/começado, a cada momento de saída ou entrada no campo experiencial, a cada diálogo construído no campo da experiência, entre as narrativas dxs jovens, no recorte teórico e na perspectiva compreensiva interpretativa fenomenológica, na vivência cotidiana delxs com o processo de luto – ora com desesperança, ora com esperança, momentos apostando, por ação ou verbalização, na continuidade do viver; em outros momentos apostando, por ação e/ou introspecção, na desistência desse viver – estava o modo político construído pelxs jovens pretxs para marcar sua existência no gigantesco e misterioso Planeta Terra.

Nessa compreensão dialética, o jeito político de continuar existindo dessas pessoas, ora revelado por ação ora por introspecção, que pode "ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer" (ARENDT, 2015, p. 221).

Foi particularmente nas ações dessxs jovens que mais encontrei firmeza em continuar interpretando o aparecimento delxs no mundo. Talvez aqui estivesse sua forma política de reconciliar-se e perdoar[38] o mundo. Com essa firmeza, continuei querendo saber mais sobre a presença da escola na vida dessas pessoas. A discussão se estendeu por um bom tempo, onde pude registar as dualidades que só o humano pratica e pode pensar sobre.

Neste momento, conseguia interpretar como x jovem pretx continuava a colocar a escola como prioridade em sua vida, mesmo em processo de luto, através de sua comunicação verbal e/ou introspectiva. Comunicava "a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo" (ARENDT, 2015, p. 218).

[38] "O perdão é o exato oposto da vingança, que atua como re-ação [re-acting] a uma ofensa inicial, com a qual, longe de porem fim às consequências da primeira falta, todos permanecem enredados no processo , permitindo que a reação em cadeia contida em cada ação siga livremente seu curso" (ARENDT, 2015, p. 298).

Nas escutas das narrativas apresentadas até aqui por esses jovens, continuava interpretando que, nos encontros, os sinais de ressignificação de suas vidas surgiam como lampejos de raios solares complexos, encaminhados para todos os lados do viver. Sentia também que, quando falavam sobre a escola e do lugar que ela ocupava em suas vidas, comunicavam, através das narrativas, da expressão de gestos faciais e corporais, o desejo de continuar vivendo e também estudando, mesmo em processo de luto. Interpretava que, entre negar ou aceitar a escola, a segunda alternativa era, sem sombra de dúvidas, a melhor alternativa a seguir – deixar de viver era morrer e me parecia que isso elxs não ambicionavam, mesmo que, em alguns momentos, fossem tomadxs por profunda tristeza, angústia, desespero, medo, raiva. Continuar vivendo era uma ação política encontrada por essas pessoas para continuar re/conciliando-se com o viver. Descobria que a coexistência entre o paradoxal e dual – negar e aceitar, certo e errado, alegre e triste, medo e coragem, felicidade e infelicidade – não era só uma característica dessas pessoas, mas da maioria dos seres humanos.

Em seguida, umx jovem, diante do calor do diálogo, falou:

> Sim, eu ia dizer que, mesmo sendo difícil, é pra permanecer porque se na escola já tá difícil, imagine fora? Como eu disse pra minha mãe que eu tava pensando em parar de estudar e fazer o provão, mas eu parei e pensei. Do que adianta fazer essa tal prova e passar e parar de estudar, sendo que eu não vou ter nenhuma aprendizagem e chega lá na frente vai me prejudicar em muita coisa! Então, mesmo sendo difícil, mesmo estando muito atrasadx, eu prefiro permanecer! (J.E., 2020, G.F. 01)[39].

A partir desse relato, recordei-me de Paulo Freire, quando falava em uma educação sem prazer, sem vida, desconectada da realidade brasileira, da vida cotidiana dx educandx. Logo em seguida, reforcei a pergunta para ela: “O que você diria para alguém da importância da escola para a vida dela?”.

> É isso, pra permanecer mesmo que esteja difícil e não desistir, porque, como na escola já tá difícil, imagine fora. Então, em meio a tantas dificuldades, as pessoas indo aos pouquinhos que um dia vai chegar lá na frente. Eu não ia deixar a pessoa desistir não! (J.E., 2020, G.F. 01). *[sussurros]*

A dificuldade a que x educandx se referia não estava somente nas questões das práticas pedagógicas de algunxs professorxs, nem apenas em certa falta de acolhimento escolar. Era mais profundo, referia-se à falta de tempo. Não ao período investido na educação desde o básico ao término do Ensino Médio, mas ao tempo que elx estava vivendo – mesmo

[39] X educandx perdeu de ano, tendo que repetir o 1º ano do Ensino Médio em 2020. Nesse ano, eu ainda não x havia encontrado. Para piorar a situação, iniciamos logo o estado de quarentena, a partir da constatação do primeiro caso de Covid-19 em Salvador.

sem acreditar na capacidade de passar de ano e de aprender naquele momento, a escola continuava sendo prioridade na sua vida. Elx se via na obrigação de continuar estudando para tentar chegar a "algum lugar".

O assunto em debate parecia mexer muito com todxs, especialmente comigo, porque, em meus pensamentos, o cotidiano escolar dxs jovens narradorxs não só era afetado pelo processo de luto, mas também por abordagens metodológicas, acolhimento escolar, construção de vínculo entre a escola e educandxs.

Antes de encerrar o assunto em questão, sem mesmo existir algum sinal corporal e/ou verbal, outras duas pessoas entraram no diálogo:

> Eu falaria a mesma coisa, pra permanecer, porque sempre uso minha tia como exemplo. (J.E., 2019, G.F. 02).
> Eu diria pra não desistir! Porque, tipo assim, nada na vida é fácil. Mas luta que vai conseguir, porque, assim, quem fez faculdade não tá com emprego, imagine quem não tem nada, vai viver de quê? Vai ser o quê? Entendeu?! Então, permanecer e nunca desistir, porque, muitas vezes, eu sei que é difícil quando a gente não tem nenhuma meta e a gente pensa em parar. Não querer mais, desistir, mas tem que ter sempre uma... um foco, uma... *[pausa]* Como é o nome? Uma meta a se seguir! (J.E., 2020, G.F. 05)[40].

Ainda dialogávamos sobre o que elxs faziam para permanecer no espaço escolar, além do sentido da escola nos seus projetos de vida. Embora constatando a presente tristeza no cotidiano escolar delxs, ainda assim eu percebia que elxs acreditavam que poderiam conseguir melhorar de vida estudando: "A gente percebe que fez alguma coisa de útil, né e tipo assim, a gente percebe que a gente pode conseguir alguma coisa, porque a gente estudou" (J.E., 2020, G.F. 05). Essxs jovens em vivência com o processo de luto, e tendo sua rotina também afetada por algumas perspectivas de abordagem metodológica escolar colonialista, me surpreendiam ao se pronunciarem sobre as variadas formas como percebiam o fenômeno "compreensão escolar".

A cada pensamento surgido nas narrativas textuais, eu me surpreendia, carregando de complexidade minha convicção em compreender e interpretar o fenômeno em discussão. Ao mesmo tempo, me era certo que jamais seria possível interpretar igualmente essas narrativas como elxs narram, uma vez que elas sempre "variam de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores" (ARENDT, 1993, p. 18).

Guiando o grupo para o final do encontro, perguntei se mais alguém tinha algo para acrescentar sobre o que vínhamos dialogando:

---

[40] Estx jovem perdeu de ano, continuando no 1º ano do Ensino Médio. Por causa da vergonha de ter perdido de ano, em 2020 elx se transferiu do turno vespertino para o turno noturno.

> O conselho? *[pausa]* deixa eu pensar, é o mesmo dxs meninxs, permanecer mesmo que, tipo assim, tem problemas escolares e problemas pessoais. Se você tiver resiliência e perseverança, você consegue enfrentar tudo! (J.E., 2020, G.F. 03).

Após essa fala, sem nenhum comentário, sugeri a finalização do encontro. Sentia que o grupo não estava completamente envolvido no diálogo, sentia um certa desmotivação. Já estávamos conversando há quase duas horas. Em dado momento, alguém falou sobre fome, outrx sobre cansaço e eu falei sobre fome e cansaço mental. Desta forma, saímos umx por umx da sala, sem comentário algum.

Em um novo encontro, depois de todxs estarem acomodadxs, de terem conversado sobre como tinha sido o final de semana, o que tinham feito e com o que tinham se aborrecido, relembrei o ponto em que havíamos interrompido a discussão no encontro anterior. Recordei-me, em silêncio, da paradoxal fala dx narradorx que finalizou o encontro, percebendo que elx não obedecia a um raciocínio linear simplista, mas a um raciocínio carregado de sentido e de complexidade. Ao mesmo tempo em que tecia críticas contundentes sobre a cultura escolar, ressaltava que não entregaria o seu futuro nas mãos do destino. "Se você tiver resiliência e perseverança, você consegue enfrentar tudo!" (J.E., 2020, G.F. 03).

Propus, então, no novo encontro[41], que falássemos como cada umx percebe a formação que recebe na escola, como cada umx entende essa formação.

> Como assim? (J.E., 2020, G.F. 03).
> A formação completa? (J.E., 2020, G.F. 05).
> *Pesquisador: Sim, a formação completa.*
> Porque a gente tem o nosso diploma, a gente tem a formação completa, a gente percebe que, se a gente tem isso, a gente pode ter muito mais, então, a gente pode sempre. (J.E., 2020, G.F. 05).

Percebi que a pergunta não estava nítida, que xs jovens ainda tinham dúvidas sobre a orientação dada por mim. Assim, reforcei-a com outras palavras:

> *Pesquisador: Preciso que falem não só da importância da conclusão do Ensino Médio, mas também do que pensam sobre o conteúdo aprendido na escola. De como ele é passado. De como vocês percebem a formação no sentido de aprenderem ou não. E se o que vocês aprendem na escola, serve para a vida de vocês, quer dizer, se ajuda no dia a dia ou não.*
> A gente poderia aprender mais, né? Tudo o que a gente aprende aqui é o mínimo do mínimo do que todo mundo aprende na escola particular. Tipo, a gente poderia aprender a conjugar mais os verbos, aprender a falar mais, tipo, a falar bem. Poder

[41] Decidimos em conjunto ampliar para mais um dia nosso encontro, porque não sabíamos se a escola fecharia ou não devido à pandemia da Covid-19. Assim, passamos a nos reunir às terças e quintas-feiras no mesmo horário e local.

> usar a palavra correta porque a gente fala muito abreviado, tipo, para/pra, não sei o que lá. (J.E., 2020, G.F. 05).

Ouvindo a narrativa, não me surpreendi. Iniciei minha prática como professor em escolas particulares. Naquele contexto, eu via muitxs professorxs que também trabalhavam em escola pública, e nestas não eram tão compromissadxs politicamente com a educação, com a população da periferia, com o conhecimento. Poderia contar no dedo xs professorx de práxis pedagógica diferente. Essa falta de compromisso com a educação dxs filhxs da classe popular pode ser explicada por vários fatores, desde a falta de investimento público à escola, às políticas educacionais traçadas pelos governos, à falta de interesse de educandxs. Mas, na prática, nada disso justifica a falta de responsabilidade de um bom número de profissionais com a educação pública de qualidade.

No geral, xs professorxs não mais acreditam, se é que um dia acreditaram, que a educação promove mudança, transformação. "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra" (FREIRE, 1996, p. 76); porém, a falácia da neutralidade impera por parte de muitxs professorxs. Gerada em parte, creio, pela ausência de compromisso de setores públicos responsáveis pela construção política e administrativa da educação.

Não significa dizer que essxs profissionais não gostem dxs seus alunxs. Pelo contrário, muitxs até agem de forma assistencialista, acreditando assim expressar sua afeição. Não se dão conta de que "a política assistencialista, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, 'sine die', a necessária mudança da sociedade" (FREIRE, 1996, p. 80).

> *Pesquisador: Tem como aprofundar mais sobre o que se deveria aprender na escola?*
> A gente poderia botar mais o conteúdo, tipo, mais explicativo, tipo, botar vídeo aula pra gente aprender mais, praticar muitas coisas. (J.E., 2020, G.F. 05).
> E em relação a matemática? (J.E., 2020, G.F. 03).
> Morreuuu! (J.E., 2020, G.F. 05). *[risos]*
> Não, mas eu botava pra ser tudo prática. (J.E., 2020, G.F. 01).
> Não, porque elx não ensina, realmente elx não ensina, elx bota atividade lá e você que aprenda por você mesmx! (J.E., 2020, G.F. 05).

Há mais de duas décadas como educador, atuando em escola particular, pública e no Projeto Axé, por diversas vezes detectei dificuldades de aprendizagem dxs jovens nestas últimas instituições. Isso do ponto de vista do apreender os conteúdos. Observo que as instituições particulares investem não somente em tecnologia – como projetor, lousa eletrônica, caixa de som nas salas –, mas também em biblioteca, com atendimento durante os turnos de aula, assim como em laboratórios, estrutura oferecida para as aulas de campo e de

esporte. Exemplo contrário ao que ocorre nas escolas públicas estaduais, onde se exige sempre criatividade dx professorx como única forma de melhoramento da educação, principalmente do ensino-aprendizagem.

Ainda interpretei, com base na narrativa dx educandx, que essxs mesmxs professorxs não eram somente diferentes em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas e privadas, mas inclusive na forma de acolher e de processar a construção de vínculo com xs jovens – nas escolas particulares eram mais gentis, prestativxs, acolhedorxs, amorosxs, mais pacientes. Diante disso, penso sobre o sentido da escola, para além da transmissão de conteúdo. Refleti silenciosamente: "Deveria a escola fomentar no educandx o desejo pela escola e pela busca e re/conhecimento?". Assim, lancei para o grupo: "Será que a responsabilidade do aprender é somente dx educandx?".

> Minha mãe tava falando isso hoje, que era minha culpa porque eu que não quero aprender, que era pra eu parar de ficar no celular, chegasse em casa e começasse a assistir os vídeos! (J.E., 2019, G.F. 01). *[sussurros]*
> Vem cá, a culpa é de quem, quando a maioria da sala é reprovada?! De todos os alunos ou do professor? (J.E., 2020, G.F. 05).

Entre culpa e responsabilidade, escolho dialogar com a categoria responsabilidade, pois nesta abre-se espaço para corresponsabilidade. No processo de ensino-aprendizado, há reciprocidade na responsabilidade: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Por isso, incomodava-me o recorte narrativo: "minha mãe tava falando isso hoje, que era minha culpa porque eu que não quero aprender." (J.E., 2020, G.F. 01). Fiquei me interpelando sobre esse pensamento durante certo tempo, em autorreflexão: quando entro em sala de aula, devo ser aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, em face da tarefa que tenho, de possibilitar a troca de conhecimento, não de transferi-lo. Com essa inquietação, passei a ponderar sobre como a falta de significado que essxs jovens encontram diariamente na escola lhes atinge, desanima, fazendo-xs substituir, às vezes, x professorx pelo celular, em sala de aula e fora da sala de aula, como uma fonte de acesso ao conhecimento; a cultura escolar continuava se tornando, dia após dia, separada das culturas juvenis, incomunicável.

A vida dessxs jovens permanecia de um lado, enquanto a rotina escolar se constituía antagonicamente a ela. Pensei sobre como a mãe autorizava que a escola continuasse sendo presente em oposição à vida daquelx jovem, ao sentenciá-lx culpando-x pelo seu fracasso escolar. Com essas reflexões, fui tomado por profunda tristeza, reconhecendo que a cultura

escolar continuava, inexoravelmente, por mais que muitxs educadorxs lutem por sua mudança, separada da vida cotidiana de muitxs jovens. Assim, lamentavelmente, contribuindo para a entrada e a permanência de muitxs jovens em um "beco sem saída" – do desânimo, da falta de vontade em aprender, do descrédito à escola, rotuladxs com o estigma da culpa por seu fracasso escolar.

> *Pesquisador: Que tal voltarmos a falar sobre o que estávamos falando anteriormente, mais especificamente sobre a formação escolar de vocês? Mas, deixa eu pedir uma coisa: se vocês forem falar de algumx professorx não digam o nome, tudo bem?*
> *[Me olhando sem muito concordarem, algunxs disseram verbalmente "tá certo, professor", outrxs, sinalizaram positivamente para frente e para trás com a cabeça]*
> Eu acho que os jovens estão tão assim... no mundo das drogas, só na curtição, só querendo saber de festa, que ficar dentro da sala se tornou chato. Tipo, poderia, sim, ter aula na sala, porque o mundo não é exatamente como a gente quer, mas poderia ter bem mais aula prática ou então na sala de vídeo, passando conteúdo aqui em cima... eu acharia isso legal! (J.E., 2020, G.F. 03).

Diante do relato acima, particularmente o trecho que tratava da entrada dxs jovens no "mundo das drogas", em um ato de reminiscência, percebi que x educandx tinha razão. Conforme eu já tinha demarcado na minha experiência de escrita de mestrado (OLIVEIRA, 2017), o fenômeno tráfico de drogas se tornou um dos principais problemas sociais do Brasil contemporâneo; há pessoas envolvidas com o tráfico em cidades pequenas, médias e grandes. Não porque xs jovens querem estar fora da escola, mas porque a escola ainda não tem uma política séria para acolher essxs jovens, afastando-xs do mundo do tráfico.

Como prática criminal, o tráfico tem sido registrado mais intensamente a partir da década de 1990, com a entrada do Brasil no cenário internacional global de comercialização ilícita. É quando xs gerentes das "bocas" do tráfico passam a recrutar xs jovens desde cedo para movimentar as transações. Nesse cenário, a escola serve de espaço para a comercialização de substâncias psicoativas ilegais ou se torna banal para esses jovens.

Sendo assim, ao constatar a disputa desleal entre o tráfico e a escola, J.E., 2020, G.F. 03 não nega a importância da escola em sua narrativa, mas critica a maneira como o conteúdo vem sendo trabalhado nela. Com perspicácia, elx criticava o que pode se chamar de "rituais prototípicos" (MCLAREN, 1991, p. 29) da prática pedagógica do sistema escolar: "Tipo, poderia, sim, ter aula na sala, porque o mundo não é exatamente como a gente quer, mas poderia ter bem mais aula prática ou então na sala de vídeo, passando conteúdo aqui em cima... eu acharia isso legal!" (J.E., 2020, G.F. 03).

O "aqui em cima" a que se referia era a sala de vídeo onde estávamos reunidxs – sala com ar-condicionado, porta trancada impedindo o barulho do corredor atrapalhar a aula,

cadeiras disponíveis, data-show, notebook e ambiente escurecido – ambiente climatizado, a exemplo da maioria das, senão todas, escolas particulares.

Cuidadosamente, depois de ouvir x educandx, perguntei, se elx fosse professorx, como ensinaria.

> Eu acho que se eu fosse professorx, primeiro o método de ensino seria todo didático, focado naquela matéria, só que ouvindo mais as pessoas, é... independente da matéria: Português, eu ia falar sobre o que era, qual assunto, e ia ouvir o que os alunos acham, todo aquele determinado assunto, como você faz. Sobre aquele determinado assunto, enfim, todas matérias seriam mais didáticas, focados nos pontos de vista de cada um! (J.E., 2020, G.F. 03).

Enquanto x educandx narrava sua maneira de dar aula, via-me em sua descrição. Atentamente x olhava e dava risada, como quem diz: "obrigado pelo reconhecimento". Concomitantemente, pensei em Paulo Freire, particularmente em seu livro "Educação como prática da liberdade", quando o autor se pronuncia dizendo que não devemos reduzir ninguém "tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira pelo aspecto biológico, da segunda pelo aspecto cultural –, o homem pode ser eminentemente interferidor" (FREIRE, 2013, p. 57). Neste caso específico, o ato de interferir dx jovem estudante não é arbitrário em relação à prática pedagógica escolar, mas legítimo e possível, por ser a instituição escolar um lugar de convivência e de diversidade cultural democrática.

Continuei a insistir e a problematizar mais o assunto em discussão. "Como disse antes, se vocês tivessem oportunidade de propor um modelo, um jeito de ensino em sala de aula, como deveria ser o conteúdo e a formação dxs educandxs? O que vocês proporiam?".

> Na aula de Biologia, deveria ter corpos mesmo. Tipo assim, os bonecos e tudo mais. Área de celular e tal para carregar e internet. Na aula de História, a gente poderia assistir filme, tipo, de coisas de antigamente, vídeo-aula, documentários de tudo que aconteceu e acontecia antes. (J.E., 2020, G.F. 03).

A compreensão dxs jovens educandxs sobre a metodologia – de como possibilitariam o acesso ao conhecimento a outrxs jovens, caso fossem professores – era fascinante. Era quase isso que muitxs professorxs desejavam também. Estava encantado com as narrativas, a forma como elxs falavam sobre a educação. Sabia que nada do que estavam falando era impossível de acontecer, desde que houvesse vontade política das instituições que se encarregam em repassar os recursos públicos.

Contraditoriamente, a maioria dos políticos, senão todos, matriculam seus/suas filhxs em escolas particulares, dispondo de quadra de esporte, piscinas, áreas de lazer, recursos

didáticos de primeira linha. Enquanto isso, não têm vontade política para transformar a educação pública em educação de excelência.

Logo em seguida, umx outrx educandx tomou a palavra:

> Eu falei com o professor de Matemática pra, pelo menos, passar um trabalho em grupo de exatas, para a gente poder tentar fazer. Ele falou que não, que não vale a pena. (J.E., 2020, G.F. 01).

No geral, xs professorxs não gostam que xs alunxs proponham formas de avaliação. A maioria continua com o único modelo tradicional de prova e teste. Não se arriscam em apresentar ou acatar dxs jovens alternativas de avaliação. Não pude acessar o motivo pelo qual este professor disse não "valer a pena" passar um trabalho em grupo.

Dei-me conta de que o diálogo estava acontecendo mais tranquilamente. Mais propício que no início da investigação em andamento. Terminar o encontro naquele momento, como elxs estavam sinalizando querer continuar, seria uma decisão equivocada que só atrapalharia a condução do diálogo. Assim, mesmo já se aproximando do horário combinado para terminar o encontro, investi o pouco tempo que restava para continuar sob o clima tranquilo que tinha se estabelecido. Isso, também, porque existia a preocupação de não mais poder continuar com a pesquisa devido ao aumento de casos de Covid-19 no Brasil, particularmente na Bahia. Assim, foquei maior atenção na problematização da importância da escola para a vida delxs.

> *Pesquisador: Espera um pouco, me deixa perguntar outra coisa, que lembrei quando vocês estavam falando sobre a importância da escola. Se vocês, no futuro, tivessem filhx, o que diriam para elx? É isso: o que vocês diriam para o filho ou filha de vocês sobre a importância da escola para a vida delxs?*
> Quero ter filho não, não vou dizer a você que eu quero, porém, talvez, eu adote uma criança. Uma criança já grande. Porque, tipo assim, as pessoas só têm preferência de adotar criança pequena e eu acho isso ridículo. Eu não quero ter filhos meus, não quero! Porque é uma escolha minha. Mas eu vou adotar uma criança e eu acho que o conselho que eu daria pra ela é que a vida é difícil. Estude! (J.E., 2019, G.F. 03).

O relato dx educandx despertou risos dxs demais participantes, por um bom tempo. Percebi que o grupo aguardava alguma coisa além de "a vida é difícil, estude!". Para mim, x educandx não querer ter filhxs não era nenhuma surpresa, já tínhamos conversado sobre o assunto. Eu já sabia que elx, por ter sido adotadx, desenvolvera a aspiração de adotar uma criança.

Depois de uma pausa, todos começaram a falar de uma só vez:

> Eu quero ter filhos, mas não agora, não agora mesmo! Tipo, não mesmo! Só quando eu tiver 30 anos que eu quero ter! (J.E., 2020, G.F. 02).

