



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)



OTÁVIO SILVA ALVARENGA

O MUNDO LÁ FORA:
CULTURA ESTUDANTIL ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSGRESSÃO

SALVADOR-BA

2023

OTÁVIO SILVA ALVARENGA

O MUNDO LÁ FORA:

CULTURA ESTUDANTIL ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSGRESSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do estado da Bahia (UNEB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: linha de pesquisa 01 (Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural), Antropologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

SALVADOR-BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

A473m Alvarenga, Otávio Silva

O mundo lá fora: cultura estudantil entre a reprodução e a transgressão /
Otávio Silva Alvarenga.- Salvador, 2023.

128 f.

Orientador: Marcos Luciano Lopes Messeder.


Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.


FOLHA DE APROVAÇÃO

O MUNDO LÁ FORA: CULTURA ESTUDANTIL ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSGRESSÃO

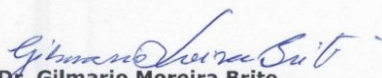
OTAVIO SILVA ALVARENGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 28 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Documento assinado digitalmente
 **MARILI PERES JUNQUEIRA**
Data: 09/10/2023 16:26:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marili Peres Junqueira
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil


Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho nutrido pela Educação e fruto de relações afetuosas que sustentam o educador que em mim habita. Sou grato primeiramente à cidade de Salvador, que me acolheu e continua a me propiciar momentos de crescimento e emancipação. Sou grato a cada amizade que carrego em meu coração, às pessoas incríveis que acompanham cada passo meu e incentivam meu caminhar sem soltar a minha mão. Sou grato à minha mãe, força motriz da minha vida, eterna inspiração e fonte de puro amor. Sou grato à minha família, que me educou e me confortou durante toda a minha trajetória. Sou grato aos educadores que passaram e ficaram na minha formação profissional, ao meu orientador que ofereceu um espaço seguro para que a Antropologia e a Educação se intercrossassem de maneira indissociável e criativa, e à banca que se dedicou à acompanhar minhas reflexões oferecendo conselhos imprescindíveis à melhoria deste trabalho. Sou grato ao meu namorado, parceiro desta intensa aventura que nos deslocou de nosso estado natal e acreditou no nosso sonho de criar um novo lar para nós e nossas gatas. Especialmente, sou grato a cada estudante que preenche meu cotidiano com pura vida, minha maior motivação para continuar no empenho de construir uma educação de fato transgressora e pautada na liberdade. Sou grato a Ítalo, à Ludmilla, à Dellamora e a Hércules, que confiaram a mim seus anseios e angústias, participações essenciais para a alma deste trabalho. Sou grato aos orixás, encantados e ancestrais que representam a energia vital da cultura soteropolitana e habitam cada manifestação plural da cultura estudantil com a qual me relaciono. A cada um de vocês, gratidão por tanto!

RESUMO

Este trabalho surge das minhas inquietações cotidianas enquanto educador inserido em meu meio de atuação, uma escola pública de ensino médio localizada na periferia de Salvador, mas acima de tudo de minhas redes de interação e afeto criadas a partir dos encontros com as culturas estudantis que ali se desenvolvem. Para tanto, abarco três conceitos centrais que direcionam os passos desta pesquisa: o de culturas estudantis como universo simbólico compartilhado e particular à juventude brasileira, o de reprodução das estruturas historicamente estabelecidas pautando as teorias cunhadas nas obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e das possibilidades concretas de transgressão das mesmas partindo das bases teóricas de uma pedagogia da liberdade em Bell Hooks. Baseio-me antropológicamente nas perspectivas e sentidos criados por estudantes acerca do espaço escolar e suas formas institucionais e simbólicas imbricadas em seus processos educativos. Parto do suposto que tais estudantes atravessam os portões da escola carregando consigo uma trama de sentidos e vivências pré-estabelecidos pelos universos culturais em que se inserem (relegados muitas vezes somente à uma exterioridade, um mundo “à parte, lá fora”), encontrando no espaço escolar formal um ambiente por vezes hostil às manifestações populares das culturas locais, bem como uma instituição reguladora de comportamentos. Para tanto, organizo minha metodologia a fim de criar uma observação participante de tipo etnográfico, a partir da construção de diários de campo autorais, aliada à discussão das temáticas e acompanhamento progressivo de trajetórias estudantis por meio de entrevistas individuais com estudantes concluintes ou egressos do ensino médio no colégio em que estou locado. A partir das reflexões oriundas de minhas vivências em campo e dos registros das relações imbricadas à cultura estudantil, pude elencar elementos substanciais que reforçam a noção de sujeitos ativos frente à estrutura institucional, conscientes dos fatores limitantes à sua emancipação, bem como possibilidades concretas de transgredir as insuficiências escolares ao buscar vivências de fato significativas para suas trajetórias.

Palavras-chave: Antropologia da educação. Cultura estudantil. Reprodução. Transgressão.

ABSTRACT

This work arises from my daily concerns as an educator inserted in my environment, a public high school located on the outskirts of Salvador, but above all from my networks of interaction and affection created from encounters with the student cultures that exist there. To this end, I embrace three central concepts that guide the steps of this research: that of student cultures as a shared symbolic universe and particular to Brazilian youth, that of reproduction of historically established structures guiding the theories coined in the works of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, and the concrete possibilities of their transgression based on the theoretical bases of a pedagogy of freedom in bell hooks. I am anthropologically based on the perspectives and meanings created by students about the school space and its institutional and symbolic forms intertwined in their educational processes. I start from the assumption that such students cross the school gates carrying with them a web of meanings and experiences pre-established by the cultural universes in which they are inserted (often relegated only to an exteriority, a world “apart, out there”), encountering in the formal school space an environment that is sometimes hostile to popular manifestations of local cultures, as well as an institution that regulates behavior. To this end, I organize my methodology in order to create participant observation of an ethnographic type, based on the construction of authorial field diaries, combined with the discussion of themes and progressive monitoring of student trajectories through individual interviews with graduating students or graduates at the school where I am located. Based on the reflections arising from my experiences in the field and the records of relationships intertwined with student culture, I was able to list substantial elements that reinforce the notion of active subjects facing the institutional structure, aware of the factors limiting their emancipation, as well as concrete possibilities of transgressing school insufficiencies when seeking experiences that are actually significant for their trajectories.

Keywords: Educational Anthropology, Student culture, Reproduction, Transgression.

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	9
1.1 ENCONTRO	11
1.2 OBJETIVOS	12
2 CENÁRIO: A ESCOLA ASSÉPTICA	15
2.1 RAÍZES	18
2.2 ACIRRAMENTO	21
2.3 DESVIO	23
2.4 PULSÃO	26
3 INQUIETAÇÃO: CONCEITOS GERADORES	29
3.1 CULTURA ESTUDANTIL	31
3.2 REPRODUÇÃO	33
3.3 TRANSGRESSÃO	36
4 ENCRUZILHADA: PROPOSTA METODOLÓGICA	40
5 EDUCERE: SABER QUE TRANSGRIDE	45
5.1 O CONTO DE MUNANAIRI	46
5.2 A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?	49
5.3 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO HABITADO	51
6 O MUNDO AQUI DENTRO: CENÁRIO DE EMANCIPAÇÃO	57
6.1 DAS VOZES ATIVAS	61
6.2 DA PERSPECTIVA DE DOMINADOS	64
6.3 DAS PERSPECTIVAS OUTRAS	69
7 DIÁLOGOS: PULSAR ESTUDANTIL	79
7.1 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: RELATOS ETNOGRÁFICOS	84
8 AGREMIÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	111
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	111
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE	117
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	118
ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	119
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	121

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS	124
ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO DO MENOR	127

1 PRÓLOGO

A quem a escola serve? Não em seu sentido estrito de funcionalidade. Mas quais sentidos humanos ela abarca? A quais projetos civilizatórios ela se subjeta? Na prática pedagógica que experienciamos no cotidiano, o que se faz gritante é um fato imediato: o espaço escolar tem se feito excludente. Seja por não comunicar com as linguagens de um povo ali inserido, seja por sistematicamente colocar saberes “essenciais” acima de práticas coletivas. Minha inquietação repousa nesse ponto. Sigo o entendimento de Clifford Geertz (1999) que, em *Os usos da diversidade*, salienta que a história de qualquer povo separadamente e de todos os povos juntos é a história da mudança de mentalidade, de sistemas de símbolos e tradições culturais. Daqui deriva a seguinte contextualização: as narrativas sobre a humanidade (ou seja, como se desenvolveu, dispersou e evoluiu de forma particular em contextos específicos formando sistemas simbólicos próprios) têm circulado sobre um ponto central no Brasil: de um projeto civilizatório colonizador e sua construção simbólica inerente. Mais que isso, a reformulação e perpetuação de sistemas simbólicos adjacentes que, marginalizados pelo processo, reforçam suas razões de ser. Sendo assim, enquanto educadores, acredito que cabe a nós ponderar: a quem estamos educando? sob quais discursos?

Considerando, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2001), que o espaço escolar se forma enquanto uma instituição habitada, permanentemente, por excluídos potenciais, seu único objetivo seria a reprodução dele mesmo. A formação de uma escola moderna aos moldes apresentados pela colonização ibérica em nosso país contribui para sua função “conservadora”, de manter as estruturas sociais hierárquicas por meio de da “transmissão cultural” e incorporação dos valores e modo de vida burgueses sobre as classes populares trabalhadoras. No entanto, tal processo de inculcação se daria de forma absoluta e passiva nestes educandos? Como esses agentes selecionam, interpretam e ressignificam as imagens de si imputadas pela educação institucional?

O suposto que guia esta discussão é de que o ser humano, dotado de faculdades mentais e usos da interpretação da realidade por símbolos (cultura) se forma por meio de sua socialização, ou seja, não está pronto em sua concepção que daria a si um essencialismo pré-social. Ou, nas palavras de Geertz (1999), “o alcance de nossas mentes, a série de sinais que conseguimos de alguma forma interpretar, é o que define o espaço intelectual, emocional e moral dentro do qual vivemos”, dizendo assim que nossa realidade subjetiva é limitada pelas

fronteiras da linguagem e do aporte de códigos que absorvemos durante o processo de (inter)ação com os que antes vieram e os que virão.

A dissertação aqui apresentada parte da premissa que a instituição escolar moderna se sustenta em estruturas econômicas, políticas e culturais forjadas desde a fundação do projeto colonizador em terras já ocupadas trazendo em si elementos de manutenção da hegemonia estatal sobre as formas de vida e circulação de saberes populares. Sendo assim, construo como hipóteses iniciais a existência de um distanciamento simbólico e material entre a escola e seus ocupantes de direito, ou seja, a comunidade escolar, mantido e reciclado em novas roupagens por meio de das reformas apresentadas pelos últimos governos no país. Parto também do entendimento que esses sujeitos não são elementos passivos neste processo, pois se apropriam da dinâmica escolar fazendo um uso ativo da estrutura que reflete suas ações e reações perante as diretrizes hierarquicamente estabelecidas. A pesquisa surge da necessidade de se observar, interpretar e validar (ou não) que tais estudantes compreendem o meio em que estão inseridos a partir do momento que atravessam os portões da escola, que questionam as normas e padrões aos quais são impostos durante sua permanência nesse espaço, e que se mobilizam de alguma maneira para transgredi-lo e construir ali possibilidades de emancipação pessoal, mas acima de tudo coletiva.

Dito isso, a proposta de pesquisa ganha significado e se enriquece ancorada às reflexões prévias de diversos autores e pesquisadores que compõem a linha de pesquisa “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, do programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (PPGEduc/UNEB). Em especial, entendemos que as ideias elaboradas nesta pesquisa convergem em múltiplos sentidos aos trabalhos produzidos pelos grupos de pesquisa que a compõem, no que tangem as temáticas que entremeiam educação, desigualdade e diversidade e estudos do pensamento e contemporaneidade, bem como seu compromisso em analisar a construção da trajetória educacional sob uma perspectiva crítica, entendendo a formação dos sujeitos situada em um processo civilizatório mais amplo e na sua pluralidade de experiências, interconectadas por meio de da multiplicidade existencial na dimensão da memória e na relação dialógica do educar.

1.1 ENCONTRO

Destarte, a pesquisa aqui proposta versa sobre as transformações no espaço e na dinâmica de uma escola pública decorrentes da implementação de uma nova base curricular comum a todo o território nacional, mas também sobre as relações cognitivas, políticas e epistemológicas que dela derivam. Tenho em vista contribuir com um olhar mais incisivo que permeie o cotidiano das relações pedagógicas no contexto de ensino médio, ao buscar lugares analíticos para a percepção dos sujeitos que são tidos como passivos em processos de mudanças estruturais, ganhando relevância em um cenário de profundas transformações do sistema educacional brasileiro quanto sua configuração, participação, destinação e financiamento.

Somos confrontados com uma coletividade estudantil que age e reage a partir deste sistema historicamente estabelecido, mas que por meio de uma análise crítica demonstram oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão de um sucesso e ascensão pelo mérito individual na forma de uma "submissão ansiosa", ou a revolta impotente aos valores desta instituição por completo (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). A imersão advinda do convívio direto nas dinâmicas de interação de estudantes com a escola, por meio de da perspectiva docente, pode nos oferecer indícios indispensáveis à compreensão de como estes sujeitos utilizam, interpretam e reinventam este espaço que ocupa boa parte de seu tempo de vida. Não podemos deixar de ressaltar que a existência de um espaço escolar público e de acesso universal como conhecemos está em risco, seja por contestações de sua eficiência ou pela precarização gradual de sua estrutura básica. Mas para além destes perigos, há de se construir pontes para aquilo que desejamos coletivamente, seja enquanto educadores, pesquisadores ou apenas humanos inseridos em um todo mais abrangente.

Os sinais da presença estudantil estão por toda a escola, sejam eles temporários ou mais permanentes. O exercício etnográfico pode contribuir, por meio de uma observação que também envolve participação nas ações que ali se fíncam, com a pintura de um cenário colorido e polissêmico, ao desvelar os textos que deverão ser interpretados antropologicamente. Nunca poderemos acessar na sua forma integral os sentidos produzidos por estes sujeitos, mas a dialética presente nesta relação educandos/educadores já apresenta justificativas suficientes para nos perguntarmos: afinal, o que preenche a vida destes jovens fica restrito ao mundo lá fora? Os sinais de resistência à rotina escolar desejam lembrar, nas

palavras de Bourdieu e Champagne (2001) que a verdadeira vida se encontra fora dela. Tal é o fio condutor desta dissertação.

Ou seja, o que verificamos no cotidiano escolar é muitas vezes uma desconexão sintomática entre profissionais da educação, instâncias de gestão, corpo discente, comunidade de familiares e a organização da prática dentro e fora de sala de aula. Na tentativa de caminhar em uma direção oposta ao que está apresentado, menciono aqui um educar que visa incorporar o outro, religando a diversidade dos saberes ao se comprometer com uma acepção real da alteridade, entendendo a educação na sua dimensão existencial, uma reconexão complexa entre sujeito e coletividade e, acima de tudo, concebendo a aprendizagem no e para o mundo, como salientam Caetano e Mota: “Educar-se, com esse sentido, implica estar no mundo junto ao outro, optando por conviver com o diferente, principalmente porque toda ação educativa é dialógica, tem um ir e vir comunicacional e decisório” (CAETANO; MOTA, 2015, p. 14).

Estou de acordo com os autores que o ato de educar se trata, portanto, de expandir a experiência humana para além de uma existência a serviço da técnica, puramente instrumental, tornando-a de fato humanizadora (CAETANO; MOTA, 2015, p. 13). É contra essa tendência hierarquizante e de empoderamento pessoal por meio de do acúmulo de conhecimentos, mas sim voltada para transformação em potência do sujeito que situo e justifico este trabalho. Parto de dois questionamentos motivadores centrais, ao indagar se estudantes se concebem como atores ou simples receptores de sua educação e, dado o primeiro caso, se partilham de uma cultura estudantil referenciada na coletividade e na emancipação.

1.2 OBJETIVOS

Sistematizando, elenco como objetivo geral desta pesquisa o de **compreender** a forma como estudantes concluintes do ensino médio assumem, interpretam e mobilizam os saberes e vivências inerentes ao mundo “extra escolar” frente ao currículo escolar hegemônico, de forma a reproduzi-lo ou transgredi-lo. Como objetivos específicos, destaco o de **observar e participar** no cotidiano escolar assumindo o lugar de pesquisador/educador por meio de um estudo etnográfico entre os espaços utilizados e ressignificados por estes estudantes; **identificar** em qual dimensão o currículo vigente apresenta penetração e influência considerável nas trajetórias educacionais destes estudantes; **interpretar** a assimilação ou

recusa dos saberes disciplinares padronizados em seus processos formativos, percebendo os impactos na construção de sua visão de mundo e sentimentos frente à escola, sua participação cidadã ativa e crítica na sociedade e, por fim, **contribuir** com a produção de material que enriqueça a construção do saber científico antropológico, pedagógico e os debates acadêmicos acerca das temáticas aqui circunscritas.

Para cumprir tais objetivos, sigo um percurso interpretativo dos fenômenos educacionais nos quais me insiro a partir da divisão teórica, metodológica e prática das etapas que compõem esta dissertação. No segundo capítulo denominado *Cenário: a escola asséptica* trabalho epistemologicamente os significados atribuídos ao ato de educar a partir de experiências brasileiras e a relação intrínseca entre educação, cultura e suas imbricações na prática pedagógica. Opto por uma análise que aborde a construção histórica e política da instituição escolar e seus espaços de controle ou emancipação, dialogando com os limites curriculares estabelecidos. No terceiro capítulo, sob o título *Inquietação: conceitos geradores*, discuto as questões próprias às minhas perspectivas escolares interpretando trajetórias formativas estudantis e sua concepção da alteridade em seus sentidos existenciais e políticos, em contraste ao processo civilizatório permeado nas relações sociais modernas, a partir dos conceitos cultura estudantil, reprodução e transgressão.

O quarto capítulo, como o próprio nome sugere (*Encruzilhada: proposta metodológica*), é o momento onde descrevo os caminhos e escolhas epistemológicas que orientam minha análise da realidade escolar, amparando-me em teóricos que aprofundam as particularidades de se fazer pesquisa qualitativa e/ou de tipo etnográfico, justificando os elementos que foram elencados para a realização deste trabalho. No quinto capítulo denominado *Educere: saber que transgride* realizo um mergulho mais denso na natureza social do ato de educar e seus desdobramentos nas relações interpessoais que dele se derivam, buscando referenciais de alteridade que fujam à norma colonizadora hegemônica e detendo especial atenção ao conceito de juventude.

O sexto capítulo, sob o título *O mundo aqui dentro* oferece os primeiros contatos entre teoria e prática, no qual fundamento-me no conceito de transgressão de Hooks para analisar as emergências simbólicas advindas da experiência etnográfica e iniciar um diálogo com as vozes estudantis em questão. No sétimo capítulo, *Diálogos: pulsar estudantil*, dedico-me à interpretação propriamente dita das falas registradas em entrevistas com os interlocutores participantes e as entrecruzo com minhas próprias observações participantes do espaço habitado da escola, costurando vivências com os princípios do ato de estudar por Paulo Freire.

O oitavo e último capítulo é reservado às *Agremiações: considerações finais*, onde sintetizo o percurso trilhado nesta dissertação e aponto horizontes motivadores a partir de exemplos concretos onde a coletividade se fez valer entre a cultura estudantil e as perspectivas de uma educação transgressora.

2 CENÁRIO: A ESCOLA ASSÉPTICA¹

Caminho agora por algumas análises sistêmicas dos rumos e intervenções na escola pública contemporânea, com enfoque nas diretrizes recentemente aplicadas ao estado da Bahia em seu currículo e reestruturação metodológica e política. Complemento-as com uma pesquisa antropológica mais subjetiva ao trazer centralidade para o olhar deste educador e suas relações interpessoais e profissionais com estudantes de ensino médio em um colégio de uma região periférica de Salvador. Parto do questionamento que busca situar o ato de educar dentro da cultura, ou melhor, por ela alimentado e referenciado. A cultura aqui compreendida, nas palavras de Clifford Geertz (1978), em sua concepção semiótica, ou seja, partindo da premissa weberiana que somos enquanto humanos animais amarrados a teias de significados por nós mesmos tecidas. Devemos, portanto, nos dedicar a abordagens interpretativas da vida social, à procura de seus significados, que por sua vez são compreendidos e reformulados pelos processos educativos dos mais variados, seja aquele estabelecido pela cultura escolar ou pelas amplas manifestações da vida social em suas formações de sentido da realidade.

No entanto, o cenário dominado por uma hegemonia do pensamento científico moderno racionalizante e sistematizado, ao passo que possibilita um salto qualitativo em diversas esferas do desenvolvimento humano, também poderia se apresentar enquanto fonte de exclusão por falta de identificação dos sujeitos e suas narrativas de interpretação da realidade. Sendo assim, correntes pedagógicas focadas essencialmente na transmissão sistemática de um ‘espírito’ não só identitário, mas também estrutural do conhecimento unilateral e homogêneo de determinada sociedade, excluiriam do ato de educar o que o faz por princípio relacional, dialógico e baseado na alteridade.

A fim de melhor desvendar as dinâmicas envolvidas no que entendemos *a priori* como um processo de mercadização da educação e de padronização excludente e hierarquicamente determinada por meio de do currículo único para o ensino médio, abarco uma discussão crítica da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², bem como as reformas educacionais mais amplas das quais ela faz parte. Entendo que tais mudanças não vêm

¹ Este capítulo é derivado um artigo de minha autoria sob o título: *A escola asséptica: modernidade na produção de limites para a alteridade educacional*, apresentado no I Seminário Discente do PPGCS-UFBA (GT05 - TEORIAS SOCIAIS E CRÍTICAS DA CONTEMPORANEIDADE), em 2021, expandido aqui para incluir as reflexões acima do Novo Ensino Médio e suas consequências nas práticas escolares em que me insiro.

² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

somente a partir da consolidação de um documento que traz em si os pilares da base curricular comum, mas, sobretudo de um acúmulo de investidas, críticas e reformulações dos princípios, meios e fins da educação nas últimas décadas no Brasil. Desde a redemocratização, o debate educacional enriqueceu-se muito em termos de discussões, revisões e propostas concretas vindas da área pedagógica, porém ainda permanece um grande débito em relação à inclusão efetiva de todos os agentes envolvidos no projeto educacional, ou melhor, da coletividade em sua multiplicidade real. Ou seja, o que verificamos no cotidiano escolar é muitas vezes uma desconexão sintomática entre profissionais da educação, instâncias de gestão, corpo discente, comunidade de familiares e a organização da prática dentro e fora de sala de aula.

Simultaneamente, sob um olhar inicial o projeto educacional em implementação se fundamenta na perspectiva de que os jovens seriam portadores de escolhas emancipatórias que garantiriam individualmente, o melhor processo customizado às suas intenções e aptidões durante os anos que passarão pela escola, tal qual um consumidor selecionando itens no mercado. Trata-se, aparentemente, de um gradual afastamento do sujeito, atomizado, de seu contexto coletivo, ‘invertendo’ o processo educativo que ao invés de direcionado para fora (a comunidade), se volta para dentro (o indivíduo). Aqui temos um primeiro ponto a ser observado durante a pesquisa e analisado em sua veracidade prática em um momento posterior. Lembremos da contribuição fundamental que nos traz Darcy Ribeiro (1986) em *Sobre o óbvio*, onde aponta que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (p. 10). É necessário que nos atentemos criticamente aos sinais evidentes desse mesmo projeto, quais interesses o estruturam, a quais grupos favorece e os níveis de impacto que ocasiona em nossa prática pedagógica cotidiana.

Sendo assim, abordar tal temática torna-se relevante ao passo em que cresce o sentimento coletivo de inconstância e dubiedade quanto às reformas, que vêm justamente em um cenário maior de instabilidade institucional da ordem democrática nacional casada à ausência de interesse e fuga de propósito por parte do Ministério da Educação. Por isso, ao propor um currículo que teoricamente abriria portas para novas metodologias educacionais e expansão da visão de mundo dos jovens e, ao mesmo tempo, desdenhar a inclusão da comunidade escolar na sua formulação e implementação, tais reformas levariam gradualmente à sobrecarga de todos os envolvidos. Seria então este ‘novo’ currículo um avanço em políticas públicas voltadas à identificação e resolução de problemas estruturais da educação, ou um passo em direção ao enfraquecimento da prática pedagógica e ao acúmulo superficial e

conteudista do ensino, sem de fato preocupar-se com a incorporação efetiva dos sujeitos em formação a par de sua totalidade mais ampla?

A criação de uma base curricular comum a todos os entes federados, que sistematiza competências básicas de ensino para os estudantes da educação básica, na verdade não aparece como uma novidade. Sua elaboração já estava prevista na retomada democrática do país concretizada pela constituição de 1988, que em seu artigo 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, abordando no artigo subsequente que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2018, p. 15).

Baseado nesta necessidade de se estruturar diretrizes e bases para a educação do país, a lei 9.394 de 1996 também reforça a construção de um currículo mínimo para a educação, explicitado em seu artigo 9º, inciso IV: “estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Complementarmente, outros documentos orientadores surgiram nas décadas subsequentes, como é o caso das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (BRASIL, 2013, p. 14), que na sua elaboração já sinalizava uma desproporção entre unidades federadas no país quanto a recursos financeiros, presença política, dimensões geográficas e demográficas e sobretudo traços culturais.

Já no ano seguinte, o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), previa sua duração de dez anos, em sua sétima meta, estratégia 7.1, fixa que deve-se: “estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as para cada ano do ensino fundamental e

médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. Os esforços para ‘reformular’ a Educação Básica brasileira, inicialmente nas suas duas primeiras etapas, foram consolidados no final de 2017 por meio da aprovação da BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE). No ano seguinte, a medida se estendeu à última etapa da educação básica, traçando um plano de reestruturação curricular para o ensino médio, respaldados em diversas pesquisas que supostamente indicam um descontentamento imediato da comunidade escolar com o formato dito obsoleto das escolas atualmente no país.

Com a mudança, novos caminhos se abririam a partir da justificativa de uma escola mais abrangente, atrativa e flexível às necessidades e escolhas individuais dos estudantes, orientada por princípios de igualdade, diversidade e equidade (BRASIL, 2018, p. 15), demonstrando uma suposta preocupação central no desenvolvimento de competências e habilidades que impulsionariam os jovens a serem mais facilmente absorvidos pelo mercado de trabalho, se adaptando às carências da economia nacional. Aqui manifesto um anseio por compreender as decorrências práticas destas medidas (levando em consideração seus influenciadores externos), mas especialmente observar e interpretar a incorporação das mesmas a partir do entendimento e do lugar que a educação, a escola e a comunidade ocupam para estes jovens em processo formativo, que carregam em si anseios, planos e habilidades por vezes relegadas à elementos superficiais ou alheios à cultura educacional.

Trazendo análises que versam sobre a influência de um mercado tipicamente neoliberal impulsionando reformas educacionais recentemente implementadas, nacional e internacionalmente, sob uma perspectiva sociológica de compreensão do fenômeno citado, me baseio nas reflexões elaboradas pelo pesquisador francês Christian Laval em *A escola não é uma empresa* (2019). A obra explicita o neoliberalismo como uma ‘nova ordem mundial’ que, ao criar um tipo próprio de racionalidade, permeia e degrada o funcionamento das instituições sociais que garantem direitos básicos, como a escola. Em sua obra, Laval atenta para o caráter aparentemente tecnocrático adotado pelos reformadores, revestido por uma “máscara do ‘pragmatismo e neutralidade ideológica’”, que gera em si um “estranho culto à inovação pela inovação” justificadora de todas as atrocidades ocasionais em um processo gradual e constante de mercadização da educação (LAVAL, 2019, p. 16).

2.1 RAÍZES

Observo possíveis conexões entre o desenvolvimento da modernidade, bem como sua evolução dialética em sua fase de modernidade tardia (GIDDENS, 1991) ou transmodernidade (DUSSEL, 2016), enquanto projeto pautado em um ideal de humanidade universalista e a constituição de uma escola pública asséptica como *locus* de sua implementação. Consideramos a escola enquanto espaço de tensões entre uma educação formal “pura” e as experiências dissidentes a ela provindas de estudantes que com ela se deparam. Partindo do suposto que o currículo escolar corrente é tido como a reunião dos saberes e habilidades superiores e essenciais a serem alcançados por indivíduos que teriam, com isso, sua emancipação frente às demandas sistêmicas por eficiência, objetividade e mérito. No entanto, verificamos no cotidiano da escola pública uma sintomática apatia e distanciamento dos próprios sujeitos em formação com o formato de educação que lhes é apresentado, uma vez que este abre pouco espaço para costuras semânticas com seus contextos simbólicos mais amplos, extraescolares. Busco, com isso, reconhecer as falhas do projeto educacional moderno e contribuir na formulação de uma educação engajada com as culturas circundantes e que abarque em seu seio a alteridade como fundamento pedagógico, a partir dos caminhos apresentados pela antropologia da educação enquanto campo de reflexão e interpretação constante sobre a prática escolar.

A escola moderna é fruto da modernidade, ou seria ela um de seus fundamentos? Apesar da possível redundância, cabe aqui a reiteração. O processo pelo qual a espécie humana compreende-se, modifica-se e perpetua-se (ou seja, a educação) toma formas variadas por meio de dos contextos em que se situa. Afinal, acima de tudo, se trata de um processo cultural. Fazer pesquisa em educação, portanto, abarca situar a humanidade e sua pluralidade em sistemas simbólicos e estruturas sociais próprios, ou como traz Christoph Wulf em *Antropologia da Educação*: “não é mais a investigação do homem ou da criança como seres universais, mas (...) como seres reais, dentro de contextos históricos e sociais específicos” (WULF, 2005, p.18). Neste sentido, a educação pode ser compreendida em suas bases antropológicas, e a escola interpretada enquanto o *locus* adotado por certas sociedades enquanto espaço formativo do processo educacional.

Aqui esbarramo-nos em limites e tensões dessa constatação. Se toda forma de interação social direcionada aos fins de instrução, reflexão e transmissão de saberes pode ser denominada educativa, qual o sentido de estabelecer um espaço único que assuma essa responsabilidade? Ademais, há de se levantar um dilema original no fazer pedagógico retomando Wulf (2005): assumir “a possibilidade de tornar o homem perfeito e a hipótese

contrária da impossibilidade de mudar o homem”. É um dilema de ordem filosófica, que passa inevitavelmente pela cisão moderna de natureza e cultura. Digo, afirmar que há um tipo ideal de humanidade a ser atingido, por um lado, ou uma natureza humana incontornável, por outro, requer reconhecer um essencialismo que nos afasta da educação de sua posição situada, contextualizada, historicizada.

Contudo, falar em educação e em uma escola moderna transmoderna ou de modernidade tardia pressupõe inseri-las previamente em seu contexto mais amplo: a dialética da modernidade. Sérgio Paulo Rouanet em *Iluminismo e Contra-iluminismos* oferece algumas bases para construir esta costura. Aqui podemos compreender a modernidade enquanto um projeto, que traz como pilares a racionalização constante das relações, a emancipação dos sujeitos frente a qualquer forma de jaulas aprisionantes e o universalismo pregando uma igualdade formal entre nós, humanos. É acima de tudo um projeto iluminista, que nasce como vanguarda e se assenta no seio da contemporaneidade enquanto norte de propagação dos ideais eurocentrados. Se trata, em via de regra, de:

[...] passar do **arcaico para o novo** que significa, a) primeiro, estender um ideal a todos os homens, **independentemente** de qualquer **fronteira**, b) realizar isto de uma maneira individualizada, ou seja, os sujeitos e o objeto da modernização **não deveriam ser as coletividades**, mas os homens concretos, com c) uma visada, com um objetivo reformador, liberador no tríplice registro da autonomia de pensamento - *sapere aude* [...] reorganizando a sociedade para assegurar a **todos condições mínimas de vida** (ROUANET, 1994, p. 10, grifos meus).

