



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSOC

POLIANA JESUS DE SOUZA

**JUVENTUDE, SOCIOLOGIA E GÊNERO: PRÁTICAS POLÍTICAS ENTRE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO LUÍS, MA**

SÃO LUÍS - MARANHÃO

2020

POLIANA JESUS DE SOUZA

**JUVENTUDE, SOCIOLOGIA E GÊNERO: PRÁTICAS POLÍTICAS ENTRE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO LUÍS, MA**

Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais,
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Universidade Federal do
Maranhão, sob a orientação da Professora Dra.
Martina Ahlert.

SÃO LUÍS - MARANHÃO

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Souza, Poliana Jesus de.

Juventude, sociologia e gênero : Práticas políticas
entre estudantes de uma escola pública em São Luís, MA /
Poliana Jesus de Souza. - 2020.

139 f.

Orientador(a): Martina Ahlert.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, MA, 2020.

1. Escola. 2. Juventude. 3. Política. 4. Relações
de Gênero. I. Ahlert, Martina. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO DE BANCA

POLIANA JESUS DE SOUZA

**JUVENTUDE, SOCIOLOGIA E GÊNERO: PRÁTICAS POLÍTICAS ENTRE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO LUÍS, MA**

Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais,
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Universidade Federal do
Maranhão, sob a orientação da Professora Dra.
Martina Ahlert.

São Luís, julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Martina Ahlert (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Alexandre Barbosa Pereira
Universidade Federal de São Paulo

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Cursar uma pós-graduação não é das tarefas mais fáceis, mas quando se precisa conciliar os estudos com o trabalho docente, o percurso se torna ainda mais árduo. A trajetória até aqui foi permeada de desafios, autoconhecimento, choros, mas também de aprendizados, troca de ideias e solidariedade. Somada a um percurso sinuoso, a escrita aconteceu em meio a um período de grande angústia, atipicidade e incertezas provocada por uma pandemia, e um cenário de instabilidade no campo político-institucional, que me demandou a capacidade de abstrair um pouco o “mundo lá fora”. Em meio a essa conjuntura, gostaria de reafirmar a importância de defender a educação pública, a universidade pública e gratuita, o financiamento público de pesquisas, responsáveis pela existência dessa dissertação.

Gostaria de agradecer em especial à minha orientadora Martina Ahlert, a quem guardo admiração, e me é uma inspiração enquanto docente e pesquisadora. Obrigada por me acolher, por caminhar comigo nestes dois anos de mestrado, suscitando inquietações etnográficas, mostrando que é possível ensinar com rigor de maneira compreensiva, cuidadosa e paciente. Agradeço por apostar no potencial da minha pesquisa, mesmo quando eu própria estava cheia de incertezas.

Meus agradecimentos mais sinceros aos/as meus/minhas alunos/alunas, com os/as quais pude experienciar uma convivência que me posicionou no lugar de quem aprende. Sem a cumplicidade deles/as, esta pesquisa não seria possível. Sou grata pela partilha de concepções que permitiram multiplicar meu olhar sobre o mundo. Pela compreensão e permissão para a realização da pesquisa, agradeço à direção da escola.

Estendo os agradecimentos à Universidade Federal do Maranhão, aos/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA pelo fomento de boas discussões e valiosas reflexões ao longo do curso. Ao Laboratório de Estudos em Antropologia da Política (LEAP), ao qual faço parte e onde tive a oportunidade de aprender, a partir das trocas de ideias, com as experiências de campo dos/as colegas. Ao professor Alexandre Pereira e à professora Rarielle Rodrigues, integrantes da minha banca de qualificação e defesa, pela disponibilidade, leitura atenta e ótimas sugestões. Também agradeço a CAPES, pelo financiamento da minha formação e pesquisa de mestrado ao longo de dois anos.

A meu pai, Manoel, e minha mãe, Cristina, dedico meus votos de gratidão por todo amor e esforço para me proporcionar a melhor educação, por me apoiarem nas minhas escolhas e vibrarem a cada êxito. Sem dúvidas, meu maior incentivo para me qualificar e

trilhar um caminho de sucesso profissional, é dar orgulho a eles, com quem compartilho minhas conquistas.

Quero celebrar a amizade daqueles/as que, perto ou longe, de uma forma ou outra, foram e são meus/minhas companheiros/as de vida, e me ajudaram desde a disponibilidade de revisar meu projeto, o abstract, dedicaram horas me ajudando a transcrever os áudios das entrevistas, aos que me fortaleceram sendo escuta aos meus desabafos e proferindo palavras de conforto e incentivo. A vocês meu muito obrigada: Ana Cecília, Simone, Gabriela e Hernane.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que não caberia aqui listar, mas contribuíram, direta ou indiretamente e tornaram possível a realização da presente dissertação.

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas. (Havia um pomar do outro lado do muro.)

Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal

Era a altura do muro

Que seria de duas andorinhas.

Depois o garoto explicou: Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava

Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.

Isso era.

(Manoel de Barros).

RESUMO

Esta dissertação explora as representações ou concepções da política, enquanto categoria êmica, entre os estudantes de uma escola pública de ensino médio – o Centro de Ensino Benedito Leite, em São Luís, Maranhão. Neste sentido, apresenta uma discussão antropológica baseada na observação e análise de concepções e práticas acerca de questões que alunos e alunas vivenciam no ambiente escolar. O cerne do trabalho reside nos diferentes modos pelos quais esses jovens constroem e ressignificam as noções de escola, família, política, sociologia, gênero e sexualidade a partir de suas vivências, com vistas a demonstrar como são criativos politicamente, e como as diferentes concepções de política unificam e perpassam esses diferentes temas. A abordagem adotada na pesquisa dialoga com a proposta de elaborar uma teoria etnográfica capaz de devolver a política à cotidianidade.

PALAVRAS-CHAVE: escola; juventude; política, relações de gênero.

ABSTRACT

This dissertation explores the representations or conceptions of politics, as an emic category, among the students at a public high school - Benedito Leite Teaching Center, in São Luís, Maranhão. In this sense, it presents an anthropological discussion based on the observation and analysis of concepts and practices about questions that students experience in the school environment. The core of the work resides in the different ways in which these young people construct and reframe the notions of school, family, politics, sociology, gender and sexuality from their experiences, with a view to demonstrating how they are politically creative, and how the different conceptions of politics unify and permeate these different themes. The approach adopted in the research dialogues with the proposal to develop an ethnographic theory capable of returning politics to daily lives.

KEYWORDS: school; youth; politics, gender relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
A imersão na escola enquanto contexto de pesquisa	16
Caminhos metodológicos e os perfis dos interlocutores da pesquisa.....	22
A condição de ser professora e pesquisadora: questões etnográficas.....	27
A questão das dicotomias classificatórias	32
Organização da dissertação.....	36
CAPÍTULO 1: OS SENTIDOS DA ESCOLA E CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA	38
Os tempos, espaços e interações na escola e seu entorno.....	38
A escola como local de afeto e acolhimento.....	44
Juventude enquanto categoria analítica	54
Noções de família.....	56
“Famílias desestruturadas” ou composições familiares	62
Outros aspectos da noção de família e compreensão de redes de apoio	65
As intersecções entre juventude, família e escola.....	67
CAPÍTULO 2 – O OLHAR SOCIOLÓGICO E A AMBIGUIDADE DA POLÍTICA.....	69
Concepções etnográficas do ensino de Sociologia na educação básica.....	70
Quando a Sociologia discute política.....	74
O ensino da sociologia e a conjuntura política	78
A polarização da política e a recusa ao radicalismo	82
Sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos à política.....	89
CAPÍTULO 3: GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMO.....	96
Gênero e sexualidade.....	96
Família e religião relacionadas ao gênero.....	103
A escola como expressão da diversidade?.....	108
Feminicídio e violência contra a mulher discutidos na escola.....	116
Feminismo, política e aulas de sociologia.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

Parte da Antropologia entende que seu papel é compreender as múltiplas formas de viver ou de produzir o mundo (ou os mundos) diante da diversidade das experiências vividas pelas pessoas. Esta dissertação pretende apresentar uma discussão antropológica e é resultado do exercício de levar a sério o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, ainda que estes façam parte de nosso cotidiano, o que implica em nos desfazer de pressupostos que nos fazem crer que, por ser familiar, nos sejam conhecidas suas práticas e visões de mundo.

Nesse sentido, a pesquisa em questão explora representações ou concepções da política, enquanto categoria êmica, entre as estudantes de uma escola pública de ensino médio – o Centro de Ensino Benedito Leite, mais conhecida como Escola Modelo, em São Luís, Maranhão. A escolha desta escola como campo de pesquisa está relacionada com a minha inserção na mesma enquanto professora de sociologia desde 2018¹. A pesquisa consistiu em observar e analisar concepções e práticas acerca de questões que alunos e alunas vivenciam no ambiente escolar, como política, gênero, sexualidade e a compreensão de sociologia. Deste modo, o cerne deste trabalho reside nos diferentes modos pelos quais esses jovens constroem e ressignificam as noções de escola, família, política, sociologia, gênero e sexualidade a partir de suas vivências. Meu argumento se desenvolve no sentido de demonstrar a transformação dos estudantes como passivos politicamente para criativos politicamente, e como as diferentes concepções de política unificam e perpassam esses diferentes temas, na medida em que a abordagem adotada na pesquisa dialoga com a proposta de elaborar uma teoria etnográfica capaz de devolver a política à quotidianidade (GOLDMAN 2006, p. 42), que se justifica pela possibilidade, não de abordar de maneira abstrata, mas de apreender a política em ato, ou seja, no contexto em que aparecem e segundo as modalidades concretas de sua atualização e utilização.

A leitora² pode se perguntar se é possível realizar uma etnografia da experiência juvenil na escola sem realizar uma discussão interseccional a partir de marcadores sociais da diferença como classe, etnia/raça, geração, ou então indagar o porquê do recorte em gênero e sexualidade surgir de modo mais presente na dissertação. Havia um interesse prévio ao campo de pesquisar sobre gênero e sexualidade, temáticas centrais presentes na primeira versão do

¹ Sou concursada na rede estadual do Maranhão desde 2016, mas antes lecionava em uma escola do interior do estado.

² Na página 23, discuto o uso indistinto de gênero, enquanto escolha metodológica e política, adotado na escrita desta dissertação.

meu projeto de pesquisa, mas também a própria dinâmica da escola colocou em relevo essas questões, que foram desdobradas em atividades e debates a partir da organização do projeto interdisciplinar de conscientização e combate ao feminicídio. Com isto, esclareço que não nego a importância de trabalhar a interseccionalidade, como também assumo que tenha identificado essas questões em campo, mas não como central, ou pelo menos não estavam focalizadas pelo meu olhar enquanto pesquisadora. Contudo, outras variáveis foram consideradas, especialmente porque foram trazidas pelos alunos, como a religião e a família, imbricadas nas concepções políticas, de gênero e sexualidade das estudantes e nas vivências do contexto escolar.

Diante disso, a análise pressupõe que estudantes ressignificam a escola enquanto espaço físico transformando-a em um espaço social, palco de interações afetivas e simbólicas, e os múltiplos sentidos que atribuem à experiência escolar, e como esta é apropriada e ressignificada na vivência da ambiguidade ora de seguir as regras se integrando ao sistema, ora reinventando-as, transgredindo, firmando sua subjetividade. Adotar esta perspectiva implica em conceber a escola como contexto do campo de pesquisa, não reduzida a uma instância de socialização, mas, sobretudo como espaço de interação social. Para compreender a proposta deste trabalho, é necessário que os leitores se desvencilhem não somente dos consensos de definição em torno de algumas das categorias centrais, mas também da própria ideia de definição classificatória em categorias. O fio condutor da análise está na multiplicidade, ambiguidade e na movimentação de opiniões em uma tentativa de escapar de rótulos que entrelaça todos os aspectos aqui estudados e que compõem as experiências de mundo dos jovens pesquisados. As formas de escapar de classificações fixas é uma questão central que surgiu a partir da experiência de trabalho de campo, nas falas e nas experiências compartilhadas pelos jovens.

A pesquisa se desenvolveu considerando, prioritariamente, a escola como espaço político e de interação social; e as mídias sociais, em menor escala, por constituírem ambiente virtual de socialização que coopera para a formação de opiniões, na medida em que influenciam na construção de disposições para o engajamento e tomada de posições, e de acesso à informação, principalmente entre jovens. Dentre as questões que nortearam inicialmente a pesquisa estão: Como esses jovens se constroem seus posicionamentos? Como essa construção perpassa o cotidiano escolar e a atuação nas redes sociais? De que maneira as interações sociais na escola, as relações afetivas e de amizade mobilizam as questões de gênero e feminismo, e favorecem o desenvolvimento de diferentes relações com a política?

Alguns dos desafios e impasses para realização desta pesquisa decorrem da conjuntura política e educacional que o Brasil tem vivido nestes últimos anos, como bem expõe Miguel (2016), ao realizar uma análise de uma conjunção de fatores (fundamentalismo religioso como força política, retomada do anticomunismo, ideologia ultraliberal libertariana) que culminaram em uma ofensiva conservadora com o fortalecimento de discursos da direita e extrema direita, o que acarretou na eleição de Jair Bolsonaro como presidente da república em 2018, candidato pelo Partido Social Liberal (PSL), que atualmente segue sem partido definido. Os ideais e valores de sua campanha, no âmbito da educação, se materializam no Projeto de Lei 7180/14 da Escola sem Partido³.

O Projeto de Lei da Escola Sem Partido foi criado pelo advogado Miguel Nagib, líder do movimento homônimo, em 2014. Ele já foi reformulado e ganhou anexos, e segue tramitando no Congresso. A ideia central consiste na proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecendo como uma de suas cláusulas, a proibição do que é considerado doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Esta proposta surge na acusação de que há uma manipulação ideológica nas escolas e universidades brasileiras, que teria como objetivos arregimentar crianças para a "esquerda política", perverter a "neutralidade da ciência" e se opor à "naturalidade da família tradicional", implantando a ideologia de gênero nas escolas (VASCONCELOS, 2019, p. 317). É, sobretudo, com base nos argumentos acerca da ideologia de gênero que os defensores da Escola Sem Partido conseguem impor sua agenda à população em geral. Sob este panorama, em junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024), onde se observa a ausência dos termos gênero e sexualidade.

Durante campanha eleitoral, o atual presidente ganhou popularidade com discursos de defesa de Deus e da família tradicional⁴. Associada a essa pauta, constava a promessa de barrar e recolher a distribuição do kit gay pelo MEC nas escolas, que, segundo ele, estimularia a sexualidade precoce das crianças, dando margem para a prática da pedofilia, posteriormente confirmado que se tratava de *fake news*⁵ pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), segundo a reportagem de Pina (2018). Chamado e alardeado como “kit gay”, o material didático que

³ No dia 24 de abril de 2020, por votação unânime, o STF julgou inconstitucional a Lei 1.516/2015 do município de Novo Gama-GO, que impunha proibição de veiculação de materiais e informações nas escolas municipais que contenham aquilo que se convencionou chamar de “ideologia de gênero”. Para mais informações, acessar <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaoforum/stf-por-decisao-unanime-enterra-ideologia-de-genero/>

⁴ Família tradicional refere-se aqui à noção de família nuclear, como a unidade de reprodução biológica (pai, mãe e filhos).

⁵ Fake News ou notícias falsas consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, mais comumente no meio eletrônico, como nas redes sociais.

nem chegou a ser distribuído, segundo nota do MEC, fazia parte do projeto Escola sem Homofobia⁶, criado em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Neste cenário, declarações públicas e promessas políticas de combate à chamada “ideologia de gênero”⁷ encontraram terreno fértil, na medida em que alardeavam que sua função era subverter os arranjos familiares visto como naturais, de origem divina, necessários à reprodução social e estruturantes da vida em sociedade. Além disso, subverteria os papéis sociais atribuídos a cada sexo, promovendo confusão mental e desvio do desejo heterossexual nas crianças (OLIVEIRA JUNIOR, 2017). Ideologia de gênero, como demonstram diversos pesquisadores (MIGUEL, 2016; JUNQUEIRA, 2017; REIS; EGGERT, 2017) não passa de uma falácia com o intuito de gerar pânico moral na sociedade por meio da divulgação de *fake news*, com a acusação de promover uma perversão sexual, confusão de gênero, destruição dos valores da família tradicional. Como observa Junqueira (2017):

Essas grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas, no entanto, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais. (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

No Maranhão, em resposta à Escola sem Partido, o governador Flávio Dino (2015-2018; 2019 -) editou um Decreto garantindo Escolas com liberdade e sem censura no Estado, nos termos do artigo 206 da Constituição Federal, no dia 12 de novembro de 2018. Apesar deste dispositivo institucional - que, inclusive, conferiu certa segurança e liberdade para realizar minha pesquisa na escola - os efeitos dessa discussão propagandeada tanto nos jornais, mas também nas redes sociais de diferentes maneiras, na qual diversos estudantes tiveram acesso, repercutiram diretamente ou indiretamente no andamento de minhas aulas e no desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Soma-se a esse cenário, a desvalorização da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. Uma das faces da desvalorização da Sociologia reside no questionamento de sua

⁶ Escola sem Homofobia foi uma iniciativa não governamental proposta para compor o Programa Brasil sem Homofobia do governo federal brasileiro, a partir da produção de um material didático (filmes e cartilha para professores) baseada em um conjunto de diretrizes criadas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), elaboradas pelo Ministério dos Direitos Humanos em parceria com entidades não governamentais e apoiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que visava a promover a cidadania e os direitos humanos da comunidade LGBT. Para mais informações, acessar: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/e scola-sem-homofobia-mec.pdf>.

⁷ Sobre a gênese e efeitos da chamada “ideologia de gênero”, ver JUNQUEIRA, 2017.

utilidade prática no campo profissional, institucionalizada e empreendida pelos discursos e ações do governo federal, desdobradas nas políticas educacionais, e que são apropriadas em algum grau, pelos estudantes, como se verifica a seguir, na mensagem pelo presidente em sua conta oficial no *Twitter*, e na fala de um dos estudantes entrevistados:

O Ministro da Educação Abraham Weintraub estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. (BOLSONARO, Jair, no *twitter*, em 26/04/2019)

Como reflexo dessa desvalorização, eu sinto a necessidade de ficar evidenciando a utilidade de estudar Sociologia, e como estratégia para chamar atenção dos alunos em relação à importância da disciplina, costumo citar que na faculdade, mesmo nos cursos da área de saúde e exatas, provavelmente eles terão uma disciplina introdutória de Sociologia na grade curricular, e trabalhar os conteúdos a partir das questões do Enem nas turmas de terceiro ano, ressaltando como o conhecimento sociológico pode ajudar a responder as questões da prova e a argumentar na construção da redação.

Gomes (2017) chama atenção para os perigos da racionalidade instrumental da educação, na qual hierarquiza os conhecimentos, priorizando os conhecimentos técnicos voltados para formação profissional em detrimento dos conhecimentos propedêuticos. Esta racionalidade instrumental se expressa na distribuição da carga horária diferenciada entre as disciplinas, na falta de formação na área dos professores que lecionam determinadas disciplinas, e até mesmo em sua formação acadêmica assentada na disparidade de relevância entre o bacharelado e a licenciatura, refletindo, assim, nas representações elaboradas pelas estudantes. Segundo o autor, como consequência deste cenário:

Percebe-se uma problemática associada à ideia de utilidade do conhecimento sociológico visto que o mesmo é compreendido pelos alunos como um conhecimento sem utilidade e pior que isso essa disciplina estaria ocupando o lugar de outras consideradas mais importantes. (GOMES, 2017, p. 78)

A relação dos alunos com a disciplina Sociologia pode ser explicada em parte pela própria dinâmica de inserção desta nos currículos, a carga horária reduzida comparada às demais disciplinas, e ao fato de ser geralmente lecionada por professores com outra formação a fim de completar sua carga horária em uma mesma escola. A presença intermitente da

Sociologia nos currículos da educação básica no Brasil revela as diferentes concepções sobre o papel que a Sociologia representava ou as expectativas em torno do que deveria representar, e como a sua inclusão ou retirada era manipulada a partir de um jogo de interesses políticos concorrentes em cada momento histórico.⁸

Essa trajetória não linear de inserção da Sociologia no currículo da educação básica nos ajuda a compreender a fragilidade da disciplina em comparação às demais e o constante questionamento sobre sua relevância no ensino médio. A condição de vulnerabilidade retoma evidência a partir da promulgação da Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e propõe uma reforma no ensino médio. Esta reforma prevê uma base nacional comum curricular com conteúdo das áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, e a parte diversificada dos currículos composta de itinerários formativos que serão escolhidos pelos estudantes. Porém, somente língua portuguesa e matemática permanecem como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, e a Sociologia, dentre outras, consta de maneira transversal, como estudos e práticas, não como disciplina, uma vez que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996)

Cabe a cada estado a autonomia sobre como implementar essas mudanças e, nesse caso, se a sociologia permanecerá como disciplina nas três séries do ensino médio ou integrará uma eletiva ou itinerário formativo. Na tabela abaixo constam informações sobre a distribuição de horas-aula da disciplina de Sociologia nas redes estaduais de ensino médio em 2018, que serve de comparação para identificar as mudanças implementadas a partir deste ano de 2020:

⁸ Para acessar resumo das questões centrais referentes ao ensino de sociologia na escola brasileira, sugiro leitura: MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, Apr. 2003.

Tabela 1 - Número de aulas de Sociologia no Ensino Médio nas redes estaduais por Estado brasileiro (2018).

Estado	Rede Pública estadual					Total/Em. Médio
	Tempo/aula	1º ano	2º ano	3º ano		
Acre	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Alagoas	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Amapá	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Amazonas	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Bahia	50 min.	1 aula	2 aulas	2 aulas		5 aulas
Distrito Federal*		4 aulas/sem.	4 aulas/sem.	4 aulas/sem.		12 aulas/sem.
Ceará	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Espirito Santo	55 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Maranhão	50 min.	2 aulas	2 aulas	1 aula		5 aulas
Mato Grosso	55 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Mato Grosso do Sul	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Minas Gerais	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Pará	45 min.	2 aulas	2 aulas	2 aulas		6 aulas
Paraíba	45 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Paraná**	50 min./45 min.	2 aulas	2 aulas	2 aulas		6 aulas
Pernambuco	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Piauí	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Rio de Janeiro	50 min.	2 aulas	2 aulas	2 aulas		6 aulas
Rio Grande do Norte	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Rio Grande do Sul	50 min.	2 aulas	1 aula	1 aula		4 aulas
Rondônia	50 min.	2 aulas	2 aulas	2 aulas		6 aulas
Roraima	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Santa Catarina	45 min.	2 aulas	2 aulas	1 aula		5 aulas
São Paulo	50 min.	2 aulas	2 aulas	2 aulas		6 aulas
Sergipe	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas
Tocantins	50 min.	1 aula	1 aula	1 aula		3 aulas

Nota: * Oferta semestral. A disciplina é oferecida apenas durante um semestre por ano com 4 aulas semanais. ** Varia entre as escolas.

Fonte: Matrizes curriculares dos estados e professores de Sociologia que lecionam nesses entes federativos.

Figura 1: Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) -

<https://comunicacaoprosoc.wixsite.com/>

As secretarias de educação de alguns estados já começaram a divulgar as mudanças adotadas em sua grade curricular do ensino regular, e no que se refere à situação da disciplina Sociologia, temos o seguinte panorama: A Paraíba permanece com Sociologia em todas as séries com uma hora/aula; no Rio Grande do Sul a sociologia passa a ser disponibilizada no ensino médio diurno com 1 hora/aula em todas as séries, com redução de uma hora no primeiro ano; na Bahia a disciplina foi retirada do currículo do primeiro e terceiro ano, permanecendo apenas no segundo ano com duas horas-aula; No Espírito Santo o ensino de sociologia continuará com 1 hora/aula em todas as séries do ensino médio; no Rio de Janeiro foi mantida a carga horária de 2 horas semanais para Sociologia em todas as séries do ensino médio; no Acre a sociologia permanece em todas as séries, com a hora/aula aumentada em 60 minutos, acréscimo adotado para todas as disciplinas; em São Paulo a disciplina permanece sem alteração; Em Minas Gerais as alterações preveem o ensino de sociologia com duas horas/aula no primeiro, no segundo ano não será ofertada, e no terceiro ano permanece com uma hora/aula. Nos demais Estados como Santa Catarina, Alagoas, Sergipe, Goiás e o Distrito Federal a implementação do Novo Ensino Médio ainda está em fase de discussão e consulta pública.

Atualmente, na rede estadual do Maranhão, a disciplina de Sociologia segue com a seguinte distribuição de carga horária entre as séries do ensino médio: 2 horas/aula nas turmas de primeiro e segundo ano e 1 hora/aula nas turmas de terceiro ano. Porém, este ano de 2020 é o primeiro ano de implementação do modelo do novo ensino médio nas escolas, e a Escola Modelo é uma das selecionadas para implementar o projeto-piloto no estado. A proposta é que este novo modelo seja efetivado gradualmente, e este ano abarca somente as turmas de primeiro ano, em 2021 contemplará o segundo ano, e assim sucessivamente. Por enquanto, não há divulgação por parte da Secretaria de Educação do Maranhão sobre o futuro da disciplina de Sociologia, nem foi aberta consulta pública, a exemplo de outros estados, como Pernambuco. Este ano as mudanças afetam diretamente as disciplinas de Produção Textual, História e Espanhol, sendo que a primeira perdeu a única hora aula que dispunha nas turmas de primeiro ano até então, com a orientação de que suas competências e habilidades devem ser incluídas nas aulas de língua portuguesa, dentro da carga horária que se mantém; a segunda teve sua carga horária reduzida de 3 horas/aula semanais para 2 horas/aula; e a terceira, em uma das situações mais complicadas, perdeu espaço dentro do currículo, devido a adoção do Inglês como única língua estrangeira obrigatória no currículo.

Ainda é cedo para avaliar os desdobramentos e impactos da implementação do modelo do novo ensino médio nas escolas porque este é o primeiro ano de implantação, porém já é possível observar a redução de carga horária de algumas disciplinas, o que leva a questionar quais os critérios de seleção para essa decisão.

Considerando este panorama mais geral, que nos informa, não somente acerca das condições sob as quais esta pesquisa foi realizada, mas também como esta conjuntura se desdobra em implicações no próprio objeto de pesquisa, uma vez que influi tanto no meu posicionamento em campo quanto na interlocução com os contextos de produção e apropriação simbólica das estudantes acerca da política. Nas próximas seções irei apresentar o espaço escolar (estrutura, funcionários), as atividades desenvolvidas em campo que produziram material de análise, os procedimentos metodológicos a partir dos quais se constituíram os dados aqui retratados, bem como as abordagens teórico-metodológicas adotadas nesta pesquisa.

A imersão na escola enquanto contexto de pesquisa

Meu trabalho de campo foi influenciado pela minha dupla relação com meu objeto de investigação - trabalho e pesquisa -, uma vez que foi realizada no Centro de Ensino Benedito

Leite, escola estadual de ensino médio, na qual atuo como professora de Sociologia. A observação participante oficialmente se iniciou no mês de novembro do ano de 2018 quando, enquanto professora, mas também sob os propósitos da pesquisa, desenvolvi junto às turmas atividades, dinâmicas em sala, debates e oficina com temáticas relacionadas às identidades de gênero e sexualidade, cidadania e direitos humanos – temas previstos no livro didático, me permitindo observar alguns discursos e práticas pertinentes aos objetivos deste trabalho. A observação participante prosseguiu durante o ano de 2019, com os mesmos alunos, na série subsequente.

O Centro de Ensino Benedito Leite está localizado na Praça Antônio Lobo, no centro da cidade de São Luís. Por estar localizado numa área próxima ao centro comercial, possui em seu entorno população em situação de rua, usuários de substâncias psicoativas e guardadores de carros (conhecidos como flanelinhas). Foi criado no governo do Sr. Belfort Vieira, por força da lei nº 155 de 06 de maio de 1896, sob o nome Escola Modelo, depois passou a ser chamada Escola Modelo Benedito Leite, anexa à Escola Normal. As dificuldades econômicas impediram o seu funcionamento imediato, que ocorreu somente em 1900 (SEGADILHA; PAIVA, 2016). O nome da escola é uma homenagem ao seu patrono, o político maranhense Benedito Pereira Leite, que foi promotor de justiça, juiz, deputado estadual e federal, senador e governador do estado, e à época de seu governo se negou a assinar o ato extinção da Modelo, em meio à uma grave crise econômica no estado. No decorrer da dissertação, faço referência ao Centro de Educação Benedito Leite enquanto Escola Modelo, tal como ela é mais conhecida entre os alunos e a população da cidade.

Inaugurada em 15 de março de 1900, a Escola Modelo passou a funcionar na Rua Formosa - Centro, mais tarde funcionou no Palácio das Lágrimas, na Rua 13 de Maio - Centro, até a construção de sua sede própria na Praça Antônio Lobo S/N, também na região central. É a segunda escola mais antiga da capital maranhense, que este ano de 2020 completa 120 anos de funcionamento e, outrora já abrigou séries do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, com funcionamento nos três turnos. Atualmente conta somente com turmas do ensino médio, atuando nos turnos matutino e vespertino. No ano letivo de 2019, a escola possuía, no turno matutino, 6 turmas de primeiro ano, 5 turmas de segundo ano, 4 turmas de terceiro ano; e no turno vespertino 5 turmas de primeiro ano, 4 turmas de segundo ano e 3 turmas de terceiro ano – totalizando 980 alunos e alunas matriculados.

A escola é composta por 18 salas de aula distribuídas em dois andares, uma biblioteca, um auditório, uma sala de professores, uma sala de supervisão pedagógica, uma sala de

secretaria escolar que fica anexa à sala da direção, um laboratório de informática (que não está funcionando), um laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado onde fica a professora de Libras, a cozinha, o pátio coberto, o pátio descoberto, a quadra de esportes descoberta, dois banheiros masculinos e dois banheiros femininos. O corpo docente é formado por 48 professores, além da escola contar com 2 porteiros, 3 membros da gestão escolar, 6 supervisoras, 4 intérpretes de libras, 1 instrutora de libras, 4 secretárias, 6 funcionários da limpeza e 2 funcionárias responsáveis pela merenda.

Penso que essas informações sobre a escola são importantes, mas ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que esta não é uma pesquisa sobre educação, tampouco uma etnografia de uma escola, mas uma etnografia das experiências juvenis em conjunto com a escola. Neste sentido, a escola assume a posição não somente como instituição de socialização, mas, sobretudo de convivência entre jovens que, a partir de diferentes práticas e experiências ajudam a redefinir a escola e seu papel. O espaço escolar enquanto campo etnográfico se justifica por constituir um ambiente que agrega indivíduos a grupos de uma mesma faixa etária, possibilitando a formação de relações e práticas específicas compartilhadas. No primeiro capítulo descrevo os espaços, tempos e interações da escola, com o intuito de ajudar a compreender em que medida ela se torna um “território significativo” (DAYRELL; MAIA, 2013) para as práticas políticas das estudantes.

A escola produz sujeitos ao mesmo tempo em que é produzida por eles (PEREIRA, 2010) e aqui me interessa pensar, também, no conjunto de representações de gênero – um dos eixos deste trabalho. É o espaço onde se constrói e se reproduz formas de classificação social acerca do que é feminino e masculino, visto que as relações de gênero são organizadoras do espaço social. A expectativa social e a diferenciação de comportamento entre meninos e meninas refletem na socialização de papéis sociais, podendo ser observadas através da linguagem e das relações de poder que condicionam o que é dito e do que é silenciado sobre os sujeitos. A organização curricular, as atividades escolares, os momentos de recreio e situações de descontração podem ser reveladores das desigualdades de gênero no cotidiano escolar. A experiência de ser jovem e estudante é permeada e modificada por outras experiências extra acadêmicas que suscitam ou potencializam diferenças de gênero e sexualidade.

Nesta pesquisa, os jovens estudantes são compreendidos enquanto agentes sociais, isto é, considerando tanto os sentidos que conferem a seus atos e que orientam suas práticas quanto as condições sociais de produção (BOURDIEU, 1980), não somente como parte de um

mundo construído socialmente, mas como construtores desse mundo, historicamente situado e socialmente determinado, sem subestimar a capacidade criativa de reelaboração e ressignificação de suas ações e a interesses específicos. Para tanto, suas experiências e concepções serão contextualizadas a partir das relações familiares, socioeconômicas e identitárias.

Essa pesquisa começou a ser pensada e elaborada no segundo semestre do ano de 2017, quando se materializou no projeto de pesquisa aprovado na seleção do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão. Desde então o desenho da pesquisa sofreu diversas modificações e, conseqüentemente, houve alterações na metodologia empregada. Inicialmente, minha pretensão era investigar as relações entre ciberativismo e socialização política por meio de uma análise das trajetórias de ativistas do feminismo negro e o processo de engajamento militante. O interesse e o *insight* para elaborar esse projeto surgiram de conversas com algumas de minhas alunas do terceiro ano do ensino médio na escola onde lecionei no ano de 2016, em uma cidade do interior do Maranhão, e posteriores observações mais direcionadas e leituras atentas de perfis e blogs de *digital influencer*⁹ feministas.

Após ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em 2018, houve uma mudança de orientação e de linha de pesquisa em relação à minha proposta inicial e, como consequência, o objetivo da pesquisa passou a ser a análise de concepções e experiências políticas, em especial aquelas relacionadas aos debates sobre gênero, feminismo e sexualidade, de jovens em uma escola pública de São Luís/ MA. O projeto então se adequava às discussões do Laboratório de Estudos em Antropologia Política (LEAP), grupo ao qual vinculei minha pesquisa, uma vez que ele se interessa por formas diversas de compreensão das experiências políticas que não se reduzem às esferas institucionais ou formais.

Porém, a imersão no campo redirecionou algumas questões iniciais da pesquisa, como é comum que aconteça na antropologia, vide Evans-Pritchard (1978) em “Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo”, onde apresenta reflexões sobre questões metodológicas suscitadas pelo trabalho etnográfico, indicando a necessidade de deixar-se guiar pelo campo, a seu próprio exemplo, que admite não ter tido interesse inicialmente em estudar bruxaria entre os Azande, nem vacas entre os Nuer, mas chegando

⁹ *Digital influencer* é um perfil famoso em redes sociais, que estabeleceu credibilidade em um nicho de mercado específico e, por ter acesso a um grande público nessas plataformas, possui a capacidade de influenciar outros usuários, ditar tendências, comportamentos e opiniões, podendo monetizar essa influência em ganhos financeiros (GRIEGER, 2019).

nesses lugares descobriu a importância destas para eles. Na citação que segue, o autor relata essas experiências:

Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para o país Zande, mas os Azande tinham; e assim tive que me deixar guiar por eles. Não me interessava particularmente por vacas quando fui aos Nuer, mas os Nuer, sim; e assim tive aos poucos, querendo ou não, que me tornar um especialista em gados (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 245).

Deste modo, o cerne da pesquisa que aqui apresento consiste na observação nos modos pelos quais jovens estudantes secundaristas experienciam e concebem sua relação com a política, assim como suas práticas e posicionamentos reconfiguram, e são reconfigurados, na confrontação com novas experiências. Para compreender as práticas e os discursos desses jovens no ambiente escolar, se fez necessário compreender as interfaces de diferentes dimensões que os integram, a exemplo das relações familiares, os sentidos que atribuem à escola, as concepções de Sociologia e implicações dos diversos entendimentos do que seja política, bem como questões que urgem no cotidiano, não somente escolar, tais como identidade de gênero, feminismos e sexualidades.

Apesar de atuar na escola desde o começo do ano letivo de 2018, opto por definir o início da pesquisa no final do segundo semestre do referido ano, quando comecei a realizar, de forma sistemática, o registro das minhas experiências em diários de campo e entrevistas, e se estendeu até meados do segundo semestre do no letivo de 2019. Apesar da convivência quase que diária com os jovens, gostaria de destacar alguns temas e momentos centrais do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto bimestre do ano letivo de 2018 realizei algumas dinâmicas durante as minhas aulas de sociologia, no qual o conteúdo programático previsto se alinhava com a temática central de minha pesquisa à época, a saber, identidade de gênero e sexualidade. A implementação do projeto interdisciplinar sobre o feminicídio por parte da escola neste período ajudou na execução da minha pesquisa para além do âmbito da sala de aula. Por conta disso, me senti ainda mais respaldada para trabalhar com as atividades que me ajudariam no processo de pesquisa. Dentre elas cito a exibição de um vídeo provocativo intitulado “Acorda, Raimundo, acorda!”¹⁰ - sugerido pelo livro didático (AFRÂNIO, 2018) - que simula uma inversão de papéis de gênero. Após exibição, houve uma roda de debate e comentários sobre o vídeo. Por conta do projeto interdisciplinar da escola sobre feminicídio, foi solicitado a todos

¹⁰ Acorda, Raimundo, acorda é um curta-metragem, lançado em 1990, que conta a história a partir do sonho de Raimundo, no qual se vê no lugar de Marta, sua mulher, sendo obrigado a lavar, passar, organizar a casa e ainda é maltratado pela esposa que assume o papel de homem.

os professores que durante as aulas abordassem de maneira transversal essa questão e que convidasse profissionais de fora da escola para realizar palestras. Portanto, decidi convidar a doutoranda da UFMA, Maynara Costa, minha colega de grupo de estudo, e pesquisadora de temas como violência de gênero e a Casa da Mulher Brasileira¹¹, para ministrar uma oficina com meus alunos.

A oficina em uma das minhas turmas foi iniciada com a dinâmica em que foram separados grupos só de meninas e só de meninos, e solicitado que cada grupo elaborasse uma pequena história sobre o relacionamento de um casal, desde como ele se conheceram; em seguida foi exibido o documentário “Quem matou Eloá?”¹², sucedido por uma roda de debate e comentários sobre o vídeo em diálogo com a história narrada por cada equipe. Na conclusão da oficina, foram apresentados alguns dados sobre a posição do Brasil e sua taxa de feminicídio, e informações pertinentes sobre a lei do feminicídio e a função da Casa da Mulher Brasileira.

As atividades e dinâmicas realizadas durante o ano letivo de 2019 estiveram alinhadas com o conteúdo programático previsto e encaminhado desde a semana pedagógica da escola no início do ano letivo, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM). No primeiro bimestre o conteúdo trabalhado - poder, política e Estado – proporcionou discussões em sala bastante frutíferas, no sentido de permitir apreender muitas noções dos alunos sobre o cenário político brasileiro, que serão expostas e trabalhadas no segundo capítulo.

No segundo bimestre o conteúdo trabalhado foi Democracia, cidadania e direitos humanos a partir de aulas expositivas sobre as características e diferenças entre a democracia direta, democracia representativa e democracia participativa, assim como a apresentação dos instrumentos utilizados pela democracia participativa: orçamento participativo, plebiscito e referendo. O momento mais expressivo deste bimestre consistiu na realização de um debate a partir de argumentos prós e contras sobre a proposta de redução da maioria penal no Brasil, em que muitos alunos se sentiram motivados a participar dando sua opinião pessoal, se ancorando, sobretudo, nas próprias vivências.

¹¹ A Casa da Mulher Brasileira é um centro de atendimento humanizado às mulheres em situação de violência doméstica, com o propósito de facilitar o acesso aos serviços especializados para garantir condições de enfrentamento da violência, o empoderamento da mulher e sua autonomia econômica.

¹² O documentário “Quem matou Eloá” traz uma análise crítica sobre a espetacularização da violência e a abordagem da mídia televisiva nos casos de violência contra a mulher, a partir do crime que aconteceu em 2019, em que Lindemberg Alves, de 22 anos, invadiu o apartamento da ex-namorada, Eloá Pimentel, de 15 anos, armado, mantendo-a refém por cinco dias.

No terceiro bimestre o conteúdo discutido em sala foram os Movimentos sociais em uma cronologia histórica tendo como foco as diferenças das características dos chamados movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais. Foi exibido o documentário - *A partir de agora: as jornadas de junho*¹³ - sobre as mobilizações de junho de 2013 como uma iniciativa do movimento passe livre. Dentre as atividades efetivadas, a de interpretar frases de autores como Rosa Luxemburgo e Bertold Brecht e relacionar com as características e atuação dos movimentos sociais. No final do bimestre foram realizadas rodas de conversa sobre a proposta de legalização e descriminalização do aborto, tema sugerido pelas alunas, prioritariamente, mas também apoiado pelos alunos, que manifestaram o interesse de pesquisar e trocar ideias sobre o assunto, desde que começamos a trabalhar sobre o movimento feminista em sala. Quando discutimos aborto, problematizamos questões como: o surgimento e atuação do movimento feminista no Brasil; o histórico da legislação brasileira na criminalização do aborto; a criminalização e descriminalização do aborto retratada em filmes, séries e documentários; discurso da medicina: os argumentos de proteção à saúde/vida da mulher e do bebê campanha pró-vida; métodos contraceptivos; discurso moral e religioso; discurso político – argumento de classe social e autonomia do corpo; panorama internacional da legislação/quadro comparativo. Não imaginei, a princípio, que essa temática seria tão sinuosa de se discutir, como será apresentado e problematizado no terceiro capítulo. A partir da realização destas atividades mencionadas foi possível fomentar algumas discussões pertinentes e observar reações e expressões verbalizadas ou não, relatos pessoais, opiniões, que compõem parte dos dados analisados, que serão apresentados nos capítulos que seguem.

