

CARTOGRAFIAR A EXPERIÊNCIA: UM RELATO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA

Data de submissão: 11/01/2024

Data de aceite: 01/03/2024

David Silva de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará -
Faculdade de Educação de Itapipoca
Itapipoca - Ceará
<https://lattes.cnpq.br/7795969659046497>
<https://orcid.org/0000-0002-2201-8186>

RESUMO: O presente trabalho registra o período de estágio na Escola de Ensino Médio Anastácio Alves Braga, localizada no município de Itapipoca/Ceará. Desenvolvido durante setembro de 2022 a dezembro de 2023, o estágio supervisionado foi a primeira experiência de observação do cotidiano escolar sob a ótica de um futuro professor de Sociologia. O texto tem como objetivo apresentar algumas características da escola focando no seu aspecto social. Na escrita deste relato de experiência foi utilizado o método cartográfico, prática em que o pesquisador acompanha, através da experimentação subjetiva, um processo de experiências em andamento. Foram realizadas entrevistas com alguns estudantes ressaltando temas considerados relevantes na presente cartografia: a visão que se tinha da escola antes de nela ingressar, preconceitos, diversidade racial

e sexual, a relação entre o trabalho e os estudos, etc. Como resultado, apresentamos o cotidiano da escola, sua constituição discente, bem como os desafios de uma instituição de ensino médio regular que tem como compromisso “conquistar” e “acolher” estudantes que por vezes encontram-se em risco de evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Sociologia. Cartografia social.

ABSTRACT: This work records the internship period at the Anastácio Alves Braga High School, located in the municipality of Itapipoca, Ceará. Developed from September 2022 to December 2023, the supervised internship was the first experience of observing daily school life from the perspective of a future Sociology teacher. The text aims to present some characteristics of the school focusing on its social aspect. In writing this experience report, the cartographic method was used, a practice in which the researcher follows, through subjective experimentation, a process of ongoing experiences. Interviews were carried out with some students highlighting themes considered relevant in this cartography: the view they had of the

school before entering it, prejudices, racial and sexual diversity, the relationship between work and studies, etc. As a result, we present the daily life of the school, its student constitution, as well as the challenges of a regular secondary education institution that is committed to “conquering” and “welcoming” students who are sometimes at risk of dropping out of school.

KEYWORDS: Supervised internship. Sociology. Social cartography.

UMA CARTOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA SUBJETIVA

A cartografia social, mais que uma metodologia (*metódos*), um caminho (*hódos*) que aponta para a meta (*metá*), é uma prática de pesquisa em que o pesquisador acompanha não uma conclusão, mas um processo (COSTA, 2014, p. 70). Não estabelece uma finalidade imediata, ao contrário, está mais no campo da experimentação subjetiva.

A cartografia encontra-se no terreno das subjetividades e da própria atuação do pesquisador no seu campo de pesquisa. Ao contrário de temer uma indevida interferência (resquícios da desejada neutralidade positivista), a cartografia abre para a possibilidade do cartógrafo misturar-se com a pesquisa. Tal método é então entendido como processo de subjetivação, “a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (DELEUZE, 1992, p. 188). Cartografar, portanto, é permitir que a pesquisa caminhe para o campo dos *afetos* e dos *encontros*.

Cartografar é adentrar em territórios de subjetividades. Cartografia e Território, conceitos retirados da geografia, transformam-se em experiências na intersecção dos saberes políticos, antropológicos, filosóficos, sociológicos. O cartógrafo pensa nos limites dos saberes, não os entende como áreas exclusivas e excludentes, mas como *zonas fronteiriças*, pois “não implicam linhas nítidas e sim regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza” (HANNERZ, 1997, p. 20).

Os significados do *Território* são expandidos, estão além da sua definição como espaço físico: “podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante” (COSTA, op. cit., p. 68). Os territórios são “zonas de recomposição e de identificação entre os indivíduos e os espaços vividos” (DIÓGENES, 2008, p. 26-27), são construções, interações sociais e podem ser reconfigurados a todo instante:

o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

No texto que segue poderemos observar como, na experiência de estágio, os mapas da escola são apropriados pelos próprios estudantes. As estruturas físicas, idealizadas para determinados fins, tornam-se, na ressignificação dos discentes, espaços de encontros, conversas.