> Minha mãe fala que é pra eu ter com 50. (J.E., 2020, G.F. 01). *[risos]*
> Não, mas é sério, porque eu quero ter estabilidade financeira pra pagar uma boa escola, um bom estudo, uma boa faculdade porque daqui até lá a vida não vai ser fácil. Se hoje não tá fácil, imagine daqui até lá! (J.E., 2020, G.F. 05). *[sussurros]*

Entre risos, sussurros, pausas e brincadeiras, as falas dxs jovens participantes foram interrompidas sem nenhum aborrecimento ou zanga, por elxs próprixs. Conversaram sobre temas sérios de projeto de vida de cada umx. Sobre filhxs, participação de algum membro familiar na construção dxs seus projetos de vida. Até pareceu que tínhamos ensaiado previamente para que o diálogo fosse concretizado dessa forma. Assim, prosseguiram as narrativas:

> Quero ter filho, eu seria muito amigx de meu filho. Seria muito amigx de meu filho ou minha filha, véi, é o melhor caminho, mas é uma decisão sua, sabe? Eu diria: "se você não estudar, você não vai ter nada na vida!" (J.E., 2020, G.F. 02). *[sussurros]*
> Estude pra não virar conservador. (J.E., 2020, G.F. 03). *[sussurros] [risos]*
> Então, eu quero ter estabilidade financeira e mental pra ter um filho. Eu diria para ele estudar porque tudo que eu consegui hoje foi através do estudo. Corra atrás e se esforce! (J.E., 2020, G.F. 05). *[sussurros]*

Os relatos dxs jovens entrevistadxs não se resumiram ao cotidiano escolar afetado pelo processo de luto. Abrangiam aspectos dos projetos de vida de cada umx – sonhos e metas de vida –, suas relações com pais e mães e também a educação que gostariam de oferecer a possíveis filhxs. Um desses momentos me despertou curiosidade; interpretei que x jovem iria fazer de tudo para não reproduzir o comportamento dos próprios pais: "eu seria muito amigx de meu filho." (J.E., 2020, G.F. 05).

Prosseguindo, perguntei se elxs teriam mais alguma coisa para dizer sobre o que vínhamos conversando.

> Eu ia falar a mesma coisa, porque eu vejo minha prima de dezoito anos que engravidou de gêmeas, fugiu com uma e largou a outra. E são minhas afilhadas. Como eu falei com minha mãe, eu tô pensando em pegar a outra que ficou abandonada pra eu ficar cuidando, mas como é que eu vou cuidar dela se eu não tenho nem estrutura pra isso? (J.E., 2020, G.F. 01).

"Enlutar e transformar o luto em um recurso para a política não é resignar-se à inação, mas pode ser entendido como o processo lento pelo qual desenvolvemos um ponto de identificação com o próprio sofrimento" (BUTLER, 2019, p. 51). Era assim que eu compreendia o momento pelo qual estava passando x educandx acima, particularmente quando expressava: "mas como é que eu vou cuidar dela se eu não tenho nem estrutura pra isso?". Entendia que elx não só estava se referindo à questão econômica. Interpretei sua fala

da seguinte maneira: “Como cuidar de outra pessoa se estou em processo de sofrimento, de dor, de refazimento da minha vida; se ainda estou reelaborando a minha perda e tentando descobrir o que foi que eu perdi?”. Para mim, elx estava vivendo ainda sob a “desorientação do luto” (BUTLER, 2019, p. 51).

Após a fala dx educandx, fez-se silêncio por uns segundos e olhei para o relógio; era o horário combinado para o encerramento do trabalho de grupo. Quando levantei a cabeça, umx delxs me disse que já estava com fome e que ainda teria que voltar para a escola para assistir aula.

Todxs xs membros do grupo estavam cursando o primeiro ano do Ensino Médio, no período da tarde e, antes da aula, tinham que almoçar. Por isso, rapidamente busquei acertar o agendamento do próximo encontro: “Preciso dizer que já concluímos o diálogo sobre formação escolar, certo? E que no nosso próximo encontro, na terça-feira, vamos conversar sobre cultura escolar: espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico. Tudo bem?”. Assim, sem dizer nada, acredito que por causa da fome estampada em seus rostos, expressando tristeza, todxs balançaram a cabeça, levantaram e saíram da sala.

Em outro dia e espaço, recolhi-me e me encontrei com xs jovens através da leitura, por meio de suas narrativas, como sempre fazia depois de cada encontro. Dessa vez, busquei interpretar mais as respostas criadas por elxs na elaboração de suas emoções diante das perdas de pessoas amadas, assim como as estratégias construídas para se manterem firmes na escola. Pude identificar e perceber que, nas suas narrativas, já transpareciam exemplos contínuos de como resistiam à dor, à perda, à tristeza e à falta de perspectiva perante a vida.

Esse meu momento de recolhimento e de encontro me possibilitou ter mais convicção e nitidez sobre os impactos do processo de luto deixados na vida, para além da escolar, dessxs jovens enlutadxs. Mesmo diante das condições socioeconômicas precárias, da tristeza, da raiva, da decepção diante da vida, da revolta e do amedrontamento, interpretei que elxs queriam continuar vivendo, que ainda existia nelxs forte vontade de viver.

Ainda mais, nesse recolhimento, passei a acreditar que “poderíamos avaliar criticamente e nos opor às condições em que certas vidas humanas estão mais vulneráveis do que outras e, assim, certas vidas humanas provocam mais luto do que outras” (BUTLER, 2019, p. 51). Sendo moradorxs das periferias de Salvador, essa era a realidade dxs jovens em comparação a outras classes privilegiadas; suas vidas abreviadas não importavam aos moradores de fora da periferia. As pessoas que perdiam seus entes queridos não tinham permissão nem direito de viver o seu processo de luto até o final. Por parte de um número significativo de pessoas de fora da realidade socioperiférica, inclusive representantes de

instituições de poder governamental, não havia compaixão pela vida tirada nem com quem precisa viver o luto.

Isto me levava a identificar sinais de resistência dxs enlutadxs: em minha interpretação, resistência como ação política – retomada da Vontade de Viver (DUSSEL, 2017), a tendência mais originária de todos os seres humanos, como essência positiva, força e potência vital que move, arrasta e impulsiona a vida dxs sem esperança para longe da desistência pela vida, para continuar vivendo.

Nesse caso particular, a vontade de viver dessxs jovens narradorxs em vivência com o cotidiano escolar atravessado também pelo luto e por outros fenômenos sociais e econômicos, faz com que elxs se esquivem do labirinto da morte. Na luta entre existir e deixar de existir, quando quase todas as instituições sociais falham com essxs jovens e nada mais lhes resta, elxs não se rendem à morte. Nesse processo, essxs jovens se confrontam com a vulnerabilidade da violência, com a vulnerabilidade criada por decisões políticas e econômicas. “Vulneráveis àqueles que são jovens demais para conhecer e julgar e, portanto, vulneráveis à violência; mais vulneráveis também a um outro tipo de contato, um que inclui a erradicação do nosso ser” (BUTLER, 2019, p. 51).

Destaco o ato político de reagir das juventudes pretxs e pobres das periferias, quando não mais lhes resta esperança institucional, quando não mais lhes resta esperança brotada do agir político daquelxs que administram a cidade de Salvador, o estado da Bahia e o Brasil; aquelxs que têm como responsabilidade construir políticas públicas para acolher essxs jovens.

3.2 CULTURA ESCOLAR, ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, SOLIDARIEDADE E ACONCHEGO PEDAGÓGICO DE JOVENS ESTUDANTES PRETXS EM EXPERIÊNCIA COM ENLUTAMENTO

Ainda sob os impactos da compreensão e da interpretação que elaborei acerca das narrativas dxs jovens enlutadxs no que diz respeito a formação escolar, encaro os aspectos que marcam seus relatos: a negação da vontade de comer, de sorrir, de estudar, de interagir socialmente, de acordar, de sair da cama, de viver. Assim como a afirmação da vontade de continuar existindo, de continuar lutando, num movimento contrário à negação da vida. Paradoxalmente, a vida dessxs jovens vem sendo construída entre alegria e tristeza, entre negação e vontade de viver.

Não me refiro, aqui neste caso específico, à tristeza "normal" do cotidiano vivido decorrente da passagem por determinada situação de ordem psicológica provocada pontualmente do exterior para o interior e vice-versa. Como uma situação que leva a pessoa a acordar triste porque brigou com alguém de que gosta muito; por desentendimento com pai/mãe; por decorrências das mudanças ocorridas no corpo; por questões de gênero e/ou de orientações sexuais; por decepções vividas pelo coração por causa de possíveis "desilusões" amorosas; pela urgência de viver em liberdade fora da casa dxs pais, mães, entre outros responsáveis; ou então por medo das descobertas; por ter tirado uma nota baixa na avaliação escolar. Refiro-me à tristeza melancólica, duradoura, aquela consequente do processo intenso e contínuo do enlutamento. Aquela que, caso não seja tratada, cuidada por profissionais com o consentimento da pessoa que a vive, pode gerar consequências psicológicas seríssimas na vida cotidiana social da pessoa.

Nesse ínterim, dou-me conta desses aspectos da tristeza que xs jovens pretxs estudantes enlutadxs expressavam, de como cada umx delxs revelava a tristeza diferentemente. Que cada umx experimentava a expressão da tristeza de acordo com a relação afetiva construída com a pessoa que foi assassinada por envolvimento com o tráfico de drogas.

Como bem observa Butler (2019, p. 52), "uma hierarquia do luto poderia ser enumerada". Neste sentido, retomo Arendt (2015, p. 218), quando afirma que "a alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções". Por isso, eu também percebia que, sendo x mortx parente ou não, o que determinava o tempo e a dor pela perda não era o parentesco, mas a relação afetiva que x enlutadx tinha estabelecido com a pessoa em vida.

Acredito, portanto, haver na maneira diversificada de sentir e se relacionar com a emoção da tristeza, por parte dxs jovens pretxs periféricxs, a forma paradoxal de sua existência: reforço que esta se encontra na "vontade de viver" da população aqui apresentada, que, mesmo em processo de luto – tristeza, dor, alegria, choro, irritação, raiva, ansiedade, culpa –, desenvolve o ato político de existência.

A fim de dar prosseguimento à compreensão e interpretação da vida cotidiana escolar dxs jovens pretxs periféricxs atravessada pelo luto, aproximo-me de Geertz (2012). O referencial cultural, compreendido como simbiótico, conforme defende o autor, constitui-se como um emaranhado de teias construídas pelas formas de interagir das pessoas. Esse referencial se contrapõe à perspectiva da ciência clássica, tradicional, que busca leis em seus experimentos. A perspectiva cultural adotada nesta escrita se traduz como um tipo de ciência

interpretativa, buscando encontrar significados e sentidos sobre os fenômenos construídos humanamente a partir da relação entre pessoas e a forma que cada uma se relaciona com o mundo.

Por assim pensar, proponho reflexão sobre como xs educandxs periféricxs pretxs de escola pública interagem com os rituais culturais escolares (MCLAREN, 1991); como negociam, modificam ou transgridem as normas e os valores fixos escolares. Decorrente desse caminhar, pergunto: de que maneiras xs jovens tecem os seus valores com os valores culturais escolares? A partir disso, como essa costura muda os significados culturais escolares sem, contudo, deixar de considerar essas teias culturais como importantes para a existência e a permanência delxs na e para a escola? Como essa escola pode receber as transgressões e as escutar democraticamente, sem medo de perder sua autoridade frente às críticas dessxs educandxs?

Questiono, também, de que maneira as teias de significados se entrelaçam com o emaranhado das teias culturais escolares? Como essxs jovens poderiam transformar as variadas dimensões: missão, objetivos e metas, defendidas pela escola? E, por fim, como essxs jovens podem desestabilizar a estrutura constituída no âmbito cultural escolar oficial, resgatando e/ou mantendo o sentido de educar e de aprender?

As reflexões acima, para se tornarem radicais (ou seja, para alcançarem a raiz dos problemas), precisam revelar a problemática educacional escolar. Precisam levar em consideração o princípio de que a "educação e democracia se centram nas relações contraditórias, dialéticas, entre autoridade e liberdade. Relações que, por sua vez, não podem estar alheias à sua natureza ética" (FREIRE, 2019, p. 232).

Por assim acreditar, via-me diante de um desafio: tinha quase certeza de que a forma como por vezes a escola coloca xs educandxs como objeto era, também, responsabilidade de um "sistema criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula" (FREIRE & SHOR, 1986, p. 46). Sistema estruturado pelos governos federal, estaduais, municipais, pelas universidades e faculdades, assim como por um número significativo de professorxs. Por isso, me insiro nessa discussão acreditando que todos nós temos alguma responsabilidade com o fenômeno da crise da educação, de como o processo educacional dx educandx vem sendo construído. Por certo que uns têm mais responsabilidade e poder político de mudança dessa realidade, que outrxs.

Contrariando essa perspectiva de responsabilidade, na prática algunxs continuam no processo sem se indignar, sem problematizar, sem se responsabilizar, sem mesmo duvidar da

ineficácia da cultura escolar tradicional, continuando assim a desenvolver políticas e/ou práxis educativas conservadoríssimas.

Esse ato político é resultante de um fazer processual proposital para manter x jovem periféricx no lugar de subalternidade como trabalhadorx comum que se aliena no processo do fazer profissional, que não busca a transformação social. Umx trabalhadorx que se resigna ao trabalho subalterno, que fica sem tempo, sem ânimo para participar politicamente das decisões administrativas de sua comunidade, de sua cidade, do seu estado e do seu país: estx trabalhadorx faz parte de um projeto colonial de dominação das classes sociais privilegiadas sobre as demais.

Nesse agir processual, as elites dominantes embranquecidas mantêm a proposta educativa tradicionalista, agindo conscientemente de acordo com a sua ideologia de classe. Evitando a transformação, a libertação e a mudança de vidas jovens pretxs acorrentadxs na pobreza. Assim, conduzem ainda mais xs jovens para um cotidiano assustador e paralisante, onde elxs perdem sua esperança na escola como penúltima possibilidade de mudança e de salvação para suas vidas.

Sem precisar acrescentar mais nada a esse preâmbulo, continuo dispondo do que há de melhor nesta subperspectiva: as narrativas dxs jovens enlutadxs que, como muitxs, precisam continuar tentando se re/conectar com o mundo vivido. Narrativas que, muitas vezes, anunciam novas ações de viver através da expressão de dor e de arrependimento. Entendo que, nessas novas formas de viver, seja "natural o fato de que a ação estabelece constantemente novas relações em uma teia de relações, e precisa do perdão, da liberação para possibilitar que a vida possa continuar" (ARENDT, 2015, p. 298). Assim, xs jovens enlutadxs, entre o sofrimento e a alegria, continuam existindo socialmente e psicologicamente.

O perdão, como prática individual humana de perdoar o que alguém causou, fez de perverso, de brutal, nem sempre é possível de ser exercido por todxs ou mesmo pela maioria. Demarco ainda, a partir das variadas narrativas registradas nesta experiência de escrita, que, independentemente de perdoar outrem, essxs jovens necessitam perdoar-se primeiro, sendo esta minha maior preocupação. Perdoar-se por ainda não ter aceitado a impotência de fazer algo a fim de evitar a morte da pessoa a quem era afetivamente ligadx; por não ter percebido que essa pessoa estava vivendo momentos difíceis e precisava de ajuda; por não ter podido ajudar, mesmo sabendo do cotidiano que a pessoa querida estava vivenciando.

Em uma manhã de segunda-feira, especificamente a de 6 de março de 2020, retomei diálogo com xs jovens. Neste encontro, o medo da chegada da Covid-19 estava mais próximo;

já ocorria a possibilidade do fechamento da escola entre a direção escolar, professorxs, estudantes e outras categorias de profissionais.

Iniciei o encontro dialogando sobre onde tínhamos parado no encontro passado. “Vocês se recordam sobre o que estávamos falando na semana passada, no nosso encontro passado?”. Esperando uns instantes, cada umx passou a sinalizar de forma positiva, gesticulando a cabeça. Em seguida, lhes fiz outra pergunta: “Vocês podem me falar sobre a escola, a exemplo do que ela significa para vocês ou sobre como ela deveria ser?”:

> Professor, em relação à escola eu penso que precisa de mais motivação, tipo assim, uma atividade que possa interessar a gente. Alguma coisa assim... porque só aula, aula, aula, o tempo todo, aula de ver e escrever, que nada professor! Não dá não, nem a pessoa mais inteligente gosta, deveria estimular os alunos né, porque a gente não vive só de água ou aula, de água e aula. (J.E., 2020, G.F. 03).

Enquanto escutava x jovem educandx falar sobre a rotina escolar e como o ritual pedagógico em sala x desanimava, me recordava e me questionava em silêncio sobre minha práxis educativa, minhas aulas e meu comportamento em sala de aula. Rememorei as cenas como se estivesse rebobinando uma película. Recordava-me das vezes em que via umx educandx triste no canto da sala enquanto eu dava aula, e de como x trazia para a discussão que estava ocorrendo, tirando-lhe risos do semblante triste.

Depois, perguntava-me, como se estivesse saindo de mim mesmo, “em direção ao outro” (BUBER, 2014, p. 55), em direção a elxs, qual seria a causa daquela tristeza. Algumas vezes, chegava a perguntar diretamente ax próprix educandx.

Interpelava-me, como se eu estivesse vivenciando uma dialógica, entendendo-a como “uma vida em que se tem muito a ver com os homens, mas é uma vida em que, quando se tem a ver com os homens, faz-se isso de uma forma verdadeira.” (BUBER, 2014, p. 54). Visto que a maioria já vinha de casa em desânimo, como eu poderia motivar xs jovens a ter prazer pela escola, a gostar das aulas e desejar aprender e aprender mais? Principalmente, se elxs estavam desanimadxs por causa da forma de alguns professorxs darem aula.

Saindo da dialógica, busquei esperança na continuidade do melhoramento da minha práxis pedagógica, dialogando com Freire (1996, p. 15): “a motivação faz parte da ação. É um momento próprio da ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”. Desse modo, continuei ponderando: “Como motivar pessoas que estão desmotivadas pela tristeza e pelo ritual pedagógico escolar na sala de aula?”.

> Tipo, a escola tá tão focada em casa, mandando exercício para escrever e escrever na aula que, tipo, para ter interclasse *[juntar salas de aulas para fazer debates]* aqui tá

> uma coisa, aqui não tem nem espaço. Tá tentando fazer, só que ela disse que não pode tirar todos os alunos. Também não quero mais assistir Kiriku[42] *[risos]* Já assistimos Kiriku na escola, véi, na escola sempre passa. (J.E., 2020, G.F. 02).

Enquanto ouvia, minhas interpelações e problematizações internas não cessavam. Sentia que, a cada narrativa positiva e negativa sobre a escola, as de cunho negativo se sobressaíam, ocupavam com destaque um lugar em minhas inquietações. Mesmo assim, aguardava esperançoso o acréscimo das narrativas positivas sobre a escola, sobre a práxis docente. A minha espera por novos enredos era acompanhada de cautela, visto que a práxis libertadora e transformadora do sistema educacional formal, não era consenso, mas uma antipráxis. Assim mesmo, eu acreditava na sua possibilidade de surgimento nas narrativas dxs jovens.

Novamente saí de mim, sem dizer uma só palavra, em direção ao encontro com outrem. Entendia que "a existência dialógica recebe, mesmo no extremo abandono, uma sensação áspera e revigorante de reciprocidade" (BUBER, 2014 p. 55). Em silêncio, questionei-me – enquanto recordava da fala de educandxs sobre o ato de "somente escrever e ver sobre o mesmo filme" –, se o ato de copiar o que está sendo posto no quadro significaria um agir pedagógico que promove o ato libertador e transformador.

Já sabia que é na prática da leitura que se aprende a ler, e na da escrita que se aprende a escrever (FREIRE, 1996). Porém, anterior a isso, acredito também que seja necessária a presença da motivação diante do que se lê, do que se escreve e do que se assiste. É preciso saber o que se está lendo e qual a finalidade dessa leitura. É necessário saber o que se está escrevendo e a finalidade dessa escrita, assim como a finalidade daquilo que se está assistindo. É preciso considerar se a repetição tem um sentido pedagógico de início, meio e fim. Qual seria a intencionalidade política transformadora desses atos pedagógicos?

Geralmente, a escola promove leitura e escrita a partir do que é concebido como conteúdo oficial, que normalmente está fora do cotidiano social das pessoas portadoras do direito de estudar e aprender a partir da sua realidade sociocultural. Conteúdos transmitidos com o intuito de serem memorizados e replicados em provas.

Minha introspecção levava-me para um lugar mais radical, o qual me fazia entender que, "no regime que nega a liberdade de falar, de criticar, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser" (FREIRE, 2019, p. 231), a leitura e a escrita ficam fora de contexto, sem sentido, deslocadas do cotidiano dessxs educandxs. Ficando a dúvida sobre o sentido de ler e de escrever enquanto atos transformadores escolares.

[42] Filme em formato de desenho que introduz a cultura de um país africano.

Continuando a me indagar a fim de entender como a leitura e a escrita poderiam ser agradáveis e transformadoras, se não condizem com as realidades geográfica, política, estética, afetiva cotidiana e social do mundo dxs educandxs, particularmente daquelxs em vivência com o processo de enlutamento, continuei querendo saber como tornar a escola atrativa, acolhedora e libertadora para essxs jovens. Assim, pausei minha introspecção para continuar ouvindo as vozes silenciadas, não só em ambiente escolar, dxs jovens pretxs educandxs.

> Eu ia pra escola porque eu tinha duas amigas na mesma escola. É, a gente sempre ia juntxs, só que quando eu chegava da escola eu não sentia vontade de estudar, eu nem sabia porque eu não tinha cabeça para estudar, não tinha cabeça para me concentrar na matéria, me concentrar em fazer algo direito, professor Moisés. (J.E., 2020, G.F. 02).

Percebi que x jovem que terminara de falar demonstrava tristeza. O olhar delx estava sem o brilho conhecido. Busquei saber, de forma indireta, o que ocorria com elx, mas elx me disse que era "outra história, que outras coisas estavam acontecendo, mas não queria falar". Percebi que elx não estava se sentindo à vontade no grupo e, por isso, não busquei aprofundar o diálogo sobre seu estado, respeitando seu momento particular.

Voltando-me às narrativas que colocavam a escola como não atrativa, não acolhedora e não libertadora, lembrei-me de hooks: "os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento" (HOOKS, 2017, p. 23). Este trecho provém da produção da professora doutora bell hooks, formada em literatura inglesa, feminista preta e influenciada também por Freire. Os escritos dela me levaram a pensar mais sobre a missão política educacional dxs educadorxs críticxs, no sentido de continuarem re/construindo a dignidade de estudar, aprender e de fazer do espaço escolar um lugar de prazer, de convivência, de socialização e de aprendizado transformador dxs jovens.

Pensamentos que intercruzavam outros pensamentos, passei a refletir que, independentemente do tempo e do espaço cultural escolar, sempre haverá momentos em que surgirão sinais de crise entre o contexto psicossocial cultural dx educandx e o contexto sociocultural educacional escolar, mesmo quando este espaço estiver em processo decolonial, a exemplo do sinal encontrado na narrativa: "quando eu chegava da escola eu não sentia vontade de estudar, eu nem sabia porque eu não tinha cabeça para estudar" (J.E., 2020, G.F. 02).

A “normalidade” aqui, pensada por mim, é que as realidades dxs jovens não são inseridas dentro do contexto educacional escolar; não há esforço necessário para tal inserção. As realidades psicossociais culturais dxs jovens e a cultura tradicionalista escolar são complexas, sempre estarão em confronto, em conflito, em transformação. Muitas vezes, mesmo não constituindo uma crise nítida, as realidades dxs jovens serão vistas pela cultura institucional escolar como anormais, desrespeitosas, bagunceiras das normas, missão, valores, metas oficiais escolares. Principalmente, quando tratamos das realidades de jovens estudantes periféricxs, pretxs e em vivência com o processo de enlutamento.

Suas complexas cotidianidades culturais juvenis, não tomadas como parte da cultura institucional escolar, não problematizadas, compreendidas e interpretadas, às vezes são banalizadas e jogadas para “debaixo do tapete” social, apelidadas de “crise educacional”, a exemplo de quando xs jovens não aceitam os valores impostos pela instituição cultural escolar. Estes são colocados como modelo verdadeiro a seguir, ainda que sejam combatidos por educadorxs que tentam abarcar a complexa realidade dessas juventudes em suas práxis políticas educacionais. A cultura escolar como um todo precisa ser ressignificada a partir do *locus* geográfico social dxs seus destinatárixs, em diálogo com a práxis democrática. Precisa-se também re/construir conteúdos curriculares em cooperação com xs jovens educandxs e com xs educadorxs, pois o padrão curricular tradicionalista, de transferência de conteúdo, tem tendência e forma “mecânica e autoritária que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dxs estudantes e na capacidade dos professores” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 97).

Sem minimizar ou banalizar os esforços existentes por parte de alguns dxs que defendem uma educação inclusiva, acredito que ainda precise ser construído muito para incluir as realidades juvenis na cultura institucional escolar colocada como oficial.