Caminhos metodológicos e os perfis dos interlocutores da pesquisa

Enquanto outras metodologias buscam se apropriar da experiência social como objeto de reflexão, a “Etnografia transforma tal experiência em meio para a delimitação e investigação do objeto” (OLIVEIRA, 2013, p. 179), tendo em vista que, ela necessariamente implica em uma convivência/interação entre o pesquisador e seus interlocutores em campo, e este não pode ser visto como lócus de testagem de teorias e hipóteses ou mera aplicação de conceitos. A abordagem etnográfica, a partir da observação participante, possibilita escapar de uma visão simplificada da realidade, na medida em que exige a interpretação de outras linguagens para além da oralidade. Somente uma etnografia que contemple densidade e

¹³ Documentário realizado a partir de entrevistas realizadas com ativistas em cinco capitais brasileiras, dirigido por Carlos Pronzato, e lançado em fevereiro de 2014.

contextualidade (ORTNER, 1995) possibilita à antropóloga perceber as nuances de categorias que estão em jogo no campo, sem traduzi-las em esquemas binários, dispensando a necessidade de julgamento e classificação como artifícios de compreensão. Como a etnografia envolve interação com as pessoas com as quais se pesquisa, é importante considerar certos preceitos éticos. Em especial me baseio nas indicações de Ciméa Bevilaqua (2003), acerca do compromisso ético do antropólogo com os sujeitos de sua pesquisa em um espaço público. A autora problematiza a forma de trabalhar, nas pesquisas, com a identificação dos locais públicos e também o nome de pessoas que estão em cargos públicos. Igualmente nos permite compreender que as informações presentes nos textos finais da nossa pesquisa devem considerar parâmetros amplos – como os códigos de ética das associações profissionais – e os acordos e conversas realizadas no âmbito da convivência em campo. Busquei, nesse sentido, no texto, preservar meus interlocutores de exposições desnecessárias, de forma que alterei os nomes dos funcionários ainda que, a menção aos seus cargos possa indicar quem sejam e que as informações aqui relatadas não impliquem danos potenciais à reputação profissional ou pessoal das minhas colegas.

Em vista disso, todas as informações pessoais dos pesquisados que serão apresentadas foram autorizadas pelos mesmos e, para garantir o mínimo de confidencialidade das informações, adotei descrições mais generalistas referentes aos funcionários da escola, e optei pela não identificação das turmas, assim como pelo anonimato dos interlocutores. Os principais interlocutores da pesquisa foram identificados por um pseudônimo escolhido por cada um deles no início das entrevistas, e os demais, por nomes fictícios por mim atribuídos. Como parte da escolha metodológica, mas também política, me inspiro na proposta de Borges (2012) para esclarecer que, nesta dissertação, faço uso indistinto e aleatório do masculino e do feminino na maior parte da escrita, embora tenha conservado a demarcação de gênero nas narrativas do campo, quando julguei que fosse importante para a compreensão do contexto e argumento desenvolvido. Em determinados momentos me refiro às estudantes, às jovens, à leitora, às professoras, noutras os estudantes, os jovens, o leitor, os professores. Desta forma, almejo gerar certo desconforto provocando um descentramento das formas de perceber e narrar a história através de uma crítica à perspectiva androcêntrica, bem como “embaralhar” o gênero dos funcionários da escola, enquanto recurso que se soma às estratégias de anonimato.

A pesquisa aconteceu com o prévio conhecimento e autorização por parte da direção da escola por meio da assinatura em um ofício de apresentação da pesquisa e seus objetivos, e foi informada nas turmas dos alunos que escolhi para serem os principais interlocutores, os quais também foram entrevistados, segundo o modelo de entrevista semiestruturada,

caracterizada pela elaboração prévia de um roteiro contendo perguntas norteadoras, que serão complementadas por outras questões que surgirem durante a entrevista, uma vez que esse modelo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, na medida em que as respostas não estão condicionadas a alternativas pré-estabelecidas (MANZINI, 1990/1991).

A seleção não seguiu nenhum critério estatístico, na medida em que se priorizou a escolha de estudantes com perfis diversos, mais representativos qualitativamente pela exposição de suas ideias durante as aulas, a partir da observação em campo. Sobre a questão da representatividade na etnografia, Fonseca (1999) esclarece que o critério para a escolha do sujeito de pesquisa não se dá previamente, mas é definido pelas relações construídas em campo. Na antropologia, o pesquisador chega a campo com algumas hipóteses e perguntas iniciais, mas ciente que podem ser modificadas durante o contato com os sujeitos pesquisados, posto que “é o dado particular que abre caminho para interpretações abrangentes” (p. 60).

O material de campo é resultado de observação participante com estudantes, de diferentes turmas e séries, de uma mesma escola, anotações no diário de campo, entrevistas semiestruturadas, registros de dinâmicas durante minhas aulas de Sociologia por 3 semestres, bem como observação das aulas de Filosofia (dentre todas as disciplinas, a única ministrada por um professor que, além de ter mais proximidade, não mostrou relutância em aceitar que eu assistisse suas aulas), e análise de produção textual dos alunos. Entretanto, destes, destaco 10 jovens estudantes, 6 moças e 4 rapazes, que elegi como meus principais interlocutores de pesquisa, com os quais tive maior aproximação, expliquei sobre os objetivos deste estudo e realizei entrevistas. Apesar de compartilharem algumas características em comum, a exemplo de estudarem no mesmo colégio, cursarem a mesma série, estarem na faixa etária de 16 a 18 anos, alguns se conhecerem entre si e me terem como professora de Sociologia, em outros quesitos eles possuem perfis bastante diversos, com posicionamentos e comportamentos em sala diferentes. Como salientado por Fonseca (1999), nas pesquisas etnográficas, a representatividade só passa a ser uma questão depois da imersão da pesquisadora em campo após longo contato com os sujeitos pesquisados. Acho que seria mais coerente afirmar que meus interlocutores me escolheram e não o contrário. Digo isso porque os acompanhei por mais de um ano não somente na relação enquanto pesquisadora, mas também em sala de aula como professora, e por vezes, também fui alguém com quem alguns deles se sentiam à vontade para desabafar. Neste sentido, as lógicas de escolha e aproximação com meus principais interlocutores de pesquisa consistiu no interesse dos próprios estudantes que me procuravam nos corredores, na sala dos professores ou no *instagram*, para solicitar indicação

de livros, ou conversar sobre questões iniciadas em sala de aula, seja no intuito de concordar com o que eu havia abordado em sala, ou para questionar a partir de uma contraposição apoiada em leituras e vídeos que tiveram acesso na internet. Todas as estudantes aqui mencionadas se destacaram pela participação ativa nas atividades propostas em sala, algumas por demonstrar entusiasmo, outras por manifestar desinteresse com as temáticas discutidas.

As entrevistas realizadas seguiram o formato semiestruturado com áudios gravados com prévia autorização de cada jovem estudante. Sua organização seguiu um sucinto roteiro prévio com alguns eixos norteadores: perfil socioeconômico; dinâmica familiar; relação com a escola; concepções de sociologia e política; sentidos e vivências de gênero e sexualidade; e uso de redes sociais. Porém, diferentemente das entrevistas estruturadas, elas fluíram por diferentes caminhos, guiadas a partir das informações que cada entrevistado trazia à tona durante o processo.

A seguir destaco as principais informações em torno dos perfis sociais dos interlocutores, que serão mencionadas no decorrer dos capítulos, a partir da transcrição de trechos de falas ditas no transcurso do trabalho de campo.

NOME FICTÍCIO	PERFIL SOCIAL
LUI	17 anos, diz não possuir religião, negra autodeclarada, mora no bairro Anjo da Guarda. Sobre a carreira profissional, ainda se diz indecisa, já cogitou cursar Ciências Sociais, mas pretende tentar Serviço Social. Tem como hobby assistir séries e sair com os amigos.
RENATA	17 anos, se diz ateia, parda autodeclarada, nascida no interior do Maranhão, atualmente reside no centro da cidade de São Luís com o pai, irmã e amiga. Sonha cursar medicina, já fez curso de inglês, tem como hobby assistir séries, filmes e animes.
ANDRESSA	17 anos, parda autodeclarada, mora no Anjo da Guarda, acredita em Deus, mas não segue religião. Faz o curso de Libras. O hobby é sair com a família e às vezes com os amigos. Não pretende cursar universidade.
ALICE	16 anos, autodeclarada branca, mora no bairro Gamboa, evangélica. Atualmente cursa inglês, e já participou do curso de Libras. Seu hobby é assistir filmes e sair com os amigos. Sobre a profissão que pretende seguir, ainda está em dúvida sobre algum curso na área de saúde ou administração, pois seu sonho desde pequena é ter seu próprio negócio.
BRUNA	17 anos, autodeclarada branca, mora no João Paulo,

	não tem religião. Faz curso de inglês. Como hobby gosta de ler sobre Sociologia/Antropologia, ocultismo, assistir séries e filmes, ir à praia. Sempre quis ser antropóloga, mas diante da conjuntura atual ¹⁴ , vai optar por medicina.
LUANA	16 anos, participante do tambor de mina ¹⁵ , juntamente com a mãe e irmã, se considera indígena por descendência, mora no bairro Gapara. Já fez curso de informática e teatro. Seu hobby é ver o pôr do sol na praia. Quer cursar psicologia (atuar como terapeuta sexual) e estética.
MATHEUS	16 anos, auto declarado mulato, mora na Areinha, afirma não ter uma religião específica, mas gosta de conhecer diferentes religiões. No momento não faz curso, mas já cursou eletrônica e pretende voltar. Seu hobby é ouvir música e andar de ônibus para observar as paisagens e interações. Ainda não decidiu a graduação, mas fora a área de exatas, afirma que só faria Direito.
SANTIAGO	18 anos, branco, mora no São Francisco, ateu. Não faz nenhum curso, mas sonha em frequentar aulas de inglês. Seu hobby era tocar na banda da escola, mas ultimamente tem sido dormir e ler. Pretende cursar Psicologia.
BIGODÓN	17 anos, auto declarado pardo, mora no bairro Vila Maranhão, é cristão-católico, porém não frequenta igreja, mas segue a escolha familiar. Atualmente faz curso de empreendedorismo por meio de uma bolsa em uma faculdade particular da cidade. Seu hobby é jogar vídeo game e sair com os amigos para o cinema. Ainda não definiu sua futura profissão, mas cogita ser policial, advogado ou juiz.
JÚNIOR	17 anos, auto declarado negro, mora no bairro São Francisco, é evangélico da denominação Batista. Participa do curso de auxiliar administrativo através do estágio Jovem Aprendiz em uma empresa. Seu hobby consiste em assistir séries. Sonha cursar medicina.

Observa-se, a partir das informações resumidas no quadro acima, algumas características compartilhadas em comum, como a faixa etária entre 16 a 18 anos – adequada

¹⁴ Para compreensão, recomendo leitura da reportagem “Demanda por cursos de filosofia e ciências sociais despensa no país” (FERRASOLI, 2019).

¹⁵ Tambor de Mina é o nome da religião afro-brasileira no Maranhão e na Amazônia estabelecida a partir de São Luís desde meados do século XIX. Trata-se de religião muito ritualizada e discreta, envolvida em segredos e mistérios cuja mitologia é pouco comentada e os rituais muito desenvolvidos. (FERRETTI, 2011)

à idade escolar¹⁶ do ensino médio regular -, a moradia em bairros populares próximos à escola (com exceção do bairro Gapara, que fica cerca de 12km), maioria de negros (as), pardos(as), 3 autodeclarados (as) brancos(as), 1 ressaltou a ascendência indígena; em relação à religião, a maioria dos entrevistados (7) não possui religião, 1 é católico, e 2 são evangélicos. A maioria não trabalha nem estagia, com exceção de Júnior que exerce atualmente a função de jovem aprendiz, e os que ajudam eventualmente os negócios da família – a padaria, no caso de Alice, e o mercadinho, no caso de Santiago. Em relação ao curso de graduação pretendido, nota-se certa diversidade nas possibilidades, porém nenhuma licenciatura citada: medicina (3), psicologia (2), Direito (2), Administração (1), Serviço Social (1). Apenas Andressa respondeu que não tem o desejo de cursar uma graduação.

No que se refere aos dados que informam sobre os perfis socioeconômicos, foi realizado mapeamento sobre a profissão dos pais – apesar de não constar no quadro para não ter informação em excesso – e sobre a dinâmica familiar em relação à moradia. Dentre as profissões citadas, a característica presente em todas reside na baixa remuneração, nenhum cargo de gerência, e que não demandam diploma de nível superior (com exceção da profissão de professor), quais sejam: cobradora de ônibus, vendedores ambulantes, operador de guindaste, segurança de banco, cabeleireira, motorista, diarista, auxiliar de dentista, porteiro. Foram mencionados dois casos em que as mães estão desempregadas. Em relação à dinâmica familiar e de moradia, a maioria dos entrevistados (7) tem pais separados, sendo que deste montante, 2 não moram nem com o pai nem com a mãe, e 3 moram com o pai e a mãe, que seguem casados. Muitas dessas informações e variáveis serão retomadas, contextualizadas e problematizadas no decorrer dos capítulos.

A condição de ser professora e pesquisadora: questões etnográficas

O caráter de cientificidade na Antropologia perpassa deixar claro a trajetória de pesquisa, a metodologia adotada e o lugar de fala da pesquisadora, visto que o método etnográfico promove reflexões sobre as implicações da participação do pesquisador no campo. Neste sentido, a especificidade deste trabalho de campo estar inserido em um contexto na qual faço parte, demanda uma reflexão crítica acerca da construção da alteridade, em um processo de estranhar o familiar (VELHO, 1978). Esta característica gerou tanto facilidades

¹⁶ A idade escolar é o período frequentado tanto por crianças como adolescentes em ambiente escolar conforme o desenvolvimento das atividades e percepções correspondentes a cada idade. No ensino médio a idade escolar equivale à faixa etária que vai de 15 a 18 anos.

quanto dificuldades ao desenvolvimento da pesquisa: dentre as dificuldades, se encontra a sobreposição de relações, em que pese a relação de autoridade, hierarquia no convívio professor-aluno; no que concerne às facilidades, podemos destacar o estabelecimento de contato com os pesquisados e o fácil acesso ao campo, posto que a observação participante ocorreu no meu local de trabalho.

Essa dupla condição em campo, qual seja, professora e pesquisadora, me colocou a indagar sobre como eu seria vista pelas estudantes e, de certa forma, passei a ter uma “resposta” para esta questão quando, em uma de minhas observações das aulas de outro professor, neste caso, de filosofia, um de meus alunos ao me ver sentada no fundo da sala, exclamou: “olha só a professora como estagiária de filosofia”.

Ademais, foi necessário realizar um trabalho de objetivação das relações de posições hierárquicas assimétricas, que não são fixas, estão em cada contexto se atualizando, e neste caso particular, assentou no duplo papel de ser pesquisadora e professora ao mesmo tempo. Pereira (2010, p. 84), em sua tese de doutorado realizada em escolas públicas de São Paulo, relata as dificuldades de se realizar uma etnografia em uma instituição escolar, a começar pela autorização. Nesse sentido ressalta as vantagens de realizar pesquisa de campo na escola em que atuo como professora. Não houve burocracia para acessar o espaço, me apresentar e conseguir autorização da gestão escolar. Apenas precisei apresentar por meio de um ofício os objetivos da pesquisa. Pereira (2009) ainda relata os inconvenientes de se realizar observação participante no ambiente escolar, na medida em que se desempenha, concomitantemente, o papel de professor e de pesquisador, que resulta em um cansaço e perda de foco na observação e registro de aspectos pertinentes à pesquisa por ocupação nas obrigações profissionais de professor. Percepção esta compartilhada por Dubet:

Logo, me dei conta de que a “observação participante” era um absurdo. Durante duas semanas, tentei ficar observando, isto é, ver a mim mesmo dando aula. Mas após duas semanas, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira alguma um sociólogo, embora tivesse me esforçado para manter um diário de umas cinquenta páginas no qual redigi minhas impressões. Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores; eu acho que é um sentimentalismo sociológico que não é sério ou que supõe muitas outras qualidades diferentes da minha (DUBET, 1997, p. 223).

Algumas das dificuldades e frustrações enfrentadas decorrentes dessa posição ambígua de professora-pesquisadora podem ser percebidas no trecho a seguir retirado do meu diário de campo:

Eu criei expectativas sobre o dia da culminância do projeto, em partes porque pairava a incerteza sobre a minha participação, visto que eu precisei negociar, através de um ofício assinado pelo diretor da escola, com o diretor da outra escola que trabalho minha liberação, e também por questões de operacionalização (o esquecimento dos alunos em relação ao dia da apresentação, a desorganização e não prioridade no engajamento em detrimento da organização da gincana, realizada em data próxima). Além disso, ingenuamente, acreditei que neste dia, iria me despojar da figura de professora e estar apenas como pesquisadora, observando atentamente. Ledo engano, pois desde o primeiro momento que cheguei, estive nos bastidores dando assistência nos últimos preparativos da turma, inclusive tendo que sair da escola para comprar materiais que estavam faltando. Em outros momentos, deixei de lado meu 'caderno de campo' para colocar a “mão na massa” e ajudar a arrumar a decoração da sala.

Em determinados momentos da aula ouvi alguns alunos conversando sobre questões que me eram pertinentes por estarem relacionadas à pesquisa, mas dada minha condição de professora eu compreendia que não poderia simplesmente prestar atenção nas conversas paralelas ou me aproximar para fazer parte do diálogo, visto que, enquanto autoridade na sala de aula, eu acreditava que o meu papel seria de interromper e pedir silêncio. Em alguns momentos as discussões eram frutíferas e enquanto pesquisadora minha vontade era dar continuidade ao momento, porém os limites do cronograma escolar, prazos para finalização de conteúdo, me inclinavam a optar por findar algumas discussões. Em outros momentos, a minha posição de professora sobressaía, me proporcionando uma condição autorizada de conselheira, principalmente nas rodas de conversa sobre violência de gênero, quando ao final, algumas alunas me procuraram para relatar alguma situação de violência doméstica e pediram orientação. Sobre essa questão, Conceição (2016) relata desafio semelhante, embora em outro contexto de pesquisa – bairro em que nasceu e mora -, em que se encontra enquanto “etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo”:

Essa presença intensa no campo, por conta da minha pertença ao local como morador, me permitia estar atento a todos os acontecimentos em tempo real, possibilitando a observação direta de suas consequências, assim como das reações. E talvez aí esteja a principal das desvantagens: onde e como desligar o “pesquisador”? Como estar em uma festa de família e celebrar descompromissadamente com os meus familiares se esse momento pode ser uma rica experiência a ser observada? Essa “obrigação” de estar atento a tudo parecia um pouco sufocante, principalmente quando o tudo está tão próximo de você a todo o tempo (CONCEIÇÃO, 2016, p. 50).

No final do ano de 2019, durante a realização das entrevistas, me senti um pouco desconfortável ao fazer perguntas do quarto bloco intitulado “Sociologia e Política” porque a condição de professora de sociologia e pesquisadora entravam em evidência. Fiquei receosa

de não conseguir que os alunos respondessem abertamente as questões que buscavam entender como se dá a relação deles tanto com a disciplina sociologia quanto com o conhecimento sociológico. Pensei que o fato de estarem em frente à professora de sociologia, fosse intimidá-los a relatar alguma rejeição à disciplina, contudo, se isso de fato aconteceu em alguma entrevista, não se mostrou evidente. Senti bastante sinceridade dos alunos entrevistados, principalmente porque muitos confessaram não estarem gostando muito das aulas de Sociologia esse ano de 2019 justamente pelos “assuntos de política” (que serão apresentados no segundo capítulo desta dissertação).

Muitas dessas situações de desconforto vividas e relatadas durante o trabalho de campo se tornam compreensíveis a partir de uma discussão das especificidades metodológicas da Antropologia, que há algum tempo discute a possibilidade de estudarmos o contexto no qual vivemos mediante o estranhamento daquilo que nos é familiar. Alguns textos bastante discutidos que tratam dessa temática são os conhecidos “O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues” (DA MATTA, 1978) e “Estranhando o familiar” (VELHO, 1978). Da Matta (1978) defendeu que um etnólogo precisa transformar o exótico em familiar, e inversamente transformar o familiar em exótico. A primeira transformação, de caráter intelectual, se baseia na busca e no esforço dos etnólogos em apreender os significados dos enigmas sociais. A segunda transformação, via desligamento emocional, se baseia no momento de voltar as atenções à própria sociedade e estranhar alguma regra social familiar e descobrir o que a legítima.

Historicamente, a comunidade acadêmica, imbuída de uma herança positivista, resguarda como critérios de rigor metodológico a objetividade e imparcialidade do pesquisador, resultantes de uma distância mínima e não envolvimento com o objeto de pesquisa. Porém, Velho (1978) propõe um movimento de relativização às noções de distância e objetividade, assim como defende a possibilidade de haver estranhamento no processo de investigação na própria sociedade do pesquisador. A partir das reflexões metodológicas de Velho, que ocupam centralidade no estudo do pesquisador em sua própria sociedade, movimento presente na antropologia urbana brasileira na qual ele foi autor primordial, corroboro com sua afirmação de que nem sempre o familiar nos é conhecido. Em suas palavras: “o fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes, porém aproximados por preferências, gostos, idiossincrasias” (VELHO, 1978, p. 124-125).

Ademais, fazer parte do campo previamente à pesquisa suscita diversos desafios ao pesquisador, na medida em que precisa constantemente relativizar sua posição durante o

campo e estar vigilante em torno das pré-noções justificadas pela propriedade de causa. Segundo Becker (1977), pesquisas realizadas em escolas, prisões, manicômios, hospitais compartilham com os estudos de desvio situações típicas em que os próprios pesquisadores acusam a si próprios ou são acusados de parcialidade. Porém argumenta que “[...] a questão não é se devemos ou não tomar partido, já que inevitavelmente o faremos, mas sim de que lado estamos nós” (BECKER, 1977, p. 122).

Em muitos momentos estive em situações de fogo cruzado, em que os alunos davam suas opiniões e eu não sabia se interferia na condição de educadora para fazer algumas ponderações, chamar atenção sobre alguns equívocos na fala, complementar informações, ou se, enquanto pesquisadora, deveria deixar que falassem abertamente sua verdade sem julgamentos. Muitas das vezes eu me via criando expectativas sobre o posicionamento político de alguns alunos, que eu julgava ser o mais sensato, por reconhecer neles, a partir de sua trajetória na escola, o que eu compreendia como engajamento e boa leitura de mundo. Tive, nesse sentido, que me manter vigilante quanto à seleção e valorização da multiplicidade das falas dos alunos e alunas, a fim de validá-las sem recorrer ao que seria uma avaliação docente que reconhece a compreensão de um conteúdo trabalhado em sala de aula.

Dentre os desafios confrontados por uma pesquisadora que decide estudar dentro de um campo que lhe é familiar, mas não necessariamente conhecido, se encontra o vício de rotular por acreditar já ser conhecido, ou até mesmo julgar, pelo mesmo motivo. Para compreender a lógica das relações para além das aparências, é preciso imergir. Percebi que meu conhecimento era limitado pelos estereótipos, meu olhar fica obscurecido pela rotina e por certa acomodação. Nesse sentido, o que verifiquei durante a pesquisa de campo foi que me surpreendi por ‘descobrir’ detalhes do cotidiano escolar que não fazia a mínima ideia, uma vez que a escola sempre esteve dentro de minha rotina profissional.

Cabe ao antropólogo desmistificar e relativizar os papéis sociais pré-estabelecidos no sentido de buscar compreender como foram forjados, mas principalmente, buscar entender as diferentes visões de mundo dos atores sociais que desempenham ou resistem, e até mesmo redefinem esses papéis sociais. Em síntese, o desafio da pesquisa foi observar experiências e práticas cotidianas e perceber se sinalizavam outros modos de fazer política, evitando enquadrá-las em lógicas pré-determinadas e conceitos, seguindo como inspiração as preocupações de Mello (2017) de não reduzir a experiência cotidiana e a potência criativa dos jovens estudados em conceitos monolíticos como política. Tive como pressuposto que a principal característica da proposta de uma pesquisa antropológica consiste na premissa da boa etnografia, isto é, não subsumir o campo à teoria, mas sim colocá-los em diálogo, bem

como não normatizar o campo por meio dos conceitos (GOLDMAN, 2006; STRATHERN, 1988).

Diante disso, o meu esforço neste trabalho consistiu em não tomar como pressuposto as categorias preexistentes sobre gênero, sexualidade, política, escola e família, por entender que o diferencial da Antropologia reside na proposta de submeter esses conceitos preestabelecidos à experiência de contextos diferentes e particulares e, “ao contrastar os nossos conceitos com outros conceitos nativos, ela se propõe formular uma ideia de humanidade construída pelas diferenças” (ARCO NETTO, 2008, p. 8-9).

Com isto, não pretendo minimizar a importância das categorias analíticas, mas tão somente deixar claro que a pesquisa esteve assentada na premissa de que, não é produção de conhecimento sobre, mas entre e com quem nos relacionamos em campo, que resulta no reconhecimento que a produção de conceitos perpassa formulações que são relacionais e, portanto, possibilita “desestabilizar marcadores e posições que fixam dicotomias e divisores” (ROBERTI JUNIOR; CARIAGA; SEGATA, 2015, p.105). Neste sentido, a abordagem escolhida se justifica a partir da compreensão de que a potência dos conceitos etnograficamente formulados não pressupõe a negação de conceitos consolidados, mas implica em um movimento de desestabilização e deslocamento produzido como efeito de experiências mais concretas (ROBERTI JUNIOR; CARIAGA; SEGATA, 2015).

A questão das dicotomias classificatórias

Parece-me ainda necessário que esta introdução trate de um aspecto importante da escrita, que surgiu na pesquisa de campo e que atravessa minha redação e análise – de forma que é fundamental ao leitor perceber o diálogo entre a escrita e os dados, que para além de mera “coleta”, induziram a abordagem epistemológica aqui trabalhada. Durante o campo se tornaram – como espero fique claro – evidentes a ambiguidade e polarização presentes na esfera da política (por um lado) e a tentativa de escapar de rótulos no âmbito da identidade de gênero e sexualidade (por outro). Na esfera da política, houve diversos relatos de estudantes que reproduziram as frequentes polarizações entre esquerda/direita, Lula/Bolsonaro, corrupto/miliciano, entre outros pares de rótulos que serão discutidos no segundo capítulo. No que se refere à identidade de gênero e sexualidade, observei diferentes processos de classificação, compondo uma bricolagem com o uso de categorias, assim como fluidez e indiferença na auto representação de gênero e na atribuição por outrem.

Os dados não falam por si só, uma vez que, as análises variam de acordo com as perguntas e abordagens teóricas que moldam nosso olhar enquanto pesquisadores. Neste sentido, o campo me trouxe questões que não constavam no *script* inicial da pesquisa, quais sejam: é razoável pensar o mundo e organizar o conhecimento sem enquadrar, classificar e nomear em pequenas categorias existentes, a fim de tornar esse fluxo de informações mais compreensível? Estaríamos em contradição se, porventura, localizássemos um mesmo objeto em diferentes classificações em momentos distintos? A indistinção, o interstício, a ambiguidade seriam um problema, a prova de nossa incapacidade refletida em uma confusão de pensamento?

Essas questões tão diversas possuem um eixo central: a ideia de classificação (seja ela das posições que ocupamos, da forma como nos definimos e definimos os outros, por exemplo). A questão das dicotomias classificatórias está atrelada à discussão sobre a origem do conhecimento, que surge inicialmente no campo da Filosofia da Ciência, a partir da preocupação com as fronteiras entre a pseudociência e o conhecimento científico (POPPER, 1982; KUHN, 1997; BACHELARD, 1996). No campo da Epistemologia das Ciências Sociais essa preocupação foi redirecionada, por exemplo, no que se refere à delimitação e especificidades da relação sujeito e objeto quando o sujeito faz parte do universo que investiga. A Antropologia refletiu essas preocupações, atreladas ao conhecimento da diversidade social, cultural, política, econômica e religiosa de diferentes povos. Seu intuito era o de comparar, sistematizar e classificar os diferentes grupos humanos, de modo a torná-los inteligíveis para a sociedade dos pesquisadores (DESCOLA, 2007). Autores como Durkheim e Mauss (1903) se dedicaram a demonstrar que cada sociedade elabora classificações para organizar suas experiências no mundo, e que esse sistema de classificação não é espontâneo nem natural, uma vez que “nada nos autoriza a supor que nosso espírito, desde o nascimento, traga já elaborado em si o protótipo deste quadro elementar de toda classificação” (p.403). Por classificação, os autores entendem como o processo que consiste em ordenar coisas em grupos distintos entre si, separada por fronteiras nitidamente delimitadas. “As coisas são antes de tudo sagradas ou profanas, puras ou impuras, amigas ou inimigas, favoráveis ou desfavoráveis [...]” (DURKHEIM E MAUSS, 1995, p.454).

Essa forma de pensar a classificação enfatizando seu caráter dual como marca dos modos de pensamento de todas as sociedades é uma das características de parte da antropologia moderna e mesmo da modernidade, já que separa, classifica, demarca e nomeia, em uma tentativa de isolar o domínio da natureza, das coisas inatas, do domínio da política, da ação humana (SZTUTMAN E MARRAS, 2001). Os apontamentos de Durkheim e Mauss

podem ser entendidos quando pensados em seu contexto histórico, especialmente quando consideramos que, a despeito de residuais continuidades, os autores questionavam a literatura antropológica clássica de vertente evolucionista, que atribuía como característica dos povos menos evoluídos ou com organização mais simples a incapacidade de distinção classificatória (FRAZER, 1890).

Desdobramentos de um esquema menos rígido de distinção dicotômica são encontrados em outros autores da disciplina, como por exemplo, os trabalhos de Mary Douglas (devedora das análises durkheimianas) e de Victor Turner, que começam a questionar o estatuto de unidade social, equilíbrio e totalidades fechadas. A antropóloga britânica Mary Douglas (1976) pesquisou o que desafiava as classificações e os padrões sociais e morais, ou seja, procurou compreender os elementos ambíguos, que não pertencem a nenhuma classe definida ou pertencem a duas classes distintas. Douglas buscou identificar as fronteiras e separações simbólicas do que é moralmente considerado puro e do que é considerado perigoso, a partir da ideia de que o tabu serve para manutenção da ordem social. Turner (1974), igualmente, centrou sua análise sobre o estágio intermediário, o entre lugar indefinido, o que chamou de liminaridade nos ritos de passagem (na continuidade da proposta de Arnold Van Gennep). O autor observou o caráter ambíguo dos rituais, durante o qual as regras e normas são subvertidas por uma criatividade aparentemente não regulada, gerando contradições e divergências. Tanto para Turner quanto para Douglas, a liminaridade ou a impureza, oferece perigo porque significa fonte de poder, resultando na potencialização das regras sociais e morais (DOUGLAS, 1976, p.120).

Douglas e Turner, ainda que indicando a ambiguidade, não renunciam a classificação dualista como instrumento de análise. Na antropologia contemporânea, por sua vez, alguns autores, como Donna Haraway (2009), Bruno Latour (1994) e Philippe Descola (2007) dentre outros, propõem uma revisão crítica intensa ao papel ocupado pelas dicotomias nas análises antropológicas e, especialmente, nos diferentes coletivos estudos pelos antropólogos.

Latour (1994) ao realizar uma crítica à ciência moderna, se utiliza da existência dos híbridos para desafiar a condição da modernidade, que cria entidades completas e duais, e ignora entidades múltiplas. O autor defende a ideia de que a Antropologia deve pensar em redes que interconectam e perpassam fronteiras entre as esferas da natureza e cultura, humanos e não humanos, visto que “[...] não são nem objetivas, nem sociais, nem efeitos de discurso, sendo ao mesmo tempo reais, e coletivas, e discursivas” (LATOUR, 1994, p. 12). Um dos eixos centrais de sua obra é questionar as distinções entre humano e animal, e natureza e cultura – especialmente por seu caráter antropocêntrico.

Seguindo essa linha de raciocínio, Descola (2007) problematiza a frequente distinção entre natureza e cultura, bem como o critério de demarcação, no qual é considerado natural tudo o que independe da ação humana e considerado cultural tudo o que é produzido pela ação humana. Suas afirmações têm como fundamento o trabalho de campo que realizou na Alta Amazônia, com os Achuar, onde essa distinção não se coloca. Para o autor, essa imagem que o mundo ocidental criou onde o homem é elemento separado da natureza começou a ganhar força a partir do século XVII na Europa, onde a natureza perdeu a sua alma e passamos a vê-la unicamente como fonte de riqueza. Alerta para o fato de que “[...] não foi o desenvolvimento da ciência que mudou a ideia que temos da natureza, mas o contrário: o desenvolvimento científico só foi possível quando a natureza passou a ser algo exterior aos humanos na Europa no final da Renascença” (DESCOLA, 2007, p.41).

O questionamento da ideia do humano como distinto de outros tipos de seres também está presente no Manifesto Ciborgue de Haraway (2009), que apresenta um argumento em favor do prazer da confusão de fronteiras – embasado em uma perspectiva feminista. No livro, a autora apresenta a figura do ciborgue como um híbrido de máquina e organismo, composto de realidade social, isto é, experiência vivida, mas também de ficção, sem nenhum fascínio pela totalidade orgânica, e como consequência “As máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre o natural e o artificial, entre a mente e o corpo, entre aquilo que se autocria e aquilo que é extremamente criado” (HARAWAY, 2009, p. p.42).

Os autores acima mencionados compartilham em comum a crítica ao pensamento ocidental que construiu as dicotomias – e buscam mostrar, seja por intermédio de sociedades não ocidentais, seja a partir de aspectos considerados secundários nas sociedades ocidentais, o questionamento das dicotomias clássicas da ciência moderna. A reflexão em torno da desconstrução das divisões dicotômicas, que visa superar o modo de pensamento moderno que se baseia em grandes divisões e oposições como natureza versus cultura, eles versus nós, o social como construído e o natural como o que é dado, é aqui retomada porque somente a partir dessa abordagem é possível apreender a multiplicidade e complexidade das concepções e experiências juvenis, de modo a não limitar a potencialidade criativa de como se apropriam, ressignificam e brincam com as fronteiras das categorias de classificação e os significados que atribuem à política a partir de seus próprios entendimentos, como se identificam e vivenciam sua sexualidade.

A potência política das formas de pensar e estar no mundo dos meus interlocutores de pesquisa atravessa a ambiguidade tanto no que se refere às políticas identitárias, especialmente as relacionadas ao gênero e sexualidade, quanto às discussões políticas mais

gerais que se desdobram da polarização da política partidária – como procuro demonstrar. Embora haja tentativas de não enquadramento e não rotulação, muitas vezes seus posicionamentos diferenciadores mobilizam representações polarizadas e tradicionais de política e de papéis de gênero. Neste sentido, assumo que “se há algo que cabe de direito à antropologia, não é certamente a tarefa de explicar o mundo de outrem, mas a de multiplicar nosso mundo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.132).

Essa proposta de pensamento nos ajuda a compreender a ideia de que, a depender do contexto em que estejam inseridos, as estudantes podem mobilizar a polarização enquanto dispositivo de enquadramento ou como forma de ordenar o fluxo de informações que permeiam sua realidade, ao mesmo tempo em que reelaboram o conteúdo dessas apropriações, o resignificando de modo a escapar das rotulações pré-estabelecidas, na medida em que se desdobra na multiplicidade, no emaranhado de opiniões, posturas, visões de mundo encontrados no trabalho de campo. Assim como entrelaça a própria condição em que estive durante a pesquisa, no limiar entre estar professora e pesquisadora.

Organização da dissertação

Cada um dos três capítulos que compõem esta dissertação retrata um eixo de discussão de como a multiplicidade se manifesta sobre os diferentes sentidos de escola e família, nas diferentes concepções de sociologia e política, e nas intersecções das fronteiras (ou ausência delas) entre as categorias de gênero e sexualidade.

O capítulo 1 trata de uma imersão na escola enquanto contexto de pesquisa, onde serão apresentadas informações sobre os espaços da escola pesquisada, assim como a rotina escolar, seguida de uma discussão sobre os sentidos da mesma a partir dos entrelaçamentos com o eixo família. A escola aqui é concebida como um espaço que congrega a diversidade de experiências juvenis, e lugar privilegiado de expressão de suas diferentes sociabilidades e, portanto, é significativo na medida em que desconstrói a percepção que tende a subestimar a potencialidade criativa. Considerando a rotina da escola entrelaçada com a vivência familiar, a multiplicidade das noções de família, ganham relevo no capítulo, de forma a desnaturalizar a categoria bastante consolidada na literatura antropológica e, assim, permitir que a leitora compreenda parte do contexto de produção que informa aos jovens suas visões de mundo.

No capítulo 2 encontra-se uma discussão acerca da multiplicidade de significados sobre o que é sociologia e o que é política por meio dos sentidos atribuídos às práticas e às representações sociais das estudantes no convívio escolar e familiar. O propósito deste

capítulo consiste: i) apontar a contribuição do ensino da sociologia como mecanismo (porta de entrada) a discussões temáticas que proporciona a reflexão política aos estudantes; ii) demonstrar que os jovens dizem não se interessar pela política partidária, mas têm, ao mesmo tempo, posicionamento sobre outros assuntos que também são políticos como aborto, violência, entre outras questões. Embora haja indiferença por uma das formas assumidas pela política, ainda que reconheçam sua importância, as alunas se apropriam do processo de polarização do campo da política institucional, ao mesmo tempo em que ampliam a concepção de política e a traz para a cotidianidade.

O capítulo 3 discorre, a partir da problematização sobre as marcas e normas que são inscritas nos corpos e os classificam, sobre como a multiplicidade se expressa através de diferentes noções acerca das performances de gênero, relações com o feminismo e experimentações em torno de sexualidades. O eixo central deste terceiro capítulo consiste em problematizar de quais formas as classificações dicotômicas são mobilizadas pelos estudantes, ora ressignificadas ora atravessadas quando não cabem em suas práticas e vivências de gênero e sexualidade, na medida em que eles borram as fronteiras das categorias existentes e tentam escapar dos rótulos por meio da fluidez e do “tanto faz”. Neste sentido, a proposta é interrogar em que medida a escola é um espaço de expressão da diversidade, buscando entender como essas questões são percebidas pelas estudantes, e como aparecem em suas vivências na escola.

CAPÍTULO 1: OS SENTIDOS DA ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA

Neste capítulo apresento dois eixos ou interfaces sob os quais esta pesquisa se assenta: família e escola. A conexão pode parecer evidente, mas é preciso recuperar historicamente como surgiu esse entrelaçamento e, como essas relações seguem se reinventando a partir de diferentes contextos e práticas. Pretendo, ainda, resgatar na literatura a discussão acerca das categorias mencionadas acima e relacioná-las com meus dados de campo. Importante ressaltar que, apesar de expor e dialogar com as definições normativas do que se entende por família, família desestruturada, papel da família, papel da escola, relação família e escola, o foco da pesquisa é identificar e compreender a multiplicidade de concepções e configurações familiares que, na prática, dão sentido à existência dessas pessoas. Para que essa compreensão seja possível, descrevo a seguir a escola como espaço de interação dos jovens, a qual atribuem múltiplos sentidos.

Os tempos, espaços e interações da escola e seu entorno

A Escola Modelo pode ser acessada pelo transporte público de duas maneiras: através da parada de ônibus na avenida Beira-Mar, quando é preciso atravessar duas pistas e subir uma ladeira no entorno da lateral da escola, ou por meio da parada de ônibus que fica na praça Deodoro, um pouco mais distante. Ela está ao lado da igreja de Santo Antônio, em uma praça. No dia 13 de junho, data em que se comemora o Santo no Brasil, conhecido também como “Santo casamenteiro”, as aulas na escola são suspensas em decorrência da programação de festividades católicas, que se estendem à praça. No feriado do dia dos comerciários, a escola também não funciona, por uma questão de segurança, considerando que os estabelecimentos de comércio predominam nos arredores da escola, responsável por boa parte de circulação de pessoas. Na véspera da data, a gestora da escola envia um ofício para a Unidade Regional de Educação para justificar a suspensão das aulas alegando a segurança dos alunos que outrora já foram vítimas de assalto, e com o esvaziamento das ruas, ficam mais vulneráveis.