A *cartografia*, portanto, está ligada ao movimento, pois entende a pesquisa como um processo contínuo em que nós, da mesma forma como no rio de Heráclito, não encontramos o mesmo campo anteriormente conhecido – como o rio, somos também outros. O texto movimenta-se e realiza-se através de encontros. O encontro entendido não como uma finalidade, mas como meio, como acontecimento imprevisto. Tais encontros inesperados já fazem parte da pesquisa de campo, ocasionando mudanças mais ou menos bruscas no processo de escrita. Os encontros não são somente entre as pessoas, a cartografia é feita de encontros com as ideias, com a moral, com as práticas, com as concepções de mundo. O encontro também se dá com as coisas. Ingold (2012) faz uma distinção entre objeto e coisa. O *objeto* é um fato consumado que se encerra em si mesmo; a *coisa*, ao contrário, é o lugar “onde vários acontecimentos se entrelaçam” (INGOLD, op. cit., p. 29). As coisas transbordam de subjetividade. Assim se dá na cartografia, que trabalha com os fluxos, transformações e imprevistos da pesquisa.

Os encontros, segundo Deleuze, são solidões povoadas (COSTA, op. cit., p. 72). Solitários, os encontros atravessam cada um de forma singular; são igualmente povoados porque o encontro é entre nós e algo, entre nós e uma *coisa*. Entre nós e o que nos afeta.

A cartografia, por fim, trabalha com o “deslocamento das ideias prontas” (id., p. 74), com outros entendimentos do que significa estar implicado/envolvido/afetado na própria pesquisa. A escrita acontece a partir das intensidades dos encontros possíveis no transcurso da pesquisa. Se tais encontros repercutem (inclusive corporalmente), ela adquire um sentido e uma importância sendo, como o texto que segue, registrada.

CAMPO DE PESQUISA, LUGAR DE AFETOS



Figura 1. Fachada da EEMAAB. Foto do autor.

Fundada em 5 de fevereiro do ano de 1938, a Escola de Ensino Médio Anastácio Alves Braga (EEMAAB) está localizada no município de Itapipoca, no litoral oeste do Ceará. Itapipoca é a sétima cidade cearense mais populosa e ocupa a décima economia do estado. É conhecida como a “terra dos três climas: praia, serra e sertão” por apresentar unidades distintas de vegetação, como a “caatinga arbustiva (sertão), zona litorânea (praia) e complexo vegetacional de matas secas e úmidas (serra)” (MESQUITA, 2016, p. 23). O município possui oito escolas secundaristas, das quais metade localizam-se na sede urbana.

A EEMAAB encontra-se entre duas das avenidas mais movimentadas da cidade, a Avenida Duque de Caxias e a Avenida Anastácio Braga. Ao lado esquerdo da escola encontra-se o Mercado Público Municipal. Ao lado direito, alguns empreendimentos comerciais e uma faculdade particular. Nenhuma casa está localizada nos limites da extensão da escola, que ocupa quase toda uma quadra (apenas a Secretaria da Fazenda, do governo do estado, faz vizinhança com a parte detrás da escola).

Na frente da escola observamos a presença do comércio informal. Na própria calçada temos alguns feirantes que dispõem à venda banana, feijão, milho, ata, manga, dentre outros produtos alimentícios. Ao lado, na rua que separa a escola do mercado público, estão improvisadas barracas que oferecem produtos os mais diversos. A calçada também é ocupada por veículos que transportam passageiros a outras cidades da região. O movimento, portanto, é intenso ao redor da instituição de ensino durante todo o horário comercial.

Não há, no espaço que circunda a escola, qualquer estrutura ou construção na qual os estudantes ou transeuntes possam sentar e esperar, por exemplo, o horário de entrada na escola ou a chegada e partida dos ônibus intermunicipais. Às seis horas da manhã e cinquenta minutos a escola Anastácio Alves Braga abre seus portões para aqueles que já estão aguardando e para os que, durante os próximos minutos, chegarão das mais diversas localidades do município.

O número de estudantes matriculados no ano de 2023 foi de 964, um quantitativo levemente superior ao do ano anterior, de 956.