O projeto moderno carrega a promessa de atualização das estruturas sociais obsoletas a fim de encaminhar a humanidade para um progresso de potencial emancipatório. Para isso, pressupõe uma humanidade dotada de uma essência universal, por mais que reconheça diferenças pontuais na sua dispersão. A modernidade trouxe um fluxo intenso de transformações na constituição da vida urbana, das comunicações, da sistematização de saberes científicos e na quebra de hierarquias políticas do ‘velho mundo’. Porém, enfrenta um impasse delicado de se contornar. Ao fazer isso, trouxe consigo uma padronização dos modos de vida, ou seja, das culturas globais que se adequam (ou ressignificam) o sentido de ser moderna.

Há, nesse sentido, de se situar a modernidade enquanto projeto nos meios em que ela se instaura. Algo idealizado por nações ao centro da organização político-econômica global não poderia fincar raízes naturalmente, sem tensões, nos países periféricos ao processo colonial. Enrique Dussel, em *Transmodernidade e interculturalidade* oferece caminhos

possíveis para a análise proposta, ou seja, construir uma perspectiva alternativa, “exterior”, dos sentidos da transmodernidade reescrita pelos colonizados em um contexto onde “nenhuma cultura tem assegurada sua sobrevivência de antemão”. No Ocidente, a “Modernidade”, que começa com a invasão da América pelos espanhóis [...] é a implantação e o controle do “sistema-mundo” no sentido estrito [...] e ainda a “invenção” do sistema colonial, que, por 300 anos, irá inclinar lentamente o equilíbrio econômico-político em favor da antiga Europa isolada e periférica” (DUSSEL, 2016, p. 58).

Tal genealogia é relevante pois oferece uma conexão intrínseca entre o projeto moderno, a colonização de terras já povoadas e a criação de um sistema global para imposição das redes capitalistas de produção, circulação e consumo. Nesse movimento, a América Latina ocupa papel fundamental, como território à margem, de exploração sob dominação das estruturas de poder já existentes na outrora Europa feudal, transicionando para a instauração da hegemonia burguesa pós revoluções continente afora. O “ocidentalismo” previa de antemão sua superioridade (política e evolutiva), levando a modernidade à sua configuração assimétrica pelo globo. Somos levados a aceitar o discurso de um Estado liberal multicultural, que coloca as culturas dissidentes em um patamar de falsa igualdade para legitimar a sobreposição da cultura ocidental e seus ideais de progresso pela valorização e centralidade do indivíduo e seus méritos pessoais.

2.2 ACIRRAMENTO

Em uma de suas formas de manifestação, o universalismo pelo liberal-capitalismo apostou na concretização da utopia moderna por meio de quebra de amarras do indivíduo com sua coletividade, na condição de trabalhador “livre”. “O ideal de emancipação [...] foi substituído pelo ideal de **eficácia**” e “a ideia de ‘libertação’ do homem do reino da natureza é transformada na ideia medíocre de liberdade de produzir do *laissez-faire*” (ROUANET, 1994). E em tempos de acirramento da postura neoliberal pelo globo, penetrando diferentemente em cada contexto cultural, é possível observar no Brasil urbano a eficácia conduzindo o ritmo da vida urbana, ditando os marcadores do tempo e espaço, reorganizando os afetos e possibilidades de expansão do potencial humano. Inevitavelmente, chegaria à escola (pública, já que escolas particulares se submetem inerentemente à lógica empresarial). Uma escola pública voltada para a eficácia e reprodução da classe trabalhadora enquanto tal.

Entender a contemporaneidade enquanto devir do movimento ideológico da modernidade nos diz muito sobre a postura dos sujeitos frente ao sistema. Aliás, falamos aqui de indivíduos, marcados por suas particularidades em contraste às diferenças que vêm de fora, forjados em seus projetos de vida que se dizem autônomos quanto às determinações sistêmicas, inseridos e adequados ao mundo do trabalho (do fordismo à uberização, permeados pela competitividade e a promessa de mobilidade pelo mérito pessoal):

Na sociedade atual, a maioria dos indivíduos encontra o sentido da existência na vida familiar e social, mas antes de tudo no trabalho. **O trabalho satisfaz suas necessidades materiais e lhes fornece um reconhecimento social e pessoal.** [...] tem, portanto, um significado subjetivo e social. O próprio indivíduo começa, já no interior da família, a ser definido pelo trabalho. Os valores e normas ligadas ao trabalho, tais como a motivação, o engajamento, a racionalidade, a precisão, o fato de ser consciencioso, confiável e criativo dão uma estrutura e uma forma à vida. [...] o mundo do trabalho torna-se finalmente uma instituição social que inscreve tais valores nos corpos dos trabalhadores (WULF, 2005, p. 65).

Observamos assim a influência de um mercado tipicamente neoliberal que se faz paulatinamente presente em reformas educacionais recentemente implementadas, nacional e internacionalmente. Sob uma perspectiva sociológica de compreensão do fenômeno citado, Christian Laval (2019) em *A escola não é uma empresa* o desdobra explicitando o neoliberalismo como uma ‘nova ordem mundial’ que, ao criar um tipo próprio de racionalidade, permeia e degrada o funcionamento das instituições sociais que garantem direitos humanos básicos (como a escola). Laval atenta para o caráter aparentemente tecnocrático adotado pelos reformadores, revestido por uma “máscara do ‘pragmatismo e neutralidade ideológica’”, que gera em si um “estranho culto à inovação pela inovação” justificadora de todas as atrocidades ocasionais em um processo gradual e constante de mercadização da educação (LAVAL, 2019, p. 16).

A escola para Laval adota a alma neoliberal, a partir de uma expectativa de criar e expandir o “capital humano” e alcançar a medição quantitativa do investimento colocado na criação e educação das crianças de forma a repassar, inclusive geracionalmente, este capital humano que refletiria em uma maior renda na vida adulta. O sujeito que passa pelo processo formativo escolar teria um projeto de vida desenhado desde à infância, revertendo os recursos nele depositados (seja por mensalidades exorbitantes na escola privada, ou pelo recolhimento de impostos na escola pública) em lucro. Passamos, para o autor, por uma crise de legitimidade onde a cultura de mercado abafou a noção iluminista de que o conhecimento traria emancipação.

Faz-se possível aqui compreender a escola dita neoliberal como certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. “Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (LAVAL, 2019, p. 17). Neste ponto, o distanciamento da postura liberal-capitalista dos preceitos da modernidade iluminista é visto na leitura dos sujeitos em processo educativo apenas pelo utilitarismo e aplicabilidade técnica, distanciando de uma emancipação real que os traga sentido pleno de existência no e para o mundo.

As consequências (e ambivalências) da era moderna são ilustradas por meio de conceitos chave que unem as aspirações de seus idealizadores e o espírito coletivo que perpassa os agentes (nós) em meio a uma sociedade rapidamente mutável. Mas a priori, é preciso situá-la. A modernidade foi tida enquanto um estilo de vida europeu em contraste com as tradições que a antecedem, principalmente antes do século XV, e que gradualmente alcança sua expansão global. Seria acima de tudo uma quebra da narrativa vigente: a ideia preponderante que teríamos um passado sólido e definitivo, sucedido de um futuro previsível pelos “oráculos” culturais tradicionais.

2.3 DESVIO

Sob um olhar mais contemporâneo, avançando no movimento da modernidade em sua fase tardia, observamos uma época marcada por sentimentos de descontrole sobre o rumo de nossas vidas e por vezes de desconhecimento dos pilares que sustentam nossa amálgama social. Stuart Hall (2006) propõe que tais sentimentos derivariam então das discontinuidades típicas trazidas pelo ideal moderno, tanto em sua extensão espacial quanto em sua intencionalidade por meio dos comportamentos dos sujeitos a ela, que também se sentem descontinuados ou fragmentados. Temos aqui a ruptura com a noção de história única, certa, progressiva e caracterizada, portanto, pela sua rapidez em mudar o alcance nas mais variadas dimensões da vida social e suas instituições. O autor retoma Giddens e Marx para posicionar o sujeito moderno em uma modernidade de caráter instável, fragmentado.

Em *A identidade cultural na pós-modernidade* Hall torna elementar contrastar o período que vivemos com seu precedente, onde o ancoramento e pertencimento a estruturas sólidas oferecia pertencimento e solidez. Vê-se que a única constância na condição da modernidade é sua mudança eterna, seu abalar ininterrupto dos pilares que a sustentam. Em

um cenário plural que se quer global, as paisagens políticas se tornam abertas à diversificação, mas não sem o agravamento de divisões e antagonismos.

No capítulo *Nascimento e morte do sujeito moderno* é colocada como particularidade da modernidade a construção e manutenção de um indivíduo soberano, dotado de particularidades, escolhas e capacidade de subjugar a ‘natureza’ aos seus desígnios. Um sujeito cartesiano que só vai ser novamente situado no tecido social por meio de do materialismo histórico (trazendo o pertencimento no antagonismo de classes e na cadeia produtiva) e da biologia darwinista (que instaura uma natureza humana nas faculdades mentais). O surgimento das ciências sociais também colaborou enormemente para desenhar o conjunto mais amplo onde o indivíduo se situa, impossibilitando seu descolamento dos fenômenos culturais circundantes.

Hall, preocupado em situar a identidade neste processo, passa então a ponderar sobre o descentramento dos sujeitos e o papel da definição de suas faculdades e particularidades frente à uma modernidade que coloca em seu seio o desencaixe permanente. Retomando Lacan, o autor traz como “[...] a formação do eu no ‘olhar’ do outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual” (HALL, 2006, p. 37).

Aqui reside a formação contraditória da identidade: o esforço de reunir fragmentos naturais à relação do sujeito com o meio, instável e mutável, em uma autoimagem fixa e definida. Penso que seria este um dos dilemas gritantes na desestabilização da relação estudantes-escola que vivenciamos, ou seja, qual a possibilidade real do projeto moderno concretizado na instituição e currículos escolares em abraçar a fluidez, efemeridade e diversidade das experiências destes sujeitos em formação?

A escola moderna é capaz de acolher a multiplicidade inerente às culturas urbanas pluriétnicas? Foi desenhada, em primeiro plano, para planificar ou expandir a consciência subjetiva para construir tais costuras semânticas do “eu” com o “outro”? Tais inquietações, alinhadas às experiências cotidianas da docência, me levam a considerar a preponderância de certa assepsia no ambiente escolar tal como fora configurado, uma limpeza de tudo que “não cabe” para reduzir nossas vivências educacionais ao básico necessário à produção e reprodução técnica da vida social. Pierre Bourdieu é enfático ao manifestar que, ao seu ver, a escola não poderá ser um instrumento de libertação enquanto ocupar o lugar de reprodutora das desigualdades estruturais. Em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e*

à cultura (1998), o autor diz que o ambiente escolar está longe de oferecer mobilidade social “[...] pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41)

A "eliminação contínua dos menos favorecidos" é consequência, para Bourdieu, de uma diferente transmissão de capital cultural entre gerações e classes. Analisando camadas econômicas familiares da França, o autor percebe como *a priori* o ‘liceu’ não faz parte, usualmente, do universo das famílias mais populares. A vantagem que resulta em maiores êxitos, para os descendentes das camadas privilegiadas, bebe diretamente da conexão direta entre a herança cultural que este alunado recebe desde sua infância e os saberes considerados ‘superiores’ pela tradição acadêmica. Sendo assim, jovens vindos de camadas populares ou marginalizadas já veem na escola um espaço de distinção, segregação e fracasso.

A linguagem própria ao ambiente escolar é, por si só, um fator de distinção. Para o autor,

[...] de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvidas, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto principal na avaliação dos mestres (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Esse fato, aplicado à expansão da prática pedagógica na trajetória do/a estudante, pode refletir em um maior distanciamento frente aos saberes ali apresentados como fundamentais, uma vez que para além de somente uma estrutura léxica, a língua oferece uma semântica, um conjunto de significados atrelados às palavras que preenche de sentido aqueles já habituados com essa herança cultural e pode afastar de imediato estudantes que veem nessa tradição um universo ao qual não pertencem.

Aplicando os ensinamentos de Bourdieu à realidade concreta da escola pública na qual atuo enquanto educador, é nítida a apatia generalizada dos/as estudantes quando se deparam com uma estrutura curricular enrijecida, altamente teórica e simbolicamente descentrada dos contextos culturais de onde provém. Nesse sentido, seria possível desenhar um espaço escolar enquanto reproduzidor das desigualdades oriundas da sociedade como um todo, uma vez que há de se fazer um esforço tremendo para aproximar os “conhecimentos” planejados pelas disciplinas da bagagem simbólica que esses jovens carregam consigo no momento que cruzam a entrada do colégio.

Ali, na zona de transição entre a bolha da educação formal e o mundo lá fora (colorido, enigmático e permeado por tensões próprias), estudantes e professores atuam

cotidianamente no reforço de que a escola “é onde realmente se aprende”, e tudo que vá além de seus ditames é ornamental, anexos sobressalentes que incomodam e atrapalham a construção dos saberes reais. Formam-se os pilares de uma escola asséptica, que se pretende “limpa” de influências externas, em nome da edificação do indivíduo formado pelos paradigmas modernos de ilustração da consciência. Os saberes do mundo lá fora seriam, portanto, tidos como desvios.

2.4 PULSÃO

Porém, nem todos viam no modo atual (moderno) a esperança de realização plena das faculdades humanas. Houve quem visse, então, o ideal iluminista enquanto mito aprisionante, armadilha falaciosa de proporções inalcançáveis. Rouanet (1994) sugere que olhemos para nosso Brasil que, por vias autóctones, estaria em um movimento de resistência à onda dominante buscando algo de uma pureza e originalidade forte o suficiente para sustentar uma identidade nacional, ao recorrer novamente ao reencantamento do imaginário social para amenizar a angústia e o peso de carregar a quimera modernista nas costas. “A realidade brasileira é uma entidade sacrossanta, a rocha que permite desqualificar por etéreas, por inadequadas, por alienadas as ideologias estrangeiras” (ROUANET, 1994, p. 16). Proponho que ponderemos de forma crítica e analítica a postura política e cultural adotada pela colônia frente ao sistema ibérico metropolitano, buscando aproximações enraizadas historicamente.

Aqui se fincaram as raízes nutridas de um humanismo democrático pautado na cultura global de indivíduos portadores de direitos inalienáveis? Um cenário moderno que se equilibra (ou tenta se equilibrar) entre a busca da unidade humana para além de quaisquer fronteiras e a quebra de seus alicerces, ao não se sustentar para além de fragmentações sucessivas dos sujeitos e suas relações passa, inevitavelmente, pela sua oposição: a transfiguração consciente e engajada de formas dissidentes por saberes marginalizados.

As culturas humanas são flexíveis e dinâmicas, operam pela adequação mais que pelo anulamento total. O processo de imposição de uma civilização unívoca por séculos de colonização revestido de guinada à modernização global gerou (e segue gerando) a exclusão, desprezo e negação de modos de vida como um todo, como uma “alteridade negada”. Há, no entanto, um movimento de resistência por vezes silencioso, por outras gritante, das vozes marginalizadas pelo “progresso”. Uma transmodernidade externa àquela central, habitual. “Essa exterioridade cultural não é uma mera ‘identidade’ substantiva não contaminada e

eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma ‘identidade’ em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade” (DUSSEL, 2016, p. 62).

Tal como os processos mais amplos de disputa de narrativas e territorial almejado pelo projeto moderno em âmbito mundial, as ambivalências de suas consequências em menor escala, como na escola moderna, demonstram também suas resistências. A educação crítica, progressista e inclusiva não reside somente em utopia, mas começa a germinar lentamente nas comunidades escolares pelo Brasil. “Não estão mortas, mas vivas, e, atualmente, em pleno processo de renascimento” (DUSSEL, 2016, p. 62). Culturas que respondem à modernidade a partir de um lugar próprio, com raízes próprias. Partindo da periferia global, ou local, há possibilidades mais férteis de se nutrir uma educação realmente pautada pela alteridade, que se recria nas experiências de um povo historicamente negligenciado.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, Bell Hooks (2013) dedica alguns capítulos à reflexão crítica do papel das instituições educacionais na manutenção e agravamento desse sistema-motor de marginalização:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na **busca da verdade** e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela **deixou de ser uma prática da liberdade**. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a **vida** à uma academia moribunda e corrupta (HOOKS, 2013, p. 45).

Uma postura multiculturalista não pode se pautar pela falsa simetria liberal, no convívio pacífico e ingênuo entre diferenças. Para haver uma transformação real, o espaço da sala de aula precisa ser reconfigurado a fim de possibilitar o reconhecimento efetivo da alteridade, de que a presença do outro me complementa, que existem tensões vindas diretamente da estrutura cultural à qual a comunidade escolar pertence. Ao recordar as experiências iniciais de implementação de uma pedagogia engajada e crítica, Bell Hooks (2013) reconhece que “[...] os indivíduos tinham dificuldade para captar plenamente a noção de que o reconhecimento da diferença poderia também exigir de nós a disposição de ver a sala de aula mudar de figura, de permitir mudanças nas relações entre os alunos” (p. 46). E não se trata somente de substituir “uma ditadura do conhecimento por outra”, fazer uma troca essencialista de saberes e chamá-la de diversidade cultural.

A autora reforça que “[...] fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56). Os ensinamentos de Hooks são essenciais caso queiramos trabalhar na construção de uma comunidade escolar realmente engajada, transformando práticas conservadoras de ensino e reprodutoras das desigualdades sistêmicas em espaços com potencial acolhedor e emancipatório. Talvez seja essa a grande ofensa ao projeto moderno, a reconstrução de uma coletividade já existente, porém fragilizada pela fragmentação pautada na centralidade do indivíduo.

Faremos assim com que a escola seja povoada novamente de sentidos, livrando-a de sua assepsia e acolhendo experiências compreensivas para o reconhecimento de nossa humanidade plena. Apresento a seguir inquietações minhas que surgem também como o grande motivador para o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a tentativa de compreender onde reside (se é que há) o limite entre a aceitação passiva e a ação consciente dos estudantes frente ao projeto educacional aqui desenhado. Ou melhor, as linhas de tensão entre posturas reprodutivistas ou transgressoras da cultura estudantil.

3 INQUIETAÇÃO: CONCEITOS GERADORES

O currículo, como sabemos, vai muito além do conteúdo disciplinar. E mesmo esse, que pode estar desenhado de forma mais ou menos explícita a depender do projeto educacional que se constrói em determinada sociedade, tem muito a dizer sobre os rumos e intenções que se constroem coletivamente no espaço escolar. Ao dizer o que se deve ou merece ser ensinado, pesquisado e debatido nas salas de aula, elaboram-se concomitantemente os sentidos que essa educação pretende envolver. Isso diz respeito tanto às práticas próprias ao corpo docente quanto o processo formativo de seus discentes, e até mesmo os princípios norteadores da gestão administrativa da escola.

Como nos lembra Miguel Arroyo (2011), o currículo é inevitavelmente um território em disputa, traz consigo relações tensas e embates entre visões de mundo, de alteridade frente ao monopólio hegemônico. “Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011, p. 38). Não se trata somente de uma disputa sobre as temáticas, competências e metodologias empregadas, mas também sobre a “[...] docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade” (ARROYO, 2011, p. 43).

Conjuntamente, observa-se que os esforços empenhados em transformar os rumos da educação brasileira (e por consequência, as reformas que estes abarcam) se restringem muitas vezes a meras revisões conteudistas, de encaminhamentos técnicos que apostam majoritariamente na reconfiguração do programa escolar em si e para si, isolado das dinâmicas sociais e relações de poder no qual se inserem. Edgar Morin (2003) atenta para o fato de estas serem reformas puramente programáticas, no lugar de uma autêntica reforma do pensamento que permitiria a conjugação entre as culturas dissociadas de tradição humanística, de um lado, e científica de outro. Ou seja, seria necessária uma reforma acima de tudo paradigmática, que coloque em xeque questões profundamente enraizadas quanto ao lugar e aos propósitos da escola situada no contexto social mais amplo, e no processo de inclusão efetiva do desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Pensar o educar em sua abrangência não só de sentidos, mas também de possibilidades concretas, traz consigo uma reflexão fundamental sobre o que está no centro da nossa vida em coletividade. O modo como nos organizamos socialmente, em todas as suas configurações historicamente produzidas, nos revela o lugar e os objetivos designados para os espaços de reunião, reflexão e circulação de saberes. A etimologia da palavra educar nos diz, a partir do

latim *educere*, que se trata de uma ação conduzida para fora do ser, ou seja, carregando uma relação de preparo e interação dos sujeitos com o mundo circundante, a vida em sociedade em si. A partir desse sentido poderíamos pressupor a educação enquanto uma ação dirigindo a experiência dos seres pela e para a alteridade, educando por meio de das diferenças existentes, ou como nos inspira Bell Hooks em *Ensinando pensamento crítico*, quando estudantes conhecem uns aos outros, por meio de experiências compartilhadas, pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade (2020, p. 98). A autora salienta a imprescindibilidade de a troca de experiências não se tornar mais um elemento de competição entre estudantes e, para isso, deve abarcar a coletividade em todas as temáticas levantadas, não deixando ninguém de fora. Ao reduzirmos o aprendizado a um espetáculo, exigimos que alguns estudantes sejam meros observadores passivos enquanto outros dominam o debate (HOOKS, 2020, p. 99).

Pensar um educar mais inclusivo e significativo para a comunidade escolar deve, ao meu ver, passar anteriormente por uma discussão profunda sobre seus pilares da estrutura como se apresenta atualmente. Quando levantamos que a educação brasileira formal tem se baseado essencialmente em um modelo colonizador importado de um outro contexto além-Mar para educar milhões de crianças e jovens descendentes de culturas alheias a seus paradigmas, temos aqui um problema central e anterior: o de discutir e reformular as diretrizes e finalidades que orientam toda e qualquer ação institucional de cunho pedagógico. Afinal, debater educação no Brasil é acima de tudo um ato político, é disputar a centralidade de vidas e histórias marginalizadas e exigir o fim das formas de etnocídio e epistemicídio tão enraizadas pelo duro e excludente processo de formação de um estado nacional.

Inspirando-me no caminhar além das margens do que está estabelecido, e abrindo-me para me mobilizar pelas relações de alteridade, estabeleço como foco da pesquisa a perspectiva dos sujeitos envolvidos, em especial os estudantes. Encaminho as discussões para um campo mais subjetivo, estruturado a partir de dois conceitos chave: o de **reprodução** e o de **transgressão**. Sendo assim, constitui o eixo teórico que permeia esta pesquisa em um pêndulo reflexivo entre a análise crítica de uma educação reprodutivista das desigualdades por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2001) e as formulações de um educar voltado a transgredir os sistemas de exclusão, por Bell Hooks (2017, 2020). Apresento-os a seguir.

3.1 CULTURA ESTUDANTIL

Sabemos que há uma juventude, ou pelo menos a noção de uma juventude, em nosso universo cultural compartilhado. Longe de ser um conceito fechado e homogêneo, juventude representa muito mais um momento da vida humana, um estado de transmutações. Para detalhar o que percebo como juventude, especialmente na Educação, trago a obra fundamental de Juarez Dayrell: *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil* no capítulo 6 desta dissertação. Mas por ora, priorizo questionar se há uma cultura própria ao coletivo de estudantes, ou uma cultura estudantil propriamente dita. Com isso, não quero segmentar a experiência estudantil de suas dimensões coexistentes, muito menos elencar elementos essencialistas e condições do que fazem ou não um estudante. Preocupo-me mais com o universo simbólico emergente da vivência estudantil, ou seja, sentidos compartilhados pelos sujeitos que são vistos e se veem como estudantes.

Desde as décadas de 80 e 90, publicações que abraçavam o termo “cultura escolar” começaram a se difundir pelo debate acadêmico brasileiro, como bem resume Fabiany de Cássia Silva em *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa* (2006). Digo, passa-se a estabelecer que é possível identificar no espaço escolar uma “[...] cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única” (SILVA, 2006, p. 202). Ainda partindo das considerações inicialmente traçadas por Silva, podemos incluir como elementos típicos da cultura escolar seus “atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas” como comportamentos consolidados por meio de do tempo e espaço.

Novamente, para evitar cairmos em uma visão essencialista da escola, é primordial não concebê-la como uma bolha atomizada que flutua e existe para além da sociedade. Pelo contrário, sabemos que a instituição escolar só existe na sociedade que a concebeu, atribuída de características e prerrogativas especialmente desenhadas para o projeto de educação que sua cultura pertencente elenca como primordial. Com isso, ao falar de cultura escolar, entendo que não circunscrevo elementos simbólicos dicotômicos às culturas diversas que compõem nossa sociedade, mas pelo contrário, dela derivam e se alimentam. No entanto, há algo de particular no modo como os sujeitos interagem, dialogam, comunicam, modificam a si e ao espaço, circulam e se comportam na escola, pois se trata de uma instituição legitimada socialmente como detentora do saber acumulado de um povo, ou pelo menos é assim que

aprendemos desde pequenos. “Tem que ir pra escola, senão não será ninguém na vida!”, ou “a escola é que vai te dar futuro”.

Sendo “[...] assim, a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais” (SILVA, 2006, p. 203). Possui um conjunto de valores e princípios organizadores da cultura que se repetem durante a modernidade, inculcando nos sujeitos o que os demais, já “maduros”, pensam qual o melhor caminho a ser seguido por seus frutos ainda “verdes”, a ser moldados e encaminhados para explorar seu “real potencial”. Todavia, não há escola (nem qualquer instituição) sem pessoas, e exatamente por isso ganha-se um aspecto antropológico de enorme valor ao inferirmos qualquer interpretação sobre a escola. “Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica” (SILVA, 2006, p. 204).

Então, por possuir um público específico que irá ser transportado por essa jornada de assimilação dos ditames sociais anteriores à sua existência e que por eles deverá ser continuado, a escola se povoa de sentidos ímpares. Citando Jean-Claude Forquin (1993), a autora centraliza a ideia de que há uma particularidade que não pode ser ignorada, um “[...] mundo social da escola, ou seja, o conjunto de características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN apud SILVA, 2006, p. 205). O espaço escolar ganha, com isso, camadas que se impõem geracionalmente, mas também são atualizadas pelas próximas gerações. O contrário seria afirmar que a instituição se move autonomamente, sem interferência humana, algo muito distante do fundamento pedagógico no qual me fundamento.

Referindo-me às práticas particulares à rotina escolar, poderia me aprofundar nos cronogramas, nas divisões disciplinares, na organização da sala de aula, nos projetos político-pedagógicos, no fardamento, nas reuniões, nas avaliações, etc. No entanto, acredito não ser suficiente para a interpretação que aqui busco desenvolver, pois se tratam de elementos muito mais atrelados à estrutura institucional do que à perspectiva dos sujeitos que nela coexistem. Seria uma boa descrição do esqueleto, mas faltaria alma, o fator humano, disruptivo e contraditório por natureza. Por esses e outros motivos, creio que “cultura escolar” não seja um conceito abrangente o suficiente para a continuação de minhas reflexões. Como pesquisador, fiz uma escolha: a de centralizar a figura dos estudantes. E sendo assim, inquieto-me a buscar

fundamentação que sustente a existência de uma “cultura estudantil”, própria à experiência daqueles que estudam, que apesar de matriculados no currículo vigente, elaboram um modo próprio de utilizar, preencher e mobilizar o espaço escolar.

A falta de bibliografia que trate especificamente desse conceito, pelo menos a partir do levantamento que realizei, indica algumas possibilidades, como a de que estudantes não tenham sido o foco de muitas pesquisas em Educação até então. Digo, são sempre mencionados, mas pouco ouvidos, ou inseridos no processo de compreensão das dinâmicas da escola. Seria desonesto de minha parte cair em generalizações, obviamente há um repertório considerável de trabalhos que divulgam a perspectiva estudantil, como é o caso de pesquisas que serão trazidas mais a frente nesta dissertação, mas de longe não representam maioria. Sendo assim, uma vez que reconheço essa lacuna, tentarei caminhar por outros conceitos basilares do comportamento estudantil frente à escola, no empenho de contribuir ao final com caminhos que possam enaltecer a cultura estudantil com o devido protagonismo que lhe é cabido.

3.2 REPRODUÇÃO

Considerando, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2001) em *Os excluídos do interior*, que o espaço escolar se forma enquanto uma instituição habitada, permanentemente, por excluídos potenciais, seu único objetivo seria a reprodução dele mesmo. A formação de uma escola moderna aos moldes apresentados pela colonização ibérica em nosso país contribui para sua função “conservadora”, de manter as estruturas sociais hierárquicas por meio de da “transmissão cultural” e incorporação dos valores e modo de vida burgueses sobre as classes populares trabalhadoras. No entanto, podemos questionar se tal processo de inculcação se daria de forma absoluta e passiva nestes educandos. Como esses agentes selecionam, interpretam e ressignificam as imagens de si imputadas pela educação institucional? Os sinais de resistência à rotina escolar desejam lembrar, nas palavras de Bourdieu (2001) que **a verdadeira vida se encontra fora dela**. Tal é o fio condutor das reflexões que trago a partir das vivências que construímos durante o cotidiano na escola.

A partir deste suposto, em quais formas podemos observar a persistência de estruturas desiguais no espaço escolar e nos processos educacionais de forma mais ampla? Somos confrontados com uma coletividade estudantil que age e reage a partir deste sistema historicamente estabelecido, mas que por meio de uma análise crítica demonstram oscilar

entre a adesão maravilhada à ilusão de um sucesso e ascensão pelo mérito individual na forma de uma "submissão ansiosa", ou a revolta impotente aos valores desta instituição por completo (BOURDIEU, 2001). A imersão advinda do convívio direto nas dinâmicas de interação de estudantes com a escola, por meio de da perspectiva docente, pode nos oferecer indícios indispensáveis à compreensão de como estes sujeitos utilizam, interpretam e reinventam este espaço que ocupa boa parte de seu tempo de vida.

A importância deste autor para os estudos em educação é também de cunho metodológico. Em *Espaço social e espaço simbólico* (1996), Bourdieu atenta para a necessidade de focarmos nosso olhar naquilo que o fazer científico traz em sua constituição. Ou seja, “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada”. Para compreendermos as estruturas de desigualdade que a escola cria ou reproduz, é preciso observar o movimento específico deste espaço social e sua constituição genealógica. Seria seu objetivo, portanto, “apanhar o invariante (a estrutura) na variante observada” (BOURDIEU, 1996).

A relevância das contribuições de Bourdieu para o campo educacional permeiam muitos trabalhos acadêmicos e transformações concretas que observamos nas décadas subsequentes às suas publicações, incluindo o Brasil. O rigor científico trazido pelo autor busca afastar nós, educadores e pesquisadores, de leituras essencialistas ou reducionistas das realidades em que nos inserimos. O real é relacional, não podemos perder de vista esta perspectiva ao adentrarmos nas estruturas de reprodução das desigualdades, seja dentro ou fora da educação. O teor relacional gera posições sociais que, junto às disposições (ou *habitus*) e as tomadas de posição traduzidas em escolhas dos sujeitos no sistema, pintam um quadro complexo e rico de análise sociológica do ambiente escolar.

Entender o conceito de *habitus* é essencial na medida em que aparece enquanto princípio gerador e unificador de estilos e práticas dos agentes ou grupos analisados. Tal princípio incorpora, absorve e molda os sujeitos dentro do sistema, ao passo que é transformado por eles, construindo estruturas estruturantes e estruturadas. O papel da transmissão cultural delegado historicamente à escola enquanto instituição pode nos oferecer uma vasta gama de caminhos pelos quais podemos investigar como e se a escola e seus agentes atuam para a manutenção ou transformação do meio social em que se inserem.

Afinal, Bourdieu já pontuaria em *A escola conservadora* (1966) uma grande contradição sistêmica que afeta os sujeitos ao assumirem o papel de estudantes dentro da instituição escolar:

[...] não é suficiente enunciar o fato da **desigualdade** diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a **eliminação** contínua das crianças desfavorecidas. [...] Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus **ideais** não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de **ascensão** social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?” (BOURDIEU, 1966, p. 41, 64).

O autor volta os holofotes para a constatação factual de que a promessa de superação meritocrática das condições materiais impostas pela sociedade aos estudantes tem se provado falha em sua concepção e execução, desde a década de 60 quando analisa mais a fundo o sistema educacional francês. Juntamente com Jean-Claude Passeron, Bourdieu iria resumir os mecanismos de transmissão simbólica das desigualdades já nas primeiras fases de socialização dos indivíduos em sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992). Definida pelos autores como uma forma de violência simbólica, a educação escolar cumpriria para eles o papel de “imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (BOURDIEU, 1992, p. 21).