A escola tem alunos e alunas de diferentes bairros na cidade e sua localização, próxima ao Centro Histórico da cidade de São Luís, permite aos alunos conhecer inúmeros museus e participar de programações culturais, tanto através da iniciativa dos professores a partir das atividades extracurriculares, quanto por iniciativa própria dos jovens – uma vez que

o Centro é um intenso espaço de sociabilidade. É frequente as estudantes comentarem que estão enfadadas do modelo de aula expositiva em sala, e por isso se mostram bastante animadas quando algum professor avisa sobre a realização de alguma atividade fora do espaço escolar. A Escola Modelo, diferente de outros centros de ensino que precisam disponibilizar transporte aos alunos, consegue agendar visitas e caminhar com eles a pontos importantes da cidade, como o Museu histórico e artístico do Maranhão, o Teatro Arthur Azevedo, o Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, a Casa de Nhozinho, o Museu do Reggae, o Centro Cultural Vale do Maranhão, dentre outros. Mas as programações culturais também abarcam os momentos de lazer e diversão das alunas, principalmente as que estudam no turno vespertino, e não raro elas criam estratégias para não assistir o último horário de aula ou para serem liberadas mais cedo, especialmente nas sextas-feiras. Para alguns, a motivação não é vontade de chegar mais cedo em casa, ou evitar engarrafamento, mas para reunir amigos e descer juntos para os bares do Centro histórico.

A diretora costuma dizer na sala dos professores que esta escola é bastante “visada” pela Secretaria de Educação, no sentido de dizer que está no centro das atenções, tanto em termos do que faz ou deixa de fazer. Mas não somente no quesito vigilância, mas também por figurar a lista das selecionadas para implementação de novos programas e projetos pedagógicos do governo estadual. A Escola Modelo costuma recepcionar bolsistas de várias áreas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Residência Pedagógica, além de Projetos voluntários na área da Psicologia. A circulação de estagiários de diferentes áreas, que possuem idade semelhante à minha, faz com que eu seja, diversas vezes, confundida com um deles. Quando cheguei à escola, em 2018, fui, inclusive, vista como aluna do Ensino Médio, e foi chamada minha atenção pela ausência de uniforme.

Ao cruzar o portão principal da escola temos, no hall de entrada, uma escada centralizada que dá acesso ao auditório utilizado para as diversas atividades dos professores com as turmas, como a apresentação de projetos, os ensaios da banda musical, as reuniões da gestão com os alunos, as palestras agendadas pelos professores, mas também é um espaço compartilhado para realização de reuniões administrativas e formações da secretaria de educação. À esquerda, fica a sala onde geralmente os funcionários da portaria guardam seus pertences pessoais, e onde ficam guardados os livros didáticos de edições anteriores; à direita se localiza uma porta de vidro que dá acesso inicialmente para a sala da secretaria, e em seguida à sala da direção. Passado o hall de entrada, chega-se ao pátio coberto, onde ficam os bebedouros, os bancos de concreto nas laterais, contando com a presença da cantina que dispõe de uma grande janela onde é servido o lanche no intervalo, e uma salinha de vidro,

espaço alugado para a reprografia que, além de fazer cópias, também vende alguns produtos de papelaria, e doces, geralmente “fiado” aos alunos. A merenda escolar, assim chamada pela direção, é tratada como assunto prioritário, tanto é assim que nas reuniões em que a pauta é sobre verbas e prestação de contas, as gestoras fazem questão de informar que devido às suas estratégias de planejamento e organização, nunca falta merenda para os estudantes, assim como é motivo de orgulho afirmar que há dias em que os estudantes podem repetir o lanche, se assim quiserem. Igualmente, mas por outros motivos, a merenda escolar é levada à sério pelos estudantes, com capacidade de mobilizar estratégias para sair mais cedo do terceiro horário de aula visando ocupar boa posição nas filas, que geralmente são extensas quando o lanche é cachorro-quente e sopa. Nos dias em que a cozinheira se ausenta por questões de saúde, e como consequência não tem merenda, grupos de estudantes se organizam para reivindicar junto à direção a liberação mais cedo das turmas. Além da cantina, durante o intervalo, um senhor com seu carrinho se posiciona no canto do pátio aberto para vender salgados e geladinhos. Ainda no intervalo, mas também ao final do último horário da manhã – momentos além das aulas de educação física que a escola permite a utilização das quadras -, é comum que algumas alunas entrem na sala dos professores para solicitar material de educação física como a bola de futsal e a bola de vôlei, guardado no armário da sala anexa a das professoras.

À esquerda do pátio principal é possível encontrar a biblioteca. Como seu funcionamento depende da presença de algum funcionário (posto assumido geralmente por professoras à espera do deferimento do processo de aposentadoria), nem sempre está aberta aos estudantes. Para mim a biblioteca significava um ambiente de “refúgio”, que eu frequentava nos meus horários vagos, mesmo que estivesse fechada, pois solicitava a chave com a direção, e seguia para lá no intuito de planejar aulas e estudar. Assim como eu, algumas alunas se encaminhavam para a biblioteca voluntariamente no intervalo ou em horários vagos para ler, geralmente livros que traziam de casa, visto que o acervo da biblioteca não conta com vasta variedade de títulos. No entanto, nas minhas idas à biblioteca, quando em funcionamento, observei que a funcionária, com certa frequência, costumava puxar conversa com os presentes, inclusive comigo em algumas ocasiões. Mas se para mim, de certo modo, gerou algum incômodo porque buscava silêncio para leituras, percebi que alguns alunos costumavam frequentar a biblioteca exatamente com o objetivo de encontrá-la para conversar, ou melhor, ouvir suas histórias de experiência de vida.

Mais adiante, no mesmo corredor que a biblioteca, fica a sala de atendimento educacional especializado (AEE), que oferece às quartas-feiras aulas do curso de libras para

todos os estudantes interessados, ministrado pelo instrutor de libras da escola; e ao lado fica a sala de informática que segue fechada por falta de manutenção nos poucos computadores existentes.

As salas de aulas se encontram no térreo, ocupadas por todas as turmas de primeiro ano e algumas de segundo, e no primeiro andar ficam as turmas de segundo e terceiro ano, e uma sala pequena do Grêmio Estudantil. De maneira diferente, as aulas das disciplinas de língua estrangeira (espanhol e inglês) acontecem em salas específicas, localizadas no subsolo, junto à quadra poliesportiva. Todas as salas de aula dispõem de dois aparelhos de ar-condicionado cada e, portanto, as janelas costumam ficar sempre fechadas. No segundo andar, além de janelas, as salas possuem portas que dão para uma varanda estreita, motivo pelo qual é comum que no intervalo de uma aula e outra as estudantes saiam para varanda com vista para a avenida Beira-Mar e a ponte do São Francisco, principalmente os do turno vespertino, para registrar o pôr do sol e tirar *selfies*.

A sala de aula pode ganhar diferentes contornos mediante à posição e o papel que se ocupa nela. Senti a necessidade de observar a sala de aula sob outra perspectiva, ou seja, não mais estar na posição de “autoridade”, no centro das atenções enquanto professora e, por isso, decidi assistir algumas aulas como parte da pesquisa de campo da dissertação. Porém, havia um entrave, eu precisaria conversar e até mesmo convencer outros professores a permitir que eu assistisse suas aulas. Se já é difícil para uma pesquisadora “de fora” do ambiente escolar acessar essa confiança entre os professores para observar suas aulas, tentando esclarecer que não estará lá para vigiá-los ou supervisionar o desempenho profissional enquanto docentes (PEREIRA, 2010; ARCO NETTO, 2017), imagine para mim que sou colega de trabalho deles, e que tinha recém chegado à escola. Ademais, no ano de 2019, a direção da escola instalou câmaras em todas as salas de aula. Mesmo justificando que não se tratava de controle, mas de questões de segurança, tal decisão não contribuiu para minha estratégia da pesquisa, de maneira que decidi falar somente com uma das professoras de Filosofia da escola que eu possuía mais proximidade. Ela foi receptiva e aceitou tranquilamente que eu observasse suas aulas. A experiência foi muito importante pois foi um dos raros momentos em que não estive dando aula e fazendo pesquisa ao mesmo tempo. O objetivo era deslocar o meu olhar sobre a dinâmica da sala de aula, deixar de estar no centro das atenções com o papel de lecionar para assumir a posição de observadora. Embora minha intenção fosse gerar o mínimo alarde com a minha presença para não atrapalhar o andamento da aula, minha chegada à sala gerou burburinhos entre os alunos, que começaram a especular porque eu estava no horário de outra disciplina, sentada no fundo da sala junto aos estudantes, e cogitaram que eu tinha me tornado

estagiária de Filosofia. Além disso, em diversos momentos, minha opinião foi requisitada ora pelo professor ora por algumas estudantes.

Considerei importante essa experiência porque me permitiu perceber, de maneira ainda mais evidente, o quanto é intensa a interação na sala de aula, na medida em que, mesmo com um planejamento prévio, uma mesma aula em variadas turmas pode seguir caminhos diferentes propostos pelo diálogo com os alunos, e o quanto isso requer um jogo de cintura por parte do professor. Nas aulas em que fiz observação, o tema que estava sendo abordado era sobre as escolas filosóficas do período medieval, mas a participação das estudantes, por meio de questionamentos e brincadeiras, direcionou e articulou a aula com temas da atualidade, considerados polêmicos na mídia, como a vinculação da religião e as questões de gênero com a política partidária.

A sala das professoras, espaço perpassado por um fluxo intenso de informações, é composta por televisão, sofás, duas mesas coletivas, a mesinha do café, cadeiras, uma imagem de Jesus na parede, um quadro informativo com os horários e avisos da supervisão pedagógica, armários individuais para as professoras, sala anexa com geladeira, mais armários individuais e dois banheiros. Não raro, alguém que precise do silêncio para anunciar um aviso ao coletivo, seja professor ou da gestão, faz piada com o fato de que os professores no intervalo agem como os alunos durante as aulas, se referindo ao barulho, vozes e risos em tom elevado. É comum, em outros contextos de pesquisa, que na prática do cotidiano escolar a separação entre os gestores e os professores seja bem definida (ARCO NETTO, 2017) e se expresse na divisão das funções administrativas e pedagógicas, mas também espacialmente, em salas identificadas como local em que é possível encontrar os gestores e onde trabalham na maior parte do tempo, e a sala onde se reúnem os professores, durante os intervalos e em seus respectivos horários vagos. Em decorrência dessa separação e da própria hierarquia, é frequente que os gestores precisem bater na porta da sala dos professores para avisar sua chegada, geralmente para dar comunicados, assim como é esperado que o mesmo aconteça quando algum professor precise adentrar a sala da gestão. No domínio virtual também é comum que haja um grupo no *WhatsApp* somente com os professores, onde inclusive podem compartilhar avisos e encaminhamentos do sindicato, chamada para greve, atos e assembleias. Porém, na escola Modelo essa divisão não se verifica, uma vez que é comum que os gestores estejam presentes na sala dos professores, conversando, participando das brincadeiras dos professores com quem compartilham amizade para além do espaço de trabalho.

Em cada um dos espaços da escola, um conjunto de relações e práticas se desenvolve, envolvendo diferentes agentes. A sala dos professores, que para mim é local de

pertencimento, se configura como um espaço para dar boas risadas, falar besteira e se distrair, mas também se lamentar e desabafar sobre o cansaço. Nela é possível observar as “panelinhas” entre os grupos de professores que se expressa na disposição de assentos na sala (ARCO NETTO, 2017). A divisão que pude perceber logo nos meus primeiros meses na Escola Modelo consiste em dois grupos que se separam em duas mesas na sala dos professores: a mesa ao fundo é composta pelos docentes mais antigos na escola, isto é, que possuem mais tempo lecionando nela e se auto intitulam “A arca dos amigos”; a segunda mesa, que fica centralizada na sala, é composta pelos novatos, que segundo os professores da “Arca”, são os intelectuais, fazendo referência àqueles que possuem mestrado e doutorado. Sobre essa questão, Arco Netto (2017, p. 208), em sua tese de doutorado, discutiu a “reação anti-intelectual dos professores”, nas escolas em que realizou campo, “em relação ao saber acadêmico” em contrapartida a uma valorização da experiência como fonte de saber e poder que se expressava em piadas na sala dos professores, ao qual associou, a partir de Carvalho (2003), às relações de poder que envolvem as universidades e as escolas.

Os tempos da escola são passíveis de diferentes mediações. Quem chega à escola até 07h20 – horário em que a sirene é tocada para sinalizar o início do primeiro horário da manhã – costuma ser recepcionado por alguém da direção, que costuma chegar antes das 07h e assume a posição da portaria enquanto este profissional não chega, e também, na ausência das supervisoras, que costumam chegar mais tarde, organiza os horários das aulas quando algum professor do dia falta. É na entrada que - geralmente, mas não sempre - ocorre a supervisão sobre o uso correto do fardamento como condição para acesso dos alunos. Essa supervisão pode ser mais ou menos rígida, o que implica em confrontar ou não os estudantes que não cumprirem o regimento com advertências, a depender de quem está na portaria no momento. São três horários de aula com duração de 50 min antes do intervalo de 15 min para o lanche, mas que na prática gira em torno de 20min, e após esse intervalo mais três horários de aula de 45 min cada, porém o último horário tanto no turno matutino quanto vespertino na prática acaba sendo reduzido, seja por compromissos dos professores que precisam se deslocar por lecionarem em outra escola, seja porque alguns alunos receiam atrasar para algum curso ou estágio; no turno vespertino, entretanto, o pedido para que os professores do último horário liberem mais cedo pode ser motivado por questão de insegurança, parca iluminação e movimento nos arredores da escola até a parada de ônibus, ou pelo desejo de conquistar a cidade, ocupar os bares do centro histórico, efetivar encontros de amizades e afetos.

Assim, o cotidiano escolar é permeado por diversas expectativas, uma delas é compartilhada por estudantes e professoras, qual seja, a ausência de algum professor que

tenha aula no dia. Assim como alguns professores sondam com a supervisão se algum professor de uma de suas turmas faltou, as estudantes buscam essa mesma informação na sala dos docentes. E quando identificam uma ausência, tanto professoras (eu inclusa) e alunos (geralmente os representantes de turma) se movimentam em prol de negociações e articulações no quadro de horários para antecipar o que seriam as últimas aulas do turno. Não somente as saídas mais cedo da escola são objeto de estratégias dos estudantes, eles também subvertem algumas lógicas de ordenamento quando justificam aos professores em aula o atraso para chegar à sala, alegando que estavam conversando com a direção ou em reunião com a supervisão. Em razão disso, a direção e supervisão passaram a adotar como procedimento um informativo com assinatura e carimbo para ser entregue ao professor pelas estudantes que chegarem atrasadas nas situações justificadas.

Também fazem parte dos anseios das estudantes os projetos interdisciplinares, o baile de carnaval e a festa junina tradicionalmente realizados todo ano, assim como a gincana, eventos nos quais se engajam nos preparativos meses antes da data e são os momentos que o Grêmio da escola ganha relevo, por serem responsáveis por organizar e buscar patrocínios para realização. Importante dizer que me chamou atenção a atuação do Grêmio ser empreendida por ex-alunos gremistas – inclusive o presidente da gestão à época da pesquisa é um ex-estudante - que justificam seu envolvimento como ajuda voluntária às integrantes da chapa eleita. Segundo o presidente da gestão, a falta de engajamento das estudantes da escola se deve à “falta de conhecimento sobre políticas públicas” e “por não saberem que as melhorias das escolas públicas passam pelas reivindicações do Grêmio”. Por isto, ele esclarece que na prática cotidiana são as ex-alunas gremistas que coordenam e assumem a condução das ações propostas e participam de reuniões com a direção.

A escola como local de afeto e acolhimento

Juntamente à família, a escola surgiu da necessidade de compor o rol de instituições sociais com o intuito de ajudar no cuidado da criança e do adolescente (ARIÉS, 1978), assumindo o monopólio da educação formal, se consagrando como uma das mais importantes agências de socialização de indivíduos situados em uma faixa etária considerada intermediária entre a infância e fase adulta.

Sposito (2003) expõe que, no âmbito do pensamento sociológico, sob diferentes paradigmas teórico-metodológicos, a escola tem ocupado posição central em pesquisas que investigam os mecanismos de reprodução social e os processos de socialização. Inicialmente

destaca a abordagem durkheimiana, na qual a importância da escola – espaço privilegiado no processo de aprendizagem - se expressa na função socializadora de promover a inserção do indivíduo moderno à sociedade, a partir das ações das gerações adultas sobre os mais novos. Em seguida ressalta a influência, principalmente nos EUA, da teoria de Parsons no contexto pós-segunda guerra, nos estudos funcionalistas sobre a educação escolar, caracterizados por empreender análises generalizantes acerca de uma cultura juvenil homogênea, tendo como premissa a condição da adolescência como anômica, uma vez entendida enquanto fase intermediária, em formação e em vias de definição.

A partir da década de 1960, essa visão “otimista” de inspiração funcionalista, em que o acesso à educação representaria a garantia da igualdade de oportunidades e a possibilidade de superar o atraso econômico e as desigualdades começa a ser alvo de críticas, fundamentadas em teorias que demonstraram que o desempenho escolar não depende apenas dos dons individuais, mas também da origem social do estudante. Os principais representantes dessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1970), advogavam que a bagagem sociocultural das famílias, suas condições materiais de existência eram fatores primordiais para compreender o sucesso ou fracasso escolar, dado que admitiam a escola como reprodutora da cultura dominante e sua estrutura de desigualdade.

Nesse período, muitas pesquisas na área de educação realizadas a partir do financiamento público de países desenvolvidos, defendiam a tese de que escolas não eram capazes de modificar a realidade acadêmica de seus alunos, dado o peso determinante das condições socioeconômicas do estudante. Pesquisas como Relatório Coleman, o Projeto Talent e o Relatório Plowden, compartilhavam em comum a aplicação do modelo *input-output* (entrada-saída) como metodologia, na qual davam enfoque aos elementos extraescolares (recursos e características dos alunos), acarretando uma subestimação dos efeitos da escola (SOARES; ALVES; MARI, 2002).

No entanto, a partir do final dos anos 1970, essas pesquisas começam a ser questionadas e substituídas por um novo modelo *input-processo-output*, em que os processos internos de cada escola ganham relevo nas pesquisas, com o intuito de compreender quais as práticas escolares mais eficazes para o desempenho dos estudantes (SOARES; ALVES; MARI, 2002). O enfoque da análise se desloca para os processos internos do cotidiano escolar e inclusão de novas variáveis para além das classes sociais, a exemplo de outros marcadores sociais da diferença como etnia e gênero. Sposito (2003) nos informa que, apesar das mudanças de enfoque metodológico, o papel da escola continua constituindo o cerne das pesquisas:

Com o nascimento da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra por meio dos estudos sobre o currículo e linguagem desenvolvidos por Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1975), no início dos anos 1970, e com a diversificação teórica dos anos 80, pela incorporação das perspectivas interacionistas e etnográficas, o interesse pela instituição escolar permanece. (p. 214).

Por vezes, a escola é retratada enquanto instituição representante dos interesses do Estado nas periferias, distante da realidade local (PEREIRA, 2010), tendo sua estrutura comparada a uma prisão, tomando como parâmetro de comparação a arquitetura de muitas escolas públicas, principalmente, formada de grades e muros altos que impedem elementos externos de acessar à instituição, ao mesmo tempo em que serve de impedimento aos alunos que desejam sair antes do horário estabelecido. Essa associação é fundamentada no arcabouço teórico de Foucault (1987), que argumenta que a modernidade estava assentada em mecanismos disciplinares exercidos por meio de instituições como famílias, escolas, hospitais, prisões, destinadas a dominar e controlar pensamentos e comportamentos desviantes, domesticando-os em corpos dóceis, ou seja, submissos e obedientes.

Embora haja tentativas por parte das instituições escolares para aumentar o controle e vigilância sobre o comportamento das alunas, por meio da instalação de câmeras nas salas de aula, supervisão nos corredores e pátios, e maior rigidez no acesso desde a portaria, há também ações de criatividade das estudantes em burlar esses atos disciplinadores e de controle. Na Escola Modelo, durante minha pesquisa de campo, frequentemente, o vice-diretor chamava atenção dos professores para que cooperassem com o trabalho de vigilância da gestão em relação ao cumprimento da regra do fardamento escolar. Para tanto, deveriam notificar os gestores a relação de nomes de alunos que estiverem sem o uniforme, com ele incompleto ou usado de forma inadequada, ou ainda, que estivessem fazendo uso de bonés durante as aulas. Com a mesma frequência, observei alunos questionando a regra e, até mesmo, tentando burla-la – quando utilizavam a farda escolar somente na entrada da escola, retirando da mochila outra camisa de sua preferência e a vestindo quando entravam em sala de aula; ou quando, principalmente as estudantes, tentavam personalizar o uniforme, encurtando a camisa e tornando a calça mais justa ao corpo. Em uma aula de Sociologia, no turno vespertino, ao solicitar que os alunos identificassem situações de desigualdade de gênero no cotidiano, o estudante Apolo citou como injustiça o tratamento desigual sobre o cumprimento da regra do fardamento na escola por parte do gestor, que, segundo ele, era mais rígido com os meninos, enquanto relevava o não cumprimento no caso das meninas.

Situações em que o comportamento de estudantes expressa, de diferentes maneiras, desafio a ordem escolar, já havia sido objeto de problematização nos escritos de Bourdieu e Champagne (2003), como pode ser verificado no relato abaixo:

Forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante ou elástico transportados de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que substituem a caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc.; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 224).

Esse cenário, em que os funcionários da escola relatam a frustração sobre a atual geração de estudantes no que se refere a não conformação das regras e normas da instituição, permeada de práticas que desafiam a autoridade de professores e gestores, reporta a uma vertente da literatura que preconiza a crise das instituições tradicionais da modernidade, porém sem interpretá-la como indício de sua extinção. Esse processo de “desinstitucionalização do social” sinaliza a redefinição da natureza de socialização de instituições consagradas, engendrada por sujeitos que coparticipam desta tarefa a partir de outros referenciais (DUBET apud DAYRELL, 2007, p. 1115).

Apesar da pouca quantidade de trabalhos antropológicos a respeito da educação escolar no contexto das sociedades urbanas (PEREIRA, 2017), a Antropologia contribuiu significativamente com o debate sobre o tema, na medida em que passou a compreender a escola como um contexto etnográfico de pesquisa, deslocando a análise do enfoque institucional e seus limites enquanto agência de socialização para as dinâmicas, os processos internos e a produção de sentidos a partir das práticas e vivências dos sujeitos. Em sua tese de doutorado, Pereira sugere que além da normatização da instituição escolar, as diretrizes curriculares, a presença de elementos padronizados em sua estrutura física e de funcionamento, é necessário observar as dinâmicas internas e as especificidades em cada escola, resultantes das práticas de seus agentes, uma vez que, a escola não é apenas uma

agência de socialização de crianças e adolescentes, mas também seus agentes engendram e a atribuem características peculiares.

A escola é um espaço que congrega a diversidade de experiências juvenis e, portanto, é significativa na medida em que desconstrói a percepção que tende a subestimar a potencialidade criativa e – porque não – política da juventude, ao apresentar os diversos sentidos que os jovens atribuem à escola, e o quanto atitudes políticas podem ser percebidas em comportamentos lidos como apolíticos, tais como comportamentos relacionados à brincadeira, jocosidade e violência, que expressam as maneiras pelas quais os alunos questionam o modo de funcionamento da escola (PEREIRA, 2010), não apenas se conformando a esta, mas também a reinventando, uma vez que:

Se foi a escola a principal responsável pelo surgimento das categorias de infância e juventude como se configuram atualmente, pode-se dizer que também ocorre hoje o processo inverso, e, assim, os jovens e as crianças, que foram isolados desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade dos adultos, estariam recriando tal espaço com suas novas demandas. Isto porque, o isolamento de crianças e jovens permitiu a estes um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência (PEREIRA, 2007, p. 02).

Nesse sentido, me pareceu oportuno perguntar: quais os sentidos que os estudantes atribuem à vivência escolar? Esta é uma das questões que norteou esta pesquisa no eixo sobre escola, com o intuito de compreender, a partir dos relatos das estudantes, as distâncias e aproximações entre as expectativas juvenis e as experiências oferecidas na escola. Os dados da pesquisa de campo revelam a heterogeneidade do cotidiano escolar, manifesta nas tensões, conflitos entre expectativas divergentes, imposição de normas e transgressões destas, acordos, apropriações e ressignificações de práticas e saberes entre os diversos agentes que compõem o universo escolar, como demonstrarei na sequência do texto. Os meandros que compõem esta realidade complexa são identificados por Dayrell; Leão; Reis (2011):

A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Como espaço de encontro e sociabilidade, mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente pelos jovens (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2011, p. 260).

Nas entrevistas, quando perguntados sobre a relação que possuem com a escola, ou o que ela representa, quatro estudantes destacaram apenas elementos positivos, resumindo

gostar muito de estar nela. Dentre as justificativas, aparece a associação da escola como segunda casa; houve quem relatasse se sentir mais à vontade na escola do que em casa; a escola ora como espaço onde se faz e tem amigos, ora como um espaço físico que gera bem-estar por possuir áreas como o pátio, quadras e árvores; a possibilidade de entretenimento que a escola oferece por meio dos esportes, formação de grupo musical também foram elementos destacados como positivos. Renata, Andressa e Alice trouxeram elementos que ajudaram a pensar essa questão:

Eu sempre digo que escola é minha segunda casa, até porque, assim, os pais da gente, eles não se preocupam tanto quando os filhos estão na escola, mas quando é em outro lugar tem certa preocupação. Então, eu considero a escola minha segunda casa, eu gosto muito das pessoas que estão aqui, funcionários, professores, os diretores, os alunos também. Eu tenho uma relação boa com todo mundo. (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Gosto porque é um lugar assim que eu me distrair bastante, saca? E... As pessoas aqui que falam comigo sempre me traz... Me deixa com a auto estima legal e tal. Quando eu tô aqui, eu fico feliz por uma parte de vim porque eu encontro meus amigos. (Andressa, em 3 de outubro de 2019).

Eu gosto de vir pra escola porque é um lugar tipo, ah, é muito tranquilo, eu gosto de tá com as pessoas, principalmente, com as pessoas que eu gosto mesmo de tá junto. Pelo fato também de ter os esportes (basquete e vôlei) que eu gosto muito de jogar. Às vezes, eu fico aqui até mais tarde, quando a gente é liberado, eu gosto, eu sempre gostei. (Alice, em 27 de setembro de 2019).

Dentre todos esses elementos, ressalto uma característica mencionada em algumas falas que me chamou atenção enquanto diferencial da escola pesquisada: o elogio à postura da gestão escolar por primar pelo respeito à diversidade e por serem acessíveis aos alunos em termos de escuta de anseios e dificuldades:

Eu gosto muito da escola Modelo. Eu percebo que a direção da escola é diferente do que em outras escolas, por exemplo, a gente tem um acesso muito fácil com o [nome do vice-diretor da escola], a gente pode tá com problemas, a gente vai lá e conversa com ele é... Ele é uma pessoa muito disposta a conversar, ele pode estar super ocupado, mas se tu tiver um problema, ele vai tentar te ajudar. Já teve coisas que ele falou que não me agradaram, que me deixaram bem triste e me incomodaram, mas ao mesmo tempo, teve coisas que ele falou que já me ajudou muito num dia ruim, tipo, ele chegou em mim e percebeu que eu não tava num dia legal, eu percebi que algumas coisas que eu falei te magoou e a gente teve uma conversa, e eu percebi que... tem comentários ruins mas tem comentários muito bons, que ajudam não só a mim mas ajuda outras pessoas também. (Lui, em 26 de setembro de 2019).

De acordo com Dayrell; Leão e Reis (2011), a presença, interação e escuta do gestor escolar costuma ser valorizada pelos jovens estudantes. Em contrapartida, a falta de diálogo, as práticas autoritárias costumam ser alvo de reclamação dos mesmos. Isto nos revela que:

A capacidade dos diretores em articular os sujeitos em torno de um projeto pedagógico comum, sua sensibilidade para interagir com as pessoas e conduzir adequadamente as relações entre os níveis administrativos e pedagógicos é um aspecto importante para compreender o desempenho da escola. (DAYRELL; LEÃO e REIS, 2011, p. 264).

Isso mostra que a concepção de escola passa diretamente pela relação dos estudantes com os funcionários, e envolve as expectativas que eles desenvolvem acerca de como gostariam que estes se posicionassem e os tratassem, em uma relação mais próxima, afetiva, de escuta, menos hierárquica e, quando isso ocorre, eles se sentem acolhidos, mais pertencentes à comunidade escolar. A percepção da escola para além de uma relação instrumental enquanto instituição de ensino, perpassa as relações interpessoais construídas entre alunos, quando deixam de serem apenas colegas de turma, e criam laços de amizade ou outros tipos de afetividade; dos alunos com o professor, quando este deixa de ser visto apenas como o transmissor de conhecimento, e passa a ser conselheiro ou amigo, isto é, alguém com quem se conversa no intervalo, nos corredores sobre assuntos que extrapolam o conteúdo escolar; e dos alunos com os demais funcionários, quando fazem amizade com a “tia da merenda” para repetir o lanche, ou quando conversam com o porteiro enquanto espera o responsável buscá-los, ou se utilizar dessa proximidade para convencer a deixá-los entrar depois do prazo de tolerância de chegada à escola.

Dentre os entrevistados, cinco traduziram sua relação com a escola como “variável”, ressaltando tanto aspectos positivos quanto negativos, e somente um estudante foi taxativo ao responder que não gosta da escola. Dentre os motivos elencados, aparece o problema de ir à escola no turno matutino por não gostar de acordar cedo; a sensação de estar no lugar errado; não vê a escola como local de lazer, apenas uma obrigação ou para dar orgulho a mãe; escola vista somente como local onde se adquire conhecimento; a escola passa uma sensação de isolamento por não ter amigos na turma.

Por ser um espaço que agrega pessoas de idades semelhantes, a escola se configura, para além de sua função enquanto instituição de educação formal e meio necessário para uma perspectiva futura de qualificação profissional, a possibilidade de conhecer gente nova, fazer amizade, paquerar e, até mesmo, ambiente de lazer, pois alguns não possuem, por vezes, permissão dos pais para acessar os equipamentos e serviços de lazer da cidade. Para Bigodón,

que vê os estudos como uma obrigação, a escola – na qualidade de local onde adquire conhecimentos – é boa porque possibilita o encontro com amigos:

Assim, na verdade, eu acho que ninguém gosta de estudar, eu venho mais pra escola porque é um local que eu adquirei conhecimentos, eu vou levar esses conhecimentos pro resto de minha vida, e é onde eu posso me formar profissionalmente, única maneira que eu tenho atualmente. E a escola também é boa porque é um lugar que eu conheci muitos amigos, muitos colegas, pessoas companheiras, parceiras, e eu gosto da escola nessa questão de amizade, de conhecer novas pessoas. Mas em questão de estudo assim eu realmente estudo porque é uma obrigação. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019).

Por outro lado, por confluir em um mesmo ambiente jovens com formações (social, econômica, política, religiosa, familiar, etc.) distintas, a escola pode gerar um sentimento reverso, isto é, um espaço em que o estudante se sente deslocado, com dificuldade de interagir com os demais. Essa é a sensação relatada por Luana, que teve muita dificuldade inicialmente de fazer amizade na escola porque não se identificava com a postura dos colegas, considerada por ela como infantis, e justifica sua percepção me informando que sempre teve amizade com pessoas mais velhas que ela, com pensamentos e atitudes mais “maduras”:

Eu me sinto... Não, não, pra mim tanto faz. Acho que no começo do ano eu me sentia pior porque eu não conseguia. Eu ficava me sentindo no lugar errado. Eu não conseguia falar com ninguém. Pra mim todo mundo tinha um pensamento diferente do meu. Era muito... Não sei, eu não conseguia... Porque a escola é dividida em grupo, na sala inteira sempre tem aquele grupinho e eu não conseguia ninguém. Ninguém eu achava que tinha a mesma coisa que eu, o mesmo pensamento. Depois chegou Syang e aí que eu comecei a ter uma amizade. Só com ela mesma. (Luana, em 10 de outubro de 2019).

A relação com a escola perpassa a amizade ou ausência dela, mas a ultrapassa, porque outros fatores também interferem na convivência e limita a possibilidade de ampliar o significado desta. Dentre estes fatores, é possível identificar como o trabalho, e neste caso, o estágio na função de jovem aprendiz¹⁷ condiciona a percepção sobre a escola, dado o cansaço, o desânimo de acordar cedo por saber que irá passar o dia na rua (em um turno estudando na escola e no outro estagiando), acabam desestimulando a ida a escola e impossibilitando

¹⁷ O programa Jovem Aprendiz tem como propósito facilitar o ingresso do jovem no mercado do trabalho sem comprometer os seus estudos. Os aprendizes são geralmente jovens de 14 a 24 anos que devem estar cursando ou ter terminado o ensino médio ou fundamental em uma escola pública. Um dos meios de acesso ao programa é através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

participar de ensaios, gincanas, festas, cursos realizados no contraturno. Neste sentido, Júnior nos conta sobre sua rotina em que concilia trabalho e estudos:

Quando bate o horário assim, eu já quero logo minha casa... E pra mim também que trabalho, às vezes, a gente se sente um pouco cansado, dizer: “Nossa tem acordar hoje e sair de casa seis horas, chegar seis da noite em casa, sem almoçar direito, sem fazer nada direito” Então, acaba acarretando tudo. Aí a gente pensa: “Nossa, o dia todo fora de casa” (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

Para além das condições objetivas, as questões subjetivas também influenciam a ponto de mudar a forma de se relacionar com a escola, como no caso de Bruna, que atribui ao seu quadro de depressão sem tratamento e transtorno de ansiedade os motivos de não gostar mais da escola como antes, ao que explica:

Até o ano passado eu era uma pessoa apaixonada pela escola! Nas férias eu ficava triste porque eu não ia pra escola, gostava muito, muito, muito de vir pra escola, mas a minha cabeça, eu acho que meu... minhas emoções foram lá pra baixo e hoje em dia eu não tenho ânimo nenhum pra vir... Ânimo nenhum, às vezes eu passo o dia todo triste. (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

Há inúmeras outras explicações, que ajudam a compreender, sob o ponto de vista dos estudantes, sob quais bases se assenta as concepções de escola e o que representa para eles. Santiago, por exemplo, confessou que sua motivação para ir à escola diminuiu depois que saiu da banda da escola e parou de participar dos ensaios no contraturno - o desânimo também é explicado pelas relações interpessoais conflituosas, e pela própria dinâmica da escola, como atividades, debates e provas, tal como argumenta Júnior:

Para mim depende muito do que vai acontecer, por exemplo, tem assunto que a gente vai ver: “Não tal coisa...” Por exemplo, debate... Nossa a ansiedade à noite... Amanhã tem debate, a gente tava super empolgado: “Nossa a gente vai debater”. Mas, por exemplo, uma aula de química que a gente já não tá dentro do assunto: “Nossa, tem aula daquele professor que vai passar tal assunto que a gente não tá tão por dentro...” (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

Outro dado interessante que despontou nas entrevistas diz respeito aos diferentes modos de apropriação dos espaços da escola, e seus significados, bem como os sentidos atribuídos a proximidade com os funcionários, para além da relação profissional instituída aos cargos pela instituição, que se expressa em uma conversa informal nos corredores com

professores que se permitem uma relação outra que não seja a hierarquia professor-aluno, ou passar um tempo na biblioteca ouvindo histórias de uma professora afastada da sala de aula que está à espera do processo de aposentadoria.

Aí fico na minha mesa, puxo conversa com professor depois eu volto lá de novo e falo, e volto pra minha mesa e fico. Aí em dia que eu não tô mais suportando fazer isso eu desço e fico trancada na biblioteca com tia Maria do Carmo, que eu gosto muito de ficar lá porque ela me conta muita coisa, de quando ela era... De quando ela estudava no convento, eu gosto de ouvir as histórias dela, de aprender, ela... Ela estudava num convento de freiras alemães, eu gosto de escutar as histórias e, também gosto de conversar com os professores (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

É possível gostar da escola, das aulas e ao mesmo tempo “gazejar aula”?¹⁸ Nosso pensamento binário nos leva a enquadrar essa situação como paradoxo. Mas a aparente contradição não evidencia uma incoerência, mas talvez uma outra lógica de coerência, produzida a partir da criatividade dos jovens estudantes. Esta é a perspectiva que podemos inferir a partir da fala do aluno Santiago, para quem a escola também representa um lugar em que é possível ficar isolado em introspecção, pensando na vida, ouvindo música com seu fone de ouvido, visto que, relatou não ter privacidade e silêncio em casa.

Eu não me sinto muito a vontade de vir pra escola quando eu sei que as pessoas vão ficar falando depois, aí eu não gosto muito dessas coisas. Mas eu gosto daqui da escola, aqui tem... quando todo mundo tá nas salas é muito calmo, ai de vez em quando gazejar uma aula pra ficar um lugar calmo é melhor. (Santiago, em 2 de outubro de 2019))

A escola não interessa apenas por ser escola – mas porque é também um vetor da diversão na cidade. Uma porta de entrada para a cidade. A necessidade do deslocamento da ênfase em uma análise macrossocial do lugar social e papel da escola para um enfoque que coloque em relevo os sentidos que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências escolares, se expressa na possibilidade de compreender o que significa estudar em uma escola no centro da cidade, principalmente aos estudantes que moram em bairros distantes da escola. Esta reflexão foi oportunizada a partir de uma atividade – uma roda de conversa - com as estudantes, cujo objetivo era identificar, relatar e problematizar os principais problemas sociais da cidade. Em seguida, deveríamos apontar quais as possíveis resoluções a partir das ações coletivas dos moradores. Os alunos então citaram que a educação deveria ser prioridade

¹⁸ Gazejar é uma gíria local utilizada com frequência pelos estudantes para se referir à prática de escapar das aulas para fazer qualquer outra coisa em outros espaços da escola (jogar na quadra, ficar no pátio escondido ouvindo música ou para encontrar com algum amigo ou paquerar) durante o horário da aula.

de investimento público, além de sugerirem outros aspectos que necessitam de melhorias. Porém a fala de uma aluna sobre a disparidade estrutural entre escolas do centro e de bairros populares mais distantes me chamou atenção. Então fiz um comentário, baseado no pressuposto de que a realidade mencionada explicaria a escolha de estudar em escolas do centro, por alunos que moram em bairros afastados - ainda que em alguns casos, a família apresentasse dificuldades de custear os gastos com transporte. Minha fala foi recebida por muitos risos da turma, que indicavam minha ingenuidade sobre as demais motivações dos estudantes. As alunas relataram o que consideravam como vantagens de estudar longe de casa: a dificuldade de acesso dos pais à escola para acompanhar o comportamento dos filhos no cotidiano escolar, e a proximidade da escola ao centro histórico, *point* de encontro da juventude ludovicense, por concentrar bares, casas noturnas, praças e eventos culturais.

Juventude enquanto categoria analítica

O que implica afirmar que meus interlocutores de pesquisa são jovens, situados em uma faixa etária entre 16 e 18 anos? Qual a história social sob a qual se forjou a noção de juventude? Juventude enquanto categoria, é popularmente utilizada e de ampla significação, abrangendo não somente os critérios biológicos, mas também as circunstâncias sociais e culturais de cada geração. Deste modo, é importante ressaltar que, neste trabalho, juventude não é entendida como dado biológico e auto evidente, mas como construção sócio histórica, contextual e relacional.

A construção social da categoria juventude fica clara na obra de Philippe Ariés (1978), na qual o autor realizou uma história social das noções de criança e família desde o período medieval até as sociedades industriais, e demonstrou o quanto a instituição escolar foi importante no processo de transformação no qual surgiram as categorias de infância e juventude. De acordo com o historiador francês, a noção de criança e a de juventude foram construídas no final do século XVII como partes ou etapas separadas da vida adulta. Nelas a escola representava o isolamento, a quarentena de transição para a fase de maioridade, posto que esta instituição foi a responsável pela substituição da aprendizagem ‘informal’ das crianças junto aos adultos pela educação formal escolarizada.

As categorias sociais, a exemplo de juventude, variam no tempo e espaço, enquanto resultados de um trabalho social de construção que, em dado momento histórico, as tornaram categorias de percepção do mundo social, por meio de lutas pela definição, redefinição e classificação, vinculadas ao contexto de produção social de sentidos (BOURDIEU, 1983).

Este trabalho social de construção, que surge das transformações que afetam a vida cotidiana dos indivíduos, se expressa através de uma formulação pública (trabalho de enunciação, imposição e legitimação) e do processo de institucionalização (LENOIR, 1998).

Para Bourdieu (1983), as divisões de idade são arbitrárias e a definição de fronteiras entre juventude e velhice é objeto de disputa em todas as sociedades, na medida em que sua definição depende de um parâmetro de comparação, ou seja, sempre seremos o velho ou o jovem de alguém. Essas classificações impõem limites e produzem um conjunto de relações sobre o lugar e papel que cada um deve ocupar e desempenhar. Além disso, o autor critica o uso da noção de juventude enquanto unidade social, posto que não constitui um grupo social homogêneo que compartilha interesses em comum, uma vez que não se pode ignorar as distinções de classe e as transformações no sistema escolar como marcos diferenciadores que afetam os domínios de existência dos jovens.