A escola conta ainda com um anexo localizado no distrito Barrento que funciona no período noturno. No anexo estudam adolescentes vindos de diversas localidades nas dez rotas de ônibus que hoje levam os estudantes ao anexo.

Há estudantes da região serrana, de áreas litorâneas e do sertão do município. O corpo discente da escola Anastácio Alves Braga, portanto, é bastante diversificado. Uma professora chegou a comentar que “aqui na escola é que está realmente a população de Itapipoca, porque temos estudantes de todo canto”.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado em novembro de 2022, 84% dos estudantes no ano anterior residiam na zona urbana, enquanto 16% moravam na zona rural. Os números referem-se apenas à escola sede (no anexo Barrento todos os estudantes moravam no interior do município). Desses 84%, ainda segundo o PPP, a maioria dos estudantes reside nos bairros periféricos de Itapipoca: Alto Alegre, Mourão, Estação, Ladeira, Nova Aldeota e Sanharão.

O Projeto Político Pedagógico traz alguns dados referentes ao perfil socioeconômico das mães e pais dos estudantes da escola Anastácio Braga. A maioria das mães declaram-se domésticas (43%) ou agricultoras (42%), enquanto que a grande maioria dos pais se definem como agricultores (67%).

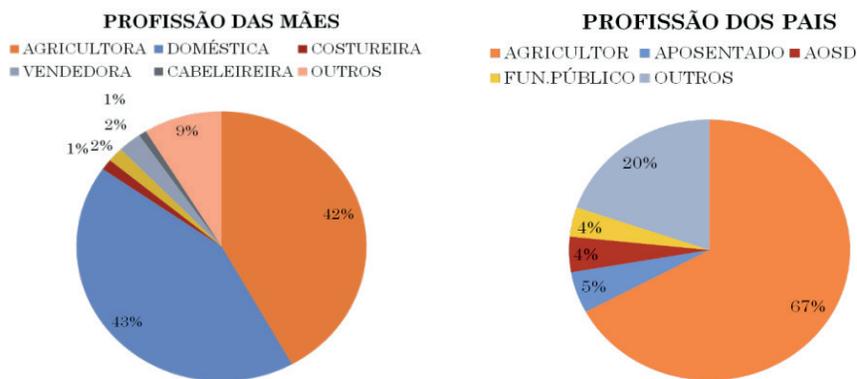


Gráfico 1. Profissão das mães e pais.

Fonte: PPP da escola (p. 12).

A respeito das informações contidas no gráfico, podemos destacar que grande parte dos pais e mães não possuem uma renda fixa, o que dificulta não apenas o planejamento econômico, mas também o próprio acompanhamento educacional dos filhos e filhas. Na experiência de estágio supervisionado pude observar casos de estudantes que trabalhavam para colaborar com o sustento da família.

A ESTRUTURA ESCOLAR

A primeira visita à escola como estagiário aconteceu no dia 13 de setembro de 2022, uma terça-feira. Chego às 6 horas e 50 minutos e aguardo a professora supervisora próximo ao pátio. Ao encontrá-la, ela me pergunta se eu já conhecia a escola. Havia ido poucas vezes ao colégio, mas recordava de alguns espaços, apesar das muitas transformações. Uma dessas transformações ocorreu no próprio pátio, com algumas rampas de acesso. Posteriormente conversando com um dos coordenadores, ele relatou que algumas mudanças de acessibilidade ocorreram a partir de quando a escola recebeu uma professora cadeirante, há cerca de dez anos atrás. A escola não havia sido construída pensando-se na acessibilidade e somente a partir de então reformas foram sendo realizadas.