Sendo assim, a partir dessa obra é possível questionar a noção de neutralidade da escola, uma vez que as relações de poder são mantidas e recicladas por ela, apesar de não terem se originado neste espaço. Seja pela imposição física ou verbal de suas normativas, ou pela seleção de grupos específicos de estudantes “aptos” a internalizar sua linguagem própria, a escola operaria no rodar das engrenagens de uma sociedade estruturada pelo capitalismo e classes sociais, castrando os potenciais insurgentes que habitam o espírito humano. É notório que os sujeitos não adentram o espaço escolar esvaziados de sentidos próprios, mas sim carregam consigo as vivências e saberes inerentes às práticas culturais de suas respectivas origens, o chamado “capital cultural”, nos termos de Bourdieu e Passeron. Mas por operar na lógica da exclusão, a escola selecionaria aquilo que serve e o que pode (ou deve) ser descartado, hierarquizando o capital cultural que lhes é mais legítimo em seus termos.

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da **cultura dominante e do valor dessa cultura** (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 153, grifos meus).

Antropologicamente, marginalizar e diminuir o leque de referenciais culturais dos sujeitos representa um grave percalço na construção de mentes emancipadas. Cabe a nós educadores ponderar o poder da reprodução das desigualdades frente à possibilidade de transgressão e criação de alternativas inclusivas, tirando os agentes da passividade e incorporando seu protagonismo na mudança da realidade social. Sendo assim, trago como fator instigador desta pesquisa pensar os limites da teoria reprodutivista, ao invocar os sentidos elaborados pelos próprios sujeitos ao demonstrarem resistências e/ou indignações frente às estruturas postas social e culturalmente.

3.3 TRANSGRESSÃO

Ao final de sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a escritora, professora e pensadora queer negra norte-americana Bell Hooks nos ensina o que para ela seria um ato de transgressão na educação. Vamos à passagem:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de **possibilidades**, temos a oportunidade de trabalhar pela **liberdade**, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permeia encarar a realidade ao mesmo tempo em que, **coletivamente**, imaginamos esquemas para cruzar **fronteiras**, para **transgredir**. Isso é a educação como prática da **liberdade** (HOOKS, 2017, p. 273, grifos meus).

Do trecho acima, podemos inferir que a perspectiva de educação em Hooks requer comprometimento, consigo e com sua coletividade. Se trata de um esforço coletivo para reconhecer, ao mesmo tempo, os limites estruturais impostos e as brechas para ultrapassá-los. Educar pela e para a liberdade deve, acima de tudo, incluir todos no processo de sua feitura, uma abertura radical para a alteridade e as contradições que surgem da interrelação social. Transgredir, para a autora, não se resume a enfrentar acriticamente, revoltar-se sem direcionamento prático, ou simplesmente se eximir das responsabilidades que nos cercam. “Não estou falando da noção de transgressão dos preguiçosos” (HOOKS, 2020, p. 220), ao se referir a práticas pedagógicas “alternativas” que só fazem trocar as peças metodológicas sem radicalizar seus fundamentos. A transgressão pressupõe ir além, propor ativamente em sua comunidade, ouvir e ser ouvido, destruir amarras de opressão sistêmicas.

O dicionário Priberam traz algumas definições para a palavra que podem nos ser úteis. Transgredir³ (verbo transitivo): 1. passar além do limite razoável. 2. infringir. 3. postergar; não cumprir. 4. violar (a lei). O primeiro sentido de transgredir, diferentemente dos demais que carregam em si a noção de violação direta de algum ordenamento, demonstra uma ação ativa de enfrentar barreiras para avançar-las em suas limitações tidas como naturais, “razoáveis”. Tendo em vista o engajamento com a educação popular que nos permeia (fortemente inspirado por autores e educadores como Freire e Hooks, embora em contextos diferentes), elejo o conceito de transgressão como central para o desenvolvimento desta pesquisa, pois reúne em si as emoções e propostas práticas que fundamentam minha prática enquanto educador. Uma postura de enfrentamento que não se esgota em si só, mas busca a construção permanente de um cenário outro para a educação pública, uma defesa e ao mesmo tempo um refazer da escola para que abrace vivências há séculos destinadas às margens do seu próprio processo de inserção nas culturas humanas.

Transgredir também para não reduzir o pedagógico a uma função instrumentalizada, puramente técnica, que siga os ditames do sistema econômico vigente. O ato de transgredir a educação institucional deve compreender que “[...] a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária”. Pelo contrário, ela somente “[...] cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2020 p. 86). Hooks ressalta o comportamento das crianças que, segundo ela, são os melhores teóricos uma vez que ainda não internalizaram enquanto naturais e inevitáveis as práticas sociais impostas no cotidiano, fazendo com encantamento perguntas das mais universais e instigadoras (HOOKS, 2020, p. 83). É nesse ponto que reside a postura crítica de uma pedagogia para a liberdade em toda a obra da autora, em contraponto a reprodução passiva das estruturas educacionais “formais”, onde educadores e educandos enxergam a escola como somente um meio para atingir objetivos individuais e não como um fim em si mesma. “Usam (as teorias) para criar hierarquias de pensamento desnecessárias e concorrentes que endossam as políticas de dominação na medida em que designam certas obras como inferiores ou superiores” (HOOKS, 2020, p. 89).

Tornando-se nítida a desmotivação ou descredibilização da instituição escolar perante a sociedade atual, é possível supor que há um fosso sendo criado entre educandos e um espaço

³ "transgredir", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/transgredir> [consultado em 12-04-2022].

formalizado para sua educação. A falta de sintonia entre seus anseios pessoais e coletivos e o currículo apresentado enquanto geral e padronizado demonstra também um problema de linguagem. Por vezes nos vemos dizendo coisas tidas para nós, educadores, enquanto fundamentais e que não se traduzem para nossas classes como tal, se tornam discursos monótonos trazendo falta de atenção e sonolência para as aulas. Vejamos o exemplo que Hooks ilustra em seu país, onde “[...] a palavra escrita tem um significado visual mínimo, onde pessoas que não sabem ler e nem escrever não encontram utilidade para nenhuma teoria publicada, seja ela lúcida ou opaca”. A autora conclui que “[...] nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (HOOKS, 2020 p. 90).

Assumir uma postura a teorias duras e distantes da comunidade extra-acadêmica não significa necessariamente fortalecer uma dicotomia entre teoria e prática, segundo a autora. Não será no anulamento das descobertas científicas que criaremos uma escola mais democrática. Pelo contrário, há de se equilibrar uma divulgação de fácil acesso de pesquisas e teorias com o saber prático, a valorização da experiência dentro e fora da sala de aula. Citando Henry Giroux, Hooks situa sua pedagogia crítica “[...] na noção de experiência que deve ser situada dentro de uma teoria de aprendizado” (HOOKS, 2020, p. 119), presumindo que todos nós levamos à sala de aula “[...] um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (HOOKS, 2020, p. 114).

Para evitar que ela se torne totalizante e silenciadora de outras vivências e saberes, há de se ensinar desde o início “como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer”. A autora reforça sua crença de que a “[...] combinação do analítico com o experimental constitui um modo de conhecimento mais rico” (HOOKS, 2020, p. 121). O ato de escutar ativamente a fala de outros companheiros de classe fortalece a noção de comunidade, engaja os educandos em uma postura empática e torna o processo pedagógico significativo, por mostra-los que as teorias “[...] têm uma relação direta com eles” (HOOKS, 2020, p. 118).

Resumindo, propor a transgressão como conceito e prática educacional é localizá-la “[...] dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” (HOOKS, 2020, p. 96). Não pode se concentrar somente na resistência superficial às estruturas, mas deve trazer em si propostas de emancipação coletiva. “São decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir” (HOOKS, 2020, p. 99). Lembrando que muitas vezes trabalhar por uma educação desse

caráter requer de nós uma avaliação profunda da nossa própria existência no mundo, que pode levantar traumas e engatilhar emoções das mais variadas, portanto, deve-se agir pelo cuidado e pelo amor.

Reconhecer os limites, mas também caminhar gradualmente para sua superação, não como um projeto meritocrático de autonomia do sujeito atomizado de sua coletividade, mas justamente em situá-lo em seu contexto e demonstrar as possibilidades de transformação. “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (HOOKS, 2020, p. 103). Entrecruzando os escritos de mestres educadores que atravessam o desafio da emancipação coletiva e popular, não posso deixar de incluir as seguintes palavras de Florestan Fernandes (1989):

Não basta remover os ‘excessos’ de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola **autossuficiente e autônoma**, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da **prática escolar humanizada**, de liberação do oprimido, de **descolonização das mentes** e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente (FERNANDES, 1989, p. 23).

Portanto, se proponho caminhar seguindo seus passos, busco fazê-lo integralmente, ao interligar nesta pesquisa os saberes experienciais e teóricos que daqui brotarem. Apresento a seguir minha proposta metodológica que guiará os próximos passos.

4 ENCRUZILHADA: PROPOSTA METODOLÓGICA

Falar de dentro dos espaços representa tanto um desafio quanto uma oportunidade. Se os primeiros cientistas sociais buscavam a todo custo os limites da neutralidade para a validação dos dados colhidos na pesquisa, pautando-se no cartesianismo inerente às ciências naturais do início da era moderna ocidental, podemos na contemporaneidade beber de fontes antropológicas mais amplas, e deter atenção especial à bibliografia selecionada para amparar nossas descobertas. Amparando-me nos ensinamentos freirianos, em sua obra *Ação cultural para a liberdade* no seu primeiro capítulo é destacada a importância de se estudar e escrever com intenção, a qual “[...] exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos”, uma vez que a “[...] relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz” (FREIRE, 1981, p. 8).

Utilizo metodologias qualitativas de pesquisa articuláveis e mutuamente relacionadas. Sigo aqui o entendimento proposto por Karina Vieira (2017) em sua obra *Antropologia da educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil* que a pesquisa qualitativa não retrata apenas a realidade, mas promove o autorreconhecimento do pesquisador. Para levantar os conceitos norteadores das teorias que fundamentam minha pesquisa, bem como construir uma continuidade de argumentos que sustentam a tese de que há uma dinâmica própria às culturas estudantis que possam ser interpretadas enquanto práticas transgressoras, farei uso de revisão e aporte bibliográficos durante todo o desenvolvimento da escrita, não só a fim de oferecer referenciais teóricos cabíveis como também auxiliar na reconstrução dos dados etnográficos do campo e das entrevistas realizadas até sua fase de conclusão. Cabe ressaltar que insiro esta etapa em uma perspectiva hermenêutica, que tende a buscar significados subjetivos e atribuições dos sentidos individuais (VIEIRA, 2017, p. 46) atrelados a ideias já consolidadas pelo caráter cumulativo da ciência antropológica.

Porém, se tratando de debates que bebem tanto do campo pedagógico como das discussões antropológicas, também acolho o método de estudo de campo de tipo etnográfico. Para além de servir como simples instrumento de validação de teorias prévias busco o campo como lugar fecundo em si próprio, como modo de enriquecer as reflexões propostas e também aquelas que surjam no processo. O campo opera também como referencial de onde extraio minha participação direta no recorte espacial selecionado e gerador de seus registros advindos da análise empírica da realidade escolar, percepções dos atores sociais envolvidos, e fontes de

novas formulações teóricas. Antônio Gil (1991) atenta para o fato de o estudo de campo enfatizar a importância da presença do pesquisador na situação estudada, uma vez que somente com essa imersão na realidade é que se pode entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 1991).

A Pedagogia das encruzilhadas de Luiz Rufino (2019) oferece um dos aportes metodológicos possíveis para caminharmos nesta direção. Ao reforçar que a lógica colonial marca nossos tempos, e os contratos de dominação (trazendo Mills (2008) ao fundamentá-los no conceito de superioridade racial) a alicerçam (p. 72), Rufino também abre sua proposta direcionando qual projeto pedagógico deveria estar em pauta. “A educação, nesse sentido, é apresentada como caminhos enquanto possibilidades de reinvenção de seres, uma resposta responsável e comprometida com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade e imanência” (RUFINO, 2019, p. 71). Tal caminho não partiria tão somente da negação dos saberes e práticas já estabelecidos, mas de um intercruzamento, ou **cruzo** (RUFINO, 2017) entre essas perspectivas e muitas outras historicamente subalternizadas, extrapolando os limites do que é culturalmente normalizado e autorizado pelas estruturas dominantes (RUFINO, 2017, p. 75). Para o autor, Exu é o arquétipo guiador, o tecedor de caminhos, pois Exu é o que quiser e assim, ele é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade (RUFINO, 2017, p. 76).

O que é o mundo colonial senão uma pilhagem de cacos? O que é a banda de cá do Atlântico senão um aterro das sombras da construção civilizatória do ocidente europeu? Miremos para além dessa primeira vista, a encruzilhada atlântica nos guarda mais segredos (RUFINO, 2019, p. 26).

Redirecionando o olhar do ‘novo mundo’ para alicerces epistemológicos próprios, Rufino propõe não um ‘reset’ no conhecimento coletivamente acumulado, mas um movimento alternativo de encaixe e desencaixe em uma dança constante para mobilizar uma sociedade que traga em seu núcleo os saberes culturalmente relevantes aos seus significados aportados à realidade. “Na remontagem de suas presenças e corporeidades lançarão mãos, pés, palavras e olhares transgressivos à lógica desumanizadora propagada pela empresa colonial” (RUFINO, 2019, p. 27). Tal é a importância da Pedagogia das Encruzilhadas para o percurso metodológico desta pesquisa. Guiar-me por um contato não consumidor, mas conectivo; por uma etnografia não reducionista, mas abrangente em sua densidade. Propor um retrato da escola contemporânea e pública mais por suas potências criativas e disruptivas do que por

seus condicionantes limitadores ou narrativas hegemônicas. Trabalho que, por sua vez, demanda um contato permanente e reflexivo a cada passo da pesquisa.

Por esse motivo, justifico que a experiência do campo sempre se dá de maneira abrangente e ainda inacabada, priorizando os objetivos que o guiarão ao invés de uma definição restrita dos procedimentos. Projetado para ocorrer na comunidade escolar de ensino médio, no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (Ribeira/Salvador). Citando André (1995), uma vez que “os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” e considerando neste caso o pesquisador enquanto educador ativo nas ações investigadas, este fica em uma posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

Parto da premissa de minha observação participante enquanto educador no meio de atuação a fim de não só relatar os dados empíricos coletados em campo, mas reconstruí-los de forma inteligível e investigativa por meio de uma descrição densa centralizada nos sistemas simbólicos (ou culturais) que orientam as ações dos atores e grupos de estudantes envolvidos, bem como suas raízes e sistemas de compreensão da realidade próprios, articulados com o arcabouço teórico estipulado. Faz-se necessário incluir um espectro amplo de perspectivas tentando abranger um espectro mais amplo de trajetórias que compõe o processo formativo destes estudantes de ensino médio e tentando evitar o monopólio de visões unilaterais da realidade em questão.

Aqui conto com entrevistas que cruzem perspectivas individuais e coletivas acerca das possibilidades de transgredir à lógica hegemônica da escola, contando com um número mais reduzido de estudantes a ser selecionados no decorrer da pesquisa, a partir de critérios que serão explicitados mais detalhadamente no capítulo 7. Soma-se a elas a observação participante, indissociável de todo o momento do campo com coleta de dados circunscritos na própria etnografia, ou seja, o registro e interpretação das relações em campo, tendo como objetivo descrever os processos envolvidos na construção de situações sociais existentes, como o institucional ou simplesmente o social e a ordem social (VIEIRA, 2017, p. 47). A perspectiva de campo em que me baseio está centrada na ideia de descrição densa cunhada por Geertz, em seu capítulo *Por uma teoria interpretativa da cultura* (1973), onde define o objeto da etnografia como “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (VIEIRA, 2017, p. 17), contrapondo-a a uma leitura meramente superficial do cenário em que o

pesquisador se insere. Busco, com isso, me inspirar em sua obra antropológica e recriar em meus escritos os sentidos observáveis do campo, na tentativa de “ler” um manuscrito estranho, por vezes incoerente e cheio de emendas contraditórias, mas que revelam “exemplos transitórios de comportamento modelado” (VIEIRA, 2017, p. 20).

O objetivo central dessas abordagens sendo me aproximar de uma leitura social mais densa em sentidos da própria juventude em relação ao espaço educacional escolar, ao entender tal espaço permeado por sujeitos que criam tramas próprias de inter-relações fazendo da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, 1996, p. 2). Sendo assim, focarei nas relações observáveis de reprodução, criação, transformação, apropriação e resistência do coletivo estudantil, me baseando em recortes específicos dentro deste grupo, fazendo central neste trabalho a análise antropológica das culturas juvenis na escola.

Os dados colhidos em campo foram sistematizados e revisados por mim em um primeiro momento, a fim de organizar as informações em elementos centrais da análise, contando simultaneamente com o compartilhamento e validação das transcrições das entrevistas pelos participantes em pleno consentimento. Em seguida, se fez necessário interpretá-las baseando-me na bibliografia selecionada e na aplicação dos conceitos elegidos como guias desta pesquisa. Conteí durante todo o processo com a revisão das etapas pelo orientador e com o apoio do grupo de pesquisas da linha que participo para incorporar nas análises finais a perspectiva da comunidade acadêmica e as reflexões coletivas que ali surgiram. Por fim, proponho de antemão o retorno à comunidade escolar aportando as reflexões finais e abrindo espaço dialógico para construção de saídas possíveis que contribuam ao aperfeiçoamento do espaço e inclusão permanente de seus participantes.

Saliento a indispensabilidade de sempre nos guiarmos por orientações estipuladas em comitês de ética, por se tratar de pesquisa que envolve inserção em um ambiente social e interação com seres humanos, seus costumes, ideologias e práticas cotidianas, respeitando de forma empática a dinâmica própria destes espaços. Outro ponto essencial a ser evidenciado é a possibilidade de registro das interações e perspectivas de estudantes menores de idade e, sendo esse o caso, trará a necessidade não só de um cuidado maior durante a execução da pesquisa, como também de termos e permissões específicas que cubram a participação deste grupo de forma ética e legal. Completo reiterando que todos os interlocutores da pesquisa consentiram oralmente e de forma escrita com os termos de uso de sua fala e imagem durante o desenvolvimento deste trabalho, incluindo a revisão da transcrição de suas respectivas entrevistas concordando com as informações ali registradas.

O contexto histórico em que esta pesquisa se insere (abrangendo o período entre 2020 e 2023) fora marcado por eventos ímpares que merecem devido destaque. Desde o início de minha experiência enquanto mestrando, eu e minha turma de ingresso convivemos com a dura realidade imposta pela expansão da pandemia gerada pelo COVID-19 e suas consequências práticas em nossas rotinas de estudo, de trabalho e de rotinas pessoais. Lembro-me como se fosse ontem de ser compelido a me adaptar radicalmente minha abordagem pedagógica às ferramentas digitais de comunicação, uma vez que o contato físico estava impossibilitado por um grande período de tempo. A demora em agir do governo estadual e o difícil acesso às tecnologias exigidas pela educação à distância causou impacto permanente em toda a comunidade escolar. Por vezes, me vi inseguro e frustrado com a baixa adesão aos materiais que criava na forma de videoaulas e momentos síncronos nas plataformas de reunião virtual. Recebia como devolutiva a mesma inquietação por parte de meus estudantes.

Vivi momentos em que tive que estar presente simultaneamente em dois espaços ao mesmo tempo, quando no retorno às aulas presenciais da escola teria que acompanhar as reuniões das disciplinas que cursava do programa de mestrado pelo meu celular, concomitantemente, por não conseguir liberação da gestão nesses momentos. O ano de 2022 também representou grandes conturbações na dinâmica da escola, com um período longo de transição e readequação à modalidade presencial, contando com muito caos, tensões entre estudantes e um sentimento que preenchia a atmosfera de uma possível desconexão em relação aquele espaço.

Hoje digo, com toda a certeza, que trabalhar na educação básica e cursar uma pós-graduação é tarefa quase inconciliável, se deseja fazê-la de maneira profunda e completa. Preciso reconhecer que tais fatores influenciaram na distância temporal em que as entrevistas foram realizadas e os dados de campo foram registrados, contando com algumas lacunas e possíveis insuficiências nos materiais de análise. Apesar disso, acredito que a experiência se deu dentro de suas possibilidades concretas e oferece reflexões pertinentes ao universo escolar contemporâneo, encaminhando leituras da realidade que possam ser ampliadas e desenvolvidas futuramente. Caminho nos próximos capítulos pelos horizontes que iluminaram essa minha utopia, como um sonho que se fez possível.

5 EDUCERE: SABER QUE TRANSGRIDE

Fazer pesquisa em Educação é em si lidar com um universo vasto de possibilidades, repleto de contribuições das mais diversas áreas e caminhos teóricos múltiplos. A pesquisa que aqui desenvolvo é pautada na articulação de dois campos do conhecimento que adoto enquanto centrais, pesquisas de cunho antropológico e também educacional. No entanto, propor essa transversalidade entre Antropologia e Educação traz consigo alguns desafios, sendo o principal deles o histórico recente de publicações na área aqui no Brasil. Segundo Karina Vieira, autora que elabora um levantamento detalhado das reflexões na Antropologia da Educação em sua obra de 2017 de mesmo título, a primeira publicação registrada no país data da segunda metade do século XX. Para tanto, Vieira segmenta as pesquisas em três grandes eixos e suas ênfases em: ensino, pesquisa e produção acadêmica. Contabilizando as áreas separadamente, “[...] os dados da Plataforma Sucupira revelam que há um total de 161 programas e cursos de Pós-graduação em Educação cadastrados e um total de 27 programas e cursos de Pós-graduação em Antropologia cadastrados”, sendo que deste total de 188 programas em apenas 5 consta alguma disciplina que intercruza Antropologia e Educação (VIEIRA, 2017, p. 22).

Há uma cisão notável entre os dois campos do conhecimento reconhecida pela autora ao revelar que “[...] uma das maiores dificuldades dos antropólogos diz respeito à sua não preocupação com a educação, enquanto os educadores abandonaram os antropólogos, bem como os princípios e técnicas da antropologia”, de modo geral (VIEIRA, 2017, p. 28). Trazer o cruzamento entre as duas áreas se torna extremamente relevante, portanto, a fim de superar esses limites historicamente criados. “No campo da Antropologia da Educação, passa, então, a ganhar destaque a diferença cultural e a desigualdade social no final dos anos 50, enquanto que o debate sobre diversidade é deixado de lado, de modo que a contribuição da Antropologia aos estudos sobre Educação vai ganhando outros contornos” (VIEIRA, 2017, p. 28). Em meados da década de 80, um artigo em específico ganha destaque ao trazer centralidade para os estudos da diversidade cultural nas práticas educacionais. *A antropologia e os dilemas da educação*, de Silvia de Carvalho, Oswaldo Ravagnani e Najla Lauand, revisa criticamente os legados de Margaret Mead, retomam o Conto de Munanairi para refletir sobre os contextos da Educação no continente africano e revisam o conceito de tradição para essas comunidades. Peço licença para me deter por um momento nesse conto, que muito tem a contribuir nesta reflexão:

5.1 O CONTO DE MUNANAIRI⁴

Frente à imposição de um “novo mundo” desenvolvido e pautado no progresso das nações, imposto pela visão colonial, um pai preocupa-se com a educação de seus três filhos. Para o primeiro deles, contratou um mentor que portava o conhecimento “moderno” e iria adaptar o primogênito aos modos de vida mais “evoluídos”. Percebendo que seu educando não compreendia os conteúdos formais que se passava, o mentor resume sua “educação” ao ato de decorar todas suas instruções, e promete ao final entregar um diploma que representasse a aquisição dos novos saberes. O filho mais velho passa a copiar os modos de agir e se vestir de seu mentor e, subestimando a vida rural simplória que seu pai levava, decide se mudar para a cidade. Chegando lá, para sua surpresa, descobre que seu diploma não possuía valor algum, e se confronta com outros jovens desempregados na mesma situação que ele.

Preocupado com a transformação radical de seu primogênito, com a evasão de outros jovens para o modo de vida urbano e sua transformação em cópias de estrangeiros, o pai decide enviar seu segundo filho para uma escola de técnicas agrícolas, para que este aprenda os manejos próprios da terra e possa levar a frente seu legado de cuidar da roça. O filho, agora dotado de saberes técnicos do cultivo e colheita de produtos, é contratado por uma grande empresa e também abandona sua comunidade de origem. Desacreditado, o pai lamenta:

“Se todo o resultado da instrução é tão somente ensinar os nossos filhos a buscar o êxito pessoal, sem jamais se preocuparem com a prosperidade da comunidade, podemos perder todas as nossas esperanças de que nosso país algum dia progrida. Quando nossos antepassados viviam em tribos, a ajuda mútua ocupava um grande lugar na vida. Não havia então mendigos e ninguém roubava o que fosse dos seus!”.

Com a chegada de um sábio de outra aldeia, o pai vai em busca de orientação. O sábio então o alerta que a busca incessante pelos conhecimentos do estrangeiro nunca poderá trazer paz e harmonia para sua comunidade, pois tentaram sempre copiar a pior parte e não as boas, que mais importante do que uma cabeça cheia de conhecimentos é uma boa conduta na vida, suas crenças, esperanças e receios. O pai, animado, sugere que o sábio molde seu terceiro filho a partir dessa perspectiva, proposta essa recusada pelo sábio:

⁴ Publicado originalmente por Cephass Munanairi em *Présence Africaine* (1965) sob o título *As Sementes Vivas* e retomado por Carvalho, Ravagnani e Lauand em seu artigo de 1980.

“Jamais tentarei fazer uma pessoa partilhar de minhas convicções! Isto seria destruir seu espírito, moldá-la como um oleiro molda a argila. Formando as pessoas desta maneira, nós lhes damos uma alma de escravo, qualquer que seja o mérito das ideias das quais nós os tornamos escravos. A liberdade não tem nada a ver com a independência política. A liberdade é uma maneira de viver”.

Atônito pela fala do sábio, o pai começa a questionar sua própria existência e pertença no mundo, à qual o sábio replica:

“Quando pensares por ti mesmo, quando não mais absorveres com avidez todas as ideias dos outros, quando fores incapaz de rejeitar as ideias dos outros simplesmente porque não te agradam, e souberes examinar cada ideia com um espírito aberto, julgando-a segundo o melhor sistema de referência que conheças, retirando dela o que ela oferece de aproveitável para tua vida, então, e somente então, começarás a ser verdadeiramente livre”.

O sábio, ao observar a contemplação do pai perante sua fala, complementa reconhecendo que vivem agora entre dois mundos, sendo que seu próprio mundo se encontra deslocado. “Os modos de vida estrangeiros não correspondem de maneira alguma às nossas necessidades”. Aceita, portanto, a orientar o terceiro filho a encontrar seu próprio caminho. Iniciou introduzindo ao jovem todo o legado de sua comunidade, as histórias dos antepassados e as lendas de origem. O terceiro filho ouvia admirado, percebia que muito do que consideravam progresso dos estrangeiros tinha vindo de conhecimentos tradicionais de seu próprio povo. Ao se deparar com a grandeza da histórica africana, o sábio viu a necessidade de também contar os feitos de povos residentes em outros continentes, a fim de ampliar a visão de mundo do jovem. “Quando começamos a crer na grandeza dos outros, ganhamos em sabedoria e profundidade, pois à nossa própria força juntamos a dos outros”, concluiu o sábio.

Com tantas novas informações, o jovem se apressou para querer registrar todos esses saberes, sendo acalmado pelo sábio: “Não te atormentes, meu jovem. Quando enterras na terra uma semente ela cresce, mesmo se não deixas uma marca no lugar onde plantaste. Se eu semeio em ti sementes vivas, elas germinarão. Se estiverem mortas, todas as notas, todas as marcas do mundo de nada te adiantarão. Muitos alunos armazenam fatos para passar nos exames e os esquecem logo depois. É o que se chama – erroneamente – instrução, em certos países”.

Dando continuidade à sua educação, o sábio começa a plantar, junto ao terceiro filho, sementes em um pedaço de terra do pai. Os dois observam atentamente o movimento das plantações, o ritmo da colheita, a dinâmica dos corpos vivos sob e sobre a terra. O jovem

começa a analisar cientificamente as experiências cotidianas da roça e se sua comunidade, ficando maravilhado com o novo universo que se abria diante seus olhos. Conciliou toda o conhecimento ancestral apresentado pelo sábio com os saberes construídos por outros sábios ao redor do mundo.

Chega ao sábio e ao jovem a notícia que uma viúva, recusando-se a casar com seu cunhado perante a morte do marido, vivia com seus três filhos desamparada em uma terra vizinha. Os dois se direcionam à sua roça e começam a semear, a lavrar a terra e a preparar os frutos que virão. Logo em seguida, mais pessoas da comunidade chegam para se juntarem a eles. Compartilham histórias, revezam-se no cuidado da terra e alimentam-se em comunhão. É quando um dos agricultores presentes entoia:

“Vou ajudar a vizinha a explorar sua terra até que seus filhos estejam na idade de fazê-lo. Já é tempo de fazermos renascer o que há de bom em nossas tradições. Do contrário ficaremos cada vez mais fracos. Este hábito de esperar que estrangeiro e governo resolvam nossos problemas impede nosso desenvolvimento!”

O Conto das Sementes Vivas, como todo mito, ultrapassa sua estrutura semântica e traz em si algo de muito familiar no que constitui o elo entre humanos vivendo em comunidade por meio de nossa história. De uma forma ou de outra, revela muitas verdades sobre um povo que se defronta com a gradual dominação vinda do exterior de seu núcleo, e os processos conscientes e ativos de resistência para manipular a mudança a seu favor, a fim de transgredi-la. O espírito de juventude contestadora das tradições moveu muitos movimentos também no Ocidente durante o século XX, e irromperam em revolta. Carvalho, Ravagnani e Lauand retomam a posição da autora em afirmar que seria o anseio esperançoso por uma nova comunidade global que movia esses jovens, ao criticamente apontarem que na realidade o que os inspirava era o reconhecimento que essa promessa não se cumprira.

[...] é justamente a constatação da não-realização do ideal de comunidade humana que impede a fé dos jovens no que lhes é tradicionalmente ensinado. E os jovens sabem que esta realização seria possível, se os esforços não fossem canalizados para outros fins” egoístas “para uns poucos já muito ricos (CARVALHO et. al, 1980, p. 47).

As tentativas de reestabelecer o comunitarismo ou cooperativismo “[...] só não funcionam a longo prazo porque o sistema capitalista envolvente ou desintegra as comunidades, combatendo-as como subversivas, ou as transforma em excêntricas turísticas” (CARVALHO et. al, 1980, p. 48). A norma estabelecida pelo sistema vigente

pressupõe indivíduos atomizados e portadores de jornadas fragmentadas e autônomas, envolvendo-as da promessa de emancipação (muitas vezes pelo consumo). Ir contra a norma e desnaturaliza-la, ou seja, transgredi-la, representa até hoje uma tomada de posição arriscada para grupos que desejam viver fora dos ditames hegemônicos. “O igualitarismo interno – tão apregoadado pela democracia na forma de oportunidades iguais para todos – revelou-se inviável dentro do sistema capitalista, caracterizado pela competição desenfreada” (CARVALHO et. al, 1980, p. 48). E por que tal sistema inerentemente desequilibrado se mantém intocável no status quo?

Segundo os autores, as pessoas normalmente justificam sua posição social dentro da estratificação capitalista por uma de duas possibilidades: ou acreditam que chegaram onde estão por mérito pessoal, alcançando o progresso tão prometido e, conseqüentemente, concluem que todos os demais que não conseguiram falharam pela falta do mesmo; ou têm fé que serão reparados e justificados por forças maiores na pós vida. O apreço pela repetição de funções, movimentos e a horários garante a roupagem ideológica perfeita para a harmonia aparente do sistema, sendo a escola um de seus pilares instituídos e formadores. Aplicar a norma de forma legitimada pela sociedade, em fileiras de estudantes que seguem um currículo padrão e alcançam (ou não) seu diploma ao final da trajetória, comprovando perante os demais que obteve sucesso, é o modus operandi da escola moderna. E se há algo central que aprendemos pelo Conto de Munanairi, é que os sonhos do estrangeiro não podem nunca satisfazer os anseios que nossa alma clama. É necessário buscar nas raízes ancestrais dos povos que aqui se estabeleceram historicamente caminhos mais férteis para o futuro de nossa comunidade e por processos educativos mais significativos.