Os autores Margulis e Urresti (1996) direcionam críticas à problematização de Bourdieu acerca da noção de juventude, ao sinalizar que ele define juventude de modo desvinculado de seus condicionantes históricos e materiais. Para estes autores, juventude é mais que uma mera categorização uniforme por idade. Para tanto, criaram conceitos para incluir marcadores sociais da diferença que ajudam a pensar as peculiaridades das variadas juventudes: o conceito de moratória social - que contabiliza como características compartilhadas tempo e dinheiro, configurando privilégio de determinadas classes sociais - e o conceito de moratória vital que se refere ao capital energético, sensação de segurança e a longevidade da morte.

Segundo Pereira (2017), quando a Antropologia se propõe a discutir sobre educação e juventude, o faz por intermédio da noção de alteridade, ao se aproximar da ideia de ritos de passagem entre as fases da vida, enquanto mecanismos de formação e socialização das crianças. O trabalho de Margaret Mead (1928) é ilustrativo desse argumento, na medida em que privilegiou na análise o processo educacional com vistas a entender a dinâmica da constituição de identidades culturais e de gênero. O trabalho etnográfico, realizado por Mead em Samoa, nos permite visualizar como o adolecer é vivenciado de diferentes maneiras. A tese da autora, de que a cultura modela a personalidade, foi corroborada a partir do trabalho de campo realizado durante nove meses com as adolescentes em Samoa. Esta experiência a permitiu desconstruir argumentos de base determinista biológica de um padrão comportamental na adolescência que seria universal por ser decorrente de transformações hormonais.

Com base em argumentos de pretensão universalista, a inquietude da juventude americana, para Mead, era explicada em parte pelas mudanças físicas corporais que teriam implicações psicológicas específicas, ou seja, problemas próprios da idade. Enquanto antropóloga, imbuída do papel de observar a influência do ambiente social em que cada um nasce e é criado, a autora passou a questionar comportamentos ditos como invariáveis da humanidade. Assim, relativizou os problemas da adolescência americana contrapondo com os dados etnográficos em Samoa, que correspondia a outra composição familiar e a outra formação cultural. Apesar de tal contribuição, pesquisadores indicam que, para pensar o contexto no qual vivemos – no caso, o ambiente urbano da capital ludovicense – a noção de infância e adolescência se imiscui à noção de escola, instituição central na socialidade e definição desse momento do ciclo de vida (TASSINARI, 2012). Deste modo, é possível afirmar que a condição juvenil não é vivenciada de modo universal, posto que há diferenças culturais, uma vez que variáveis devem ser consideradas, ou seja, há classe nas gerações e há geração nas classes, assim como há marcas de gênero e raça que perpassam a constituição da ideia de juventude em cada contexto (PEREIRA, 2010).

Como já sinalizado anteriormente, a noção ocidental de juventude foi engendrada a partir das transformações na sociedade moderna, impactando o papel da família, bem como gerando a necessidade de criação de novas instituições, a exemplo da escola. Porém, com o passar do tempo, as mudanças de ordem social, política, econômica e cultural, afetaram a relação dessa tríade (juventude, família e escola), em que muitas vezes a juventude, enquanto fase da vida, é colocada como um momento de conflitos e de distanciamento da família, como expressão de maior autonomia dos jovens (DAYRELL, 2007). Dentre as mudanças, a perda do papel central da família referente à orientação e transmissão de valores para as gerações mais novas, tem sido destaque na literatura (MORCELLINI, 1996; ABROMAVAY, 1999; ZALUAR, 1997 apud DAYRELL, 2001). Diante destas questões, cabe fazer os seguintes questionamentos: É possível falar em família como um fenômeno universal e singular? Qual noção de família estaria perdendo - se estiver – a centralidade? Quais sentidos as jovens estudantes atribuem à família? Qual a (nova) posição que a família ocupa de acordo com a concepção dos próprios jovens?

Noções de família

Dentre as contribuições da Antropologia para os estudos de família e parentesco, podemos destacar a desnaturalização da noção de família e a negação de sua pretensa

universalidade, a partir de trabalhos historiográficos que permitiram reconstituir a construção e reestruturação da noção de família, e etnográficos que possibilitaram identificar múltiplos arranjos familiares em diferentes sociedades (SARTI, 1992; DUARTE, 1994; SCHUCH, 2012). Seguindo esta linha, a este trabalho interessa os sentidos e significados elaborados pelos próprios agentes das práticas de família.

O processo de urbanização e industrialização criou as condições favoráveis, na Europa, para a reestruturação da família ocidental a partir da valorização do indivíduo, o que acarretou a ressignificação do lar enquanto âmbito de privacidade e, como consequência, engendrou a redefinição do papel da mulher voltada para a maternidade e o cuidado da criança. O desenvolvimento desse modelo de nuclearização da família monogâmica naquele continente implicou na necessidade de construção de laços de afetividade entre pais e filhos, dotando de sentido a fase da infância, que antes não existia. (ARIÈS, 1978)

Alguns autores como Duarte (1994), inspirados em Foucault, sugerem pensar a família como fenômeno recente, negando assim, sua pretensa universalidade, tendo como base o reconhecimento da multiplicidade de formas e sentidos da família:

A família não deve ser mais uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens (...) o laço conjugal não serve mais apenas (nem mesmo talvez em primeiro lugar) para estabelecer a junção entre duas ascendências, mas para organizar o que servirá de matriz para o indivíduo adulto. (FOUCAULT, 1979, p. 199, *apud* DUARTE, 1994, p. 29).

De acordo com Duarte (1994), a noção de família varia para cada classe social, porém em todas elas ocupa uma posição de muita importância. Enquanto entre as elites predomina a ideia de família como linhagem, orgulhosas do patrimônio acumulado, nas classes médias se observa maior reprodução do modelo de família nuclear. No caso das camadas populares, o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua, principalmente em situações de extrema pobreza, nas quais as crianças ou adolescentes são levados a morar temporariamente ou não, na casa de parentes, que não necessariamente o pai ou a mãe, configurando o que se convencionou denominar de circulação de crianças¹⁹.

Não há critérios universais para caracterizar família, pois esta envolve vários fatores que pode incluir ou não laços consanguíneos. Além disso, considerando para análise o critério

¹⁹ Segundo Fonseca (1995), consiste na prática em que as funções familiares são estendidas para além da família conjugal e compartilhadas entre diversas unidades domésticas que se dividem complementarmente para parir, educar, sustentar, garantir uma identidade social, patrocinar, oferecer um espaço de sociabilidade.

da moradia como instrumento de delimitação da vida familiar, esbarraríamos em inúmeras dificuldades de lidar com os dados do campo de pesquisa, uma vez que não há uma correlata correspondência entre o rol de pessoas considerada família e as pessoas com as quais os interlocutores de minha pesquisa moram. Para a antropologia o que é produtivo é justamente descobrir como as noções de “família” são construídas na prática, suas consequências e significados particulares em contextos específicos. Segundo Sarti (1996), para os pobres, é considerada família pessoas nas quais se pode confiar, na medida em que sua delimitação está para além de uma questão genealógica e o parentesco restringe-se com quem conviveram. Nas palavras da autora:

Como não há status ou poder a ser transmitido, o que define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são da família aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para com quem se tem obrigações. (SARTI, 1996, p.114).

Dentre os entrevistados, algumas estudantes utilizaram como critério para definição de família a relação de convivência, os laços de reciprocidade no cuidado e apoio, bem como ressaltaram a possibilidade de escuta e conversa. Para alguns, esse vínculo familiar se estende aos parentes com os quais não possuem convivência direta, como é caso de Alice, que definiu a família como muito unida. Em outros casos, essa relação é restritiva à convivência na unidade familiar, em que o contato com os parentes foi interrompido depois da separação dos pais, como se verifica no relato de Luana. Ou quando esse contato nunca existiu, tal como se verifica no relato de Matheus, que mora somente com a mãe, possui pouco contato com o pai, assim como os familiares paternos, e nunca conheceu os familiares maternos, dado que sua mãe, advinda do interior do Estado, foi adotada e, desde a infância foi separada dos irmãos. Segue abaixo trechos dos relatos sobre as concepções e formas de família:

É família, mas não toda, é porque eu considero minha família somente a minha mãe, que eu não convivo muito com os outros. Mas eu acho que sim, normalmente quando eu to triste, eu falo com ela, e ela me alegrando, e ela também às vezes quando não tá muito bem, eu tento alegrar ela, e a gente se dá esse apoio. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Quem eu considero minha família é só mãe e minha irmã. Só! Então com eles tudo o que eu tiver precisando eles vão e apoiar e me ajudar. É uma certeza que eu tenho. (Luana, em 10 de outubro de 2019).

E a minha relação minha com minha família também é muito boa. Principalmente com os meus pais e com parte da família do meu pai e da minha mãe também. Todo mundo é muito unido. Então, sempre tem essa

preocupação de: “Ah, pra onde ela tá. Manda ela vim aqui, vim me visitar.” Tem essa preocupação. Eu chegaria na minha mãe, mas também tem outras pessoas que são da família que eu teria, tipo, total liberdade de chegar e falar sobre isso e eu tenho certeza que iam me ajudar. (Alice, em 27 de setembro de 2019).

Durante a pesquisa foi possível identificar mesmo em um universo pequeno de entrevistas, uma variedade de arranjos familiares formados por motivos diversos, como o caso da estudante Renata, que veio morar na capital com o pai e uma irmã para estudar, mas a mãe teve que continuar a morar no interior por causa do trabalho. Atualmente, na casa onde mora com o pai e a irmã, também divide com uma amiga do interior que veio para capital estudar, e que não possuía parentes com os quais poderia residir. Nesse sentido, dentre as jovens estudantes da minha pesquisa, se verifica o fenômeno de circulação na rede de parentesco em que, na maioria dos casos, a nova configuração familiar é resultado de divórcio dos pais, seja como estratégia de enfrentamento de dificuldades financeiras, ou como possível solução para evitar conflitos com a nova configuração de novas uniões conjugais. Bruna trouxe informações muito interessantes sobre essa discussão:

Eu sofri muuuuito por que... foi uma mudança... na verdade foi meio que um choque pra mim por que quando eles se separaram a minha mãe não tinha dinheiro pra nada, então ela teve que morar com a amiga dela por um ano e a gente ficou morando com nosso pai. O nosso pai sempre levava mulheres aleatórias lá pra casa pra ficar com elas... e aí meu pai sempre teve uma... ele sempre recebeu muito bem, quando a gen (gagueja) atééé quando eles eram juntos a gente tinha uma vida muito legal, tipo a gente viajava todo final de semana e ia pra uns lugares muito bons. Éeehhh... Era muito legal, só que ele batia na minha mãe aí eles se separaram. Depois de onze anos apanhando ela decidiu que queria se separar dele...ok...Só que... foi esse processo a minha mãe foi pra um canto, e ele meio que impediu a gente de ver [...] Eu não gostava de morar sozinha com meu pai e meu irmão por que ele não deixava a gente ver nossa mãe. E pra uma criança ficar longe da mãe é horrível... muito ruim, porque nós éramos muito apegados, apesar de eu ser muito mais apegada com meu pai e ficar longe da minha mãe foi muito choque pra mim, pra mim e pro meu irmão... muito ruim. E aí quando a gente saiu da casa do meu pai que eles já eram separados pra casa da minha bisavó foi um choque maior ainda porque a gente tinha uma condição muito boa morando com meu pai e a casa da nossa avó era muito humilde. E aí mamãe teve que começar do zero... Ela ‘num’... Como ela casou com meu pai aos 18 e me teve aos 21, ela não teve tempo pra fazer uma faculdade nem nada. Aí quando a gente tava na casa da minha avó que ela começou a fazer curso – fez cursinho, começou a faculdade de jornalismo... E aí seguiu. Uns anos se passaram que foi quando meu vô morreu, faleceu, e aí como ele era militar a pensão dele ficou pra minha mãe. Aí ela, juntando a pensão que ela recebeu, vendeu essa casa do meu avô, e junto com o dinheiro que ela ganhava do serviço ela comprou a nossa casa - que hoje a gente se mantém nessa nossa casa. (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

Um dado interessante que Fonseca (2000) nos revela é que o laço de consanguinidade costuma ser visto como importante e mesmo indestrutível pelas camadas populares. Isso implica pensar que essa circulação de crianças e adolescentes não significa que mães ou pais estejam abandonando seus filhos, pois podem voltar a procurá-los e os reagregar a um novo núcleo doméstico, mesmo que, às vezes, o processo demore anos. Neste sentido, a trajetória da vida familiar de Bruna nos informa sobre diferentes circunstâncias que influenciaram sua mãe a permitir que ela, juntamente ao irmão, morasse inicialmente com pai, após o divórcio, uma vez que, somente ele trabalhava e era o responsável pelo sustento da família, e posteriormente decidiu deixar os filhos morando temporariamente com a vó materna. A trajetória da família de Bruna, centrada na figura de sua mãe, representa a história de várias mulheres que precisam se organizar do zero, após o término de um relacionamento por vezes abusivo, em que eram dependentes financeiramente do companheiro, e precisam contar com uma rede de mulheres, da sua família, amigas ou vizinhas, para ter tempo de buscar emprego, realizar um curso profissionalizante ou até mesmo, realizar tardiamente um curso de graduação, como no caso da mãe de Bruna.

Algumas experiências vividas por Santiago, outro dos meus principais interlocutores, expressam como é possível uma mesma pessoa, em suas práticas familiares, elaborar diferentes significados para justificar e/ou adequar às modificações na relação com os pais. Ele morou com os pais até o divórcio deles, quando tinha 12 anos. Desde então passou a morar com a vó, tios e a bisavó, e perdeu totalmente o contato com o pai, que, segundo ele, o abandonou. Apesar de não morarem juntos, ainda mantém relação com a mãe, que compara a uma relação de primos. Quando o perguntei sobre a relação que possui com a mãe, respondeu:

A gente não se vê com muita frequência, mas a nossa relação é tipo como se a gente fosse primo. É porque, tipo, quando a gente tá perto, a gente briga muito. Mas quando a gente tá longe, a gente se entende. A gente conversa, a gente brinca, a gente zoa da cara do outro, a gente faz um monte de coisa, só que quando tá perto não dá certo. E briga sempre por besteira.

Eu já perguntei pra ela o porquê de não morar com ela, aí ela disse que tem a ver com o relacionamento dela, porque eles vivem brigando, indo e voltando (...) Aí eu prefiro evitar a ida lá justamente por causa disso, mas assim eu sinto mais saudade da minha irmã do que de minha mãe, mas nunca foi um problema (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

A resposta de Santiago nos apresenta elementos que nos ajudam a perceber: i) a complexidade do fenômeno de circulação de crianças, uma vez que a justificativa dada sobre não morar com a mãe, não se enquadra na lógica financeira, mas resulta da nova relação conjugal após o divórcio com o pai dele, e dos conflitos com o padrasto; ii) como as bases sob

os quais se constroem os laços de afetividade familiar são diversos e extrapolam a composição tradicional de família como unidade doméstica e, portanto, é possível não morar com a mãe, não ver essa situação como um problema ou algo anormal, e assim, manter uma boa relação com ela. A possibilidade da circulação de crianças nem sempre ser explicada como solução para enfrentar as dificuldades financeiras, já havia sido aventada por Sarti (1992), ao observar que “os conflitos entre os filhos e o novo cônjuge podem levar a mulher a optar por dar para criar seus filhos, ou algum deles, ainda que temporariamente” (p.101).

Assim como Santiago, Lui não mora com os pais. Ela é filha de pais separados, sua mãe é cobradora de ônibus e a profissão do pai não soube dizer, o que sabe é que ele vive viajando a trabalho – resultado da ausência de contato com o pai. Ela mora com um irmão, uma irmã mais nova, a avó e duas tias. Segundo ela, sua convivência em casa é conflituosa porque tem atritos com a tia pela forma ríspida que trata sua vó, e com esta, porque não aceita o fato dela ser lésbica. Quando sondei Lui se alguma vez ela questionou a mãe sobre o motivo de não morar juntas e se isto a incomodava, ela deu a seguinte resposta:

Não, nunca incomodou, tipo agora eu vou ter que morar com a minha mãe, porque a relação com minha vó tá cada dia mais pesada, tá cada dia mais, não dando mais pra suportar que às vezes dá vontade nem de ir pra casa. Às vezes eu fico o dia todo na casa da Ester com minhas amigas pra não ter que ir pra casa e só chegar na hora que eu sei que a minha vó vai tá dormindo pra evitar confusão, sabe, mas às vezes não dá muito certo. (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Não necessariamente a convivência é critério preponderante para estabelecer laços e afetos enquanto família, principalmente quando se refere à relação com a mãe que, segundo, Sarti (1992), o vínculo biológico não perde sua força simbólica, e reivindica seu status de mãe, e assim é reconhecida, ainda que tenha entregue a criança aos cuidados de outrem. Assim se verifica no caso de Lui, para quem a mãe é muito família, apesar de morar somente com a avó, irmãos e as tias. Quando perguntada quem ela considera família, respondeu:

Tipo eu não sou uma pessoa, é eu não tive muito convívio com meu pai então, meu pai sabe quase nada da minha vida, não sabe do que eu gosto, do que eu não gosto. Mas eu considero a minha mãe muito família, apesar de eu não morar com ela, ela sabe de tudo da minha vida, tudo mesmo. O pouco tempo que eu passo com ela são bastante divertidos. Ela pergunta como eu tô, pergunta do que eu gosto, ela me apoia em tudo, eu falo ‘mãe, eu to gostando disso, eu quero fazer isso’ e ela sempre me apoia. Ao contrário da minha vó, se eu gostar de alguma coisa eu não vou comentar com minha vó porque eu sei que pra ela vai ser uma coisa negativa. (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Essa fala é significativa na medida em que coloca em xeque a definição estabelecida pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - que compreende família enquanto unidade doméstica, a partir da delimitação da moradia. No entanto, Fonseca (2005) problematiza este critério de definição, propondo, em contrapartida, observar as dinâmicas familiares de grupos populares no Brasil, em uma perspectiva espacial e temporal, possibilitando assim, perceber que as relações familiares extrapolam a casa e ganha o pátio, o puxadinho, o quintal.

Dentre os estudantes entrevistados, apenas três não são filhos de pais separados. Moram com o pai e mãe, e uma, também com um irmão mais novo. Além dos casos acima mencionados, as demais situações compartilham o padrão em que os filhos, após a separação dos pais, passam a morar com a mãe, que se configura o caso de Matheus, Júnior e Luana, em que os relatos consistem na perda de contato com o pai, ou o contato mínimo reduzido ao pagamento da pensão, quando acontece.

“Famílias desestruturadas” ou composições familiares variadas

As situações relatadas acima poderiam ser facilmente rotuladas de “famílias desestruturadas”, ou seja, famílias desviantes do padrão da família conjugal nuclear, frequentes como ideologia nas camadas médias da população brasileira, “já que é o modelo que se impôs na ideologia ocidental como algo surgido diretamente da natureza, fonte de toda a cultura e civilização” (SCHUCH, 2012, p. 8). Fonseca (2005) problematiza a classificação de família desestruturada, ao indicar que esta passa por um filtro classista e moralista, na qual são rotuladas sempre a família do outro, mas não é qualquer outro, são os pobres, porque uma pessoa bem-sucedida não pode vir de uma família desestruturada. Critica então esta dualidade criada a partir desses critérios que resultam na seguinte divisão: ricos “escolhem” sua família, ao passo que pobres “submetem-se” à biologia; aos ricos à opção de escolher pela maternidade assistida, aos pobres resta o controle de natalidade; a produção independente só existe entre mulheres bem sucedidas, as mães pobres sem companheiro são consideradas mães solteiras; ricos que passam por divórcio e novo casamento formam o que chamam de família recomposta, enquanto pobres que passam por situações semelhantes configuram famílias desestruturadas.

A noção de família desestruturada apareceu constantemente no meu campo nas falas dos gestores e das coordenadoras pedagógicas e, na maioria das vezes, aparece como justificativa que ajuda a explicar a enorme quantidade de alunos com problemas psicológicos

e dificuldade de engajamento nas tarefas escolares. Nas reuniões de planejamento dos professores, mas também nas conversas informais na sala de professores durante o intervalo das aulas, é comum identificar a centralidade da família como fator causa e solução para problemas de indisciplina, problemas psicológicos e baixo rendimento escolar das estudantes.

O que estou querendo sugerir, entretanto, é que as variadas configurações familiares que aparecem no meu campo podem aparentar ser estratégias práticas empreendidas por famílias pobres para contornar problemas financeiros, mas em muitos casos essas redes extensas de parentesco e cuidado circunscrevem as dinâmicas culturais das classes populares em que o vínculo familiar é regido por outras lógicas para além dos laços da família nuclear (ALMEIDA, 2004). Quero indicar, portanto, que não estou falando de “famílias desestruturadas” – ainda que o termo aparecesse por parte dos profissionais da educação no meu campo – mas de lógicas e dinâmicas próprias às experiências dos meus interlocutores.

Mais interessante do que identificar as situações utilizadas para definir a noção de família desestruturada, é entender os efeitos associados à esta categoria que são acionados durante as falas. Na situação – em que os gestores anunciam sobre o número de matriculados no ano corrente e o perfil familiar dos mesmos - a diretora da escola revela essa informação durante a semana pedagógica para os professores, junto a uma expressão facial de preocupação, na qual balança a cabeça e franze a testa, ela quer alertar a comunidade escolar sobre os desafios que, possivelmente, enfrentarão em termos de “comportamentos problemáticos” destes alunos, frutos de famílias desestruturadas. A noção de comportamento problemático é bastante presente em conversas e reuniões entre professores, supervisores e gestores para fazer referência a alunos que não agem como o esperado pelo sistema escolar, ou seja, estudantes considerados indisciplinados, que não gostam de estudar, infrequentes, que não respeitam as hierarquias e a autoridade dos funcionários da escola e, principalmente, que costumam questionar ou rebater alguma advertência dos professores. Não raro, um comentário que se segue após identificar um aluno dentro desse parâmetro é “Certeza que em casa faz igual, não deve respeitar os pais, imagine respeitar professor”.

Não raro, na semana pedagógica, que ocorre antes de iniciar o ano letivo, alguns professores se mostram curiosos para saber informações prévias acerca do perfil do alunado do corrente ano, talvez como forma de se preparar antecipadamente para o que vão encontrar quando iniciar as aulas. Em resposta, a diretora da escola informa, a partir do diagnóstico inicial com base nas informações do cadastro dos alunos necessários para a matrícula, que a maioria dos alunos são oriundos de “famílias desestruturadas”. Por família desestruturada, ela entende filhos de pais divorciados, filhos que não chegaram a conhecer o pai ou a mãe, filhos

de pais brigados que moram com tios ou avós, filhos que os responsáveis foram assassinados e não possuem contato com familiares e mora de favor, ou divide casa com irmãos mais velhos, entre outras situações que não caberia aqui listar.

Embora alguns estudos de caráter pedagógico (MALDONADO, 1997; TEDESCO, 2002; SILVA, 2003) busquem demonstrar a importância da presença da família no ambiente escolar em cooperação com os professores para um melhor rendimento do estudante, e a discussão sobre famílias desestruturadas nas escolas geralmente acompanhe uma relação causal entre os discursos acerca do fracasso escolar dos estudantes e a omissão dos pais, expressa na ausência destes nas reuniões e eventos da escola, interpretada como indiferença por profissionais da educação, Lahire (1997) problematiza essa associação causal, ao criticar o viés moralizador do termo “omissão” como um posicionamento deliberado e voluntário, o que não se verifica em muitas realidades em que os pais não dispõem de condições necessárias para ajudar os filhos a terem “êxito” na escola. O autor concluiu que a omissão parental é um mito, na medida em que seu estudo revelou a injustiça quando se evoca a omissão ou negligência dos pais, porque a maioria dos entrevistados demonstrou ver a escola como muito importante e um caminho para que seus filhos tenham um futuro profissional melhor que o deles. Por isso, afirma que as medidas adotadas pelos pais são diversas, mas todas revelam que eles não são indiferentes ao comportamento e desempenho escolar dos filhos.

Assim como observado por Lahire, a pesquisa realizada por Leão (2006) com famílias de camadas populares, em que os pais possuem baixa escolaridade dos pais, dissipa o argumento que esse fato corresponderia a uma desvalorização da educação por essas famílias. Os depoimentos dos pais entrevistados na pesquisa revelaram que todos valorizavam a escola, e os motivos mais citados foram a preparação para o mercado de trabalho e a esperança de que os filhos garantissem um futuro melhor para eles. Outro elemento importante que apareceu nas entrevistas para justificar a importância da educação perante os familiares foi “a socialização que o espaço escolar promove, permitindo que os filhos criem laços de amizade e se desenvolvam” (LEÃO, 2006, p.35).

Assim, esclareço que esta pesquisa não possui a pretensão de confirmar, negar ou questionar em que medida o acompanhamento da vida escolar por parte dos pais ou responsáveis ajuda a melhorar os índices de aprendizagem, uma vez que nos interessa antes compreender quais as concepções de família para as jovens estudantes, bem como delinear a influência das famílias na constituição dos posicionamentos políticos destas jovens, e seus desdobramentos na vivência escolar. Nesse sentido, cabe desdobrar um outro aspecto da

noção de família ou outro local por ela ocupado, aquele da não centralidade nos relatos juvenis.

Outros aspectos da noção de família e compreensão de redes de apoio

Em algumas entrevistas uma ressalva era feita logo após a afirmação de algum estudante sobre a família como muito importante e como base de apoio. Nos momentos de maior dificuldade, tristeza e fragilidade, a família não foi apontada como referência de confiança, a quem se procura para compartilhar os problemas. Bigodón disse recorrer aos amigos, remetendo-se aos pais apenas quando as questões fossem de cunho financeiro.

Primeiro eu tento ver como eu vou me adaptar a essa situação, dependendo da situação eu espero um pouco antes de contar a meu pai ou algum amigo, eu vou ver como eu vou resolver essa situação da melhor forma possível, conforme for, se eu ver que tá difícil, que não dá de fazer dessa forma, eu chamo meu pai e minha mãe. Geralmente eu converso muito com meus amigos, amigos de confiança, eles me dão dicas, conselhos, eu sigo. Agora quando é uma situação assim, como é que eu posso dizer, complicada em questão financeira, essas coisas, aí eu falo com meus pais. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019)

Além dos amigos, outras pessoas como namorados surgiram nos relatos como espaço de escuta dos assuntos considerados importantes:

Eu considero eles como... [pausa] a minha mãe. Se bem que nem sempre que eu tô triste... eu na verdade nunca assim, mas eu acho que ... não! Minha mãe me dá um certo conforto. Agora pra quem tento compartilhar mais essas coisas é pro meu namorado. Mas de qualquer forma isso não exclui o fato de que minha mãe é importante nessa base. (Bruna, em 10 de outubro de 2019)

O pai e a mãe, dessa forma, podem ser vistos como importantes, mas não como destinatários dos assuntos considerados “íntimos” como um namoro, às vezes por medo de um possível julgamento:

Depende muito da situação. Se for uma situação que ela não vá criticar, que ela não vá falar, eu prefiro reservar e não falar pra ninguém, eu não gosto de falar pra ninguém, então eu fico mais reservado. Deixo só pra mim mesmo. Aí coisa que são extremamente necessários, aí sim, eu falo. Acho que questões mais íntimas, por exemplo, um adolescente, um namoro, não tem como chegar, porque eles vão logo começar com aquela babação: “Ahhh...” Não, então. (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

A convivência da família não necessariamente implica em relações de escuta, compreensão e cuidado. Renata me disse que não considera sua “família” como base de apoio, pois, segundo ela, seus pais não se importam com sua tristeza. Considera família pessoas que a entenda, sem julgamentos e aceitem seus defeitos, logo, nesse sentido, seus pais não constituiriam família na integralidade. Quando perguntada se considera sua família importante e se seus pais podem ser considerados família, responde que:

Não, nesse sentido não. Eu até falo, mas parece que eles não ligam tanto, porque.... “Ah depressão, tu não tem, isso é besteira” - daí eu prefiro falar com meus amigos porque eles entendem mais. Seriam, com algumas coisas né, menos nessa parte de eu pedir conselhos pra eles, eles até dão, mas quando é sobre tristeza... “Ah, vai passar, é só uma fase” - e saem. Eles não vão lá: “o que aconteceu, por que você tá assim?”. Eles não me perguntam muitas coisas. (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Em muitas das situações, verifiquei que as relações familiares não ocupam posição de centralidade em termos de subjetividade, rede de cuidado, apoio e compreensão na vida destes jovens estudantes. Seja porque não possuem abertura para compartilhar questões pessoais e angústias próprias da idade, ou por receio de serem incompreendidos e, por isso, reprimidos, ou por conflitos de diferentes causas. No caso de Andressa, sua relação com os pais, com quem mora, é conturbada, segundo ela, por não aceitarem sua sexualidade e por ter desistido de frequentar a igreja na qual os pais congregam. Quando perguntada sobre o papel de sua família enquanto base de apoio nos momentos de maior fragilidade, Andressa aponta um maior vínculo afetivo com as tias e primas maternas que não moram com ela:

A eles, não totalmente, mas eu recorro tem a família da minha mãe [tias e primas], que me apoiava, que me apoia, em tudo que eu faço. Às vezes eu recorro a eles as vezes eu recorro aos meus amigos, mas não diretamente a minha família que mora comigo. (Andressa, em 3 de outubro de 2019)

O exercício de não reduzir ou enquadrar as experiências cotidianas e a potência criativa dos jovens em categorias analíticas pré-estabelecidas nos permite identificar as diferentes articulações de critérios objetivos e ou subjetivos para que as definições façam sentido e justifique as vivências. Assim, foi possível apreender a fala de Santiago, em que elege, dentre todas as pessoas com quem convive diretamente em casa, somente uma como família, revelando que há diferenças entre família e parente: “*Eu moro lá em casa com parentes. Minha vó é minha família*”. Para ele, somente sua vó cumpre a função de família, qual seja, alguém que está junto com ele nos momentos bons e ruins, fortalecendo um vínculo de afinidade e confiança.

Os dados acima expostos nos revelam a multiplicidade de concepções, formas e sentidos de família, que na prática dão sentido à existência dos indivíduos, tendo em vista que, admitir o caráter social da família e a não universalidade do modelo de família nuclear, implica compreender a família como lócus de integração social, moral, afetiva e, inclusive política. Indicam ainda que a família nem sempre é vista como ponto de apoio, nem sempre coincide com casa e unidade familiar, nem sempre é percebida como relacionada à intimidade. Quando percebemos essa multiplicidade de aspectos, vemos que a escola e a família – para além da discussão constante sobre “o que é responsabilidade de quem”²⁰ (CASTRO; REGATTIERI, 2009) estão relacionadas de formas imprevistas e diversas quando pensadas a partir da ideia de juventude.

As intersecções entre juventude, família e escola

As diferentes maneiras com as quais as estudantes se relacionam com a escola podem ser identificadas também a partir de falas aparentemente despretensiosas no início do ano. Na primeira aula de Sociologia de cada ano letivo, em todas as turmas de primeiro ano do ensino médio e nas demais turmas em que identifico alunos novatos, costumo perguntar sobre a motivação da escolha por aquela escola em questão, e se a vontade deles foi considerada na tomada de decisão dos pais pela matrícula. Dentre as respostas, as mais frequentes alternam entre desconhecimento do motivo que levou os pais a matricular na escola em que estão; outros citam a questão prática de deslocamento por morarem em bairros próximos; para outros a escolha foi norteadada por boas indicações de ex-estudantes ou por relações de amizade e parentesco com demais alunos; ainda há aqueles que confessam a falta de opção, uma vez que a escola de preferência não possuía mais vaga ou pela não aprovação nas escolas em que há seletivo para ingresso.

O relato acima nos informa acerca da dupla condição de ser jovem e estudante, na medida em que permite apreender como os jovens constroem “sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1120). A forma como cada jovem elabora seu

²⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 cita a família imbuída com o dever de educar, tal como o Estado. Ademais, a lei também prevê como necessária a vinculação entre família e escola: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2009).

estatuto de aluno é variável e se relaciona com a capacidade de atribuir sentido ao que está sendo ensinado. Como consequência da provável tensão desta dupla condição, que reside nas dificuldades que o jovem estudante tem de articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, a aparente desordem ou crise da escola pode ser percebida como anúncio de uma nova dinâmica que esta instituição ainda não se encontra preparada para conformar.

Como reflexo dessa aparente desordem no cotidiano da escola, a presença da família, como um dos mais importantes atores sociais do processo educacional, se expressa inclusive por sua ausência física, alardeada em forma de descaso nas falas de professores e gestores, em eventos como as reuniões de pais e mestres ou na falta de acompanhamento dos filhos no que se refere às atividades escolares. A família segue sendo um referencial para os jovens, ainda que não seja nos moldes tradicionais de socialização, e se faz presente no cotidiano escolar, mesmo quando não comparece fisicamente nas reuniões com os gestores ou nos eventos da escola abertos à comunidade. O potencial da família se manifesta implicitamente nos relatos dos estudantes nas rodas de conversa e nos exemplos citados durante debates polêmicos (redução da maioria penal, legalização do aborto) realizados na sala de aula.

Nesse sentido, nas rodas de conversa sobre desigualdade de gênero realizadas no quarto bimestre do ano letivo de 2018, notei que muitas alunas trouxeram em suas narrativas situações de desigualdade de gênero dentro de casa, no convívio familiar, a exemplo da diferenciação do tratamento dos pais em relação a elas e seus irmãos. Durante o debate que promovi no segundo bimestre do ano letivo de 2019 sobre a proposta de redução da maioria penal e suas consequências no Brasil, me chamou atenção nas falas de alguns estudantes (dentre estes, o Júnior) a exposição de uma situação familiar na qual o pai já foi preso por envolvimento com crimes e drogas ilícitas, como ilustração e fundamentação para justificar a posição favorável à redução da maioria penal. O uso de um exemplo real e familiar teve o objetivo de sensibilizar a turma e demonstrar que seguir o caminho da criminalidade é uma escolha, que optaram por desviar. Em diversos momentos em sala de aula, relações familiares próprias ou a família enquanto um valor foi acionado pelas estudantes para embasar seus posicionamentos políticos e dar credibilidade às suas narrativas.

Diante do exposto, é possível identificar não somente na teoria, mas também na prática, como os sentidos atribuídos às noções de juventude, família e escola se encontram entrelaçados, compondo e produzindo uma realidade complexa e heterogênea. Ela é resultado da amálgama das diferentes formas familiares e suas representações, criando outras demandas e reconfigurando os referenciais da juventude, que reverbera na própria dinâmica do espaço escolar.

CAPÍTULO 2 – O OLHAR SOCIOLÓGICO E A AMBIGUIDADE DA POLÍTICA

*Democracia significa governo do povo
 O país democrático é pra ser um país de todos
 Mas o meu país onde se declara um país democrático é um verdadeiro
 descaso pra sociedade.
 Onde a maior parte da população é de negros, pardos e indígenas, e mesmo
 assim são a minoria do mercado de trabalho.
 Um país onde um jovem branco correndo na rua é normal, deve estar
 atrasado, mas se um negro tá correndo é fuzilado.
 Onde na escola a gente aprende a escrever e outras coisas, mas o principal
 que é o respeito, não se aprende.
 Onde sexualizar um menino desde criança é normal e ensinar a menina
 desde criança a se proteger desses mesmos meninos é primordial.
 Um país democrático que era pra ser seguro a todos e tem o maior índice de
 homicídio de pessoas LGBT's, negros e mulheres.
 Um país que se diz ser democrático e todos têm liberdade de se expressar
 como quiser, mas se tu tiver uma opinião diferente de alguém ignorante,
 essa pessoa te oprime, e o Estado não faz nada.
 Meu país democrático é uma farsa, porque era pra ser o governo do povo,
 mas é o governo de algumas pessoas privilegiadas. (Sam, produção textual,
 em 8 de maio de 2019)*

*Poxa, eu acho que pra tu ser político no Brasil, é um pensamento meu, tu
 deveria ter uma formação nessa área de Ciências Sociais, eu acho que isso
 era importante. (Bruna, em 10 de outubro de 2019)*

A primeira citação, acima, é a transcrição de um texto escrito por uma de minhas alunas durante o segundo bimestre do ano letivo de 2019, quando discutíamos sobre democracia, cidadania e direitos humanos. O texto não faz parte de alguma atividade que eu tenha passado para as turmas, ela teve a iniciativa de me procurar no final do horário de aula e comentou que gostava de escrever e desejava escrever sobre o tema da aula. A segunda citação é parte da entrevista com Bruna, segundo ela, simpatizante do anarquismo, que comentava sua opinião acerca das relações políticas no Brasil.

As duas mensagens suscitam reflexões acerca das interfaces entre o conhecimento sociológico nas escolas e as diferentes concepções e práticas relacionadas ao âmbito da política, e os caminhos de elaboração e reelaboração aos quais as jovens estudantes da pesquisa percorrem para dotar de sentido as realidades em que vivem. Este capítulo trata, portanto, do entrelaçamento de concepções e perspectivas sobre o que é e qual o papel da Sociologia e da Política, e como estas norteiam e condicionam leituras de mundo. Busquei compreender a criatividade expressa nas múltiplas definições trazidas pelos estudantes, sem enquadrá-las em uma lógica dicotômica, inspirada pela indagação de “como traçar as

conexões entre essas diferentes dimensões da experiência sem buscar uma unidade supostamente preexistente ou sem estabelecê-la a posteriori” (MELLO, 2017, p. 32).

Neste sentido, esclareço que não é pretensão da pesquisa produzir um novo consenso em torno do que seja sociologia, política ou engajamento político, mas compreender a partir da perspectiva das estudantes como elas constroem suas próprias noções, descentrando da análise os consensos estabelecidos em torno destas categorias, a partir da observação dos discursos e práticas das jovens, ao colocar a própria pesquisa antropológica em movimento em decorrência da criatividade singular dos interlocutores.

Concepções etnográficas do ensino de Sociologia na educação básica

Compreender os significados que a Sociologia possui enquanto disciplina implica conhecer sua trajetória de inserção nos currículos da educação básica, buscando identificar como é organizada à nível institucional, a partir dos parâmetros curriculares nacionais que ordenam as diretrizes do conteúdo, a distribuição da carga horária nas escolas, até à formação acadêmica dos professores que a lecionam. Porém, para esta pesquisa, nos interessa, prioritariamente, entender como os estudantes se apropriam dos conteúdos e debates das aulas de Sociologia, dando sentido para essa aprendizagem e, assim, estabelecendo concepções sobre o papel dessa ciência.

Durante o trabalho de campo, foi possível notar múltiplas definições de Sociologia e relatos, ora sobre as principais contribuições do conhecimento sociológico, ora acerca dos assuntos mais interessantes ou mais marcantes estudados nas aulas. Muitas estudantes se utilizaram dos sentidos sensoriais (visão, fala, audição) para explicar a concepção delas sobre o papel da Sociologia, como pode ser verificado nas falas destacadas a seguir:

Com a Sociologia eu abri os meus olhos em relação à política porque eu não gosto de tá debatendo muito [...], mas abri muito os meus olhos em relação a democracia, tipo: “Ah, vamos escutar o próximo”. Tudo tem que ter aquela conversa, tipo, cada um tem a sua opinião, cada um tem o direito de falar uma coisa. Acho que abri muito os meus olhos em relação a isso. (Alice, em 27 de setembro de 2019).

Bem, eu creio que a sociologia, digamos que, como a senhora fez um paralelo ano passado, ela é um óculos que me ajudou a ver as coisas com mais clareza, digamos assim, porque tem bastante coisas que a gente deixa passar quando a gente é criança, principalmente em jornais, ou de filmes, por exemplo, quando a gente vê na Sociologia as questões sociais, a gente acaba identificando isso naquele filme, naquele jornal, naquela mídia, e

acaba abrindo os olhos pra esse tipo de coisa, Então eu sinto isso no caso. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Matheus, em sua fala, resgatou um exemplo que eu dei em sala no ano de 2018, quando estava trabalhando o conceito de cultura a partir das concepções apresentadas no livro de Roque Laraia²¹ quando, parafraseando a citação de Benedict, afirmei que a cultura funciona como um par de óculos, condicionando a forma que vemos a realidade. Porém ao mencionar a metáfora, ele resignificou associando à Sociologia, e não à cultura. Ainda nesse sentido, outras falas ressaltam o papel da Sociologia em promover aberturas, seja da visão, seja da mente, e como consequência de processo de se permitir conhecer outras perspectivas, outros estudantes citaram que a Sociologia fomenta o respeito às diferenças, por meio do diálogo, da tolerância, ao saber escutar uma opinião diferente.