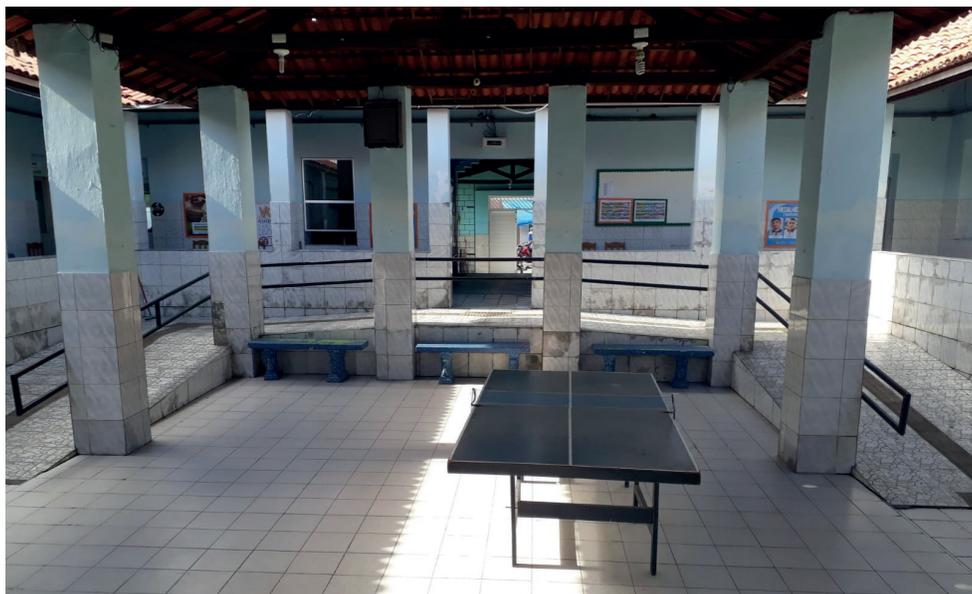


Figura 2. Pátio da escola. Foto do autor.

A escola não possui muitos espaços de lazer. Temos a quadra esportiva, utilizada durante as aulas de Educação Física, aulas e outros eventos. Além do pátio central (onde alguns estudantes jogam tênis de mesa ou ocupam os bancos dispostos), não observamos outros espaços projetados com a finalidade de serem lugares de socialidade, de encontros entre estudantes de turmas e séries diferentes. Sobre os lugares que utilizavam nos intervalos para conversar, um dos estudantes comentou: “corredores, pátio, sala - não tem muita coisa pra fazer aqui, a quadra não é liberada”. Dayrell, ao refletir sobre a arquitetura da escola, diz:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. DAYRELL: 1996, p. 147.

As salas possuem câmeras de vigilância e caixas de som. Cartazes motivacionais como “Acreditamos em você”, “Não transforme um dia ruim em uma vida ruim”, dentre outros, estão dispostos ao lado de outros informes que indicam a proximidade das avaliações externas.

A gradual implementação do Novo Ensino Médio expõe as limitações estruturais da escola. A escola Anastácio Braga não possui uma estrutura adequada a receber as disciplinas eletivas, todas as salas estão ocupadas durante cada turno. A integralização do ensino foi pensada como solução para a evasão escolar, mas, contraditoriamente, há o temor de que o ensino integral cause a evasão escolar num contexto em que parte considerável dos estudantes trabalham. A professora supervisora por vezes questionava o que aconteceria se os estudantes que trabalham estivessem num contexto escolar de ensino de tempo integral. A evasão poderia aumentar, pois “aluno não trabalha porque quer, mas porque precisa”. Faz-se necessária, portanto, uma discussão em torno das realidades das famílias e dos adolescentes que serão impactados diante da perspectiva da integralização do ensino médio.

ENTREVISTAS

Foram realizadas cinco entrevistas com estudantes. A escolha das pessoas entrevistadas foi motivada a partir da representatividade de temas considerados relevantes na presente cartografia, como a diversidade racial e sexual, estudantes que trabalham, além daqueles que fazem parte do grêmio estudantil.

Foram entrevistados um estudante trans, um estudante negro, uma estudante gremista e dois estudantes que trabalham no turno da tarde. A fim de salvaguardar a

privacidade das pessoas entrevistadas, as identidades não serão reveladas no presente texto. Os referidos trechos das falas registradas adotaram as seguintes indicações: Participante 1 – P1, Participante 2 – P2, Participante 3 – P3, Participante 4 – P4, Participante 5 – P5. A escolha da numeração se deu por ordem de aparição no texto.