Os esforços existentes esbarram na falta de compreensão por parte de quem pode tomar decisões institucionais, e no desinteresse dessxs agentes políticxs no que concerne à educação pública de qualidade e inclusiva. Essxs burocratas, de discurso ideológico enganador sobre o compromisso com a educação, criam mecanismos avaliativos que homogeneízam o tempo de aprender, o que aprender, como e para que aprender, deixando de fora desse formato pedagógico a complexa e heterogênea realidade da população periférica brasileira. As tensões na ambiência escolar entre educandxs e professorxs também surgem desse formato pedagógico, assim como o desinteresse pela escola e o seu abandono. Fora dessa caixa pedagógica, que mais tem a ver com práticas empresariais, as tensões se configuram como atos violentos que excluem o cotidiano de jovens periféricxs.

Logo depois, outrx educandx disse que queria falar também. Olhando para elx, sinalizei positivamente com a cabeça.

> Quando a pessoa que eu amava morreu, comecei a passar mal, a ficar indo pra médico, fiquei internadx uma semana, toda hora mudando de médico porque não conseguia descobrir o que era que eu tinha. Daí também veio a depressão e a ansiedade, daí também veio tudo, eu ainda não consegui lidar com isso. Eu não tenho vontade de ir mais para a escola. (J.E., 2020, G.F. 01).

Enquanto ouvia a triste narrativa dx jovem acima, perguntava-me em silêncio se não haveria como existir uma práxis pedagógica transformadora que dialogasse também com a vida concreta, real, cotidiana dessas pessoas; que construísse uma "nova" cultura escolar em diálogo com o processo de re/construção da vida cotidiana psicossocial dxs jovens educandxs pretxs e mestiçxs da periferia. Por que o cotidiano dxs educandxs não era trazido nos conteúdos oficiais como temáticas a serem problematizadas dentro da escola? Por que as autoridades políticas continuam a investir em uma pedagogia de modelo empresarial que descarta o cotidiano psicossocial dx educandx quando estx adentra pela primeira vez na escola?

Dando sequência ao encontro, pedi que falassem mais sobre o que pensavam dos conteúdos ensinados e de como eram ensinados. Com essa solicitação, buscava compreender se elxs sabiam diferenciar o jeito de ensinar de cada professorx e como avaliavam o que era melhor para elxs.

> Professor, eu preciso falar antes de como fiquei na época da morte da pessoa que eu gostava, de como ficou a minha cabeça e da minha tristeza, pode ser? (J.E., 2020, G.F. 02).
> *[sinalizei com a cabeça afirmativamente]*
> Eu fico pensando o que fazer... *[silêncio]* Me sinto perdidx porque é tanta coisa, eu penso: "é, eu não consigo lidar". Tem hora mesmo que eu peço ajuda porque a cabeça não consegue mentalizar, botar tudo em ordem, não bota mesmo, tem coisa que, meu Deus! Ninguém esteve do meu lado, ninguém, aí eu aprendi a lidar com tudo sozinhx, por isso que eu não conto nada a ninguém. (J.E., 2020, G.F. 02).

Sabe quando a energia prazerosa que circulava entre o grupo baixa, quando o encontro passa a perder o prazer, mesmo sendo alcançado o objetivo desejado, isso porque as pessoas participantes ficam tristes, sem vontade de continuar a desenvolver a atividade que estava se desenrolando? Logo após a fala dx educandx acima, foi isso o que aconteceu. Não sei se foi por causa do horário que já tinha esgotado, não sei se por causa da fome ou por tudo isso, ou ainda pelo impacto que a sua narrativa gerou em todos nós.

Não consigo explicitar qual foi o real motivo ou os reais motivos da mudança de clima no encontro, só sei que surgiu. Conjecturando, ressalto a solidariedade existente entre xs componentes do grupo quando escutam umxs aos outrxs. Mesmo sendo de realidades semelhantes, quando me refiro ao luto por causa da morte de uma pessoa amada, cada relato, seja de quem for do grupo, sempre é escutado com muita atenção, solidariedade, compaixão e, às vezes, com muita tristeza.

Assim, mesmo diante de eu estar obtendo o que interessava à pesquisa, havia uma realidade sobressaindo, mais essencial do que estar atingindo o objetivo desejado por mim. Por isso, observando o impacto causado no grupo, a tristeza estampada na face de cada umx e o silêncio estabelecido, a vontade de parar e sair daquela sala e voltar para casa, falou mais forte. Rapidamente, sugeri que parássemos o encontro e remarcássemos outro encontro o mais rápido possível, pelo motivo das incertezas de reuniões devido à Covid-19.

Finalizando a conversação, eu disse: “Então, terça-feira que vem, está combinado?”. Em silêncio, xs jovens sinalizaram com a cabeça de forma positiva, e então saímos da sala para o almoço. Fomos a um restaurante já conhecido por todxs e que ficava na proximidade da escola.

Ressaltei a elxs o compromisso de não comentar com ninguém sobre os nossos diálogos; para que elxs tivessem cuidado com a vida de todxs xs integrantes do grupo. Nesse sentido, o acordo foi que, o que acontecesse durante as conversações no grupo, deveria ficar entre o grupo e mais ninguém deveria ter conhecimento.

Somente em casa, quando cheguei, passei a pensar sobre o ocorrido. Na minha cabeça, vinham variados pensamentos. Entre eles, como eram inseparáveis, para xs narradorxs, o fenômeno do luto e a escola; como dialogar a respeito da vida escolar evocava lembranças dolorosas para todxs. Pensei também sobre como tinha acertado em interromper e remarcar o encontro, porque não era somente meu desejo; aquele não era o melhor momento para continuar dialogando.

No encontro seguinte, busquei saber dxs participantes se poderíamos retomar algumas questões do encontro passado. Por exemplo: as estratégias adotadas pela escola para ajudá-lxs na convivência com o processo de luto em consequência da morte da pessoa que gostavam; a influência da tristeza vivida por elxs e o impacto da tristeza na convivência com xs colegas, xs professorxs, no aprendizado e na contribuição ou desestímulo à permanência na escola.

Assim que terminei minha fala, o diálogo foi iniciado pelx educandx abaixo, falando sobre como deveria ser a metodologia de aula.

> Deveria ter momentos literários, momento com pipoca, filme para entreter a gente e, tipo assim, botar filmes assim que fizeram parte da história da gente, fez parte do que tá acontecendo no mundo e com a gente e tal. Entendeu? Então, tirando o que eu tenho que usar para crescer para fazer faculdade, né? Pela força do meu ódio eu não tenho sentimento nenhum não. (J.E., 2020, G.F. 03).

Refleti sobre o que a narrativa dx jovem estava me sinalizando. Em nenhum momento, mesmo diante da vivência com a experiência da perda da pessoa querida, eu percebi que elx negava a escola ou desejava seu fim. Pelo contrário, interpretei que elx buscava uma maneira de incorporar sua vivência cultural à da cultura institucional escolar – a forma que percebia que a escola também poderia ser, a partir de sua clareza de como a escola deveria trabalhar o conteúdo e quais conteúdos deveriam ser ensinados.

Além da percepção da perspectiva dx educandx, encontrei o expressar do desejo delx sobre os estudos. Ainda mais, a expressão "ódio" proferida pelx narradorx, despertou-me o desejo de compreender o que elx queria dizer com aquela palavra. Assim, apresentei a minha perplexidade: "pela força do seu ódio, não entendi!". O que suscitou uma discussão generalizada no grupo:

> A força do meu ódio, professor. (J.E., 2020, G.F. 03).
> Respeite o professor! (J.E., 2020, G.F. 05).
> *Pesquisador: Não, esqueça, eu aqui, agora, não sou seu professor. Deixe elx falar como quiser*.
> Ah é, você é o nosso amigo. (J.E., 2020, G.F. 02).
> Quando a gente faz uma coisa que a gente gosta é pela força do nosso amor e é diferente de quando a gente faz pela força do ódio. (J.E., 2020, G.F. 01).
> *Pesquisador: Nossa, eu nunca tinha ouvido isso!*

A partir desse diálogo, comecei a alcançar a compreensão em torno do que elx me dizia: que o ódio, nascido e misturado com o sentimento de tristeza, consequente da vivência das perdas inesquecíveis que a vida havia lhe imputado, às vezes alimentava sua vontade de estudar e de continuar vivendo. Assim, gerando nelx algo espetacular aos meus olhos – a "vontade" de continuar vivendo, de continuar estudando até alcançar a universidade.

Interpretava que elx re/surgia como uma fênix, renascida a cada experiência de dor e de tristeza. E que talvez, nessa vontade de viver, não só narrada por esta pessoa, poderia estar o caminho de resposta para a questão: "Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?".

Outrx jovem se manifestou:

> Se dependesse de mim, eu não estaria mais na escola. Porém, em relação aos meus pais, eles não tão nem aí se eu estudo ou não. Então tô fazendo isso por mim. Porque neles não vai doer, como eu disse ontem, não vai doer se eu parar de estudar e sim em mim, porque querendo ou não, lá para frente eu vou precisar de alguma coisa que

> eu não fiz nesse Ensino Médio. Eu vou acabar me arrependendo e tal, então ainda estudo porque eu penso e eu quero o melhor para minha vida e se dependesse de meus pais, eu não tava nem aí. (J.E., 2020, G.F. 01).

Enquanto eu x escutava, dava-me conta de que nós, professorxs, não sabemos nada sobre a vida daquelxs que ousamos ensinar, particularmente xs mergulhadxs no processo de luto. O fragmento de narrativa "então ainda estudo porque eu penso e eu quero o melhor para minha vida e se dependesse de meus pais, eu não tava nem aí", reafirmava essa minha convicção.

Novamente, o estudo surge nas narrativas dxs jovens entrevistadxs, desta vez, além de um imperativo potencial como obrigação e imposição por parte da família. Interpretava, no dizer: "mesmo não gostando de estudar", que elx via na escola sua única oportunidade na vida, mas também que só estudava por obrigação.

Paradoxalmente, também o seu objetivo ao estudar não era para agradar a mãe ou o pai, mesmo porque, segundo disse, "os familiares eram indiferentes nessa questão". Elx acreditava "que um dia pudesse precisar dos estudos". Mesmo não gostando da escola, elx via nesta uma luz no fim do túnel. Sem vontade, desejo e apreço pela escola, a tomava como uma alternativa na sua vida.

Por causa dessa e das outras narrativas, pensei que minha razão de ser educador passava pela existência dessas pessoas, também. Por isso, o meu entusiasmo por uma escola que devesse se preocupar menos com uma cultura engessada, presa à sua missão, meta e disciplina, e mais com a vontade potencial dxs jovens periféricxs de continuarem estudando, vivendo. Por essas pessoas, o sistema tradicionalista de ensino deveria ser menos autoritário e mais aberto ao diálogo com as diversas culturas juvenis, pretas, marginalizadas e sem vontade de estudar, tornando-se uma escola mais presente na vida delxs, permitindo-lhes a vivência com o exercício democrático e que partisse de seu mundo como missão de educar.

Xs jovens pretxs e mestiçxs periféricxs, mesmo não gostando de algumas práticas escolares, entendem o sentido de estudar e a importância desse processo para suas vidas.

> Eu sempre tive interesse para estudar, professor, porque eu quero ter minha vida, quero ter tudo certinho. Eu sou assim, uma pessoa que não desiste fácil, mas quando eu vejo que tá dando muita merda eu abro mão, se tá dando merda não é pra mim. Então, tipo assim, durante o luto foi difícil, a gente perde o interesse. A gente perde o interesse de acordar, de viver o dia, porque, tipo assim, a maioria dxs meninxs aqui, as pessoas que morreu era o porto seguro delxs, foi difícil para elxs. Para mim, foi tão difícil, entendeu? Eu tenho uma angústia até hoje, entendeu? (J.E., 2020, G.F. 05).

“O luto não é etéreo; ele é denso, opressivo, uma coisa opaca. O peso é maior de manhã, logo depois de acordar: um coração de chumbo, uma realidade obstinada que se recursa a ir embora” (ADCHIE, 2021, p. 41). Mesmo não sendo vivido o luto de maneira igual entre xs jovens pretxs enlutadxs – provocando diversidades de sentimentos e comportamentos –, é indissociável de suas vidas escolares. A escola deveria e poderia ajudá-lxs nesse processo, nessa passagem? Como a escola poderia ser um apoio, um oásis solidário na vida dessxs jovens que sofrem pela perda de pessoas queridas envolvidas ou não com o tráfico de drogas, sem abrir mão de sua missão educativa? Pode a instituição escolar mudar algumas de suas práticas educativas por solicitações dxs educandxs em processo de enlutamento, criando uma pedagogia acolhedora?

> Eu não consigo sentir interesse até porque na escola eu não consigo me sentir bem. Mesmo assim, eu prefiro tar na escola do que tar em casa, porque em casa é só conturbações, mesmo assim quando eu vou para escola ao mesmo tempo eu quero estar em casa. Eu não sei onde realmente eu quero tar, mas a escola eu não gosto, mas eu tô tentando lidar com esse assunto. Eu achava mais interesse pela escola antes disso acontecer, quando isso aconteceu eu realmente desisti de tudo. (J.E., 2020, G.F. 01).

Ademais, percebo que muitos dessxs jovens que vivenciam o enlutamento, mesmo quando não se sentem confortáveis na vivência dos rituais culturais da escola, a exemplo do fragmento de narrativa acima, buscam espaços solidários para se sentirem bem. A partir do fragmento “eu não sei onde realmente eu quero tar, mas a escola eu não gosto, mas eu tô tentando lidar com esse assunto” (J.E., 2020, G.F. 01), questiono: esse lugar citado não poderia ser dentro da cultura escolar, servindo-lhe como ponto de apoio e de conforto? Como bem relatado acima, antes do processo do luto, existia o interesse pela instituição escolar, mas, depois disso acontecer, houve a desistência por tudo, inclusive a escola.

> Eu sempre tive interesse pela escola. No ano passado, eu perdi bastante interesse, mais que nos outros anos, porque, tipo, eu não esperava isso acontecer e meio que eu fiquei com raiva do que aconteceu. Tipo, eu acho que meu sentimento hoje em dia é raiva, tipo quando eu choro, eu choro de raiva, mas não de raiva de tipo porque mataram ela, mas porque tipo, ela teve de tudo pra sair dessa vida e não saiu. Eu meio que perdi o interesse porque ela era uma pessoa estudiosa véi, apesar de tudo. Acabou com tudo véi, aí tipo, às vezes eu penso assim: pra que estudar se no final todo mundo vai morrer? (J.E., 2020, G.F. 01).

A instituição escolar, quando caminha pelo viés democrático, seguindo movimento de contramão de uma instituição total, torna-se agregadora de valores, construindo rituais diversos, oriundos também das vidas dxs educandxs. Nesse caso específico, vidas jovens

periféricxs em desafio de reinvenção decorrente de processo de luto. Isso porque, "se uma vida não é digna de luto, ela não é bem uma vida; ela não se qualifica como uma vida e não é digna de nota. A vida já está desenterrada, se é que pode vir a ser enterrada." (BUTLER, 2019, p. 55).

O luto, necessário de ser vivido com dignidade, não é uma prática na vida cotidiana de boa parte dessxs jovens da periferia. Às vezes, essxs jovens vivenciam várias perdas de uma só vez. Vivenciam sentimentos diversos, a exemplo da raiva, perda da vontade momentânea pelo estudo, entre outras, por acreditarem que, no desfecho de tudo, o que resta é a morte. Mesmo assim, ainda continuam depositando esperança na escola.

Embora já tinha relatado a frase abaixo dx jovem, quando perguntadx sobre o que diria para alguém que precisasse de sua opinião sobre ficar ou sair da escola, resolvi repeti-la, pois o conselho sugerido a quem dele precisasse era muito forte para mim e porque surgia a partir de sua própria vivência com o luto, com sua experiência escolar:

> Professor, ela deve permanecer na escola, mesmo que esteja difícil. E não desistir, porque como na escola já tá difícil, imagine fora dela. Então, em meio a tantas dificuldades, as pessoas indo aos pouquinhos, que um dia vai chegar lá na frente [...] (J.E., 2020, G.F. 01).

Após esse momento, deparei-me com o pensar sobre o incentivo que xs jovens em processo de luto poderiam encontrar em âmbito escolar, como espaço de convivência e de aconchego solidário, visto que algunxs delxs não têm uma boa relação com a família e nem dinheiro para o custeio de um serviço qualificado de atendimento psicológico, tampouco existem ofertas de acordo com a demanda, por parte do setor público, para atender xs jovens, não só xs em processo de luto, mas todxs que precisam de uma escuta apurada.

Não que a escola tenha que reverter sua missão, mas, ela poderia institucionalizar como sua missão alguns gestos políticos de solidariedade, a exemplo dos citados acima, objetivando a possibilidade de encaminhamentos para serviços mais sistematizados com profissionais das áreas da psicologia e da assistência social. Talvez, assim, essxs jovens possam voltar a se sentir pertencentes ao ambiente escolar, para além do aprender Matemática, Português, Química, Física.

O espaço escolar como espaço em processo de transcolonização[43] deveria fomentar o processo formativo de convivência social, proporcionar a escuta e o encaminhamento dx

[43] Trans – radical que remete à ideia de passagem, mudança, mantendo-se um diálogo entre os opostos, fazendo surgir um novo, sem com isso negar uma das partes, mas tirando da parte velha o que serve para a presente e futuras gerações. A exemplo do que há de importante no velho modelo (paradigma) escolar para a nova escola.

jovem, caso necessário e se for desejado por elx, para o atendimento biopsicossocial profissional fora da escola. Para esse espaço social cultural escolar se tornar um referencial positivo na vida dessxs jovens, é preciso também estimular a conivência entre elxs, agir politicamente adotando estratégias de acolhimento do cotidiano biopsicossocial dessa população, além de estimular o diálogo.

No geral, as famílias desconhecem a vida dxs jovens, particularmente daquelxs que estão em processo de enlutamento decorrente da perda de pessoa querida envolvida com o tráfico de drogas, fora do âmbito familiar. Essxs jovens não se sentem à vontade para falar com sua família sobre determinado assunto, por não saber qual será a reação enfrentada.

A escola transcolonial precisa também, além de possibilitar axs jovens estudantes acesso ao conhecimento construído e organizado no processo civilizatório, ater-se aos sofrimentos que perpassam essxs jovens, à violência que permeia dentro e fora o espaço escolar, e criar estratégias objetivando cuidar das mentes adoecidas, não só dessxs jovens como também de muitxs outrxs e dxs seus professorxs – cuidar de quem cuida.

> Bom, tô aqui para falar como me senti e como fiquei na escola depois da morte da pessoa que eu gostava muito. Logo no começo eu me senti triste e não tinha vontade de fazer nada, nem de estudar, nem de comer, de nada. Passaram-se três dias que ela morreu e eu fui melhorando mais, comecei a fazer minhas atividades diárias e a fazer meus deveres e trabalho. (J.E., 2020, G.F. 02).

Quando pensava sobre a narrativa acima, fui surpreendido por uma profunda curiosidade de aprender mais sobre as variadas formas de morrer pelas quais a pessoa poderia vir a passar. Assim, debrucei-me sobre a leitura do *Livro Tibetano do Viver e do Morrer* de autoria do indiano Rinpoche: "naquela ocasião jamais poderia imaginar quantas formas de morte iriam se seguir, acumulando-se uma sobre a outra" (RINPOCHE, 2013, p. 30). Ele identificava "a morte que é o exílio, a morte que foi perder tudo o que minha família e eu possuíamos" (RINPOCHE, 2013, p. 30). E também, como finaliza o autor, a morte trágica do seu país, o Tibete, depois da sua ocupação pela China.

Enquanto fazia a leitura do livro, dava-me conta com mais certeza das várias formas de morte vividas por meus alunxs e pelxs jovens desta pesquisa e, em muitos casos, sem a oportunidade do atravessamento digno do processo de luto.

Depois das minhas reflexões sobre a morte e o luto, voltei a concentração sobre a instituição escolar. Fiquei me interpelando, mais uma vez, se a instituição escolar poderia continuar agindo politicamente de forma não-solidária, preocupando-se apenas com a transmissão dos conteúdos tradicionalistas, deixando de compreender as várias formas de luto

manifesto dentro da ambiência escolar. Continuei pensando se a escola poderia se esforçar para tentar compreender as culturas juvenis sem a lógica da punição e do castigo; se ela poderia desenvolver práticas pedagógicas acolhedoras das vidas jovens em vivência com variados processo de luto, não como mérito de uma ou de outra escola, mas como ato político institucionalizado pelo Estado.

Entre o pensar sobre o que poderia se tornar a escola, passei também a relembrar as várias formas de luto, desde a tristeza profunda por ser rejeitadx por alguém que se ama; pela perda de pessoas amadas pela Covid-19; por causa da mudança de uma cidade para outra sem desejar ir; pelos compromissos adiados; pelas expectativas frustradas; pelas inseguranças financeiras; pela falta de autonomia para se movimentar livremente; pela diminuição das conexões sociais; até pelo medo da morte física. Enfim, todas as perdas de coisas ou de pessoas importantes causando mudança no humor e na forma de pensar, instaurando a tristeza.

Passei a refletir: caso a comunidade educante (gestão e professorxs) incluísse as várias manifestações culturais juvenis na cultura institucional escolar, tomando-as em sua práxis educacional, como isso ajudaria a potencializar a vida dessxs jovens, diante do processo de ressignificação delxs em seus momentos atravessadxs pelo luto? Com certeza, esse novo olhar, essa nova práxis, ajudariam também a escola a ir ao encontro de outro cotidiano escolar menos sofrido, triste e raivoso. Livrando-a até mesmo de ser entregue à militarização como solução para a suposta crise anunciada por muitxs gestores municipais, governamentais e federais, decisão que elevaria ainda mais o grau de sofrimento e de exclusão dessxs jovens enlutadxs.

Em outro encontro, desta vez em uma segunda-feira, 13 de março de 2020, a realidade da Covid-19 já batia às portas do Brasil, da Bahia, de Salvador, das escolas brasileiras. O medo já era uma realidade e, mais que nunca, se cogitava a possibilidade do fechamento das escolas. Por isso, meu medo de não finalizar a pesquisa era ainda mais real.

Assim, sem nenhum comentário, perguntei, virando-me para uma pessoa do grupo: “Você pode falar um pouco mais sobre o seu futuro escolar, sobre sua expectativa de vida?”:

> Professor, eu sempre tive expectativas, eu sempre pensei no futuro, eu sempre sonhei em ser algo e ainda sonho. Para isso eu estudava, por isso eu consegui alcançar as expectativas que eu sempre tive na minha vida. Aí, depois, quando essa pessoa morreu eu continuei tendo expectativas na vida, eu tinha na mente que eu não poderia entrar nessa vida que ela tinha. Mas mesmo assim, depois que ela morreu eu fiquei triste, mais mesmo triste, falei assim, tipo: “não posso cair, não posso fazer a mesma coisa que ela porque eu tenho sonho e preciso correr em busca dele”. (J.E., 2020, G.F. 01).

Ouvindo x educandx, pensei: “comecei de pé direito este encontro de hoje.” Isso porque a narrativa dx jovem me surpreendia, me trazia esperança; x jovem, mesmo vivendo o luto, tinha perspectiva de vida, de futuro. Como a sua narrativa desbancava qualquer comentário errôneo sobre a juventude! “Professor, eu sempre tive expectativas, eu sempre pensei no futuro, eu sempre sonhei em ser algo e ainda sonho”.

Aproveitando particularmente a narrativa dx jovem acima, afirmo que a escola precisa saber desses jovens, de suas narrativas sobre seus sonhos, suas expectativas, sobre como elxs convivem também com o atravessamento do luto em seu cotidiano escolar. E como a própria escola pode ajudar essxs jovens a realizar os seus sonhos.

Observando que nesse encontro elxs estavam falantes, mais que de costume, aproveitei para lhes pedir que me relatassem como a escola poderia ajudá-lxs na realização de suas metas, de suas expectativas, de seus sonhos, de modo a alcançar o que mais querem para a vida.

> Professor, nós três aqui não esbanjamos sentimento nenhum pela escola, acho que essa pergunta é meio que desnecessária pra gente. (J.E., 2020, G.F. 02).
> É, eu não sei responder sobre isso aí. (J.E., 2020, G.F. 01).
> Eu também não, tô boiando sobre responder isso aí, professor Moisés. (J.E., 2020, G.F. 05).