Então, a gente, com todos os debates que tem a gente acaba escutando, a gente tem que aceitar porque é a opinião do outro, então, isso acaba influenciando bastante no... Pelo menos no meu, nesse quesito de saber escutar a opinião das outras pessoas [...] Acredito que influenciou, nem que seja um pouco, mas influenciou. Por exemplo, eu não tinha a capacidade de saber lidar com a opinião do outro. Às vezes, a minha opinião era o que bastava e pronto. Eu dizia: Não, mesmo que eu esteja errado a minha opinião é a minha opinião!” Então, a gente, com todos os debates que tem a gente acaba escutando, a gente tem que aceitar porque é a opinião do outro, então, isso acaba influenciando bastante no... Pelo menos no meu, nesse quesito de saber escutar a opinião das outras pessoas. (Júnior, em 27 de setembro de 2019)

Através da sociologia eu aprendi a [pausa] gostar dos pensamentos de algumas outras pessoas, eu aprendi a respeitar [ênfase] muito mais as mulheres, eu agora, como é que eu posso dizer?, eu meio que sou feminista, tem gente que diz que homem não pode ser feminista, mas eu tenho, elas têm meu apoio, de vez em quando ou sempre que possível. (Santiago, em 2 de outubro de 2019)

Dentre as contribuições das aulas de Sociologia que foram citadas, destaco a partir das falas de Bigodón e Luana, a potencialidade dos debates em sala, cujos temas abordam questões da atualidade que dialogam com cotidiano dos alunos, os possibilitando a oportunidade de argumentar, construir um posicionamento e externalizar, bem como o estímulo à reflexão crítica e autonomia de pensamento, decorrentes do olhar sociológico:

A Sociologia, depois que eu comecei a estudar, ela me ajudou a ser uma pessoa mais comunicativa, de mente mais aberta pras questões políticas, principalmente políticas, porque em todo lugar que eu tava sempre tinha

²¹ Refiro-me à obra *Cultura: um conceito de antropológico* (LARAIA, 1986).

peças que discutiam política isso e aquilo, e eu ficava só na vontade de falar alguma coisa, mas como eu não sabia de nada, eu preferia ficar calado, mas a vontade é o que não faltava. Aí depois com o passar do tempo eu fui pesquisando no meu celular, no meu computador as questões políticas, o que a Sociologia tem a ver com isso, isso e aquilo, fui assistindo vários canais também adquirindo informações, estudando muito. Aí hoje quando eu vejo pessoas falando de política, quando eu vejo que já dá pra eu me introduzir no assunto, eu falo ali normalmente, não tenho medo de falar, não me sinto coagido de contra argumentação nenhuma. A Sociologia me ajudou sim, em uma boa parte, ajudou (Bigodón, em 25 de outubro de 2019).

É isso que eu acho, a pessoa quando não tem aula de sociologia ela se torna um robô. Porque ela não vai entender o meio em que ela vive, o que tá acontecendo, ela não vai entender nada. Pra ela vai ser só aquela vida... Se ela não tem sociologia, ela não tem base social, ela não vai ter opinião pra... Ela vai ser uma pessoa totalmente indiferente. Sem sociologia e sem filosofia eu acho que a pessoa não... Ela vira um robô, literalmente! (Luana, em 10 de outubro de 2019)

Fundamentada na teoria da aprendizagem significativa²², as aulas de Sociologia permitem que os estudantes tenham contato pela primeira vez com determinados assuntos, ou acesso a um estudo mais aprofundado sobre questões recorrentes no cotidiano, na mídia. Ao que parece, os alunos e alunas percebem essas características da disciplina a partir dos temas trabalhados em sala. Dentre os assuntos citados nas entrevistas, estão o anarquismo, o feminismo e o feminicídio, conteúdos previstos no livro didático de Sociologia. Segue abaixo trechos das entrevistas onde os estudantes relatam suas expectativas e experiências com a disciplina:

Antes da Sociologia, eu já tinha as opiniões que eu tenho hoje, porém não era uma coisa que eu falava, não era uma coisa que um dia eu ia pensar, por exemplo, ser uma matéria da escola. É... tipo, d'eu ser feminista, de ser ativista ambiental, eu sempre tive essas ideias na cabeça, mas nunca pensei que eu ia estudar isso na escola, que ia ter uma matéria que a gente ia falar especificamente sobre isso. E hoje em dia sou muito feliz por ter. (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Assim, a Sociologia ela foi boa pra mim porque ela fez eu pesquisar mais, tinha coisa que eu sabia bem pouquinho, então com a Sociologia fez eu pesquisar mais como a questão do aborto, eu não sabia quase nada, mas depois que eu fui pesquisar que eu fui saber mais, como os movimentos sociais também, entre outros (Renata, em 24 de outubro de 2019).

²² A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de David Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, na qual o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem (PELIZARRI, 2002).

Me fez ver... as coisas de outra forma, é uma coisa assim eu não sei explicar direito, mudou muito tipo em questão do... aborto do... feminicídio... e tudo mais. Mudou muita coisa, mudou muito meu jeito de pensar. (Andressa, em 3 de outubro de 2019)

Eu sempre tive curiosidade de sociologia por que eu sempre gostei dessas questões políticas. Porque na verdade antes da minha professora me pôr a fundo do que era sociologia eu sempre gostei de anarquismo, sempre estudei currículo isso, sempre fui apaixonada, então eu acho que ... estudar sobre isso mesmo não sabendo tanto, por que eu era ... não tinha ideia da imensidão do que são estudos sociológicos, eu acho que.. tudo aquilo que eu estudei me fez crescer. (Bruna, em 10 de outubro de 2019)

Em todas as falas, a sociologia, de maneira explícita ou implícita, está relacionada com um certo ativismo, militância, seja na defesa de questões ambientais, ou causas atreladas ao movimento feminista, ou a um direcionamento para um posicionamento político e ideológico mais amplo. A sociologia apareceu como algo que tem a capacidade de ampliar a noção de mundo, questionar maneiras naturalizadas de pensar, na medida em que proporciona um confronto de diferentes perspectivas em um movimento que distancia o nosso olhar sobre crítica dos diferentes modos de vida. Essa percepção se encontra, por exemplo, na fala de Lui, que demonstrou como a aula de sociologia mudou a visão que tinha sobre a escola, uma vez que não tinha pensado que era possível trabalhar com esses temas nela. Embora em muitas falas de estudantes a sociologia seja celebrada no tocante ao fomento de debates de temas que consideram pertinentes e atuais, alguns ponderaram que nem todos os assuntos discutidos nas aulas de sociologia são considerados interessantes, assim como a apontaram como uma disciplina não tão importante do ponto de vista da profissionalização, como Matheus nos relata a seguir:

Eu considero ela não tão necessária como as outras matérias para a profissionalização, mas é uma matéria que eu gosto bastante e estudar a relação do indivíduo com a sociedade, é uma coisa eu eu gosto bastante de pensar, e isso, eu não creio que exatamente que a Sociologia seja a matéria mais importante do currículo, mas também não é uma matéria desnecessária, é uma matéria pra quem gosta de estudar isso, quem gosta de ver essas relações (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

As considerações dos estudantes estão conectadas com outras percepções de sociologia, que se aproximam das questões encontradas na pesquisa realizada por Antunes e Oliveira (2017), a partir da técnica de grupo focal com alunos do terceiro ano do ensino médio, em um colégio de aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentre as questões mais mencionadas pelos estudantes estava a capacidade da Sociologia de conscientizar sobre a existência das diferenças, bem como promover o respeito e tolerância.

Após análises das falas do grupo focal, as autoras resumem as principais noções que os alunos possuem da Sociologia e os fatores que influenciam a maneira como enxergam a disciplina:

De maneira geral, foi possível perceber que os estudantes compreendem a sociologia como uma disciplina relevante para compreensão da sociedade e suas relações; que quando o professor trabalha de maneira contextualizada eles demonstram maior interesse; que a relação entre professor-aluno, quando amistosa, faz diferença na recepção da disciplina em sala de aula, ou nos espaços de encontro. (OLIVEIRA, 2017, p. 172).

Na prática da sala de aula, alguns alunos sentem dificuldade de identificar as diferenças entre as disciplinas de Sociologia e Filosofia, principalmente no primeiro ano do ensino médio, quando passam a ter contato pela primeira vez com o universo do conhecimento sociológico, e essa “confusão” se verifica nos detalhes, quando os estudantes com certa frequência entregam uma atividade e nomeiam como atividade de Filosofia.

Bem, antes da senhora perguntar pra gente o que era Sociologia, e depois de ter explicado o que era, eu pensei que fosse só mais um ramo da filosofia, só que nesse caso estudando a sociedade pra algum filósofo. A ideia de sociedade pra alguns filósofos. Aí depois eu percebi que é isso, mas não é exatamente isso, só isso, na verdade (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Eu gosto de sociologia, porque a sociologia é psicologia, assim mais ou menos elas são parecidas. Por que a Sociologia tem um, como é que eu posso dizer? Um corredor direto com as pessoas, com o comportamento das pessoas, com a ideologia das pessoas, com os problemas das pessoas (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

Na percepção de Santiago, a Sociologia funciona como corredor direto para o comportamento e problemas das pessoas e, neste sentido, se confunde com a própria Psicologia, inclusive apontou essa característica como motivo para gostar das aulas de Sociologia, dado que ele pretende cursar Psicologia na universidade.

Quando a Sociologia discute política

A percepção dos estudantes sobre a sociologia também variava de acordo com os temas discutidos (e previstos nos livros didáticos) em cada ano do ensino médio. Não foram poucos os alunos que vez ou outra comentaram que entre os assuntos estudados de Sociologia

do primeiro e segundo ano, deram preferência, ou seja, gostaram mais de estudar os assuntos do primeiro ano²³, que, segundo eles, não “envolviam política”.

Dentre os conteúdos previstos para serem trabalhados no segundo ano do ensino médio nas aulas de Sociologia constam: discussão sobre poder, política e Estado; democracia, cidadania e direitos humanos; características e atuação dos movimentos sociais. Nas aulas iniciais do primeiro bimestre, eu costumava perguntar para as turmas quem gosta de estudar e discutir política, e como resposta que se verifica em todas as turmas, pouquíssimas mãos se levantam em sinal afirmativo. Quando questionados do porquê não gostam de discutir política, a aluna Patrícia respondeu que “política é igual religião e futebol, não se discute porque sempre termina em briga, cada um tem uma opinião diferente”. Desta e de outras falas podemos apreender muitas questões pertinentes no que se refere a compreensão que essas jovens estudantes possuem sobre política, como pode ser percebido nas palavras de Beatriz:

A democracia pode se ampliar com a implantação da Sociologia desde cedo nas escolas, com debates, usando as mídias sociais para as pessoas terem conhecimento de seus direitos e correrem atrás deles... Se todos tivessem conhecimento de todos os seus direitos o Brasil estaria melhor, e melhor ainda, se acompanhassem quem elegem e não só procurar saber em época de eleição. (Beatriz, atividade no caderno, em 18 de junho de 2019)

Algumas estudantes, a exemplo da Beatriz, apontam como relevante o papel das aulas de Sociologia nas escolas como instrumento que ajuda a fortalecer a democracia a partir da conscientização do exercício da cidadania, justificativa para demonstrar a necessidade da presença da disciplina desde o currículo do ensino fundamental. Por outro lado, também foi possível constatar o desinteresse, e até mesmo aversão aos assuntos relacionados à política, apesar de muitos reconhecerem a importância de estudar e discuti-la, ainda que encontrem dificuldade de delimitar o início e o fim da política, como fica mais evidente na descrição de Matheus, Raissa e Lui sobre os debates realizados:

Eu gostei, mas eu gostei mais [dos assuntos] do ano passado, que estudamos mais sobre a sociedade, só que eu achei bastante interessante as discussões desse ano já que ia pela questão política, mas não ia totalmente pela política, tipo, pegava os debates que a gente fez do aborto e sobre a maioria penal, isso tem a ver com política porque tem a ver com direitos, só que não ia totalmente na política. Tipo, a gente não falava, ah tal deputado, senador quer eleger tal lei e a gente debatia ah se tava errado ou sei lá se esse partido é melhor do que esse aqui, esse tipo de coisa. A gente

²³ A saber, os assuntos de Sociologia do primeiro ano do ensino médio: produção do conhecimento humano, tipos de conhecimento (religioso, filosófico, senso comum, científico), contexto sócio-histórico de surgimento da Sociologia, relação indivíduo e sociedade na teoria dos autores clássicos, Concepções de cultura e diversidade cultural, socialização e controle social.

só debatia sobre esse assunto e ao mesmo tempo tava a política. (Matheus, em 23 de outubro de 2019)

Minha relação com a Sociologia é boa, tirando as partes que eu não gosto de política (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Tipo, de todas, eu adoro sociologia, é minha matéria favorita, tipo todo mundo sabe disso, mas se eu pudesse [...] o assunto que eu menos gosto, eu até gosto tipo de estudar esse assunto e tal, mas o que eu menos gosto, eu diria esse sobre política (Lui, em 26 de setembro de 2019).

E havia notado, desde o início de 2019, o desinteresse dos alunos pela política (institucional). Nas entrevistas, eu refiz individualmente o questionamento sobre o tema, e novamente verifiquei falas de completa repulsa e, também, falas do reconhecimento da importância e da necessidade da política. Mesmo nesses casos, entretanto, os jovens me disseram evitar discutir sobre política com os amigos, por não se sentir à vontade de emitir opinião com medo de julgamento ou porque “a política é uma guerra” que implica confronto de ideias que não tem fim e que sempre terminam em briga. Houve outros posicionamentos como os que afirmaram não se interessar por política porque tem muito exemplo ruim de corrupção, ou porque na política as pessoas não se importam umas com as outras, apenas com dinheiro.

Dentre todas as falas, destaco a de Alice, onde justifica seu desinteresse pela política e atribui aos debates das aulas de Sociologia o incentivo para pesquisar sobre essa temática; a fala de Lui que, embora reconheça a importância da política, confessa não gostar muito e evita debater sobre política com amigos; e a declaração de Renata que passou todo o ano letivo afirmando odiar política e, como reflexo, passou a participar menos das aulas de Sociologia, quando seu rendimento diminuiu em comparação com o ano anterior:

Eu nunca me interessei, tipo, em ficar estudando a política, em entender esses negócios de direita e esquerda e querer, tipo, debater mesmo, estudar pra aprender mesmo essas coisas. Eu nunca me interessei na parte da política. Eu tô vindo buscar agora, a partir também da aula de sociologia e porque algumas pessoas ficam louca e eu não fico entendendo, porque: “Gente, por quê que vocês ficam fazendo esse negócio todo? Mas, eu não sei. (Alice, em 27 de setembro de 2019)

Porque política acho muito importante, é preciso a política, mas também não é uma coisa assim que eu vou tá sempre falando em conversa de amigos. (Lui, em 26 de setembro de 2019)

Não gosto de política, talvez porque tem muito exemplo ruim de corrupção, as pessoas não ligam para outras, isso me dá raiva, e faz eu não gostar.

Porque todo político é ruim, pode ter alguns que não são, mas imagina, lá numa Câmara, a maioria lá não tá nem aí pra ninguém, só se importam com o dinheiro, tipo o palhaço Tiririca, não sei como é o nome dele, ele tava lá dentro e ele tentava fazer algumas coisas pra poder melhorar, só que ninguém não aceitava o que ele tava falando, ninguém se importava, isso faz com que eu não goste, e também político é tudo aproveitador, vai sempre, ele fala mal de um, mas depois quando esse que ele tava falando mal vai pra cima, ele vai atrás dessa pessoa, tudo falso. (Renata, em 24 de outubro de 2019)

Ainda no primeiro bimestre de 2019, distribuí para os alunos um texto (VENTURA, 2020) que problematizava o desinteresse dos jovens em relação à política institucional. O texto foi utilizado para uma oficina sobre como fazer um fichamento, seguido de um debate, onde apresentaram suas respectivas opiniões pessoais sobre este assunto. Em seguida fiz uma rápida consulta perguntando quantos tinham entre 16 e 17 anos, em que a maioria levantou o braço, depois questionei quantos destes já possuíam o título de eleitor, e as mãos levantadas reduziram consideravelmente, e por último perguntei quem tinha votado na eleição do ano passado, e apenas dois ou três responderam positivamente. Esse resultado correspondia com os dados apresentados por Ventura no texto trabalhado em sala, em que traz dados do censo do Tribunal Superior Eleitoral e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revelando que nos últimos anos tem diminuído o número de jovens com direito ao voto facultativo às urnas.

Dentre os motivos e possíveis explicações levantadas pelos meus alunos para a presença reduzida dos adolescentes nas eleições, eles indicaram a preguiça de ir votar, a desilusão com a política no geral, a sensação de impotência por acreditar que seu voto não fará diferença, achar que todos os políticos são corruptos, achar que por mais que sejam boas as propostas, depois de eleito o poder ou o sistema vai corromper o político. Duas situações me chamaram atenção em especial: uma aluna que disse não ter votado por ser anarquista (o que gerou curiosidade por parte da turma, então pedi que ela explicasse o que isso significava, porém ela optou por dar uma explicação muito teórica através de autores, o que deixou os demais alunos ainda mais confusos), mas confessou ter se arrependido por conta do resultado da eleição presidencial; e a aluna Luizy, que ponderou que essa desilusão em relação à política não acontece somente com os jovens e que na verdade, para ela, isso é reflexo de como os adultos lidam com a política, criam uma cultura de desinteresse que se reflete também nos jovens.

Falas do tipo “odeio política” foram comuns e para problematizar essa questão eu li o texto de Brecht intitulado “O analfabetismo político”. Em seguida perguntei como eles

interpretavam o poema e o que seria um analfabeto político, ao que ouvi um aluno dizer “Lula”²⁴. Na sequência, o outro aluno rebateu dizendo que “alienado é o Bolsonaro”²⁵, seguido de risos. Depois outros alunos fizeram falas ponderando que a culpa não está somente nos políticos, mas também no povo que não vota consciente ou que vende o voto, e dessa forma facilita a corrupção.

O ensino da sociologia e a conjuntura política

Embora a maioria dos alunos afirme não se interessar pela dimensão da política partidária, as aulas envolvendo questões sobre o cenário político do país, costumavam ter bastante participação de alguns alunos com falas, provocações, e até mesmo risos e comentários com colegas ao lado. Dentre os debates que promovi no ano de 2019 com as turmas, o que propunha problematizar os argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal no Brasil a partir dos direitos humanos, foi recepcionado com bastante animação pelas turmas, em que alguns alunos disseram que iriam estudar e pesquisar bastante para “acabar” com quem pensava diferente. Em meio a esses comentários na sala de aula, escutei falas como “direitos humanos é discurso hipócrita da esquerda para defender bandido” e similares, que dividia opiniões, o que justificava a ânsia em se preparar com os melhores argumentos para o debate.

Durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2019, enquanto eu discutia os movimentos sociais, algumas turmas propuseram um debate sobre a legalização e descriminalização do aborto no Brasil. Apesar da receptividade e animação com a proposta da atividade por parte das alunas, eu estava ciente do caráter polêmico do tema e, por isso, decidi que a participação não seria obrigatória e a nota seria extra. Surpreendi-me, entretanto, com os ânimos acirrados e confrontos durante os debates, que considerei ser resultado do envolvimento direto com questões morais e religiosas presentes nos discursos dos estudantes.

É comum que os alunos me perguntem qual a minha posição/opinião pessoal sobre o tema em questão, no início ou ao término de cada debate. Geralmente evito expor meu posicionamento antes do debate porque atuo como mediadora, no sentido de que avalio a

²⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, nascido Luiz Inácio da Silva e mais conhecido como Lula, é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro, principal fundador do Partido dos Trabalhadores e o 35º presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

²⁵ Jair Messias Bolsonaro é um capitão reformado, foi deputado federal por sete mandatos entre 1991 e 2018, e atual presidente do Brasil, com o início de mandato em 1 de janeiro de 2019. Elegeu-se à presidência pelo Partido Social Liberal (PSL), ao qual foi filiado até novembro de 2019. Atualmente segue em partido.

construção da argumentação dos alunos seja favorável ou contrária à temática em questão, como resultado de que eles pesquisaram e leram sobre o assunto, sem ingenuamente acreditar em neutralidade axiológica. Porém, destaco duas situações que me colocaram reflexiva sobre as noções e os limites da imparcialidade: a primeira se refere à abordagem que a aluna Jéssica me fez ao final de uma aula, quando em tom repreensivo, porém não desrespeitoso, criticou minha postura no debate que, segundo ela, evidenciava meu posicionamento favorável à legalização e descriminalização do aborto quando eu deveria ter uma postura neutra. A segunda situação aconteceu ao término de uma aula, quando alguns alunos vieram me procurar curiosos para saber qual minha opinião pessoal sobre a questão do aborto. Quando respondi que falaria apenas no final do debate, Luana comentou: “Ah, mas eu já sei sua posição, é claro que por ser professora de Sociologia, a senhora é a favor do aborto, estranho seria se não fosse”. Enquanto professora, existia a expectativa por parte de alguns alunos que eu deveria ser neutra, não expor nenhum tipo de posicionamento nos debates, no entanto, outros alunos esperavam que, como professora de Sociologia, eu tivesse um posicionamento definido, e mesmo quando eu não deixava explícito minha opinião pessoal, faziam suposições.

Algumas indagações e comentários dos estudantes giram em torno da ideia de que a sociologia é de esquerda porque têm a impressão de que “todo professor de sociologia é de esquerda”. Não raro, escutava risos e cochichos na sala quando mencionava o nome de Karl Marx, que para muitos alunos, ou é um completo desconhecido ou é associado de maneira negativa como “pai do comunismo”, resultado de informações rasas que circulam na internet. Essas representações polarizadas são apropriadas e ressignificadas de diferentes maneiras pelas estudantes e são confrontadas a partir do fluxo de informações que possuem acesso, desde a escola, os livros, jornais e, principalmente, as redes sociais. Mas o que eles entendem que seja esquerda e direita? Quais elementos e informações mobilizam para a construção dessa percepção? E em que medida o espaço escolar, e em especial, a Sociologia interfere e condiciona essas concepções?

Ao entrar na sala, uma aluna falou comigo, em meio a risos, para avisar que o aluno Pablo estava fugindo da minha aula porque ele não gostava de Sociologia por “ser [o aluno] de direita”. Em seguida, o aluno Matheus perguntou por que todo professor de Sociologia é de esquerda. Como eu estava com o conteúdo atrasado na turma, não desenvolvi a questão e retomei as atividades planejadas para o dia, porém depois fiquei me questionando de onde surgiu a pergunta. Posteriormente, essa mesma aluna, Ângela, veio me dizer que o Pablo tinha

falado de mim no comentário de um meme²⁶ no Instagram. Apesar de não ter detalhado, deu a entender que era um meme que se referia a doutrinação marxista das aulas de Sociologia.

Gomes (2017), em seu trabalho de dissertação de mestrado, reuniu e analisou dissertações e teses defendidas entre 2000 e 2014 que versavam sobre a Sociologia no ensino médio, sob diferentes perspectivas. Ao analisar a dissertação de Mascarenhas (2012), identificou nas suas pesquisas a representação do dogmatismo como uma marca da Sociologia no ensino médio, cujo ensino tem sido visto como uma verdade absoluta ou o espaço no qual se prega ideologias de esquerda.

Chamo de Dogmatismo os textos que envolvem também, a ideia da Sociologia como portadora de uma verdade absoluta, capaz de tornar o indivíduo mais consciente através do contato com o seu conhecimento, bem como, do professor de Sociologia como portador dessa verdade, que pode ocorrer através de uma imposição ideológica e partidária, privilegiando o ensino de uma determinada corrente teórica, ou por entender que o objetivo desta ciência é conscientizar quem tiver contato com ela; (MASCARENHAS, 2012, p.84).

Em outra situação, ao final do horário de uma aula em que exibi um documentário na perguntei às alunas que estavam sentadas na frente se elas tinham conseguido acompanhar e entender o documentário, ao que responderam que sim e que estavam gostando. Em seguida, a aluna Vanessa me perguntou se eu não podia falar de política em sala de aula. Respondi brevemente (até porque o horário já tinha encerrado e eu precisava ir para outra turma) esclarecendo que a questão não é que eu não possa discutir política em sala, afinal a Sociologia, as Ciências Sociais como um todo, analisam essas questões mesmo e o assunto está no livro didático da escola. Mas dada a atual conjuntura de vigilância aos professores no geral, e em especial os de Sociologia e Filosofia, eu tenho evitado expor minha opinião pessoal em sala. Ao escutar minha resposta, a aluna Lui comentou que já tinha percebido em outros momentos que eu tentava fugir de me posicionar de maneira mais enfática.

Em contrapartida, alguns outros alunos preferem ficar indiferentes a essa discussão, e acham perda de tempo falar de política, que, segundo eles, se resume a “ficar brigando defendendo político x ou y”, visto que “nenhum presta” e, portanto, “brigar por política não traz resultado”. Algumas estudantes citaram como problema da política justamente o fato dela representar uma guerra, confronto, confusão e falta de respeito com quem pensa diferente,

²⁶ A palavra meme é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via internet.

justificativa para o desinteresse. As falas de Lui e Luana são elucidativas sobre esse posicionamento:

Eu acho que a política tá em tudo, tudo o que a gente faz, ela tá em tudo, mas o que eu tento evitar é a briga por isso. A política tá todo dia, mas o que eu tento evitar é as pessoas a brigar por aquilo, começam a discutir. Porque tem amigos que toda conversa de amigos sempre leva pro lado da política e eu sou aquela amiga que muitas vezes tenta afastar aquele assunto pra não ter desordem ou confusão (Lui, em 26 de setembro de 2019).

O problema da política... a partir do momento que se torna uma guerra, como se fala que política é isso, já me irrita, entendeu. Que a gente não pode ter nossa opinião, e que tudo é uma guerra. Ou tu é aqui ou tu não é. Não tem... Tu não pode dá tua opinião. (Luana, em 10 de outubro de 2019).

Alguns relatos de estudantes evidenciaram os conflitos decorrentes quando os familiares se inserem no debate político marcado por posicionamentos diferentes, acarretando em alguns casos, repulsa por parte do jovem que presencia em casa essa divisão, ou reprodução dessa polarização no ambiente escolar. Esclareço que, ao trabalhar com a ideia de polarização, não a trato enquanto uma polarização absoluta – uma vez que a própria problematização da pesquisa aponta o quanto essa polarização pode ser efêmera, circunstancial - mas a utilizo porque era dessa forma que a discussão se apresentava em determinados momentos em campo.

Nas falas abaixo é possível identificar o Júnior relatando a polarização em 2018, ano eleitoral, e seu posicionamento de defesa em relação ao atual presidente da república, em quem admite ter votado, e o relato de Alice, que relata a efervescência política em casa entre os familiares, mas confessa ser indiferente, porém nos debates em sala, suas colocações são alinhadas ao programa político e ideológico ao qual sua família defende.

Meu tio quando ele vem do interior ele vem pra minha casa e ele é filiado ao PT [Partido dos Trabalhadores], ele é vereador pelo PT, e quando ele vem lá pra casa e vê uma notícia de jornal ele já começa a criticar: “Olha aí teu presidente, olha o que o teu presidente tá fazendo.” Eu digo: “Poxa tio, é uma opinião minha e tal.” Minha irmã, eu e minha irmã somos totalmente a favor do governo do Bolsonaro, minha mãe, meu tio, meu padrasto, todos eles são contra. Eles vêm de um governo que diz que o PT defende o pobre, ela chama até o Lulinha: “Nossa, tu não vê o que o Lulinha fez pela gente? Colocou os pobres na faculdade.” Eu digo: “Mãe, mas era o dever dele, colocar.” Então, ela defende mesmo de forma bem forte. Era todo dia conflito, porque era época de eleição e ele tava lá em casa, ele tava trabalhando com o PT aqui em São Luís, então ele jogava, assim, farpas direto. Aí a gente acaba brigando dentro de casa e minha mãe: “Chega!

Chega! Chega!” Então houve muita, muita, muita briga dentro de casa, na época de eleição. (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

Falam bastante [sobre política], principalmente meu pai com meu irmão que não mora mais com a gente. Esses dois, meu deus... Meu irmão defende super Bolsonaro. Aí eles ficam conversando, aí é a maior coisa na família. Aí tudo política, aí começa a gerar discussão quando um não concorda com o outro... Aí, toda a minha família conversa sobre isso, tem a verdade pra falar sobre isso. (Alice, em 27 de setembro de 2019).

De acordo com Palmeira e Heredia (2010) em sua pesquisa no interior de Pernambuco, enquanto a família representa harmonia e união, a política, em oposição, representa confusão e intriga, uma vez que a política apresenta um caráter de ameaça, a partir do qual se tornam explícitos os conflitos (não necessariamente a política os cria, na medida em que o cotidiano também é formado de divisões e conflitos). Entretanto, meu campo indica que essa oposição não necessariamente se confirma, a linha de separação entre as categorias de política e família é tênue, uma vez que há atravessamentos entre elas, compondo situações em que famílias não são representadas por laços de afinidade, e circunstâncias em que a política molda as relações familiares e suas divisões.

Como consequência da noção de política enquanto embate e, por conseguinte, demandar energia, paciência e tempo, há o desinteresse, ou até mesmo, preguiça, uma vez que para confrontar ideias, ter um novo argumento para rebater, defender uma causa, é preciso investir tempo de pesquisa, fundamentar os argumentos, raciocinar de forma ágil. Nas palavras de Matheus, seu pouco envolvimento e interesse pela política é justificado da seguinte maneira:

É que nunca acaba o embate entre ideias. Eu acho que é mais por, digamos [risos] por preguiça. É porque sempre que você vai querer atuar politicamente tanto pra defender os seus direitos quanto pra se à, defender alguma coisa que você acredita, sempre vai ter uma pessoa oposta a isso, que vai te dá um argumento, e aí você tem que pensar num contra-argumento contra isso, normalmente eu consigo pensar, mas eu não consigo pensar na hora e isso me dá um pouquinho de raiva e por isso eu não me coloco tanto em política. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Em algumas turmas o debate se traduziu na polarização da última eleição para presidente, em que Lui, por exemplo, discutiu com a colega Renata que disse que o “voto é inútil”, rebatendo ao afirmar que pensamentos assim permitiram a eleição de um “presidente misógino e homofóbico”. A polarização na sociedade se refletia na escola, desde as piadas e farpas sobre determinados candidatos políticos, trocadas entre os professores tanto pessoalmente quanto no grupo do WhatsApp, ignorando a regra instituída de somente postar

questões relacionadas à escola e à secretaria de educação; até indiretas e posicionamentos de estudantes nas salas de aula.

A polarização da política e a recusa ao radicalismo

A linguagem da política é a linguagem da divisão (PALMEIRA; HEREDIA, 2010, p.175), que se torna ainda mais evidente em ano eleitoral, onde se agudiza a polarização entre candidatos e seus apoiadores. Essa divisão pode ser verificada em muitas falas de alunos que, ao serem perguntados como definem esquerda e direita, responderam associando direita como apoiadores de Bolsonaro e esquerda como apoiadores de Lula, além de outros posicionamentos durante atividades e debates em sala.

Comecei a ver essa questão de política mais por brincadeira, digamos assim, já que, é porque tinham alguns amigos meus que eles não gostam de Bolsonaro e pra irritar o pessoal eu comecei a pesquisar um pouco pra ver se tinha algum argumento que digamos, que defendia ele pra poder falar pro pessoal. E foi por isso que começou meu interesse um pouco por política. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Para compreender a dimensão dessa polarização política que se manifesta no contexto escolar e ganha contornos ainda mais explícitos nos debates promovidos em sala de aula, faz-se necessário relacioná-la com a tese das guerras culturais, que versa sobre a centralidade assumida pelos temas morais e o antagonismo moral na agenda do debate público entre os grupos conservador e progressista no atual cenário brasileiro e a presença do antipetismo como fator de coesão do novo populismo de direita (SOLANO; ORTELLADO, MORETTO 2017). Solano, Ortellado e Moretto defendem que atualmente o discurso político é instrumentalizado pelo discurso moral, com a proeminência de temas morais como o direito dos homossexuais, a legalização do aborto, o controle de armas, legalização das drogas, maioria penal analisados sob o viés do punitivismo, na medida em que o discurso liberal retomou um caráter de ódio e desprezo de classe. Durante as atividades que realizei com meus alunos, pude observar como “esse antagonismo moral redefine as regras do debate político” (SOLANO; ORTELLADO, MORETTO 2017, p.39) e o quanto a pauta do antipetismo é forte e consiste no cerne da polarização política atualmente, se manifestando em meu campo quando Santiago respondeu que ser de esquerda seria ser pró-Lula e ser de direita seria ser pró-Bolsonaro, ou quando ele escreveu na folha do caderno “Lula Livre” e expôs durante o debate sobre a maioria penal no Brasil, e em reação Matheus e Júnior escreveram “fogo no Lula”. Após a emergência das guerras culturais, o grande fator de coesão e identidade dos

grupos conservadores reside na pauta do antipetismo, assim como no discurso antipolítico representado pela negação da política tradicional, que também se mostrou presente na fala de boa parte das estudantes.

Em campo percebi ser importante articular o papel das redes sociais no processo de acirramento dos confrontos políticos e ideológicos, no intuito de compreender como se configura a opinião pública a partir da disputa de grupos de interesses. O lugar das redes sociais ganhou relevo como interesse de pesquisa, na medida em que observei em várias ocasiões, alunos citarem como fonte de pesquisa e informação, canais de youtube e stories de digital influencers que atuam como comentadores políticos no mundo virtual. Em uma dessas ocasiões, véspera do debate nas turmas sobre a proposta de legalização e descriminalização do aborto, a estudante Alice me enviou por direct no meu instagram o link do perfil da jornalista Mariana Brito, e pediu que eu assistisse o destaque com seus stories, nos quais critica o feminismo, e em seguida queria saber minha opinião sobre o assunto. Em outra sala, o aluno Heverton me procurou, inúmeras vezes, para me perguntar, inicialmente, se eu conhecia as páginas das redes sociais de Kim Kataguirí e Arthur Mamãe Falei²⁷ e sugeriu que eu acompanhasse as postagens da Jovem Pan News, que era o site de notícias, e canal do youtube, que ele se informa sobre o cenário político atual do país.

Segundo Machado e Miskolci (2019), as lógicas que perpassam o uso de redes sociais na criação de bolhas de opinião e criação de consensos polarizados, acarretam uma privatização da política, ou seja, a política subsumida ao pessoal, no qual disputas políticas passam a se associar a uma gramática moral, que divide pessoas e realidades a partir de um binarismo maniqueísta, entre bem e o mal, herói e bandido, certo ou errado. Os autores não supõem, contudo, que as tecnologias tenham o poder de criar essas diferenças, já existentes na sociedade, mas defende que estas propiciam sua visibilização, amplificação e radicalização. Esclarecem melhor sobre a configuração deste cenário, no qual:

A partir de 2013, “político” deixou de ser substantivo e passou a ser um adjetivo usado negativamente para desqualificar pessoas, ideias, análises. Paralelamente a isso, foi emergindo um vocabulário que rechaça a ideia de liderança, prioriza a ação direta (até violenta) em detrimento das formas de diálogo e da negociação política. Observa-se nesse ponto, a extrapolação para a vida cotidiana *offline* de um acirramento das posições que parece espelhar o fenômeno das bolhas de opinião das redes sociais. Desde então,

²⁷ Kim Patroca Kataguirí é um político, ativista conferencista e ex-colunista da Folha de S. Paulo. É mais conhecido por ser cofundador e coordenador do Movimento Brasil Livre, sendo uma das principais figuras do movimento liberal brasileiro moderno. Arthur Moledo do Val, também conhecido pelo seu pseudônimo Mamãe Falei, é um político, ativista integrante do Movimento Brasil Livre, youtuber e empresário brasileiro.

tais bolhas e as manifestações divergentes nas ruas passaram a se retroalimentar e se digladiar. (MACHADO, MISKOLCI, 2019, p. 955-956).

Essa divisão se torna ainda mais manifesta quando os estudantes mobilizam em seus posicionamentos concepções que definem o que entendem por esquerda e por direita, a partir da apropriação e ressignificação que realizam do que escutam em casa entre os familiares, o que leem nas redes sociais, e das discussões em sala entre colegas e professores, em que destaco em um trecho do meu diário de campo uma discussão, inesperada por mim, em uma de minhas aulas:

Primeiro horário da manhã, entrei na sala de uma das turmas que considero mais quieta, com o planejamento inicial de continuar exibindo o documentário “A partir de agora – a jornada de junho” de Carlos Pronzato que comecei a exibir no dia anterior. Porém por questões técnicas (a TV que costumo utilizar já estava ocupada com outro professor e a TV que peguei não fazia leitura da extensão na qual o documentário estava salvo.mp4) tive que colocar em prática o plano B. Pedi que a turma se organizasse em semicírculo para que comentássemos o documentário até onde foi exibido. Não fazia parte dos meus planos levantar uma grande discussão nem trazer questões polêmicas, nem esperava que isso viesse por iniciativa dos alunos, visto que no geral se apresenta como uma turma pouco participativa. Porém o delineamento do debate ganhou corpo a partir da fala da aluna Petra ao comentar sobre o que achou do documentário, disse, meio que se justificando, que era de direita, o que gerou certa comoção na sala (risos, e comentários paralelos). Ao final de sua fala, pedi que ela explicasse o que ela entendia por “ser de direita”, ao que a aluna Flora respondeu que significava ser fascista. Petra retrucou negando e dizendo que pior era ser de esquerda que significava ser ladrão e corrupto e citou o caso de Lula. Pedi que respeitassem e fizessem silêncio para conclusão da fala de Petra. Esta ficou um pouco desconcertada, enrolou um pouco no início da fala, mas colocou que ser de direita significa ser influenciado por uma disciplina militarizada, fez referência a uma linha reta. Disse que concorda com as propostas políticas que as pessoas dizem ser de direita: a exemplo do tema que discutimos no bimestre passado sobre a proposta da redução da maioridade penal. Disse que é favorável, que não concorda com direitos humanos, que não defende bandido. Sobre a questão da corrupção, ela ponderou que não é ingênua a ponto de achar que os partidos de direita, a exemplo do PSL, sejam 100% limpos nesse sentido. Inclusive citou o filme Tropa de Elite, e disse que sabe que no meio da polícia também existe milícia. Durante sua fala, vários alunos levantaram a mão sinalizando que queriam falar também. A próxima fala foi de Berta que começou esclarecendo que quem apoia o atual governo e diz ser de direita é porque provavelmente não tem consciência de como um governo de direita realmente é, e falou que não defende 100% o governo petista, mas que é preciso reconhecer os avanços em relação a vida dos mais pobres, ver os pontos positivos. Citou como avanço a questão do emprego, que antigamente era comum ver as famílias pobres se mudarem para São Paulo em busca de emprego, não conseguir e ter que se virar em trabalhos como empregada doméstica. Citou como avanço o maior acesso dos jovens pobres a universidade. E disse que as pessoas parecem ter se esquecido do desastre que foi ter um governo de direita no Brasil antes do PT, falou da inflação alta durante o governo FHC. Ao final de sua fala, boa parte

dos alunos a aplaudiram, inclusive eu. Em seguida, Flora se levantou e fez uma fala direcionada para rebater a fala de Petra. Inicialmente disse concordar totalmente com a fala de Berta e começou a criticar o governo de Bolsonaro: falou da hipocrisia da fala dele sobre a defesa da Amazônia, disse que ele só foi para mídia porque foi pressionado inclusive pelos demais países, mas que sua política não é de preservação. Respirou fundo, e justificou dizendo que estava nervosa porque estava nervosa ao ver alguém defender esse governo. Deu a entender que Petra era alienada por ser pobre e dizer ser de direita. Citou os vários motivos que a fazem ser contra o governo de Bolsonaro: sexista, machista, racista, homofóbico. O que obviamente gerou comoção entre os alunos que fizeram alvoroço. Depois passei a fala para Tobias, que quase desistiu de falar, dado o alvoroço após a fala de Flora. Demorou um pouco tentando lembrar o que ia falar. Disse que não queria entrar na polêmica das meninas das falas anteriores, que achava que a questão de um bom governo está para além de ser de esquerda ou de direita. Afirmou que o fator mais importante para se fazer um bom ou mau governo é a questão técnica, de gerenciamento do que uma questão política. Depois passei a fala para o aluno Rikeme que disse que desistiu de falar porque ele pediu a fala para defender Bolsonaro, mas que depois da fala assertiva de Flora, ficou receoso. Em seguida o sinal de término da aula tocou e não pude dar seguimento à discussão, mas os alunos ficaram animados, mesmos os que não costumam participar da aula e ficar alheios, estavam bem atentos às falas. O professor do próximo horário depois comentou comigo que os alunos comentaram que uma discussão dessa precisava de no mínimo duas aulas. (Extrato de Diário de campo, 11 de setembro de 2019).