As entrevistas foram abertas, onde os participantes tiveram liberdade para discorrer sobre os temas propostos. Entrevistas abertas possuem algumas vantagens, como uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, sobretudo em temas mais complexos e delicados, o que exige necessariamente uma condução apropriada do entrevistador com o objetivo de não causar constrangimentos que inibam o participante de expor seu ponto de vista. As entrevistas abertas possibilitam respostas mais espontâneas: “quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (BONI e QUARESMA: 2005, p. 74).

O roteiro de perguntas foi semiestruturado em alguns tópicos considerados relevantes para a abordagem da presente cartografia. A partir das respostas, conduzi as perguntas para o cotidiano escolar, laços de amizade desenvolvidos, episódios envolvendo discriminação dentro e fora da escola, além de outros temas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O gravador, instrumento que “em alguns casos pode causar inibição, constrangimento” (id., p 77), foi apresentado logo no início das entrevistas onde expus a necessidade dele para que eu não perdesse os detalhes do que foi dito. Um dos estudantes aparentou certa inibição logo no início, mas o andamento da conversa conduzida de modo informal o fez desconsiderar, ao menos aparentemente, o objeto.

Além das entrevistas gravadas com os estudantes, no decorrer do período de estágio mantive a observação e conversas com professores, coordenadores e secretário. A observação foi realizada inicialmente seguindo um roteiro de coleta de dados básicos da escola, bem como as impressões registradas no diário de campo sobre o cotidiano escolar e sobre os sujeitos que fazem parte da escola, principalmente os estudantes.

Nas entrevistas que realizei com os estudantes, uma das primeiras perguntas que fiz foi se eles já conheciam o colégio antes de estudarem no mesmo. Alguns já o haviam visitado nos períodos de torneios esportivos, outros apenas tinham ouvido falar a respeito da escola. “E o que você ouviu?”, perguntei. As respostas foram unânimes: todos ouviram comentários negativos sobre a escola.

Eles dizem que aqui só tem malandro, gente que não quer nada da vida, que o ensino não é bom. Eles têm uma visão bem ruim da escola. Tem muito preconceito com o pessoal daqui. E eu nunca entendi o porquê. Muitas vezes, quando perguntavam onde eu estudava e eu falava que estudava aqui eles falavam 'que pena'. Me olhavam com pena ou então faziam comentário ruim sobre a escola e eu ficava sem entender, porque aqui é uma escola muito boa, sabe? Eu gostei bastante, vou sentir muita falta daqui (P1).

Eu tinha uma visão meio errada do Anastácio porque muitas pessoas falavam que aqui era uma escola totalmente sem respeito, os alunos faziam o que queriam, e eu vim pra cá com muito ressentimento porque na minha cabeça eu 'nossa, vou ser assaltada, vão levar meu celular', esse tipo de coisa (P2).

Dos alunos de fora tem muita gente que fala que a escola é uma prisão, que só tem bandido. Só que a gente chega aqui e não é assim, o pessoal é super inteligente. O pessoal da minha sala pode ser os piores, mas são super inteligentes (...). Eles [estudantes de outras escolas] ficam comentando 'ah, só quem estuda lá é bandido, olha os meninos tudo fumando'. É ruim, é ruim a gente chegar no meio do povo e o pessoal ficar falando (P3).

Um dos estudantes relatou casos de preconceito por parte de estudantes de outras escolas. "Quem não estuda [aqui] é que fala essas coisas, tipo o JM [EEM Joaquim Magalhães]. O JM fala essas coisas. Os alunos do JM quando passo com essa blusa [farda da escola] (...) ficam vaiando", P3.

Havia perguntado sobre o que os motivou a estudarem no Anastácio Braga. A proximidade com o local de moradia foi um dos pontos levantados:

"A escola] é mais próxima da minha casa. Foi o meu pai que me colocou aqui, eu não sabia em que escola eu ia estudar antes de morar aqui. Eu moro aqui no centro, então é mais perto de casa. Ou estudava aqui ou estudava na escola que tem aqui perto, o Estadual [EEM Joaquim Magalhães] (P1).