5.2 A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?

Em um dos textos basilares da educação popular brasileira, Carlos Rodrigues Brandão (2019) busca, por vias antropológicas, o que há de mais humano em nossa coexistência neste planeta. Se falamos de educação enquanto a prática mediadora de saberes, vivências e experiências sociais, há de se reconhecer que em nós habita historicamente um direcionamento à reciprocidade. Retomando Marcel Mauss, Brandão coloca no centro da prática social e pedagógica a dádiva, enquanto ciclo constante nos atos de dar, receber e retribuir, enredando todas e todos em redes ou teias de pertencimento. Nós, humanos, por vezes incorporamos a dádiva em seu sentido de vacância permanente, referindo-nos à uma

lacuna constante que tentamos preencher por meio de das inúmeras relações que farão parte de nossas trajetórias. Seria o que Pierre Clastres (2017) refere enquanto uma dívida moral, sentir-se em permanente déficit perante os demais, porém também cobrar a todo momento seu ressarcimento material e simbólico. A própria desigualdade revela em si uma quebra de reciprocidade, deixando invisível a pergunta que a transpassa, ou seja, quem deve o que a quem.

No entanto, a dádiva pode e também ser incorporada enquanto elemento motor de circulação e pertencimento social. Relacionando uma economia simbólica que retome os indivíduos para sua coletividade, podemos pensar a escola e os espaços pedagógico como ciclo de doação, recepção e resposta (BRANDÃO, 2019, p. 14). O autor menciona a noção grega de *paideia*, raiz morfológica da Pedagogia, enquanto a formação da pessoa para a polis, e sua participação política em comunidade. A própria escola enquanto uma instituição pública de origens republicanas europeias tem como marco a lapidação de cidadãos letrados para defender sua pátria, conceito estendido pela Revolução Industrial cunhando uma educação sectarista que marca os séculos subsequentes. Nas palavras de Brandão, a nação britânica aprendeu a “[...] separar a elite aristocrática – e depois a burguesia florescente – destinada ao ócio, aos negócios, à gestão pública e ao oficialato nas forças armadas, da massa das ‘pessoas comuns’, destinadas a obedecer. Guerrear e trabalhar” (BRANDÃO, 2019, p. 17), demonstrando a estrutura classista que norteia a educação imperialista.

A compreensão de que estamos permeados por troncos simbólicos eurogênicos e que, conseqüentemente, habitamos uma escola moldada nos ditames da modernidade colonial (trazendo consigo uma vasta cultural educacional hierarquizante, elitista e etnocêntrica), faz com que a América Latina esteja povoada de derivações desta escola pública padrão que repete sua burocracia e status social. Espaços escolares segmentados em horários de produção, grades e portões delimitando o que entra e o que sai, uniformes que simulam a farda de um corpo militar pronto para servir a um ideal unificante e a exaltação dos símbolos tidos como patrióticos. A educação que propomos não se trata desta dívida à coletividade, mas à uma dádiva circulante que inspire a autonomia emancipatória, que traga suas próprias narrativas para dentro dos círculos de saberes, que transgrida os currículos de formar gente repetidamente para a reprodução acrítica. Devemos nos questionar, assim como o autor: “[...] quando nossas escolas públicas estenderão as suas ‘aulas de história’ dos limites de ‘minha nação’ até todos os territórios ancestrais, antigos e atuais em que os diferentes ‘povos latino-

americanos’ construíram e seguem construindo a história real de suas vidas e lutas”? (BRANDÃO, 2019, p. 17).

Ao colocarmos em evidência os direcionamentos que as ações educacionais têm tomado e a quem de fato eles têm servido, podemos propor então alternativas verdadeiramente contra hegemônicas e “desordenadoras”, substituindo opções pedagógicas centradas na hierarquia e anomia por aquelas que tragam isonomia e autonomia (BRANDÃO, 2019, p. 24). Ou, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2001, 2014), trocar as monoculturas de saber, rigor e tempo linear por ecologias repleta de saberes e temporalidades plurais. Voltamos a dádiva para a construção de “pluri-saberes diferenciadamente unificáveis”. Isso passa necessariamente pela compreensão antropológica de que nossa espécie humana, para além de somente racional ou política, é especificamente aprendente (BRANDÃO, 2019, p. 31). Relembrando o legado de Freire e sua educação popular que deve desaguar em pessoas crescentemente conscientizadas, no poder insurgente e democrático, trazendo uma “desordem pedagógica” centrada na circularidade da palavra. Fonte de inspiração, construir nossa ação enquanto educadores pautando-nos nesses valores requer um esforço constante de rever práticas e mobilizar sujeitos, sendo o maior desafio não sabermos ao certo onde vamos chegar, mas tendo a certeza de qual ponto partimos.

Pois... a quem serve a educação? Qual o seu destinatário mais original e essencial? A quem cabe o dever de ofertar a educação e a quem cabe o direito de recebê-la? Ou, ao contrário: quem possui o direito (e o poder) de impor uma educação e a quem compete o dever de recebê-la? (BRANDÃO, 2019, p. 18).

5.3 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO HABITADO

“Habitar a escola, fazer dela sua morada. É o que diversos estudantes (e professores) fazem durante todo o ano, repetindo diariamente (semanalmente) seus rituais” (GARCEZ, 2000, p. 58). Introduzindo a escola enquanto espaço simbólico permeado de imaginários e ações interconectadas, Rita Garcez elabora em *Para uma pedagogia da pichação* um olhar sobre o espaço escolar que expanda sua compreensão somente institucional. Baseando-se no conceito de imaginário proposto por Gilbert Durand (1998), a autora retoma a noção deste “conjunto de imagens e relações que constituem o capital pensado do homo sapiens” para mergulhar no universo simbólico que permeia as relações escolares, revalorizando uma abordagem antropológica que vá além das verdades racionalistas ocidentais e que condicionam os comportamentos rotineiros neste espaço.

Garcez nos aponta dois conjuntos de ritos que marcam, no geral, as ações e mobilizações compreendidas dentro da escola. Há, segundo ela, ritos primeiramente consensuais, ou seja, que conferem uma identidade específica à escola, instituindo uma espécie de comunidade moral que religa seus membros na dinâmica coletiva comum. Por um outro lado, há aqueles ritos diferenciadores, baseados em categorias de pertencimento e que delimitam a existência de grupos neste espaço levando a sentimentos de apego ou desapego, e podendo contribuir para a manutenção da “ordem”. Os ritos escolares são essenciais para compreendermos o espaço escolar enquanto espaço simbólico que perdura e transpassa a instituição, dando-lhe vida. Ao criar padrões socioculturais, podem levar à mobilização de conflito, de inversão e até mesmo rebelião. Tal abordagem trazida por Garcez se mostra extremamente profícua para pensarmos os caminhos que levam à transgressão emancipatória.

Lembrando-nos que “[...] enraizar-se na escola significa estabelecer relações humanas as mais diversas, mas também conjugar estas relações a seu espaço físico-geográfico” (GARCEZ, 2000, p. 60), a autora propõe uma adaptação da metodologia criada por Yves Durand e Danielle Rocha Pitta (1995) que desvenda o imaginário por meio de do Trajeto Antropológico, ou seja, apreender este “[...] incessante intercâmbio entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND; PITTA, 1995, apud GARCEZ, 2000, p. 60). Ao encaminhar a análise por este trajeto, trazemos ao centro do debate a dinâmica cultural da escola, que oscila geralmente por dois mecanismos antagônicos, sendo eles um opressor (que sobredetermina imagens do modismo) e outro opositor (que engendra revoltas e suscita símbolos de oposição dialética). Portanto, pensar a escola também é imaginar um cenário tenso de disputas e assimetria.

Para recriação deste Trajeto, Garcez caminha em sua obra por dois métodos de interpretação da realidade escolar, se amparando em Durand e Pitta, e fazendo as adaptações necessárias para que se encaixem no contexto socioeducativo da comunidade recifense em que se insere. O Teste de Arquitetura Sensível de Pitta propõe uma visualização da escola por meio de um mapa arquitetônico que descreva os sentimentos e significados aportados pelos/as participantes (oito pichadores dessa comunidade), seu apego ou desapego pelo espaço, seu senso de habitação. Já a Análise do AT-10 (adaptação do AT-9 de Durand), busca apreender coletivamente os sentimentos compartilhados pelo grupo sobre a escola, atentando às emoções no espaço habitado por meio de um microuniverso mítico.

O percurso metodológico adotado por Garcez e trazido aqui por mim a título de ilustração de uma das possibilidades ao se deparar com uma análise antropológica da escola

procura, acima de tudo, reviver a escola enquanto espaço habitado. Ao retomar a citação de Bachelard, a autora reforça que “[...] o espaço habitado transcende o espaço geométrico” (GARCEZ, 2000, p. 81). É essencial compreender os elementos inanimados da escola enquanto referenciais de emoções, vivências, conexões e também obstáculos. Sendo assim, eles “se transmutam, encarnando sentimentos e afetividades”, uma vez que “[...] o trato dado à arquitetura escolar exprime desejos, anseios, esperanças, desesperanças do grupo em relação à escola” (GARCEZ, 2000, p. 82). É preciso que nós educadores compreendamos como a escola está dividida, material e simbolicamente. Desde os muros que a separam da comunidade “externa”, ao portão de aço que delimita entrada e saída, ao vigia que controla este movimento e dá o tom do cronograma de aulas ao tocar a sirene, às salas de aula, corredores, grades, banheiros, e muito mais.

É na ação diária que o grupo constrói e constrói-se na relação escolar. Estabelecida em um conflito entre **regras e anomia**, que incomoda a sociedade, não tanto pela **acomodação**, porém muito mais pela rebeldia de suas atitudes, pelo confronto diante das leis impostas. Aqui a rotina do viver escolar é rompida com o evento da **transgressão** (GARCEZ, 2000, p. 85, grifos meus).

Pensar a escola em termos da experiência ativa, ou seja, consciente e mobilizadora de afetos, exige compreendê-la enquanto habitada pelos mais diversos grupos que nem sempre se estabelecem harmoniosamente. Como a autora nos lembra, espaços e pessoas fundem-se, então o espaço escolar passa a ter alma (GARCEZ, 2000, p. 85). Trago como exemplo a análise relatada por Garcez mais adiante em sua obra, dedicada aos espaços principais que constituem a escola. Ao observar os símbolos atribuídos pelos/as participantes à área de entrada, a autora nota que grande parte faz uso do símbolo da queda, relacionado por ela à incerteza do que virá ao ingressar nesse universo próprio. Segundo a autora, remete ao “[...] futuro que amedronta e se aproxima, traz o medo, a revolta e a inércia. A inquietude diante do teimoso destino que parece imutável” (GARCEZ, 2000, p. 87). Sendo assim, a entrada da escola não é lida mais somente enquanto seu portão e zona de acesso, mas também em seu simbolismo de limite, fronteira e passagens (GARCEZ, 2000, p. 91).

Da mesma forma, o pátio do colégio pode abranger um leque de experiências e sentidos que tornam a vivência escolar muito além da frequência dentro das salas de aula. As motivações que orientam cada estudante a levantar de suas camas, enfrentar distâncias e transporte público, para se inserirem na rotina e horários da escola, são complexificadas quando observamos uma grande parte destes estudantes que se recusam a sequer aparecerem

em sala. Tantos outros, oscilam em assistir algumas aulas e “filar” as demais, estendendo os intervalos, agrupando-se nas arquibancadas, levando jogos para as mesas da cantina, disputando o uso da quadra e se arriscando nos becos “proibidos” do colégio para diversas finalidades. Para Garcez, os símbolos positivos e negativos encontrados no pátio mostram que ele é o lugar mais habitado pelo grupo, é o pátio que prende grande parte dos grupos à escola, pois nele que se desenrola praticamente a vida no mesmo (GARCEZ, 2000, p. 101).

Ao fazer referência à Dayrell (1996), a autora trata da dicotomia também em termos de haver duas escolas contrapostas, mas também complementares, relacionando-se de forma complexa e moldando o espaço em que nos inserimos. Uma diz respeito à escola instituída enquanto homogênea, a oficial transmissora e detentora dos saberes essenciais à cada sociedade. A outra abrange o enorme leque de situações e relações entre seus sujeitos, que incorporam uma diversidade sociocultural frequentemente desconsiderada nos projetos político pedagógicos escolares. Segundo Dayrell, a escola é encarada pela sociedade enquanto “[...] uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos” (DAYRELL, 1996, p. 139), transmutando a relação pedagógica ao mero ato de transmitir e assimilar, de ser ranqueado e receber uma quantificação numérica (nota), de avançar mais uma etapa e passar de ano, de concluir e “finalmente sair”. “Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos, o conhecimento escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos” (DAYRELL, 1996, p. 139).

Quando proponho trazer o mundo “lá de fora” para dentro da escola, não me refiro somente ao espaço geográfico, mas às exterioridades que ocorrem no interior da própria instituição. Estes estudantes que passaram pelos portões e agora estão “dentro” do espaço físico delimitado pelos muros e paredes circundantes, por vezes estão “fora” do programa proposto hierarquicamente e apresenta outras propostas de uso deste mesmo espaço, que ultrapassam a noção corrente que atribuímos à rotina escolar. Será impossível caminhar em direção a propostas pedagógicas de fato inclusivas e emancipatórias se continuarmos a descartar talvez mais da metade das dinâmicas que a escola compreende hoje e que tem potencial de abraçar em um amanhã que virá. A escuta dos/as estudantes é só um primeiro passo, deve ser basilar para todas as demais decisões e alterações no significado culturalmente atribuído à escola. É urgente que superemos a dicotomia instituída entre os dois discursos preponderantes, ou seja:

[...] um institucional, um institucional/instituído que aponta para o oferecimento de uma escola que pretende educar para uma cidadania baseada numa educação tecnocrática; e outro, que seria muito mais um comportamento simbólico e um discurso simbólico, antes mesmo, que explícito, onde se estabelece uma ordem própria, um aproveitamento outro do espaço escolar, onde existe uma regra própria uma norma particular de uma desordem que cria e gera formas de habitar (GARCEZ, 2000, p. 107).

Portanto, pensar em termos de imaginário e povoar a escola de seus significados, devolver-lhe a alma como aponta Garcez, é também um posicionamento político que direciona nossa prática enquanto educadores. O que queremos da escola, para a escola e com a escola? Caminhar rumo à uma abertura constante de suas possibilidades, trazendo em seu seio o que há de mais humano na mediação de saberes e no acolhimento de formas múltiplas de (co)existência. Compreender a necessidade humana em se identificar, já que “[...] toda identidade tem uma dimensão sociocultural. Cada ser humano produz e é produzido pela cultura, transforma e é transformado pela sociedade [...], condutor, portanto, de mudança sociocultural” (GARCEZ, 2000, p. 144).

Para a autora, a falta de identificação leva à negação dela, ou seja, à anomia, a rejeição de normas estabelecidas socialmente, que levam à transgressão. Por sua vez, gerando para os sujeitos marginalidade e desvio. Preciso ressaltar que o sentido atribuído à transgressão pela autora diverge do conceito que aplico ao meu trabalho como um todo. Baseio-me na ação emancipatória e consciente das limitações sistêmicas em que os sujeitos se inserem, propondo, apoiado sempre em Bell Hooks, uma pedagogia da liberdade que gere autonomia coletiva. Transgressão, para Hooks e para mim, não se trata apenas de revolta ou recusa, mas de um direcionamento subsequente, uma atitude ativa de contestação das desigualdades e injustiças pautadas no bem viver da coletividade, inserindo sujeitos em seu contexto mais amplo. Não se trata apenas da “[...] violação das regras, normas, pelo descontentamento das expectativas sociais” (GARCEZ, 2000, p. 144). Concluo meu raciocínio com o anseio de Paulo Freire compartilhado por muitos de nós, educadores, em esperar uma escola outra:

Por isso a escola precisa ser como um “espaço aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretoria, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É preciso que a prática educativa reconheça-se dentro de seus limites (econômicos, políticos, sociais, culturais), pois não podendo tudo, **a prática educativa pode alguma coisa**” (FREIRE, 1995, p. 96, grifos meus).

Da mesma forma, reconhecer que não podemos tudo é também identificar que estamos imersos em uma coletividade com a qual nos deparamos ao nascer e transformamos diariamente não somente pelo fato de existirmos, mas por reexistirmos criticamente. É perceber as limitações sistêmicas por meio de um olhar mais denso e ampliado da sociedade, evitando nadar pela superfície, mas que também exige uma revisão de nossa própria experiência humana. As vivências dentro da escola preenchem minha situação enquanto educador e dão alma a este trabalho. Apresento no próximo capítulo perspectivas mais concretas do que me refiro enquanto espaço escolar habitado.

6 O MUNDO AQUI DENTRO: CENÁRIO DE EMANCIPAÇÃO

Pensar a formação dos sujeitos e nossa relação indissociável com a sociedade é refletir também sobre as etapas de humanização pelas quais passamos, com variações significativas a depender da cultura e das estruturas materiais ali disponíveis, porém com alguns pontos de convergência quando pensamos pela ótica da educação. Aqui falo especificamente de uma dessas etapas que simboliza grande parte das vivências em que me insiro enquanto professor de ensino médio: a juventude. Talvez a questão que mais acompanha esses jovens durante sua trajetória escolar seja: “o que você quer fazer quando crescer?”, questão esta que traz em si uma carga cultural de projetar em tais sujeitos em formação um direcionamento rumo à sua vida pós-diploma, sua inserção ‘de fato’ na dinâmica social, seu papel representativo aos olhos dos demais, mas especialmente na tentativa de reforçar esse olhar de relevância existencial sobre si próprios. “Quero ser alguém na vida” segue sendo a resposta mais recorrente, demonstrando que talvez esses jovens foram levados a crer que ainda não são alguém nesta vida, que seu potencial ainda está a ser descoberto.

Minha réplica em sala de aula costuma ser a mesma: “mas você já não é alguém?”, seguido de olhares reflexivos e de inquietação, uma vez que eu enquanto educador tento apresentar uma perspectiva muitas vezes ainda não analisada, a de que a presença desses jovens ali, naquele momento, já carrega seu valor absoluto. Valorizando o momento insubstituível do fazer pedagógico que a escola nos proporciona, apesar dos pesares, percebo muitas vezes um certo alívio e uma contemplação dos estudantes ao se depararem com o fato de que sua existência é válida *a priori*, e que mais do que seu ponto de chegada, é a trajetória em que estou interessado enquanto educador. A partir desse momento, nossa relação passa por uma transformação. Digo, de forma generalizada, a partir dos encontros em que é possível (por diversos motivos que irei aprofundar mais adiante) construir uma relação pedagógica para além do esquema tradicional professor/aluno.

Nestes casos, o que decorre é uma abertura gradativa e radical na possibilidade de nos enxergarmos enquanto pares dialógicos, já que o reconhecimento de valor mútuo equilibra a balança. Não pretendo aqui romantizar os relatos de experiências educacionais bem sucedidas como forma de anular as hierarquias existentes na estrutura escolar por ‘natureza’, mas propor um tipo alternativo de registro científico do que se passa na escola, e do que eu tenho passado na escola, a fim de trazer sentido aos relatos etnográficos que seguirão. Continuo sendo visto

como ‘o professor’, e eles também compreendem que são vistos como ‘os alunos’, porém tais termos não bastam mais ao ponto que se torna urgente superá-los.

Educar por meio de do afeto supõe um movimento de reconhecimento da humanidade presente em cada voz inserida no contexto escolar. No capítulo *A construção de uma comunidade pedagógica em Ensinando a transgredir* (2017), Bell Hooks registra um de seus diálogos com um de seus colegas, o filósofo Ron Scapp, que atua na área de educação multicultural e cursos preparatórios para estudantes da escola pública. No que diz respeito à figura do professor culturalmente instituída, o diálogo em questão aponta de início um dos fatores que obstrui as relações educacionais de florescerem por outras raízes: “Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é minha identidade e não posso questioná-la’” (HOOKS, 2017, p. 180).

Uma identidade que aparenta ser esculpida em mármore, enrijecida por anos de negligência estatal, sucateamento dos recursos e espaços destinados à nossa profissão, mas também de uma hierarquia egóica socialmente referenciada a partir da lógica do mérito. Afinal, tais professores sentem que chegaram ali e devem provar seu valor, reforçar sua autoridade. Conversas do tipo permeiam nossa sala de reuniões e de repouso, as conversas entre pares que revelam sempre um descontentamento quase redundante com os perfis de estudantes que não se encaixam no programado, uma inquietação latente que reside entre impedir a fuga das regras e naturalizar o fracasso institucional. Quase sempre, as mesmas conversas se direcionam para o reforço da garantia dessa mesma identidade sacralizada, quebrando o diálogo ao individualiza-lo em comparações de benefícios de carreira, direitos trabalhistas e o relógio que cronometra o tempo restante para a tão sonhada aposentadoria.

Observo que uma válvula de escape, ou mecanismo de defesa, recorrente entre esses professores é de tentar o isolamento entre o pessoal e o profissional, mostrar uma postura mais rígida ou por vezes fria, que aparentemente valoriza somente o exercício da técnica, a transmissão de um assunto e a finalização do expediente ao final da última sirene. Curiosamente, mas não surpreendentemente, se tratam dos professores com os quais os estudantes sentem maior distanciamento, até mesmo apatia, pela sua presença e por suas aulas. Por consequência, respondem na mesma medida. Evitam deliberadamente assistir as aulas ou, se lá estão, fazem de tudo menos engajar-se, desviando os olhares nas telas dos celulares particulares ou iniciando qualquer fofoca espontânea em sala. Essa primeira forma de rompimento do afeto, o da rejeição passiva, por vezes também é acompanhada por sua

etapa extremada, a do enfrentamento direto, ou a rejeição ativa de tudo que ali está sendo apresentado.

Questiono-me se algum desses dois tipos de rejeição estudantil frente à prática pedagógica que consideram infundada ou ilegítima carrega em si elementos de transgressão. Para ajudar-me nessa reflexão, retomo o diálogo entre Hooks e Scapp, em especial o que denominam de “cisão entre mente e corpo” (HOOKS, 2017, p. 183). Ao fazer referência às pensadoras feministas Jane Gallop e Shoshana Felman, os autores reiteram a atenção para a “presença do professor como corpo na sala de aula”, e a centralidade de compreendermos os efeitos que tal presença exerce no corpo e mente dos estudantes, dentro e fora de sala. Scapp recorda que o estigma atrelado à figura tradicional do professor, distante do corpo estudantil, imóvel em sua escrivaninha sobre um patamar diferenciador que eleva sua voz e seu olhar, “lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade”. Penso, a partir dessa afirmação, que o oposto pode também ser inferido: criar possibilidades de ação pedagógica para além do carrasco doutrinador, aproximando-nos dos estudantes e de suas linguagens próprias, pode ter relação com o questionamento contemporâneo da própria verdade enquanto algo unívoco e imutável. A multiplicação de saberes possíveis exige uma revolução da estrutura desgastada entre professores-alunos.

Recordando suas primeiras experiências enquanto docente, Hooks relata o nervosismo que sentia em se deslocar de sua mesa em direção aos estudantes, ou tentar qualquer forma de aproximação inicial. “Isto tem a ver com poder”, completa (HOOKS, 2017, p. 184). “Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente”. No meu caso, alguns fatores me privilegiaram de certa forma nessa aproximação, o primeiro deles sendo a pouca distância etária entre nós. Por ter iniciado a carreira docente relativamente cedo, e ter me formado a partir de experiências *sui generis* oferecidas pelo ambiente universitário público como o PIBID⁵ e o AFIN⁶, parti para a sala de aula ainda com a perspectiva fresca de licenciado sonhador, no melhor dos sentidos. Busquei, e felizmente fui correspondido na maior parte das vezes, trocas e olhares sinceros, diálogos abertos e caminhos para a ruptura de um sistema que reconhecia como injusto e desigual.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pela Capes. Disponível em <portal.mec.gov.br>, acesso em 06/06/2023.

⁶ Ações Formativas Integradas de apoio ao ingresso no ensino superior (AFIN), criado pela resolução 02/2016 – CONSEX/UFU. Disponível em <proexc.ufu.br>, acesso em 06/06/2023.

Além da categoria ampla de juventude que nos aproxima, interesses e pautas compartilhados em sala ou nas redes sociais são pontes instantâneas de conexão. Produções audiovisuais do momento que uso como referência mais concreta de temáticas por vezes abstratas demais fomentam a curiosidade pelas discussões, eventos e fofocas cotidianas são reaproveitadas por mim para destacar comportamentos padronizados ou estruturas de poder. Além do fato, é claro, de povoarmos uma escola popularmente apelidada de “vale da CBX”, em outras palavras, reconhecida por muitos como um dos epicentros da comunidade LGBTQIAP+ da juventude da Cidade Baixa em Salvador.

Trago aos holofotes este ponto em específico pois, ser um educador LGBTQIAP+ representa algo indissociável da minha figura e das minhas práticas pedagógicas. Especialmente por dividir experiências tão comuns às vivências de jovens que buscam um espelho e um ouvido amigo para dividir suas próprias angústias e/ou anseios que geralmente são renegadas. Histórias de vida marginalizadas em suas famílias, suas vizinhanças, seus núcleos de amigos e de trabalho, podem ali ser acolhidas de forma a refletirmos coletivamente sobre os fatores que nos causaram tais momentos, e sobre quais caminhos alternativos podemos trilhar. Com o tempo, fui me sentindo mais à vontade para expressar elementos estéticos que automaticamente me associariam à nossa comunidade, como chegar com as unhas pintadas, vestindo roupas e estampas coloridas e temáticas, portando broches e bandeiras tão simbólicos nos meus materiais de trabalho. Tudo isso para que, com o tempo e o convívio diário, possamos construir uma comunidade de apoio, de proteção e de aprendizagem.

Com isso, ao me dedicar a possibilitar um espaço mais humanizado e simétrico, sou tomado pelo sentimento que Scapp descreve como “[...] um certo tipo de relação face a face e de respeito por “o que eu digo” e “o que você diz” e “[...] de repente o que digo não vem mais de trás dessa linha invisível, dessa muralha de demarcação que implica que tudo o que vem deste lado da escrivinha é ouro, é a verdade [...]” (HOOKS, 2020, p. 185). Um movimento extremamente contemporâneo e relevante de observar com proximidade uma geração de jovens que formam seus saberes de forma divergente àquela que seus pais ou avós foram habituados, que não hesitam em questionar o valor absoluto do conhecimento áureo do professor, e que muitas vezes são tidos como “rebeldes”, “indisciplinados” ou “ousados” demais pela outra parte.

Ao propor que o mundo particular de cada um não precisa ser despido no passar dos portões da escola, e que podemos sim construir novos mundos aqui dentro da escola, sinto-me

mais educador que professor. No dever ético de tomar suas vivências como elementos significativos de construção constante da cultura, trago para a centralidade desta pesquisa tudo o que a juventude tem a dizer e que pude, dentro de minhas limitações, captar e interpretar nos relatos que seguirão. Mais que objetos de estudo, trago com afeto minha contribuição para a real transgressão estudantil. Afinal, “[...] reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação” (HOOKS, 2020, p. 186).

6.1 DAS VOZES ATIVAS

Mas afinal, do que e de quem falamos quando trazemos a juventude à cena? Assim como Juarez Dayrell (2007) em *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*, reflito aqui sobre uma parcela de jovens que “[...] maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Porém, apesar desses marcadores sociais específicos, ainda se tratam de jovens, pertencendo assim à uma etapa da formação humana muito comum à grande maioria de nós, que vivemos em sociedade. Saliento esse fato no intuito de buscar uma correlação entre o momento em específico em que me insiro nas vidas desses sujeitos, as expectativas que estes têm sobre o espaço em que nos encontramos, e as possibilidades reais de tal espaço escolar corresponder às expectativas que seus estudantes, bem como seus responsáveis e toda a sociedade, depositam em si. Afinal, “[...] trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Com isso, pretendo encaminhar que quaisquer alterações na forma em que concebemos ‘a juventude’, seja como etapa transitória entre a figura precoce e infantil e sua subsequente, a etapa da ‘maturidade’ completa, seja como fase significativa em termos analíticos por si só, não pode ser interpretada fielmente se descolada do seu contexto mais amplo. A juventude não é homogênea, bem como não é isolada, e oferece elementos essenciais tanto para esta pesquisa quanto para a compreensão da dinâmica dos fenômenos culturais educativos que me proponho a fazer. Para fazer jus ao referencial teórico selecionado para a pesquisa, bem como descrever com maior profundidade o conceito de

juventude com que trabalho, me ancoro em especial em outro artigo do mesmo autor sob o título *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*, de 2005.

Dayrell acompanha a perspectiva de Edgar Morin (1987) em não conceber a juventude enquanto etapa solidificada e homogênea da vida humana, já que esta não se esgota em si mesma, nem mesmo é superada em absoluto pelas etapas subsequentes. A postura de Morin perante as etapas da vida é resumida por este trecho reproduzido por Dayrell:

É agora, quando se misturam envelhecimento e rejuvenescimento, que sinto em mim todas as idades da vida. Sou permanentemente a sede de uma dialógica entre infância, adolescência, maturidade, velhice. Evoluí, variei, sempre segundo essa dialógica. Em mim, unem-se, mas também se opõem, os segredos da maturidade e os da adolescência (MORIN, 1987, p. 255).

A partir dessa leitura, podemos ressignificar a juventude não enquanto etapa atomizada e objeto de análise contido, mas como um devir constante que acumula as sociabilidades presentes anteriormente, e perpetua-se nas experiências de vida dos sujeitos daí em diante. Pensar a juventude somente enquanto estágio preparatório para a maioridade é reduzi-la, segundo o autor, de forma negativa, ao enxergá-la enquanto potência não realizada, enquanto um vir a ser algo de fato. Por consequência, o ato de educar está necessariamente vinculado às diversas temporalidades humanas, uma vez que “[...] não se pode esquecer de que a educação diz respeito aos processos de construção do ser humano como tal, nos quais educar é humanizar” (DAYRELL, 2005, p. 3). Sendo assim, não pode haver uma maneira única de se conceber o tempo e as temporalidades de socialização, uma vez que dependem justamente do povo e dos sistemas culturais que abarcam, justificando a necessidade de um olhar antropológico para o fazer-se humano em cada cultura, ou seja, o educar-se.

Para resumir, temos a partir de Dayrell e Morin um conceito de juventude socialmente produzida. É preciso situá-lo em dinâmicas sociais, econômicas e históricas próprias se queremos compreender o ser jovem em cada contexto analisado. Por exemplo:

A obra de Margaret Mead, ao descrever sobre o cuidado e o tratamento das crianças, sobre os papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres na vida adulta e sobre os sentimentos e emoções envolvidos na experiência cotidiana em Samoa, veio colocar em questão a tendência etnocêntrica de universalização de padrões culturais próprios de um grupo social como expressões imutáveis da natureza humana (DAYRELL, 2005, p. 3).

A postura etnocêntrica que generaliza formas de conceber o tempo e a realidade impede de avançarmos no debate sobre a humanização, ou seja, o tornar-se pertencente à sua

cultura e ao seu grupo, trazendo uma espécie de juventude genérica e replicável. Para além de critérios etários e biológicos, ser jovem baseia-se muito mais na forma como o restante da sociedade nos concebe em nossos papéis e expectativas, dizendo também muito sobre os sentidos que cada cultura carrega sobre o desenvolver da vida em si. Para o autor, esta postura “[...] significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta” (DAYRELL, 2005, p. 4).