No que se refere ao que se entende por esquerda e o que ela representa, as falas associaram como o governo de massas, que luta pelo povo, por igualdade, pelos direitos das minorias, em que as pessoas são mais importantes do que o dinheiro. Para alguns estudantes, se afirmar de esquerda é sinônimo de apoio a Lula, defender bandido e corrupção, como pode ser verificado nas falas abaixo:

As pessoas de esquerda eles querem igualdade e procuram um jeito de todo mundo se dar bem. (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Pelo que eu sei, quer dizer, que eu acho que eu sei, que a esquerda surgiu para ajudar trabalhadores, foi um grupo que surgiu pra reivindicar seus direitos, e começou, é, por isso, pela causa dos trabalhadores. (Lui, em 26 de setembro de 2019)

A esquerda é como pessoas que tão procurando, reivindicam dos seus direitos trabalhistas, e por aí vai. O de esquerda é esse, que são os direitos que eles vão buscar. (Luana, em 10 de outubro de 2019)

Basicamente eu vejo esquerda como pessoas que são revolucionárias, que lutam mais pelo bem estar da população e do Estado. (Matheus, em 23 de outubro de 2019)

Assim, na minha opinião, uma pessoa de esquerda é uma pessoa que é bastante, é assim, um pouco militante assim em questão assim de ideologia

de gênero, uma pessoa que ela sempre, ela bota a culpa, ela se denomina de esquerda porque ela afirma que o governo atual, ele não defende população LGBT, que não defende o direito dos negros, que não defende direito X e Y, aí daí eu já percebo logo, que essa pessoa é de esquerda, que é assim podemos dizer completamente contra o governo que fala que só governa pra rico, só governa pra isso aquilo, que tira direito de todo mundo, com isso eu sei que é uma pessoa de esquerda. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019)

A minha definição pra esquerda é um governo que ele tenta parecer pros mais pobres, tenta lutar pelos direitos dos mais pobres, mas que não luta. (Júnior, em 27 de setembro de 2019)

Nas falas acima é possível identificar diferentes concepções e posicionamentos, apesar de compartilharem algumas questões em comum. Algumas falas associam esquerda enquanto governo que se preocupa com o bem-estar da população e pela igualdade, outros apontam o caráter revolucionário e militante de pessoas de esquerda na defesa dos direitos das minorias, ao passo que outros se posicionam desacreditando a imagem mais frequente da esquerda como representativa da defesa dos mais pobres. Em concordância com a visão de Júnior, para Alice, o problema dos governos de esquerda é que acaba enganando, aliciando as pessoas que não tem tanto conhecimento, e por isso são mais suscetíveis, o que explicaria o maior poder de influência que exercem sobre os mais pobres.

No tocante à o que a direita representa no imaginário social, a associação consiste em governos que priorizam a economia, o comércio, as empresas, e se preocupam muito mais com dinheiro e lucro, formada por pessoas gananciosas. Para alguns estudantes, ser de direita significa defender miliciano e ser fascista. Porém, nem todos as estudantes interpretam esse foco na economia como algo negativo, mas sim como uma forma de investimento que resultará em benefícios, empregos e melhoria da vida aos mais pobres. Ainda foi mencionado em sala, durante a fala da aluna Petra, a associação entre ser de direita e possuir uma disciplina militarizada, exemplar e boa conduta. A seguir trechos de declarações dos entrevistados que explicitam diferentes noções sobre direita:

Pessoas de direita elas vão mais atrás de coisas que vão beneficiar elas, elas não se importam muito com o povo. (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Direita é um governo que luta também, a gente tem que reconhecer isso, que luta também pelo direito dos mais ricos, mas não esquece totalmente dos mais pobres, então ele tá centralizado no capital, ele tá focado no capital, numa melhoria de vida, e é o que eu acho que é necessário pro país. [...] Pros mais pobres, porque ele tá ali preocupado naquele capital e ele quer investir, ele quer trazer mais lucro pro país, então eu acho que isso acaba

também trazendo lucro pros mais pobres. (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

Porque eles falam mais direita é capitalismo, né, liberal. De direita é o capitalismo, porque pra mim o capitalismo não é ruim a forma de como eles botam o capitalismo é que se torna ruim. Como a gana... Olha aí, no capitalismo deles gera o interesse só da parte deles e quando eu falo de capitalismo, eu falo que todo mundo pode se dá bem no capitalismo. Só que não do jeito que eles colocam pra gente. (Luana, em 10 de outubro de 2019).

Ah, de direita assim, é uma pessoa que eu vejo que é a favor do governo atual, argumenta muito, fala que a gestão anterior foi boa, teve pontos positivos, mas também não fez nada pro Brasil, ridiculariza a gestão anterior, fala mal do presidente Lula, fala mal de Dilma, disso e daquilo, e sempre à favor do presidente, na minha concepção essa é uma pessoa de direita. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019).

Do lado da direita, eu vejo pessoas mais, como eu posso explicar, pessoas mais conservadoras, e que lutam digamos que lutam mais pelo Estado, também lutam pelas pessoas, mais lutam mais pelo Estado, digamos que preferem organizar o Estado, cuidar do Estado em si, do que do indivíduo que tá lá sofrendo exatamente. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

As definições de esquerda e direita são forjadas a partir da polarização, na medida em que o critério para identificar uma pessoa de esquerda é se ela critica políticos de partidos considerados de direita e, como consequência, mobilizam pares opostos de palavras e adjetivos no enquadramento de definição. Por vezes a divisão recai sobre o próprio caráter das pessoas, resultante da forma como elas se definem enquanto posicionamento político adotado. Podem ser taxadas como pessoas não afeitas à leitura, desprovidas de conhecimento, caso sejam identificadas como de direita, segundo o raciocínio de Bruna, ao achar que “em grande parte das pessoas que se rotulam de direita, não que todas elas sejam boçais, mas grande parte delas são ignorantes”. Essa divergência extremada tão presente, de diferentes maneiras, nas declarações dos jovens estudantes, é alardeada pela mídia, retratada na reportagem²⁸ cujo título “Polarização política no Brasil supera média de 27 países” já nos informa significativamente sobre o teor da pesquisa, na qual afirma:

A polarização política no Brasil atingiu um nível elevado de intolerância que supera a média internacional de 27 países observados em uma pesquisa do Instituto Ipsos. Tema perceptível no cotidiano do brasileiro nos últimos anos, o radicalismo que envolve as discussões político-partidárias foi o aspecto medido na pesquisa. O levantamento mostrou que os entrevistados no Brasil estão menos propensos a aceitar as diferenças. Segundo o instituto, 32% dos

²⁸ Para mais informações, consultar <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/14/radicalismo-politico-no-brasil-supera-media-global.htm>

brasileiros acreditam que não vale a pena tentar conversar com pessoas que tenham visões políticas diferentes das suas. (Estadão, 14 de abril de 2019).

Assim como a mídia, as aulas, as leituras dos livros, os debates em sala são responsáveis pela composição do repertório de concepções dos jovens estudantes que tentam explicar o surgimento na história do embate entre esquerda e direita, e propõe solucionar essa divisão que, para alguns, não faz sentido, porque é possível beneficiar pobres e ricos, como nos indica Santiago:

Não é o povo pró Lula? Eu não lembro mesmo, mas, não é? Esquerda é o povo pró lula? E direita pró Bolsonaro. Eu tô certo ou tô errado professora? Sim, porque dizem que de um lado tem ideologias mais comunistas e do outro lado tem ideologias mais [pausa longa] esqueci o nome... que só pensa em dinheiro. É, eu não sei nem porque dividiram, porque não junta todo mundo e conversa. Isso aconteceu pelo o que eu ouvi isso aconteceu na União Soviética que começaram a dividir esquerda e direita, num livro que eu li, começou assim. Aí fizeram isso pra começar a ter briga por causa de interesses particulares. Tipo, se for uma coisa ruim, se priorizar as empresas, deixa de fazer, se tá vendo que isso não vai ser bom pra massa, deixa de fazer, porque investindo na massa, vai ter retorno de dinheiro. (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

Em meio a tanta rotulação, divisão e conflitos na política, alguns estudantes tentam escapar desse processo evitando se posicionar em um desses enquadramentos de ser considerado ora como conservador/liberal/fascista/pró-Bolsonaro ora como militante/esquerdista/defensor de bandido/Pró-Lula, em uma tentativa de se esquivar de brigas, mas também porque conseguem ver questões positivas e negativas em ambos os lados, e sugerem diálogo propositivo afim de unir o que é positivo da direita e da esquerda:

É, não tem um diálogo, sim. Ou tu é isso ou tu é aquilo e na verdade a gente pode ser tudo. Não precisa se rotular. Pra mim, eu acho que nenhuma das duas são ruins. Eu acho que a forma como as pessoas as classificou que se tornaram, que ficou esse caos todo. Porque pra mim, a direita tem seus pontos positivos. Porque eles falam mais direita é capitalismo, né, liberal e que vai acontecer isso e aquilo. E a esquerda é como pessoas que tão procurando, reivindicando seus direitos trabalhistas, e por aí vai. Então, eu acho que os dois juntos são bem melhores. As duas qualidades dos dois fica bem melhor do que rotular uma pessoa como direita ou esquerda. O centro é melhor. Eu acho que nada que seja dois extremistas dá certo. Então, eu acho que o centro é melhor (Luana, em 10 de outubro de 2019).

Que eu não sou nem um, nem outro. Eu sou uma pessoa no meio... É porque tipo em um tem umas coisas que são boas, em outro tem outras coisas que são boas, eu tento selecionar o melhor de cada, não só o melhor pra mim mas o melhor pra todo mundo, pra poder colocar como o que se fosse o que é certo (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

Ai, cara, eu não sei se eu me definiria de direita ou esquerda, mas talvez, assim, eu acho que de esquerda por eu já conhecer, mas realmente eu não sei. Por exemplo, eu e alguns amigos meus, a gente vai pra manifestações, a gente participa de muitos protestos, mas a gente não tem isso de direita ou esquerda, a gente vai reivindicar por aquilo que a gente tá achando que tá errado, sabe, a gente acha que tá errado, a gente vai pra protesto, vai pra manifestação, mas não tipo, ah, porque é de tal (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Diante do exposto, é possível perceber, segundo as falas acima, que a classificação não separa o que seria bom ou ruim, separa as pessoas, uma vez que é possível agregar pessoas em torno de causas em comum, independentemente do posicionamento político e ideológico e, assim sendo, o próprio ato de classificar seria identificado como o problema.

Sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos à política

O lugar da política na Antropologia percorreu caminhos sinuosos desde o seu surgimento, na medida em que, inicialmente, isolou o político como próprio e exclusivo das sociedades civilizadas de um lado, e por outro lado, tomou como objeto as sociedades tidas como não políticas. Somente a partir de 1940 que a Antropologia reencontra o político, por meio de estudos do estrutural-funcionalismo britânico, buscando encontrar elementos/instituições que desempenhassem função política mesmo em sociedades sem Estado centralizado. Porém, essa visão substancialista da política como um domínio, um subsistema passou a ser criticada por autores como Gluckman (1958), Leach (1954) e parte da Antropologia marxista que entendia que a política é um aspecto presente em toda e qualquer relação social. No entanto, essa concepção formalista da política pode incorrer em alguns riscos, como tender a confundir o político com o social, ao reduzir todas as dimensões às relações de poder, e assim, perder de vista o caráter estruturante da política (GOLDMAN, 2006).

A Antropologia britânica foi responsável por descentrar a política da figura do Estado, através da figura de um sistema político composto por diversas instituições que desempenhavam funções políticas, com destaque para o parentesco. Porém, ao longo dos anos 60, houve um novo descentramento, a partir da valorização do processo político, focalizando não mais sistemas e instituições, mas antes interações sociais concretas. A atenção passou a estar voltada para o plano do micro, das relações interindividuais. (NUAP, 1998)

No Brasil, a partir da década de 1990, na figura de Moacir Palmeira, inaugura-se o

campo da Antropologia da política, que visa investigar os fenômenos que são considerados “do ponto de vista nativo” como política. Os pressupostos da Antropologia da política consistem em obstar abordagens efetuadas em termos negativos, enfatizando faltas, ausências, ideologias e manipulações; recusar a falsa distinção entre central e periférico, para submeter essa dicotomia à perspectiva nativa, ao ampliar o campo de análise, observando os faccionalismos, segmentaridades e redes sociais; “[...] tentar evitar o uso normativo ou impositivo de categorias, projetando sobre os contextos estudados questões que não são a eles pertinentes” (GOLDMAN, 2006, p.40). O Núcleo de Antropologia da Política - NUAP (1998) demarca as fronteiras que diferenciam a chamada Antropologia da política de uma Antropologia política, na medida em que esta última:

Distingue-se, pois, da antropologia política na medida em que consagra a abordagem etnográfica, refina a comparação como enfoque metodológico, reforça o interesse em determinado domínio político sem substantivá-lo, e acentua a legitimidade das categorias nativas. (*idem*, p.10)

Pode-se afirmar, então, que o objeto da antropologia da política contemporânea são as intersecções entre o que é etnograficamente percebido como relativo à política, e as fronteiras que as pessoas estabelecem como fora desse domínio. Neste sentido, em uma definição nativa e etnográfica de política, esta categoria pode assumir diferentes formas, inclusive a adjetivação de uma ação cotidiana (*ibidem*). Uma etnografia da política descortina a enorme criatividade de elaboração e ressignificação dos jovens, que se traduz na multiplicidade de concepções sobre política, resultantes do fluxo de informações aos quais estão submetidos, a partir das redes sociais, fonte importante de informação que se utilizam como canais de youtube, discussões em sala de aula, exposição dos professores, o que consta nos livros didáticos, os demais livros que têm acesso, o que assistem nos jornais, o que escutam dos colegas e dos familiares, e se apropriam e reelaboram dotando de sentido suas realidades sociais.

Observando as formas etnográficas de definir política no contexto do meu campo, foi possível perceber algumas formas de perceber o que era a política. Apesar das polarizações entre esquerda e direita – e dos elementos já apresentados – era possível perceber que alguns estudantes compreendiam a política atrelada à política institucional, eleitoral, ou nas palavras de Santiago, a visão de política mais disseminada entre as pessoas é a “política dos políticos”, representada por “grupos de pessoas que idealizam umas leis que as pessoas, como cidadãos, são obrigadas a cumprir e a seguir”, no que ela detalha: “A política que fazem as regras, essas políticas de tribunal TJ eu chamo de política de político, que é a política que

mais as pessoas têm em mente é essa” (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

A definição de “política de político” feita por Santiago destoa da noção de política explicitada pelo aluno Tobias, quando este defendeu que a questão de um bom governo está para além de ser de esquerda ou de direita, posto que um bom ou mau governo é resultado mais direto de questões técnicas, da capacidade de gerenciamento do que uma questão política. Essa discussão, na antropologia, acerca das fronteiras mais ou menos delineadas entre a política como jogo de interesses e a técnica como pura “aplicação” da lei, e que, portanto, a interferência de interesses políticos externos colocaria em risco a credibilidade das decisões jurídicas, foi realizada por Lewandowski (2019), ao promover uma reflexão sobre os modos como se faz política no direito a partir da prática jurídica a partir de uma etnografia realizada no Supremo Tribunal Federal (STF), através de um “deslocamento analítico que, em vez de rastrear a convergência entre a prática jurídica e os interesses políticos externos a ela, tenta descrever a política própria do direito que se faz no cotidiano dos tribunais” (p. 300). Neste sentido, a autora demonstra que “técnica e política são formas distintas do que pode ser entendido como fazer política ou não fazer política” (p. 301), porem salienta que a técnica guarda sua própria política.

A categorização “política dos políticos” feita por Santiago encontra ressonância na discussão realizada por Bezerra e Comerford (2013) em que afirmam que “fora do ‘tempo da política’, a política é associada mais diretamente à atuação de especialistas, sobretudo os políticos, e instituições percebidas como políticas: partidos, parlamentos e órgãos governamentais, entre outras.” (p. 473) Essa concepção decorre de uma sociedade que está assentada em uma estrutura vertical, bastante hierarquizada, “onde a política é assunto de muitos (ainda que por determinado período [o eleitoral]) mas é responsabilidade (com o que há de ambíguo nesse termo) de poucos” (PALMEIRA E HEREDIA, 1977).

Mas, mesmo considerando essa amplitude de significados e matizes, a política, num sentido mais cotidiano, é vista como alguma coisa ou atividade relativa aos políticos. Não me parece necessário ter que apresentar evidências para afirmar que a maior parte da população percebe a política – ao menos a política institucional – como um domínio específico com regras e valores próprios. Espaços como o Parlamento, o “Governo”, partidos e outras corporações do gênero são vistos como os cenários por excelência da política formal, em que os “políticos” são, no dia-a-dia e de forma permanente, os atores principais (SCOTTO, 204, p. 132).

Porém, uma outra perspectiva trazida pelos alunos entende que a política é uma atividade ordinária, presente no cotidiano do cidadão comum e não circunscrita

temporalmente em ano eleitoral restrita aos que pleiteiam candidaturas de cargos políticos. Segundo este prisma, a política é feita pelos cidadãos para além do voto, é a luta por direitos, é expressão uma opinião, é ter consciência, ou, de maneira mais radicalizada, a própria existência performa a política, seguindo o raciocínio de um aluno que, ao questionar a noção de apolítico, afirmou que não há como não se envolver com a política porque nós somos a política – opinião expressa após exibição de um vídeo aula sobre cidadania. Destaco trechos de duas entrevistas que abordam a política cotidiana, ou nos termos de Santiago, “a política do povo”:

Eu considero a nossa política, a política que a gente faz todo dia, que é expondo nossas opiniões, conversando. A gente faz política com os protestos, expondo a nossa opinião quebrando alguns tabus, é um tipo de política, essa política eu considero como política de povo. (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

Política não se trata assim só de um termo constitucional, política é basicamente tudo o que a gente faz no cotidiano. A partir do momento que a gente pega um pedaço de papel e joga na cesta de lixo a gente tá sendo uma pessoa política, a gente tá seguindo uma determinada regra. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019).

Esse panorama de uma concepção de política ampliada já havia sido problematizado:

Quando Max Weber se pergunta pelo sentido que as pessoas atribuem à política, ele aponta, precisamente, para essa diversidade e superposição de significados. Weber observa também que o conceito é extraordinariamente lato e engloba qualquer tipo de atividade diretiva e autônoma. Fala-se de política de divisas dos bancos, da política de um sindicato numa greve e pode-se até falar da política escolar de uma cidade ou vila, da política que a presidência de uma associação segue em relação a esta e mesmo da política de uma esposa astuta que pretende governar o marido. (SCOTTO, 2004, p. 131).

Para minhas interlocutoras de pesquisa, a política – que não se resume a política institucional - se expressa em uma multiplicidade de formas que começa desde o pensamento/diálogo e se concretiza no ato/ação. Segundo essa perspectiva, o ato político começaria no pensamento e a divulgação desse pensamento ou ideal, a proposição e convencimento de outras pessoas sobre esses ideais, causas, como aponta Bruna, a partir de sua própria experiência com um amigo que a apresentou ao anarquismo:

Eu acho que um ato político começa desde um pensamento até propor ele a outras pessoas, Tipo nessa questão do meu amigo ter me apresentado o que era anarquismo, isso foi um ato político eu, eu acredito né... porque ...

isso me fez pensar, isso me instigou a pensar sobre outras coisas e daí eu descobri outras coisas e fez eu me apaixonar por sociologia, antropologia tudo isso, eu acho que isso tem a ver com... com esse comentário dele. Então eu acho que pensamentos e divulgações assim de ideais são atos políticos (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

Para o Bigodón, no entanto, a política começa no pensamento, da consciência do que é certo e do que é errado, perpassa a expressão de uma opinião, e se estende a uma atitude política, caso esteja em consonância com a legislação, na medida em que:

Uma atitude nossa pode ser considerada política, né, porque a gente tem que ter a lógica do que é certo e do que é errado. Então essa lógica já é basicamente política, porque é preciso saber, como que eu posso dizer, ser uma pessoa receptiva, uma pessoa que segue as leis de nossa legislação, isso tá sendo político. (Bigodón, em 25 de outubro de 2019).

A política se desdobra ao âmbito da prática, da ação nas ruas por meio de protestos na luta por direitos, diferentemente de comentar sobre política, atuar politicamente requer se posicionar ativamente, como nos informa o Matheus sobre sua relação com a política:

Não, han, não, eu comento às vezes com amigos meus sobre política, acho que, mas chegar a atuar, eu não atuo, eu não vou em protestos, eu não luto digamos pelos meus direitos de certa forma, mas, é isso. É, de certa forma, eu não dou minha opinião ativa sobre as questões políticas do Brasil. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Andressa compõe o grupo dos que não se interessam por política e, assim como Matheus, afirma não atuar politicamente, mas já foi para atos de rua porque, segundo ela, era de seu interesse pois a defesa da educação pública era a principal reivindicação. Para Andressa, “política é o que define como vão as pessoas no país”, e funciona como um termômetro sobre a realidade social das pessoas, dado que a “política aumenta quando as coisas pioram” conforme nos relata Luana e, portanto, se faz necessária porque:

Para poder entender o que tem que fazer pra mudar, e se a gente não for estudar sobre política a gente nunca vai entender o que tem que ser feito pra mudar tudo, pra melhorar. (Luana, em 10 de outubro de 2019).

Diante do exposto, fica evidente o quão complexas e dotadas de riqueza são as elaborações mentais e práticas dos jovens acerca da política, da realidade social, e o quanto o ensino da Sociologia exerce papel primordial no processo de inquietação, reflexão, questionamento e confrontação sobre qual o seu lugar no mundo, o que defende, o que repudia, e sobre o que deseja mudança. Ainda que certos discursos e práticas não façam

sentido se analisados sob uma lógica de padrões cartesianos, porque é possível não gostar de política mas se reivindicar feminista, e não se posicionar como militante de esquerda, assim como é possível não definir o que é política e achar que não atua politicamente mas participar de manifestações em defesa da educação pública, ou então sentir a necessidade de se organizar politicamente em um movimento social que reivindica uma sociedade comunista e achar que são muito radicais, ou ser apaixonada pela disciplina de Sociologia mas não gostar muito dos assuntos de política, e não conseguir delimitar até que ponto a política estaria presente ou não em determinadas discussões em sala. Também é completamente viável reconhecer a importância da política, mas ter preguiça de debater, e ainda assim se dispor a pesquisar sobre determinado político somente para irritar colegas de turma que criticam o mesmo, ou quando se identifica como feminista e defende posicionamentos relacionados à esquerda, como o caso da legalização do aborto, mas se rotula como centro, por criticar a radicalidade de quem se posiciona nos extremos de direita e esquerda e esquece que é possível conciliar interesses de pobres e ricos, ou até mesmo, segurar uma plaquinha escrito “Lula Livre” durante o debate em sala, definir esquerda como pró-Lula, e ainda assim dizer que não se enquadra nem como esquerda, direita nem centro.

A não rotulação e demarcação de um posicionamento político se alicerçam em críticas às ações radicais, atitudes consideradas extremistas e revolucionárias, interpretadas como agressivas e que, por isso, geram preocupação. Neste sentido, é possível inferir que as ideias de radicalismo e extremismo foram associadas à noção de agressividade, falta de racionalidade, sobriedade e parcimônia. O radicalismo justifica a repulsa ou desinteresse pela política, esta compreendida como sinônimo de confusão e briga sem fim.

CAPÍTULO 3: GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMO

Minha pesquisa de campo me conduziu a indagar o que articula as diferentes concepções de gênero e sexualidade dos estudantes, e de quais maneiras a vivência escolar, as aulas de Sociologia, as representações políticas, e as relações familiares estão imbricadas nesse processo. Pareceu-me interessante ainda pensar em que medida essas instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas durante nossas vidas.

O eixo central deste terceiro capítulo consiste em problematizar de quais formas as classificações dicotômicas são mobilizadas pelas estudantes, ora ressignificadas ora atravessadas quando não cabem em suas práticas e vivências de gênero e sexualidade, na medida em que elas borram as fronteiras das categorias existentes e tentam escapar dos rótulos por meio da fluidez e do “tanto faz”. Essa discussão está assentada na observação e análise das representações e posicionamentos políticos que os estudantes possuem sobre identidade de gênero, violência contra a mulher, feminismo, sexualidade, bem como suas práticas na escola. Igualmente, em campo pude perceber como a instituição escolar se posiciona sobre estas questões. Neste sentido, a proposta é interrogar em que medida a escola é um espaço de expressão da diversidade, uma vez que convive com a ambiguidade: por um lado a sensação de liberdade para exercer a sexualidade por parte dos alunos e o

reconhecimento do diferencial da gestão da escola no sentido de respeitar e acolher a diferença, e por outro a existência de situações entre gestores e professores onde a tolerância é substituída por piadas machistas, sexistas e transfóbicas. Para tanto, as concepções etnográficas acerca destas temáticas são apresentadas ao leitor por meio de trechos do diário de campo, entrevistas e a descrição de atividades realizadas pela escola.

Gênero e sexualidade

Início este capítulo apresentando a complexidade das diferentes nuances que estão imbricadas nos modos como os alunos flexibilizam as categorias e identidades como formas de experimentação dos gêneros e das sexualidades. Para dialogar sobre esta questão, trarei a perspectiva êmica do “tanto faz” que desponta nas concepções de gênero e sexualidade de Raissa, Andressa e Santiago. A fala de Renata a seguir é sua resposta quando perguntada sobre como ela se vê em termos de identidade de gênero e sexualidade:

Eu sou bissexual, e como as pessoas falam, de gênero não binário, eu prefiro falar gênero fluído. Eu me identifico como mulher, mas também como homem. Pra mim todo mundo é assim, tipo homem, ele não é o tempo todo bruto, é sensível, é calmo, isso são qualidades femininas, mulher também tem que impor alguma coisa ela tem que ser mais valente, que é uma qualidade masculina. E sobre mim é porque algumas vezes eu me sinto mulher e outras vezes homem (Renata, em 24 de outubro de 2019).

A fala de Renata informa tanto o entendimento que a sociedade tem sobre sua identidade de gênero, quanto sua própria formulação, ao afirmar que prefere usar a expressão gênero fluído, e em seguida, justifica indicando que reúne personalidades e características socialmente atribuídas a homens e a mulheres e, portanto, oscila na forma como se percebe no cotidiano. Seu posicionamento, no que tange às questões de gênero, é imbuído de ambiguidade, na medida em que, ao mesmo tempo que apresenta elementos relacionados a uma não definição dicotômica e excludente, como quando afirma que não se identifica nem enquanto mulher nem como homem, também expressa um discurso que remete a certa essência, uma vez que reconhece conteúdos fixos de feminilidade e masculinidade. Sua concepção de gênero aqui desconsidera a compreensão deste como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p.86).

Neste sentido, é possível afirmar que Renata se desfaz parcialmente da lógica do binarismo, na qual assentam as relações e os discursos sobre gênero e a sexualidade, posto

que ainda reproduz as expectativas sociais sobre o comportamento de homens e mulheres, embora ressalte sua singularidade ao subverter o enquadramento da heteronormatividade e do binarismo sexual, de modo que esta transgressão seja percebida e presente nos comentários dos professores chamando atenção sobre a forma que se veste (sempre de preto, casacos de couro, botas), o uso de piercings e o comportamento ora “introspectivo” ora “intimidador”, a partir dos quais concluem que ela “sofre de problemas psicológicos”. A construção do binário de gênero constitui a dualidade do eu e do outro constituindo uma relação oposicional, por meio da qual se pressupõem identidades estabilizadas nas diferenças anatômicas dos corpos e nas diferenças sociais delimitadas em papéis femininos e masculinos. Desta forma, no imaginário social, ser homem implica em não ser mulher e na necessidade de distinção de todo e qualquer marcador identitário inscrito no universo feminino, assim como o inverso também se verifica nessa circunscrição (DOS REIS; PINHO, 2016).

Pode-se preconizar que essa instabilidade se manifesta resultante de uma não correspondência entre identidade de gênero e expressão de gênero, em que a primeira se refere a como a pessoa se sente e se percebe, e a segunda está relacionada à forma como a pessoa apresenta socialmente seu gênero, pela vestimenta, comportamento, modo de falar (MARANHÃO F^o, 2015), mas aqui coaduno com a ideia de que os atributos de gênero não se revelam enquanto expressão de uma identidade pré-estabelecida, que seria real, mas que as diferentes formas sob as quais um corpo se mostra ou os significados culturais que produz são atos performativos. Deste modo, a noção de uma identidade de gênero nada mais é que uma ficção regulatória, tal como nos informa Butler (2018). Enquanto Renata prefere se identificar como gênero fluído porque se identifica tanto com os atributos tidos como masculinos e femininos, Andressa admite gostar e adotar uma performance de gênero que não corresponderia ao que socialmente é visto como feminino, mas se reconhece enquanto mulher, embora se sinta coagida a se rotular como transgênero e, por isso, almeja ter a liberdade de não fazer parte do enquadramento classificatório. Nas suas palavras:

Éhhh... eu me identifico como trans, não transgêneros éhh... não é, é outro nome, tipo, quem não é que nasce mulher e quer ser homem, não é esse aí, é que só veste roupa masculina, eu não sei se é transgênero mas eu acho que é transgênero. Eu me identifico como mulher, em uma... tipo, em um... eu sou mulher, mas eu não quero ser chamada de homem, mas eu gosto de me vestir como menino entendeu? Tipo, roupa masculina, eu só gosto de roupa masculina. Sou contra essa classificação e divisão, porque... na, na minha opinião qualquer um tem que ter sua liberdade. Nunca me incomodou não, eu já até me acostumei [a ser confundida com menino] (Andressa, em 3 de outubro de 2019).

A fala de Andressa nos permite perceber como são tênues as fronteiras de classificação das categorias existentes sobre identidade de gênero e a dificuldade de mobilizá-las em termos de autoidentificação, dado que ela não sabe exatamente se pode ser considerada transgênero por gostar de adotar um estilo socialmente visto como masculino. Embora ressalte que se identifica enquanto mulher, me relatou que nas redes sociais assume um perfil masculino, com linguagem adaptada e nome social, mas faz questão de esclarecer que não gosta de se rotular e por isso não se importa como as pessoas a chamam, inclusive porque não sabe como se definir, não está preparada para assumir uma posição e, em vista disso, acredita – mas sem certezas – que deva ser não-binário.

Assim, eu, eu não, eu sou não-binário, por mim qualquer um me chamando de 'bonito' ou 'bonita' tá, tá bom, eu não ligo muito em questão disso não. Prefiro não me rotular. Eu, eu já teve um tempo que eu... queria ser chamado no masculino mas eu não tava tendo a certeza daquilo, aí eu "não, eu vou ser não binário" e não vou muito ligar pra questão de "lindo, linda", qualquer um... pra mim tanto faz. Na rede social é bem difícil de eu... querer opinar, me rotular tipo "ah qualquer um", aí se eles chamam masculino eu 'tudo bem' eu deixo, aí aqui na escola não, já é no feminino e eu deixo, não opino com nada, assim também. Eu tenho mais liberdade nas redes sociais. Eu ainda, ainda não tô preparada totalmente... me assumir (Andressa, em 3 de outubro de 2019).

A indefinição tende a incomodar as pessoas, pode gerar conflitos de entendimento, falta de consenso, ruídos na comunicação pela ausência de alinhamento. Em consequência, os sujeitos que ressignificam, deslizam e escapam às classificações em que anseiam por localizá-los, podem ser acusados de confusos, ou até mesmo como expressão de desconhecimento sobre si. Neste sentido, Dos Reis e Pinho (2016) explicam gênero enquanto um espectro, fazendo referência a possibilidade de flutuação entre os polos feminino e masculino, inclusive podendo ultrapassar essas divisas, válidas também para pensar as relações afetivas e/ou sexuais que borram as fronteiras que delimitação a orientação sexual. Andressa já foi alvo de comentários entre colegas da escola por aceitar ser chamada e se posicionar tanto no masculino quanto no feminino. Sobre isso, Lui, melhor amiga de Andressa, comentou comigo que nem ela mesma a entende:

É porque é bem mais nas redes sociais, eu não entendo isso de [Andressa] já tentei entender, já falei "Pow, pesquisa mais sobre isso, tu pode ser uma pessoa não binária". Daí algumas pessoas chegam e perguntam – "Pow, você quer que eu fale contigo, você quer que eu me refira no masculino ou no feminino?". Ela fala "Tanto faz, qualquer um, eu não me importo com isso, entendeu". Realmente é uma coisa que eu entendo a confusão que faz na cabeça de outras pessoas por num lugar ela se definir no masculino e outras no feminino, mas quando alguém chega e fala pra ela como tu quer

ser chamada, ela fala “Tanto faz, qualquer um” (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Lui, além de se considerar a melhor amiga de Andressa, se disse responsável por “acolhê-la” na escola, isto é, fazer amizade, e leva-la para seu círculo de amizade LGBTQI+²⁹, conforme me disse, em meio a resistência que suas outras amigas tinham em relação a ela, por não ser “engajada politicamente na causa”. Segundo ela, Andressa falava “muita besteira e era escrota”, mas jura que ela mudou bastante depois que passou a conversar com ela, como nos relata abaixo:

Meus amigos odiavam [Andressa], mas gente falavam assim: cara, tu andando com [Andressa], ó que as pessoas vão pensar de ti, são pessoas completamente diferentes, eu não entendo como vocês andam juntas. Eu “Mano, [Andressa] tem potencial pra melhorar, eu sei que ela vai melhorar, ela vai conviver mais tempo comigo e tipo, eu não vou mudar a mente dela, mas eu sei que ela pode melhorar porque pow, ela é lésbica, mas sendo lésbica, preconceituosa que ela era, e hoje em dia eu percebo que ela não é mais, que ela mudou completamente”. E às vezes ela faz comentários idiotas, eu vou lá e corrijo... não pow, isso não é legal (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Há uma tentativa de politizar a identificação de gênero e sexualidade de Andressa que se traduz na cobrança que Lui faz à amiga para que pesquise mais e se engaje na militância da causa. De certa forma, sua percepção de tutela em relação à Andressa, como alguém que a orienta e pode ajudá-la a perceber sua identidade perpassa sua preocupação com a luta política. Essa postura de Lui está relacionada com seu próprio engajamento político, uma vez que participa do movimento social Fórum e Redes de Cidadania³⁰, com interesse em especial pela visibilidade da luta LGBTQ+, e sempre convida Andressa para participar juntamente com ela em protestos e atos de rua.

No caso de Andressa, a não rotulação não necessariamente é sinônimo de alguém que ainda está confuso em relação a sua própria identidade ou ainda descobrindo sua sexualidade e por quem sente desejo. Mas um movimento de encontro com as diferenças e singularidades, que resulta não na “fuga absoluta das definições, mas, sim, sobre um propósito de embaralhá-las e, de vez ou outra, brincar com elas...” (ALEGRIA, 2016, p.126), ainda que não saiba,

²⁹ Segundo as definições da Aliança Nacional LGBTI, as letras LGB, refere-se a orientação sexual da pessoa, ou seja, as formas de se relacionar afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas, e outra parte, TQI+, diz respeito a identidade de gênero, ou seja, como a pessoa se identifica, e vai além do gênero feminino ou masculino.

³⁰ O Fórum e redes de Cidadania é um movimento social na luta pela garantia de direitos, democracia e soberania do povo, que surge e se consolida como organização em 2006, como resultado das jornadas de mobilização e assembleias em várias cidades do Maranhão, desde 2002, na liderança de Jorge Moreno, atualmente coordenador no núcleo do fórum em São Luís e estudante do IFMA.

sempre, nomear essa multiplicidade de afetos e desejos que a constituem. Santiago, quando questionado sobre sua identidade de gênero também me disse que não se encaixava nos rótulos existentes, por preferir não se definir. Ainda apontou a dificuldade das pessoas em enxergar com naturalidade esse processo:

Identidade de gênero eu acho que é mais, eu classifico mais como, tipo, como eu me vejo. Não é que eu não saiba, eu não me vejo colocado em nenhum porque eu não eu gosto de dizer o que eu sou, porque eu não sei nada. Porque o futuro é uma coisa imprevisível, vai que um dia me vejo como hetero e quero ser só hetero, só quero pegar menina, aí dois dias depois eu sinto atração por meninos, e aí? Sim, pra mim sim, pras pessoas não, em pleno século XXI as pessoas ainda não conseguem acreditar que isso seja uma coisa natural, e as pessoas colocam isso como uma coisa demoníaca, como uma coisa que não seja de Deus, uma benção, que não seja uma coisa boa. Mas é, cadê que eu já vi um gay matar outro gay? De tiro, só porque ele é gay? (Santiago, em 2 de outubro de 2019).

É possível analisar a declaração de Santiago a partir da perspectiva construtivista adotada por Heilborn (1996, p.02), que “sustenta que a sexualidade não possui uma essência a ser desvelada, mas é antes um produto de aprendizado de significados socialmente disponíveis para o exercício dessa atividade humana”. Depreende-se disto, a ideia de que as sexualidades não constituem necessariamente elementos de definição de identidades, considerando que estas são instáveis e heterogêneas. A proposta é que a compreensão das sexualidades ocorra por meio da noção de perspectivas não-lineares, e não de forma essencializada, tal como a autora argumenta:

Mantê-lo em perspectiva ajuda a esclarecer como é possível em determinados contextos entender-se como homossexual e em outros não. O desafio colocado para a análise é entender a não linearidade da significação; o permanente deslocamento do sentido em termos situacionais, afastando a interpretação de uma inconsistência da postura discursiva por parte desses (as) nativos (as). Presencia-se, nesse caso, o fato mais geral de as identidades sociais não se constituírem de modo linear, nem necessariamente explícitas. Nessa configuração da pessoa nem tudo é solar; é possível deixar na sombra, não nomeadas certas dimensões da construção de si e uma delas é o espaço entre o desejo e a elaboração de uma identidade sexual marcada (HEILBORN, 1996, p.06).

Andressa e Santiago colocam questões para pensar a heterossexualidade como pressuposto das relações. A naturalização da heterossexualidade funciona como dispositivo de captura que limita a multiplicidade de formas de vivenciar as sexualidades que não se enquadram em um padrão normativo e, por isso, são rotuladas como desviantes. Como parte dessa perspectiva heteronormativa, reside a expectativa de correspondência entre sexo, gênero

e desejo, em que o sexo é visto como algo que antecede o discurso de gênero, que se concretiza nos corpos em macho-fêmea, por meio de um determinismo biológico. Esta é a lógica responsável pela manutenção do binarismo de gênero homem-mulher (BUTLER, 2003). Butler, entretanto, sugere outra forma de compreensão do gênero.

Entretanto, conforme foi constatado em Butler, o gênero é uma complexidade humana que não se delimita no corpo, no sexo biológico, mas é algo sempre inacabado, instável, com inúmeras distorções e divergências e que não são, nunca, fixos, essenciais e determinantes. (SOARES, 2012, p. 12)

Atualmente os estudos de gênero e feminismo seguem a tendência de desconstrução, principalmente de oposições binárias, entre elas, as de sexo e gênero, enquanto críticas às primeiras teorias consolidadas sobre essas temáticas (SARDENBERG, 2004). Judith Butler é uma das autoras que se destaca por realizar uma crítica à distinção radical entre sexo e gênero da versão do feminismo de Simone de Beauvoir. Suas críticas, neste sentido, são direcionadas à ideia de construção do gênero a partir do sexo, uma vez que esta construção gera apagamentos e exclusões na delimitação de suas fronteiras, ao se encaminhar por uma matriz heterossexual e binária. Deste modo, Butler (2003) se propôs a desconstruir o conceito de gênero consolidado pela teoria feminista, ao problematizar a premissa pilar da divisão em que o sexo é tido como natural e o gênero é construído socialmente, bem como refuta a ideia do gênero tomado como essência ou substância do sujeito. A tese que defende é que essa distinção entre sexo/gênero não faz sentido, uma vez que o sexo é discursivo e cultural assim como o gênero. Portanto, prefere falar em performance de gênero ao invés de identidade de gênero, uma vez que a identidade é performativamente constituída temporalmente por meio de atos, gestos, representações ordinárias, isto é, não há um eu generificado anterior aos atos performativos. Compartilhando da mesma concepção, Fausto-Sterling (2002) pensa o corpo como uma materialidade em construção, e desta forma, critica o dualismo sexo/gênero porque impossibilita uma análise sociocultural do corpo, como explica a seguir:

Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo. (FAUSTO-STERLING, 2002, p.16)

Quando Andressa afirma que está se “*descobrimo, tipo no meio... do caminho. Não me identifico nem enquanto lésbica, bi ou hetero*”, é uma forma de expressar que a existência

dos sujeitos perpassa uma multiplicidade de possibilidades que o binarismo tende a limitar. Isso implica dizer que “a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver” (LOURO, 2008, p. 21).

Família e religião relacionadas ao gênero

A pesquisa de campo me mostrou que a construção das concepções e vivências de gênero e sexualidade é perpassada, entre outras coisas, pela educação familiar. É atribuído à família³¹, enquanto instituição responsável pela socialização primária dos indivíduos, o papel de protagonismo na educação sexual de crianças e adolescentes - uma vez que há a prerrogativa dos pais e da família em “educar” seus filhos no que se refere às questões de gênero e de sexualidade -, produzindo comportamentos que se manifestam e são naturalizados no espaço escolar (MIRANDA; SILVA, 2017). No entanto, é preciso olhar mais de perto como essas questões são recepcionadas e discutidas pelas famílias, analisar os diversos fatores (geracional, religioso, falta de informação/formação, por exemplo) que influenciam o posicionamento e o quanto a educação familiar reverbera na percepção que as jovens possuem de si, seus corpos e desejos.