Existem, no entanto, outras motivações. O participante 5, por exemplo, queria estudar em um colégio diferente da maioria dos seus amigos. Ele disse ter facilidade de fazer amizade e gostaria de ir para um colégio onde não conhecesse boa parte da turma. A participante 2, que residia num distrito distante, quis estudar longe de onde morava: "tem outra escola lá, mas eu não queria estudar lá (...). Eu não gosto muito [do lugar onde morava] e estudar lá já é meio... eu preferi vir pra cá, inclusive eu me mudei pra cá [sede urbana] recentemente". Ouvir as motivações, as escolhas, foi importante para entender a subjetividade dos estudantes. Alguns entraram no Anastácio Braga com receio, mas em nenhuma das falas notei qualquer arrependimento. Ao contrário, os estudantes resignificaram a escola: "quando eu passei a estudar aqui eu percebi que a escola é totalmente diferente do que as pessoas falam" (P2), "o Anastácio está sendo uma das melhores experiências que eu já tive" (P1).

Uma das primeiras palavras que ouvi ao chegar na escola foi "acolhimento". "A palavra que define a escola é *acolhimento*", disse-me a supervisora naquele dia 13 de setembro quando me perguntou se eu conhecia o colégio. Um dos grandes desafios

da escola Anastácio Braga é a evasão escolar. Há estudantes que faltam bastante e a escola, sobretudo nas figuras dos diretores e diretoras de turma, faz o acompanhamento e a Busca Ativa¹ desses estudantes. Uma das professoras, inclusive, relatou a dificuldade para encontrar a casa onde um estudante morava. Por alguns dias procurou o lugar onde o estudante residia (conhecido pelos amigos somente por apelido) e ao encontrá-lo, o convencimento para que ele entregasse as atividades. Ele está hoje no 3º ano, trabalha pela manhã, almoça na escola e estuda à tarde. Tem consciência de que perdeu boa parte do ensino médio e tenta “correr atrás”. Nas palavras das professoras, é outro estudante, assíduo nas aulas, participativo, que entrega as atividades em dia.

O trabalho desenvolvido na escola, ouvi certa vez, é muitas vezes mais social do que meramente de reprodução do conteúdo didático. “Temos as metas a alcançar, mas sem esquecer o que os estudantes estão passando: depressão, automutilação”, disse a professora supervisora. A meta está inclusive em todas as salas de aula: o Índice de Desempenho do Ensino Médio (IDE-Médio) da escola está anexado próximo à lousa, identificando a média atual e a meta da escola. Há, portanto, uma ênfase no aspecto social diante da própria realidade da escola – sem esquecer, no entanto, as exigências avaliativas.

Uma dessas realidades é com relação aos estudantes que trabalham. Entrevistei dois deles, ambos do 1º ano, de turmas distintas. O Participante 4 trabalha como servente de pedreiro no turno da tarde. Sai às 11h30min da escola e chega ao trabalho às 13h20min, ficando até 17 horas. A professora supervisora havia comentado que ele é um dos mais dedicados estudantes, não atrasa as atividades, não falta aula e tira altas notas nas provas de Sociologia. De fato, nas vezes em que estive nessa turma ele estava presente e entregava as atividades propostas.

O segundo estudante trabalha na oficina de motocicleta do pai. Chega às 12 horas em casa e às 13h10min já sai para o trabalho, ficando até as 17h30min, às vezes até 18 horas. Aos sábados também trabalha até às 15 horas.

Nenhum deles relatou grandes dificuldades na conciliação entre trabalho e estudo. “Dá certo, estudo de manhã, trabalho à tarde e à noite dá pra fazer as atividades” (P4), ou “eu faço as atividades na aula mesmo, quando dá tempo. Às vezes no meio-dia eu faço também, e quando é de noite eu termino, vou dar uma volta, vou pra casa” (P5). As afirmações, no entanto, não condizem com o estado de cansaço de alguns dos estudantes que trabalham. O mesmo Participante 5, quando assisti à primeira aula na sua turma, estava dormindo em sala. Após ir ao banheiro lavar o rosto, passou a participar da aula (é um dos mais participativos e carismáticos, como ele bem disse, faz amizade fácil e não tem problemas com ninguém). A sonolência foi algo que chamou a atenção desde o início do estágio supervisionado. É comum que em todas as salas alguns estudantes estejam com a cabeça baixa e não participem da aula.

1 Estratégia desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para identificar e acompanhar crianças e adolescentes que estejam fora de sala de aula ou com risco de evasão escolar. “Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados têm dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos”, <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acessado em 02 janeiro de 2024.