Portanto, acompanhando a reflexão que Dayrell (2007) faz acerca da temática supracitada, optarei por me ancorar no conceito de ‘condição juvenil’⁷ a partir deste momento. Assumir a noção de condição implica necessariamente situar tal juventude em seus contextos indissociáveis, estruturais e subjetivos, no que diz respeito ao “ser jovem” de periferia, pertencer a grupos historicamente racializados e marginalizados, frequentar uma escola pública, como é o caso da vasta maioria de estudantes com os quais convivo diariamente. Como nos lembra Dayrell (2007, p. 1109), “[...] um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Sendo assim, ao pensar sua etapa de transição juvenil, devo sem dúvidas buscar interpretar quando, e como, esses sujeitos são inseridos em um processo de amadurecimento, muitas vezes precoce ao ser comparado às etapas padronizadas definidas pela letra da lei (como por exemplo no Estatuto da Criança e Adolescente⁸).

Com isso digo que, a partir dos meus registros de experiências com esses jovens dentro e fora de sala de aula, percebo uma prevalência de casos em que desde os dezesseis anos esses estudantes precisam contribuir na renda e nas tarefas de casa, com maior ou menor frequência, ou vêm de contextos familiares onde a garantia de recursos básicos supera a possibilidade de construir projetos individuais ou planejamentos a longo prazo. Tais perspectivas, reduzidas pela estrutura macroeconômica vigente, resultam em índices baixos de adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingresso nas universidades públicas de ensino superior, por exemplo. Aqueles poucos que fogem à regra são tidos como motivo de orgulho e destaque por parte da gestão escolar, mas apesar de representarem uma conquista ímpar, não refletem a grande maioria que rompe seus vínculos com a escola a partir do

⁷ Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

⁸ BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

momento de obtenção de seus diplomas. Portanto, cabe a nós o questionamento: com tantos elementos de marginalização, é possível afirmar que estes jovens se veem como dominados por poderes que ultrapassam nossa ação individual?

6.2 DA PERSPECTIVA DE DOMINADOS

Permitam-me aqui abrir um parêntesis trazendo as reflexões de Alonso Bezerra de Carvalho em *Educação e liberdade em Max Weber*, em especial no seu segundo capítulo, *a burocracia e o carisma como tipos puros de dominação*, a fim de cruzar as denominações tipificadas de dominação clássicas na teoria weberiana com os elementos supracitados que desenham o cotidiano escolar em que me insiro. Na teoria sociológica tradicional eurocentrada, creio que Weber representa um dos autores que mais dialoga proximamente com a metodologia antropológica que norteia esta pesquisa, seja por inverter a perspectiva analítica vigente em sua época, atribuindo aos sujeitos e suas ações uma centralidade até então inédita, seja por vincular às suas ações um teor quase etnográfico ao inseri-las em seu contexto cultural mais amplo, gerador de sentidos mutuamente compartilháveis. Para isso, em um primeiro momento saliento a definição de dominação trazida por Weber em *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (1998):

A dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis. E esta situação “está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros, mas não necessariamente à existência de um quadro administrativo (WEBER, 1998, p. 33).

O conceito de dominação pode ser útil para esta pesquisa ao ponto que carrega em si pontos de análise convergentes à reprodução das estruturas a partir de Bourdieu, trabalhada por mim em capítulos anteriores. No entanto, diferentemente do último, Weber aponta que a legitimidade da obediência se dá “... unicamente em virtude da relação formal de obediência, sem tomar em consideração a opinião própria sobre o valor ou desvalor da ordem como tal” (WEBER, 1998, p. 140). Carvalho ressalta que “o grupo de pessoas que obedece deve reconhecer que as ordens são legítimas” (2004, p. 93), ou seja, há de se interpretar nas ações dos sujeitos (no caso, dos jovens estudantes que participam ativamente do processo de construção desta pesquisa) se há, e em quais níveis se dá, a legitimidade da escola enquanto detentora de um saber dito superior, e quais decisões irão tomar frente à estrutura posta para acatá-la ou modifica-la.

Ao categorizar que a vida moderna é gerada a partir do domínio burocrático e da objetividade racional, Carvalho busca articular a teoria weberiana com a interpretação dos modelos educacionais contemporâneos, os quais o próprio autor clássico não detém muita atenção em seus escritos originais, porém oferece instrumentos de análise relevantes. “Observando as instituições educacionais da Europa de sua época Weber constata que elas são dominadas e influenciadas pela necessidade de um tipo de ‘formação cultural’ [...] indispensáveis à burocracia moderna” (CARVALHO, 2004, p. 120). Nesse sentido, é possível afirmar que as instituições observadas pelos autores são essencialmente do tipo “ensino especializado”, voltado às urgências do sistema capitalista em obter “técnicos e funcionários preparados, generalizou-se o sistema de exames por todo o mundo, sobretudo quando se transformam em vantagens econômicas” (idem).

E são essas “vantagens econômicas” que estão em jogo quando a escola promete aos seus estudantes um salto significativo em status e poder aquisitivo ao assumirem o *habitus* indicado em seus protocolos: o da disciplina, o da persistência, o do mérito e o da ascensão. Desde que se cumpra tudo que for ditado nas primeiras semanas de recepção da escola, é possível chegar lá, alcançar tudo aquilo que foge da gama de possibilidades concretas previamente experienciadas pelos estudantes em suas vidas “fora da escola”. Ao seguir a burocracia e a busca de elevação de *status*, a escola legitima sua dominação ao creditar a si mesma a exclusividade de atestadora de méritos, apoiada por grande parte da comunidade escolar que faz suas engrenagens girarem cotidianamente. Pelo menos é o que se crê a partir dessa leitura hegemônica da escola moderna. Busco exatamente compreender se há tal legitimidade consagrada da escola nos sujeitos, mas acima de tudo, se observo movimentos de quebra ou reconstrução desta dominação, aos quais atribuo o conceito de transgressão estudantil explicitado em capítulos anteriores e retomado em breve para futuras interpretações.

Encontro, a partir das leituras de Carvalho, um importante gancho epistemológico entre a ideia de contraposição à dominação que chamamos de transgressão e a teoria weberiana. Segundo o autor, mais do que reconhecer os mecanismos de supressão dos potenciais impostos pela instituição, no caso escolar, devemos “[...] procurar opor-nos a este processo para poder conservar uma parte da humanidade livre deste condicionamento externo da personalidade, devido à dominação total do ideal de vida burocrático” (CARVALHO, 2004, p. 121). Para ele, Weber não nos apresenta uma realidade incontornável, mas sim aponta um caminho possível por meio de da expressão carismática: “[...] um espaço para a

manifestação da personalidade perdida” (CARVALHO, 2004, p. 121). Preparando os sujeitos para sua cultura, a educação tipicamente idealizada, em termos weberianos, pode “garantir a manifestação do carisma”.

Em contraponto à dimensão altamente racionalizada regada pela burocracia moderna, que busca termos calculáveis e premeditáveis à esfera social, a esfera carismática se apresenta “para além das exigências da vida cotidiana” (CARVALHO, 2004, p. 124). Parte não das hierarquias meritocráticas de obtenção de títulos e saberes exclusivos adquiridos, mas de uma legitimidade construída a partir de dons “do corpo e do espírito”. “Em *Economia e Sociedade*”, o carisma é denominado como ‘uma qualidade pessoal considerada extracotidiana e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos’ (WEBER, 1998, p. 159-9 apud CARVALHO, 2004, p. 124). De natureza outra, se distancia dos pilares metódicos alçados pela dominação burocrática, se antagonizando a ela, já que o tipo ‘puro’ de carisma coloca em xeque o ordenamento econômico, desestabilizando a permanência das instituições modernas. Dessa forma, representa ao mesmo tempo uma qualidade instável e revolucionária ao tecido social hegemônico, já que é “[...] especificamente irracional no sentido de não conhecer regras [...], derruba o passado” (WEBER, 1998, p. 160). Por ser altamente emotiva em sua concepção, transforma os sujeitos ‘de dentro pra fora’, baseia-se em poderes extraordinários, qualidades atribuídas aos sujeitos que não estariam acessíveis a todos.

Porém, a forma ‘pura’ do carisma pode ser apropriada de tal maneira a tornar-se transmissível, adquirível por meio de um processo próprio, ou seja, incorporando-se à dimensão educacional. A isso, Weber atribui o termo ‘pedagogia do cultivo’, como exemplifica nesta passagem de *Ensaio de Sociologia*, ao observar a China antiga:

Os chineses não comprovavam habilitações especiais, como os nossos modernos e racionais exames burocráticos para juristas, médicos, técnicos. Nem comprovavam os exames chineses a posse do carisma. Os exames da China comprovavam se a mente do candidato estava embebida de literatura e se ele possuía ou não os modos de pensar adequados a um homem culto e resultantes do conhecimento da literatura (WEBER, 1982a, p. 484).

Nesse caso, a pedagogia do cultivo se aproxima de uma qualificação humanista ocidental, e ao cair na rotinização, perde seu poder criativo, “[...] solidifica-se em formações permanentes, especialmente quando interesses econômicos se sobrepõem” (CARVALHO, 2004, p. 137). Ao se descolarem da legitimação tradicional do carisma a partir do valor, da honra e do heroísmo pessoal, a dominação carismática institucionalizada abre margem para a

socialização racional. “Esse processo significa uma diminuição do alcance da ação individual” (CARVALHO, 2004, p. 138), propondo ordens a serem seguidas, métodos a serem treinados e a sujeição das pessoas à mecanização de suas ações.

O movimento de descolamento dos sujeitos do fervor e exaltação que os moviam previamente, em direção ao cumprimento premeditado de ordens e regulamentos, substitui o entusiasmo pelo racional. “Se há alguma paixão ela deve estar ancorada nos interesses do mundo externo e jamais nos valores e sentimentos pessoais” (CARVALHO, 2004, p. 140). Para garantir a eficiência de seus postulados a escola, por exemplo, se torna a instituição nuclear da adequação dos indivíduos à uma ordem maior, afastando seus sujeitos de suas individualidades, conformando-os ao ‘encaixe’ a seu mecanismo dominante. “Professores e alunos, por exemplo, estão como que descentrados – excentricamente controlados por uma ordem que vem desde *fora*” (CARVALHO, 2004, p. 140). Para compreendermos de fato como a teoria weberiana pode tornar mais aparente os processos pelos quais a escola passa em sua modernização, podemos traçar um paralelo com racionalização das condutas pessoais nas religiões, na forma de disciplina. Por meio de normas rígidas e permanentes, acaba em aniquilar “[...] o espírito comunitário que antes despertava. Estrutura-se em bases racionais” (CARVALHO, 2004, p. 143).

A disciplina ocupa papel central no *ethos* da escola moderna. Metodicamente cronometrada em sua rotina que irradia pelo toque execrável da sirene, meticulosamente dissecada em seus conteúdos atomizados que devem comportar em cinquenta minutos de aula, pretensiosamente padronizada na imposição de fardas que uniformizam a estética do corpo estudantil. Ao menos é o que se pretende. Como já disse Weber, é imperativo que os sujeitos se oponham a ela, e assim parecem o fazer. Os horários de entrada e saída não podem seguir o cronograma planejado, uma vez que estudantes se deslocam por longas distâncias em transportes públicos, submetidos ao trânsito de uma grande capital, à alagamentos e mau funcionamento dos carros; seguem rotinas outras de trabalho que interferem em seu horário de liberação e, conseqüentemente, na sua chegada ou saída dos portões da escola. As aulas idealizadas não podem ocorrer em sua plena forma, já que estudantes entram e saem das salas seguindo sua vontade própria, ocupam arquibancadas e mesas da cantina enquanto preenchemos o quadro de “assuntos”, engajam em fofocas e ‘resenhas’ dentro da sala de aula concomitantemente às falas dos professores, viajam em suas telas pessoais de interação virtual; além do fato primário da completa absurdez em se fazer crer que cinquenta minutos (reduzidos a quarenta, trinta, a depender da distância percorrida entre salas, listas de presença,

etc...) sejam o bastante para criar-se ali um espaço de real interlocução e transformação pedagógica. As fardas azuladas e estampadas com o brasão do Estado da Bahia e o nome do colégio em letras garrafais (que lamentavelmente homenageia ainda uma das figuras mais fatídicas da ditadura civil-militar brasileira) não conseguem tornar todos ali homogêneos, uma vez que falamos de uma juventude colorida, diversa e ativa, que manuseia sua estética não só nas vestimentas, como na variedade de penteados, adereços corporais, tatuagens, piercings e maquiagens que buscam destacar o brilho de suas personalidades por meio de da identidade engessada e inaceitável por muitos de mais um peixe no cardume.

Sinais de contraversão consciente às imposições normativas da escola não faltam, preenchem os corredores, quadras, auditórios e salas de aula, dão nova cor e novo tom a uma escola que se pretende mais uma entre muitas que compõem a rede estadual. Todo esse movimento identitário confere personalidade própria ao colégio, marcando seus pertencentes por meio de da rotina diária, bem como evidenciando os não pertencentes, os excluídos. Dedicarei maior atenção aos últimos a seguir. Fazer-se pertencente à escola ultrapassa somente cumprir com seus protocolos de conduta, de incorporar a figura do “bom aluno”. Descrevo a partir das minhas vivências e registros etnográficos a presença de estudantes que se destacam frente à multidão (de maneira carismática ao modo weberiano, porque não?), representando figuras ilustres em seus turnos respectivos, ocupando espaços de visibilidade reconhecidos por grande parte dos seus pares.

Jovens esses que mobilizam afetos de maneira ativa ao engajar discussões relevantes ao contexto específico em que pertencem, como a revolta generalizada à uma atitude de certo professor que os pareceu arbitrária, ou o desejo coletivo de angariar fundos para um projeto de conclusão de curso e sua culminância. Aqui descrevo-os com o termo que geralmente os é aplicado, o de “líderes”. A liderança juvenil deteria em si um capítulo próprio de análise, porém por enquanto continuarei costurando minha etnografia aos conceitos que resgato de Weber por meio de Carvalho. Um grande obstáculo à efetivação da dominação (sobretudo a burocrática) seria o exercício da **colegialidade**. Carvalho a define da seguinte maneira:

[...] o sistema colegiado se caracteriza quando pessoas com direitos iguais atuam ao lado dos detentores de poderes de mando, como instâncias de adiamento ou cassação de suas deliberações ou quando estas são promulgadas após conferências com outros membros muitas vezes formalmente equiparados ou em votações prévias, que são realizadas a partir da cooperação da maioria de um grupo de indivíduos que tomam decisões levando em conta o princípio de unanimidade ou majoritário, em que a divergência de opiniões, em assuntos importantes, tem por consequência a ruptura do colégio pela saída de alguns, pondo-se assim em perigo a posição do senhor monocrático (CARVALHO, 2004, p. 145-146).

A colegialidade pode ocorrer, segundo Weber, mediante sua forma *consultiva*, responsabilizando os participantes com as consequências das decisões tomadas, ou *especificada*, a partir da ótica de especialistas no assunto que irão encaminhar ao senhor o poder da decisão. De toda forma, a colegialidade pode funcionar como instrumento de legitimação da estrutura política vigente, se de fato não considerar os sujeitos participantes enquanto tais, pessoas dotadas de vontades e virtudes. “A colegialidade não é, de modo algum, algo especificamente ‘democrático’, ela apenas garante maior profundidade nas considerações administrativas e na divisão de responsabilidades” (WEBER, 1998, p. 181 apud CARVALHO, 2004, p. 147).

Retomando as figuras de liderança estudantil, penso imediatamente na sua persistência em ocuparem espaços de deliberação, ou construí-los eles próprios quando o primeiro os é negado. Tomemos o Colegiado Escolar e o Grêmio Estudantil como dois exemplos quase dicotômicos, porém ilustrativos em mesma medida, do conceito de colegialidade weberiano. Enquanto o primeiro atua de maneira institucionalizada, tanto no Projeto Político Pedagógico da escola quanto na abertura parcial e intencional das portas do conselho deliberativo por parte da gestão escolar, o segundo resulta de processos históricos de embates e conquistas estudantis em busca de locais de autogestão de suas vozes, posteriormente também reconhecido pela instituição no exercício de cumprir seu princípio democrático.

6.3 DAS PERSPECTIVAS OUTRAS

Ao trazer esse balanço teórico do que está posto pela escola moderna, sinto ser imprescindível pintar de maneira mais vívida uma imagem por mim concebida da escola pública *locus* de toda esta pesquisa. Até então, seja por recorrer aos referenciais tidos como clássicos na literatura educacional, seja pela minha formação acadêmica também em certos aspectos limitada a eles, construí uma reflexão pautada na epistemologia de raízes eurocêntricas, em especial francesa e anglo-saxã. No entanto, o espaço que pertence não pode caber em parâmetros tão distantes à nossa realidade concreta. Aqui vale salientar que não se trata de apagar as contribuições trazidas pelos pensadores europeus como forma de invalidar o curso histórico e o valor cumulativo da ciência, mas sim de compreender que essas não são suficientes quando falamos em educar uma população como a brasileira, ou melhor, soteropolitana. A pulsão de vida enraizada pela centralidade dos povos e culturas

afroindígenas na constituição desta comunidade escolar urge por referenciais próprios, e é isso que buscarei a partir deste momento.

Discutimos muito a escola em termos gerais, partindo do suposto frágil de que elas carregam algo de essência compartilhável entre si, afinal perante o Estado, cada escola pública deve cumprir seu papel social previsto na Constituição Federal de 1988, e reiterado nas diretrizes e leis subsequentes que padronizam uma educação básica para crianças e jovens deste país. O equívoco acredito residir nesse mesmo ponto, ou melhor, a contradição inerente que carrega uma promessa de unificar a nação em torno de um projeto reproduzível em forma e conteúdo, ao passo que as diversidades devam ser reconhecidas, respeitadas e asseguradas em suas formas de existência próprias. Em suma, como cumprir com a promessa de educar cada cidadão brasileiro em todas as regiões do país se existem vários ‘países’ dentro de um só? Dedico mais tempo de reflexão a esse ponto a diante, mas agora me ateno a ouvir com atenção o que têm a dizer os educadores e pensadores originários destas terras.

Uma referência contemporânea e ativa na mobilização de saberes outros que não o da colonização é trazida em *Escolas Vivas*, artigo que transcreve a fala da pensadora e educadora Cristine Takuá (2022), da etnia Maxakali, no encontro *Conversa Selvagem*, em março do mesmo ano. Ao questionar de início o que entendemos por ‘escola’, a autora retoma também um dos berços epistemológicos da civilização europeia para ilustrar como os gregos associavam necessariamente o ato de educar ao tempo livre, ao encontro mútuo e a possibilidade de diálogo entre os pares. Com o passar do tempo, a institucionalização do educar na forma ‘escola’ mais rígida e dotada de normas próprias impôs a disciplinaridade, “[...] que fica muito longe dessa liberdade do diálogo, do encontro, do caminhar, do viver e sentir conjuntamente estas possibilidades de transmitir conhecimento, e não simplesmente impor o saber” (TAKUÁ, 2022, p. 1-2).

Takuá também problematiza a frase “ser alguém na vida”, sacralizada pelo processo de mercantilização da educação que vincula o espaço do educar à obtenção de títulos e conquistas pessoais na lógica do mercado, tão distante de seu sentido original. Ao refletir sobre as relações educacionais de povos originários da Ásia, África e Américas, há séculos “[...] o transmitir conhecimento estava muito desligado do pensar em adentrar o mercado de trabalho. Ser alguém na vida, todos somos” (TAKUÁ, 2022, p. 2). A curiosidade de seus ancestrais em buscar conhecer as dinâmicas próprias ao meio em que viviam, em desenvolver técnicas e manejos do ambiente para não só a sobrevivência, mas a consagração da existência

de seus povos nas terras em que habitam, foi suprimida pela exigência de validação numérica e documentável da ‘aquisição de saberes essenciais’ ao mundo do trabalho moderno.

Somos recordados que nosso corpo, nossas mãos e nossa mente são capazes de produzir muito mais que números e letras, somos hábeis em fabricar um mundo a partir de elementos casuais à nossa disposição, de criar e recriar elementos materiais e imateriais de pertencimento. A potência criativa das crianças e jovens é resumida ao ato mimético de reprodução e memorização, “[...] o fazer as coisas adormece dentro delas. Então, o próprio diálogo sobre as narrativas, o produzir desenhos, praticar outras formas, ficam adormecidos quando é obrigatório saber ler, escrever e contar números” (TAKUÁ, 2022, p. 2). A capacidade de tocar uma flauta não deveria portar menos valor que a habilidade de escrever um livro, “porque os sentimentos são muito profundos, e você colocar isso no papel de forma objetiva e organizada pela regra que existe é bem complicado”. A escola viva é, para Takuá, a esperança que resgatar o que já tínhamos, uma oportunidade dinâmica e alegre de celebrar a diversidade, “[...] porque, de escolas mortas, a gente sabe que o mundo está cheio” (TAKUÁ, 2022, p. 3).

Não se trata, porém, somente de incluir novas perspectivas à velha escola moderna, mas de refazê-la em seus princípios, subverte-la em sua ordem original. Não é suficiente pensar sobre “[...] essa educação escolar indígena criada/instituída pelo governo, que vem nessa escola quadrada. Mas é pensar uma escola que é circular, que é cíclica, que dialoga também com a paca, a cutia, com a chuva, com outras coisas além dos números. A gente dialoga com os invisíveis” (TAKUÁ, 2022, p. 3). Fugir à institucionalidade é algo complexo e por vezes inevitável, constatam esses pesquisadores indígenas que atuam na área da educação em territórios originários há anos. Mas partindo do entendimento que o educar é ato coletivo, e firmando diálogo entre a realidade de povos e etnias diferentes entre si, vão tecendo possibilidades para além do modelo hegemônico apresentado. Dialogando não só com a humanidade em si, mas também com elementos e seres não humanos, com os invisíveis, com a ancestralidade.

O suporte mútuo que essas comunidades indígenas oferecem são pintados pela autora na imagem da Saúva, de várias pequenas formigas compartilhando a construção de uma alternativa em conjunto. “Estruturar a Aldeia Escola Floresta Maxakali é de uma importância tão grande, que é reflorestar essa Nhe’ery⁹ de Minas Gerais, é dar possibilidades para que os

⁹ ‘Onde as almas se banham’, em Guarani; mata costeira; Mata Atlântica (TAKUÁ, Cristine. 2004, p. 1).

Yamixop continuem cantando” (TAKUÁ, 2022, p. 5). A proposta da escola viva não se resume somente aos territórios originários, mas pode e deve ser lida e aplicada para além desses. Takuá ressalta a urgência em aproximar os espaços escolares de seus entornos, suas comunidades, terreiros e saberes. Trata-se, em suma, de não nos contentarmos com a burocracia institucionalizada e pensar estratégias para superá-la, transgredi-la.

Uma das poucas surpresas agradáveis que me deparei este ano com a chegada efetiva do Novo Ensino Médio fora receber a disciplina “História e Culturas Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras” (HCIAA), ministradas para turmas do primeiro ano de ensino médio. Tendo me habituado desde 2019 com as aulas e conteúdos de Sociologia, me deparei de início com o desafio de replanejar todo meu cronograma e adaptar as ferramentas pedagógicas não só para apresentar temáticas de cunho mais antropológico, como para encaixá-las em uma linguagem mais acessível para turmas iniciais de menor idade. *A priori* me identifiquei com a disciplina, dada minha trajetória acadêmica de pesquisas e contato mais próximo com comunidades e saberes indígenas (em especial os povos Mebengôkre¹⁰ da aldeia A’Ukre, a partir de duas vivências que experienciei no ano de 2016 em um projeto de extensão da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a comunidade).

Apesar de possuir um acervo prévio relativamente suficiente, as novas disciplinas do NEM (Novo Ensino Médio), chamadas de Diversificadas¹¹, não oferecem uma ementa detalhada, muito menos materiais de apoio. A falta de livros específicos de trabalho dificulta o fazer pedagógico em um contexto de escola pública onde a utilização de mídias e materiais audiovisuais é limitada à existência de poucos projetores portáteis divididos pelo corpo docente e um grande quantitativo de estudantes sem acesso constante à internet ou a aparelhos digitais. Além do mais, por falarmos de um ano inicial de implementação do NEM, a gestão escolar optou por ofertar somente o Itinerário Transdisciplinar, ou seja, composto de uma disciplina diversificada por área do conhecimento, fazendo que na prática não houvesse a escolha efetiva de disciplinas por parte dos estudantes. Com isso, fiquei responsável por ministrar aulas de HCIAA para onze turmas do primeiro ano (sendo sete pela manhã, e quatro pela tarde).

¹⁰ Conjunto de povos pertencentes ao Tronco Macro-Jê, popularmente nomeados como “Kayapós”, apesar de seu nome original significar “povo do buraco d’água”.

¹¹ Disciplinas que compõem os itinerários formativos do NEM e, diferentemente daquelas que incluem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), são oferecidas por áreas do conhecimento para a “escolha” de cada estudante.

Reitero que o fato de ter sido selecionado para tal disciplina foi algo benéfico para mim por mera casualidade, devido à minha proximidade com a temática e a oferta de duas horas-aula semanais, o que diminui no geral o número de turmas que ficarei responsável. Porém, o que observamos desde o início do ano é uma sobrecarga generalizada não só para a grande maioria dos professores, que podem pegar até vinte e seis turmas por ano, mas principalmente para os estudantes, que passam agora a ter dezoito disciplinas no total neste NEM. É cedo para chegar a conclusões sobre os reais efeitos das reformas no ensino médio tanto na organização institucional, quanto na carreira docente e nas trajetórias estudantis desses jovens. Porém é possível inferir desde já, a partir das observações do cotidiano em sala de aula, que o descontentamento é majoritário, e o número excessivo de conteúdos tem causado mais desorganização, confusão e desinteresse pelo ensino médio como um todo. Analiso mais a fundo os pilares e genealogia do NEM no capítulo 2.

Voltemos à disciplina de HCIAA. Nos encontros iniciais, por meio de da jornada pedagógica anual, tive contato com a pequena descrição enviada pela Secretaria de Educação referente aos pontos centrais a serem trabalhados para o primeiro ano. A partir daí me dediquei a revisar e filtrar todo o referencial que tinha e complementá-lo com leituras adjacentes dos conteúdos que mais me faltavam. Ao final, organizei o cronograma de três unidades sendo o primeiro voltado aos debates iniciais sobre cor, raça e autoidentificação no Brasil e a história de dispersão dos hominídeos pelas Américas, a segunda a um mergulho mais profundo nas especificidades dos povos originários no Brasil e a divisão etnológica em troncos linguísticos, e a terceira para um contato com as raízes africanas principais que representam a ancestralidade e riquezas dos povos que foram escravizados e trazidos para o continente durante os últimos séculos.

Navegar pelas águas da temática identitária e confrontar os saberes coloniais representam o desafio nuclear dessa disciplina. Em primeiro lugar ao compreender o público com o qual convivo, se tratando de uma juventude periférica de uma região historicamente marginalizada aos olhos da capital, autodeclarada preta e parda nos primeiros levantamentos censitários que realizei com as turmas nas primeiras semanas de aula. Em segundo lugar, por ser eu mesmo um educador branco, sudestino, advindo de família de origem ibérica e que representa diretamente uma figura destoante nesta comunidade. Como poderei eu ensinar às pessoas sobre uma ascendência com a qual não sou identificado? No entanto, o papel de educador possibilita irmos além no que diz respeito às limitações identitárias, sem que com isso, contudo, eu possa me libertar das estruturas de poder enraizadas pelo processo de

racialização que atribuem a mim privilégios sociais inegáveis. Meu intuito tem sido o de oferecer os instrumentos analíticos que disponho para que esses jovens desenvolvam seu olhar antropológico e possam identificar eles mesmos a complexidade da diversidade étnica brasileira e, conseqüentemente, fortaleçam seu lugar no mundo.

Um processo curioso ressaltou ainda mais os impactos que a colonização impregnou nas mentes do imaginário social brasileiro, o mito da democracia racial revestido de um aparente colorismo que opera no apagamento da negritude de muitos jovens baianos em questão. Ao se depararem com as alternativas raciais de autodeclaração oferecidas pelo censo oficial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), surgiu quase na totalidade das turmas a dúvida entre a diferenciação das categorias preto/a e pardo/a, seguida da pergunta: “cadê a opção negro/a, professor?”. Neste processo, um número expressivo de estudantes aparentemente não brancos optou pela categoria pardo/a, gerando assim um debate necessário em sala sobre quem é e o que significa o/a negro/a no Brasil. Em seguida somamos os resultados e comparamos com os dados mais atuais de autodeclaração racial no país como um todo, revelando um índice maior de negros/as (ou seja, a somatória de pretos/as e pardos/as, segundo o IBGE) em Salvador do que no Brasil.

Ao tentarmos sistematizar os principais motivos que os levaram a escolher pardo/a no lugar de preto/a, e o porquê de aqui na Bahia termos uma declaração mais elevada da população negra, chegamos em conjunto nas seguintes conclusões: 1) Apesar da crescente conscientização racial e aumento da visibilidade destas pautas e de pessoas negras nas mídias, ainda há muita desinformação e/ou desconforto em declarar-se negro/a. 2) Apesar disso, os índices altos de pretos/as e pardos/as em sala de aula comparados a brancos/as, asiáticos/as e indígenas condiz com as estatísticas atuais de alta concentração de pessoas negras na Bahia, devido ao processo histórico de escravização, embranquecimento do sul e sudeste do país e resistência destas comunidades. 3) Para muitos ali, preto/a seria somente aquele da pele mais retinta conhecida, e qualquer nuance de mestiçagem que trouxesse um fenótipo de pele mais clara ou traços menos visíveis os tornaria automaticamente pardos/as ou brancos/as. 4) O número de estudantes que não tinha conhecimento do significado da categoria indígena foi alto, sendo que uma parcela desses a confundiu com nativos africanos, e outra nunca tinha ouvido o termo antes. 5) Alguns estudantes manifestaram a não conformidade com as cinco categorias apresentadas, propondo uma sexta categoria ao censo: a de afroindígenas. Por hora, me atenho aos primeiros três pontos, retomando os dois últimos em seguida.

Os questionamentos identitários presentes nesses estudantes quanto ao pertencimento ou não à categoria negros/as revela muito sobre o contexto interétnico de tensões e delimitações gerado pela miscigenação tipicamente brasileira. Em *Negros de Pele Clara: Construção de Identidades Negras no YouTube*, os pesquisadores Daniela Zanetti e Luiz Dantas destacam como o pardo é:

Resultado dos processos de miscigenação, a falta de precisão para definir os chamados pardos evidencia a instabilidade de “negro” enquanto significante e sinaliza a insuficiência do critério de cor para compreender as complexidades socioculturais que operam na construção da identidade étnico-racial negra no Brasil. Ser negro, no contexto brasileiro, depende de uma leitura social que pode variar de região para região. O pardo lido como negro no Sul pode ser lido como branco na Bahia, a depender de suas características físicas (DANTAS; ZANETTI, 2020, p. 3).

Discutimos em sala as diferenciações entre cor e raça, a inexistência de raças humanas a partir de um critério biológico, e o cunho social e político da racialização de certos grupos em detrimento de outros. Sendo assim, perceberam como o termo pardo pode ter leituras subjetivas a depender da região em que se situam e os fenótipos mais ou menos evidentes de cada sujeito. Porém, os estudantes reconheceram a dificuldade ainda de aceitação por grande parte da população em se definirem enquanto pessoas pretas, categoria essa que vem sendo ressignificada pelos movimentos negros como forma de afirmação e enaltecimento das características e ancestralidade afrodiáspóricas. O fato de muitos ali não se enxergarem como negros/as até esse momento os impossibilitava, por exemplo, de se manifestarem em atividades voltadas às temáticas raciais, ou de se engajarem em ações antirracistas enquanto pertencentes aos grupos que têm seus direitos violados.

Ao perceberem que a comunidade negra é mais abrangente do que outrora acreditavam, os estudantes refletiam sobre a constituição de suas próprias famílias, sentiam-se mais à vontade para expressar vivências que agora liam como experiências fruto do racismo estrutural brasileiro, e interagiam com seus pares, por vezes em tom de divertimento, como em “olhe fulano, é negão mesmo!”. Entenderam também que o embranquecimento das comunidades negras no país teve papel estratégico na formação da identidade nacional, ou como Zanetti e Dantas ressaltam ao trazer os ensinamentos de Lélia Gonzalez (1982):

Afastar a identificação dos pardos da condição de negros e afirmar seu pertencimento a uma suposta raça tipicamente brasileira, é reforçar a ideia de um negro único, um bloco monolítico, e negar que, desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, havia uma considerável diversidade étnica e cultural dos povos sequestrados e escravizados (DANTAS; ZANETTI, 2020, p. 4).