Na discussão sobre gênero e sexualidade, as relações familiares estiveram presentes direta ou indiretamente, em todas as entrevistas, atividades em sala, conversas informais e relatos das estudantes. Como pano de fundo, comumente apareciam atitudes e pensamentos relacionados a algum tipo de discriminação. Para Andressa - que como vimos, prefere não se identificar de forma fixa em relação à sexualidade - o preconceito mais evidente é o que advém de sua família. Por isso, ela não conversa com seus familiares sobre isso, optando por confirmar sua heterossexualidade para eles. Entende que uma das variáveis que influencia as dificuldades dos pais em compreendê-la é a religião. Porém, há situações, como a que descrevo a seguir, em que as pessoas julgam sua forma de vestir e a confundem com um menino, o que gera constrangimento para seus familiares:

Já sofri preconceito em questão da minha família, do... é, só da minha família mesmo. Ah, eu já fui comparada com um menino e teve vez, teve um dia que minha mãe tava comigo na rua e veio uma moça e falou assim ‘nossa, seu filho é tão bonito!’, aí minha mãe “não, é filha”, aí ela ficou todaaaa sem graça. Aí eu comecei a rir, aí eu comecei..., eu fiquei rindo

³¹ Segundo Miranda e Silva (2017), a ideia de a família ter a prerrogativa de educar os filhos em relação às questões de gênero e sexualidade está atrelada à discussão acerca da “ideologia de gênero” na escola, que perpassou o debate no Congresso Nacional no Brasil sobre o Plano Nacional de Educação, a partir de parlamentares católicos e evangélicos.

assim de cabeça baixa, aí mamãe ficou até meio braba com isso. Meus pais acham que é uma faaase [sobre sua sexualidade], vamos dizer assim, mas... quando eles me perguntam, eu sempre nego, mas eu sei que no fundo eles sabem (Andressa, em 3 de outubro de 2019).

Andressa utiliza seu cabelo bem curto, não costuma usar adornos como brincos, pulseiras e colares, nem maquiagem – acessórios socialmente relacionados à imagem de feminilidade. Seu relato nos informa sobre como os corpos são cotidianamente classificados através da aparência do sujeito, a partir da qual é produzida interpretação e delimitação de gênero. As roupas e os adereços compõem um discurso visual que representa como a pessoa é ou gostaria que fosse vista (CEZAR, 2019), mas nem sempre esse discurso é delimitado, podendo gerar certa confusão, dubiedade ao pensamento binário do observador.

Lui, assim como Andressa, já passou por situações em que foi confundida com um menino - gerando constrangimento perante sua tia, que estava presente no momento do acontecido – uma vez que os sujeitos são classificados pela forma em que se “apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2000, p. 9). Ela me relatou algumas destas situações vivenciadas e afirmou já estar acostumada:

Eu já fui chamada de garoto na rua, acho que todos os dias praticamente, acho que é uma coisa que eu nem me importo mais. A pessoa me chama de garoto, eu “beleza”. Uma vez eu tava passando na praça, tinha um casal tirando fotos, daí ele falou – ei, garoto, você poderia tirar uma foto nossa? aí eu “hmm, garoto, tá claro”, aí ela falou – vem amor, o menino vai tirar uma foto nossa. Aí eu tirei e o cara falou – “obrigado aí mano”. Me chamou de brother, “obrigado aí brother”. Aí eu “nada, de boa”. No hospital, mano, eu tava muito doente e eu fui com essa minha tia que eu não tenho uma relação boa com ela, mas só tinha eu e ela em casa, daí ela me levou no hospital, só que ainda assim a gente ficou sem se falar nada, aí a médica perguntou – “Você tem algum documento dele?” - na cara dela. Ela tava com minha identidade, ela olhou pra mim e disse desculpa (Lui, em 26 de setembro de 2019).

O apoio da família aparece como primordial para Lui, e perpassa a compreensão da necessidade da autonomia do adolescente em escolher suas próprias roupas e adotar um estilo, mesmo que não esteja moldado aos padrões sociais que estabelecem o que seria roupa de menino e roupa de menina. Lui me contou que desde a infância se sentia diferente das outras meninas na escola, exceto pela vestimenta, quando ainda era vestida sob a escolha de sua mãe, e que se sentia incomodada com o fato das meninas ficarem se maquiando e falando dos meninos (no sentido afetivo/amoroso).

Eu vestia roupas femininas, porque eu não comprava minhas roupas, mas depois de um tempo eu comecei a conversar com minha mãe e passei a pedir roupas pra ela, pra minha mãe, quando eu tinha 13 anos, e ela me dava as roupas que eu queria usar, e daí eu comecei a me sentir muito bem com aquelas roupas (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Assim como as relações de gênero, o despontar da sexualidade, a descoberta do prazer e do próprio corpo, começam na infância e alguns pais, como o de Renata, notam o desenvolvimento da sexualidade quando seus filhos ainda são crianças. Segundo ela, seu pai desconfiava da sua lesbianidade quando ela ainda tinha 6 anos, e quando ela decidiu levar para sua casa a primeira namorada e apresentar aos pais, eles agiram com “naturalidade” e foram receptivos:

Quando eu tinha 6 anos meu pai falou: essa vai gostar de mulher. E eu falava não vou, e ele acertou [riu]. Sim, ano passado eu falei pra meu pai. “Pai, to namorando”. E ele: “Homem ou mulher?” Eu: “Mulher” ... Ele: “Como é o nome dela?”. Eu disse: “[Lorena]”. É, aí ele disse: “Traz ela aqui pra casa” - aí eu levei. Meu pai não se importa muito com isso, ele é bi também. Minha mãe é hetero, mas ela nem liga... falo: “Mãe to namorando uma menina”. Ela: “Ah é, me apresenta”. Eles não se importam muito com isso (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Porém, pude perceber que nem todos os pais dão abertura para conversar com os filhos sobre sexualidade, ainda mais se seu filho ou filha não seguir os modelos de heteronormatividade e binarismo de gênero. Júnior, evangélico assim como sua família, disse não se sentir à vontade para conversar com sua mãe sobre determinados assuntos que ele intitula como “*coisa de adolescente*”, por receio de julgamentos: “*Acho que questões mais íntimas, por exemplo, de adolescente, um namoro, não tem como chegar, porque eles vão logo começar com aquela babação*”. Nesta questão, a relação de Júnior com sua família, em partes, se assemelha com a de Andressa, que também possui pais evangélicos e compartilha com o colega o receio de contar a eles assuntos que envolvem questões de sexualidade, por medo de julgamento e sermões.

Durante a convivência com alunos e alunas, percebi que a religião integra os discursos sobre gênero e sexualidade como um princípio que norteia o pensamento e as práticas, atuando como um filtro de informações que delimita em que medida pode é possível se posicionar, a partir dos ensinamentos bíblicos, em assuntos frequentes em rodas de amigos - como traição, sexo antes do casamento, liberdade sexual. Isso ficou nítido na entrevista com Júnior e Alice, ambos evangélicos, que ao serem indagados sobre sexualidade, citaram como diferencial a relação que possuem com a religião cristã, constituindo uma identidade:

Por exemplo, eu faço o curso Jovem Aprendiz. Jovem Aprendiz é até 24 anos, então tem pessoas de várias idades e eles estavam falando sobre traição e sexo antes do casamento, eles perguntaram pra mim o que era isso, eu digo: “Não isso pra mim é pecado, porque eu sigo um princípio”. Aí eles: “É, e qual é?” Eles ficaram totalmente focados naquele assunto. Eu tento passar o que eu sei, eles dizem o que eles sabem, o que eles já fizeram, mas a gente tem que saber ter um filtro, o que a gente pega e o que a gente não pega (Júnior, em 27 de setembro de 2019).

Fizeram uma roda a gente começou a falar de vários assuntos e surgiu sobre sexualidade, aí eu fiquei ali, mas, tipo, eu tava só ouvindo primeiro e as pessoas falando: “Ah, eu fiz, eu não fiz, não sei o quê, não sei o quê...” Aí chegou a minha vez, aí: “Assim, eu não fiz. Eu sou isso eu sou aquilo.” Aí um já me olha assim, “Como assim...? Não sei o quê...” E eu falei o que eu achava, porque que eu tomei essa decisão, porque que eu não vou perder [a virgindade] ainda. Então, tipo, depende de com quais pessoas eu vou tá conversando sobre esse assunto, mas eu falo sim. Já saberia o motivo pelo o qual eu não vou perder ainda, qual o princípio em relação a isso. Porque eu tenho uma identidade, se eu tô dizendo que eu sou cristã eu sigo uma base, eu sigo uma doutrina. Então eu tento mostrar isso pra eles, eu não tenho problema (Alice, em 27 de setembro de 2019).

Durante as atividades e aulas interdisciplinares voltadas para o projeto contra o feminicídio, a religião ocupou um lugar não central, porém importante, nos relatos das estudantes. Ela aparecia, especialmente, em discussões que envolviam a submissão da mulher ou a justificativa para aceitação de algum tipo de opressão, como podemos ver na fala da aluna Judite, que compartilhou com a turma, a partir de sua experiência de acompanhar sua tia na igreja Batista, como essa narrativa aparece nas reuniões de aconselhamento para as mulheres cristãs. Segundo destacou, uma das falas da pastora deu orientações às mulheres que estavam presentes, principalmente às casadas, com base nos ensinamentos bíblicos de que a esposa sábia, que possui um comportamento de retidão que agrada a Deus, deve ser “submissa” ao marido, obedecê-lo sem questionar, em respeito ao matrimônio e à constituição de sua família.

Ao ser interpelada para comentar o que achou da realização do projeto interdisciplinar da escola, Lui avaliou como saldo positivo a mudança de opinião, produto das reflexões, de muitos estudantes que achavam a submissão da mulher ao marido como normal ou naturalizada pelos princípios bíblicos. Nas palavras da aluna:

Eu vi pessoas mudarem de opinião, porque tipo assim, porque tinha meninas, esqueci a palavra, claro que a mulher tinha que ser submissa ao homem, tinha que satisfazer seu desejo porque viu que na bíblia tinha uma coisa parecida com isso e tal, mas isso levava a consequência bem graves e

o assunto feminicídio ano passado mostrou bastante isso. Eu achei bastante interessante, eu achei maravilhoso assim (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Por outro lado, o aluno Júnior, que é evangélico e frequenta a Igreja Batista, me contou em uma conversa informal, na qual estávamos comentando sobre um vídeo em que uma declaração do bispo Edir Macedo³² durante o culto gerou polêmicas ao circular na internet, que no grupo (WhatsApp) de sua igreja, as pessoas, inclusive seu pastor, repudiou a fala. O vídeo apresenta trecho da pregação do bispo Edir Macedo em que afirmou não aconselhar suas filhas a fazer faculdade, porque a mulher não pode ser mais inteligente que o homem, visto que essa relação assimétrica poderia atrapalhar o casamento. Segundo o estudante, sua Igreja, ao contrário da Universal que só “preza pelo capital”, ensina que a desigualdade entre homens e mulheres é um “princípio do passado”. Em seguida, para reforçar seu argumento, citou *“Por exemplo, o meu pastor ele é dentista, a mulher dele também é dentista e ele diz que mulher nenhuma deve ser deixada pra trás”*.

Conversas de corredor com Santiago também me foram reveladoras de dinâmicas da escola que perpassam questões de cunho religioso, que até então eu desconhecia. Em um desses diálogos, o estudante veio desabafar sobre situações de “intolerância religiosa” que vivenciou e havia ficado chateado com o posicionamento dos funcionários da escola, inclusive da gestão. Nas reuniões mensais de planejamento, alguns professores se queixaram sobre o não alinhamento acerca da tolerância de entrada dos estudantes à escola e à sala de aula, o que vinha gerando certos transtornos para os professores que dão o primeiro horário de aula, em que muitas turmas estão esvaziadas, pelo atraso dos estudantes. Enquanto algumas professoras permitem que os alunos entrem na sua aula a qualquer horário, alegando que se a portaria permitiu a entrada, eles teriam o direito a assistir aula, outros docentes não permitem, resultando em aglomerações de estudantes de diferentes turmas pelos corredores e pátio. Para contornar essa situação, a gestão da escola adotou como medida o encaminhamento dos alunos que chegassem atrasados para a biblioteca. Santiago, com certa frequência, fazia parte desse grupo e nesta semana foi direcionado para biblioteca para aguardar o início do segundo horário de aula. Ao chegar lá, o funcionário que fica responsável pela biblioteca começou a ler a bíblia em voz alta e ele disse que era um absurdo essa “doutrinação” na escola e disse que iria se retirar, porém o funcionário questionou o comportamento dele e disse que era apenas a palavra de Deus, ao que Santiago retrucou dizendo que não acreditava em Deus, para

³² Edir Macedo Bezerra é um bispo evangélico, escritor, teólogo e empresário brasileiro. É o fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus e proprietário do Grupo Record e da RecordTV, a terceira maior emissora de televisão do Brasil.

espanto dele, que respondeu que “se ele não era de Deus”, ele só poderia ser “seguidor do diabo”. Depois desse comentário Santiago me disse que ficou com muita raiva e saiu da sala mesmo sem permissão. Ele comentou comigo que estava chateado pelo que julgou ter sido um caso de não observância da liberdade e diversidade religiosa, e que tinha decidido conversar com a direção. No dia seguinte, nos encontramos e ele me disse que não ficou satisfeito com a justificativas dada de que “ler a bíblia não tem nada a ver com religião”, como se transcendesse uma liturgia e, portanto, estivesse para além de uma prática confessional.

No debate em sala de aula, para analisar os prós e contras acerca da proposta de legalização e descriminalização do aborto no Brasil, as questões moral e religiosa novamente se destacaram, e tornaram a atividade controversa, me colocando em uma posição de difícil mediação. Nesse dia, Matheus levou uma bíblia para a discussão e isso é significativo para o que quero chamar atenção. De um lado, percebi maior engajamento entre os alunos evangélicos em endossar argumentos contrários à legalização, inclusive por meio de exibição de vídeos apelativos que mostravam um aborto induzido em uma mulher com a gravidez avançada, com o intuito de sensibilizar a turma e mostrar a crueldade do ato. Do outro, notei alunos, como Santiago, empenhados em desnudar o que ele considera como “hipocrisia dos evangélicos”, ao apresentar em sala dados de pesquisa que revelaram que a maioria das mulheres que já abortaram possuem alguma afiliação religiosa: 56% professam a religião católica, e 25% são evangélicas³³.

Ante o exposto, é possível perceber como a escola se torna palco de múltiplas representações acerca das questões de gênero, corpo e performatividades sexuais (BUTLER, 1999 *apud* LOURO, 2000). Tais questões falam sobre os contextos vivenciados pelos alunos como sujeitos sociais fora da escola – em suas famílias, nas suas casas e igrejas. Entretanto, como a escola é o eixo central desse trabalho, cabe questionar qual(is) o(s) lugar(es) que a questão de gênero e sexualidade ocupam na escola? Qual(is) o(s) papel(eis) da escola na construção das identidades sociais dos jovens?

A escola como expressão da diversidade?

O discurso presente na legislação, na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orienta que a orientação sexual faça parte do currículo pedagógico enquanto tema

³³ Para mais informações, consultar o resultado da Pesquisa Nacional de Aborto (PNA) em Diniz (2017).

transversal, defendendo a valorização da liberdade e pluralidade de gênero e sexualidade. Dentre os objetivos previstos estão:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos (BRASIL, 1997, p. 311).

Cabe investigar como na prática escolar essas orientações são operacionalizadas, levando em consideração a formação/capacitação (ou a falta desta) entre as professoras para tratar das questões de gênero e sexualidade, a religião das mesmas que pode interferir na maior abertura ou dificuldade de trabalhar esses assuntos na sala de aula, o fator geracional e o “choque” com as diferentes formas de pensamento, novas/outras modalidades de relacionamento entre adolescentes, o próprio linguajar utilizado por elas para se referir aos parceiros afetivos/sexuais, e como tudo isso se confronta com a própria estrutura disciplinar da escola. Sobre essa organização escolar, Louro (2000) comenta como as normativas do fardamento da escola operam no intuito de moldar o comportamento dos estudantes, a partir do que estabelecem como um comportamento "adequado", respeitoso e apropriado. Essa padronização dos corpos e comportamento no âmbito escolar sobre os quais Louro argumenta, pode ser percebida também na minha pesquisa, através da exigência do uniforme escolar, que se justifica não somente como dispositivo para garantir segurança por meio da identificação e controle de acesso à escola somente a alunos devidamente matriculados, mas também como forma de controlar os corpos, assim como os signos inscritos neles por meio de um contexto cultural, constituindo possibilidade de expressão da sexualidade. Em campo, observei que uma das orientações da gestão da escola consistia em solicitar que os alunos retirassem o uniforme escolar antes de adentrarem algum bar ou realizar alguma atividade que não condiz com a instituição. Porém, isso só se mostrou evidente para mim em um passeio da escola de visita ao Palácio dos Leões³⁴, organizado pela professora de Biologia, que me convidou para acompanhar as turmas. No final do passeio, a professora perguntou quais alunos retornariam com ela para a escola e a maioria respondeu que não. Nesse momento, uma aluna ressaltou em voz alta, em tom de aviso aos colegas, que eles deveriam lembrar da orientação do vice diretor para tirar a farda da escola, caso decidissem “*farrear*” nos bares do Centro Histórico.

³⁴ Palácio dos Leões é o edifício-sede do governo do estado brasileiro do Maranhão. Localiza-se no centro histórico da cidade de São Luís, na área designada Patrimônio Mundial pela UNESCO.

No entanto, como apontei no primeiro capítulo, a crítica dos alunos não se encerra no questionamento do rigor sobre o uso do fardamento que proíbe ajustes como cortes, dobras com a finalidade de torna-lo mais justo ao corpo ou mais curto, mas também perpassa um olhar a partir da diferenciação de gênero. Essa minha constatação foi possível através da fala de um aluno durante a apresentação de uma equipe em uma de minhas aulas. A equipe em questão propôs interagir com os colegas questionando o que a turma entendia sobre feminismo e qual seu principal objetivo. O aluno Apolo foi o primeiro a responder e fez uma fala polêmica dizendo que a luta feminista não quer direitos iguais, mas privilégios e citou alguns exemplos como a obrigatoriedade do alistamento militar para os homens, além de situações nas quais as mulheres são priorizadas, como em casos de incêndio, em que são as primeiras a serem retiradas do lugar em risco. Depois mencionou a escola como um espaço em que isso acontece também, ao insinuar que o vice-diretor não trata com o mesmo rigor as alunas como trata os meninos quando estão sem farda.

No dia 09 de outubro de 2018, eu estava na sala dos professores durante meu horário vago - também conhecido entre os professores como “janela” - quando presenciei o diálogo entre um dos diretores e uma estudante que foi advertida pela supervisão escolar por estar vestindo o blusão da farda cortado à altura do umbigo. O diretor então a questionou o que a motivou a fazer essa modificação na roupa que é padronizada, e em seguida a alertou “*você precisa entender que existem homens e homens, e por isso você deve se preservar e evitar se vestir assim*”. A aluna então respondeu dizendo que não se veste para chamar atenção dos meninos, se veste para si mesma, do jeito que ela gosta. O diretor então resmungou, como se estivesse de algum modo surpreso “*Ah, você se veste para as mulheres, ok então*”, e em seguida a liberou para voltar à sala de aula. Pelo comentário do diretor, e pela expressão facial que esboçou no momento, observei que ele ignorou o trecho mais importante da fala da aluna – vestir o que a agrada – e concluiu que se ela não se veste para os homens, é porque deve se vestir para chamar atenção das mulheres, ou seja, sempre em função de uma outra pessoa.

A escola produz os sujeitos, ao mesmo tempo que é produzida por eles no conjunto de representações de gênero por intermédio da construção e reprodução de formas de classificação social acerca do que é feminino e masculino. Segundo Heilborn e Rohdeno (2009), o espaço escolar se constitui local privilegiado de construção da identidade – notadamente sexual e de gênero – e de interação social, portanto, teria papel significativo na educação para a diversidade. As atividades escolares, o recreio, as brincadeiras entre os alunos são reveladoras das desigualdades de gênero no cotidiano escolar. Embora em algumas abordagens teóricas, como a de Louro (2000), a escola apareça como lugar de ocultamento da

sexualidade, na medida em que nega ou dificulta a possibilidade dos jovens assumirem sem culpa e sem vergonha sua homossexualidade ou bissexualidade, atuando enquanto instituição disciplinadora que normatiza e padroniza os corpos de crianças e jovens, a percepção dos meus interlocutores sobre a escola em questão diz o contrário, uma vez que apontam como diferencial desta o respeito à diversidade e o acolhimento da diferença. A fala de Renata é bastante elucidativa desta questão, quando ela fala sobre sua relação com a escola e a elogia em uma comparação com a instituição na qual estudava no interior.

Aqui as pessoas são abertas, têm estilos diferentes, as pessoas têm a sua orientação sexual diversificada. Lá não, se tiver alguém que é bi, é sapatão, cai em cima de ti, fazem bullying o tempo todo. Eu por gostar de usar muita roupa preta e usar bota, eu sofria muito bullying por isso. Diziam que eu era macumbeira, satanista, que tava sempre de luto. E aqui não, é todo mundo aberto, todo mundo aceita, se não entender alguma coisa, pergunta como é, aí dá pra pessoa explicar direitinho. Lá não, é só julgamento (Renata, em 24 de outubro de 2019).

A escola atual – C.E. Benedito Leite - é colocada como um espaço que agrega e respeita a diversidade, onde não há julgamentos, onde existe aceitação dos que pensam e se vestem de diferentes maneiras. Para Renata é onde os alunos não sofrem bullying ao assumir uma sexualidade fora da heteronormatividade³⁵. Assim também nos sinaliza a declaração de Lui a seguir:

O bom é que aqui na escola, tipo, tem muito isso do respeito. Ele [o vice-diretor da escola] sempre fala pra gente que o respeito tá acima de tudo, por exemplo teve um caso recente lá na sala, por causa do [Léo], que era a [Lorena], transexual, que hoje é o [Léo]. [Nome da diretora da escola] foi lá na sala e foi falar dessa situação, que a escola Modelo tem muito isso do respeito. O [nome do vice-diretor da escola] já falou diversas vezes – se tu tiver sofrendo preconceito pela tua sexualidade, pode recorrer a mim que eu vou te ajudar, tiver sofrendo bullying pode recorrer a mim que aqui na escola não tem espaço pra isso. Isso é uma coisa que faz eu gostar bastante da escola em relação a isso. E eu não vejo muitos casos de homofobia aqui na escola (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Para Lui, o diferencial desta escola, motivo de elogios, também reside na liberdade para diversidade sexual, que se expressa na postura dos gestores da escola de dialogar com às estudantes por meio da sensibilização, empatia e respeito à diferença, e da iniciativa de tentar coibir toda e qualquer atitude preconceituosa no convívio escolar. Dentre as atitudes

³⁵ Segundo Butler (2003, p. 24), a heteronormatividade é a regulação da prática heterossexual, imposta como norma não apenas cultural, mas também, biológica, se constituindo como uma “ordem compulsória do sexo/gênero/desejo”.

enaltecidas da gestão, ela ressalta a forma como ela lidou para combater o bullying que o aluno trans da sala dela, o Léo, estava sofrendo entre os colegas de sala.

É porque ano passado ele ainda não tinha se assumido como trans, porque ele não aceitava isso, mas ele só foi aceitar isso no final do ano passado, e eu comecei a chamar ele de [Léo] e já me acostumei. E ele sofria aqui na sala porque Dora e Caê ficavam fazendo piadinhas por ser trans, e ele reclamou e foi conversar com [nome da diretora], aí ela conversou com eles. E que eu saiba os professores que chamam ele de [Léo] é [Serena] e [Aurora] porque são os que mais ele tem intimidade. Não muito, fica um pouco, ele não queria ser visto como [Lorena], mas ao mesmo tempo não liga, porque todo mundo conhece como [Lorena] porque nasceu como mulher. (Renata, em 24 de outubro de 2019).

Quando Renata me relatou o caso de Léo, eu fiquei surpresa e de certa forma constrangida porque poderia soar contraditório eu, enquanto professora de Sociologia, promovendo debates e reflexões sobre gênero, sexualidade e feminismo na sala de aula e, continuar chamando Léo de Lorena mas não por recusa, e sim desconhecimento do processo de transição. Isto nos indica que a transição é um processo, às vezes mais, às vezes menos visível, que implica transformações não somente em termos de subjetividade, mas também cautela na exposição, como depois a Renata me explicou que Léo somente se sentiu confortável para falar sobre sua situação com a professora de artes, que ele possuía mais proximidade.

Durante as reuniões pedagógicas mensais, uma das supervisoras chegou a comentar brevemente as faltas de Léo (na reunião, na sala dos professores, ele continuou sendo chamado pelo nome não social), sem informar sobre a transição, mencionando apenas seu acompanhamento psicológico por “questões próprias da adolescência”. Então, nesta reunião assim se apresentou o discurso da família em tratar a transição dele como um problema, um “mal da idade”, sem que houvesse a proposta de uma discussão entre os professores sobre orientações de como proceder em sala de aula e no trato com o estudante.

A relação de ambiguidade da escola com as questões de diversidade de gênero e sexual aparece em outras pesquisas, como na dissertação de mestrado de Profírio (2019) escrita a partir de pesquisa de campo em duas escolas estaduais da cidade de Maceió. Nela a autora observou que entre os alunos a representação da escola como “inclusiva” e “diversa”, em consonância com o discurso da gestão escolar a partir da iniciativa em combater ao preconceito era evidente. Entretanto, o preconceito não deixou de existir, apenas os espaços de sua manifestação foram restringidos, na medida em que não era mais permitido na sala de aula, porém permanecia na sala dos professores.

Na minha pesquisa de campo, observei inúmeras situações em que essa ambiguidade se expressou, a exemplo da reunião da gestão com a supervisão e os professores, após a direção comunicar o fato de que a escola tinha recebido uma denúncia anônima na ouvidoria da Secretaria de Educação do estado do Maranhão (SEDUC -MA) que afirmava que a escola tinha problemas de gestão, ao qual foi atribuída a uma aluna trans que, na semana anterior, havia sido advertida pelos gestores em relação a forma que trajava o uniforme. Logo em seguida, alguém na sala fez comentários jocosos sobre a aluna pelo fato de ser mulher trans, detalhando como estava vestida: calça super justa e a blusa amarrada mostrando parte da barriga. Ainda em tom de brincadeira, disse que ela era “do tipo que o professor [*citou o nome*] gosta”, e este respondeu balançando a cabeça sinalizando uma negativa, em meios aos risos dos demais. Esse é apenas um dos inúmeros comentários que costumam circular na roda de professores, em que é possível identificar como se joga com o modelo de masculinidade hegemônica “altamente hierarquizador, onde feminiza-se aquele que se quer humilhar e vangloria a masculinidade daquele que se deseja elogiar” (NADER; CAMINOTI, 2014, p.5). Neste caso, a provocação feita em relação ao professor foi direcionada para confrontar sua virilidade, através da insinuação de que ele sentiria atração por mulheres trans que, preconceituosamente, não são vistas como mulheres. Ainda na mesma reunião, o professor Antônio comentou que conhecia essa aluna desde o primeiro ano do ensino médio e que “quando ela era ele, era mais estudioso, tinha um bom comportamento em sala, não dava trabalho, agora que virou ela, tá mais agressiva, né, vocês repararam também?”.

As tensões e os desafios das questões de gênero e de sexualidade na escola se manifestam de diversas formas, das piadas aparentemente inofensivas até em situações que resultaram em denúncias. Houve, durante o ano de 2018, algumas denúncias por parte dos alunos sobre assédio, falas machistas, desrespeito ao nome social³⁶, feitas diretamente na

³⁶ No que concerne à garantia das condições do acesso e da permanência de travestis e transexuais nas escolas, existe uma resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções dos direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) que estabelece: “Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado; Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência; Art. 3º O campo “nome social” deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares; Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil; Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social; Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito; Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito; Art. 8º A garantia do reconhecimento da

ouvidoria da secretaria de educação, através do site. Considerando a política institucional de gênero e diversidade sexual e como esta se desdobra no espaço escolar, na reunião da semana pedagógica do início do ano letivo de 2019, a gestora comunicou aos professores e supervisoras presentes, que a escola havia realizado muitas matrículas de estudantes, moças e rapazes, assumidamente lésbicas e gays, e outros com identidade trans. Mas qual o propósito de destacar esse perfil do alunado matriculado? Sua fala se deu em um tom de preocupação, acredito que no sentido de rezear futuros problemas de intolerância na comunidade escolar. Dentre as causas de sua apreensão, se encontra o episódio com um professor de matemática, que segue lecionando na escola, que se recusou a obedecer à lei que garante o nome social, ao se negar recorrentemente a chamar uma estudante trans pelo nome social adotado na matrícula da escola. O caso teve repercussão nas redes sociais, e ampla divulgação para além dos muros da escola, posto que a estudante vítima dessa situação procurou apoio do movimento estudantil secundarista.

De acordo com Soares (2012), é comum notar práticas escolares que expressam o despreparo de professores e demais funcionários para lidar com a diversidade, classificando e marginalizando alunos vistos como afeminados, alunas masculinizadas e estudantes transgêneros, reproduzindo assim opressão, cumprindo sua função enquanto instituição disciplinadora e normatizadora da sexualidade. Essa imperícia por parte dos profissionais da educação se revela nas nuances, como em uma conversa da diretora com Lui, em que pergunta em tom de solidariedade, se ela gostaria de ser chamada por outro nome, para espanto da aluna, que respondeu adorar seu nome, e esclareceu que apesar de ser lésbica e gostar de usar roupas “camisas mais largas, usar sempre calça e tênis” não é trans porque se identifica enquanto mulher.

Madureira (2017) aponta a falta de capacitação profissional em relação à orientação sobre como trabalhar com os estudantes, de forma mais aprofundada, as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade. Dentre os motivos citados pelos profissionais de educação para não abordar essas questões na escola, além da lacuna na formação de professores, está a justificativa de que estes assuntos pertencem à esfera privada de foro íntimo, e por isso não caberia estar presente no currículo escolar. Entretanto, para Dinis (2011), este argumento não convence, uma vez que a sexualidade, assim como o preconceito, não é externa ao espaço escolar e, ao mesmo tempo, evidencia como se dá a omissão e silenciamento das escolas sobre a diversidade sexual, considerando que:

identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável” (Diário Oficial da União, Resolução N° 12, 16 de janeiro de 2015).

O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciência que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos (DINIS, 2011, p. 48).

Minha intenção, entretanto, ao trazer as situações anteriormente mencionadas, não tem caráter de denúncia. Não tenho elementos suficientes para trabalhar gênero e sexualidade entre os professores³⁷, uma vez que não foi o foco da minha pesquisa. Meu intuito aqui é perceber o paradoxo que marca o cotidiano escolar, entre a sensação de liberdade para exercer a sexualidade por parte dos alunos e o reconhecimento do diferencial da gestão da escola no sentido de respeitar, ao mesmo tempo que, entre os gestores e professores a tolerância é substituída por piadas machistas, sexistas e transfóbicas, não somente em relação aos alunos, mas também entre eles.

A estrutura organizacional da escola, a despeito do discurso de respeito à diversidade reproduz uma forma binária de compreensão do gênero. As relações de gênero são organizadoras do espaço social, e na escola, perpassam a organização da sala de aula, dos usos dos espaços recreativos, dos banheiros - onde somente o banheiro feminino possui espelho, na separação da fila do lanche, e reverbera na ideia de disciplina e rendimento, na medida em que são criadas expectativas diferentes sobre o comportamento de meninas e meninos, nas quais elas são vistas como mais obedientes e passivas, ao passo que aos meninos frequentemente cabe o título de indisciplinados. As práticas escolares expõem as pessoas a situações binárias, como quando Lui me relatou durante o intervalo que se sentia incomodada sobre a separação da fila em meninas e meninos para a entrega de lanches que possuem maior procura pelos estudantes (cachorro-quente, sopa, mingau) e a diferença da quantidade de lanche - segundo ela, a porção menor sempre era destinada às meninas, em comparação à quantidade maior de lanche dos meninos.

As diferentes expressões de violência se manifestam através da delimitação e normatização dos estereótipos de gênero no espaço escolar, seja por meio de piadas quanto da linguagem visual, como pode ser percebido nas fotos abaixo que exibem as formas de identificação e diferenciação dos banheiros separadamente para professoras e professores.

³⁷ É importante dizer que por cuidados éticos, optei por retirar algumas informações do texto, que pude acessar dada a minha posição “privilegiada” na condição de professora, com autorização para estar em todos os espaços, principalmente na sala dos professores, passando quase como “imperceptível” e, assim, acompanhar diálogos que, na presença de uma pesquisadora “de fora”, talvez não acontecesse.



Figura 2. Porta do banheiro utilizado somente pelos professores da escola e a porta do banheiro utilizado somente pelas professoras da escola.

A identificação dos banheiros está embasada em uma visão biologizante em que a questão de gênero aparece reduzida e simplificada, onde o banheiro das professoras é representado pela placa onde se lê “fêmea”, ao passo que na porta do banheiro masculino há outros elementos simbólicos como a figura de uma coroa, e duas placas: em uma se lê “macho e fêmeo”, e na outra, escrita à mão, somada à repetição das palavras da placa anterior, encontramos as palavras “meninos” e “homens”. A repetição e utilização de sinônimos pode ser interpretada como uma necessidade de afirmação da masculinidade, mas também jocosidade e alusão aos professores afeminados e/ou gays, por intermédio da inserção da palavra “fêmeo”, que no dicionário seria a flexão de gênero de “fêmea”, relativo à mulher. Sobre esta questão, Scott (1995) nos esclarece que:

A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos - do potencial do sujeito para a bissexualidade - e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança (SCOTT, 1995, p.82).

O discurso presente nas portas de banheiro denota, assim como as piadas e indiretas que os professores direcionam entre eles está fundamentado na perspectiva essencialista em que exalta as diferenças sexuais, aprisionando em modelos estruturados e hegemônicos a feminilidade e masculinidade. A crítica a esta perspectiva está associada a uma abordagem mais radical inaugurada pela literatura feminista nos estudos de gênero, a partir da luta pela igualdade na diferença, ao propor a produção de novas formas de expressão e subjetividade masculina e feminina em superação aos tradicionais estereótipos de gênero, na medida em que

“a diferença binária daria lugar à diferença múltipla, única forma de fugir da disjunção igualdade ou diferença” (ARAÚJO, 2005, p. 46). Ainda que a escola reproduza alguns problemas, espaços da discussão sobre sexualidade e gênero têm acontecido para além das aulas de biologia, onde impera uma ideia de sexualidade e gênero naturalizada. A seguir apresentarei alguns desses espaços e momentos organizados com o intuito de ampliar a reflexão acerca dessas questões: o projeto interdisciplinar de combate ao feminicídio, sugerido pela secretaria de educação às escolas do Estado, e a discussão sobre feminismo que surgiu nas aulas de sociologia.

Femicídio e violência contra a mulher discutidos na escola

Manhã de 6 de novembro de 2018, eu estava um pouco nervosa porque era o dia da realização de uma atividade que eu estava organizando enquanto tutora no projeto interdisciplinar da escola de combate ao feminicídio. O evento consistia em uma oficina sobre ciclo de violência doméstica e feminicídio, que seria ministrada por Maynara Costa, doutoranda e minha colega do grupo de pesquisa da UFMA. Meu nervosismo se justificava porque foi a primeira atividade em que eu levaria uma pessoa de fora da instituição escolar. Por isso, tinha receio de como os alunos iriam recepcionar e colaborar com a dinâmica que seria proposta.

Inicialmente a turma foi dividida em equipes só de meninos e equipes só de meninas, e a sugestão era que cada grupo construísse uma história sobre o relacionamento de um casal, detalhando questões-chaves sobre como e quando se conheceram, e o modo como se relacionavam. Nenhum aluno ou aluna questionou o porquê desse critério de divisão, o que me chamou atenção, visto que não é comum que isso aconteça (ou seja, que se dividam dessa maneira) mesmo quando a escolha é totalmente voluntária. Em seguida foi exibido o documentário “Quem matou Eloá” – onde especialistas são entrevistados e problematizam o sensacionalismo da cobertura midiática sobre o caso do sequestro da garota pelo namorado, e as imagens construídas acerca de Eloá e de Lindemberg. Durante a exibição percebi que a aluna Nathely se sensibilizou bastante e chorou – assim como havia chorado em aulas anteriores que abordaram a violência doméstica contra a mulher. Ao término, Maynara pediu que cada grupo apresentasse em voz alta as narrativas criadas, quando percebi certa inquietação de alguns grupos formados por meninos - alguns de cabeça baixa, outros permaneceram de costas para Maynara quando estava explanando, além de ter notado dois

alunos que estavam “deslocados” no engajamento da atividade, pois costumavam formar grupos de seminários com as meninas.

A partir do que foi mencionado, aicineira foi destacando no quadro questões semelhantes que apareciam nas diferentes histórias para então associar com o relacionamento abusivo da adolescente Eloá. As equipes femininas constituíram histórias com mais detalhes do que as equipes masculinas. Dentre as questões destacadas estava o romantismo tanto da figura do homem (dar flores como expressão) quanto da mulher (aliada a outras características como a fidelidade e inteligência), e a iniciativa por parte dela para que o encontro amoroso acontecesse. Em seguida, Maynara chamou atenção da turma para alguns estereótipos presentes na fala de muitos jornalistas (do documentário) e utilizados na tentativa de compreender e/ou justificar as motivações para o comportamento agressivo de Lindemberg ao analisar sua trajetória que culminou no sequestro e assassinato da ex-namorada. Para tanto, começou a problematizar a imagem construída por meio de eufemismos pela opinião pública acerca da personalidade do assassino como um “bom menino”, como tantos outros, que gostava de jogar futebol, como “jovem trabalhador” que estava passando por uma “crise amorosa” e motivado por ciúme de quem se “apaixona e radicaliza” havia cometido o crime. A partir da naturalização de determinados comportamentos balizados pelos critérios de gênero e sexualidade, a explanação da oficina encaminhou para mostrar aos alunos que o feminicídio é resultado de uma somatória de diferentes tipos de violência: sexual, física, moral, patrimonial, psicológica – questões que por vezes não são vistas como violência ou quando são reconhecidas, há tentativa de justificar os atos do agressor e culpabilizar a vítima.

No término da oficina, Maynara apresentou dados de pesquisas, como a que informa o status do Brasil ocupando a quinta posição do mundo com maior índice de feminicídio, enfatizou e defendeu a eficácia da lei do feminicídio para redução desse quantitativo. Após esta fala, a aluna Malu levantou a mão sinalizando que queria falar. Seu comentário se traduziu em um contraponto perante a colocação feita por Maynara, ao ponderar sobre os limites da legislação para prevenção/combate do feminicídio/violência de gênero, pontuando que há casos em que muitas mulheres não denunciam por diversos motivos e, mesmo as que criam coragem de denunciar, não se sentem protegidas, pelo contrário, sofrem retaliações do agressor e muitas são mortas após a denúncia. A fala dessa aluna ficou ressoando na minha cabeça por alguns dias, até que eu tive a ideia de marcar uma aula extra com esta turma para que eu pudesse conversar sobre as impressões dos alunos sobre a oficina, e principalmente, porque pensei em trabalhar sobre como o olhar sociológico poderia contribuir pelo viés da prevenção ao feminicídio, desnaturalizando violências simbólicas do cotidiano.

A temática da violência contra a mulher foi a que mais sensibilizou parte das alunas em diversas turmas durante as rodas de conversa no decorrer daquele bimestre. Coincidentemente, no mesmo dia da realização da oficina sobre ciclo de violência doméstica e feminicídio, uma estudante de outra turma me chamou no canto da sala e comentou que não estava conseguindo prestar atenção na aula porque horas atrás havia presenciado mais uma briga entre o irmão mais velho e a namorada, que, com ela, moram na casa da avó. Ela relatou, em tom de desabafo, que as brigas (que incluíam agressão física) eram recorrentes, e atribuiu como motivo o fato do irmão ser usuário de drogas. Disse ainda que ela e a avó tentavam apartar, mas já não sabiam mais o que fazer. Após relato, a aluna me pediu orientação, eu sugeri que ela conversasse com a namorada do irmão e falasse sobre a necessidade da denúncia para evitar uma situação mais trágica. Falei sobre a existência da Casa da Mulher Brasileira – campo de pesquisa da Maynara, inclusive, passei o endereço, o telefone e expliquei como funcionava. Na mesma semana, uma aluna me pediu a fala durante minha aula sobre os diversos tipos de assédio e violência de gênero, e muito nervosa começou a narrar uma situação de assédio que sofreu na volta para casa, ao ser abordada por um homem que estava em um carro. Não ficamos sabendo o que aconteceu em seguida porque a estudante começou a chorar e não quis/ ou não estava mais em condições de prosseguir com a narrativa. Senti que para algumas alunas, as aulas no formato de roda de conversa foram tomadas como espécies de roda de terapia, em que muitas se sentiram à vontade para dar opinião (algumas pela primeira vez durante as aulas de Sociologia) e relatar suas próprias experiências como vítimas de machismo ou violência de gênero.