Olhando para xs participantes, principalmente para a quarta pessoa que ficou em silêncio, tive a sensação de ter tomado um banho de água bem gelada em pleno inverno rigoroso. Aguardava outra resposta, mais animadora, mas ela não veio.

Assim, diante das várias manifestações dxs educandxs sobre o seu desprazer pela cultura escolar, observei contradições e reafirmações em relação aos diálogos anteriores. Percebi que xs jovens estavam falantes naquele dia e que o que elxs disseram não deveria ser tomado como verdade absoluta nem como inverdade. Depois de muitos meses de convivência, sabia se tratar de pessoas como outrora eu fui – adolescentes que dão pouco crédito à vida escolar, justamente pela forma que a escola se faz presente em suas vidas; adolescentes que também expressam sua opinião, às vezes levadxs pela emoção, pelo momento pontual, somente para expressar uma certa irritação, uma raiva acumulada.

Compreendia também que essxs jovens enfrentaram e enfrentam obstáculos, dentro e fora da escola, que podem acarretar diversas consequências, a depender do dia que estavam vivendo – o humor alterado decorrente de não terem dormido bem e/ou de terem ficado expostxs à tecnologia até bem tarde da noite; a situação de aborrecimento no retorno para casa e na permanência nesta; a falta de perspectiva de vida, de quando acordam com a autoestima

baixa e com a mente confusa. Essa minha interpretação, sobre o que poderia estar levando xs jovens a ter esse pensamento sobre a escola, me deixou mais tranquilo e me livrou da sensação ruim de ter tomado um banho gelado. Nesse momento de confusão mental, o que gritava mais forte dentro delxs era o lado negativo.

Em seguida, calei-me totalmente. Foi aí que pude perceber que cada umx delxs sentia seus pensamentos. Logo depois, umx dxs educandxs falou:

> Tem aula que já é diferente, porque sei lá, talvez por deixar a gente mais abertx pra poder falar sobre o que a gente quiser e pesquisar o que a gente quiser. Aí é até legal, tipo assim, pesquisando sobre um assunto que a gente escolheu a gente vai descobrindo algo que a gente nunca pensou na nossa vida. Tipo assim, eu gosto dessa aula. O que eu menos gosto é exatamente dessas aulas muito monótonas, essas aulas, tipo assim, idêntica à Biologia, copiar algo do quadro, responder atividade. (J.E., 2020, G.F. 03).

O apreço pela abertura para falar e pesquisar de acordo com a vontade delxs confirmava a minha interpretação anterior sobre a oscilação como parte do momento vivido por alguns dxs jovens em processo de luto, em função do humor e do dia que estavam vivendo.

Assim me inteirava, nas narrativas, da existência de afeto, de gosto, de alegria por certas aulas; percebia em algumas falas a esperança por uma escola contrária ao método tradicionalista. Percebia que não existia uma contradição excludente na forma dual dessas pessoas estarem vivendo – negação e aceitação, alegria e tristeza, positividade e negatividade, esperança e desesperança –, mas uma contradição puramente humana. Observei também que as narrativas apontavam caminhos importantes de acolhimento, de uma práxis pedagógica diferenciada por parte de alguns professorxs.

Fiquei surpreso com o quanto xs jovens entendiam e sabiam criticar a estrutura escolar. Elxs foram além da crítica às aulas, axs professorxs, aos conteúdos, à metodologia: teceram também opiniões sobre a forma como "as tias" tratavam xs estudantes – as "tias" são as profissionais que limpam banheiros, corredor, salas de aulas, que xs orientam a não permanecerem no corredor conversando, etc.

> Elas não têm amor pelo que faz. Elas ficam de olho na vida dos outros (J.E., 2020, G.F. 03).
> Elas não têm consideração, exatamente elas não têm empatia pelxs alunxs e eu não gosto disso, de jeito nenhum. (J.E., 2020, G.F. 02).
> Elas trabalham ali por obrigação e não têm que gostar de ninguém (J.E., 2020, G.F. 01).

Enquanto acontecia a discussão entre xs jovens, eu optei por me calar, escutar e acolher o que elxs diziam. Depois de todxs falarem sobre como se sentiam perante o tratamento dado axs outrxs jovens e a elxs mesmxs pelas "tias", umx dxs educandxs conduziu a narrativa. Nessa condução, fiquei em paz comigo, sereno, porque percebi que o monólogo não substituía o diálogo, nem mesmo se fosse a intenção de quem falava. A natureza dialógica do encontro me surpreendia a cada momento, era admirável a capacidade que o grupo conquistou no decorrer dos meses, nos encontros – a sensibilidade de sair do monológico ao dialógico sem quebrar a tranquilidade, a agilidade, o acolhimento e o afeto com a fala de outrem.

Assim x estudante prosseguiu, discorrendo sobre o seu gostar ou não de algumas aulas:

> O que eu mais gosto também é de algumas aulas que é uma das únicas aulas que eu assisto. O que eu menos gosto é, tipo, do focar em atividade repetitiva, tipo a mesma coisa que há em algumas matérias. E o que eu não gosto de jeito nenhum é do jeito que a coordenação da escola conduz a escola, tipo, não bota um passeio, não precisa nem passeio, uma atividade, tipo assim, aula prática. (J.E., 2020, G.F. 01).

Esse fragmento narrativo me fez recordar dos passeios modelo excursão realizados para o Centro Histórico de Salvador ou para museus em outras regiões da cidade, que foram custeados boa parte por mim e pelxs próprixs jovens. Quando solicitava ajuda da direção, ouvia que não se podia fazer nada, porque o Estado, através da SEC, não disponibilizava verbas para tais atividades.

> Professor, Português é a mesma coisa do que elx falou. Eu não gosto disso. Mas tem aula que eu mais gosto na escola. Posso dizer qual é? (J.E., 2020, G.F. 03).
> *Pesquisador: Fique à vontade.*
> Eu gosto das aulas de História, de Geografia. E o que eu não gosto de jeito nenhum na escola *[respiro profundo]* é o que eu não suporto, não suporto, não suporto na escola, é as tias que trabalham lá embaixo, eu não gosto delas não. Eu as acho muito ríspidas e ignorantes. (J.E., 2020, G.F. 03).
> Ignorantes não por ser pessoas que não têm conhecimento, elas são grossas! Elas acham que só porque uma pessoa as trata mal, elas acham que têm que tratar todos os alunos assim também. (J.E., 2020, G.F. 02).

Diante do diálogo acima, enquanto ouvia dxs jovens sobre o que lhes causava incômodo e alegria no cotidiano escolar, pensava em silêncio: a escola deveria valorizar as narrativas negativas, não só as positivas, dxs educandxs sobre o que lhes ocorre no ambiente escolar. Como não existe dentro da estrutura escolar um *locus* de mediação das tensões entre professorx e educandx, sem culpabilização, sem perseguição, sem promover "caças às

bruxas? Como não existe na escola um espaço onde fosse possível dialogar sobre relações, tristezas, violências, objetivando melhoramento do convívio entre a comunidade educante e educada, sem punir a segunda? A escola poderia promover atitudes diferentes, guiadas por solidariedade, afeto, diálogo, respeito, compreensão?

Observando cada participante como quem observa atentamente cada momento, sem deixar nada para trás, mesmo sendo professor desta escola, concordava com quase tudo do que estava ouvindo dxs pessoas presentes. Em seguida, ao término de minha concordância, antes mesmo de eu abrir a boca, umx educandx disse:

> Professor, atividade prática, uma atividade que interessa mais aos alunos a querer vir pra escola, tipo em todas as escolas que eu estudei, tinha campeonato, tinha, tipo, até levava todo mundo para quadra e fazer um piquenique, cada um levava sua coisa, tipo assim, e aqui eu não vejo isso na escola. Não mobiliza para fazer nada disso aqui, é tipo aula, aula, aula e acabou (J.E., 2020, G.F. 05).

A concepção educacional pensada nesta experiência de escrita ambiciona se constituir para além da transmissão de conteúdos tradicionalistas escolares. “Não mobiliza para fazer nada disso aqui, é tipo aula, aula, aula e acabou” (J.E., 2020, G.F. 05). As escolas espalhadas pelos interiores e capital estão quase todas sem estrutura de lazer, sem quadra de esporte cuidada, sem piscina, sem proposta de cultura mantida pela SEC.

Não só sem espaço de lazer e de desporto se apresentam as escolas, particularmente aquela em que essas narrativas estão sendo construídas, também como sem lugar de aprender a conviver com a diversidade contemporânea sociocultural juvenil. O que importa dominar as disciplinas curriculares e não ter paz subjetiva, não saber conviver com os diferentes, com respeito e afeto? Os homens da história mundial antiga, média, moderna e contemporânea que mais aterrorizaram, violentaram, invadiram territórios e cometeram genocídios, sabiam muito bem Matemática, Física, História, Geografia, entre outras áreas do conhecimento, mas lhes faltava saber conviver com as diferenças culturais, étnicas, raciais, de orientação sexual, religiosas, de gênero.

Após a fala dx educandx acima, busquei saber se todxs já tinham terminado de partilhar sobre o que gostavam e não gostavam na escola. Quando:

> Não, pera aê! Eu gosto de dois professores, de duas aulas. São xs únicos professorxs que interagem, são as aulas que deixam a gente à vontade, que deixam a gente conversar, debater entre a gente, não aborda só o assunto da matéria, aborda, tipo assim, assuntos que têm importância, que são atuais. Intercurricular, né, que fala? As

> únicas aulas que eu gosto. O que eu não gosto é quando deixam o portão fechado na hora que a gente quer ir embora. (J.E., 2020, G.F. 05).

Esse fragmento de narrativa ao mesmo tempo me entristecia e alegrava: por um lado, era um número pequeno de professorxs identificadxs como de boas práticas pedagógicas, que abordavam conteúdos da atualidade, de relação social contemporânea; por outro, alegrava-me por descrever uma perspectiva processual pedagógica de cuidado com elxs, para além da administração de conteúdo curricular.

Visando cuidado pedagógico com a narrativa acima apresentada, retomei contato com o livro *Paideia*. Nesse livro, foquei na proposta educacional sugerida pelo mundo antigo, que tem relação com o fragmento de narrativa referido. Na proposta, os gregos antigos defendiam que só na "pólis se pode encontrar o caminho para atingir todas as esferas da vida espiritual e humana" (JAEGER, 2013, p. 107) – e que dessa raiz espiritual e de dimensão humana brota uma perspectiva de vida comunitária, enraizada na estrutura social de viver na Cidade: educação como atitude política, onde todxs têm responsabilidade com os caminhos a serem percorridos para a administração da Cidade.

Todos os conhecimentos, seja de origem grega antiga, africana antiga, asiática antiga, assim como da atualidade, entre outros, são bem vindos, desde quando possibilitem o melhoramento da práxis pedagógica atual. Porém, seria uma imaturidade e falta de responsabilidade reflexiva histórica e filosófica de minha parte, se eu, mesmo ressaltando a importância social e espiritual da proposta educacional da Grécia Clássica para os dias de hoje, não estabelecesse crítica sobre a forma como os gregos viviam a prática democrática e a cidadania: excluíam as crianças, as mulheres, os estrangeiros; o título de "cidadão" só era estendido para homens de poder nascidos na pólis – cidade-estado.

A força desse ato de educar grego, unindo o sentido espiritual e social, a estética e a ética, conduz o "espírito humano progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana" (JAEGER, 2013, p. 1). O modelo grego proposto entre pontos negativos e positivos apresentados acima, alegra-me quando dialoga, entre outros modelos metodológicos educacionais, com o de Freire.

Outrx educandx disse:

> Professor, eu estou de acordo com todas as pessoas que falaram, minha opinião vai ser a mesma. Gosto de duas aulas, professor. Porque eu acho que são os únicos professores que interagem com a gente, são os únicos professores que mostram

> importância com a gente. Se a gente tá triste, se a gente tá feliz. (J.E., 2020, G.F. 02).

Mais uma vez, enquanto a narrativa prosseguia, silenciei; sabia que estava falando de minha práxis como educador. Senti-me tímido e desconcertado com os elogios. Enquanto baixava a cabeça, ao mesmo tempo também me senti acolhido naquela fala. Emocionei-me, quase o choro caia, mas o segurei. O silêncio continuava a tomar conta da sala, mas não calou a dialógica. Porque, quando se acolhe outrem no coração, existe comunicação, não é preciso verbalizar nada mais, "porque uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto" (BUBER, 2014, p. 35).

Depois de alguns segundos, o silêncio foi interrompido:

> Esses dois professores são os únicos mesmo que param e perguntam o que tá acontecendo ou não. E o que eu menos gosto? É quando os professores acham que a única obrigação é estudar para atividades, que acham que isso vai fazer a gente passar. Eu conheço várias pessoas, e até eu mesmx, que passou de ano, não sei nem por que, eu não sei nem por que eu tô aqui, porque praticamente eu não sei de nada. Eu também não gosto de jeito nenhum, é como os funcionários tratam a gente, achando que a gente é qualquer pessoa só porque uma pessoa as trata mal. Tem que tratar todo mundo assim. Não tenho mais nada para dizer, é só isso mesmo (J.E., 2020, G.F. 01).

Senti muita verdade, muita força, muito sentimento, nesse fragmento. Ele chamou muito minha atenção, não só por estar respondendo aos adjetivos propostos por mim nas perguntas, mas também por observar como o olhar dx narradorx brilhava ao falar sobre xs professorxs de quem gostava por sua práxis educante. Ao narrar, eu via sorriso, brilho, momento de felicidade em seu semblante.

Afinal, cada vida tem sua história, cada narrativa vem de um lugar subjetivo em interação com o mundo exterior sociocultural e bem particular. E, "ao agir e ao falar, os homens[44] mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano" (ARENDT, 2015, p. 222). Mesmo sabendo que a autora não se referia às mesmas vidas com as quais interajo – vidas pretas de história em processo de enlutamento –, me identificava com sua escrita porque ela falava sobre vidas sofridas, destraçadas em busca de felicidade.

Dialogando ainda com o entendimento de que cada vida tem sua história, que cada narrativa vem de um lugar subjetivo em interação com o mundo exterior de cada umx, acreditava que cada umx sentia a dor diferentemente. Sofrendo diferentemente, pela perda de

[44] As pessoas.

parentes, de amores, de amizades. Porque, se existe afeto, carinho, amor, ao mortx, existe o sofrer dx vivente. Uma coisa é certa, no final, são dores, sentimentos de tristeza, de raiva, de angústia, de culpa, de arrependimento bem distintos e que não deixam de ser dor de luto: "apesar de nossas diferenças de lugar e história, minha hipótese é que é possível um 'nós', pois todos temos a noção do que é ter perdido alguém" (BUTLER, 2019, p. 39).

Ao retomar a conversação, ainda latejando em minha mente a dor de cada umx, busquei saber dxs educandxs o que xs seus responsáveis pensavam sobre a importância da escola na vida delxs. Comecei formulando minha pergunta da seguinte forma: "Não mudando de assunto, mas deixa eu perguntar uma coisa: será que tem alguém no grupo que quer falar o que seu familiar diz quando vocês falam sobre a importância da escola para vocês?"

> Professor, eu quero. Minha mãe falou ontem: "Por que você vai para escola?". Aí eu falei: "Porque eu tenho prova". Aí ela falou: "Para que você vai fazer essa prova se você já sabe que você tá perdidx?". Respondi: "Eu posso estar perdidx nessa unidade, mas pelo menos eu tô mostrando interesse, que eu quero algo que eu acho que ainda posso conseguir. Mesmo que eu não estudei para prova nenhuma". Mas, eu sabia que não estudei porque não tô tendo cabeça, professor, não tô conseguindo focar em nenhum assunto, não tô conseguindo interagir comigo mesmx. Então, minha mãe achou isso que eu falei. (J.E., 2020, G.F. 01).

Todxs pararam, ficaram em silêncio. Ninguém mais quis se manifestar, aparentando comoção pelo esforço que a pessoa fazia para, mesmo em sofrimento, permanecer na escola e tentar estudar, enquanto que em casa não se sentia motivadx.

Diante do contexto da narrativa, sabia que o sofrer e a dor faziam parte do trabalho de luto e que a pessoa só seguiria com sua vida ao "aceitar que a perda a mudaria, possivelmente para sempre" (BUTLER, 2019, p. 41). Mas, também, sabia que é quase impossível aceitar essa consciência no momento de dor, de sofrimento; aceitar alguma coisa senão a culpa, a incapacidade de resistir, de lutar.

Entre silêncio e suspiro, continuei pensando como poderia me fazer presente nessa passagem solitária para quem continua existindo após a partida daquele ente amado, querido, desejado. O que eu poderia fazer para ajudar xs jovens na escola, para além da continuidade, neste momento, de aprender os conteúdos e passar nas provas? Como poderia auxiliar aquelas pessoas em processo de dizer adeus à pessoa amada, para continuar nos estudos, quando o desânimo e a tristeza tomavam conta delas? Por fim, como a escola deveria e poderia ajudar essas pessoas a permanecer estudando, passar de ano e se sentir acolhidas em sua ambiência?

O limite do horário do encontro já tinha ultrapassado. Observei certo sinal de tristeza nas expressões faciais delxs, percebia também sinais de cansaço, talvez por causa da fome.

Assim, fui organizando o encerramento do encontro. Voltando-me para umx dxs educandxs, antes de fazer uma última pergunta, falei:

> *Pesquisador: Sempre te observo, aparentemente tranquilx em sala. E, pelo que você já me revelou em algumas passagens de nossas conversas, a maior parte do seu tempo na escola foi de alegria. E que, mesmo já tendo terminado o namoro, você se lembrava dos beijos, das conversas, dos momentos bons que tiveram juntxs. Sendo que, quando elx morre, você não mais encontrou prazer para vir para a escola. Isso que observei, o que ouvi de você me fez querer saber uma coisa: Como foi vir para a escola, estar em aula, estudar e ter que fazer exercício, estudar para a prova, quando vivia/vive em tristeza?*
> Professor, ai *[me olhando fixamente em silêncio por alguns segundos]*. Foi complicado porque quando acontece as coisas com a gente, a gente não se concentra, a gente lê e o que a gente lê não entra na cabeça, não. A gente não consegue entender, a gente tá lendo, mas é uma coisa que a gente lê, no mesmo segundo que a gente acaba de ler uma frase, a gente já esqueceu e assim é complicado. A gente não consegue se concentrar, a gente não consegue se manter concentradx, nem, tipo assim, se manter interessadx. O mais difícil é isso, por mais que a gente tenha que se manter interessadx, a gente não consegue, né? (J.E., 2020, G.F. 03).

Ao fim dx fala dessa pessoa, todxs ficamos em silêncio. Percebi nos olhares delxs um acolhimento que não soube compreender naquele momento. Sem conseguir dizer mais nada, nem eu nem as outras pessoas, levantamos e saímos da sala como marco de término do nosso encontro, que para mim só teve fim em minha casa.

Em casa, depois de refletir mais sobre o ocorrido, pude compreender que, talvez, a pessoa que narrava só queria ser acolhida, ao externalizar o que estava sentindo. E que o acolhimento dado pelo grupo lhe trouxera, em forma de silêncio, do olhar, talvez, um gesto de amor, de compaixão e conforto que talvez buscasse.

Além dessa compreensão, passei a interpretar mais uma vez, nesse momento, que a relação entre aquelas pessoas não prescindira da comunicação verbal, porque "há, contudo, um elemento que parece pertencer indissoluvelmente à constituição do diálogo, de acordo com o seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior" (BUBER, 2014, p. 40).

Depois de seis dias, nos reencontramos no lugar de sempre. Era 16 de março de 2020, segunda-feira. Este foi o último encontro presencial; ninguém do grupo acreditava nessa possibilidade, mas se tornou realidade. Nesse dia, não foi preciso nenhuma motivação externa para iniciação do diálogo. Antes mesmo de sentarem, jogaram, isso mesmo, jogaram as mochilas e cadernos na mesa. Como se estivessem descarregando de suas costas todo o peso do mundo. Minha única reação foi sorrir.

Logo em seguida, sem anúncio verbal prévio, umx educandx começou a falar. "Desculpa – disse à estudante – é porque eu estava viajando aqui, você falou o quê?". Eu estava viajando nas minhas memórias, elas me remeteram ao cotidiano de professor em sala

de aula. Lembrara das vezes de como xs educandxs chegavam de casa na sala de aula – emburradxs, sem querer dizer nada, sem vontade de interagir com ninguém. Às vezes, baixavam a cabeça e só depois de algumas estratégias de acolhimento, como contação de histórias sobre minha vida ou do cotidiano social, elxs passavam a rir e participar da aula.

Elx então repetiu:

> Eu falei que era martirizante ter que estudar, ir para a escola. Eu nem pegava no livro. Eu faltei, como eu já falei. Essa pessoa morreu três meses antes de acabar a escola, aí como o último mês era período de prova, eu faltei esse mês todo. Eu não fazia não, eu não fazia atividades, não estudava, nem pegava o livro, largava tudo lá. (J.E., 2020, G.F. 05).

Depois de escutar o que x educandx falou, lembrei-me do encontro passado. Especificamente, quando a última pessoa disse que: "A gente não consegue se concentrar, a gente não consegue se manter concentrada, nem tipo assim, se mantém interessada. O mais difícil é isso, por mais que a gente tenha que se manter" (J.E., 2020, G.F. 05). Logo em seguida, lembrei também de Arendt, quando se refere que "a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros" (ARENDT, 2015, p. 2017).

Ouvir narrativas como as que eu acessava me fazia esquecer qualquer tipo de conteúdo, a não ser o conteúdo da vida, do viver, de como não sofrer tanto assim quando se estuda, quando se desenvolve uma atividade intelectual definidora para a vida de quem, no momento, não tem mais nada a perder.

Assim, pensei que, mesmo observando como atos heroicos dessxs jovens a permanência na escola, a continuidade do estudo mesmo em vivência do luto, era também doloroso para mim ouvir tais narrativas. Ademais, desnecessário – por que ter que sofrer para se manter na escola? Não deveria ser a escola um espaço sociocultural de aprendizagem e de convivência prazerosa, mesmo para quem vive em infelicidade fora de suas dependências?

Neste momento, outra vez, Freire passou por minhas lembranças. Particularmente, quando li em um dos seus livros: "(...) sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e das nossas posições ideológicas" (FREIRE, 2019, p. 21).

Essa ideia do querer bem, traduzido como ato político que conduz xs professorxs a perceber a força vital que carrega xs jovens pretxs da periferia a enfrentar quaisquer obstáculos, mesmo os decorrentes do processo do luto, pode ser o motor político-filosófico necessário para não só fazer xs jovens pertencerem ao espaço escolar, como também servindo

para problematizar as diversidades culturais circulantes dentro da ambiência escolar. Porque, caso contrário, essxs jovens educandxs sempre serão entendidxs homogeneamente, além de continuar sendo vistos pelos estigmas de “preguiçosxs”, “burrxs”, “violentxs”, “cabeça dura”, “rebeldes”, “fracassadxs”, como aquelxs que não querem nada com os estudos e devem repetir de ano ou então ser transferidxs para outra escola.

Muitxs são xs que jogam essa sujeira ignorante para debaixo do tapete da realidade social, provocando assim a falsa crise educacional gerenciada pela vontade político-ideológica do MEC (governo federal) em manter a prática pedagógica tradicionalista, que nada contribui para a compreensão e diálogo sobre os variados aspectos da igualdade e da construção de uma práxis pedagógica-escolar transcolonial e transformadora. Utiliza-se, assim, a perversa prática do silenciamento de uma educação de estratégia de acolhimento e de paciência, conduzindo muitxs dessxs jovens para o sofrimento, quando não para fora da escola, como historicamente vem ocorrendo.

Quando x educandx que estava com a palavra terminou de falar, outra vez o silêncio pairou na sala; só se ouvia a voz dele, sua comunicação. Por um tempo, deixei que ficasse, mas, depois de alguns segundos, enquanto todas as pessoas se olhavam, eu disse: “Quem quiser falar mais alguma coisa, uma palavra final, fiquem livres”.

> Bora comer que eu conto, tô com fome, quero falar mais não (J.E., 2020, G.F. 05).
> Ninguém quer falar, não. (J.E., 2020, G.F. 03)
> É. (J.E., 2020, G.F. 01).
> Estamos rindo, mas é verdade, professor. Chega, deixa para o nosso próximo encontro, ainda mais que temos aula à tarde (J.E., 2020, G.F. 02).