Não pretendo afirmar aqui que tal compreensão ocorreu de maneira unânime, já que falo de um coletivo de mais de trezentos estudantes só de primeiro ano. Mas busco registrar um movimento positivo e transformador que permeou a atmosfera das aulas de HCIAA, causando um interesse ainda maior em ouvir e refletir sobre histórias e saberes outros que antes não estavam na centralidade das discussões das ciências humanas na escola, por exemplo. Mesmo aqueles que não se autodeclaravam pretos/as, compreendiam que também não eram brancos, e que o lugar de “pardo/a” também conferia desvantagens estruturais em relação a outros jovens mais privilegiados da sociedade. Afinal, “o pardo sempre esteve à margem das vantagens conferidas aos que se enquadram na branquidão normativa” (DANTAS; ZANETTI, 2020, p. 4).

A possibilidade de falarem sobre si próprios, seus ancestrais e narrar suas trajetórias que seguirão representa um fator disruptivo que não pode e não deve ser negligenciado. Trazendo Bell Hooks (2019), os autores compreendem como “[...] a construção da identidade se dá dentro e fora da representação, isto é, tanto na possibilidade de produzir narrativas que possibilitem ao negro falar de si como, por meio dessas narrativas, oferecer alternativas de identificação, vias para a concepção de novos sujeitos” (DANTAS; ZANETTI, 2020, p. 7). Aproveito a reflexão de Hooks para trazer novamente os pontos 4 e 5 descritos acima nas conclusões a que chegamos em sala de aula. Ou seja, o distanciamento sintomático com a categoria “indígena”, e a proposta de uma nova forma de identificação enquanto “afroindígenas”.

Por mais contraditórios que pareçam, as duas manifestações estudantis que descrevo fazem parte de um mesmo movimento. Percebo que a confusão com a terminologia utilizada atualmente de “povos indígenas” ainda está em processo de aderência social, fala-se gradativamente mais nas mídias sobre quem são, quais histórias carregam e o que desejam. Rapidamente, ao questionarem: “são os índios, professor?”, relacionaram a identidade supracitada com o arquétipo já comumente aceito, porém extremamente estigmatizado. O que a maioria dos jovens em sala revelou foi um saber raso sobre “os índios”, baseado nos desenhos animados, nas produções hollywoodianas e nas fantasias escolares do dia 19 de abril. Mas são justamente essas imagens que utilizo de forma a canalizar o fazer pedagógico e abrir campo para entendimentos mais abrangentes, que os aproximem das reais pessoas indígenas que sempre ocuparam estas terras.

Para o dia 19 de abril tínhamos uma atividade programada: a produção de um mural na parede ao lado do auditório, homenageando personalidades de ontem e de hoje representativas na luta indígena e enaltecendo as fotografias dos próprios estudantes que se autodeclarassem indígenas ou afroindígenas. Do início das aulas até o mês de abril tivemos a oportunidade de desenvolver mais adiante a temática racial e os dilemas identitários no Brasil e na Bahia, e vez ou outra nas caminhadas pelo corredor eu era abordado por algum estudante que me contava: “professor, cheguei em casa e conversei com minha família, descobri que sou descendente de indígenas!”, ou “minha avó veio pra cá de alguma aldeia do sul do estado”. Durante as aulas, qualquer desavisado que ainda cometia o deslize de pronunciar o termo “índio” era corrigido de imediato por seus colegas: “índio não. Indígena!”. E a surpresa mais agradável que tive foi em determinado momento em que um dos estudantes me chamou e declarou sem hesitação: “professor, marquei as duas opções no censo porque sou afroindígena!”.

A partir daí fortalecemos essa possibilidade, uma novidade aparentemente identitária que contemplou a muitos/as e que, a partir de uma enquete postada pelo coletivo que ocupa o Grêmio Estudantil atualmente em suas redes sociais, se abriram para a autodeclaração enquanto jovens indígenas. O convite para as fotos foi feito por mim, cerca de vinte estudantes foram avisados do dia em que eu levaria a câmera, porém no momento de realização da atividade, outros trinta a quarenta estudantes pediram para também ter seus retratos registrados, ou foram encorajados por seus colegas: “vai lá fulano/a, você parece indígena também”. Conversando pessoalmente com cada jovem que se dispôs a esse momento, imprimi as fotografias e conjuntamente nos empenhamos em recortar e colar cada imagem no espaço destinado ao nosso mural. Anteriormente, desde 2019, a parede estava ocupada por uma outra produção realizada por mim e uma amiga professora de História, fruto do Fórum da Consciência Negra do colégio no mesmo ano. Agora foi substituído pelo mural de celebração da existência e resistência dos povos indígenas no Brasil.

O aparecimento de manifestações espontâneas ou incentivadas de autodeclaração para além do binômio preto/branco faz parte de um movimento maior de discussão coletiva sobre os termos com os quais essa juventude se identifica, ou melhor, quer se identificar ou não. Atento ao fato de que qualquer identidade não se forma isoladamente, não depende simplesmente do desejo individual, mas está interconectada com sua genealogia histórica, social e política. Assim, dizer-se indígena não parte somente do “parecer índio”, mas de buscar conscientemente o pertencimento em uma ancestralidade cabida ou identificar-se também com os símbolos compartilhados que as variadas etnias originárias deste país

oferecem. O professor de Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, Marcio Goldman, analisa em seu artigo *A relação afroindígena* caminhos possíveis para trilharmos em direção à compreensão etnológica dos fenômenos das relações interétnicas e de etnogênese contemporâneas. Partindo dos trabalhos realizados pela pesquisadora Cecília Mello (2003, 2010) e suas etnografias com o *Movimento Cultural ArteManha e do Umbandaum: Grupo Afroindígena de Antropologia Cultural* no extremo-sul baiano, opto também por centralizar a perspectiva desses estudantes autodeclarados indígenas ou afroindígenas sobre “[...] o que eles efetivamente dizem, fazem e pensam a respeito de si mesmos, dos outros e dos mundos de que participam” (GOLDMAN, 2014, p. 213).

Sendo assim, se queremos compreender a fundo o que estes jovens significam a partir das novas categorias que fogem à classificação tradicional e colonial das cinco raças elementares ainda utilizada pelo IGBE, é necessário entender que não se tratam apenas de novas terminologias, ou da fusão de categorias antigas, mas sim de “[...] uma terceira forma, com características próprias” (GOLDMAN, 2014, p. 213). Citando Mello (2003), podemos interpretá-las como “uma técnica de reaproveitamento ou de reatualização por *bricolage*” (p. 102), portanto “[...] não é algo da ordem da identidade nem mesmo do pertencimento, mas da ordem do devir, [...] do que se transforma em outra coisa diferente do que se era e que, de algum modo, conserva uma memória do que se foi” (GOLDMAN, 2014, p. 95). Adotando tal possibilidade ontológica de etnogênese, ou seja, da reformulação (de certa forma transgressora, por propor a superação de categorias obsoletas ou insuficientes) de significantes e significados compartilhados que se derivam no nascimento e na aceção de uma categoria de pertencimento étnico outro, podemos enfim sugerir que “[...] o termo *afroindígena* tem justamente uma origem afroindígena, elaborado por pessoas que gostam de pensar a si mesmas como afroindígenas” (GOLDMAN, 2014, p. 214).

O exemplo descrito aqui representa um dentre tantos momentos em que me vi atravessado por perspectivas que nunca havia me deparado antes. Afetar e se deixar ser afetado possibilita pontes extremamente férteis em direção à uma educação alternativa, que parta também de saberes marginalizados, fazendo assim vivo o pulsar estudantil.

7 DIÁLOGOS: PULSAR ESTUDANTIL

Quando me proponho a trabalhar com a educação de uma maneira humanizada e humanizante, trago para minha vida um misto de contemplação e angústias. Digo, ser o tipo ideal de educador com o qual me identifico, valorizar as trocas afetuosas tanto quanto (ou mais) que os conteúdos estipulados pelo cronograma acadêmico, é uma espécie de ação constante e infinita de nadar contra a corrente. Vejo que o grupo de professores considerados pelos estudantes como “mais antiquados, distantes e frios” caminharam talvez por vias mais “seguras” dentro do sistema, enrijecendo-se pouco a pouco dentro do olhar da sala de aula enquanto objeto de sua profissão, e ponto final. Entram, passam um conteúdo no quadro, aguardam a cópia fiel do registro nos cadernos, oferecem uma explanação básica e repetitiva seguindo o protocolo habitual de suas aulas, fazem o controle da caderneta, fecham notas e concluem seu dia de trabalho. Por mais que compreenda a atitude e postura de tais colegas, isso nunca me bastou, não me preenche de motivação e esvazia o significado da educação seguindo a perspectiva transgressora que me identifico, detalhada no capítulo 3 desta dissertação.

Pelos mesmos motivos, ao tentar ações de certa forma “anti-sistêmicas” ou contra hegemônicas, batemos de frente com obstáculos cotidianos no fazer pedagógico, ao mesmo tempo que abrimos espaço para o desenvolvimento de relações mais significativas com nossos estudantes em um nível de respeito e compreensão mútua. Novamente, exemplifico aqui o tipo ideal do educar que norteia minha práxis, e de forma alguma tenho a prepotência de afirmar que cem por cento da minha presença enquanto educador se insere nesta perspectiva. Vacilamos, falhamos, nos frustramos. Porém, trato aqui do propósito maior que serve de utopia para o sonho de uma outra educação, tão reprimida pelo modelo mercadológico e sistematizado que relato no capítulo 2 em maior profundidade.

Por se basear na humanização das relações pedagógicas, são indispensáveis e incontornáveis o envolvimento e o diálogo constante com os estudantes, ouvindo atentamente suas demandas, interpretando os sentidos que estes atribuem à realidade, e utilizando de nosso acervo teórico para construir ferramentas de análise, pensamento crítico e transformação do mundo em que estamos. Situo este trabalho na corrente freiriana da libertação na qual Hooks fundamenta boa parte de suas obras, posicionando-me enquanto agente ativo no processo de educar outros e educar-se, razão pela qual seguir este caminho também requer certo nível de

rigor não só metodológico, como político. Afinal, “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981, p. 10).

Para tanto, concentro-me na transcrição e interpretação densa de quatro entrevistas realizadas entre os anos de 2022 e 2023 com estudantes do Colégio Estadual Pres. Costa e Silva com os quais desenvolvi certo nível de proximidade e diálogo que proporcionaram aberturas para o aceite do convite à participação nesta pesquisa. Trata-se de um grupo reduzido, não somente pela diminuição do tempo hábil à pesquisa (se levarmos em consideração o afastamento e a ruptura do cotidiano escolar em decorrência da pandemia de COVID-19 enfrentada por todos nós nos últimos anos), como também pela compreensão de que focar em um número menor de interlocutores poderia me oferecer a oportunidade de mergulhar mais profundamente no discurso e nas ações de cada um. Para além dos fatores supracitados, cabe ressaltar que a escolha dos participantes se deu, em sua totalidade, pela proximidade à conclusão da etapa do ensino médio, ou a efetiva conclusão do curso (ao se tratar de estudantes egressos) para aproveitar relatos de sujeitos que percorreram a trajetória completa do último passo na educação básica e podem agora refletir sobre os caminhos que os trouxeram até aqui.

Além disso, é necessário salientar que a proximidade com os interlocutores derivou expressivamente de pontos em comum em nossas histórias de vida, por mais diferentes que sejamos, e/ou de uma convivência mais frequente no seio da escola, seja em envolvimento em projetos e atividades de maior dedicação, seja por conversas casuais acerca de temas que pareciam relevantes e nos fizeram menos desconhecidos uns aos outros com o tempo. Ressalto a presença de três estudantes LGBTQIAPN+ neste coletivo de interlocutores (sendo somente um deles autodeclarado heterossexual), fator que evidencia o fortalecimento de uma comunidade dissidente à cisheteronormatividade dentro do colégio e maiores possibilidades de identificação mútua e confiança na criação de afetos por meio da relação pedagógica. Alguns desses estudantes tive o orgulho de acompanhar desde seu ingresso no ensino médio, passando pelas três séries, até sua conclusão. Outros, nos conhecemos durante esse período, e passaram a ser pessoas de relevância acentuada na minha vida enquanto educador até o momento em que terminam sua experiência secundarista.

Trago aqui uma breve apresentação dos quatro interlocutores da pesquisa. Pontuo que serão introduzidos os nomes com os quais cada estudante se identificou e assentiu que eu utilizasse nos registros de nossas conversas. São eles: a) Ítalo, b) Dellamora, c) Ludmilla e d) Hércules, jovens que, no presente momento da escrita, têm entre dezessete e vinte e um anos,

residentes de bairros pertencentes às regiões da *Cidade Baixa e Suburbana*, na cidade de Salvador, sendo a), b) e c) recém egressos do ensino médio, e d) estudante concluinte do terceiro ano. Dedico os próximos parágrafos à introdução que cada um me ofereceu:

a) Ítalo

Nascido em 2001, Ítalo é um jovem negro da Massaranduba com quem tive os primeiros contatos no ano de 2019, quando ainda cursava o primeiro ano do ensino médio. Concluiu a educação básica em 2022, após repetir de ano uma vez, e era visto como figura de liderança tanto em sua turma (de pequeno porte, cerca de oito estudantes que frequentavam), quanto nos campeonatos de futebol que organizava e no processo de retomada do Grêmio Estudantil, onde ocupou cargo na comissão eleitoral. Autodeclarado *“uma pessoa extrovertida, feliz, alegre. Um pouco descontrolado, falastrão, falo demais (risos)”*. Sendo o primeiro de sua família a concluir os estudos, Ítalo reconhece as poucas oportunidades que teve na vida, mas manifesta seu orgulho em ter inúmeros sonhos: *“tenho vontade de ser professor, tenho vontade de ser quase tudo nesse mundo”*. Durante a adolescência já teve que lidar com as primeiras responsabilidades no mundo do trabalho, indo de fotógrafo a assistente de padreiro. Por nutrir uma relação de maior duração com a gestão e o corpo de professores, era tido como referência para seus colegas nos momentos em que precisavam ter suas vozes ouvidas ou soluções para problemas do dia a dia. *“Assim, dentro da minha escola eu me sinto uma pessoa importante. Tanto pra eu mesmo, quanto pros professores quanto pra todos os meus colegas que ali circulam todos os dias, no cotidiano”*. Começou seus estudos no Colégio Centro Social Mangueira, até repetir o terceiro ano por *“molecagem”* e trocar de colégio por decisão da mãe, momento em que perdeu a vontade de estudar e deixou de frequentar a nova escola. Foi também no terceiro ano em que aprendeu a ler, fato que lembra com carinho e admiração. Ao retornar para seu colégio de origem, decidiu focar nos estudos: *“pô, agora eu vou terminar de uma vez”*. Em 2019 ingressou no Colégio Estadual Pres. Costa e Silva, se deparando logo no ano seguinte com a chegada da pandemia. *“Veio alguns afazeres dentro de casa, faltava algumas coisas, aí eu tive que trabalhar. A trabalhar na padaria, deixei de lado um pouco o estudo. 2020, 2021, porque eu estava trabalhando. Aí em 2022 decidi terminar”*. Com o retorno às aulas presenciais, Ítalo teve o que considera seu melhor ano no colégio.

b) Dellamora

Nascida em 2005, Dellamora é uma jovem negra não-binária pansexual de Mirantes de Periperi com quem fortaleci laços no ano de 2022, onde tive a oportunidade de ensinar em sua turma de terceiro ano do ensino médio. Desde os primeiros momentos de aula, já se destacava por sua postura sempre ativa na liderança e mediações entre estudantes e professores, motivo pelo qual logo nos aproximamos por meio de diálogos dentro e fora de sala. Iniciou sua formação escolar em colégios particulares de bairro, sempre perto de sua residência, até concluir o ensino fundamental no colégio Ferreira Mota e migrar para o Costa e Silva enfim, no primeiro ano do ensino médio, já em 2020. Passando também pelo período de instabilidades decorrentes da pandemia, viu seus estudos interrompidos por meses até o regresso gradual no modelo híbrido seguido da volta ao presencial. Apesar de estar sempre presente em minhas aulas, Dellamora confessa que não gosta muito de *estudar no modelo tradicional*: “*Mas estudar, estudar, sentar pra pegar um livro e tals, só quando eu me interesseo muito... pelo assunto*”. Se orgulha por suas contribuições nos movimentos de retomada do Grêmio Escolar, até então desativado também pelo distanciamento causado pela pandemia, como parte da comissão eleitoral. A estudante reconhece a grande pressão e obstáculos vindos de suas experiências, mas confessa ter sido “*muito gratificante, porque eu quis fazer isso pelo colégio, por mais que eu tenha me exaustado, ficando muito cansada, mas foi muito bom*”.

c) Ludmilla

Nascida em 2005 na cidade de Salvador, Ludmilla é uma jovem preta bissexual criada no distrito de Saubara, e considera sua característica mais forte ser filha de Maurícia, “*que é uma mulher incrível e me inspira todos os dias por mais que a gente tenha diversas divergências, mas a criação que ela me deu é digna de qualquer apresentação em qualquer lugar*”. Manifesta o desejo de um dia realizar pesquisas junto à comunidade com a qual cresceu e conviveu boa parte da sua vida, e cursa atualmente Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, “*o que é uma grande vitória, motivo de alegria pra minha mãe que ela fica falando pra todo mundo*”. Por sua mãe precisar trabalhar desde muito cedo, e considera-la uma criança muito inteligente, começou sua vida escolar já com um ano e meio de idade no colégio Julinanda, por aceitação de sua madrinha Jana, dona do espaço. Lembra-se de se sentir bem na escola, lugar para ela de libertação em um primeiro momento. Após idas e vindas entre Saubara e Salvador, transitando por alguns colégios, retorna ao Julinanda por experiências negativas de racismo e bullying que sofreu durante o quarto ano do ensino

médio em outro colégio, *“e muitas coisas que me fizeram triste nessa época, mas hoje me fortalecem como pessoa”*. Nos anos finais do ensino fundamental Ludmilla tem sua primeira experiência em colégio público, realizando o sexto ano no Presciliano Silva da Ribeira, próximo ao bairro onde reside até os dias atuais, na Massaranduba, e os demais anos em um colégio municipal de Saubara. Já no ensino médio ingressa no Costa e Silva por ser um colégio em que muitos de seus familiares também estudaram, pois *“[...] sempre foi um colégio referência de ensino, de qualidade. Tanto em disciplina com os alunos, tanto com os conteúdos em sala de aula, professores, infraestrutura. Sempre foi um colégio potente. E todo mundo sempre quis estudar lá”*. Nossa relação começa ainda no primeiro ano do ensino médio, nas aulas presenciais que logo foram interrompidas pela suspensão das atividades escolares pela pandemia. Nesse intervalo de tempo, assim que pude retomar o contato (virtual) com as turmas, Ludmilla me chamava especial atenção por ser uma das vozes mais envolvidas nos comentários das videoaulas e nas interações ao vivo pela plataforma Google Meet. Com o retorno do presencial, nossa relação se estreitou ainda mais, por representar uma figura de referência em sua turma e dialogar constantemente com professores e a gestão escolar. Orgulhosa de seu papel fundamental na retomada do Grêmio enquanto uma das líderes da Chapa Machado, ela ainda mantém contato com os estudantes que permanecem no colégio, afinal, segundo ela mesma: *“me tornei uma lenda viva, né?”*.

d) Hércules

Nascido em 2006, Hércules é um garoto cisgênero, branco e gay com quem me identifiquei desde as primeiras aulas que partilhamos. Talvez por manifestar tantos traços que enxergava em comum com o Otávio adolescente estudante de ensino médio, sua postura de mobilizador da turma, sua proximidade com as amigas predominantemente femininas, sua dedicação aos estudos e rendimentos excelentes nas disciplinas. A grande diferença talvez seja, entretanto, o fato de Hércules viver abertamente no colégio o relacionamento com seu namorado, também outro estudante com quem convivi durante o segundo ano, enquanto no meu caso eu estaria começando a abraçar com mais conforto a minha sexualidade durante esta mesma etapa em minha vida. Hércules relata como os anos iniciais de sua educação foram marcados por momentos de desconforto ou deslocamento em relação à coletividade, enfrentando desde cedo episódios de bullying e convivendo com depressão e ansiedade. *“Eu era um garoto muito tímido, eu era uma pessoa que era muito na minha, muito sozinho. [...] Então, foi um momento assim um pouco complicado em certo período, mas nunca abaixei a*

cabeça pra isso, sempre fui uma criança que foi esforçada, desde casa”. Foi somente ao final do ensino fundamental e na transição para o ensino médio que ele começou a se sentir mais pertencente no espaço escolar, até enfim manifestar seu potencial livremente com o grupo de amigos que fortaleceu nos últimos anos. “*No segundo ano, que foi em 2022, eu fui aqui para o Costa, Costa e Silva, e aqui mudou completamente minha visão. Foi aqui também que eu consegui falar abertamente que eu sou gay, e que eu tive a liberdade de me expor, a liberdade de ser quem eu sou...*”. Por se identificar com pessoas que se pareciam com ele, e por sentir que o colégio oferecia uma estrutura melhor de ensino comparado às suas experiências passadas, Hércules começou a se engajar nas dinâmicas escolares, sendo líder de turma, candidatando-se ao Grêmio Estudantil, e ocupando atualmente o cargo de representante estudantil no Colegiado.

7.1 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: RELATOS ETNOGRÁFICOS

De forma a organizar os relatos das entrevistas individuais, retomo a obra de Freire *Ação cultural para a liberdade*, em seu capítulo primeiro *Considerações em torno do ato de estudar*, como aporte teórico que evidencia aspectos do que busco ao delinear até aqui uma pedagogia transgressiva e libertadora nas falas dos/as estudantes. Não busco, com isso, reduzir os discursos aos postulados freirianos, algo que acredito contradizer a própria base epistemológica que me fundamenta, mas sim observar atentamente como estes jovens compreendem seu lugar enquanto estudantes, o que significa para eles/as o ato de estudar, e quais perspectivas orientam suas ações sociais dentro e fora da escola.

Ao elencar os pontos que considera essenciais ao ato de estudar, Freire contribui para a nossa interpretação do *ser estudante* situada no contexto de uma escola pública de ensino médio, especialmente pela perspectiva de sujeitos que já estão em fase avançada desta etapa de estudos ou já a concluíram. Em primeiro lugar, o autor afirma que: “**a)** esta postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer de quem a ele se dedica que assuma o papel de **sujeito deste ato**” (FREIRE, 1981, p. 8). Atento-me às falas das entrevistas que despertam o questionamento sobre o lugar que esses jovens ocupam na estrutura escolar e em quais níveis se identificam enquanto vozes ativas nesse processo.

Eu fui me educando da forma que dava pra me educar, e eu acho que eu consegui uma base boa. Eu enchi o saco dos meus professores, vivia colada com eles, né verdade? Tudo que eu pudesse tirar... tirar não, receber de conhecimento, eu recebi de todas as formas que eu pude receber (Ludmilla).

O contraponto à postura ativa na construção da relação pedagógica por parte dos estudantes se dá exatamente no comportamento passivo, apenas receptivo, reforçado pelas estruturas hierárquicas que permeiam a instituição escolar. “Isto significa que é impossível um estudo sério se [...] se comporta passivamente, ‘domesticadamente’, procurando apenas memorizar as afirmações do autor” (FREIRE, 1981, p. 8). Nestes quase cinco anos que completo enquanto educador no colégio Costa e Silva já me deparei com quase todos os perfis de estudantes que possamos imaginar. Coletivamente se estabelecem arquétipos da cultura estudantil por meio de uma perspectiva externa, seja pelo ponto de vista dos professores ou da própria instituição escolar/governamental. Meu impulso etnográfico antes e durante a realização desta pesquisa me motiva essencialmente na tentativa de inverter, ou melhor, equalizar este quadro, pois “[...] todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças” (JULIA apud SILVA, 2006, p. 206). Centralizar o ponto de vista estudantil possibilitando maior protagonismo para essas vozes que inundam vividamente os corredores da escola, mas que são abafadas repetidamente pelo academicismo que se recusa a validá-las enquanto pontos plausíveis de partida e de chegada no fazer científico.

Assim como mencionei no capítulo 4 desta pesquisa, no qual discuti os pressupostos metodológicos que me orientam, saliento que não tenho a pretensão de produzir um relato linear muito menos puramente descritivo das atividades que se desenvolvem dentro do nosso espaço escolar. Afinal, ao se tratar do campo da Antropologia da Educação, sabemos que “uma das maiores dificuldades dos antropólogos diz respeito à sua não preocupação com a educação, enquanto os educadores abandonaram os antropólogos, bem como os princípios e técnicas da antropologia”, segundo Karina Vieira (2017, p. 28) ao fazer referência à publicação de Anette Rosenstiel na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1954). Prefiro, de antemão, destacar eventos que se sobressaíram no fazer etnográfico, que me despertaram inquietude ou motivação, que me deslocaram da posição enrijecida de professor em direção à outras formas mais fluídas de relações interpessoais educativas. Devoto especial atenção à este ponto pois, assim como qualquer colégio de grande porte, o Costa e Silva apresenta uma diversidade muito grande de grupos, eventos e emoções. A cada ano que se inicia, desde o primeiro momento de acolhida no auditório (separado na semana por dias específicos para cada turma) até a descoberta de quais turmas os estudantes irão integrar, percebo um movimento que é comum ao comportamento do coletivo estudantil. Falo da retração, da

postura mais contida e por vezes assustada, da falta de retorno quando iniciamos os primeiros diálogos, principalmente na série de entrada (primeiro ano).

O protagonismo assumido pela gestão escolar e o corpo docente nas primeiras semanas de aula dá o tom do que será a experiência vivida naquele espaço durante o ano, por mais que não retrate fielmente a realidade, já impõe um conjunto de normas e condicionamentos dos comportamentos desses jovens. A obrigatoriedade do uso da farda todos os dias para ingressar nos portões principais, a apresentação do temido currículo disciplinar com a pesada carga horária e número de matérias a ser cumprida, a atenção para os horários de entrada e saída e liberação dos corredores em período de aulas, a revelação de que cada ato está sendo registrado por câmeras espalhadas por toda a escola (exceto em sala de aula). Por mais que os estudantes tenham contrapontos, não questionam neste primeiro momento publicamente. Se resumem a resmungar baixinho no ouvido do colega ao lado, ou soltam uma risada irônica como quem diz: “ah tá, pode acreditar que será assim mesmo...”. E assim, após duras afirmações feitas pela direção sobre o palco do auditório, somos encaminhados para o segundo momento da acolhida, já em sala de aula.

Percebo aqui a repetição de duas posturas distintas nesse primeiro encontro. Alguns olham fixamente para nós, professores, com olhos assustados ou curiosos, esperando ouvir as palavras que darão o rumo, as instruções que deverão seguir. Falo, portanto, de um grupo de estudantes que mais adiante se revelarão os “bons alunos”, pelo menos aos olhos do crítico corpo docente, os que “querem algo da vida” e “não dão trabalho algum”. Já o outro grupo, mais relapso ou inquieto, tenta fugir do protocolo inicial a qualquer custo, seja se bloqueando do mundo externo com seus celulares pessoais e fones de ouvido, seja provocando os professores com piadas e conversas que vão além do estabelecido formalmente, já desejando se destacarem frente ao grupo. Obviamente são aqueles marcados pelos professores como os “alunos problema”, os “rebeldes” ou “insuportáveis” problemas que devem de alguma forma ser controlados ou colocados na rédea pela instituição.

Seja qualquer dos dois grupos principais que acabo de mencionar, é nítida uma postura em comum. A de que não se veem ainda como protagonistas desse cenário, como atores potenciais de suas próprias narrativas. Buscam algum tipo de validação ou confirmação que viria de cima para baixo, ou até mesmo de seus pares, porém demonstram ter incorporado ao longo de todos os anos da educação básica até aqui seu “papel” de receptor, não de criador. “Se transforma numa ‘vasilha’ que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo” (FREIRE, 1981, p. 9). O texto aqui no caso se refere à cultura

escolar, ao ritmo da dança que deve ser ouvida e seguida, ao toque das sirenes que orquestram o rodar das engrenagens para o “bom funcionamento” do projeto que a sociedade tem para seus mais jovens. Mesmo o segundo grupo, mais disruptivo aparentemente, parece burlar a etiqueta escolar de forma superficial, pois não mergulhou na real possibilidade de transgredi-la, trata-se apenas de uma insatisfação não maturada, mas que irá ser digerida nos próximos meses, nos próximos anos, até se transformar em algo mais elaborado ao chegar na conclusão de seus estudos básicos.

Talvez por isso o ano presente em que escrevo esta dissertação seja tão representativo. Pois escolhi estudantes concluintes do ensino médio para dialogar e registrar nas entrevistas individuais suas perspectivas acerca da escola, porém me atribuíram a grande maioria de minhas aulas para turmas iniciais, sendo no total onze turmas de primeiro ano pelas quais sou responsável. Isso em si já representou um obstáculo significativo na real aproximação entre docentes e discentes, ou “professores e alunos”, já que para se desenvolver o real afeto, há de se disponibilizar tempo suficiente para tal aproximação. Nesse sentido, muitos de meus colegas de trabalho seguem o caminho do distanciamento pessoal, da aparente frieza e “profissionalismo” ideal. Porém, do lado de cá dos estudantes, se reflete em desinteresse, apatia e perda de confiança. Suponho que se trata de um grave problema metodológico da escola moderna, em que o enrijecimento da estrutura curricular e a primazia do conteúdo pelo conteúdo reforça o distanciamento humano entre os sujeitos que ali estão. O que é visto como desrespeito estudantil por parte dos docentes pode revelar algo muito mais profundo: a perda de sentido naquela rotina proposta e nas perspectivas de se desenvolverem enquanto atores da história.

Mas a relação no geral entre alunos e professores sempre foi muito boa. Nunca teve briga, nunca teve discussão, tipo, o pessoal sempre manteve o respeito... em certas partes na verdade, porque eu acho que você ficar no fundo da sala conversando, atrapalhando o professor, é desrespeito. A partir do momento que o professor tá ali dando aula, que vai servir pra sua vida, e você tá ali nem ligando, eu acho desrespeito (Dellamora).

Quando eu entrei aqui, me pegou totalmente de surpresa, teve uma reunião no começo e vi que tinha dezessete matérias. Isso pra mim gerou um desgaste físico a partir dali mesmo, porque eram dezessete matérias (risos), então era bastante. Tinha matérias que não faziam muito sentido, tinham assuntos que não faziam o menor cabimento de existir (Hércules).