Ao indagar a respeito dos obstáculos no processo de aprendizagem, os participantes relataram a mesma dificuldade com relação ao tempo em que estiveram distantes da escola por conta da pandemia. P1, por exemplo, veio de outro estado e lamentou não poder ter aproveitado uma escola que, segundo ele, o fez se sentir finalmente acolhido:

A maior dificuldade que eu tive em todos os anos foi a pandemia. Eu sinto que prejudicou muito a minha aprendizagem. Uma coisa que eu poderia ter aprendido mais... E esses anos não têm como recuperar, infelizmente. Eu sinto que me atrasou muito, tanto que eu não me sinto ainda muito preparado de sair do ensino médio. Mas tem que sair, né? (P1).

Esse “sentir-se preparado” tem relação também com a proximidade dos exames de acesso às universidades, o que gera inquietações e expectativas:

Quando você está no ensino fundamental você não pensa muito em faculdade, você não se preocupa tanto com emprego e tal, e a partir do momento em que você vem pro ensino médio, como eu já estou no terceiro, é tipo um choque muito grande porque você pensa ‘nossa, quando eu terminar o terceiro ano o que eu vou fazer?’, e aí fica aquele impasse de ‘nossa, o que eu vou fazer agora, qual faculdade, se vou conseguir uma boa nota no ENEM’, então você acaba tendo mais responsabilidades (P2).

Há, na escola, uma mobilização para que todos os estudantes do 3º ano inscrevam-se na prova do ENEM. Sua participação, inclusive, compõe parte da nota do último bimestre juntamente com a participação no SPAECE; o restante da nota é composto com a entrega das atividades. Nas entrevistas com os estudantes do 3º ano e do 2º ano perguntei sobre perspectivas, quais cursos escolheriam. Um dos participantes gostaria de fazer Engenharia Química, outro Psicologia, e o terceiro Medicina Veterinária. O município não possui, até então, nenhum dos cursos.

Os participantes das entrevistas fazem uma leitura das dificuldades que serão encaradas nas suas trajetórias enquanto estudantes. Um deles, por exemplo, citou o preconceito como uma possível barreira de acesso às oportunidades: “é como se as chances de tu conseguir alguma coisa fosse relacionado à tua sexualidade ou à tua identidade de gênero. Ah, porque ele é um cara hétero, branco, cis, ele vai ter mais oportunidade. Já aquele é ele é um negro, gay, não”, P3.

Questionados sobre o preconceito no próprio ambiente escolar, P3 citou alguns casos: “Tem uns carinhas que ficam ali no pátio e ficam vaiando os meninos que são homossexuais, ficam tirando onda”. Por outro lado, P1, por ser transexual, nunca passou por qualquer preconceito na escola:

Me aceitaram, falaram comigo de boa. Eu não sou muito de conversar (...). Não vi nenhum [caso de preconceito na escola], até porque eu considero o Anastácio uma escola bem diversificada, bem mais diversificada do que as outras. As pessoas aqui não têm medo de se assumirem (P1).

P2 comentou que as estudantes trans utilizam o banheiro feminino sem maiores problemas e que as discussões sobre gênero e sexualidade são, por vezes, discutidas em sala de aula: “recentemente a professora de biologia tirou algumas dúvidas e a gente comentou sobre”.

Por fim, os estudantes entrevistados relataram que não possuem tanto o hábito de saírem juntos. P3 diz que “de vez em quando a gente marca de ir na praça, sair. Eu saio mais com meus outros amigos porque aqui eu não tenho tanto amigo assim pra sair. Mas de vez em quando eles saem, quando faz trabalho também, pra a casa uns dos outros”. P1 cita o fato de alguns amigos trocarem de escola como uma interrupção dos encontros fora do ambiente escolar: “não estamos mais nos encontrando, mas antes a gente se reunia bastante nas férias, a gente saía pra conversar, ir na casa do outro, tomar um sorvete”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente cartografia buscou conhecer o cotidiano de uma escola de ensino médio regular. Acompanhando as aulas, planejamentos e a partir de conversas mantidas durante os meses do estágio supervisionado, foi possível compreender um pouco das características que fazem da EEM Anastácio Alves Braga uma escola conhecida por sua diversidade. Ao receber estudantes que não são aceitos em outras escolas, a escola assume o seu compromisso social de “conquistar” estudantes que muitas vezes estão em risco de evasão. Estudantes que trabalham no contraturno também constituem um desafio para uma escola que está adentrando no Novo Ensino Médio, com a perspectiva futura da integralização do ensino. São desafios que a escola não tem condições de resolver (envolvem decisões políticas, investimento público e assistência social a tantas famílias que se encontram num cenário de vulnerabilidade social e que necessitam de outras fontes de renda, muitas vezes informais e sem direitos trabalhistas).