Encerrando o encontro, falei que não teríamos mais aula, que a direção iria comunicar para todxs a decisão da SEC de fechar as escolas devido ao avanço da Covid-19, algo que já estava sendo cogitado em outros estados brasileiros.

Tomado pela necessidade de finalizar, nos despedimos sem nada acertar sobre a continuidade do estudo em curso, sobre os nossos próximos encontros. Somente lhes disse que não precisaríamos mais falar sobre o que vínhamos falando, que o diálogo sobre a subtemática em discussão já havia chegado ao final e que eu já tinha concluído aquele momento. E que, assim que a escola reabrisse, falaríamos sobre os outros tópicos restantes.

Terminado o encontro, em casa, passei a refletir sobre esta subperspectiva concluída. Dei-me conta de que as manifestações dxs jovens narradorxs não foram definidas ou esgotadas em sua essência. Isso porque, entendo que definir a essência dessas manifestações vai além da minha capacidade de escuta, de problematização, de compreensão, de

interpretação. Definir a essência do conteúdo daquelx que narra seria ousar eliminar toda distância em relação a sua subjetividade, algo não pretendido por mim e, creio, tampouco pela ciência fenomenológica.

Admito também que a instituição escolar, enquanto espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico democrático, pode ser um caminhar socio-histórico contínuo, duradouro. Nesse processo socio-histórico de implantação de uma perspectiva transcolonial, a participação dxs jovens educandxs se faz essencial, juntamente com suas culturas, provocando assim o deslocar-se da escola do lugar comum, do senso comum moderno, do lugar de negação do diálogo com as diversas culturas juvenis, abrindo as portas para a entrada permanente da democracia.

Desse modo, a dialogicidade como modificadora dessa realidade, pode ser um re/começo da mudança da problemática levantada: *"Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?": Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs*, levando xs meninxs a encontrar sentidos, além do cálculo, da leitura, da escrita, da história, da geografia, na ambiência escolar. Porque, "quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra" (FREIRE, 2013, p. 107).

Não escutar as falas dessas juventudes sobre suas propostas de interação com a cultura escolar, é negar a existência da democracia. Se, por acaso, essas falas não forem tomadas pela instituição escolar por medo de perda de sua autoridade, o ato transformador de re/criação de uma "nova" escola ficará ameaçado de inexistência.

O ato transformador, longe de banalizar a palavra das pessoas e a autoridade institucional escolar, é inaugurador premente do diálogo na ambiência escolar, fazendo-a [a ela] ir se libertando da sua posição hierarquizante, visto que "a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens[45] que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia de mundo" (FREIRE, 2013, p. 112). Dizendo de outra forma, não podem ser educadorxs, professorxs, ser pertencentes a uma comunidade transformadora de vida.

Enfim, uma comunidade escolar de abertura ao diálogo com os diversos significados dos emaranhados culturais juvenis, com sua missão, seus objetivos e com suas metas, constitui-se como lugar desestabilizador da estrutura escolar autoritária existente, resgatando e/ou mantendo o sentido de educar e de aprender juntxs. Uma comunidade escolar pautada

[45] As pessoas. Xs pesquisadorxs.

desse modo, caminha para re/colocar x educandx no centro das decisões escolares, exercendo o ato de transformar vidas pelo processo educativo, considerando que a cultura escolar se transforma dialogicamente de maneira solidária com o cotidiano juvenil, particularmente com o cotidiano dx jovem pretx periféricx em processo de enlutamento. Este cotidiano, na leitura de mundo de Paulo Freire, "resgata a natureza substantivamente rica e plena de vida que os atos, os gestos e as palavras, mesmo que simples de todos os dias e de todas as horas, restauram da dignidade do mais autenticamente humano que temos" (FREIRE, 2017, p. 284).

3.3 PERSPECTIVA EDUCACIONAL LIBERTADORA EM INTERAÇÃO COM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE JOVENS PRETXS ENLUTADXS

A fim de dar prosseguimento, é preciso explicitar que a coleta de dados para iniciar a escrita em curso foi encerrada ao final de 2020, sendo que a transformação, em texto doutoral, dos dados adquiridos no campo de pesquisa pelo uso do celular, somente ocorreu a partir de julho de 2021. Desde o início da pandemia, estive tentando me readaptar às aulas remotas, que me trouxeram mais dores, mais ansiedade, mais falta de vontade de descer, de ler, de pensar no doutorado. Só depois de muito sofrer emocionalmente, psicologicamente, lutei comigo mesmo para retomar minha vida de escrita.

A coleta realizada por celular se justifica pela situação de isolamento social decorrente da crise com o coronavírus, que será narrada logo abaixo. Também por causa dessa pandemia, esta subperspectiva é construída de forma indissociável do cenário político, político - pandêmico-institucional brasileiro.

Ao deixar para trás, mas não no esquecimento, a subtemática concluída anteriormente, trago para esta seção a minha compreensão sobre os fragmentos que mais saltaram aos meus sentidos enquanto lia os relatos de história de vida dxs jovens pretxs enlutadxs, relatos do cotidiano vivido por essxs para além do muro escolar, relatos de uma cotidianidade expressada em gestos, olhares, dizeres e atitudes sobre suas formas políticas de continuar existindo. Nesses relatos, identifiquei impressões sobre a vontade de desistir da vida, vontade de continuar vivendo; vontade de desistir dos estudos, de continuar estudando. Ademais, um grito de socorro juvenil demandando da comunidade escolar acolhimento, abertura e diálogo com suas diversas expressões culturais de existir.

Por conseguinte, é chegado o momento da escrita da parte final desta tese, esperada há três meses para se iniciar, por causa de sua interrupção por falta de dados vindos do campo experiencial, desde 16 de março de 2020, a partir da suspensão das aulas presenciais por determinação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Desde essa data, todxs xs alunxs dos Fundamentais I e II e do Ensino Médio ficaram sem nenhum tipo de aula, fosse ela remota, híbrida ou totalmente presencial. O cenário só foi revertido em 16 de março de 2021, quando o Estado passou a adotar aulas remotas.

Anteriormente ao início das aulas remotas, eu me encontrava desesperançoso quanto ao retorno de qualquer modalidade de aulas, fosse presencial ou remota. Em meados de junho de 2020, busquei me reconectar por celular[46] com as pessoas do grupo. Sugeri que fosse criado um grupo no WhatsApp para retomada da pesquisa.

Não foi nada fácil para ninguém do grupo a retomada do diálogo e da dialógica – talvez esta, nem sei mais se acontecerá do jeito que outrora aconteceu[47]. Perguntava-me como continuar falando sobre a temática *"Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?": Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs*, se muitxs de nós estávamos assistindo muitas mortes, alguns na própria família, pelo Brasil inteiro. Como falar sobre tal assunto pelo celular, se estávamos impactadxs com tudo o que estava ocorrendo em nossa vizinhança, entre amigxs, familiares, por Salvador, na Bahia, no Brasil e pelo mundo, por causa da Covid-19, a exemplo de falta de comida, do crescimento do desemprego, das mortes de jovens por facção criminosa ou pelo próprio Estado com o uso da sua mão direita, as polícias. Como falar, particularmente, sobre "Perspectiva educacional decolonial libertadora em interação com a narrativa de experiências de jovens pretxs enlutadxs", se todxs se encontravam sem esperança no futuro, na vida escolar, e sem saber se sairíamos vivxs para um futuro pós- pandemia.

O clima de incerteza sobre o amanhã se entrelaçava com a minha necessidade de escrever, de continuar com a pesquisa. Como sustentar a pesquisa, se os jornais televisionados, impressos, virtuais só falavam sobre o enlutamento das pessoas que perderam seus entes, muitas vezes pelo descompromisso do governo federal? Como continuar falando sobre o luto, se o mesmo é "um tormento não apenas do espírito, mas também do corpo, feito de dores e perda de forças. Carne, músculos, órgãos, que tudo fica comprometido. Nenhuma posição é confortável (ADICHIE, 2021, p. 15).

[46] Na época da pesquisa presencial eu já havia socializado o meu número de celular com o grupo, para me ligarem caso precisassem.

[47] Fizemos um grupo no WhatsApp; havia semana em que uma pessoa participava, em outra semana duas, mas nunca consegui reunir todxs ao mesmo tempo.

A cada amanhecer e anoitecer, os números de mortos no mundo pela Covid-19, particularmente no Brasil, continuavam se apresentando sem nenhuma perspectiva de amenização. Houve mês, no ano de 2021, em que as mortes por Covid-19 chegaram a mais de cinco mil por dia. No início da pandemia, segundo a OMS, o vírus parecia mais letal a pessoas idosas, com problemas respiratórios ou com outras doenças graves. Mas, no decorrer do processo do avanço da pandemia, a situação foi reconfigurada, saindo de controle, afetando até crianças, levando-as ao falecimento.

Como se a situação das mortes por causa da pandemia não bastasse, somou-se a elas o aumento da violência, manifestado por mortes de jovens pretxs moradorxs de áreas geográficas periféricas brasileiras, fenômeno que também se evidenciou fortemente nos Estados Unidos. Aqui, como já mencionado acima, por polícias e/ou facções ligadas ao crime organizado; nos EUA, por polícias.

As mortes ocorridas por ato violento nos EUA provocaram o retorno, com mais forças, do movimento "Vidas pretas importam"; no Brasil, como sempre, quando se trata de mortes de jovens periféricxs pretxs, a reação é bem mais tímida. Decorrente do contexto das lutas antirracistas, passei, juntamente com o Prof. Dr. Ivandilson da Silva Miranda, meu amigo/irmão há décadas, a fazer uma vez por semana transmissões ao vivo pela internet (*live*) para discutir as categorias mestiçagem, raça, racismo, racismo estrutural, entre outras. Essas *lives* semanais, pela plataforma Instagram, serviram-me como estratégia para estar com meus/minhas educandxs.

Aqui no Brasil, houve aumento de mortes de jovens pretxs periféricxs, fenômeno ainda sem sistematização cientifica. Essas mortes também trouxeram aumento de práticas autoritárias, arbitrariedade policial, levando o Supremo Tribunal Federal (STF) a proibir as polícias a fazerem intervenções desequilibradas nas periferias do Brasil, enquanto perdurasse o descontrole da grave crise pandêmica em território nacional.

Além das violências perpetradas a essxs jovens, seja por morte com arma de fogo, pela Covid-19, por espancamento e/ou por tortura infligida pelas polícias, acresceu-se a violência mais fatal à qual o ser humano possa vir a sucumbir: a morte lenta decorrente da falta de comida. Esses tipos de violências, compreendo como fenômenos (ARENDT, 2013) construídos por humanos, pertencentes à condição humana, por meio de suas atividades. Ou seja, como construção estabelecida por meio da relação política em interação com o mundo vivido, enquanto fenômeno sociopolítico, atribuído, principalmente, à responsabilidade daquelxs que administram os recursos públicos.

Enquanto vários países espalhados pelo mundo tentavam administrar política e economicamente a crise pandêmica, fechando fronteiras, abrindo hospitais de campanha, ajudando economicamente xs necessitados, no Brasil, o governo federal trocava ministros do Ministério da Saúde que adotavam os protocolos orientados pela OMS, que não obedeciam suas ordens ideológicas contrárias à vida. O governo federal se empenhou em divulgar anúncios objetivando minimizar a crise pandêmica, motivando a contaminação por rebanho, a venda de remédios ineficazes (alardeados como "Kit Covid-19"), obrigando hospitais e médicos a adotarem tais medicamentos sem respaldo científico e sendo contra as decisões tomadas por gestões estaduais em combate à crise.

Consequentemente às decisões tomadas pelo governo federal, muitas pessoas ficaram perdidas sobre o que seria o melhor a fazer para se proteger do vírus. Acredita-se que, decorrente de anúncios do presidente defendendo a contaminação por rebanho, o desprezo pelo uso de máscaras e a incitação para a população voltar ao fluxo regular de trabalho, como se nada estivesse ocorrendo, houve a aceleração da contaminação e o aumento de mortes de milhares de pessoas.

Diante desse impasse, criado a partir do comportamento e projeto ideológico do atual presidente da República, condenado por infectologistas, médicxs estrangeirxs e brasileirxs defensorxs da ciência de qualidade, assim como pela OMS, mais uma vez o STF teve que agir contrariamente às decisões genocidas de Jair Bolsonaro, passando a ratificar judicial e politicamente os estados quanto às suas decisões tomadas para a conservação da vida.

Recorrendo à História, aprendemos que: "As epidemias dizimaram muitas vidas nas gerações passadas" (KÜBLER-ROSS, 2017, p. 5), a título de citação: a Varíola (430 a.C.), a Peste Negra (1347 - 1353); a Cólera (1817 - 1824), a Gripe Espanhola (1918 - 1920), entre outras. "A morte de crianças era bastante frequente e poucas eram as famílias que não tinham perdido um parente em tenra idade. A medicina progrediu a olhos vistos nas últimas décadas" (KÜBLER-ROSS, 2017, p. 5).

Enquanto a ONU, países da Europa, da América do Norte, da Ásia estavam na luta para o desenvolvimento de uma vacina, para vencer a guerra contra a pandemia mais cruel da nossa geração, no Brasil ocorriam lutas políticas institucionais para salvar vidas, para provar que somente o protocolo sanitário – uso da máscara, distanciamento social, uso de álcool em gel – e a descoberta e aplicação da vacinação em massa protegeriam a população, evitando ainda mais mortes.

Assim, enquanto já no início de 2021 países como China, EUA, Inglaterra, entre outros, já haviam elaborado vacinas e começado a aplicá-las em sua população, o Brasil ainda

estava dependendo de batalha judicial para obrigar legalmente o governo do presidente Bolsonaro a negociar e adquirir vacinas, sendo que isso só passou a ocorrer a conta-gotas, em abril do ano acima registrado, por meio de lutas judiciais, políticas e pressão midiática.

Mediante o cenário apresentado, antes mesmo de me ater à "Proposta educacional em interação com narrativas de experiências de jovens pretxs", percebi ser necessário apresentar relatos de diálogos que tive com xs jovens protagonistas deste estudo, sobre sua vida escolar em época de pandemia: "Por favor, gente, quem pode falar como está sendo a vida nesse momento de pandemia?".

> Oi professor, o senhor pediu para falar como está sendo a nossa vida nessa pandemia. Como o senhor já sabe, eu passei uma fase muito ruim na minha vida e ninguém sabe e com isso eu acho que desenvolvi ansiedade. Eu fico muito nervosx do nada, já tentei conversar com as pessoas só que todas dizem que é drama, eu tenho amigxs também que estão sofrendo ansiedade e não tem ninguém para ajudar, e eu tô ajudando elxs, mesmo estando na mesma situação. (J.E., 2020, G.F.C. 02[48]).

Na narrativa dx educandx sobre sua relação com a pandemia e com os estudos, chamou muito minha atenção sua declaração do seu estado mental, dizendo: "eu acho que desenvolvi ansiedade" (J.E., 2020, G.F.C. 02). Isso porque, antes, elx tinha vergonha em admitir seu estado mental e hoje, diante dos variados diálogos que tivemos sobre o luto e seus possíveis impactos em nossa mente, desde o ano de iniciação desta pesquisa, interpretava sua fala como aceitação de sua condição humana. Eu via a atitude dx educandx como uma atitude de rompimento processual, "de se aliviar um pouco da culpa ou da vergonha irreais" (KÜBER-ROSS, 2017, p. 92), que não só x acompanhavam em momento de luto.

Foi assim que me propus a retomar os caminhos de pesquisa, neste primeiro encontro virtual[49], procurando saber como elxs estavam vivendo em pandemia e tendo que dar conta dos estudos.

> Bom... Uma das coisas que complica muito a vida de um estudante em meio uma pandemia é a saúde mental, que bem antes dessa pandemia não era das melhores. Enfim, porque com ela a gente aprende os assuntos novos, com ela a gente tem criatividade para elaborar trabalhos, mas depois dessa pandemia eu nem sei mais o que está fazendo vários alunos a terem criatividade e força pra continuar na escola, se esforçar pra tirar boas notas. Uma outra coisa também é a família, nem todo mundo tem uma família estruturada, certo? Então, antes da pandemia tínhamos meios de sair dessa bolha opressora, tínhamos casas de amigos para ajudar nas tarefas, podíamos abraçar e se sentir em casa, mesmo não estando na casa

[48] Grupo Focal por Celular.

[49] Sem condições de fazer dois encontros por semana, adotei, em acordo com o grupo, um encontro por semana, sempre às segundas-feiras, com possibilidade de mudança ou cancelamento, visto que o estado emocional de todxs não se encontrava muito bem.

> fisicamente. E a outra coisa é dinheiro, sabe por quê? Muitos alunos precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo... Olha que barra, e também são inúmeras atividades e com elas vem o peso de ter que baixar e sabe, onde o dinheiro entra nisso? Nem todo mundo tem um celular com a memória boa, nem tudo mundo tem um celular. Nem todo mundo tem internet para mandar as atividades. Nós alunos também precisamos de um apoio dos professores, sabe? Uns precisam mais que outros, mas no fundo todos nós precisamos, e adivinha. Nem isso a gente tem... "Tá, mas os professores também estão sofrendo" tá, mas e os alunos? Não sentem nada? Somos máquinas? Estamos todo mundo no mesmo barco, devíamos nos ajudar um levantar o outro... Uma satisfação pelo menos, mas adivinha novamente? Nem isso também... Mas eu digo que a todos que desistiram de estudar eu entendo!!! Não julgo vocês, no fundo eu desisti um pouco também, e aqueles que ainda estão aqui? SOU MUITO ORGULHOSA, VOCÊS SÃO MAIS FORTES DO QUE VOCÊS PENSAM. (J.E., 2020, G.F.C. 01).

Como alguém como eu, que tenho convicções ateias decorrentes de decepções históricas por comportamentos religiosos passados quando era membro da Igreja Católica, participando de variados grupos de jovens e pastorais, assim como tendo permanecido por um bom tempo no seminário, poderia estar dizendo: “Meu Deus”? Foi assim que me comportei, depois de ouvir a narrativa acima: “enfim, porque com ela a gente aprende os assuntos novos, com ela a gente tem criatividade para elaborar trabalhos” (J.E., 2020, G.F.C. 01). “Ela”, referida pelx educandx, significava a escola.

Minha expressão invocando um Deus em que eu não acreditava mais era pela força da narrativa dx educandx e pelo meu desejo de que essa narrativa, entre outras aqui apresentadas, pudesse chegar aos ouvidos e olhos de presidente, de governadorxs, prefeitxs, entre outrxs políticxs de partidos diversos.

Não ter acesso a essas narrativas de jovens de escolas públicas sobre sua saúde mental, sobre ansiedade e depressão e como essas reverberam em seus processos de aprendizado, em processos de desenvolvimento biopsicossocial, independentemente de estar passando por processo de enlutamento, em pandemia e “pós” pandemia, é não saber verdadeiramente o que se passa dentro de muitas escolas públicas, sejam municipais, estaduais e federais, assim como não saber como proceder na construção de políticas públicas dentro das escolas, como a efetivação da presença de assistente social e psicólogxs, que urge dentro do espaço público escolar.

“Então, antes da pandemia tínhamos meios de sair dessa bolha opressora, tínhamos casas de amigos para ajudar nas tarefas, podíamos abraçar e se sentir em casa, mesmo não estando na casa fisicamente” (J.E., 2020, G.F.C. 01). Respirei fundo ao término da narrativa acima, particularmente quando ouvia o fragmento aqui registrado – olhei para os lados de dentro do apartamento, respirei outra vez, parecendo que faltava ar nos pulmões; pensei comigo mesmo: como as narrativas sobre estudar e conviver na pandemia estavam sendo

muito importantes, ao mesmo tempo muito assustadoras! Como o fragmento de narrativa conseguia denunciar uma realidade familiar que uma parte juvenil significativa, às vezes, independente de classe socioeconômica, vivia em suas casas!

A existência de uma escola enquanto espaço de convivência, de solidariedade entre xs jovens e de aconchego pedagógico, se torna urgente. Isso porque, muitxs dessxs jovens tomam a escola como o último espaço acolhedor, de abrigo e de apoio quando a convivência familiar entra em processo de risco afetivo, social, econômico.

"Mais alguém quer ainda falar sobre pandemia e escola e aprendizagem?".

> Professor, nessa época de pandemia tá muito chato sabe, eu nem saio muito de casa, antes eu ia pra escola, da escola ia para Escola Parque, e de noite fazia as atividades. Hoje em dia, só fico em casa mesmo. Nunca pensava que ia ficar com saudades da escola kkkkk, mas faz muita falta mesmo. Seriam só 15 dias sem aula, e já tem 1 ano e alguns meses sem ver os amigos, professor ☹. (J.E., 2020, G.F.C. 05).

"Nunca pensava que ia ficar com saudades da escola kkkkk, mas faz muita falta mesmo" (J.E., 2020, G.F.C. 05). Quando umx jovem vai para a escola, elx constrói um ritual de passagem, de casa para a escola – toma banho, procura, ajeita e veste sua roupinha, coloca maquiagem, arruma o cabelo, coloca perfume ou não. O processo ritualístico político dx educandx continua pela rua da periferia onde mora, mostrando veste, cheiro, cabelos, corpo, sua identidade, até chegar na escola, e lá continua seu ritual.

Na escola, há encontros abraçados, sinalizados à distância, sorridentes, beijados, enfim, há encontros de diversas formas. Aí, e somente aí, se dá o encontro nos corredores escolares; em sala de aula, desafiantes, não desafiantes, encontros com professorxs e com outrxs educandxs.

Continuando o processo ritualístico no retorno para casa, "Professor, nessa época de pandemia tá muito chato sabe, eu nem saio muito de casa, antes eu ia pra escola, da escola ia para Escola Parque, e de noite fazia as atividades" (J.E., 2020, G.F.C. 05). Ressalto, por experiência como professor, que nem sempre ocorre dessa forma o ritual de retorno para casa, anunciado nesse fragmento de narrativa. Há estudante que chega em casa depois do horário combinado, não combinado, seja porque ficou na rua, na própria escola, namorando, conversando com colegas, amigxs, jogando bola, soltando arraias ou socializando de outras formas.

Enquanto x educandx narrava sobre seu cotidiano em época de pandemia, percebi-me sem jeito com o manejo tecnológico e seus impactos em mim. Ainda estava tentando me acostumar ao novo momento tecnológico de fazer pesquisa à distância, virtualmente. Senti-me

um pouco ansioso e, sem mais esperar, perguntei se poderia mudar de assunto, se alguém queria falar mais alguma coisa.

Levando um tempo em silêncio, recebo através da minha tela:

> Professor, eu preferia aulas presencial que tinha os professores lá para tirar as dúvidas e querendo ou não era muito mais fácil de entender. E isso deixa meio desanimado pra estudar, com essa pandemia, é mais difícil ainda estudar, porque eu queria trabalhar, mas é difícil trabalhar de manhã e à tarde, e quando chegar em casa ter meio mundo de atividades para fazer, porque não são poucas que eles passam. E é isso professor, não me sinto muito bem nessa pandemia e também não me sinto muito bem com as aulas, porque as coisas que eu não entendo eu pesquiso no Google, eu sei muito bem que é errado, mas sem uma explicação boa não dá pra entender. (J.E., 2020, G.F.C. 03).

Enquanto escutava a narrativa dx jovem sobre a importância da aula presencial e dx professorx na sua vida estudantil, assim como seu desânimo por não ter com quem tirar dúvidas na hora necessária, a necessidade de ter que trabalhar e não poder por causa da sobrecarga dos exercícios passados por muitxs professorxs, dar conta das atividades escolares etc., surgiu em minha mente uma enxurrada de questionamentos: como, em um cenário ainda mais destruidor, piorado pela pandemia da Covid-19 – aumento da ansiedade e da depressão, centenas de milhares de pessoas mortas pelo coronavírus, maioria pretas pobres mestiças das periferias, aumento da fome e do desemprego, crescimento da falta de perspectiva no futuro, aumento do número de jovens pretxs mortxs pelas polícias e pelo tráfico de drogas –, poderia ser tirado algo de positivo para o avanço sociocultural brasileiro?

A exemplo de aproveitar a oportunidade para tirar o descaso ou a ignorância de quem não enxergava fenômenos tais como os racismos estrutural econômico, político, social, judicial, enraizados nas instituições ditas democráticas, garantidoras de direitos sociais e econômicos; e para levar pessoas a enxergar e valorizar coisas essenciais do cotidiano, antes nunca percebidas e valorizadas previamente ao cenário pandêmico, tais como: o encontro na rua entre pessoas conhecidas e desconhecidas, a importância do encontro com a família e com as amizades, além de se atribuir importância às aulas presenciais, à escola, axs professorxs, aos estudos.

Enquanto caminhava para concluir o meu pensamento, lembrei-me da crueldade de algumas pessoas de classes sociais privilegiadas, principalmente a política e a empresarial, de como são perversas com xs jovens da classe popular periférica pretx e mestiçx. De como essas classes não facilitam as vidas econômicas dxs mães, dos pais e/ou de outrxs responsáveis quando lhes contratam ou gestam políticas de pagamentos de salários irrisórios.

De como essas contratações e gestão de políticas salariais ajudam a empurrar seus filhxs para o emprego precoce, obrigando, assim, a interromper os estudos escolares básicos.

Depois de me recordar desses problemas socioeconômicos estruturais, em silêncio, quando menos esperava, alguém do grupo se manifestou: "Professor, o senhor está bem?" (J.E., 2020, G.F.C. 03). Respondi: "Sim, estou, é porque eu estava viajando aqui". Gostava muito quando alguém do grupo se preocupava com xs demais membros. Não era assim quando iniciei este trabalho. Sentia orgulho de onde o grupo tinha chegado.

Em seguida, despertado pelo questionamento dx jovem acima, como forma de demonstração da minha atenção no diálogo, perguntei para o grupo se já poderia trazer outro assunto.

> Professor, acho que por hoje chega, foi muito bom estar falando com o pessoal, até me ajudou mais um pouco, mas vamos combinar para continuar outro dia, porque eu me sinto cansadx. Pode ser na outra semana, se o pessoal concordar. Pode ser gente? (J.E., 2020, G.F.C. 05).

Não tinha me dado conta, mas já estávamos conversando há mais de duas horas. Por isso, acatando a sugestão dx educandx, sugeri continuar o diálogo na próxima segunda ou terça-feira. Não foi combinado horário nem dia, porque isso dependeria do horário em que cada umx iria acordar, e de como iria acordar. Em época de pandemia, xs jovens passaram a não ter mais um horário certo para levantar, então eu ficava mandando mensagens para saber se estavam bem para fazer o encontro e se já tinham despertado. Sem mais nada a ser sugerido, cada umx foi se despedindo e desligando a câmera do celular.

Depois de algumas tentativas fracassadas por envio de mensagens para marcar o dia e o horário do próximo encontro, em uma terça-feira pela manhã fui recepcionado pelas pessoas do grupo com disposição e humor. Assim se deu o encontro da terça.

Desta vez, o diálogo foi conduzido pelo crivo da "Perspectiva educacional decolonial libertadora, em interação com a narrativa de experiências de jovens pretxs enlutadxs", visto que anteriormente a dedicação foi focalizar na vivência cotidiana em situação pandêmica e os estudos.

Antes mesmo de relatar o diálogo proposto, preciso demarcar, em breve apresentação, minha perspectiva sobre as categorias "decolonial" e "libertação", contextualizando também como nasce aqui neste texto a abordagem decolonial libertadora ou transcolonial.

A categoria decolonialidade remete às lutas do movimento de intelectuais pretxs e não-pretxs das diversas áreas do conhecimento e de variados continentes e subcontinentes,

para defender a libertação não só da América Latina das amarras hegemônicas da Europa Ocidental como único lugar de produção de conhecimento verdadeiramente válido.

> Ao contrário desse conhecimento desincorporado e sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítico para a produção do conhecimento como estratégia para desarmar essa "bomba política". (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 13).

Pensando nessa perspectiva decolonial, veio em minha memória um questionamento feito por um educando do 3ª ano do Ensino Médio, em 05 de agosto de 2021: "Por que na escola, particularmente na disciplina de História, só falava de Europa?". Referia-se aos livros didáticos e de como algunxs professorxs trabalham o conteúdo no livro didático. Erroneamente, muitas pessoas acreditam não haver lutas, resistências contra a dominação colonial eurocêntrica e norte americana dos continentes como Ásia, África, América Latina.

"Em todas as esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto, como os Estados Unidos" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 13), vêm sendo problematizados por estudiosxs de variados continentes e áreas de conhecimento, tais como: Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Renato Nogueira, Enrique Dussel, Kabengele Munanga, Luciano Santos, entre outrxs. Todxs essxs intelectuais, ao apresentar a categoria descolonização, partem da categoria colonização. Nenhum dessxs negam o conceito eurocentrismo, porém, ao fazer suas críticas, fazem florescer uma outra perspectiva de conhecimento científico.

Cada umx, problematizando o demarcador científico homogêneo da sua área de atuação, oferece contribuições diversificadas, fazendo surgir um contraponto científico ao ponto colonial, surgindo assim a descolonização. Aparecendo, assim, através de suas criticas:

> descolonização como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelo menos nos modos que tem sido usado pelos movimentos que se opõem à colonização. Libertação expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição – não que essa seja a única forma de conceber a emancipação – , mas sim organizar e obter sua própria liberdade. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 28).

Alguns dessxs autorxs, além de aprofundar a perspectiva científica descolonizadora deslocada do controle da ciência europeia e dos Estados Unidos, vista como única dominante de áreas de conhecimento como Filosofia, Teoria Educacional, Pedagogia, História,

Geografia, Sociologia, Antropologia, Matemática, Física, etc., ancoram seus "barcos carregados de pensamentos" próximos a pensadores de sua confiança científica, que dizem que o

> universalismo concreto vem ao encontro da ideia de transmodernidade formulada por Dussel (2016), entendida como uma ruptura com a lógica monológica da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato permitindo a afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, inviabilizados e negados pela colonialidade. A transmodernidade baseia-se na pluralidade, em que se busca como horizonte utópico a diversidade epistêmica sem o relativismo epistêmico. O pluralismo "rejeita a universalidade de soluções, onde um define pelos outros qual é a 'solução'. Universalidade, na modernidade, significa 'um define pelos outros'. A transmodernidade clama por uma pluralidade de soluções, onde 'muito decidem por muitos'". (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 13).

A solução, antes vinda de uma única área geográfica, a partir da crítica decolonial surge como uma corrente solidária vinda de várias partes geográficas. Como um feixe de luzes sem direção localizada, ela vem e dialoga com várias cabeças livres, libertadas das amarras científicas oriundas da Europa e do Norte. Não mais somente se estuda estes, mas sobretudo os países da América Latina, da África, da Ásia.

A libertação surgida do não-lugar, do não-oficial, do não-aceito em campo educacional, referencia-se em Paulo Freire a partir do seu "Método de Alfabetização". Como bem adverte a esposa do educador, Ana Maria Araújo Freire, "O Método de Alfabetização Paulo Freire, foi por ele entendido não como passo a seguir, diretrizes a perseguir, caminhos rígidos a trilhar", mas "uma compreensão de como ensinar – aprender" (FREIRE, 2017, p. 282).

Da "compreensão de como ensinar e aprender", capturada na demarcação do tempo presente, histórico, cultural, político e social no qual xs jovens educandxs pretxs e mestiçxs se localizam, de onde elxs narram sobre suas vivências com o processo do luto e de como a escola deveria ser, floresce a perspectiva decolonial libertadora escolar ou transcolonial. Esta, a partir da problematização da colonialidade no contexto ambiental cultural escolar, surge com uma nova cultura escolar, descolonizada das amarras científicas hegemônicas. Onde não só se passa a escutar a voz dxs educandxs, mas a valorizar essas vozes, compreender, interpretar e sentir essas vozes surgidas das culturas pretxs e mestiças periféricas, possibilitando à escola se tornar um eterno devir sociocultural.

Em uma terça-feira de 2021, às dez horas da manhã, consegui retomar o diálogo interrompido no último encontro. Aquele onde não tinha me dado conta de que o horário já tinha sido estipulado. Como estratégia para retomar o assunto, busquei saber das pessoas do

grupo como elas se sentiam. Uma delas disse que “estava aguardando a chegada de um bebê”, outra que tinha sido “contaminada pelo Covid-19”. As demais, que estavam “tristes e com muita saudade da escola”.

Enquanto ouvia os relatos, recordei-me de que umx delxs, em um momento no processo deste estudo, havia me questionado: “Para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?”. Mesmo entendendo que um dos sintomas para quem vive o processo de luto é o medo, eu não disse nada, só escutei. Mesmo porque, se eu tentasse responder alguma coisa, seria do meu campo particular experiencial. Por isso, também deixei para focar e problematizar a narrativa delx em momento posterior, com base em narrativas dxs educandxs sobre o assunto.

Ao término da minha recordação, lembrei-me também do relato de Chimamanda Adichie sobre sua vivência com o processo de luto, consequência da morte do seu pai, onde ela sinalizava o “medo de ir para a cama, medo do amanhã e de todos os amanhãs que virão depois.” (ADICHIE, 2021, p. 22).

O fragmento de narrativa da autora africana me trouxe a lembrança da fala dx educandx, quando narrava sobre sua falta de perspectiva nos estudos, pela convicção da chegada da morte e da sua vivência com o processo de luto. Daí, a origem do medo de morrer, gerando a falta de vontade de continuar estudando e vivendo. Por final, pensei: a vida, mesmo em medo, não deixa de ser vivida, só é finalizada com a morte.

A recordação da frase dx educandx sobre para que estudar, se no final todos vamos morrer, não me deixava em paz, reverberava em minha mente como se eu tivesse cometido um erro brutal contra alguém que amo muito. A única certeza que eu tinha era que, em parte, o pensamento dx educandx estava corretíssimo quanto ao fato de que um dia iremos morrer. Mas que, enquanto a morte não chega, precisa-se continuar vivendo.

A certeza da vida que continua me conduzia mais uma vez para deixar o foco principal desta subperspectiva mais para frente. Compreendia que as abordagens feitas, até o momento, se colocavam como propedêutica à abordagem: “Perspectiva educacional decolonial libertadora em interação com a narrativa de experiências de jovens pretxs enlutadxs”. Por isso, antes mesmo de abordar essa temática principal e final, percebi a importância de fazer uma pergunta para o grupo. Pergunta que me ajudaria a compreender mais um pouco a fala dx educandx aqui em discussão e de relevante importância para adentrar na pauta principal.

Convicto de que as respostas dadas pelxs educandxs à pergunta que estava prestes a fazer me ajudaria ainda mais no preparo do caminhar do diálogo, decidi fazer a mesma

pergunta que umx dxs educandxs já tinha feito, de forma diferente: “Quem poderia me falar para que estudar, se no final todo mundo vai morrer?”.

> Professor, na minha opinião, eu acho que não sabemos quando vamos morrer e na vida precisamos fazer algumas coisas, tipo estudar. O estudo ensina muita coisa, não só no estudo como Matemática, Português, História... mas sim como estudo de vida e na vida precisa de aprendizagem, ou seja, estudar faz parte da nossa vida. Eu mesmo sei que eu vou morrer, mas eu quero muito conquistar as coisas e pra isso preciso do estudo, mesmo que eu morra pelo menos aproveitei minha vida, conquistei minhas coisas (graças aos estudos). Se eu tenho uma vida, eu tenho que fazê-la valer a pena, porque não estou aqui por acaso. Entrei na escola desde pequenx e quanto mais o tempo passa mais a escola ensina e mais eu aprendo. (J.E., 2020, G.F.C. 05).

Enquanto escutava a narrativa acima, fiquei pensando como a dor do luto transforma de forma diferente as pessoas que o vivem, e como elas podem ter variados pensamentos e mudá-los no decorrer desse processo.

Depois da interrupção do encontro que ocorrera, por causa da crise de ansiedade que tive, no outro dia voltei a ler e a meditar mais profundamente sobre como o processo de luto em algumas pessoas se manifestava diferentemente de outras. E, olhando para fora do notebook, meu olhar esbarrou na estante, localizada na sala, onde coloco alguns dos livros que utilizo na escrita, em finalização. Nesse momento, avistei o livro de Kübler-Ross (2017), *Sobre a Morte e o Morrer*.

Ao pegar o livro para ler, descobri que a autora apresentava algumas das perspectivas de como o luto pode se manifestar em algumas pessoas. Ela as chamava de “estágios” – raiva, negação e isolamento – e explicava como esses estágios se manifestam nx enlutadx e o que produzem nelx. Voltou-me, então, mais uma vez, a lembrança sobre a interrogativa: “Para que estudar, se no final vamos morrer?”.

Pensei sobre o sentido e o momento vivido por quem pronunciou a pergunta. De que elx poderia tê-la pronunciado não só no momento de medo, de incerteza, mas também por causa da sua experiência com o estágio de negação do luto. Nesse momento, justamente onde as ideias ficam confusas, onde a noção de presente e de passado se confundem, deixando o momento vivido sem perspectiva de futuro, onde o projeto de vida deixa de ser admirado, querido, desejado.

Em uma segunda-feira, sem muita insistência, conectei-me com facilidade com os membros do grupo. Assim que mandei mensagens, todxs responderam, querendo saber como eu estava e quando teria encontro. Como todxs no grupo são familiarizados com a temática e com os sintomas de ansiedade, não foi difícil entender o que havia se passado comigo. E sem

mais tempo a perder, depois de explicar o que acontecera, sugeri que se realizasse o encontro naquele mesmo dia. Aceita a minha proposta, acredito que por compaixão comigo, continuei ouvindo as narrativas dxs outrxs jovens sobre a mesma temática, queria saber o que, ademais, pensavam sobre a mesma questão.

> Estudar para ser alguém enquanto eu estiver com vida. Estudar para ter opinião própria, porque sem o estudo não chegaremos a lugar nenhum. O estudo é essencial para que a gente possa ter uma vida com dignidade e prosperidade. (J.E., 2020, G.F.C. 01).

Mais uma vez, ao ouvir x jovem educandx que narrava, encontrei nas suas palavras proferidas o mesmo entusiasmo pelos estudos que tinha identificado em narrativa anterior, delx mesmx, no encontro passado. E nas demais narrativas encontradas nas subperspectivas, onde se lê sobre a vida escolar como possiblidade de realização de projeto de vida. Principalmente, nas que narravam também sobre suas histórias de vida escolar, anteriores à vivência com o processos de luto.

Assim, coloquei-me mais uma vez em suspensão, em dúvidas do que estava escutando, do que estava registrando, do que estava acontecendo. Pareciam ser outras pessoas a narrarem sobre a importância da escola. Surpreso com as palavras, solicitei de outra pessoa que falasse sobre o assunto. E, até mesmx x jovem educandx que há quase um ano tinha expressado descontentamento pela escola, tinha mudado sua narrativa.

> Professor, ninguém sabe do dia de amanhã, quando você morrer não vai levar seus conhecimentos para o túmulo, mas isso não significa que você não deva estudar, como eu disse, você não sabe quando vai morrer, pode ser hoje ou amanhã ou daqui há cinquenta anos, temos que aproveitar o hoje, estudar hoje para ter um futuro promissor, seu futuro depende de você, hoje você está vivo, então pense na vida, não na morte que ninguém sabe quando irá acontecer. (J.E., 2020, G.F.C. 02).

A esperança que xs jovens estavam trazendo enquanto narravam sobre o sentido dos estudos na sua vida, por incrível que pudesse parecer, estendia-se para além da escola, para algo mais essencial – o conhecimento. Ao conhecimento que ninguém poderia lhes tirar. Além disso, elxs traziam uma perspectiva de futuro melhor com os estudos, assim como incerteza do dia em que morreriam.

Depois do término da fala da última pessoa que narrava, houve silêncio. Diante do silêncio, perdurado por alguns segundos – parecendo mais de vinte minutos –, perguntei se mais alguém queria falar. Sabia quem ainda não tinha falado, mas não quis perguntar

diretamente para a pessoa. Quis deixá-lx livre para falar ou não. Assim, perguntei se mais alguém queria falar sobre “para que estudar, se no final vamos morrer?”.

Enquanto aguardava pela resposta, deparei-me com o medo de mais uma vez elxs narrarem sobre sua decepção com a escola, com os seus projetos de vida. Uma vez que vinham creditando tanta esperança em um futuro melhor e que esse futuro também dependia da escola, questionava-me continuamente se elxs também iriam aguentar viver com esperança por muito tempo, se houvesse mais decepção, mais sofrimento em suas vidas.

Em seguida, o silêncio que se mantinha foi interrompido:

> Professor, mesmo sabendo da importância do estudo. Mesmo eu sabendo que devo estudar para não ficar sem saber nada enquanto estou vivx. Que devo estudar para conquistar algo na vida enquanto vivo, para quando morrer ser reconhecidx quando estava vivx. Eu não sei se vou conseguir terminar os estudos, eu não sei se irei até o final. Pior ainda que estou esperando uma criança para ajudar a criar, eu realmente não sei de nada professor. (J.E., 2020, G.F.C. 03).

Assim, encerramos o nosso encontro. Ninguém disse mais nada, o silêncio tomou conta do tempo como quem entra sem solicitar permissão. A despedida aconteceu, eu falando para a turma que iria consultar sobre o dia e o horário do próximo encontro, por mensagem de celular. Tive certeza que elxs só queriam saber de como eu estava me sentindo.

Em outro dia, em casa deitado na minha rede, fiquei pensando como para elxs o estudar tinha um lugar de destaque, como sabiam que, para ter uma vida próspera, era preciso passar pelos estudos. Como elxs pensavam de forma filosófica sobre o conhecimento. Alegrava-me com cada narrativa ouvida, coisa que nem sempre foi assim desde o início deste estudo.

Poderia estar errado, mas meus pensamentos me diziam que a escola e os estudos, para a maioria no grupo, tinham lugares de destaque. Não sentia expressão de raiva enquanto elxs falavam da escola e da importância do conhecimento para suas vidas. Mas, sentia expressões de presença de obstáculos. Fosse por questões econômicas, de tristeza, de falta de ânimo, por causa do processo de luto e/ou por intervenção pedagógica não aceitável para elxs.

Sem mesmo esperar, como se fosse o raio de sol que atravessava a janela da minha sala enquanto escrevia deitado na rede, os meus pensamentos foram atravessados pela rivalidade entre alegria e tristeza.

Alegria por perceber a esperança que xs jovens estudantes depositavam desta vez na escola, no conhecimento, nos estudos; de como elxs concebiam o conhecimento e os estudos

como catalizadores para abertura de portas de acesso a um futuro melhor e como impulsionadores de conhecimento de acesso a novas culturas.

A origem da tristeza advinha da minha dúvida, da minha incerteza nessa escola acreditada pelxs jovens educandxs. Se ela se encontrava descolonizada ou em processo de decolonialidade de seu currículo, de sua proposta pedagógica. E se estivesse, se seria capaz de possibilitar, assegurar a continuidade dos sonhos, dos desejos dxs jovens enlutadxs ou mesmo de outrxs jovens pretxs pobres e periféricxs.

Ao falar de decolonialidade da escola, de seu currículo e de sua pedagogia, refiro-me a uma educação democrática, pública, de qualidade, laica e antirracista. Uma escola que tenha como perspectiva denunciar os modelos coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento, e que se indaga cotidianamente sobre a primazia de interpretação e de produção eurocentradas de mundo e de conhecimento científico.

O processo de descolonização dessa escola inclui também a descolonização do olhar sobre xs jovens pretxs, mestiçxs, indígenas por parte de todxs xs agentes escolares, assim como daqueles que gestam a política educacional.

Ainda reverberava em minha memória a dualidade em que meu pensamento tinha me colocado, a encruzilhada que estava vivendo, quando, em uma segunda-feira, o grupo se reuniu outra vez. Neste encontro, em um conjunto introdutório de perguntas para dar início ao processo de diálogo, optei logo por adentrar na essência da perspectiva educacional decolonial libertadora em interação com a narrativa de experiências de jovens pretxs enlutadxs.

Como medida para evitar embaraçamento e confusão na hora dxs jovens responderem as questões, decidi fazer algumas observações para o grupo. A exemplo da razão da enumeração que seguiriam as perguntas. Não para engessamento do diálogo, mas como precaução para evitar o meu esquecimento e também como forma de organizar a minha cabeça. Alertei também que as mesmas perguntas poderiam ser repetidas uma por uma ao longo do nosso diálogo.

Observei, por final, que, caso o grupo não concluísse as respostas das perguntas em um encontro, não precisaria se preocupar, porque poderia terminar num próximo. Concomitantemente, alertei-xs: “Depois de vocês responderem às perguntas, se quiserem, eu posso fazer mais outras”.

Depois delxs sinalizarem de variadas formas positivamente, finalizei apontando a incerteza de, ainda no ano em curso, encontrarmo-nos presencialmente por causa da pandemia. Senso assim, o nosso encontro continuaria sendo virtual. Sem nenhuma manifestação contrária ou a favor do grupo, iniciei as perguntas.

Primeira: “O que pensa sobre como deveria ser tratadx umx jovem estudante dentro da escola, sofrendo por causa da morte de um membro familiar, amigx ou umx namoradx amadx envolvidx com o tráfico de drogas?”. Segunda: “Deve a escola se preocupar com educandxs que estão em momento de luto por causa da morte de familiar, amigx queridx ou namoradx por envolvimento com o tráfico de drogas?”. Terceira: “A escola deve se preocupar quando x educandx estiver sofrendo por causa da morte de membro familiar, amigx ou namoradx envolvidxs com o tráfico de drogas e não consegue permanecer na escola, concentrar-se nas aulas, obter boas notas e assim acabar por perder de ano?”.

Sobre a primeira:

> Pra mim ele deveria ser tratado com respeito, deveria ser entendido mais, deveria ter mais espaço, caso ele precisasse, e a escola saber conversar também no momento certo. Inclusive ter um psicólogo, porque muitas vezes pode levar à depressão ou a algo pior. A gente nunca sabe como a pessoa vai reagir a uma perda como essa. Deveria ter um acompanhamento psicológico, duas a três vezes por semana, na escola mesmo. (J.E., 2020, G.F.C. 05).

Com a escuta atenta, valorizante, respeitosa daquelx que se pronunciava, interpretei que o que estava sendo proposto pelx jovem cutucava a vivência cultural colonial escolar, problematizava a cultura fixa, positivista pertencente a uma instituição da era moderna, a qual, quando x educandx passa a frequentar, tem que se adequar às regras, normas, valores e princípios determinados pela escola.

Compreendia também que, ao falar como queria que a escola se comportasse frente às demandas juvenis, x narradorx inaugurava o que chamei anteriormente de perspectiva decolonial libertadora escolar ou transcolonial.

Essa nova perspectiva começava a nascer a partir da problematização do modelo colonial escolar, que concebe a pessoa como desprovida de saber, de conhecimento, de condição para decidir e optar sobre como gostaria que a educação se realizasse. Aquela educação que não permite e não acredita no outro como responsável por contribuir para sua transformação e da ambiência cultural escolar.

> *Pesquisador: Fala mais um pouco, sua fala me inspira a querer te entender mais, a querer te ouvir mais, por favor, pode ser?*
> Professor, pra mim o respeito e a compreensão têm que ser a base de tudo, compreender e respeitar qualquer decisão tomada pela pessoa, respeitar o isolamento se a pessoa decidir se isolar um pouco, pois se forçar irá complicar mais as coisas. (J.E., 2020, G.F.C. 05).

Durante a narração dx jovem educandx, entrei em estado de reminiscência. Minha memória me conduziu a 1997, época inicial do meu processo profissional de educador, no Projeto Axé. Essa ONG foi criada em 1990 por um grupo de brasileiros e um italiano, Cesare La Rocca[50], que presidiu por mais de três décadas a organização cuja meta principal é cuidar de crianças e jovens oriundxs das periferias de Salvador em situação de extrema pobreza. Ali iniciei o meu processo formativo na área da educação da libertação. Graças a esse importante projeto, em paralelo com o curso de Filosofia, na Universidade Católica de Salvador[51], venho me construindo educador militante da educação pública inclusiva de qualidade.

Para ser o educador que desejava me tornar, com base na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire,[52] sabia que precisaria dedicar atenção e cuidado contínuos no desenvolvimento da minha prática política educacional em sala de aula. Pensamentos como: "pra mim ele deveria ser tratado com respeito, deveria ser entendido mais, deveria ter mais espaço, caso ele precisasse, e a escola saber conversar também no momento certo" (J.E., 2020, G.F.C. 05), me sinalizavam como a escola precisava equilibrar o seu foco cultural tradicionalista, levantar sua "cabeça" enterrada somente na modernidade para dialogar com outras vozes temporais.

"Isso não significa que um número de ideias e práticas que usualmente consideramos 'modernas' não fará parte dessa outra ordem mundial" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 36). A perspectiva escolar transcolonial em nenhum momento pretende negar a modernidade como um todo; pretende dialogar com a racionalidade moderna, dialogar com sua possível lucidez e com sua vaidade de pretender que o centro do mundo e do conhecimento têm um lugar definido.

É preciso propor uma nova forma de olhar, pensar, interagir. Uma nova perspectiva mental desbloqueada que enxergue a ciência para além da visão eurocentrada moderna, dialogando assim com outrxs pensamentos científicos deslocados da modernidade, tais como os dxs intelectuais apresentadxs até o momento nesta escrita.

Como professor educador, me via corresponsável em ajudar essa escola em seu processo de renovação, criando pontes de ligação entre ela e os anseios juvenis. Muitas vezes, essa ajuda contrariava o que defende a instituição escolar, em muitos casos somente se preocupando em administrar os conteúdos demandados no momento de fazer prova –

[50] Enquanto esta tese estava sendo escrita, o presidente do Projeto Axé faleceu aos 82 anos, em 15 de setembro de 2021.

[51] Depois de um ano contratado pelo Projeto, no final do 2º semestre de 1997, entrei pelo vestibular no curso de Licenciatura em Filosofia.

[52] A base formativa filosófica da Pedagogia do Projeto Axé tem como principal referência de sustentação a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Em 1997, antes de sua morte, o autor dedicou a obra Pedagogia da Autonomia ao Projeto Axé, em nome do seu presidente.

provenientes da modernidade e perpassados pela contemporaneidade, mas deslocados da vida cotidiana dx educandx. “Colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 36).

Para além de trabalhar esses conteúdos com xs meus/minhas educandxs, sempre me preocupei em cuidar delxs, saber se estavam bem, sobre o motivo de estarem chegando tristes, por que estavam dormindo na aula, por quais motivos não estavam interessadxs nos estudos, por que tratavam de forma grosseira x professorx. Sempre busquei e busco saber sobre o que estão sentindo, vivendo, seja na escola ou fora dela; sempre busquei dialogar para saber os conteúdos demandados por elxs, para depois fazer relação com os conteúdos programáticos “oficiais”.

Terminado o meu momento de reminiscência e de narrar sobre parte da minha prática pedagógica na escola com xs meus/minhas alunxs, passei a me ater ao que outrx educandx dizia:

> Professor, deveria existir em todas as escolas uma assistente social, não só para os alunos que estão no processo de luto, mas sim aberto a todos os alunos que queiram conversar com alguém sigilosamente, pois não têm coragem de conversar com os pais, ou com os colegas por medo. (J.E., 2020, G.F.C. 02).

A narrativa dx J.E., 2020, G.F.C. 02 corroborava o meu pensamento, sinalizava o quanto as juventudes, particularmente as em processo de luto, precisavam de um novo espaço e prática pedagógica escolar. Não só de um ambiente humanizado, acolhedor, mas também de um espaço que valorizasse o convívio com um “método como um processo cognitivo”, do qual faz parte uma “epistemologia teórica eminentemente política, ética, humanista e democrática” (FREIRE, 2017, p. 282). Uma educação que valorize e tome como problematização: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência e a convivência das pessoas é muito maior com a morte?” (FREIRE, 1996, p. 30).

> Sim, a escola poderia ter um funcionário que se encarregasse de passar os assuntos para o aluno, mesmo que ele não esteja frequentando o ambiente escolar, e algum dia na semana convocar o aluno para marcar presença para realizar atividades escolares, sozinho ou acompanhado, seja de um diretor ou professor. (J.E., 2020, G.F.C. 01).

Ao narrar sobre o que poderia existir na escola para apoiar aquelxs que buscam ajuda em silêncio, fora dela, J.E. 01 me fez pensar sobre a possibilidade de haver, nesta nova escola, acompanhamento familiar: acompanhamento realizado por um grupo multidisciplinar – assistente social, educadorx, psicólogx –, que faria um diagnóstico da situação socioeconômica familiar dx educandx, assim como um diagnóstico psicopedagógico do momento vivido por elx, tendo como objetivo maior o despertar dx educandx para compreender e sentir que a escola x deseja.

Além de pensar sobre a possibilidade dos valores culturais da escola serem atravessados e transformados pela cultura dxs jovens sobreviventes do processo do luto, fiquei pensando também que a narrativa acima me ajudava a reafirmar minha convicção sobre o ato transformador que carrega a educação quando passa a escutar as vozes silenciadas dxs educandxs. Esse ato transformador não é oriundo de qualquer tipo de educação; provém daquela que se tornou a grande preocupação de Paulo Freire (2013, p. 20), uma "educação para a decisão, para a responsabilidade social e política".

Filosoficamente, trata-se de uma educação existencial-ontológica, a que tem como exigência específica a libertação da mente dxs jovens oprimidxs pelo sistema capitalista – racista, violento, homofóbico, sexista colonial –, uma educação que seja centrada na afetividade, na busca de uma gênese humana preocupada com o universo, com suas dores ecológicas, e que escute as dores emocionais dxs jovens e respeite seus saberes. Portanto, uma educação de perspectiva transcolonial libertadora. Aquela educação decolonial que "tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntam à luta pela descolonização como um projeto inacabado" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 46). Uma perspectiva educacional que sempre está a vir a ser.

Falando em uma educação que sempre acompanhe e se transforme de acordo com a vida dxs jovens educandxs, recordei-me do primeiro dia em que entrei na sala de aula como professor. Como na universidade não se aprende a ser educadorx, principalmente de escolas públicas que atendem muitxs jovens da periferia em situação de variadas vulnerabilidades, eu tive que aprender a ser educador fazendo, "tomando porrada": aprendi e venho aprendendo com as diversas experiências vividas na escola, em sala, nos corredores, na fila da merenda e fora dela. Sempre me mantive e ainda me mantenho firme nos ensinamentos do meu maior mestre, Paulo Freire.

Pelo mestre Freire eu alimentei o meu desejo, o meu projeto, o meu sonho de me tornar educador. Por seu "Método de Alfabetização", acreditei que, a cada dia que lesse, que

escrevesse, aprenderia a ler e a escrever mais. Aprenderia até o fim da minha vida. Assim, pude iniciar o processo de aprendizagem de ler o mundo – nessa aprendizagem, não existe "burro" contraposto a "inteligente" e vice-versa. Só pessoas que precisam despertar sua curiosidade em aprender.

Como professor, cheguei na escola pela primeira vez com esse pensamento e com o conhecimento oriundo do Projeto Axé, onde buscava compreender xs educandxs em sala de aula. Mas, também, levei comigo o pensamento de que x professorx sozinhx tinha que dar conta da rebeldia, da violência, da falta de gentileza, da falta de estrutura econômica e da falta de cuidado permeadas no espaço escolar.

Nessa mesma escola, deparei-me também com as imposições da SEC, assim como do MEC, de ter que administrar somente os conteúdos que seriam cobrados em provas feitas internamente e externamente, a exemplo da Prova Brasil. Essas imposições me fizeram perder minha paz, minha convicção em uma práxis libertadora transformadora. Por muito tempo, até 2015, fiquei perdido entre quais práticas pedagógicas desenvolveria. Uma práxis autoritária e brutal, respondendo violência com violência, não somente dxs educadorxs como também das imposições pedagógicas fora do contexto decolonial? Deveria conquistar xs jovens pela afetividade, pelo tratamento cuidadoso, amoroso, com diálogo, com prática de liberdade, ou agir com autoritarismo?

Mesmo conhecendo a diferença, em Freire, entre liberdade e autoritarismo, não conseguia exercer na minha práxis educacional essa diferença. Às vezes, como sinal de desespero, eu gritava com xs alunxs, até mesmo quando queriam desafiar minha autoridade, mandando-xs saírem da sala de aula. Sob a pressão de que teria que dar conta do conteúdo a qualquer custo e que alguns estariam desafiando minha autoridade, eu desenvolvia práticas não desejadas. Pensava que, depois delxs saberem quem mandava na sala de aula, eu poderia ter o respeito e a atenção delxs. Via-me em um impasse de "como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade" (FREIRE, 1996, p. 105).

Nesse período, sofri muito, porque, mesmo tendo iniciado meu aprendizado no Projeto Axé sobre como ser educador, mesmo sabendo que a sala de aula é um espaço social dinâmico, democrático e de exercício da liberdade, eu estava vivendo uma profunda crise entre prática e teoria. Estava sendo autoritário, não estava conseguindo ser educador professor transformador na ambiência escolar.

Paralelamente ao meu sofrimento, buscava saber como poderia transformar minha práxis em sala de aula. Foi aí também que entendi que eu tinha insegurança por não saber

como me relacionar com as diversidades da sala de aula, por não estar dando conta das exigências impostas pela instituição escolar e por não estar sabendo me conectar com o cotidiano dxs educandxs.

Através de algumas leituras, passei a compreender que "a cotidianidade, além de resgatar o humano como o ser de possibilidade, do que fazer, expõe a possibilidade de através desse cotidiano se chegar à maturidade consciente" (FREIRE, 2017, p. 285). Como Freire, que partiu do cotidiano, do dito, do feito e do entendido do mundo prático e diário dxs oprimidxs, em relação dialética com xs opressorxs, eu passava a sentir que minha práxis só mudaria, transformaria, caso também tomasse o cotidiano dxs meus educandxs como parte do conteúdo a ser problematizado em sala de aula.

Mais adiante, desta vez no livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, de Paulo Freire e Ira Shor (1986, p. 45), descobri também que deveria buscar "entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais". Descobri que precisava entender o contexto cotidiano sociocultural dxs educandxs para melhorar minha práxis educativa. Justamente no momento em que a dor estava se tornando insuportável e tirando o meu prazer de ser educador – tirando o sorriso dxs meus/minhas educandxs e o meu próprio –, fui procurar aperfeiçoar mais ainda minha práxis educativa nos estudos acadêmicos, através do mestrado e doutorado em Educação e Contemporaneidade.

Finalizando minha reflexão originada da provocação da narrativa dx J.E., 2020, G.F.C. 01, voltei-me para outrx educandx que ainda faltava falar e lhe perguntei se elx queria dizer alguma coisa sobre o que estávamos conversando ou sobre o que mais quisesse. Sem muito demorar, elx disse que não gostaria de falar. Então, perguntei se depois poderíamos conversar sobre o que estava acontecendo, se é que estava acontecendo algo. Sem verbalizar com a voz, mas sinalizando com a cabeça, elx me disse que não queria conversar.

Ao interpretar seu sinal, propus o encerramento do nosso encontro, eu também estava com muita dor de cabeça, cansado e sem vontade de continuar. Tinha tido uma noite péssima, não tinha conseguido dormir bem, minha mente estava muito agitada porque os números de mortes pela Covid-19 só aumentavam e ainda não havia se iniciado a vacinação da população brasileira. Por conseguinte, sem falar mais nada, fui observando o desligamento de cada câmera de celular.

Passaram-se duas semanas para acontecer o próximo encontro, na segunda-feira de 08 de junho de 2020. O seu agendamento foi muito difícil, pois xs jovens estavam com sua ansiedade elevadíssima por variados motivos – medo da Covid-19; saudade do encontro dxs

amigxs na escola e da própria escola; pela situação financeira que seus familiares estavam passando; por causa da morte de amigxs e de amores pela polícia; por alguns terem se infectado com o coronavírus; e por familiares, amigxs e vizinhxs terem se contaminadx pela doença.

Sabia que a pergunta que acabara de fazer era parecidíssima com a primeira, mas eu precisava obter algumas respostas que não obtive na pergunta anterior, por isso a repetição O encontro foi iniciado comigo relembrando para o grupo como havíamos finalizado o anterior. Depois, busquei saber se alguém queria acrescentar alguma coisa que tivesse relação com o último encontro. Ninguém quis falar nada nesse momento, nem eu insisti. Senti a presença da tristeza acentuada no rosto das pessoas do grupo, o motivo era o mesmo dos indicados acima. Diante do meu sentimento, mesmo correndo o risco delxs concordarem, propus que remarcássemos o encontro que estava acontecendo. Porém, umx dxs educandxs disse "que eu deveria começar a conversa porque seria muito difícil diante do que estávamos vivendo encontrar todxs do grupo sorridentes, felizes, bem". Então, sem mais delongas, eu lancei a segunda pergunta já apresentada: "Deve a escola se preocupar com educandxs que estão em momento de luto por causa da morte de familiar, amigx queridx ou namoradx por envolvimento com o tráfico de drogas?".

com outras palavras. Tentando provocar um certo ritmo de ânimo no grupo, falei: "Vai lá, gente, me falem tudo o que vocês pensam sobre esta questão". Foi aí que aquelx que eu estava aguardando se manifestou:

> Eles deveriam ter mais compreensão e ajudar de uma certa forma com mais prioridade, poder ser amigo ao invés de sair julgando. Sem ao menos se pôr no lugar da pessoa. (J.E., 2020, G.F.C. 03).

Do meu lugar de educador, passava a compreender muito bem a que x educandx se referia ao falar que "eles deveriam ter mais compreensão", pois estava indicando xs professorxs que, ao ver algumx educandx de cabeça baixa, dormindo na sala, sem querer participar da aula ou mesmo sem querer entrar na sala de aula, adjetivavam-nxs como "preguiçosxs", "sem interesse", "sem querer nada com os estudos", "perturbadorxs". E, depois, chamavam a direção para colocá-lxs para fora da sala ou dar-lhes suspensão, sem procurar saber o que realmente estava havendo com a pessoa.

Confesso que pude interpretar muito bem a fala dx educandx porque um dia eu também fui como xs professorxs que agem assim. Não exercia "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, dinâmica, dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer"

(FREIRE, 1996, p. 38). Quando eu passei a compreender a presença dxs educandxs para além da sala de aula, dos conteúdos obrigatórios a serem trabalhados, foi aí que eu comecei a me libertar do ato pedagógico colonial rumo a um fazer transformador transcolonial.

Essa mudança de rumo me convidou a pensar sobre minha prática colonial em direção ao ato pedagógico transformador transcolonial, fazendo-me perceber e olhar para o ser humano que reside em cada umx de meus/minhas educandxs, para suas questões de sentido do viver, da subjetividade, da vontade de viver.

Como bem ressalta Dussel (2012, p. 427), "Freire não é simplesmente pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da 'consciência ético-crítica' das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade". O relato do autor sobre Freire me diz muito da educação que tenho como compromisso, do educador em que estou me construindo (afinal, o lugar do qual eu falo sobre construção é aquele que só termina com o chegar da morte, a partida desta vida).

A fala dx J.E. 03 sobre o que a escola deveria fazer quando houvesse jovens precisando de ajuda em decorrência da vivência com o sofrimento oriundo da morte de pessoas amadas envolvidas com o tráfico de drogas, foi uma brecha que eu estava aguardando para lançar para o grupo a pergunta final: "A escola deve se preocupar quando x educandx estiver sofrendo por causa da morte de membro familiar, amigx ou namoradx envolvidxs com o tráfico de drogas e não consegue permanecer na escola, concentrar-se nas aulas, obter boas notas e assim acabar por perder de ano?".

Antes de esperar as respostas dxs educandxs, decidi problematizar a questão: "Preciso que vocês pensem bem antes de responder a pergunta que eu fiz, pensem como é a escola para vocês, quais os sentimentos de vocês sobre ela e, se esse sentimento não faz bem para vocês, se não é como vocês desejariam que fosse, então como deveria ser? Assim sendo, quais os pontos que vocês mais destacariam de positivo e negativo na escola? Assim que vocês estiverem prontxs, podem começar".

> Professor, sim, seria ótimo se fosse dessa forma, eles deveriam ter simpatia com o estudante que está passando por momentos difíceis e orientá-lo no que se deve fazer em tempos assim. E sobre os pontos negativos e positivos, eu lembro que a gente já falou sobre isso. (J.E., 2020, G.F.C. 01).

Antes mesmo de começar a conversar sobre o que eu tinha solicitado de início, xs educandxs ficaram atentxs, escutando. Mas eu sentia algo bem diferente, não sentia a presença, o contato, as expressões corporais de como sentia quando nos reuníamos antes da pandemia. Mesmo sentindo que elxs estavam atentxs, algo de calor, de vida real, de

sentimento me escapava. Por isso, eu me desafiava a cada encontro de forma remota, virtual, para motivar o grupo; esse era um dos grandes desafios que tinha que enfrentar.

No processo da fala dx educandx 01, balançando com a cabeça, concordei com elx quanto a já ter abordado pontos negativos e positivos da escola. Buscava saber mais sobre, mas respeitei a fala delx. Por isso, sem insistir, desloquei-me para ouvir outrx educandx, que de forma rápida disse:

> Se a escola se preocupasse com situações assim, eu tenho certeza que o ensino seria diferente e até mesmo os próprios estudantes teriam um pouco de respeito um com o outro. (J.E., 2020, G.F.C. 03).

Enquanto escutava o que x educandx 03 narrava, só vinha na minha cabeça os ensinamentos do querido Freire. Assim, relembrei de um dia de grande aflição na vivência da minha prática professoral, quando li em uma de suas obras o relato de uma conversa que ele teve com um grupo de amigos e amigas. Ele contava que "uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora e de professor, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar" (FREIRE, 1996, p. 113).

Em pleno século XXI, eu me via às vezes como se estivesse vivendo em prática pedagógica, paradigmaticamente, moderna. Como se x educandx não pudesse falar e, quando pode, não é escutadx, não é levadx a sério, não é acolhidx. Em quase todas as narrativas, elxs só desejavam ser escutadxs, compreendixs, orientadxs.

A narrativa dx J.E. 03 me lançava para um lugar quase não existente na escola, o da liberdade. "A liberdade é vista aqui, sobretudo, em sua dimensão temporal: não estamos presos ao passado e, em princípio, somos capazes de agir de maneira singular em direção a um futuro não previsto" (ALMEIDA, 2011, p. 128).

Não que eu pense que a modernidade, enquanto legado cultural científico, deva ser esquecida, ficando somente no passado, mas que ela abra espaço de diálogo; que "a educação que apresenta os eventos velhos aposte no surgimento de novos" (ALMEIDA, 2011, p. 128). Que os agentes de construção política educacional aprendam que "a educação se insere, portanto, no tempo entre o nascimento biológico e o momento no qual os novos poderão ativamente assumir sua liberdade [...] do ponto de vista da realidade histórica, a esperança de transformação reside em grande parte nos novos" (ALMEIDA, 2011, p. 129). A esperança por uma educação livre e transformadora perpassa atenção, cuidado, afeto às falas novas que clamam por escuta, por atenção, por liberdade de serem e viverem no mundo habitado.

Essa perspectiva educaciona transcolonial, em buscla da liberdade e da mudança, jamais se propõe a transformar o país, o mundo. X educadorx que se propõe a ser libertadorx e transformadorx de vidas precisa reforçar nelx a importância de sua tarefa político-pedagógica; x educadorx estará contribuindo para que as pessoas em processo de mudança passem a transformar o mundo. Assim, permitindo que deixem de ser condenadas, subalternas, para se tornarem pensadoras, criadoras, ativistas, juntando-se à luta decolonial local, regional – um projeto inacabado, infinito.

> Professor, eu penso, não sei se estou certx, mas eu acho que a escola deveria ajudar ouvindo mais a gente e as outras pessoas que estiverem precisando. Acho que é só escutar, procurar entender o que estamos passando, já seria o suficiente. (J.E., 2020, G.F.C. 05).

Enquanto ouvia a narrativa dx educandx sobre o que demandava da escola, fiquei me questionando se escutar xs jovens interessaria à escola. Porque escutar é um dos princípios de uma escola democrática, de uma educação para a possibilidade do diálogo. Afinal, cada vida tem sua história, cada narrativa vem de um lugar sociocultural identitário. Então, estaria mesmo a escola disposta a ouvir essas variadas culturas? Estaria mesmo a escola disposta a ouvir xs jovens educandxs, particularmente xs em processo de luto, a falarem sobre o que mais lhes aflige, inquieta, que lhes traz medo, para além das dúvidas, inseguranças sobre os conteúdos programáticos escolares? Penso que, em algumas práxis pedagógicas de alguns educadorxs, esse acolhimento por meio do diálogo é possível, mas a estrutura escolar ainda se mantém colonial ao extremo, ainda precisando se descolonizar.

> Eu me lembro, professor, do dia que eu perdi a pessoa que amava. Eu fiquei perdidx, sem vontade de estudar, de ir para a escola. E quando eu ia, xs professorxs pareciam que nada tinha acontecido. Parecia que sempre estive na sala de aula. Então, eu acho que a escola deveria se preocupar mais com as pessoas que somem, que estão tristes, que estão sem querer ficar na sala de aula e sem querer fazer as atividades. (J.E., 2020, G.F.C. 02).

Como hooks, profunda admiradora de Freire, acredito que seja urgente uma proposta de educação escolar que respeite e proteja as almas dxs educandxs, ajudando a alimentar os sonhos sonhados por elxs – um projeto de vida transformador. Acredito também em uma perspectiva educacional transcolonial, que tenha como princípio a criação de condições necessárias para que xs educandxs em processo de luto possam se sentir acolhidxs, desejadxs, ouvidxs, além de terem felicidade e liberdade na escola.

Nessa perspectiva, ensinar não se esgota na transmissão de legados culturais históricos, sociológicos, filosóficos, matemáticos, etc., mas antecede e ultrapassa essas transmissões. Como uma práxis que não se circunscreve a ser tradicionalista, mas dialógica entre a tradição e os gritos de socorro de quem se encontra sofrendo em época contemporânea, em âmbitos familiar, escolar e social. Aqui, nessa perspectiva de educação, ontologia e política se fundem, mas não em postura "ingênua" de ver a educação como instrumento de revolução tal como pensavam e defendiam os populistas. Acredito que a transformação do mundo é histórica e processual e não depende só da educação. Por isso, a mudança do mundo via educação ocorre a cada momento em que as vidas transformadas transformam cada lugar que habitam, somadas a outras vidas transformadas e espalhadas pelo mundo.

Freire (2013) apresenta sua preocupação com a práxis educacional libertadora, na qual o foco é x educandx, objetivando sua preparação para tomada de decisão, e saída da opressão para sua existência ontológica. Assim é a perspectiva transcolonial, concentrada na preocupação com a existência, e a responsabilidade social e política.

Assim, mais que uma perspectiva educacional, a proposta pedagógica transcolonial aqui apresentada traz em suas entrelinhas uma filosofia existencial voltada para uma ontologia da existência e da responsabilidade social e política, não só dx educandx como também dx educadorx. Ontologia entendida aqui como a que problematiza a compreensão do sentido da vida, do viver e do existir – como uma ciência da busca do sentido e da razão de existência do ser humano. Uma ciência que busca investigar, compreender e interpretar o sentido do existir, se, no final, "iremos" morrer; o sentido de estudar, se no final "iremos" morrer.

4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Chegando ao final da pesquisa doutoral, vem-me a sensação de que muitas coisas ficaram de fora do alcance da minha compreensão, da minha interpretação, dos meus sentidos. Logo, não foram registradas, teorizadas, problematizadas. Assim, volto-me à inferência de que o fenômeno em discussão está longe de ser finalizado, esgotado, mantendo-se, portanto, inconcluso, aberto infindamente. Mesmo tendo consciência da in/conclusão do tema em discussão, busquei honrar a intenção de demarcar categorias tais como: "cotidiano escolar", "morte", "luto", "violência" e "história de vida de jovens pretxs periféricxs". Também busquei me manter firme à promessa de compreender e interpretar o cotidiano escolar dxs jovens periféricxs impactadxs pelo processo de luto decorrente da morte de pessoas queridas envolvidxs com o tráfico de drogas.

Paralelamente ao objetivo de compreender a experiência e os impactos do luto na vida cotidiana dxs jovens, logo na primeira perspectiva apresentei meu olhar sobre o modelo educacional brasileiro e refleti sobre a instituição escolar e sua disposição a preparar mão de obra jovem para o enriquecimento dos capitalistas.

Na segunda perspectiva, construí uma narrativa que versou sobre experiências elaboradas em campo de pesquisa; apresentei as narrativas dxs educandxs sobre suas experiências decorrentes da morte de familiares e/ou amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas; relatei também a experiência dxs educandxs em vivência com o processo de enlutamento; por fim, problematizei o cotidiano escolar dessxs educandxs impactadxs pelo processo de luto.

Em última perspectiva, foquei no debate sobre a escola pública na contramão de uma instituição total; na formação escolar a partir da perspectiva dxs educandxs pretxs em vivência com processo de enlutamento; também problematizei a escola como espaço de convivência, solidariedade e de aconchego pedagógico para xs educandxs em vivência com o processo de enlutamento; por fim, apresentei uma perspectiva de proposta educacional em interação com narrativas de experiências dxs educandxs pretxs em processo de luto.

Advirto também, mesmo já tendo mencionado no corpo desta tese, que o desafio maior, o de honrar o prometido de me aproximar e abraçar vidas de pessoas, mas não quaisquer pessoas, foi atendido. Pessoas essas que viveram e vivem tristezas decorrentes da ceifa de vidas amadas, vidas de jovens pretxs envolvidxs com o tráfico de drogas.

A cada etapa concluída no processo da pesquisa, a cada sistematização, teorização, compreensão e interpretação das narrativas, vivenciei variados tipos de emoções, desde raiva à alegria.

No processo de entrevista, de escuta, de compressão e de interpretação sobre o fenômeno em estudo, aos poucos fui encontrando diversos dados. Por exemplo, como as pessoas participantes da pesquisa de amostra, mesmo pertencendo à escola pública, não se sentiam iguais no que tange à posição econômica, social e populacional. Entendi também que as projeções dxs jovens – tanto daquelxs em processo de seleção para fazer parte da pesquisa, quanto dxs principais protagonistas da pesquisa em campo – não podiam ser tomadas como verdades absolutas, mas como perspectivas fenomenais. Assim, tomei as experiências relatadas pelos principais protagonistas como as primeiras pistas para compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado.

A controvérsia surgida a partir das narrativas proferidas pelxs quatro jovens protagonistas desta pesquisa, sobre a práxis educativa de professorxs que lhes agradam e não lhes agradam, não reside em conceitos de verdade ou mentira. Ressalto não se tratar de um impasse porque a verdade como perspectiva, na maioria das vezes, brota do lugar de fala daquelxs que passaram e passam pelas experiências; se a perspectiva é verdadeira por ser proferida desde um lugar de fala, mesmo assim não representa todas as vozes da classe dxs jovens estudantes da escola onde esta pesquisa foi realizada.

Uma verdade “total” só poderia aparecer se eu ouvisse todxs xs estudantes da escola sobre a forma de ensinar de todxs xs outrxs professorxs, algo que, hipoteticamente falando, seria praticamente impossível de acontecer. Por isso, as falas dxs protagonistas desta tese registrando boas práxis pedagógicas, não podem ser compreendidas e interpretadas como se apenas xs professorxs citadxs fossem de intencionalidade pedagógica libertadora, transformadora e acolhedora dentro da escola. Além de não serem ouvidxs todxs xs educandxs, existe a categoria simpatia, de ordem da subjetividade, que faz com que uma pessoa goste ou não de outra à primeira vista, até mesmo antes de se verbalizar qualquer coisa.

Em geral, a visão dos narradorxs se mostrava acrítica e oriunda do mundo cotidiano, do senso comum. Para além de qualquer teorização sobre esse mundo, percebia que ele aparecia para mim como energia direcionadora da pesquisa, ajudando-me a compreender o fenômeno cotidiano escolar dxs jovens em experiência com o processo de enlutamento.

Diante das narrativas dxs principais protagonistas, entendi que encarava o primeiro desafio, entre outros que eu sentia que mais à frente iriam surgir: o difícil trabalho de

compreender e interpretar a mensagem relativamente unívoca a partir dos termos polissêmicos que xs locutorxs estavam comunicando. Os relatos dxs jovens sobre o seu cotidiano escolar afetado pelo processo de enlutamento surgiam marcados por dor, quase não expressando sinais de alegria; nem por isso, negavam sua vontade de viver. Durante a escuta dos relatos, também pude detectar um sentimento de baixa expectativa em relação a uma ambiência escolar acolhedora, atenciosa, compreensiva e cuidadosa, apesar de persistirem com a esperança em uma escola mais acolhedora, mais viva.

Na sequência das descobertas, dava-me conta de como xs educandxs pretxs elaboravam as emoções decorrentes de suas perdas, das estratégias utilizadas por elxs no processo de elaboração do luto, de como conseguiam permanecer na escola. Assim, também passei a interpretar e a sentir os sinais dessxs jovens por meio de suas narrativas, podendo ter uma melhor compreensão de seus processos de reconciliação com os seus mundos interiores e o mundo exterior social imposto.

Nessa revelação, passei a interpretar que nem sempre os sinais revelados eram de dor, de tristeza, de arrependimento, de raiva, de dúvida, de desesperança, mas também de alegria, de esperança, de sonho por um futuro melhor e o desejo pulsante de continuar vivendo, mesmo mergulhado entre o triste e o alegre, a esperança e a desesperança, o estar bem e o estar mal, entre o choro e o sorriso.

Simultaneamente a essa detecção, observei também a existência da lógica do pensamento paradoxal nas narrativas que se apresentavam; lógica que desfazia a ideia de bom senso e ideia de realidade única. Nesse mesmo paradoxo – entre o que é e o que não é, entre o certo e o incerto –, encontrava, na projeção desse fenômeno social, o nascer de uma lógica em construção de uma escola que promovesse a compaixão, o acolhimento e a ética do cuidado.

Contudo, não deixava de pensar no ato de educar como uma missão nada fácil, uma vez que x educadorx é um ser de limites, de emoções, de visão de mundo e culturas diferentes das dxs educandxs, de inquietações, de ansiedade e também de depressão. X educadorx pode agir erroneamente em alguns casos em sua práxis pedagógica, não por querer, mas por ter chegado ao seu limite. Assim, o ato de se perdoar e o perdão são importantes na continuidade da práxis libertadora, ética e transformadora.

Durante a pesquisa, busquei me manter ético em relação às vidas dxs narradorxs pretxs impactadxs pelo processo de luto em seu cotidiano escolar. Por isso, compreendi que essas vidas eram parte essencial desta vivência pesquisada. Atento a essa mesma atitude ética, dediquei-me a desmistificar a ideia de que o ensino se esgotava na transmissão de legados culturais históricos, sociológicos, filosóficos, matemáticos etc., mas que antecedia e

ultrapassava essas transmissões. Educar remonta ao diálogo com a ontologia e com a vida social dxs educandxs. Assim, também defendi que não se deveria confundir essa perspectiva educacional com a postura ingênua de utilizar a educação como instrumento de revolução, tal qual pensam e argumentam os populistas.

Desse modo, a dialogicidade como modificadora da realidade pode ser um re/começo de mudança paradigmática escolar. Entendia que só se poderia adentrar nos dois mundos pela palavra dialogada – o mundo dx jovem periféricx e o mundo oriundo dos currículos oficiais. Nesse diálogo, ter escutado as falas dessxs jovens sobre seus valores morais, culturais e sociais, assim como suas inquietações ontológicas, trazia-me a esperança de reconectar e de promover o diálogo com a instituição escolar. Mesmo tendo discernimento de que esse diálogo vinha sendo historicamente negado pela instituição escolar, acredito que continuar a negar esse ato de interação cultural jovem/escola é negar a existência da democracia.

Assim, questionava-me se o ato de negação se dava, por parte da escola, por medo da perda de sua autoridade. Se as falas dxs educandxs não forem recebidas pela instituição escolar, o ato transformador de re/criação de uma "nova" escola ficará ameaçado de inexistência. O ato transformador, como já tematizei no corpo desta tese, longe de pretender banalizar a fala das pessoas e a autoridade institucional escolar, possibilita inaugurar o diálogo escolar transcolonial, fazendo assim surgir uma comunidade escolar de abertura ao diálogo com os diversos significados dos emaranhados culturais juvenis dialetizados com a missão, objetivos e metas escolares.

Esse ato escolar transcolonial, transformador e libertador, resgata e faz manter o sentido de educar e de aprender juntxs, caminhando para re/colocar x educandx no centro das decisões escolares, exercendo o ato de transformar vidas pelo processo educativo. É um ato que considera que a cultura escolar se transforma dialogicamente de maneira solidária com o cotidiano juvenil, particularmente com o cotidiano dx jovem pretx periféricx em processo de enlutamento. Na leitura de mundo de Paulo Freire, segundo sua esposa, o cotidiano "resgata a natureza substantivamente rica e plena de vida que os atos, os gestos e as palavras, mesmo que simples, de todos os dias e de todas as horas, restauram a dignidade do mais autenticamente humano que temos" (FREIRE, 2017, p. 284).

Sem romantismo, compreendia que, no processo de educar, o vínculo não estava já dado, já construído. Mesmo priorizando e escolhendo acolher e respeitar xs educandxs em minha práxis educativa, isso não significava dizer que o vínculo já estava posto ou que elxs já tinham me acolhido, aceitado-me de braços abertos. Diante de minha experiência como educador, como já relatei, compreendia que, na construção do vínculo no âmbito educativo

entre educadorx e educandx, sempre há espaço para amar e odiar, aceitar e rejeitar: assim se faz a re/construção de vínculo.

A intenção pedagógica libertadora e transformadora, uma perspectiva escolar transcolonial, não busca reciprocidade, mas somente a libertação e a transformação – ato político acolhedor. Às vezes, poderá não ser acolhida por alguns educandxs em decorrência de suas variadas culturas – formações religiosas e identitárias –, assim como de convivências com distintas propostas pedagógicas desde o início de sua formação cultural escolar.

Como destaquei quase no final da última subperspectiva, a transformação do mundo é histórica, processual e não somente oriunda da educação. Por isso, a mudança das pessoas via educação transforma o seu ambiente; somada a outras vidas transformadas, espalhadas pelo mundo, pode transformá-lo. Mas, nunca posso conceber a educação como único instrumento de revolução, separada da relação com outras forças sociais, e com a prática de pesquisa das ciências sociais, políticas, jurídicas, econômicas – somente ela não muda as relações desiguais sociais e econômicas na sociedade brasileira.

O foco da perspectiva educacional escolar transcolonial é problematizar os conhecimentos tradicionais escolares, localizar e pensar os conhecimentos produzidos fora da escola e na escola. É preparar educandxs para a tomada de decisão de saída da opressão. É promover o acesso à compreensão de sua existência ontológica, política-social e à descoberta de sua responsabilidade sociopolítica.

A perspectiva educacional escolar transcolonial carrega a natureza do sentido do vir a ser, do que se transforma e daquilo que fica, do que permanece e do que é e não pode ser transformado. Sendo assim, muitos conhecimentos de outras épocas históricas ficarão, enquanto que outros se transformarão e/ou darão lugar para novos conteúdos. Essa perspectiva ousa dialogar também com conteúdos de natureza moderna, filtrando conteúdos deslocados da vida cotidiana dx educandx. Como já argumentei, caso esse filtro não aconteça, não ocorrerá o devir; assim fortificando a colonialidade como uma lógica somente de ordem fixa, permanente, sem permitir também o vir a ser decolonial – esse como uma luta que busca alcançar "não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 36); ou, como entendido por Dussel (2012), transmodernidade.

Quase no final desta escrita, dei-me conta de que, mesmo com minha experiência oriunda do Projeto Axé, com a experiência adquirida da vivência como educador do Estado, a de formação filosófica, a da Especialização em Metodologia em Educação, a decorrente do mestrado e, agora, do doutorado, sempre serei um educador em formação. Para mim, a sala de

aula sempre será um espaço social dinâmico, lugar do devir e da impermanência, do atrito, da insegurança, lugar do erro, do acerto. Lugar dialético entre o colonial e o decolonial, lugar transformador da práxis pedagógica.

Paralelamente ao meu sofrimento, como já registrei anteriormente, buscava saber como poderia transformar minha práxis em sala de aula. Foi aí também que entendi que eu tinha insegurança por não saber como me relacionar com as diversidades da sala de aula, por não estar dando conta das exigências impostas pela instituição escolar e por não estar sabendo me conectar com o cotidiano dxs educandxs.

Como esforço intelectual, continuo compreendendo que, na sala de aula, quase tudo pode acontecer – como sair da sala em um dia conversando, sorrindo com determinado educandx e, no outro dia, a depender das nossas emoções, de alguma palavra mal dita por mim, poderia x jovem nem querer olhar ou falar comigo; talvez por uma atitude afetada por um estado emocional não controlado ou por alguma intervenção pedagógica vacilante à práxis decolonial escolar.

Nessa práxis pedagógica, descobri haver lugar para o silêncio: no silêncio, um lugarzinho para a maturação dos sentimentos, para pensar sobre o feito, o dito e o não dito. No processo de maturação dos sentimentos, também existe o espaço da expressão da raiva, do arrependimento, do perdão e do re/começo. O perdão é aqui manifestado como um ato essencial para continuar com a construção do vínculo, do afeto, do aprendizado, da formação educativa.

Essas descobertas, achados, compreensões e interpretações não se deram somente por minha inserção no campo de pesquisa, somente por minha experiência como educador, tampouco somente decorrente de minha compreensão e interpretação obtidas das narrativas dxs educandxs e da convivência com elxs. Mas, sobretudo, do diálogo construído com teóricxs como Paulo Freire, Hannah Arendt, José Eduardo Santos, Gey Espinheira, Sigmund Freud, Sueli Mota, Milton Santos, Luciano Santos, Joaze Bernadino-Costa, Marilena Chauí, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Renato Nogueira, Enrique Dussel, Kabengele Munanga, Emmanuel Levinas, Peter McLaren, Maurice Merleau-Ponty, Harold Garfinkel, Paul Ricoeur, Mauro Koury, Gayatri Spivak, Henry Giroux, Jacques Rancière, Zygmunt Bauman, Martin Buber, Judith Butler, István Mészáros, Sogyal Rinpoche, Werner Jaeger, Elisabeth Kübler-Ross, Silvio Almeida, Thomas Luckmann, Ricardo Cappi, Angela Davis, Edgar Morin, Peter Berger, Achille Mbembe, Michel Maffesoli, Anne Rawls, Urbano Zilles, entre outrxs não citados aqui, mas registradxs nas

referências bibliográficas, que me ajudaram a delinear cada categoria apresentada em cada perspectiva.

Como observei logo no início desta escrita doutoral, que poderia ser frustrante para quem buscasse compreender o todo desta experiência textual tomando como base para a sua compreensão os fragmentos separadamente, espero que x leitorx tenha chegado até esta in/conclusão dimensionando a complexidade do fenômeno cotidiano escolar dxs jovens pretxs impactadxs pelo processo de luto decorrente da morte de entes queridos envolvidos com o tráfico de drogas. Espero também que tenha depreendido que, uma vez que a temática apresentada é basicamente nova no espaço acadêmico e fora dele, muito ainda precisa ser dito, pesquisado, compreendido, interpretado e sentido.

Agora que já observei algumas descobertas, elencarei outras de forma inconclusiva: os desafios dxs jovens enlutadxs em romper totalmente com a violência estrutural imposta pelas políticas educacionais de governos autoritários, fascistas, sexistas, patriarcais; a impossibilidade delxs superarem o sofrimento que atravessa seus cotidianos escolares por causa do processo de luto decorrente da morte de entes queridos envolvidos com o tráfico de drogas, sem a ajuda da comunidade escolar e sem a construção de políticas educacionais humanizadas.

Eu aposto na perspectiva educacional escolar transcolonial. Filosoficamente, carrega a natureza do sentido do vir a ser, do que se transforma, daquilo que fica, do que permanece e do que é e não pode ser transformado. É uma perspectiva que dialoga com conhecimentos de outras épocas históricas, criando possibilidade de construção de conhecimentos que podem acolher jovens em processo de enlutamento.

Filosoficamente, a perspectiva educacional escolar transcolonial inaugura a discussão da temática do perdão em ambiência escolar. A relação com x educandx se dá de dentro para fora, subjetivamente refletindo sobre “o que foi feito seja perdoado em consideração a quem o fez” (ARENDT, 2014, p. 299) – de forma problematizada, pensada, interpretada, compreendida e sentida como possibilidade de continuidade do viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o luto**. Introdução de Fernando Abreu. São Paulo: Companhia da Letras, 2021.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. Tradução de Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 12ª ed., 2015.

ARENDT, Hannah. **A vida do Espírito: o pensar, o que querer, o julgar**. Tradução de Antônio Abranches, César Augusto E. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2ª ed, 1993.

ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed., 2013.

ATLAS da violência. Organização de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784/>. Acesso em: out. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 13ª ed., 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 16ª ed., 1998.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2020.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa: Feminismos plurais**. (Org.) Sueli Carneiro. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekestein de Sousa Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Editora Debates - Perspectiva, 2014.

BUTLER, Judith. **Vida e Prática: os poderes do luto e da violência**. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CAPPI, Ricardo. **A maioridade penal nos debates parlamentares: motivos do controle e figuras de perigo**. Belo Horizonte: Editora Letramento - Casa do Direito, 2015.

CARNEIRO, Nadia Virginia B.; SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Contra o golpe: caderno de democracia**. Salvador: Editoras EDUFBA, EDNEB, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 22ª ed, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática: escritos de Marilena Chauí**. Homero Santiago (Org.), v. 06. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Editora Cortez, 14ª ed., 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?**. Rio de Janeiro: Editora Eldorado,1973.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2ª ed, 2017.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?**. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Editora Difel, 3ª ed, 2019.

DUSSEL, Enrique. **20 teses sobre a política**. Tradução de Rodrigo Rodrigues. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: Na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 4ª ed., 2012.

ESPINHEIRA, Gey (Coord.). **Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador**. Ministério Público do Estado da Bahia. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2004.

ESPINHEIRA, Gey (Coord.). **Sociedade do medo**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **A vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia**. Tradução de Ivo Studart Pereira. São Paulo: Editora Vozes, 2ª ed, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2ª ed, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15ª ed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 30ª ed., 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26ª ed., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 15ª ed, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª ed., 1986.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia**. Tradução de João Azenha Júnior. São Paulo: Companhia das Letra, 1995.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2012.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 14ª ed., 2014.

GIROUX, Henry Armand. **Atos impuros: A prática política dos estudos culturais**. Tradução de Ronaldo Catalado Costa. Porto Alegre: Editora ARTMD, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2ª ed., 2005.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Editora Vozes, 20ª ed., 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2ª ed., 2017.

HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus Van Der; BROD, Benno (Orgs.). **História da Igreja no Brasil: Primeira Época - Período Colonial**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed, 1983.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 6ª ed., 2013.

JORNAL Correio. Homicídios por bairro de 2011 até 30 de junho de 2019. Ano XL, nº 1347. Salvador. Capa principal e página 14. 16 de junho de 2019.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Sociologia da emoção: o Brasil urbano sob a ótica do luto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer: O que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 10ª ed., 2017.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrindo a existência com Husserl e Heidegger**. Tradução Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 2ª ed., 1965.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª ed., 2008.

LUNA, Luedji. Cabô. In: LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. Produção Musical de Sebastian Notini. São Paulo: YB Music, 2017.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Portugal: Editora Antígona, 2ª ed., 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: Ensaio sobre a África descolonizada**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 4ª ed., 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2ª ed., 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO, 9ª ed., 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 16ª ed., 2014.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2ª ed., 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 5º ed., 2019.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2016.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2019.

OLIVEIRA, Moisés Batista Santos de. **Processo Formativo Educacional de Jovens Envolvidos com o Tráfico de Drogas, Cumprindo Medida Socioeducativa em Regime de internação na CASE-Salvador**. 2017, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 3ª ed., 2015.

RAWLS, Anne Warfield. Introdução. In: GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

RICOEUR, Paul. **Vivo até a morte**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RINPOCHE, Sogyal. **O livro tibetano do viver e do morrer**. Tradução de Luiz Carlos Lisboa. São Paulo: Editora Palas Athena, 2013.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Agir, 48ª ed., 2009.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Cuidando do vão: Repercussões do homicídio entre jovens de periferia**. Salvador: Editora EDUFBA, 2010.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Travessias: a adolescência em Novos Alagados**. São Paulo: Editora EDUSC, 2005.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado: A sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Lévinas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4ª edição, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 3ª ed., 2018.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª ed., 2012.

SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Caminhos metodológicos para investigação da experiência: a observação e entrevista num contexto fenomenológico. In: Sueli Ribeiro Mota Souza (Org.). **Fenomenologia e educação**. Salvador: Editora Eduneb, 2012.

VELHO, Gilberto. A dimensão cultural e política dos mundos das drogas. In: (Org.) Alba Zaluar. **Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ZILLES, Urbano. Introdução e tradução. In: HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 1996.

IV Seminário de Pesquisa em Educação do For TEC. Salvador: Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB, Apoio do PPGEduC. Prof. Dr. Luciano Santos – UNEB, out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CIYxpmJnTOY/>. Acesso em: out. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE 01

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

"PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?":
Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs

1ª Etapa – Amostragem aleatória com base em questionário: Em preparação e planejamento introdutórios para seleção de pessoas participantes da pesquisa. Objetivo: saber idade, escolaridade, etnia racial, renda familiar, religião, participação em grupo cultural ou esportivo, bairro, sonhos, perspectiva de futuro, existência ou não de familiares e/ou amigos/as mortos pelo tráfico de drogas.

Doutorando: MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

2019/02

1) Qual o seu nome? Quantos anos você tem? Qual a sua série/ano? Sua etnia racial? Você tem religião? Qual? Você participa de algum grupo (de jovens, de esporte, de cultura, etc.) de seu bairro ou fora dele? Qual?	2) Qual o bairro em que você mora? Com quem mora? Você pode me dizer quem são as pessoas que trabalham em sua casa? Qual a renda total de sua família por mês?

3) Quando você não está na escola, o que você faz ou gosta de fazer?

4) Qual profissão deseja seguir? Por quê?

5) Você tem algum sonho? Pode me contar?

6) Existem pessoas que você admira na vida? Quem são elas?

7) Me fale, alguém da sua família ou algum dos seus amigos já morreu por envolvimento com o tráfico de drogas? Foi familiar ou amigo? O que você sentiu com esse acontecimento?

8) Compartilhe comigo um trecho de uma música ou uma frase que você gosta.

9) Você quer dizer mais alguma coisa sobre você, familiares e/ou amigos que morreram por envolvimento com o tráfico de drogas?

APÊNDICE 02

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

“PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?”:
Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs

2ª Etapa – Tópico guia para questionário, entrevista individual e grupo focal: Objetivo: Compreender narrativas de jovens estudantes negrxs sobre morte de familiares e amigxs envolvidxs com o tráfico de drogas.

Doutorando: MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA
2019/02

1) Em questionário anterior, você informou que alguém de sua proximidade morreu por envolvimento com o tráfico de drogas. Você pode me falar quem foi a pessoa, se era parente ou amigo? Não cite o nome dela.	2) Como era a convivência entre você e a pessoa que morreu por envolvimento com o tráfico de drogas? Você pode me falar sobre sua aproximação com ela?

3) Com quem a pessoa morava e qual a idade dela na época de sua morte? Ela estudava? Você sabe dizer se ela tinha religião?

4) Me fale: Você sabe dizer como e por que a pessoa se envolveu com o tráfico de drogas?

5) Será que você sabe me dizer como foi a morte dessa pessoa e quem a matou? Não cite o nome.

APÊNDICE 03

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

“PARA QUE ESTUDAR, SE NO FINAL TODO MUNDO VAI MORRER?”:
Experiências de enlutamento no cotidiano escolar de jovens pretxs

3ª Etapa – Objetivo: saber sobre a presença da escola pública em suas vidas; sobre suas compreensões de como deveria ser a formação escolar em época de vivência do processo de enlutamento; sobre a cultura escolar como espaço de convivência, solidariedade e aconchego pedagógico de jovens estudantes pretxs em experiência com enlutamento; sobre perspectiva educacional decolonial libertadora em interação com narrativas de experiências de jovens pretxs enlutadxs, de acordo com suas opiniões.

Doutorando: MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA
2020/06

1) O que você pensa sobre como deveria ser tratado um estudante dentro da escola que estivesse sofrendo por causa da morte de uma pessoa de sua família e/ou amigo que gostasse?	2) A escola deve se preocupar com os estudantes que estão em momento de tristeza por alguém que morreu na família ou algum amigo querido ou namorado?

3) A escola deve se preocupar quando o estudante está sofrendo pela morte de familiar, amigo etc e não está conseguindo permanecer na escola, se concentrar nas aulas, tomar boas notas e pode perder de ano? Como poderia ser isso, você pode explicar?

Vão lá: Me falem tudo o que vocês pensam sobre a escola

4) Como é a escola para você e como você acha que deveria ser?

5) Quais são os pontos que você mais detesta na escola e quais os pontos que você mais gosta?