A criação de uma tensão entre professores e estudantes, gradual e cíclica, se sustenta na delimitação de grupos distintos, com funções distintas e, principalmente, linguagens distintas. O desgaste físico e emocional que isso acarreta apaga aos poucos qualquer oportunidade de caminharmos em direção à uma educação emancipadora, afastando-nos assim do preceito freiriano de assumirmos uma postura crítica e sermos sujeitos de nossos atos. Sendo assim, o que observo periodicamente é um fluxo de entrar e sair de sala de aula constante e, por consequência, um povoamento maior dos corredores, arquibancadas e áreas de lazer como quadra e mesas da cantina. Ao serem questionados do porque não estarem em sala, ou serem encaminhados com represália pela equipe de apoio que fiscaliza as áreas comuns, frequentemente os estudantes relatam que: “era só um teste, professor”, “hoje não tinha nada de importante na aula”, ou “aquele/a homem/mulher insuportável, não assisto à aula dele/a!”. Se a sala de aula se torna muitas vezes desinteressante, quais saberes esses jovens estariam construindo para além dela? Por considerar oportuno, trago aqui um trecho dos relatos etnográficos que foram sendo registrados em meu diário durante esta experiência:

12 de agosto de 2022

Estresse no 3ªA. Me altero pela primeira vez com parte da turma. Nunca tive essa reação e me assusto, ainda zozzo com o dia de hoje, que corria tranquilo pela maior parte. A aula era sobre a história da comunidade LGBTQIAP+, as formas como gênero e sexualidade eram vistas por meio de das culturas e do tempo. Tema próximo e caro a mim. Grande carga emocional. Mas no meio do caminho havia um jogo de futebol, o tão aclamado campeonato da escola. Os alunos que formam o time estavam em outra frequência. Não muito diferente do normal, já que estes poucos costumam ter pouco interesse nas aulas. Um entra e sai constante, conversas paralelas, trocas de roupa dentro da sala, fora alguns que permaneciam de costas o tempo todo. Dei um alerta. Dei outro. Continuaram. Na última vez, explodi. A soma do cansaço diário, totalizando já oito aulas desde que havia chegado ao colégio neste dia, e o desinteresse pelo assunto tão urgente (na minha concepção) me tiram do sério. Chamo a atenção deles com um tom de voz mais alto, revelo meu descontentamento em priorizarem os assuntos “de hétero” sobre temáticas que envolvem nossa comunidade. “Isto não diz respeito a vocês, não é mesmo? Não são vocês com medo de apanhar na rua, não é”? Digo em tom de ironia. “Sua masculinidade é tão frágil que basta serem confrontados para ficarem miúdos, né?” Porque tanta apatia ao sofrimento e exclusão de todo um coletivo de pessoas? Não se enxergam também enquanto grupo marginalizado? Dois alunos riem, em

deboche, me exalto mais ainda. Os outros envolvidos saem para o jogo. A sala assiste assustada. Depois, sou confortado por dois alunos que se solidarizam e me abraçam”.

O relato me leva diretamente ao segundo e terceiro pontos trazidos por Freire como essenciais ao ato de estudar/educar, de “**b**) que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em **frente ao mundo** e **c**) que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao **objeto de sua inquietude**” (FREIRE, 1981, p. 9). Talvez este ponto seja o mais relevante no sentido de retomar as origens da educação (*educere*, uma atitude direcionada para fora de si mesmo), e trazer potencialmente a quebra das investidas em transformar a educação em um processo individualizado, um simples projeto de ascensão pessoal. O caso relatado no dia 12 de agosto do ano passado me marcou como poucos outros por representar a exceção, e não a regra, durante meus processos em sala de aula. Confesso que isso vai na direção oposta do que é relatado majoritariamente pelos colegas professores em nossos encontros, principalmente naquelas disciplinas estigmatizadas como “duras, cruéis e maçantes”. A possibilidade de trabalhar com conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos me traz para uma zona de conforto maior em abrir espaço para interações com temáticas próximas às vidas dos estudantes, e assim fortalecer o interesse.

No entanto, durante esses anos de educação, chego à conclusão que interesse não é algo que se cria de fora para dentro. Podemos, e devemos criar oportunidades de despertar as fagulhas do interesse, da identificação, da mobilização de afetos. Mas o processo só se enraíza finalmente quando há uma abertura interna de transformação da mentalidade e das atitudes perante o mundo. Reforço, é um processo. Não se dará em uma aula, ou em um ano letivo. Por vezes, vem dos momentos mais inesperados, da fuga da rotina, de uma conversa que aparentemente nada tinha a ver com as temáticas trazidas no meu planejamento. Mas quando ocorre, dinamiza exponencialmente a experiência de estudar:

Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. **A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca** (FREIRE, 1981, p. 9).

Evitando cair em romantizações da prática de estudar, é necessário pontuar que as condições para a geração do interesse precisam ser férteis, ou seja, não basta só vontade. Os obstáculos materiais enfrentados por esses jovens, especialmente os vindos de contextos periféricos, são excessivos e chegam muito cedo em suas vidas. As inquietações relatadas são

inúmeras, mas remetem a categorias que se repetem em seus padrões: crises financeiras dentro de casa, falta de dinheiro para transporte, deslocamento exaustivo de ida e vinda para a escola ou estágio, atrasos nas aulas por choque com horários de trabalho, perdas de bens materiais por chuvas e alagamento, gravidez precoce e abandono parental, envolvimento com o tráfico (direta ou indiretamente), dependências às drogas de qualquer natureza, opressões culturais cotidianas como racismo, misoginia, capacitismo, LGBTfobia, intolerância religiosa, etc.

Mas antigamente, eu tinha uma vontade enorme. Eu chegava em casa, já queria ir pra escola. Chegava em casa, já queria voltar pro colégio. Porque no colégio eu achava o meu refúgio, entendeu? Eu ficava feliz, totalmente, no colégio. [...] porém, quando eu entrei no ensino médio, aquela vontade total de ir pro colégio, foi diminuindo... Porque, é... a gente vai crescendo, vai vendo as obrigações, aí a gente deixa um pouco de lado os estudos pra poder focar no trabalho, entendeu? Aí a gente vai perdendo a vontade de estudar, a vontade de ler, que era uma coisa que eu gostava bastante (Ítalo).

O desinteresse é alimentado não só pela exaustão frente ao sistema como também pelo currículo que é apresentado aos estudantes. Aqui, o currículo funciona como uma engrenagem a mais para a exclusão, nos moldes em que é implementado. Para que os jovens se vejam refletidos nas aulas que participam, e rompam a postura de expectadores, é necessário identificação, e isso se torna muito difícil quanto se tem dezoito disciplinas para se dar conta. As notas e rendimentos passam a ser o objetivo final, se não o único, os conteúdos se misturam em uma verdadeira sopa de letrinhas mental, nem mesmo o nome dos professores em sua totalidade é gravado por muitos estudantes. Além, é claro, do tempo curto que nos cabe para realizar encontros realmente significativos, uma vez que cinquenta minutos por semana se tornam praticamente trinta, após descontar tempo de deslocamento entre salas, preenchimento da caderneta, busca da atenção da sala... Tempo irrisório para se educar, e para estudar com substância.

Por vezes minha válvula de escape frente aos desafios curriculares tem sido abraçar os projetos interdisciplinares do colégio. Por não integralizarem carga horária efetiva, acabo me sobrecarregando constantemente em horas extras ou dias de folga que estou na escola fazendo acontecer os projetos com alguns poucos colegas que também se motivam a isso. No entanto, o grau de identificação e envolvimento dos estudantes é enormemente superior. Talvez pelo fato de os projetos ocorrerem em formatos mais dinâmicos, fora da rígida sala de aula, ou possibilitarem uma manifestação criativa mais abrangente, ou até mesmo por fazerem suas vozes serem ouvidas. A fuga do padrão criado pelo currículo escolar demonstra um fenômeno

cultural estudantil relevante. Não se trata somente de flores, os estudantes encontram muitos espinhos também ao terem que enfrentar muitas vezes pela primeira vez o desafio de trabalhar coletivamente em algo mais grandioso. Porém, o saldo final costuma ser satisfatório, e observo margem elevada de potencial transgressor em minhas vivências. Vejamos o que a participante Ludmilla relata sobre uma de suas últimas experiências no colégio:

Surgiu-me um negócio dum projeto que, meu amigo... meu irmão... aquilo não foi de deus não (risos). Tem muita gente que tem boas lembranças desse projeto mas eu tenho uns traumas, os quais eu irei falar um pouquinho, só um pouquinho senão eu vou chorar. É... esse projeto nos apareceu, e ele é bem tradicional, existe no colégio há mais de vinte anos, meus irmãos participaram, meus primos também. E o nosso tema era... eram musicais. E a minha turma saiu no sorteio pra ficar com Grease: nos tempos da brilhantina. Aquele filme é um filme branco, bem branco... não tem um preto, nem o faxineiro é preto. E é bem aquela coisa de menininhas, fofinhas, que usam rosa, e menininhos bad boys, e eles se apaixonam, e blá blá blá, eu odeio aquele filme até hoje. Eu assisti umas cinco vezes, porque eu fiquei responsável pelo roteiro dele. E por ele ser um filme bem racista, eu e as outras meninas do roteiro, éramos no total cinco, nós decidimos que ia ter que ter gente preta porque, sei lá, noventa por cento da minha turma era preta. E nesse filme não tinha pessoas pretas. Eu lembro que, a primeira discussão que a gente teve sobre esse projeto e tal, a turma toda, o pessoal citava, “ah, não... a Sandy, que era a protagonista né, a mocinha, tem que ser fulana de tal, tem que ser fulana porque ela é a cara da personagem, ela é a cara da atriz...”, porque ela era branca. Ela, é uma colega, foi uma colega maravilhosa, eu gostava muito dela, ela era muito próxima a mim. Mas mesmo assim ela era branca e ela só foi “destinada”, entre aspas, pra esse papel porque ela era branca. E aí eu com as meninas do roteiro: “oh, bora fazer um negócio aí, uma coisa, uma revolução?”, aí as meninas: “mulher, cê quer fazer o que?”, aí eu: “bora botar a Sandy negra”. E é isso, botamos a Sandy negra, e quando chegamos na frente do quadro pra poder dizer: “a Sandy vai ser preta!”, todo mundo: “lascou... quem vai ser a Sandy?”. Aí, fez toda uma reunião pra poder decidir, fizeram os ensaios e decidiram que seria a colega ‘fulana’ a Sandy.

O projeto em questão é um evento tradicional do colégio, fortalecido pela criação e presença do coletivo teatral Gruporacaso¹² há trinta anos na escola. Focado em turmas do terceiro ano como forma de simbolizar a conclusão do ensino médio (uma espécie de formatura artística), a iniciativa idealizada por professores mais antigos da escola apresenta todos os anos um tema gerador que inspirará as criações de cada turma e seus respectivos professores orientadores. Por meio de sorteios, a gestão escolar decide os subtemas e apadrinhamentos, bem como as cores das camisas a seres produzidas. Tive meu primeiro contato direto com o projeto no ano de 2022, quando estava encarregado de turmas do terceiro ano e fomos atribuídos com o musical “O mágico de Oz”. A partir disso, os estudantes foram

¹² Registros da atuação do coletivo Gruporacaso podem ser acessados em seu perfil do Instagram (disponível em <https://www.instagram.com/gruporacaso/>, acesso em 01/08/2023) ou em seu canal do YouTube (disponível em <https://www.youtube.com/@gruporacaso3871>, acesso em 01/08/2023)

orientados a construir o roteiro, cenário, figurino e maquiagem, administrar som e luz, direção de elenco e demais materiais de divulgação. Ao final, entregamos uma peça que fazia a releitura do musical clássico de 1939 adaptando a história e os personagens para a cidade de Salvador, com uma menina Dorothy negra residente da Cidade Baixa, intitulado “O mágico de Oxe¹³”.

O relato trazido por Ludmilla em nossa entrevista é capaz de revelar uma postura ativa não somente em relação ao grupo, mas também frente ao mundo. Afinal, apesar de não terem participação na decisão do tema gerador, os estudantes foram capazes de reconhecer as limitações de produções cinematográficas hollywoodianas que durante décadas se fundamentou na performance de um elenco todo composto por pessoas brancas e/ou não abarcara temáticas pertinentes aos grupos marginalizados nos Estados Unidos em seus roteiros. Por não se sentirem representados, foi feita toda uma mobilização para que a protagonista fosse uma estudante preta, não só por uma questão estética, mas também para que a narrativa da peça fizesse mais sentido para um público soteropolitano de um colégio periférico. A vontade de expandir o limitado referencial trazido pelo currículo escolar vigente é estampada em um colégio que pulsa diversidade, mas que nem sempre sabe como internalizá-la como seu fundamento.

Quando avançamos nos estudos historiográficos sobre a constituição política do Brasil, por exemplo, se torna cada vez mais incômodo sustentar a representação de um ditador como nome que representa o colégio (Presidente Costa e Silva). Os estudantes, uma vez deparados com o fato que permanecia despercebido ou naturalizado, passam muitas vezes a sentir desconforto e verbalizar o desejo de sua alteração. Do lado dos professores, nosso grupo composto por docentes mais jovens e recém ingressados no colégio é unânime em reconhecer a urgência dessa alteração, o absurdo de homenagearmos ainda hoje uma figura tão antidemocrática e que impôs tanta violência também sobre nós, educadores. No entanto, há um grupo considerável de professores mais antigos que prezam mais pela tradição que o nome carrega, não necessariamente pelo seu significado histórico, mas pela legitimidade enquanto colégio de reconhecimento e respeito pela comunidade externa. Temem que, com a alteração, perderíamos prestígio. Há muito passos ainda para caminharmos, mas seguimos.

¹³ Gravação da apresentação da peça “O mágico de Oxe” (2022) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aFYr1h5d_Hs&feature=share, acesso em 01/08/2023.

Tanto é que ano após ano apresentamos abordagens alternativas para conteúdos que são limitados pela ementa, ou a inclusão daqueles que nem na ementa constam. Quantas vezes aprovei desvios no curso das aulas para focar em dúvidas mais pertinentes que estavam na ponta da língua dos estudantes, ou eram o assunto do momento nas mídias digitais. A reforma do ensino médio, pela sua parcela diversificada do currículo que teoricamente vai além da base comum, nos trouxe uma gama de disciplinas quase totalmente abertas em sua concepção, com ementas inconsistentes ou inexistentes. Assim, em cada jornada pedagógica cabe a nós formular os rumos que seguiremos naquele ano. Muitas vezes nossa iniciativa é recebida positivamente pela gestão, com respaldos de que são atividades essenciais para o bom funcionamento do colégio. Mas por outras vezes, nos chocamos contra um muro de frustrações, quando nossas ideias são consideradas disruptivas demais para o currículo padrão da escola, ou podem gerar descontentamento por parte da comunidade escolar. Apresento abaixo um caso que exemplifica a questão.

No ano de 2022 fiquei responsável por uma turma de eletiva de Humanas, a qual ajudei a formular desde seu início, sob o título ODESVIO (Observatório das Desigualdades sociais e Violências). Além de sua parte teórica de análise sociológica dos fenômenos supracitados, a eletiva contava também com uma parte prática, de cunho avaliativo, ancorada no princípio de intervenção social estabelecido pelo documento federal gerador do NEM. Trabalhei com leitura de mapas, tabelas e relatórios oficiais de outros observatórios similares pelo país, ensinei sobre pesquisa qualitativa e etnográfica ao incentivar a realização de entrevistas e observação participante em suas comunidades. Sintetizamos os frutos colhidos em forma de Podcast (FALAÊ: Falas Estudantis, disponível na plataforma Spotify). Trabalhamos em equipes temáticas e desenvolvemos uma identidade visual para nosso perfil nas redes sociais e nas camisas que usamos durante e depois desse ano. Mas algumas iniciativas eram simplesmente descartadas quando apresentadas para a direção, sob o argumento de que “nós apoiamos muito essa luta, mas temos receio daqueles familiares conservadores que possam pensar isso ou aquilo e irem contra o colégio”. Em um desses episódios, propus a pintura de parte da arquibancada com as cores da bandeira LGBTQ+, com a frase “Toda forma de amor” destacada. Recebemos a negativa, apesar da arquibancada já contar com uma outra pintura que denunciava um caso de racismo policial recentemente ocorrido. Trago outro trecho da etnografia para amparar meus relatos:

01 de setembro de 2022

A escola é um espaço tenso. Lutamos pela possibilidade de criar afetos e espaços seguros que gerem pertencimento. No entanto, as desigualdades que estruturam nossa sociedade são catalisadas também na escola. É impossível compreender este espaço descolado do que há 'lá fora'. Situações se acumulam, contradições se extremam, e muitas vezes a 'resolução' passa somente pelo crivo da violência. Por vezes, se trata de uma violência sistêmica, institucionalizada, que condiciona a nossa prática pedagógica e impõe limites aos nossos sonhos de educar plenamente. Hoje a direção mais uma vez me chama para notificar um caso de suposta reclamação frente aos projetos que desenvolvemos na eletiva de Humanas. Um ruído de desinformação que não tinha fundamento factual, mas que novamente demonstra que as temáticas relacionadas aos grupos marginalizados geram desconforto. E falta de amparo pela gestão, por mais que na lei tenhamos sustentação. Já em sala, os conflitos entre dois grupos de estudantes, que data de meses de estranhamento, se condensa em uma discussão sobre comparação de notas entre eles. Algo que pontuei ser um tanto quanto imaturo, pois acreditava estar lidando com jovens adultos. Mas a capacidade de processar emoções e tomar decisões conscientes por meio de da empatia e escuta dependem também de condições sociais que ultrapassam o comportamento individual. A violência continua sendo a válvula de escape padronizada.

Durante a eletiva, vimos que violência abrange muito mais que somente atos de agressão física, e se refere a qualquer ação que viole direitos ou a existência de algo/alguém. Quando o *status quo* da instituição segue a negligência ou escanteamento de questões latentes, as respostas tendem a vir de forma mais agressiva ainda por parte dos estudantes, ou entre eles mesmos. Ao não lidarmos com a raiz dos problemas coletivos de maneira crítica e empática, fomentamos atitudes naturalizadas em sociedade, como discussões acaloradas, injúrias verbais, perseguição e até mesmo agressões físicas. Trabalhar o diálogo é condição indispensável ao ato de transgredir, uma vez que sem a localização do sujeito em sua coletividade e o reconhecimento de seu contexto se torna inviável a superação ou transmutação do mesmo.

A gente sempre conseguia conversar bem, discutia as coisas bem, só que eu acho que acaba sendo parte do sistema, tanto da sociedade quanto da sociedade escolar, vamos dizer assim, tipo, acaba que a gente não consegue reclamar, tipo, é aquele famoso "a gente reclama, mas nada acontece", tem muito disso, só que eu não culpo cem por cento o colégio em si, mas, tem sim sua parcela de culpa (Dellamora).

A indispensabilidade do diálogo para a educação e o fomento da empatia resumem os dois últimos pontos trazidos por Freire em suas condições necessárias ao ato de estudar. O autor reforça “**d)** que o ato de estudar é assumir uma **relação de diálogo** com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do **condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor**, nem sempre o mesmo do leitor e **e)** que o ato de estudar demanda **humildade**” (FREIRE, 1981, p. 10).

Literalmente, no meu colégio ano passado eu vi inúmeras coisas que tinha conserto, que dava pra consertar, que era só uma questão de diálogo, que era só uma questão de conversa. Mas a direção do meu colégio, fazia de tudo pra não poder solucionar um problema que era uma coisa mínima... não, uma besteirinha, tipo só conversar um pouco, iria resolver (Ítalo).

Eu não aguentava mais. E eu tava tão exausta, tão cansada. E uma professora minha, que eu não posso deixar de citar, professora Ivanise, ela era minha professora de redação, ela me enxergou... de uma forma que, aquilo ali mudou a minha vida. Eu tinha ficado pro vespertino, porque eu tinha alguma coisa do Grêmio pra resolver, aí fui ficando... E aí fui buscar meus colegas que tavam pra sair, fui chamar eles na porta da sala, aí ela pegou e me chamou. A aula já tinha acabado, aí eu sentei, ela começou a conversar comigo. E ela me deu força, ela me levantou assim, ela me enxergou como ninguém tinha me enxergado. Ela me disse o que eu precisava ouvir, sabe? Eu já ouvi uma vez que mulher preta é deus, e que mulher preta salva, mas... presenciar isso, dessa forma e de uma professora, mudou minha vida, mudou minha forma de pensar. Eu nunca vou esquecer ela (Ludmilla).

O reconhecimento de que a escola é um espaço compartilhado e não serve somente às suas demandas e interesses pessoais enriquece a vivência coletiva e a cultura estudantil. Os embates decorrentes da presença na multidão escolar ganham camadas antes inacessíveis pelo indivíduo atomizado. Quando o que estuda assume realmente uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto (FREIRE, 1981, p. 10). Quanto mais os estudantes se envolvem com as atividades próprias à transformação da escola, em menor ou maior escala, maior reconhecimento mútuo recebem e alargam a rede de sociabilidade e coexistência estudantil:

As pessoas enxergam a mim, não sei assim exatamente, porque eu me importo muito com o que as pessoas veem em mim. Então eu tenho insegurança com isso. Mas eu acredito que esteja fazendo um papel bom. Meus amigos... eu nunca recebi reclamações deles, a gente sempre brinca, sempre tá junto. Então... este ano eles realmente estão me apoiando muito nessa questão de liderar, porque ano passado eu pegava realmente muito papel, as coisas pra mim. E este ano já está mais dividido, já tô melhor nessas questões, nessas relações, é... Muitas pessoas que eram do ano passado e esse ano me conhecem porque eu já participei do Grêmio. Já participei não, mas já me candidatei para o Grêmio. Sou do Colegiado também,

então muita gente me conhece, tanto da manhã quanto da tarde, quem veio da tarde pela manhã, quem veio da manhã pela tarde. Então eu causei um efeito muito grande aqui no colégio em questão de influência, né? (Hércules)

Assumir uma posição de relevância na escola toca também as questões de autoestima dos estudantes. Por mais que alguns vejam a liderança como uma ferramenta para fazer valer sua opinião ou a vontade de seu grupo, os jovens que realmente se destacam aos olhos da comunidade escolar são aqueles que a assumem com certa humildade. Amparado em toda a obra de Freire, reforço que humildade aqui não se trata de diminuir-se frente aos outros, ou silenciar seu potencial. Diz respeito muito mais ao reconhecimento que o sujeito é parte de algo maior, de fenômenos que escapam à sua ação atomizada, e de que reconhece as contribuições que pode oferecer ao desenvolvimento histórico e cultural do seu coletivo.

Neste caso, “[...] o que deve fazer é reconhecer a necessidade de melhor instrumentar-se para voltar ao texto em condições de entendê-lo [...], exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado” (FREIRE, 1981, p. 10). A dedicação em se aprimorar para aí então aprimorar a sociedade em que vive representa uma educação de fato emancipatória e transgressora. Substituindo a concepção datada de entrar na escola para reproduzir os ditames que ali foram apresentados, educar para a liberdade exige de nós educadores e dos educandos um cuidado permanente e uma responsabilidade que só se faz possível por meio de dos saberes empáticos, da escuta ativa, e da boa estruturação das condições necessárias à ação. Afinal, como nos lembra Freire, estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las (FREIRE, 1981, p. 10).

Ao final de cada entrevista, eu descrevia brevemente qual era o objetivo da minha pesquisa, e explicava seu conceito central, questionando se, na opinião deles, poderíamos dizer que há transgressão estudantil no colégio. Minha fala variava levemente em cada entrevista, mas seguia basicamente esta estrutura:

Eu estou trabalhando com a ideia de transgressão na cultura estudantil. Então o que que é isso? É uma ideia de Bell Hooks, e transgressão para ela é quando a gente não aceita as situações de desigualdade, de opressão. É justamente entender que existem estudantes nesse meio que entendem os problemas, que veem as dificuldades, mas que não necessariamente seguem essa educação clássica como sendo a única forma de se educar. E que criam alternativas, que constroem de forma ativa soluções para os problemas que eles enxergam. Então transgressão pra ela não é só se rebelar, só quebrar tudo, ou só tacar fogo em tudo. É propor também pontes de construção para além daquilo que já tá colocado. Que

vão questionar e vão lutar pelos seus direitos dentro da estrutura, vão questionar se aquilo faz sentido para os estudantes e pra quem está aqui dentro deste espaço. Então nesse sentido, eu quero saber sua opinião. Você se considera um estudante, um jovem, uma pessoa transgressora? Você acha que a maioria dos estudantes só reproduz a lógica da escola tradicional ou se você vê espaços para a transgressão estudantil acontecer aqui na escola?

As respostas, por mais variadas que fossem, traziam pontos em comum. O principal deles sendo que sim, há margem para a transgressão, por mais que esta postura não represente a maioria do corpo estudantil. Os participantes reconheciam que há diversos motivos que geram necessidade de revolta ou mobilização, mas também ponderam sobre um possível desinteresse generalizado em propor alternativas ou ir à luta. Demonstram que há iniciativas atuais de se levantar pautas relevantes e gerar engajamento, mas também reconhecem que ‘não é como era antes’, no sentido de haver um movimento estudantil organizado ocupando as ruas. Apesar dos empecilhos, sentem orgulho de estarem fugindo à norma, de se posicionarem a favor da equidade e registram seus feitos com orgulho. Trago, por fim, trechos das respostas que ilustram a potência da insurgência estudantil:

Com certeza... Eu sou uma pessoa transgressora! Porque eu não consigo me conformar com uma coisa que não tá certo, porque seu eu souber que não tá certo, se eu ver que não tá certo, eu vou até o fim. Eu não me conformo (risos) com uma coisa errada não, véi... e eu vou até o fim ali, até... o fim mesmo. [...] Assim, tem alguns alunos que pra não... não se estressar, não entrar em estresse... que no ensino médio você vê bastante as pessoas tristes, as pessoas que têm ansiedade, as pessoas que têm depressão. Então, alguns deixam de lado essa questão, alguns se conformam com o que tem, é isso que tem, é isso que vai ter... Alguns nem ligam, alguns tão ali só pra estudar mesmo. E alguns, que é eu né, e entre outros... outras milhares de pessoas que tem ali naquele colégio, que quer mais, quer ir atrás, não se conforma com pouco. Vê que a gente não merece somente aquilo, entendeu? Na maioria, de todos que tem ali, são esse pessoal que não se conforma com pouco, entendeu... Porque pagamos muito caro por isso, e recebemos muito pouco também (Ítalo).

Existe esse espaço de transgressão estudantil. Espaço este que a gente criou na força, e que a gente não sabe... a gente não sabia que se chamava transgressão estudantil. [...] E o Grêmio Estudantil, ele tem ajudado bastante nessa questão. A gente foca muito em apoiar os estudantes de forma educacional. Então já teve momento da gente estudar sobre uma coisa

que a gente não tinha a menor ideia do que era pra poder passar isso pras pessoas. [...] Ainda é pouco, precisa de mais, isso precisa chegar a cada estudante, cada um tem que sentir um pouquinho da coisa. E que esse pouquinho possa despertar nele a vontade de pesquisar, a curiosidade de ler e estudar sobre tal assunto, e se tornar uma espécie de ‘doutor’ nesse assunto. E começar a falar com a família, e falar com os primos, e esse assunto ir se popularizando, e ir quebrando as fake News. Precisa de mais, precisa de mais... (Ludmilla).

O coletivo em si do Costa, ele é mais pra aceitação, aceita o que ele é, mas não luta pra ter um estudo melhor, uma capacidade de ensino que seja boa, né? A reforma do ensino médio pra mim foi péssima, e isso interrompe muito os alunos. E isso faz com que alguns saiam do colégio, causando evasão escolar, e também o coletivo em si é de aceitação. Eles não lutam, eles não vão às ruas... Eles podem ter capacidade pra isso, mas eles não têm essa vontade de ir às ruas manifestar, chegar lá e falar: “eu quero mudar isso, eu quero um futuro melhor”. Porque a maioria só quer pegar o diploma e sair. [...] Antigamente você via estudantes realmente saindo na rua, protestando contra a reforma, contra aumento de passagem, e hoje em dia a gente só vê as pessoas só aceitando. Não estão saindo na rua para lutar, não estão parando o colégio, não estão reivindicando o que é direito deles. [...] Mas acho que a questão é muito de... falta de interesse. De só querer terminar o colégio, de desgaste físico também. Muita gente tá com tanto desgaste físico que não tem vontade de ir à luta, de lutar pelo direito que é dela. De sair na rua, de tempo também, de problemas familiares, e até mesmo dentro do colégio. E isso tá prejudicando muito esses estudantes (Hércules).

Eu acho que sim, que eu me considere uma pessoa... transgressora? Principalmente pela ajuda que eu trouxe pra mudança do Grêmio, é o que eu mais vou falar, da minha vida. [...] justamente isso, não se conformar. Tipo, “o Costa e Silva não tem um grêmio”, vou ficar sentada, olhando pra parede? Não! Porque eu não posso ir ali e movimentar, conversar com estudantes e falar “ah, vamo trazer, vamo mudar, né?”. [...] nesse tempo que eu passei aqui, a maioria eu vi se conformando. Mas tipo, “ah, o colégio não tem tal coisa”, a pessoa fica “tá bom... não tem, vou viver minha vida”. Tudo bem, viva sua vida, mas porque não ir ali e movimentar e perguntar porque que não tem, trazer esse questionamento pra outros estudantes? Falar com outros estudantes da possibilidade de mudar. Eu acredito sim que o

colégio tem a possibilidade de mudar. Tem muitas pessoas que tem essa vontade, de mudar, de modificar as coisas por aqui. (Dellamora).

Fecho este capítulo abrindo margem para formulações outras que daqui se desdobram, referenciando as palavras de Luiz Rufino (2023) em *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*, que diz: “o corpo brinca, ginga, inventa, desdiz, gargalha, abraça, grita, corre, e isso incomoda aquilo que diz ser educação, mas é na verdade catequese”. O incômodo gerado pelos atos considerados indisciplinados na perspectiva dominante entre os docentes pode revelar muito mais que o aparente cansaço com a explosão da juventude, a exaustão com a rotina dura de trabalho, o choque entre linguagens que não se encaixam e o ego autoritário ferido. O medo da insurgência demonstra, acima de tudo, que ela se torne transgressão. Ou seja, que essa “rebeldia” carregue em si o potencial para a emancipação das estruturas recicladas geração após geração que sustentam a hierarquia da instituição e seus representantes diretos. A não aceitação da livre manifestação e expressão do pensamento crítico estudantil fere o princípio educacional amparado por esta pesquisa: a ideia revolucionária de que gente nasceu para brilhar, e não se conformar.

8 AGREMIÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o dicionário jurídico do Vade Mecum, agremiação se refere a 1) um grupo de indivíduos que se congregam lícitamente para cuidar de interesses comuns, sociais, políticos, morais ou científicos ou 2) sociedade civil, com o mesmo objetivo¹⁴. Acredito já ter deixado nítido meu comprometimento com a educação emancipatória, libertadora e transgressora, seguindo o caminho que ilumina os faróis acendidos por Hooks, Freire e tantos outros que contribuíram na concretização deste trabalho. Porém, resta a pergunta inicial: os estudantes pensam a si mesmos enquanto sujeitos ativos na transformação de sua educação? E se o fazem, se alimentam e contribuem para o estabelecimento de uma cultura estudantil do mesmo teor?

Para tentar responder a essas perguntas, me ateno a uma breve revisão do que apresentei até agora. Sabemos que qualquer experiência educacional contemporânea não pode ser desassociada do seu tempo e seu espaço. O colégio onde vivo uma grande parte da minha rotina é fruto de um projeto específico de sociedade. Assim como centenas de outros colégios da rede estadual, nasce da concepção de Estado enquanto centralizador e organizador das dinâmicas sociais, partindo de um direito estabelecido constitucionalmente de educar a todas e todos seus cidadãos. A partir disso, criam-se mecanismos de gerenciamento, produtivismo e controle típicos das relações modernas capitalistas, e organiza-se um currículo conteudista voltado para saberes básicos e superficiais necessários ao mercado de trabalho.

No entanto, tratando-se de um fenômeno humano, contamos sempre com o fator da imprevisibilidade e da alternância, da seleção consciente de ações sociais e de uma evolução dos eventos que não é nada linear. A dialética da educação não só é um fato evidente experienciado por todos aqueles que desenvolvem um olhar crítico em relação a ela, como também é meu grande motivador para desenvolver uma pesquisa antropológica e etnográfica na educação. Por não me contentar com as diretrizes historicamente estabelecidas e normativas pouco significativas aos seres que convivem no espaço escolar, centralizei o conceito de transgressão para sustentar minha visão durante toda a pesquisa.

Pude confirmar que iniciar um processo analítico sobre uma realidade tão próxima a mim mobiliza discussões clássicas do meio acadêmico naquilo que concebemos como

¹⁴ Disponível em Vade Mecum Brasil <<https://vademecumbrasil.com.br/palavra/agremiacao>>, acesso em 27/07/2023

ciências humanas, ou seja, localizar o pesquisador e seu viés interpretativo também como elementos de análise. Ao assumir a identidade de educador para além da figura de professor como somos geralmente referidos, afirmo que não estou tratando apenas de uma profissão, de uma carreira, ou de uma instrumentalização dos saberes, mas insisto em situar os processos educativos em seu universo cultural mais amplo. Entendo que tal postura, por mais exaustiva que seja, é a única com a qual consigo dar continuidade fielmente, pois está associada à minha construção ideológica do fazer educação, cotidianamente, para além dos muros da sala de aula e da escola.