Apesar de ser uma escola que “acolhe”, a EEM Anastácio Alves Braga encontra dificuldades de espaços de acolhimento. Os espaços internos de convívio são poucos, apenas o pátio anteriormente descrito, onde uma participante comentou ter acontecido momentos como karaokê, ou o auditório da escola onde ocorreu uma sessão de cinema organizada pelos próprios estudantes.

Finalizamos o estágio supervisionado cientes dos desafios de um modelo educacional em processo de mudança. São desafios pertinentes ao próprio lugar da Sociologia e das Ciências Humanas no currículo escolar: redução da quantidade de aulas, a escolha das disciplinas obrigatórias e eletivas, as mudanças no material didático, competências e habilidades, etc.

Os desafios também envolvem conhecer a realidade da escola, das famílias e dos estudantes. Observar a escola, diz Maria Socorro, “é descortinar tudo o que nela acontece e que é importante para a reflexão sobre o ensinar e aprender” (LIMA, 2002a, p. 18).

A observação resulta no diagnóstico que vá além das superficialidades, que entenda o funcionamento cotidiano da escola, os muitos personagens que atuam de forma dinâmica para que a escola funcione. O diagnóstico, portanto, “é uma análise cuidadosa, acompanhada de estudos, entrevistas, observações para que possamos compreender a vida da escola, seus problemas e perspectivas” (LIMA, 2002b, 24). A cartografia aqui presente esforçou-se no esboço de um relatório que contemplasse diferentes dimensões da escola: desde a sala de aula, seu aspecto físico, seu ordenamento cotidiano; passando pelos estudantes e suas subjetividades; a relação estabelecida na apresentação da disciplina de Sociologia; até aspectos relacionados ao entendimento mais abrangente da escola, passando pela secretaria e coordenação. O diagnóstico, portanto, foi realizado com o esforço de se ter uma visão em conjunto da escola.

Pimenta (2011, p. 37) alerta para os perigos de se reduzir a prática pedagógica ao conhecimento de técnicas e habilidades específicas. É possível que determinadas “soluções” técnicas sejam utilizadas em sala de aula, mas a complexidade do processo educativo envolve o imprevisto, a criação de novas técnicas e o conhecimento da própria realidade escolar. Mais do que um entendimento “conteudista” ou a redução da prática pedagógica a uma técnica de aprendizagem a respeito de determinado tópico, faz-se necessário dialogar em torno dessas existências que encontram na escola a possibilidade da transformação de suas vidas. É nesse sentido que as professoras afirmam que “temos as metas a alcançar, mas sem esquecer o que os estudantes estão passando”. Cabe à escola, portanto, assumir o seu papel e sua importância na transformação da vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, André Carlos. *Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará*. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Em Tese*, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, v. 7, p. 66-77, 2014.

DAYRREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, v. 1.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume, 2008.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In **Mana. Estudos de antropologia social**. Rio de Janeiro, Museu Nacional, v.3, n.1, abril de 1997, pp. 7-40.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de et al. *Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores*. Fortaleza: Edições Demócrito rocha, 2002a.

_____. Uma grande caminhada começa com o primeiro passo – o diagnóstico da escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de et al. *Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores*. Fortaleza: Edições Demócrito rocha, 2002b.

MESQUITA, José Rinardo Alves. *Corpo e ancestralidade em danças negras brasileiras contemporâneas: processos de pertencimento afro no ponto de cultura galpão da cena- Itapipoca-Ce*. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis – MASTS). Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção-Ceará, 195p. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.