Manhã de sábado do dia 10 de novembro, data de realização da aula extra com o objetivo de alinhar o planejamento em prol da apresentação dos alunos na culminância do projeto interdisciplinar da escola. Inicialmente sondei sobre as impressões da turma em relação à oficina. A resposta veio em forma de pergunta, que resumia a curiosidade de muitos da sala: “Professora, nós gostamos dela e da oficina...ela se veste de um jeito meio exótico né, ela por acaso é lésbica?”. A turma considerou o estilo de Maynara como “masculinizado”, o que resultou em burburinhos acerca de sua sexualidade, o que nos indica como o corpo não é somente matéria, mas também se materializa continuamente, dramatiza, uma vez que não é natural, mas uma “fronteira variável” (BUTLER, 2003). Isto posto, se seguiu na sala uma discussão acerca da vestimenta feminina e em que medida nos informa sobre o caráter de quem veste. Muitas falas (majoritariamente das meninas) apresentaram argumentos de que roupa não define caráter, e que as mulheres devem ser livres na escolha do tipo de roupa que querem vestir.

A maior parte das alunas criticou o argumento da roupa como justificativa para um assédio ou estupro, com exceção de Alice, bastante participativa das aulas de Sociologia, que reproduziu um pensamento contrário a este, sendo apoiada pelos meninos. Para exemplificar seu ponto de vista, ela disse: “Mas professora, por exemplo, lá na minha rua muitas adolescentes se vestem com roupas curtas com a intenção de chamar atenção dos caras e receber cantadas na rua mesmo. Não acho legal”. Em resposta, a aluna Judite falou que é verdade que existem mulheres que se vestem de maneira sexy com intenção de provocar, mas que não se deve generalizar, e mesmo estas mulheres devem ser respeitadas porque a decisão de ficar com alguém deve resultar do consentimento. A aluna Malu para corroborar a fala de Judite, citou uma reportagem que leu sobre o alto índice de estupro em um país (não lembrou qual) em que mesmo de burca as mulheres são assediadas.

Todas as atividades desenvolvidas nas minhas aulas de Sociologia aqui citadas estavam em consonância com o projeto interdisciplinar de combate ao feminicídio, proposto pela Seduc/MA, e organizado pela gestão da escola juntamente com as supervisoras e todos os professores. No dia da culminância do projeto, chamou minha atenção uma “divisão sexual do trabalho” que se estabeleceu entre os estudantes, em que somente as meninas ficaram responsáveis pela decoração da sala. Não foi possível assistir as apresentações de todas as minhas turmas por causa da própria logística de organização que consistia em algumas apresentações simultâneas. Porém consegui assistir uma apresentação no auditório da peça de uma das minhas turmas, e me chamou atenção o improviso ou criatividade de Jota, que esqueceu parte de sua longa fala e, ao me mirar, começou a citar algumas ideias e frases que eu havia compartilhado em nossas aulas, a exemplo da problemática de que a violência de gênero não começa com um tapa na cara, mas com uma piada machista. Para mim, enquanto professora, que acompanhei os posicionamentos deste aluno em sala, nos debates, ao longo de 2 anos, foi bastante significativo perceber certa mudança de concepção, de abertura para escuta e compreensão de outras perspectivas, uma vez que, nos primeiros meses do ano ele era bastante criticado em sua turma pelas colegas, que o acusava de machista.

Feminismo, política e aulas de sociologia

Dentre as atividades que eu organizei no quarto bimestre do ano letivo de 2018 na escola, a exibição do documentário “Acorda, Raimundo, acorda” foi uma das mais importantes, no sentido de me permitir observar a reação das turmas, e partir delas o posicionamento dos estudantes relacionado à subversão dos imperativos categóricos

determinados pelo sexo e gênero. As cenas mais emblemáticas do vídeo, ou seja, que mais despertaram risos e burburinhos nas turmas foram os momentos em que aparece o filho do personagem Raimundo brincando de boneca, e os alunos Carlos e Vitor comentaram em voz alta durante a cena “*esse vai ser qualira*”³⁸; e quando Raimundo informa a esposa que está grávido, cena seguida de muitos risos. Alguns alunos comentaram no início do vídeo: “*Esse vídeo as feministas vão gostar*”. Na cena inicial em que a personagem Marta começa a gritar com o marido porque o café da manhã não estava pronto, Eduardo disse: “*Isso é falta de...*” e Alice completou: “*Casseta*”. Dentre as demais reações no decorrer da exibição, chamaram minha atenção os comentários paralelos entre alguns alunos reclamando da agressividade que a esposa de Raimundo o tratava quando chegava bêbada em casa.

O fim da exibição foi seguido de uma discussão das impressões dos alunos sobre o curta-metragem, e a aluna Malu fez a seguinte observação: “*A Marta está agindo como vários maridos lidam com suas esposas no cotidiano, mas só surpreende vocês porque no vídeo é uma mulher que faz isso, né?*”. Em seguida, ela relatou, durante a roda de conversa, que se identificou com o vídeo pois também fazia pensar sobre o tratamento diferenciado que seus pais dão a ela e ao seu irmão. Sentiu-se à vontade para desabafar sua rotina familiar e seu incômodo com o fato de seus pais deixarem para ela toda a responsabilidade dos afazeres domésticos. Segundo ela, seu irmão não tinha a menor empatia em ajudá-la, antes, não se dava o trabalho de levantar-se para colocar o prato sujo na pia ou para lavá-lo. Malu ainda se queixou da educação machista e conservadora que recebia dos pais. Outras alunas se identificaram com o desabafo, e ao final da aula me procuraram para dizer que gostariam que os pais/avós delas estivessem naquela aula para escutar tudo o que foi dito e problematizado.

Mas não somente as meninas se posicionaram no debate após exibição do vídeo, os meninos, ainda que em menor quantidade, também fizeram falas, a exemplo de Júnior que relatou sofrer preconceito por ter sido criado e morar com a vó e associarem isso com seu “*jeito afeminado*”, por não gostar de futebol e ter mais amigas femininas. Já Ricardo se pronunciou para afirmar que estava se sentindo incomodado com as aulas recentes de Sociologia porque, segundo ele, os assuntos constroem os meninos, os colocando como culpados, enquanto as meninas são vistas como vítimas. A ideia subjacente à fala de Ricardo se relaciona com o posicionamento de outros alunos que criticaram o feminismo, alegando que a luta pela igualdade entre homens e mulheres é um pretexto para atestar uma superioridade feminina, a partir de uma “*ideologia vitimista*”.

³⁸ Qualira é um termo popularmente utilizado no Maranhão para se referir a homens afeminados, homossexuais.

Para as estudantes, o feminismo durante muito tempo foi visto de um ponto de vista distorcido que dissemina a ideia de que as mulheres feministas são mal-amadas, vulgares, loucas, agressivas, extremistas, e que não lutam por igualdade, mas por uma revanche contra os homens. Porém, segundo elas, essa visão com o passar do tempo foi sendo modificada por meio do acesso a mais leitura crítica, discussão e confrontação com outras perspectivas. Esse movimento teria sensibilizado mesmo algumas delas que passaram a se identificar com as causas que o feminismo defende.

Eu me identifico feminista, o feminismo é, o que eu sei do feminismo a definição é a luta pelo direito das mulheres... Em quaisquer âmbito assim, em tudo o que as mulheres foram, tipo, tudo que foi reprimido as mulheres do passado elas devem conquistar, eu acho isso muito importante. Sempre me foi dito que as mulheres feministas eram mulheres vulgares não sei o quê. Eu acho importante, essas organizações são muito importantes e foi através dessas organizações que nós acarretamos vários direitos ao longo da história e várias oportunidades né revogadas [sic] por nós mesmos através dessas manifestações (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

O primeiro contato que minhas alunas tiveram com alguma versão sobre o feminismo tem fontes variadas, pode ser por meio de opinião e piadas de algum familiar, pela militância de um/a parceiro/a afetivo, através da internet, a partir de páginas em prol da causa feminista ou páginas de zoação. Para Bruna, foi um vídeo da internet problematizando o estupro coletivo que uma adolescente sofreu em uma favela que a fez perceber que era feminista, por se identificar com o combate à violência cotidiana que as mulheres sofrem.

Só que quando eu me dei conta do que era feminismo, foi naquela lembra daquele caso de uma menina que foi estuprada numa favela por trinta e dois homens? Uma menina no Facebook fez um vídeo falando sobre isso e falou o que era o feminismo e como o feminismo falava sobre isso e tratava esses casos e eu falei “nossa cara eu sou feminista olha o que essa menina tá falando” é isso aqui que é feminismo, não é essa é vulgaridade que me passaram do que seria feminismo... Nada! Feminismo é isso, é... ô, oprimir não! É, (tsc!) se revoltar contra esses atos que não nos oprimem, isso é feminismo então eu me considero feminista (Bruna, em 10 de outubro de 2019).

A formação da opinião de Luana sobre o movimento feminista foi resultado tanto dos comentários críticos proferidos por seus primos quanto dos memes compartilhados na internet com o intuito de ridicularizar as feministas.

Eu não gostava do feminismo, de jeito nenhum. Eu não suportava, porque foi logo no, deixa eu ver, acho que foi 2017... Por que meus primos eles são extrema, extrema, extrema direita, então eu era muito aquele tipo de pessoa

que só ouvia eu não ia buscar mais, muito influenciada por eles. Então eles geralmente falavam do feminismo: “Ah, essas mulheres aí que querem ser melhores do que os homens, essas coisas, nada a...” Falavam, muito, muito mal. Aí eu automaticamente não gostava. Aí eu começava a postar aqueles memes... Porque foi no início de quando Bolsonaro começou com suas postagens, aí eu lembro que até ele fez um meme assim: “Eu escuto uma zoada atrás de mim, tomara que seja um fantasma ou um ladrão, porque se for uma feminista eu tô ferrado”. Aí eu olhei aquilo, eu: “É, é verdade porque feminista é muito chata, essas coisas”. E achava mesmo (Luana, em 10 de outubro de 2019).

As discussões desenvolvidas nas aulas de Sociologia e os projetos na escola foram citados por algumas estudantes como primordiais no incentivo de fazê-las pesquisar e estudar sobre a origem, as vertentes, as lutas e conquistas do movimento feminista ao longo da história, e assim, descobrir o que é o “feminismo de verdade”, como disseram. Para Luana, a mudança de concepção que tinha sobre o feminismo se deve ao entendimento de que muitos direitos e liberdade que usufrui hoje foram resultado da luta e vitória da união de mulheres engajadas politicamente. Neste sentido, acredita que se as mulheres conhecessem a história desse movimento social, se identificariam e se reivindicariam feministas também, assim como ela.

Foi quando eu comecei buscar saber o que era o feminismo de verdade, mas foi aqui na escola, foi ano passado. Foi ano passado que eu comecei a pesquisar por causa das aulas de Sociologia, porque os outros não falam sobre isso, ninguém fala. Aí eu fui vendo e aí eu fui pesquisando mesmo pra eu saber o que era o feminismo, que aí eu comecei a gostar, que eu entendi que não era pra ser melhor, que era pra ter igualdade. Fui entendendo que tudo que as mulheres conquistaram até hoje foi à base do feminismo, então se a gente não seguir, a gente vai perder muita coisa e nem conquistar muita coisa. Eu só fui me considerar uma feminista quando eu vi os movimentos indo em busca dos, é, reivindicar os direitos. Aí eu fui perceber que quanto mais mulheres participarem e se identificarem, melhor vai ser. A união, entendeu. Quanto mais tiver, melhor. Porque se eu, simplesmente entender, porque quem entende realmente o feminismo, uma mulher mesmo que ela entende realmente o feminismo, ela vai querer se considerar uma feminista, porque ela vai ver que ela precisa disso, que ela mesmo precisa, que se ela tiver uma filha, ela vai precisar e por aí vai (Luana, em 10 de outubro de 2019).

Mas nem todos os meus alunos se identificaram ou apoiam totalmente o movimento feminista, seja porque enxergaram que a causa inicial tenha se desvirtuado nos dias atuais (a julgar pelas ações de algumas mulheres que se reivindicam feministas, em que a prática não coincide com o discurso em prol da igualdade) seja porque algumas teriam atitudes consideradas extremistas, fazendo jus ao título de mulheres raivosas e agressivas, dado pelos críticos e opositores.

Bem, feminismo pra mim seria um movimento que busca a igualdade de gênero e sobre minha opinião em si sobre o feminismo, eu creio que, foi um movimento que surgiu com essa ideia, mas talvez tenha sido, digamos que tenha sido tirado dessa reta, de certa forma, porque hoje em dia não vejo exatamente o feminismo buscando sei lá por igualdade de gênero, eu vejo mais pelo menos por algumas ações de algumas garotas que eu conheço mais buscando não diria a superioridade feminina, mas um pouquinho mais o poder feminino do que o poder masculino, dá uma certa desigualdade. (Matheus, em 23 de outubro de 2019).

Me considero mais ou menos feminista, porque eu também quero que as mulheres tenham direitos e que tenha igualdade pra todo mundo, mas ao mesmo tempo não, porque eu sempre lembro das extremistas, as feminazis, eu não gosto muito disso (Renata, em 24 de outubro de 2019).

É possível se reivindicar feminista e afirmar que não atua politicamente? O feminismo possui um lado político ideológico? Considerar-se feminista significa necessariamente ser de esquerda? Para ser feminista é preciso ser militante e participar de manifestações? Foram algumas questões que me fiz após leitura das entrevistas e do diário de campo. Na entrevista com Lui, ela confronta a política no movimento feminista e emite sua opinião pessoal, no que argumenta:

Eu sou feminista. Cara, o feminismo tem uma causa ali, que luta por essa causa, mas o feminismo nunca chegou e disse ah, o partido é de esquerda. Eu particularmente nunca vi, sou de direita e sou feminista. Eu nunca vi, mas não quer dizer que não tenha, acredito que tenha sim mulheres que acreditam, que lutam pelos seus direitos, e ainda assim sejam de direita (Lui, em 26 de setembro de 2019).

Entretanto, um posicionamento político pode estar imbricado em posicionamentos que não necessariamente são lidos como políticos, e podem se manifestar em um despretenso debate em sala de aula. Como parte da pesquisa de argumentos para apresentar no debate sobre a proposta de legalização e descriminalização do aborto no Brasil (atividade que, como mencionei anteriormente, realizei com algumas turmas do ensino médio), a aluna Alice utilizou como fonte de informação os *stories*³⁹ de uma jornalista e comentarista política nas redes sociais, que ela segue, por ter “o mesmo posicionamento que eu, pra eu poder ter uma fonte e saber o que falar de acordo com o que eu penso”. Inclusive me enviou o link no instagram, porque queria que eu assistisse e emitisse minha opinião. Neles, a jornalista

³⁹ *Stories* é uma ferramenta da rede social que permite a publicação de fotos ou de vídeos de até 15 segundos. Essas postagens ficam disponíveis por 24 horas e, quando atingido o limite, são apagadas da rede e ninguém mais pode visualizar.

relaciona o movimento feminista com os grupos de esquerda, compartilhando em comum com estas ações autoritárias, além de afirmar que as feministas possuem aversão a tudo que representa a feminilidade das mulheres (como usar adereços e salto alto), assim como a maternidade.

A seguir apresentarei trechos do meu diário de campo concernentes a este debate e seus desdobramentos, em uma descrição que vai permitir à leitora observar na prática o entrelaçamento entre percepções de feminismo, gênero, religião e política.

No dia 23 de setembro de 2019, véspera de sua apresentação sobre os discursos moral e religioso que permeiam o debate da legalização do aborto, Santiago veio falar comigo no *direct* da rede social Instagram dizendo que estava se preparando e estudando bastante porque sua intenção era conseguir debater com Alice e Júnior (alunos com posicionamentos contrários ao seu). Disse que se sentiu muito ofendido com a fala de Júnior por ter descredibilizado sua iniciativa de fazer a pesquisa para mapear se a maioria de seus seguidores eram a favor ou contra o aborto, realizada através de enquetes nos *stories* da mesma rede social. Mas o que me deixou preocupada foi a informação de que ele havia discutido com a mãe e a tia em casa por causa do debate, visto que ele pediu o alcorão⁴⁰ de sua tia para pesquisar se tinha algo que abordasse a questão do aborto, para comparar com a bíblia. A tia se surpreendeu com a solicitação e quis saber o interesse, e ao ser informada do tema da pesquisa, o interrogou sobre sua opinião pessoal e ele respondeu que era a favor da legalização.

No dia 26 de setembro, em outra turma, a estudante Camily decidiu confrontar a apresentação do grupo contrário à legalização do aborto, alegando que não se tratava de um debate moral, mas sim político, uma vez que, segundo ela, as meninas que abortam independentemente do procedimento ser legal ou não, mas a questão é que só que algumas podem pagar. Com esse argumento, ela justificou a legalização para que ocorram menos mortes de mulheres. Em seguida, uma polêmica começou quando a aluna Frida fez uma fala dizendo que o problema da questão do aborto estava relacionado à imagem de julgamento que a sociedade faz das mulheres. Disse que concordava com a fala de um médico presente no vídeo que eu exibí para a turma que afirmou que se a gravidez fosse masculina, o aborto já teria sido legalizado. Falou da desigualdade de gênero, esclareceu que as mulheres não querem privilégios, querem direitos iguais, querem ter o direito de sair à noite sozinhas sem ter medo, citou seu próprio caso e comparou com seu primo que chega tranquilamente em

⁴⁰ O Alcorão, cujo significado é “recitação” ou “recitado”, é o Livro Sagrado ou a Escritura do Islã, religião monoteísta muito difundida no Oriente Médio, parte da Ásia e da África Subsaariana.

casa de madrugada. Falou que os homens estão no topo da hierarquia e as mulheres na base, quando na verdade é preciso reconhecer que a base de sustentação da sociedade são as mulheres, do quanto são fortes. O aluno Otto se inscreveu para rebater a fala de Frida, alegando contradição que, segundo ele, reside no fato dela falar em luta pela igualdade, mas sugerir em determinado momento uma inversão da pirâmide de posições entre homens e mulheres.

Paralelamente a estas questões, o campo desvelou como os gêneros e as sexualidades são mobilizados em suas diferentes formas e combinações, compondo em seus atravessamentos discursos ambíguos que abarcam a fluidez de gênero mas também concepções essencialistas, resistência a rótulos, sob a forma de “tanto faz”, e definições pré-estabelecidas, ao mesmo tempo em que fronteiras ora são delimitadas ora são ultrapassadas, quando as classificações dicotômicas são insuficientes para dotar de significado às performances de gênero e as vivências de sexualidade dos jovens.

Sob a égide da multiplicidade e singularidade, diferentes modos de feminilidade e masculinidade surgem e apontam a ampliação das possibilidades de vivenciar os gêneros e as sexualidades, cuja liberdade experimentada é regulada de diferentes maneiras, a depender de cada espaço social (família, escola/ roda de amigos/ redes sociais) que transite, e isto implica saber em que medida é possível expor ou é necessário ocultar quem se é.

É na micropolítica cotidiana que as narrativas sobre gênero, sexualidade e práticas feministas se desdobram e perpassam: i) o espaço escolar nas relações interpessoais, nas brincadeiras, piadas, posicionamentos nos debates e reflexões em sala de aula quanto nas agências de estudantes que procuram formas de expressar suas individualidades, como quando tentam personalizar o fardamento escolar; ii) nas relações familiares que podem por vezes acolher as diferenças ou confrontar e se tornar exemplo de desigualdade de gênero (na relação entre o pai e a mãe, na assimetria na distribuição de tarefas para o irmão e para a irmã) e despertar para a necessidade do feminismo; iii) a religiosidade que norteia princípios que delimita como a sexualidade deve ser exercida e regula comportamentos de homens e mulheres; iv) o posicionamento subversivo e político de escapar e brincar com as fronteiras de enquadramento de gêneros e sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi escrita a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da cidade de São Luís. Seu objetivo foi analisar como as experiências juvenis que se desenvolvem no cotidiano escolar são atravessadas por uma multiplicidade de concepções e perspectivas de gênero, sexualidade e política. Durante a pesquisa foi possível perceber que concepções e práticas são balizadas não apenas pelas vivências escolares, mas também por moralidades familiares e religiosas, que marcam os sujeitos e os compõem.

Por meio da experiência etnográfica, pude avaliar que a minha percepção de que os jovens não gostam de política pelo que diziam em sala, não passava de uma generalização simplista. Na medida em que propus conhecer as singularidades dos sujeitos, ao invés de “unificar o diverso sob a representação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 71) e ir além dessa pré-noção, identifiquei que a realidade, atravessada por processos de multiplicidade não aponta para um único trajeto que enquadre e totalize as experiências desses jovens. Considerando que suas formas de perceber o mundo não se resumem a uma mera reprodução de estereótipos (“odeio política”, “nenhum político presta”), esta pesquisa mostrou como e quando esses estereótipos são mobilizados, o que eles articulam e como eles são questionados. A partir da pesquisa de campo apostei na possibilidade de falar desse contexto como possuindo uma potência ou uma criatividade política que tem como característica a ambiguidade. Ela atravessa tanto as políticas identitárias, especialmente às relacionadas ao

gênero e sexualidade, quanto às discussões políticas mais gerais que se desdobram na polarização da política partidária.

Nas conversas informais, nas entrevistas e durante os debates realizados em sala de aula, apareceram certas associações polarizadas, nas quais a direita foi qualificada ora como governo que prioriza a economia, o comércio, as empresas, ora composta de pessoas gananciosas que só se interessam por dinheiro e lucro; enquanto a esquerda estava associada com um governo de massas, que prioriza os direitos ora do povo, das minorias, e que se importa mais com as pessoas do que com dinheiro ou ainda, como relacionada à corrupção. Ainda que essa rotulação extrapolasse para outras esferas da vida como forma de qualificar/desqualificar amizades, por exemplo, também havia hesitação por parte dos estudantes em se identificar em um dos polos, bem como críticas a ideias consideradas radicais e extremistas.

Também compõe o repertório da política, segundo as concepções das estudantes, a competitividade, marca da “política como guerra”. As “guerras culturais” circunscritas em uma lógica dualista, em que cada polo pensa dentro de um conjunto de valores políticos e morais por oposição, se manifestam no cotidiano escolar, bastante presente nos debates das aulas de Sociologia, mas não se encerra nelas. Há alunos que repudiam a política partidária, mas se engajam e reproduzem uma competitividade que a alicerça, por meio de polarizações que desfazem amizades. A política ainda surgiu como a “política do povo”. Nesse sentido, embora alguns dos meus interlocutores tenham afirmado enfaticamente não gostar de política por causa da discórdia e divisão que os embates políticos geralmente ocasionam, reconhecem sua importância, a luta e conquista pelos direitos representada na “política do povo”, que se manifesta no cotidiano dos cidadãos os orientando a “fazer o que é certo” socialmente.

É importante destacar que esses debates ponderados pelos adolescentes refletiam os momentos políticos vividos no Brasil marcados pelo antagonismo que se acentuou a partir das jornadas de junho de 2013 desde a pauta contra a corrupção alavancada pela Lava Jato, os atos pedindo o impeachment de Dilma, presidente à época, culminando no acirramento da eleição presidencial de 2018. Essa análise permite sugerir que esses processos mais amplos se reverberam na escola, uma vez que os jovens se apropriam e repercutem os debates que acompanham na televisão e nas redes sociais, no âmbito das suas famílias e das igrejas que frequentam. Isso mostra, por um lado, que a política não é uma esfera separada e autônoma em relação a essas instituições (escola, família e igreja). Por outro lado, também desvela que a escola está em relação constante com a política enquanto espaço de debate e construção de formas de ver o mundo (além de ser uma instituição pública – e por isso necessariamente

política pois dependente do Estado); igualmente, a escola não dialoga com a família apenas em reuniões de pais, uma vez que a família se faz presente nas formas como os jovens se percebem, compreendem o mundo, o vínculo que constroem ou não com a religião, a forma como lidam com os relacionamentos e também o que idealizam para o futuro. Desta forma, mais importante do que investigar se os estudantes sabem o que é direita ou esquerda, se entendem da conjuntura política brasileira atual ou se realmente gostam ou não de política, é entender como na prática eles concebem, vivenciam e se apropriam da política, e como isso se desdobra nas diferentes esferas da vida.

Quanto às performances de gênero e as experimentações de sexualidade, estas combinam multiplicidade e processos de singularidade construídas por meio das diferenças que implicam em uma liberdade de transitar entre as categorias que se apropriam e reelaboram, porém sem se desfazer de algumas concepções essencialistas arraigadas. A política estabelecida como relação nos permite entender que assumir um posicionamento feminista pode significar demarcar uma posição política, ainda que se admita não gostar muito de política *stricto sensu*, não se identificar como militante de esquerda ou compor algum coletivo/movimento social engajado na luta feminista. Essa prática política compõe também com as relações familiares (a percepção da desigualdade na relação entre o pai e a mãe, na divisão de tarefas domésticas entre irmã e irmão) tal como apareceram nas narrativas das estudantes durante as rodas de conversa nas aulas de Sociologia como forma de legitimar o posicionamento feminista.

Para compreensão das experiências em campo, foi necessário apreender o caráter circunstancial e relacional dos posicionamentos ambíguos, na medida em que sinalizam a potência criativa ao permitir traçar conexões entre o que seriam consideradas incompatibilidades. A dualidade é empobrecedora das combinações criativas que os alunos fazem, e quando analisadas por um olhar desatento às tensões e negociações em torno das práticas que as constituem, podem não fazer sentido ou parecer “contraditórias”, como se declarar de direita e feminista; ser de direita e apoiar a legalização da maconha; ser militante de um movimento social que reivindica o comunismo e não gostar da radicalidade na política; se identificar enquanto gênero fluído e acreditar em identidades essencializadas de homem e mulher; se autodeclarar mulher cis e performar um perfil masculino no *instagram*; afirmar não gostar de política por causa dos conflitos que gera e participar de maneira competitiva nos debates em sala de aula; valorizar a família e ao mesmo tempo entender que certos temas não são assuntos para falar em família; ser cristão e acreditar que direitos humanos é “lei para defender bandido”. Esses posicionamentos e atitudes precisaram ser lidos no ato do contexto

da enunciação, observando a dinamicidade e atualização das formas de pensar e estar no mundo.

Não por acaso, a ideia de liberdade esteve presente, implicitamente, nas imbricações das experiências juvenis na escola que entrelaça relações familiares, concepções de política e sociologia, e performances de gênero e sexualidade. A liberdade de se sentir à vontade para conversar sobre qualquer assunto implica nos critérios para se considerar família, às vezes a escola se torna uma segunda casa quando as estudantes sentem que suas subjetividades são respeitadas, as diferenças são acolhidas, às vezes as redes sociais acabam se tornando um espaço em que é mais confortável expor quem realmente se é, e nela adotar uma performance de gênero diferente da que se apresenta em casa perante à família. Assim como as aulas de Sociologia, exercendo o papel de fomentar reflexão, questionamento e confrontação sobre qual o seu lugar no mundo, foram destacadas pelo exercício da liberdade na medida em que possibilitam momentos de desabafo nas rodas de conversa, choro, onde é possível defender uma causa, ser mais comunicativo, aprender a dialogar com quem pensa diferente. Engana-se quem acha que a escola é apenas uma instituição normatizadora que tolhe as singularidades dos indivíduos, com isto, não nego que seja, mas afirmo que é muito mais que isso. É um espaço multifacetado, cheio de complexidade e heterogeneidade, onde as diferenças coexistem e, quando há tentativa de limitá-las, elas transbordam e espraem pelas bordas. Diante disso, o cuidado deste trabalho consistiu na vigilância de não recair em classificações estanques – a escola repressora versus escola “que tem muito isso do respeito”, os alunos odeiam política reproduzindo estereótipos versus são progressistas e questionadores.

Sirvo-me da proposta dos meus interlocutores de borrar fronteiras das dicotomias como forma de pensar também a dinâmica da escola: não é possível dizer de forma unânime que a escola respeita a diversidade na medida em que convive com denúncias e piadas machistas e homofóbicas tanto a nível do alunado quanto do professorado e gestão, mas também não se pode ignorar a opinião e percepção de alguns alunos e alunas que apontaram como diferencial desta escola em relação às anteriores que estudaram como uma escola em que há possibilidade de diálogo, escuta por parte dos gestores e tentativa de coibir intolerância e todo tipo de preconceito.

Neste sentido, o que pretendo pontuar é que a dinâmica da escola e seus agentes não pode ser enquadrada em uma dicotomia absoluta sobre respeitar ou não a diversidade, uma vez que a realidade é muito mais complexa e cheia de nuances que comporta tanto a iniciativa e o interesse em escutar e acolher os estudantes que não seguem uma sexualidade heteronormativa e uma performance de gênero tipificada na dualidade homem ou mulher,

quanto a falta de preparo para lidar com estas questões, que pode ser resultado de inúmeros fatores como geracional, religioso, ou falta de formação/informação direcionada⁴¹. Isto refletiu o desafio para mim, enquanto professora e pesquisadora, de tentar escapar das armadilhas de pensar dentro dos referenciais identitários fixos e binários, demonstrando que gênero e sexualidade se trata mais de questões políticas do que biológicas. As concepções e práticas políticas dos estudantes estão entremeadas de tensões, por isso não raro, alguns alunos perguntavam direta ou indiretamente minha opinião sobre alguns acontecimentos políticos, outros cobravam que eu me posicionasse nos debates, ao passo que existiam também aqueles que exigiam minha imparcialidade enquanto professora, principalmente quando identificavam que meu posicionamento, por vezes externado via expressão facial, divergia de suas convicções.

Somado a isso, encontra-se o fluxo de informações das redes sociais que acompanham, das aulas, dos debates, da troca de ideias com os amigos, suas vivências não somente na escola, mas também nas ruas, em casa, seja com parentes ou com quem considera família, a partir do qual recriam cada qual a seu modo, seu lugar no mundo, ainda que seja preciso embaralhar e brincar com as fronteiras das categorias pré-estabelecidas. Em vista disso, incito a provocação sobre quão soa descabido o pressuposto de que é possível que professores consigam definir ou orientar de forma absoluta o que pensam os alunos. Quando nos permitimos conhecer atentamente as peculiaridades da dinâmica escolar, nos damos conta de que a escola, através da heterogeneidade de seus agentes, é viva e pulsante em diferenças, contradições e contraditórios. Com isto, quero dizer que a escola é um lugar por excelência do encontro das diferenças e, por isso mesmo, suscita como desafio, que se constitui também enquanto necessidade, a construção de um ambiente pleno de debate, de liberdade que permita aos estudantes se perceberem no mundo e se expressarem nele por meio do movimento que combina singularidades e multiplicidades.

⁴¹ Miskolci (2014, p.17-18) também observou a dificuldade entre os profissionais de educação de não saberem nomear estas outras performances de gênero e de sexualidade, e incômodo porque muitas vezes a vontade era de acolher os alunos e não de julgá-los, baseando-se na compreensão de que “evitar esse tipo de abordagem classificatória é uma forma de realmente transformar a experiência educacional”.

REFERÊNCIAS

AFRÂNIO, et all. **Sociologia em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2018.

ALEGRIA, P... **Sexualidade, política e juventude**: uma etnografia das configurações de experimentação da sexualidade e do movimento estudantil entre alunos de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2016.

ALMEIDA, H. B. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: José Sérgio de Carvalho. (Org.). **Direitos Humanos e Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, v. p. 224-246.

ANTUNES, K.; OLIVEIRA, R. R. A. A Sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, v. 12, p. 163-173, 2017.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ARCO NETTO, N. D. B; CAPUSSO, M. A; Nicolete, R. K. S. Classificação e estigmatização: uma abordagem etnográfica da escola. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 2, p. 12, 2008.

ARCO NETTO, N. D. B. **A educação vem de casa**: família e escola na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. 2017.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BECKER, HOWARD. De que lado estamos? In: _____. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BEVILAQUA, Ciméa B. Etnografia do Estado: algumas questões metodológicas e éticas. **Campos** (UFPR), Curitiba, v. 3, p. 51-64, 2003.

BEZERRA, M. O; COMERFORD, J. Etnografias da política: uma apresentação da Coleção Antropologia da Política. **Análise social**, v. XLVIII, p. 465-489, 2013.

BORGES, Antonádia. Ser Embruxado: notas epistemológicas sobre razão e poder na antropologia. **Civitas: Revista de Ciências Sociais (Impresso)**, v. 12, p. 469-488, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011 [1980].

BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. **Cadernos de leitura**, n. 78, 2018.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

CONCEIÇÃO, W. S. Etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo? Uma (auto) análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo. **R@U**, v. 8, p. 41-52, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.

DAYRELL, Juarez; MAIA, C. V. V. L. **Relatos de juventudes: etnografia e história de vida na compreensão dos territórios e modos de ser jovem e significar a escola**. In: X Reunião de Antropologia do Mercosul RAM, 2013, Córdoba. X RAM: situar, actuar e imaginar antropologias desde el Cone Sur. Córdoba Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 2013. v. 1. p. 1-15.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016 [2007].

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, v. 39, 2011, p. 39-50.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 653-660, Feb. 2017.

DOS REIS, NEILTON; PINHO, RAQUEL. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 24, p. 7-25, 2016.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

DUARTE, L. F. D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: Ribeiro, I. (Org.). **Família e sociedade brasileira: desafios nos processos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação João XXIII, 1994. p. 23-41.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, nº 5 e 6, ANPED, 1997, p. 222-232.

DURKHEIM, Émile.; MAUSS, Marcel. Algumas Formas Primitivas de Classificação In: MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995 [1903].

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio, Zahar, 1978, 316p.

FERRASOLI, Dante. Demanda por cursos de filosofia e ciências sociais despencou no país. **Folha de São Paulo**, 7 de out. 2019. Disponível em: < <https://ruf.folha.uol.com.br/amp/2019/noticias/demanda-por-cursos-de-filosofia-e-ciencias-sociais-despenca-no-pais.shtml>>. Acesso em: 25 de mar. 2020.

FERRETTI, S. F. Comida ritual em festas de Tambor de Mina no Maranhão. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 8, n. 21, p. 242-267, 4 jul. 2011.

FONSECA, Claudia. Concepção de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Revista Saúde e Sociedade**, ESP-USP, São Paulo, v. 14, n.2, p. 50-59, 2005.

FONSECA, Claudia. “Amor e família: vacas sagradas da nossa época”. In: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo Loyola, 1995.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRAZER, James G. **O ramo dourado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983 [1890].

GLUCKMAN, Max. [1958]. Análise de uma situação social na Zululândia Moderna. In: Feldman-Bianco, B. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas. Métodos**: São Paulo; Editora Unesp. 2010.

GOLDMAN, Márcio. Antropologia da política e teoria etnográfica da democracia (introdução). In: _____. **Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política**. Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2006, p. 23-52.

GOMES, B.; BRIDI, C.; LARA, M. Polarização política no Brasil supera média de 27 países. **Estadão**, São Paulo, 14 de abr. 2019. Disponível em: < <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,radicalismo-politico-no-brasil-supera-media-global,70002790753>>. Acesso em: 25 de mar. 2020

GOMES, Saulo A. **A sociologia no ensino médio brasileiro**: uma leitura de dissertações e teses defendidas entre 2000-2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2017.

GRIEGER, Jenifer Daiane; BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. Um estudo sobre influenciadores digitais: comportamento digital e identidade em torno de marcas de moda e beleza em redes sociais online. **Atoz: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 8, p. 39-42, 2019.

HEILBORN, Maria Luiza. “Ser ou Estar Homossexual: dilemas de construção da identidade social” In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina. **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, p. 136-145.

HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate. In: BARRETO, A; ARAÚJO, L; PEREIRA, M, E [org]. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: Ribeiro, Paula R. C.; Magalhães, Joanalira C. (orgs.). **Debates contemporâneos educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017, pp. 25-52.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.

KUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, 117p.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ºed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), São Paulo, v. 32, n.1, p. 31-48, 2006.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, 2011, p. 1067-1084.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, 2011, vol.31, n.84, p.253-273.

LEACH, Edmund R. [1954]. **Sistemas Políticos da Alta Birmânia**: Um Estudo da Estrutura Social Kachin. SP: Edusp. 1996

LEWANDOWSKI, Andressa. Entre a política e a técnica: prática jurídica no Supremo Tribunal Federal brasileiro. **Etnográfica**, v. 23, p. 299-322, 2019.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 945-970, Dez. 2019.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANHÃO Fº., Eduardo Meinberg de Albuquerque. 'Convertendo' categorias relacionadas a gênero e sexualidade em categorias remetentes às religiosidades: entre identidades religiosas e de gênero, transgeneridades e trans-religiosidades. **Fronteiras & Debates**, v. 2, p. 53-70, 2015.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS. 2012.

MEAD, Margaret. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso. (org.). **Cultura e personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead, Edward Sapir**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015 [1928], p. 17-65.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. Quatro ecologias afroindígenas. In: **R@U**, 9 (2), jul./dez. 2017, p. 29-41.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, 7, set. 2016.

MIRANDA, A. P. M; SILVA, B. M. E. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, p. 177-202, 2017.

MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. v. 1. 253p.

NUAP. Uma antropologia da política: rituais, representações e violência – projeto de pesquisa. **Cadernos do Nuap 1**, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas Pistas (e Armadilhas) na Utilização da Etnografia na Educação. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 16, p. 163-183, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. Kit de combate à homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista Histedbr On-line**, v. 16, p. 319-334, 2017.

ORTNER, Sherry. B. Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. **Comparative Studies in Society and History**, Vol. 37, No. 1 (jan.1995), pp. 173-193.

PALMEIRA, Moacir. G. S.; HERÉDIA, Beatriz. **Política Ambígua**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2010.

PELLIZZARI, Adriana. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista PEC Programa Educação Corporativa**, Curitiba, v. II, 2002.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso -chão da escola- às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, UFRGS, v. 23, 2017, p. 149-176.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. "**A maior zoeira**": experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe (USP)**, v. 1, p. 1-35, 2007.

PINA, Rute. TSE confirma que "kit gay" nunca existiu e proíbe "fake news" de Bolsonaro. **Brasil de Fato**, São Paulo, 16 out. 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/tse-confirma-que-kit-gay-nunca-existiu-e-proi-be-fake-news-de-bolsonaro>>. Acesso em 16 jun. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, R; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: Esther Solano. (Org.). **O ódio como política**. 1ed.São Paulo: Boitempo, 2018, p. 53-63.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

POZZEBOM, Fabio Rodrigues. Weintraub diz que questões “ideológicas” estão fora do Enem. **Revista Exame**, 25 de set. 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/weintraub-diz-que-questoes-ideologicas-estao-fora-do-enem/>>. Acesso em: 25 de mar. 2020.

PROFÍRIO, A. L. G. **Corpos em transição**: uma etnografia sobre entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar em Maceió. Dissertação (Mestrado em antropologia social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, Jan., 2017.

RESES, Erlando da Silva. ...**E com a palavra**: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade de Brasília – DF. 2004.

SARDENBERG, Cecília M. B. Estudos feministas: um esboço crítico. In: Amaral, Célia (org.), **Teoria e Práxis dos Enfoques de Gênero**, Salvador; Fortaleza: REDOR, NEGIF, 2004, p. 17-40.

SARTI, C. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: FAPESP, 1996. 128p.

SARTI, Cynthia Andersen. Contribuições da antropologia para o estudo da família. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 69-76, 1992.

SCHUCH, Patrice. **Família no Plural**: Considerações Antropológicas sobre Família e Parentesco. Apresentação oral, 2012. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 fev. 2020.

SCOTTO, G. **As (difusas) fronteiras entre a política e o mercado**. Um estudo antropológico sobre marketing político, seus agentes, práticas e representações. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 2004. v. 1.

SEGADILHA, Delcineide M. F; PAIVA, M. M. **A Escola Modelo Benedito Leite na preferência social por educação em São Luís do Maranhão (1900-1920)**. In: VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, 2016, Natal. A história da educação do Norte e Nordeste do século XVII ao XXI: protagonismos e práticas educativas. Natal: Edufrn, 2016.

SILVA, T.M.T. Mamãe a professora quer falar com você. Eu não fiz nada. In. Evangelista, F.; Gomes, P. de T. (orgs). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G.; MARI, F.A.O.T. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (game); Faculdade de Educação/UFMG, 2002. 114p. (Relatório de pesquisa).

SOARES, Mayara Rocha. **Performatividade de gênero em âmbito escolar ou o veadinho e a sapatona**. In: Encontro Baiano de Estudos em Cultura - EBE CULT, 3., 2012, Cachoeira. Anais... Cachoeira: UFRB, 2012.

SOLANO, E; ORTELLADO, P; MORETTO, M. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações de apoio a Lava Jato e conta a reforma da previdência. **Em Debate**, v. 10, p. 34, 2017.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, v. 57, p. 210-226, 2003.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade em Melanésia. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2006 [1988].

TASSINARI, A. M. I. A Sociedade Contra a Escola. In: Tassinari, Antonella; Grando, Beleni; Albuquerque, Marcos. (Org.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. 1ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, v. 1, p. 275-294.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TURNER, V. Liminaridade e Communitas. In: _____. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VASCONCELOS, F. E. A.. **Gênero, uma palavra (mal)dita**: usos e apropriações de uma categoria analítica dentro e fora da academia. 2019. 414f.- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2019.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VENTURA. Zuenir. Por que os jovens não gostam de política? Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/revista/epoca.html>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, Apr. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify & n-1 Edições, 2015. v. 1. 288p.