Ao me aprofundar em trabalhos que antecederam a este e que com este dialogam, busquei demonstrar a possibilidade de criar registros científicos na educação que superam a perspectiva puramente descritiva ou comparativa dos fatos. Autores que ilustram as cores vivas da escola, o pulsar estudantil, as metamorfoses por vezes caóticas que preenchem nossas vidas enquanto educadores e que abraçam sentidos múltiplos despertados pelo ato de questionar o mundo e se propor a transformá-lo criticamente. As falas registradas pelas quatro entrevistas neste trabalho são de um valor inestimável, mas estão longe de resumir toda a diversidade de posicionamentos e inquietações que representam um coletivo de mais de dois mil estudantes, somente no colégio em questão. Não tinha e continuo a não ter a pretensão de desenhar um quadro fidedigno da totalidade da escola, nem de categorizar estudantes em descrições reducionistas. Mas entendo que, como qualquer iniciativa etnográfica, parto da minha própria perspectiva como educador para contribuir na descoberta de novos elementos que antes não estavam tão evidentes, e que possam continuar a construir a educação com que sonho.

A ideia inicial desde o projeto era de trabalhar com a cultura estudantil enquanto motor da pesquisa, em termos mais amplos, atento às evidências de comportamento transgressor e mudanças concretas na estrutura hegemônica logradas pelos estudantes. No entanto, com o caminhar das discussões e do campo, um fator começou a se repetir com muita força, nas falas e ações dos envolvidos. Refiro-me ao renascimento do Grêmio Estudantil e todo o processo de retomada de suas atividades, ainda em reconstrução. De uma forma ou de outra, os quatro participantes tiveram acesso a esse coletivo e se sentiram afetados por ele. A importância de haver um Grêmio em cada escola supera somente a necessidade de representação política. É também um demonstrativo que os símbolos evocados pelo coletivo estudantil estão penetrando na instituição, e demandam por legitimidade.

Só que desde o início do ano, desde o Fundamental 2 como eu tinha falado, eu tinha um desejo muito grande por Grêmio Estudantil, eu achava que os estudantes deveriam ter mais voz, a gente devia poder falar, a gente devia poder...a gente deveria poder se ajudar! E era essa a minha base de Grêmio Estudantil. Eu não conhecia entidade, eu não conhecia partido político, eu não sabia de nada disso, mas eu tinha vontade de fazer acontecer, eu sou da ação (risos) (Ludmilla).

A insatisfação não direcionada, acumulada, se torna ressentimento. A existência do Grêmio Estudantil reforçou nesses jovens um espaço seguro para sua livre manifestação, expressão, mobilização. Reconheço que não se trata de uma entidade completamente autônoma (tendo em vista a gestão escolar fazer questão de reafirmar diariamente sua soberania) pois tem suas ações limitadas pela instituição. Digo, necessitam de autorização para os eventos programados, seus recursos financeiros são limitados e dependem de editais e/ou doações, o próprio espaço físico onde fica sua sede é uma sala licenciada pela escola. Mas apesar desses obstáculos, estamos falando de uma geração de jovens que visam extrapolar sempre os limites impostos, usam das redes sociais para divulgar suas mensagens e fazer suas convocações, encontram-se para além da escola, buscam contatos com fontes externas até diretamente com a Secretaria de Educação, quando necessário.

Mas pelo menos conseguimos reviver o Grêmio depois de uma pandemia que demorou tanto tempo, que ficou dois anos o colégio sem um Grêmio, sem um representante dos estudantes. Porque é uma coisa muito importante ter alguém que represente todos eles. Porque se um for cobrar, não vai ser resolvido nunca, porque foi isso que eu percebi, se só eu for cobrar, nunca vai ser resolvido. Mas se todos forem cobrar, ou uma gestão for cobrar eles, tenho certeza que eles vão consertar, vão dar um jeito, vão correr atrás, entendeu? (Ítalo)

A postura de cobrar atitudes perante aqueles que socialmente entendemos como ‘superiores’ na hierarquia institucional era um fenômeno que eu só havia visto nas escolas particulares onde estudei por toda a minha educação básica. No entanto, nelas ocorria por outras vias, com outra roupagem: a do mercantilismo e da transação comercial. Aquele famoso “estou pagando e demandando meus serviços”, que vinha sempre atrelado à um ar de petulância ou demonstração de *status* frente aos ‘funcionários’ da casa. Aqui, na escola pública, e especialmente em uma escola pública baiana, vejo a ação decorrente da revolta ou indignação por outros meios. Primeiro, porque se trata de um colégio público, não temos (ou não deveríamos ter) relações empresariais de patrão e funcionário, de consumidor e serviços prestados. Os estudantes não pagam boletos de mensalidade, apesar de saberem que a estrutura é derivada de seus impostos. Os pais e familiares de ninguém ali estão financiando o colégio com algum outro fim paralelo.

Segundo porque tenho a impressão de que na cultura baiana, ou pelo menos soteropolitana, há um hábito muito maior de expressar descontentamento ou ‘tirar satisfação’ frente às injustiças. Comparando à minha cultura de origem sul mineira (onde os protocolos de ‘cortesia’ falam mais alto e recorre-se mais à passivo-agressividade, ao ‘falar pelas costas’ e ‘não querer incomodar’), desde que me mudei para Salvador percebo uma verbalização recorrente das pessoas em alguma situação de desigualdade ou opressão. Corro o risco de cair em generalizações, que não são nada benéficas quando analisamos cientificamente um fenômeno, mas prefiro inferir que pode se tratar de uma tendência culturalmente disseminada, que se reflete em episódios cotidianos de estudantes e familiares se direcionando à sala da direção para denunciar algum caso ou exigir satisfações. O histórico de opressões coloniais impostas à população baiana desde o atracamento das primeiras navegações europeias pode servir de fonte de indignação ancestral frente ao sistema hierárquico e racista da Coroa portuguesa, resultando em uma noção de cidadania mais participante e sujeitos ativos no questionamento das estruturas. Seja como for, tratam-se de hipóteses que carecem de maior validação, e fogem do escopo desta pesquisa.

Acrescido ao fator cultural mais amplo, reconheço nesta geração uma noção de empoderamento que representa um salto qualitativo representativo se comparada às perspectivas de pertencimento que circulavam entre os jovens quando eu estava nesta fase de ensino médio (cerca de dez anos atrás). Podemos elencar transformações informacionais, decorrentes do avanço das tecnologias em massa, que modificam a forma como a juventude se conecta ao mundo e a si próprios. Não só de aspectos favoráveis as mídias se apresentam, mas incorporados de ferramentas de análise crítica e leitura profunda dos dados que encontram nas redes digitais, percebo que a juventude tem se reconhecido mais sujeitos de direitos. A ampliação da representatividade de temáticas caras aos jovens como denúncias públicas contra atos abusivos, destaque à estética e ascensão social de grupos socialmente marginalizados, críticas coletivas às estruturas de opressão, entre outros, introduz não só novos elementos emancipatórios na linguagem da juventude, como desenha horizontes possíveis para sua realização concreta e a identificação em coletivos por similaridade.

Sendo assim, a agremiação a qual me refiro não diz respeito necessariamente à representação institucional da entidade Grêmio, mas sim aos sentidos que ela evoca. Digo, agremiar-se etimologicamente é unir-se com seus pares para um fim em comum, identificar-se com valores compartilhados, uma espécie de aquilombamento *latu sensu* no sentido do “ato de assumir uma posição de resistência contra hegemônica a partir de um corpo político”,

como explica Stéfane Souto em *Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea* (2020, p. 141).

Segundo a historiadora Beatriz Nascimento, no documentário “Ôrí”, de 1989, “quilombo” não é uma ideia localizada no passado e sim um continuum cultural de aglutinação, compreendendo quilombo em seu sentido ideológico, no sentido de agregação, comunidade e resistência pelo reconhecimento da humanidade e preservação dos símbolos culturais do povo negro (SOUTO, 2020, p. 141).

Havendo identificação com uma comunidade e percebendo nela movimentos paralelos rumo a objetivos comuns, posso dizer que estudantes se agremiam mesmo fora do Grêmio Estudantil. Pautas consideradas “identitárias” como raça, gênero, sexualidade, entre outras, mobilizam afetos e geram transgressões cotidianas ao buscarem romper com a ordem ‘natural’ das coisas. Tais insatisfações coletivizadas podem, por fim, levar à aderência à entidade Grêmio, como podem gerar coletivos estudantis de outra natureza, dentro ou fora da escola.

Eu me senti livre aqui, melhor, porque eu vi pessoas iguais a mim, em questão da minha sexualidade. Eu conheci uma pessoa trans, também aqui do colégio. Eu conheci gays, conheci bis, conheci pans, conheci também não binários. E essas pessoas me inspiraram muito a me abrir e ser quem eu sou, e meus amigos também me inspiraram e sempre me apoiaram, nunca falaram sobre mim, ruindade sobre mim, ninguém falava pelo canto, pelas costas (risos). Mas eu sempre tive apoio e sempre vi pessoas que expressam quem elas eram, e eu também queria sentir essa liberdade. Eu fiquei muito tempo preso, muito tempo sozinho, eu era um garoto tímido. E hoje em dia eu tenho esse espaço aqui pra ser quem eu sou. O colégio... nunca sofri nenhum tipo de homofobia aqui no colégio... o colégio sempre teve um papel, assim, de ter bastante pessoas dessa comunidade (Hércules).

Como já mencionado, educar na era digital traz uma outra camada para o debate. Se antes da internet os saberes considerados essenciais eram tratados como pedras fundamentais e intocáveis, guardados pelos livros didáticos e transmitidos profeticamente pelos professores, agora vivemos em um cenário onde informações e desinformações são bombardeadas nas telas dos dispositivos móveis de cada estudante. Seja por falas como “professor, eu vi no TikTok que Jesus não era branco”, ou outras como “ah, mas como se a terra fosse redonda mesmo...”, nós educadores somos confrontados com a realidade de adaptação do discurso pedagógico para abraçar a linguagem das redes. Isto é, se queremos de fato educar, não repreender ou constranger. Utilizando as mídias de forma estratégica, percebo ser possível mobilizar o pensamento crítico gradualmente, ensinando-os a filtrar o que de fato são informações construtivas e o que é desenvolvido para gerar engajamento tão somente.

Introduzir as novas tecnologias nas aulas parece aproximar o universo “externo” do ambiente frio da sala de aula tradicional.

É... como eu já falei, eu sou uma pessoa não-binária, sou uma pessoa negra. Nós, pessoas da comunidade LGBT, pessoas da comunidade negra, entre outras, temos muitas vivências, né? Boas e ruins. A gente tá aqui, a gente vive em Salvador. Salvador é um lugar com muita gente negra, muita, muita mesmo. O lugar onde tem mais gente negra fora do continente africano. Então a gente tem muitas vivências. Sim, eu trouxe diversas vezes minhas vivências para dentro do colégio, participei de projetos com professores, podcasts, debates. [...] Porque nós, pessoas LGBTQIAP+ existimos, e muitas de nós estamos abertas a ensinar, a educar, vamos dizer assim. Porque nem toda pessoa LGBT, é... vai querer tá ali, ensinando, educando. Tipo, a pessoa ela não é obrigada (Dellamora).

Porque um dia desses mesmo eu tava pesquisando, e algumas palavras tinha uma outra maneira de se pronunciar, outro jeito de se escrever, que hoje em dia já é diferente. É porque eu não sei explicar muito a palavra que eu tinha visto. Mas se eu não me engano era ‘autogere’, se eu não me engano, era alguma coisa assim, e falava: ‘auto’, só que escrevia de outro jeito, de outra forma... Não... era a questão de ‘autoridade’! E tinha outra coisa, era outro jeito de falar, era ‘autogere’, é alguma coisa assim, entendeu. E... a gente não estuda sobre isso, a gente estuda sobre é... os Estados Unidos, a Europa, sobre as guerras que aconteceram lá fora, é... E sempre estudando a história dos outros, não a nossa história. Porque, tipo, a gente aprende inglês, sendo que eles lá não aprendem a nossa língua, entendeu? (Ítalo).

Com isso, ao observar que para além de educandos esses jovens se colocam também como educadores de si mesmo, verifico indícios de transgressão. Pequenos atos que incentivam a criticidade, o questionamento, a equalização de injustiças. Conversas que ouço para além da sala de aula, quando atentamente observava em campo as áreas da cantina, da quadra, da arquibancada, da biblioteca, demonstram momentos que destoam do bate papo casual e cotidiano. São ações conscientes a partir de uma cultura estudantil de gente que sabe quem é, de uma juventude que se localiza no tempo e no espaço. Novamente, posso estar atento mais à exceção do que a regra, porém transgredir está justamente fora da curva. Não é o comportamento dominante que me atrai, mas os impulsos fora da corrente que se propõem alternativos, emancipatórios:

A gente educa uns aos outros, porque às vezes a gente têm a necessidade em x matéria mas aí o professor não tá tão disponível assim em ensinar isso, aí chega um colega, pega um piloto, compra um piloto, e aí começa a ensinar as coisas no quadro. É uma conversa edificante que você tem comum colega da turma vizinha... São formas de educar, de educar-nos uns aos outros que a gente não sabia o nome, a gente faz mas a gente não sabia o nome, entre estudantes comuns mesmo. Eu falo assim entre estudantes comuns, a gente pega a roda de meninas conversando e elas se conscientizando sobre a sexualidade livre, sobre a utilização de camisinha. E sozinhas, assim, baseadas em conhecimento da internet, e três vídeos que viu, mas...

Umas ajudam as outras. A gente tem aqui pessoas LGBTs extremamente empoderadas que uns levantam os outros... (Ludmilla).

Sinais de que os jovens se formam e se informam para além dos muros da escola revelam que é impraticável manter o mundo cotidiano externalizado das práticas escolares. A dança (por vezes desordenada como se é a vida naturalmente) entre os universos de “dentro” da escola e aquela vivenciada “lá fora” fortalece a percepção que as culturas são interligadas por um fluxo ininterrupto de saberes acumulados historicamente e recriados nas experiências de cada sujeito que a compõe. Ao propor a transgressão hookiana como coluna vertebral da interpretação antropológica sobre a cultura estudantil, busco ilustrar pelos meus relatos etnográficos e dos interlocutores que assumir-se enquanto sujeito transgressor(a) é uma atitude frente às limitações socialmente impostas e o reconhecimento da inexistência de barreiras entre o dentro e o fora da escola. Afinal, se a juventude se apropria conscientemente do espaço escolar e vê nele abertura para expandir suas potencialidades, temos de fato um fenômeno educacional emancipatório, superando a doutrina da prática reprodutivista e possibilitando a criação de uma comunidade de aprendizado mútuo.

Concluo esta dissertação com poucas palavras, pois acredito ter expressado ao longo do trabalho muito do que carrego como minha perspectiva norteadora enquanto educador no Brasil contemporâneo, de uma escola pública periférica em uma região do país também negligenciada, mas com tanta pulsão de vida e de luta. Atendo-me às expressões estudantis transgressoras cotidianas, força motriz que encoraja cada dia em que acordo de madrugada e me desloco de transporte coletivo para a Cidade Baixa, me agarrando à paixão pelo ato de nos educarmos constantemente. Com as palavras de Gonzaguinha, entrego este trabalho ao amanhã que sempre virá, mais forte e revolucionário, por carregar consigo o ontem e romper barreiras transgredindo em um novo amanhã:

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói*

A manhã desejada
(Gonzaguinha, E Vamos à Luta, 1980)

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. In: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação? **Revista FAEEBA**, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- _____. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- CAETANO, Hugo da Silva; MOTA, Sueli Ribeiro. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. **Revista de Educação Popular**, v. 14, p. 10-18, 2015.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- CARVALHO, Silvia; RAVAGNANI, Oswaldo; LAUAND, Najla. **A antropologia e os dilemas da educação**. São Paulo: Perspectivas, 1980. v. 3, p. 29-50.
- CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado**. São Paulo: UBU, 2017.
- DANTAS, Luiz; ZANETTI, Daniela. **Negros de pele clara: construção de identidades negras no YouTube**. INTERCOM: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Virtual. Anais.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. **Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCEZ, Rita de Cássia Costa. **Para uma pedagogia da pichação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Cultural) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 13-34, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDMAN, Marcio. A relação afroindígena. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 23, p. 213-222, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELLO, Cecília C. do A. **Obras de arte e conceitos: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia**. 280 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio: ensaios insólitos**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROUANET, Sérgio. Humanismo e Contra-iluminismos. In: CADERNOS de Cultura e a Comunicação Contemporâneas. Salvador: FACOM, 1994.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 133-144, jun. 2020.

TAKUÁ, Cristine. **Escolas Vivas**. Transcrição do diálogo com Anna Dantes e Ailton Krenak na Conversa Selvagem, 2022.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **Antropologia da educação**: levantamento, análise e reflexão no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982a.

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão.

Pesquisador: OTAVIO SILVA ALVARENGA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 58802522.8.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.653.247

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao curso de Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I - Salvador - BA.

“O projeto aqui desenhado surge das minhas inquietações cotidianas enquanto educador inserido em seu meio de atuação, uma escola de ensino médio localizada na periferia de Salvador, mas acima de tudo de minhas redes de interação e afeto criadas a partir dos encontros com as culturas estudantis que ali se desenvolvem. Para tanto, abarco dois conceitos centrais que direcionam os passos desta pesquisa: o de reprodução das estruturas historicamente estabelecidas pautando as teorias cunhadas nas obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e das possibilidades concretas de transgressão das mesmas partindo das bases teóricas de uma pedagogia da liberdade em bell hooks, baseando-me antropologicamente nas perspectivas e sentidos criados por estudantes acerca do espaço escolar e suas formas institucionais e simbólicas imbricadas em seus processos educativos.

Parto do suposto que tais estudantes atravessam os portões da escola carregando consigo uma trama de sentidos e vivências pré-estabelecidos pelos meios culturais em que se inserem (relegados muitas vezes à somente uma exterioridade, um mundo “à parte, lá fora”), encontrando no espaço escolar formal um ambiente por vezes hostil às manifestações populares das culturas locais bem como uma instituição reguladora de comportamentos. No entanto, compreendendo também sujeitos não somente enquanto seres passivos perante à estrutura, centralizo minha pesquisa na observação e interpretação dos movimentos, negociações, questionamentos e ações dentro e fora deste espaço de modo a reconfigurar as dinâmicas ali apresentadas, abrindo possibilidades de resistir, participar criticamente e até mesmo transgredir a experiência escolar à uma vivência de fato significativa em suas trajetórias. Para tanto, organizo minha metodologia a fim de criar uma observação participante de tipo etnográfica, a partir da construção de diários de campo autorais, aliada à discussão das temáticas coletivamente por meio de grupos focais e o acompanhamento progressivo de trajetórias estudantis que se darão por entrevistas individuais em etapas durante o campo, dentro de um recorte demográfico posteriormente estabelecido.”

Hipótese:

“O projeto apresentado parte da premissa que a instituição escolar moderna se sustenta em estruturas econômicas, políticas e culturais forjadas desde a fundação do projeto colonizador em terras já ocupadas trazendo em si elementos de manutenção da hegemonia estatal sobre as formas de vida e circulação de saberes populares. Sendo assim, construo como hipóteses iniciais a existência de um distanciamento simbólico e material entre a escola e seus ocupantes de direito, ou seja, a comunidade escolar, mantido e reciclado em novas roupagens através das reformas apresentadas pelos últimos governos no país. Parto também do entendimento que esses sujeitos não são elementos passivos neste processo, pois se apropriam da dinâmica escolar fazendo um uso ativo da estrutura que reflete suas ações e reações perante as diretrizes hierarquicamente estabelecidas. A pesquisa surge da necessidade de se observar, interpretar e validar (ou não) que tais estudantes compreendem o meio em que estão inseridos a partir do momento que atravessam os portões da escola, que questionam as normas e padrões aos quais são impostos durante sua permanência nesse espaço, e que se mobilizam de alguma maneira para transgredi-lo e construir ali possibilidades de emancipação pessoal, mas acima de tudo coletiva.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a forma como estudantes de turmas de ensino médio assumem, interpretam e mobilizam os saberes e vivências inerentes ao mundo “extra escolar” ao currículo escolar padronizado, de forma a reproduzi-lo ou transgredi-lo.

Objetivo Secundário:

- Observar e participar no cotidiano escolar assumindo o lugar de pesquisador/educador por meio de um estudo etnográfico entre os espaços utilizados e ressignificados por estes estudantes;
- Identificar em qual dimensão o currículo vigente apresenta penetração e influência considerável nas trajetórias educacionais destes estudantes;
- Interpretar a assimilação ou recusa dos saberes disciplinares hegemônicos em seus processos formativos, percebendo os impactos na construção de sua visão de mundo e sentimentos frente à escola, sua participação cidadã ativa e crítica na sociedade;
- Contribuir para a produção de materiais que enriqueçam a construção do saber científico antropológico, pedagógico e os debates acadêmicos acerca das temáticas aqui circunscritas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Conforme apontado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil e no TCLE, o pesquisador informa como potenciais riscos: “Faz-se importante ressaltar que em qualquer pesquisa envolvendo a participação humana pode ocorrer algum tipo de risco, trazendo como exemplos em que, durante o desenvolvimento das práticas dialógicas das entrevistas e grupos focais, possa surgir qualquer tipo de recordação negativa, emotiva ou embaraçosa, até mesmo que engatilhem sentimentos inquietantes. Nesses casos, é necessário que o pesquisador seja informado para que possa assistir individual ou coletivamente, ou se necessário um encaminhamento para um outro tipo de atendimento de suporte psicológico que lhe caiba.”

Comentário: O pesquisador registra os riscos e suas formas de minimização dentro da eticidade.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

O pesquisador registra como benefícios: “A realização desta pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar ao propiciar espaços de escuta, trocas e reflexões críticas sobre as experiências escolares juvenis, reunindo perspectivas relevantes para encaminhar propostas a partir dos resultados colhidos individual e coletivamente e que visam a construção de uma educação mais inclusiva, empática e de fato significativa para estes jovens.”

Comentário: O pesquisador registra os benefícios dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa possui o potencial de beneficiar a comunidade escolar ao propiciar espaços de escuta, trocas e reflexões críticas sobre as experiências escolares juvenis, reunindo perspectivas relevantes para encaminhar propostas a partir dos resultados colhidos individual e coletivamente e que visam a construção de uma educação mais inclusiva, empática e de fato significativa para estes jovens.

O orçamento: Em concordância. O

cronograma: Em concordância.

Instrumento de registro de dados: Em concordância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade.
- 6 – Modelo do Assentimento: Em conformidade.

7 – Modelo do TCLE para os pais/responsáveis: Em conformidade.

8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.

9 – Termo de concessão: Dispensado por não haver coleta de dados secundários.

10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não haver coleta de dados secundários.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1918267.pdf	12/09/2022 09:34:22		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_PROJETO.pdf	12/09/2022 09:33:05	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS_PESQUISA.docx	06/08/2022 09:57:24	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_DO_MENOR.docx	06/08/2022 09:57:03	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_RESPONSAVEL_LIVRE_ESCALARECIDO.docx	06/08/2022 09:56:52	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA_COM_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	06/08/2022 09:55:34	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	18/05/2022 10:07:19	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito

Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	18/05/2022 10:06:13	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_O_MUNDO_LA_FORA_OTAVIO_ALVARENGA.pdf	11/05/2022 15:39:53	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	11/05/2022 15:34:29	OTAVIO SILVA ALVARENGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

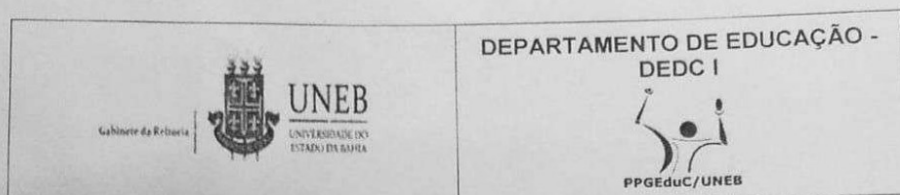
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:**Aderval Nascimento Brito(Coordenador(a))**

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador **Otávio Silva Alvarenga** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão”, a qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 22 de abril de 2022

Carla Liane Nascimento dos Santos

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Prof.ª Dr.ª Carla Liane Nascimento dos Santos
Diretora do DEDC I/UNEB
Port. nº 128/2022 D.O.B. 12/02/2022
Mat.: 74425659-3

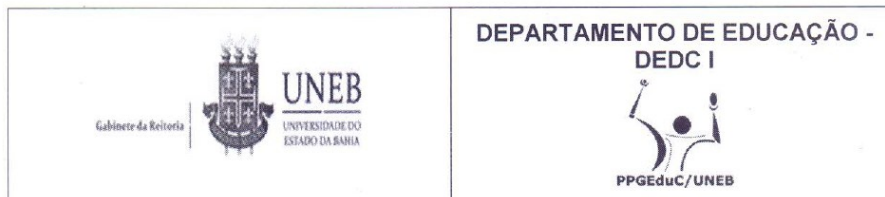
Raimundo Renato Costa Melo

Assinatura e carimbo da
coparticipante

Raimundo Renato Costa Melo
Diretor Geral DE N2
Port. nº 0173875/2020
Aut. 356/2020 - NTE 26
D.O. 10/03/2020 SEC



ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo o pesquisador Otávio Silva Alvarenga a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão” a qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 22 de abril de 2022



Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Prof.ª Dr.ª Carla Liane Nascimento dos Santos
Diretora do DEDC I/UNEB
Port. nº 126/2022 D.O.E 12/02/2022
Mat.: 74425659-3



ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão”, cujos dados serão coletados através de grupos focais em forma de rodas de conversas temáticas, entrevistas individuais a ser agendadas e registros do campo do pesquisador na forma de um registro etnográfico, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos arquivos do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador Otávio Silva Alvarenga. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 11 de maio de 2022

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Otávio Silva Alvarenga	
Marcos Luciano Lopes Messeder	

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Otávio Silva Alvarenga, CPF 117.985.586-88, declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 11 de maio de 2022



Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
 – 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n^o: _____ Gênero: F () M () N/I ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço:

Complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão.

2.PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Otávio Silva Alvarenga

Cargo/Função: Estudante de mestrado

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão, de responsabilidade do pesquisador Otávio Silva Alvarenga, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender a forma como estudantes de turmas de ensino médio assumem, interpretam e

mobilizam os saberes e vivências inerentes ao mundo “extra escolar” ao currículo escolar padronizado, de forma a reproduzi-lo ou transgredi-lo.

A realização desta pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar ao propiciar espaços de escuta, trocas e reflexões críticas sobre as experiências escolares juvenis, reunindo perspectivas relevantes para encaminhar propostas a partir dos resultados colhidos individual e coletivamente e que visam a construção de uma educação mais inclusiva, empática e de fato significativa para estes jovens. Caso aceite o Senhor(a) aceite, você estará participando de grupos focais em forma de rodas de conversas temáticas e/ou entrevistas individuais a ser agendadas, mediados pelo discente do curso de Mestrado, Otávio Silva Alvarenga. Faz-se importante ressaltar que em qualquer pesquisa envolvendo a participação humana pode ocorrer algum tipo de risco, trazendo como exemplos em que, durante o desenvolvimento das práticas dialógicas das entrevistas e grupos focais, possa surgir qualquer tipo de recordação negativa, emotiva ou embaraçosa, até mesmo que engatilhem sentimentos inquietantes. Nesses casos, é necessário que o pesquisador seja informado para que possa assistir individual ou coletivamente, ou se necessário um encaminhamento para um outro tipo de atendimento de suporte psicológico que lhe caiba. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado(a). Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr.(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Otávio Silva Alvarenga

Endereço: Rua Caetano Moura, 68, ap 2 subsolo, Federação – Salvador/Bahia

Telefone: (35) 99981-0740, **E-mail:** o.alva.silva@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

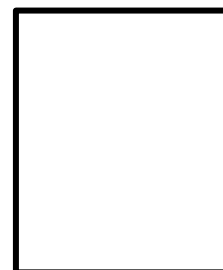
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente responsável



ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Documento de Identidade n^o: _____ Gênero: F () M () NB ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Nome _____ do _____ responsável _____ legal:

Documento de Identidade n^o: _____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ / (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão.

2.PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Otávio Silva Alvarenga

Cargo/Função: Estudante de mestrado

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão, de responsabilidade do pesquisador Otávio Silva Alvarenga, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem

como objetivo compreender a forma como estudantes de turmas de ensino médio assumem, interpretam e mobilizam os saberes e vivências inerentes ao mundo “extra escolar” ao currículo escolar padronizado, de forma a reproduzi-lo ou transgredi-lo.

A realização desta pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar ao propiciar espaços de escuta, trocas e reflexões críticas sobre as experiências escolares juvenis, reunindo perspectivas relevantes para encaminhar propostas a partir dos resultados colhidos individual e coletivamente e que visam a construção de uma educação mais inclusiva, empática e de fato significativa para estes jovens. Caso aceite o Senhor(a) aceite, seu filho (a) estará participando de grupos focais em forma de rodas de conversas temáticas e/ou entrevistas individuais a ser agendadas, mediados pelo discente do curso de Mestrado, Otávio Silva Alvarenga. Faz-se importante ressaltar que em qualquer pesquisa envolvendo a participação humana pode ocorrer algum tipo de risco, trazendo como exemplos em que, durante o desenvolvimento das práticas dialógicas das entrevistas e grupos focais, possa surgir qualquer tipo de recordação negativa, emotiva ou embaraçosa, até mesmo que engatilhem sentimentos inquietantes. Nesses casos, é necessário que o pesquisador seja informado para que possa assistir individual ou coletivamente, ou se necessário um encaminhamento para um outro tipo de atendimento de suporte psicológico que lhe caiba. A participação de seu filho (a) é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, tanto o/a Sr (a) como seu filho (a) não serão identificado(a)s. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) garantindo que a imagem de seu filho(a) será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr.(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Otávio Silva Alvarenga

Endereço: Rua Caetano Moura, 68, ap 2 subsolo, Federação – Salvador/Bahia

Telefone: (35) 99981-0740, **E-mail:** o.alva.silva@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

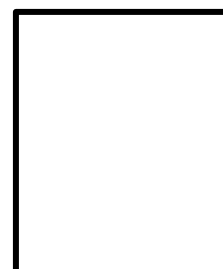
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo com a participação de meu filho (a) sob livre e espontânea vontade. Como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente responsável



ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO DO MENOR

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDuC****TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão*. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Queremos compreender a forma como estudantes de turmas de ensino médio assumem, interpretam e mobilizam os saberes e vivências inerentes ao mundo “extra escolar” ao currículo escolar padronizado, de forma a reproduzi-lo ou transgredi-lo. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado oralmente, sendo importante ressaltar que, por envolver a participação humana, pode ocorrer algum tipo de risco, trazendo como exemplos em que, durante o desenvolvimento das práticas dialógicas das entrevistas e grupos focais, possa surgir qualquer tipo de recordação negativa, emotiva ou embaraçosa, até mesmo que engatilhem sentimentos inquietantes. Nesses casos, é necessário que o pesquisador seja informado para que possa assistir individual ou coletivamente, ou se necessário um encaminhamento para um outro tipo de atendimento de suporte psicológico que lhe caiba. Caso queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. Cabe registrar também que a realização desta pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar ao propiciar espaços de escuta, trocas e reflexões críticas sobre as experiências escolares juvenis, reunindo perspectivas relevantes para encaminhar propostas a partir dos resultados colhidos individual e coletivamente e que visam a construção de uma educação mais inclusiva, empática e de fato significativa para estes jovens.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Otávio Silva Alvarenga

Endereço: Rua Caetano Moura, 68, ap 2 subsolo, Federação – Salvador/Bahia

Telefone: (35) 99981-0740, **E-mail:** o.alva.silva@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa *O mundo lá fora: estudantes entre a reprodução e a transgressão*.

Entendi os objetivos e os benefícios que podem derivar dela. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2022

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador