

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

SIMONE CRISTINA DE AMORIM

**AGENCIAMENTOS JUVENIS A PARTIR DE UMA
PESQUISA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO**

SOROCABA - SP
2023

SIMONE CRISTINA DE AMORIM

**AGENCIAMENTOS JUVENIS A PARTIR DE UMA
PESQUISA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia

Sorocaba - SP
2023

Amorim, Simone Cristina de

Agenciamentos juvenis a partir de uma pesquisa em
escolas do ensino médio / Simone Cristina de Amorim --
2023.
141f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca Examinadora: Sandra Noemi Cucurullo de Caponi,
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Maria Carla
Corrochano, Felipe de Souza Tarábola

Bibliografia

1. Agenciamento deleuze-guattariano. 2. juventude. 3.
pesquisa interventiva na escola. I. Amorim, Simone
Cristina de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Simone Cristina de Amorim, realizada em 18/10/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia (UFSCar)

Prof. Dr. Sandra Noemi Cucurullo de Caponi (UFSC)

Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano (UFSCar)

Prof. Dr. Felipe de Souza Tarábola (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Para Guilherme o dia há dia.

AGRADECIMENTOS

À Neuza, minha mãe, pela paciência com as minhas ausências.

À Sara, minha irmã, pelas jovens que um dia fomos.

À Thaís Machado, ao Aldo Ambrósio e aos que apoiaram meu retorno ao mundo acadêmico.

Aos que contribuíram em certos bastidores deste trabalho: Ju Johnson, Daia Moura e Ademir.

Aos colegas de Pós-Graduação pelas contribuições práticas e teóricas: Manu, Caíque e Victor.

À banca de qualificação nas pessoas da Profa. Dra. Sandra Caponi e do Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim pelas contribuições que resultaram na coesão desta tese.

À Profa. Dra. Cristiane Gonçalves da Silva pelo apoio formal na ocasião da qualificação.

À Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira pelo apoio formal na ocasião da defesa.

À Profa. Dra. "Vivi" e à(o)s integrantes do Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidades.

Ao meu orientador, companheiro na luta por um mundo mais justo, e coordenador local do projeto temático, Prof. Dr. Marcos Garcia.

Aos membros do grupo de estudos Saúde Mental e Sociedade.

À Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro e aos membros do grupo de estudos Saúde Mental e Racismo.

Ao Prof. Dr. Luiz Orlandi, pelo pronto socorro conceitual.

À Profa. Dra. Vera Paiva, aos membros do projeto temático e do Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS.

À equipe de trabalho da pesquisa local: Carla, Jan, Júlia, Breno, Carlinha, Thaíse e Thamires.

Aos estudantes da Iniciação Científica do Ensino Médio.

Às direções, coordenações, professores supervisores e funcionários das escolas onde essa pesquisa foi realizada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro parcial na bolsa de Treinamento Técnico III, Processo nº 2019/19524-6, e na modalidade Projeto Temático processo nº 2017/25950-2.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro parcial da bolsa de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio financeiro com bolsas de iniciação científica para jovens do ensino médio.

RESUMO

Esta tese analisou agenciamentos juvenis a partir de uma pesquisa realizada em escolas públicas de ensino médio. Sua concepção resultou da quadripolaridade do esquema conceitual de agenciamento (estratos, agenciamentos coletivos de enunciação, agenciamentos maquínicos e máquinas abstratas) baseado em obras deleuze-guattarianas, e operacionalizado para o campo com a noção de juventude voltada à pesquisa interventiva. Teve como objetivo investigar se as capacidades de afetar e serem afetados dos jovens do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (IC-EM) se intensificaram na pesquisa local, conforme foram apresentados os subtemas propostos pela pesquisa temática, e analisar os subtemas em desterritorialização ou descodificados. A metodologia somou métodos mistos pré-estabelecidos aos limites de suas representações, assim tratou do acompanhamento semanal dos IC-EM, em três escolas locais, de setembro de 2019 a dezembro de 2023. Este período coincidiu com a implantação/implementação/suspensão da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei do Novo Ensino Médio), conhecida por obstruir a formação crítica dos jovens do ensino médio público. Para os resultados do campo, os subtemas com intensificação, desterritorialização ou descodificação na trajetória da pesquisa com os jovens foram os seguintes. (1) Agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar: a escola mostrou-se permeada por democracia ou tirania, com episódios de opressão, mas também de encontros e amizade; com agenciamentos coletivos de enunciação de outros lugares que reverberam no cotidiano escolar e convocam os jovens aos seus modos de expressão (sigilo juvenil, combate ao racismo, respeito à autoidentificação de gênero e perspectivas de futuro). (2) Jovens e suas famílias: emergiu o *bullying* da família, com críticas disfarçadas de elogios, comparações rebaixadoras, mensagens contraditórias e impossíveis de cumprir — para os jovens com inclinações e valores distintos dos da família — os não heterossexuais sobretudo, ela tem se mostrado não só uma instituição protetora, mas fonte de sofrimentos reiterados. (3) SARS-CoV2: um estrato viral, interno a um agenciamento maquínico onde preponderam gotículas ou aerossóis de saliva, desterritorializou a rotina, impôs a convivência com os familiares e obrigou a uma microgestão dos pequenos medos. (4) Humor ácido como estratégia de apoio psicossocial juvenil entre LGBTs+?: emergiu em um dos subgrupos de estudantes na descodificação de significações interiorizadas de sofrimento mental; permitindo tocar em conteúdos difíceis na elaboração de experiências psicossociais dolorosas. (5) (Des)sexualidade: descodificou códigos culturais que confundem intensidade com compulsoriedade, assédio e violência nas práticas sexuais; resgatando práticas de liberdade nos agenciamentos maquínicos. (6) Indianidade: os jovens buscaram modos de afirmar não apenas uma descendência indígena, mas um devir-indígena, indicativo de limite de categorização étnico-racial, que apaga o racismo assimilacionista. A escola como instituição não se limitou a constranger as capacidades inventivas dos jovens; antes disso foi um local de encontros, participação, amizade e apoio, onde estes jovens puderam recorrer àqueles em quem confiam. Houve uma intensificação das capacidades de afetar e serem afetados dos IC-EM nesta pesquisa interventiva. Afinal, qualquer capacidade de afetar e ser afetado depende diretamente dos encontros propiciados pelo mundo.

Palavras-chave: agenciamento deleuze-guattariano; juventude; pesquisa interventiva; escola.

ABSTRACT

This thesis analyzed youth assemblages as of on research carried out in public high schools. Its conception resulted from the quadripolarity of the assemblage's conceptual scheme (strata, collective assemblages of enunciation, machinic assemblages and abstract machines) based on Deleuze-Guattarian works, and operationalized for the field with the notion of youth imbricated with the interventional research. It aimed to investigate whether young people's capabilities on affect and be affected by at Scientific Initiation Program for High School (IC-EM) were intensified in local research, and to analyze the subthemes that presented themselves in deterritorialization or decoded. The methodology added pre-established mixed methods to the limits of its representations, thus dealing with the weekly monitoring of IC-EM, in three local schools, from September 2019 to December 2023. This period coincided with the deployment/implementation/suspension of Law 13,415, of February 16, 2017 (New Secondary Education Law), known for obstructing the critical training of young people in public secondary education. For the field results, the subtopics with intensification, deterritorialization or decoding in the trajectory of the research accompanied with youth were as follows. (1) Youth assemblages by means of the school institution: the school has shown itself to be permeated by two institutional regimes, democracy or tyranny, with episodes of oppression, but also encounters and friendship, with collective assemblage of enunciation from other places that reverberate in everyday school life and summon young people to their own modes of expression (youthful secrecy, combat against racism, respect for gender self-identification and future perspectives). (2) Young people and their families: the family bullying emerged, with criticism disguised as praise, downgrader comparisons, contradictory messages that are impossibility to comply — for young people with different inclinations and values in the family — above all the not-heterosexuals, they are shown not only as a protective institution, but as a source of repeated suffering. (3) SARS-CoV2: a viral stratum, internal to a machine assemblage where droplets or aerosols of saliva predominate, deterritorialized the routine, imposed coexistence with family members and forced the micromanagement of small fears. (4) Acid humor as a youth psychosocial support strategy among LGBTs+people?: emerged in one of the subgroups of students in decoding internalized meanings of mental suffering; allowing to touch difficult content in the elaboration of painful psychosocial experiences. (5) (Dis)sexuality: decoded cultural codes that confuse intensity with compulsion, harassment and violence in sexual practices; rescuing practices of freedom in machinic assemblages. (6) Indianness: young people sought ways to affirm not only indigenous descent, but a becoming-indigenous, indicative of the limit of ethnic-racial categorization, which erases assimilationist racism. School as an institution was not limited to constraining the inventive abilities of young people; before that it was a place of meetings, participation, friendship and support, where these young people could turn to those they trust. There was an intensification of the IC-EM' ability to affect and be affected in this interventional research. After all, any ability to affect and be affected depends directly on the encounters provided by the world.

Keywords: Deleuze-Guattarian assemblage; youth; interventional research; high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Mudanças de pertencimento religioso: “de criação” x atual	85
Gráfico 2 - Assédio sofrido no ambiente escolar	115
Gráfico 3 - Contato sexual forçado sem penetração e com penetração	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atração por gênero - questionários de 2019 e 2022

87

LISTA DE SIGLAS

AIDS — Síndrome da Imunodeficiência Humana
CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP — Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP — Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
CTA — Centro de Testagem e Aconselhamento
EE — Escola Estadual
EJA — Educação para Jovens e Adultos
ENEM — Exame Nacional de Ensino Médio
EP2 — modalidade de bolsa FAPESP, do Programa Ensino Público, nível 2
EPI — Equipamentos de Proteção Individual
ETEC — Escola Técnica
FSP/USP — Faculdade de Saúde Pública/Universidade de São Paulo
FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
HIV — Vírus da Imunodeficiência Humana
IP/USP — Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo
IC — Iniciação Científica da graduação
IC-EM — Iniciação Científica para o Ensino Médio
IST — Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTs+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e quaisquer dissidentes
MDH — Multiculturalidade e Direitos Humanos
NEPAIDS — Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS
PPGEd-So — Programa de Pós-Graduação em Educação – Sorocaba
Pré-IC — Pré-Iniciação Científica, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da USP
TALE — Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS — Unidade Básica de Saúde
UFSCar-So — Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba
UNIFESP/BS — Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista
USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Introdução	
1.2 <i>O Legado da Pesquisa Temática</i>	27
1.3 Fricções entre 'O temático' e esta Pesquisa de Doutorado	28
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS	33
2.1 Objetivos Pesquisados	
2.2 Esquema Conceitual de Agenciamento	
2.3 Rápido Contexto do Ensino Médio Público	39
2.4 Breve Caracterização das 3 Escolas	41
2.5 Encontros de Pesquisa	44
2.6 Um Pouco sobre a Participação destes Jovens na IC-EM	50
2.7 Uso da Produção de Dados Nesta Tese	54
2.8 Compromissos Éticos	56
2.9 Cronologia do Campo Compartilhado	57
3 AGENCIAMENTOS JUVENIS	64
3.1 Agenciamentos Juvenis por Meio da Instituição Escolar	
3.2 Jovens e suas Famílias	79
3.3 SARS-CoV2	90
3.4 Humor Ácido Como Estratégia de Apoio Psicossocial Juvenil entre LGBTs+?	98
3.5 (Des)sexualidade	104
3.6 Indianidade	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133

Apresentação

O título desta tese, **Agenciamentos juvenis a partir de uma pesquisa em escolas do ensino médio** se deu a partir de cinco momentos diferentes de pesquisa: teórica, entrada no campo, o contexto social e sanitário da Covid-19, os acontecimentos imprevisíveis da pesquisa de campo e o exame de qualificação. As mudanças da tese se confundem com minha trajetória na Pós-Graduação em Educação.

No meio do ano de 2019 o PPGEd-So abriu vagas para sua primeira turma do doutorado e, sabendo dessa possibilidade, planejei ingressar. Montei um projeto de doutorado buscando seguir as normas disponibilizadas e supostas entrelinhas. O projeto inicial não incluía Deleuze & Guattari nas referências bibliográficas, porque, embora sejam os autores que eu mais eu tenha lido, meu receio era de não aderir à Linha de pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (PPGEd-UFSCar-So), em que queria ingressar.

A entrevista foi feita pela Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça, com quem eu havia feito disciplina sobre heteronormatividade em 2018, na condição de aluna especial; pela Profa. Dra. Maria Carla Corrochano, que eu havia visto no II Colóquio de Pesquisa em Juventude do Brasil; e pelo Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia, que eu conhecia do movimento de denúncias das violações dos direitos humanos de pessoas internadas nos manicômios da região.

Com a minha aprovação no PPGEd-UFSCar-So houve a definição do orientador Prof. Dr. Marcos Garcia, e seu convite para que eu integrasse o projeto temático FAPESP 2017/25950-2, **Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos**, sediado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), com a dupla função de pesquisadora de doutorado e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no nível de Treinamento Técnico III (TT-III) — na ocasião não havia bolsas no PPGEd-So. Por mais de dois anos apoiei as atividades técnico-administrativas da gestão do projeto temático local, permitindo minha sobrevivência no doutorado.

O projeto temático que esta pesquisa de doutorado está integrada é

coordenado pela Profa. Dra. Vera Silvia Facciolla Paiva, do IPUSP, e realizado com a participação de vários pesquisadores, aproximadamente de 50 a 60 pessoas, cada qual com suas próprias pesquisas vinculadas, muitos dos quais membros do Núcleo de Estudos para a Prevenção da Aids (NEPAIDS), da Universidade de São Paulo (USP). O projeto temático tem atuado desde 2019 em escolas de ensino médio e técnico localizadas em São Paulo, Santos e Sorocaba.

Passei a acompanhar o campo da pesquisa temática desde o seu início em 2019, nas escolas de ensino médio e técnico da região de Sorocaba. O encontro com os estudantes de escolas públicas de ensino médio me remeteu para a estudante de escolas públicas que eu fui. Em meu percurso escolar, concluí o ensino infantil, fundamental e médio todo em escolas públicas sorocabanas. Nascida no final dos anos 70, vivi na escola um processo de socialização com pessoas de diferentes 'criações', crenças e valores.

Estar na escola foi pra mim sinônimo de expansão de mundos. Assim como frequentar cursos culturais e artísticos na Sorocaba dos anos 90. Que jovem desse meio conseguiria se esquecer da Oficina Cultural Grande Otelo? Comigo também foi inesquecível. Aquela territorialidade em seu sentido amplo, com todos seus movimentos, tem e traz uma tradição regional de criatividade contestadora, com insurgência e transgressão, não por acaso rotulada por alguns representantes públicos locais conservadores de "tudo o que não presta". Lá, naquele prédio que hoje em dia amarga a degradação do patrimônio público, pude fazer cursos de teatro dentre outras experiências artísticas e culturais. Eu não gostava de atuar, não gostava de decorar texto, menos ainda de me apresentar em espetáculos. O que eu gostava era de, ao entrar em contato com as experiências artísticas e culturais, filtrar as mudanças do modo de sentir e pensar das pessoas. Isso se dava conforme iam expressando os modos pelos quais as experiências recém vividas lhes afetavam, nos bate-papos realizados após as oficinas. Buscar a graduação em Psicologia veio, em parte, desta inclinação.

Em torno de uma década depois, psicóloga em/de formação, busquei na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari balizas teóricas para manter algumas referências da noção de inconsciente, porém sem estruturações demasiadas, que me incomodavam sobremaneira em quaisquer conceituações 'psi' remetidas a algum significado central. Isso tem um forte motivo intrínseco à minha localidade natal, Sorocaba-SP, no convívio com os 'loucos', que, quando não apartados,

geralmente circulavam tutelados na cidade. Os meios pelos quais alguém chegava a enlouquecer — e porque isso era tão “normal” para os que estavam em volta — foi uma pergunta mais ou menos dizível, conforme fui adquirindo bagagem teórica e, principalmente, desconfiando dela. A Região Metropolitana de Sorocaba traz em sua história a vergonha da cumplicidade com violações de direitos humanos relativos a ter sido o maior polo manicomial da América Latina.

Na psicologia, meu ‘objeto’ de inquietação não eram as condições de trabalho ou algo específico do Estado, mas aquilo que a psicologia disponível — inegavelmente localizada em concepções européias ou estadunidenses — tinha sistematizado, em discursos acerca da suposta verdade sobre ‘o humano’ ou ‘o outro’. Isso me chamava para decifrar um pouco mais da lógica que se repetia a partir de produtores de uma ‘verdade do outro’, em especial por minha condição de mulher latina e interiorana, em um meio onde as produções ‘psi’ notadamente valorizadas são majoritariamente masculinas e centrais.

Sorocabana e guiada por um desconforto insuperável entre o saber e o não saber, eu não queria uma “ciência” que negasse a sanidade de outrem, sem propor algo com maior disponibilidade de justiça. Imagens das minhas memórias de infância e adolescência vez ou outra retratam enlouquecidos de Sorocaba, os rumores de periculosidade e a forte desqualificação moral. Assim, minha noção de estrutura psíquica esteve atrelada àquilo que eu via de escancarado no desejo do benefício privado com a desgraça desses ‘outros’. Em todo o meu percurso de escolha profissional, graduação e mestrado, essas questões voltavam numa linha tênue entre as ações feitas para diminuir ainda mais alguém já frágil e ações feitas para fortalecer este alguém na saída dessa condição.

Em minha experiência como psicóloga no SUS, acompanhei iniciativas potentes do resgate da dimensão coletiva e psicossocial do sofrimento. Notei, porém, que nos estudos e práticas profissionais fundadas em uma suposta ‘estrutura mental’, persistiam fins menos elevados do que os ditos. Não se tratava apenas da fisiologia, mas de significação e excesso de sentido. A cultura manicomial investia no privilégio do atual, nos sinais da loucura e nisso se fixava através da patologização, se retroalimentando. Em síntese, isso me convocou para pensar a temporalidade dada entre aquilo a ser modificado — entre o virtual e o atual — no que hoje posso chamar de sentido deleuze-guattariano, grosso modo dado no processo desejante e suas ações decorrentes.

Após repetidos desgostos com as demandas individualizantes, medicalizantes, patologizantes, precarizantes e etc., que atuar profissionalmente na área da saúde me impunham, passei a contemplar o campo da educação com frequência, pois as práticas educativas me possibilitaram acreditar um pouco mais no futuro e na prevenção, em especial por meio da pesquisa interventiva. Isso fez sentido com minha trajetória formal — desde a Educação Infantil e toda a Educação Básica em Sorocaba, Graduação e Pós-Graduação — realizadas em instituições públicas do Estado de São Paulo.

Continuo acreditando na capacidade da educação formal também para a vida, nas escolas e nas universidades enquanto guardiãs teórico-práticas críticas de parte das produções do mundo. Apesar das escolas e universidades terem ficado cada vez mais parecidas com as empresas, ainda guardam uma jovialidade quando priorizam em suas análises as contribuições para a reparação das ações predatórias outrora direcionadas aos seus viventes tutelados, subalternizados e vulnerabilizados. Conviver com os jovens do ensino médio me possibilitou a captação de algumas das materialidades direcionadas a essas críticas.

Em 2019, com o passar das orientações e no empenho de alcançar a coesão solicitada por uma tese, Marcos, o orientador desta, sugeriu que a bagagem de estudos deleuze-guattarianos e de autores afins ao chamado ‘pós-estruturalismo’ presentes em minha trajetória de pesquisa pudesse ser integrada à escrita do doutorado. Todavia a colocação do problema, objetivos e metodologia da tese precisou de uma segunda reformulação problematizadora dos processos experienciados no campo.

A síntese possível para esta ocasião foi a de realizar o acompanhamento qualitativo longitudinal, de processo, do campo pesquisado nas escolas, então analisado com passagens de obras de Deleuze & Guattari. Porém, para esta tarefa não bastou a descrição do campo, tampouco a afirmação da intempestividade desejante. O temático estava em vias de utilizar questionários mais próximos da anamnese psicossocial, do que de um surf pelas ondas dos devires.

Ainda em 2019 a questão que se colocava para a tese era sobre os limites de conjugar ao mesmo tempo dados quantitativos de um questionário estruturado que viria a ser respondido por estudantes dos terceiros anos do ensino médio e técnico de escolas públicas, às singularidades do campo regional em ato,

que inevitavelmente escapariam ao planejamento feito pelo temático, então analisados além das estruturas.

Em meio a isso, o campo da aids não poderia ser perdido de vista. Construído por militantes, acadêmicos, agentes de prevenção que fizeram a história da luta pelo direito aos cuidados das pessoas que vivem com hiv, ist e outros agravos relacionados; bem como das estratégias para que pessoas não infectadas pudessem se prevenir em seus níveis, o acesso aos insumos e informações no âmbito da Saúde Sexual precisaria se fazer presente. A tese solicitava uma extensão conceitual que permitisse ir do uso dos questionários aos acontecimentos imprevisíveis do campo, passando, por exemplo, pelo uso de camisinhas e métodos contraceptivos.

Uma noção presente na obra de Deleuze & Guattari calcada no pinçamento atual de conteúdo e expressão, que costuma funcionar mais como personagem conceitual antagonista do que protagonista na obra desses autores e seus aliados, passou a emergir e funcionar de substrato para a coerência da tese no final de 2019 e início de 2020. A ocasião envolveu o processo de preparo em campo, execução e avaliação da aplicação do primeiro questionário e o acompanhamento qualitativo longitudinal em duas escolas, no sítio de pesquisa de Sorocaba. Essa noção é a de estrato, que aparece em várias obras de Deleuze, e Deleuze com autorias afins.

Com a noção de estrato foi possível falar de questionário, descrever campo e propor uma análise baseada em passagens das obras deleuze-guattarianas. Então, entre conteúdo e expressão, a noção de estrato foi bifurcada assim para esta tese: os objetivos e os métodos.

Os objetivos tratariam de um dos vértices da estratoanálise em pesquisa, o latitudinal, no registro de aumentos e diminuições da capacidade de afetar e ser afetado(a/e) dos envolvidos, que confirmariam ou não os percentuais da pesquisa quantitativa. Após este período de pesquisa embasado nas estratificações, as latitudes da estratoanálise se saturaram tanto, que lançaram a tese para o conceito de agenciamento. Este inclui os estratos em um de seus pólos, pois todo agenciamento se faz nos estratos, mas vai além. Explicarei adiante com mais detalhes como isso se deu.

A metodologia partiu de outro vértice da estratoanálise, o longitudinal e mais formal em seus conteúdos e expressões, com compartilhamento de tema,

diretrizes, periodização relativa, instrumentos, campo, miniequipe, registros, cenas, acúmulos metodológicos do projeto temático, grupos ou subgrupos, presenciais ou remotos, entretanto com especificidades de interpretação das informações conforme a singularidade deste referencial.

Com isso a proposta de uma estratoanálise dos processos educativos em pesquisa feita com os estudantes de ensino médio e técnico no itinerário do projeto temático local, pode ter seus conteúdos e expressões captáveis por esta tese. O duplo vértice dos objetivos e métodos estratoanalíticos estava sendo acompanhado junto a passagens das obras Deleuze, Guattari e autores afins, para as quais cada estrato consiste em uma indistinção organizada.

Em síntese todos os estratos têm uma unidade de composição. São fenômenos de acumulação que pinçam e unem. Possuem dupla face em uma unidade de composição que diz respeito, de um lado aos seus traços formais e, de outro, ao seu desenvolvimento característico, 'substancial'. As formas e traços de um estrato necessitam de um limite. O desenvolvimento 'substancial' dos estratos tem a ver com criação, ampliação de características anteriores a um mesmo estrato, rarefação de um estrato de maneira que caracterize outro estrato. Esse jogo com os limites dos estratos ocorre quando há alguma correspondência entre expressão e conteúdo, cada qual com predomínio de certas linhas conforme sua própria natureza, dado que conteúdo e expressão têm, eles mesmos, suas próprias formas e substâncias.

Porém aquele resquício de desconfiança do limite da noção de estrato como intercessão ainda recaía pra mim, na fábula de objeto que a academia se força a acreditar para permitir a inteligibilidade dos estudos. Em certa medida há aí, também, um limite do modo pelo qual a academia opera — no limite desse modo de representação — sendo imprescindível a revisão constante do apego aos dogmas e variações afins, ainda que interdisciplinares.

Era sabido que imprevistos poderiam ocorrer. Como a pesquisa temática se pautava por meio dos questionários para a exploração dos dados, as estratégias discursivas montadas para os questionários estruturados (com poucas questões semiestruturadas) poderiam ter suas variáveis detectáveis, decorrentes de um eixo com duas pontas, 'conteúdo' e 'expressão', precisamente observáveis. Isso valeria tanto para o questionário aplicado em nove escolas, em 2019, quanto para o questionário aplicado em oito escolas, em 2022, não necessariamente as mesmas.

Para os encontros presenciais ou remotos, geralmente semanais, assim como para as práticas interventivas então futuras, seria necessário acompanhar e descrever as variações das intensificações do campo, junto aos estudantes das três escolas da Região Metropolitana de Sorocaba pesquisadas. Até aqui parecia que a noção de estrato permitiria fixar a tese no mote da estratoanálise e educação, dada a combinatória dos diversos tipos de linhas permitidas.

Porém, no exame de qualificação uma das observações da banca foi a de que as paisagens do campo estavam ficando encobertas pela classificação das linhas em duras, moleculares e de fuga, em suas variadas linearidades, estratificações e desestratificações para cada acontecimento. Ao descrever a pesquisa desse jeito acabei por recair naquilo que eu tentava evitar para a tese, ou seja, não interpretar por conceituações precedentes à experiência, todavia ainda assim mantendo minha escrita integrada ao projeto temático.

Fiquei em crise com isso, me perguntava sobre os limites das atribuições acadêmicas para tanto. Questionava-me se não estaria em outros lugares, como nas feitura artísticas, as alterações do sentir e pensar que fazem deslizar as paisagens: certamente, quando não cooptadas pela ditadura de imagens e ruídos de um mercado predatório. Reencontrei outro modo de aceitar que esta tese, para o seu nível enquanto tal, poderia insistir na busca de ampliar a presença de enunciados incorporais e captar microações interessantes para tratar da pesquisa interventiva com jovens do ensino médio.

Como a mera descrição de campo não parecia trazer uma justificativa metodológica suficiente, menos ainda repetições de encaixes conceituais voltados para âmbito da Educação, o remanejamento do que se passava em campo para realocações conceituais em função dos acontecimentos pediu passagem nesta tese. Mas como fazer essa passagem sem recair nas paralisações de fluxo das subjetivações individualistas, da significância decalcada de objeto ou do império do organismo?

Na última escola em que a pesquisa de campo se instalou a distinção entre conteúdo e expressão (cada qual com sua forma e sua substância) não pode mais ser observada em pressuposição recíproca. De meados de 2022 em diante, já depois da reabertura presencial das escolas e no período que veio na sequência da aplicação do segundo questionário aos respondentes dos “terceirões”, o grupo da IC-EM de uma das escolas passou a fazer um trabalho de pesquisa para além das

falas, direcionando suas impressões sobre linguagens não-verbais e outras expressões, gestos e inquietudes como batucar na mesa, estar cabisbaixo, transpirar de nervoso, rir, dentre zoeiras performáticas e piadas languageiras.

Se antes o debate guiado pelas questões suscitadas na leitura do questionário disparava conversas cadenciadas com suas explicações e eventuais risos dentre os IC-EM, esse direcionamento das impressões, após a aplicação do questionário de 2022, intensificou uma profusão de expressões que não cabiam mais na noção de estrato para os jovens da Escola 3. Já ocorriam antes? É evidente que sim. Mas não com tamanha desenvoltura. Isso foi coincidente com a época da qualificação, em um período de intensa abertura do campo simultânea à 'pane criativa' da minha escrita. O conceito de estrato alicerçava toda a tese e havia dado sinais de que estava ruindo.

O campo passou a ocupar o foco principal da 'minha' pesquisa como meio de correr atrás das impetuosidades destes jovens acompanhados. Por mais que ser estudante do ensino médio traga, na maioria das vezes, a questão da menoridade jurídica, a expressão pedia passagem. Para estes jovens poder expressar um pouco dessa jovialidade de estudante, de gente, de matilha, de bando, dos movimentos pela vida, das conversações várias na equipe de pesquisa da escola, e nas visitas às universidades (UFSCar-So e FSP/Cidade Universitária-USP) trouxe estabilizações de intensidades, um conjunto de platôs que têm aí sua vividez. As conceituações passaram a ocupar pano de fundo, sem cobrir as paisagens. Para isso, um conceito mais amplo que o de estrato foi o intercessor. Conceito este que permitiu acionar, também, a participatividade política dos jovens de ensino médio público.

A tese passou a estar ancorada no conceito de agenciamento. Este conceito permitiu demonstrar os agenciamentos concretos, maquínicos, entre corpos e seus territórios, suas velocidades e lentidões, seus fluxos e cortes de fluxos; a predominância dos agenciamentos coletivos de enunciação, por serem os que tratam das discursividades, enunciações, gestos, e afins, que abarcam, mas não se restringem às manifestações das linguagens, sendo ampliados para quaisquer expressões. O agenciamento mantém os estratos em um de seus pólos, mas o complementa com a máquina abstrata ou diagrama, que descodifica e desterritorializa, em outro de seus pólos. Ainda assim o conceito de agenciamento foi pego aqui pelos veios, junto das questões juvenis.

Com isso meu intuito foi o de evitar a densidade ininteligível dos conceitos ou abordagens esgotadas de individualismo, subalternidade, ou lacração excessiva, que lançaria a escrita aos impossíveis, para deslizar entre os diálogos, conversas, convivências com essa juventude tensa e intensa. Guardo ainda a expectativa de que apesar do fim da pesquisa estes jovens possam seguir por mundos insubordinados à predação de suas vidas, com algum subsídio interventivo para que possam identificar suas vulnerabilidades e buscar seus meios de contorná-las.

Para facilitar que cada fonte de dados seja melhor designada, utilizarei o recurso de deixar em itálico os dados produzidos notadamente pela pesquisa temática, assim como os estrangeirismos; em fonte regular o texto desta tese que inclui pesquisa teórica com referencial deleuze-guattariano e o campo compartilhado com a pesquisa temática; além de trazer entre aspas os trechos extraídos da pesquisa de campo — este último salvo recuo obrigatório pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — e, também entre aspas, as citações bibliográficas normalizadas no corpo do texto. Destaques de palavras informais, imprecisas ou utilizadas tal como os autores/e ou o campo aparecerão entre apóstrofes, tal qual o correlato das aspas literais em citações conforme norma ABNT.

1 INTRODUÇÃO

O decorrer deste itinerário de pesquisa, nos quatro anos de encontros do campo junto a estes jovens, trouxe modos pelos quais essa juventude, de matilha, de grupos, de bando, de “panelinha”, agencia sua capacidade de afetar e ser afetada em suas vidas. A inserção da pesquisa temática a partir da forma institucional — escola — favoreceu sustentar a investigação local sobre como os jovens afetam e são afetados em um período de recrudescimento de um familismo conservador, reacionário. Esta tese de doutorado buscou analisar agenciamentos juvenis a partir de uma pesquisa temática em escolas do ensino médio e isso tem a ver com a produção desejante nos encontros.

Quando alguém desses jovens diz que deseja um moletom, um tênis, uma camisa, um sapato, um vestido, um sutiã tal, um short, uma bermuda, uma cueca assim e assim, um cinto de arco-íris, uns cadernos, uma agenda, um cropped, *whey protein*, um console, uma paleta de sombras, um boneco, um turbante, uma chapinha, *dreads*, um celular tal, uma goma vitaminada etc., etc., não é a quaisquer uma dessas coisas que deseja, mas, também, se as deseja, não o faz enquanto abstração. Querem todo o contexto que vem junto: ser aceita/o/e na entrevista de emprego, ficar confortável em casa, ter uma rotina de atividades físicas, estar confiante para encontrar *o/a crush*, planejar os estudos para passar no vestibular e/ou empreender, encontrar reconhecimento no grupo etc. Esse elemento material organiza o desejo com o conjunto desejado. Em “O abecedário” (Deleuze & Parnet, 1988) Deleuze disse à Claire Parnet neste sentido, se há algum termo abstrato que corresponde ao desejo, esse termo é ‘construtivismo’.

Um agenciamento (Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichvili, 2004) traz variações de conteúdo e expressão, territorialidade e desterritorialização, no processo que conjuga heterogêneos. Os agenciamentos são ‘quanti-quali’, embora o ‘quanti’ possa ser indetectável nos traços formais de matérias não formadas, em especial nas máquinas abstratas (Deleuze & Guattari, 1997c) que, presentes, exprimem processos desejantes, constroem futuros.

No intuito de analisar agenciamentos juvenis a partir da pesquisa temática em escolas do ensino médio com o referencial deleuze-guattariano, a tese investigou se as capacidades de afetar e serem afetados dos IC-EM se

intensificaram na pesquisa local, conforme foram apresentados os subtemas propostos pela pesquisa temática, e analisou os subtemas que se apresentaram em desterritorialização ou descodificados.

As desterritorializações ou descodificações intensificadas nos agenciamentos juvenis da pesquisa local foram analisadas a partir de seis temas: (1) agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar; (2) jovens e suas famílias; (3) SARS-CoV2; (4) humor ácido como estratégia de apoio psicossocial juvenil entre LGBTs?+; (5) (des)sexualidade; e (6) indianidade.

Para isso foi realizada uma pesquisa teórica sobre a noção de agenciamento deleuze-guattariana, tendo em vista a sustentação analítica para o campo da tese com uma característica relativamente indutiva; foi feita uma breve contextualização sobre o pano de fundo do Novo Ensino Médio público, para o qual houve a caracterização das 3 escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Sorocaba; foram listadas *as modalidades de encontros de pesquisa herdados da pesquisa temática e/ou próprios a esta tese*; e, também, quem foram estes jovens estudantes que participaram da IC-EM. Além disso, foi explicitado como se deu a produção de dados nesta tese, os compromissos éticos dos quais ela se valeu *em conjunto com a pesquisa temática, e a cronologia dos mais de quatro anos de campo*.

Sobre os agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar, as escolas têm mostrado importância no aprendizado das variadas formas de participação juvenil, a exemplo de nossa pesquisa interventiva e dos grêmios escolares. Uma estudante pode reelaborar como o racismo a atravessava e disponibilizar seu recado para este combate na sua comunidade escolar, construção que tornou propício o devir-negro de sua companheira de subgrupo de estudos. Esta, por sua vez, mobilizou-se por um mundo mais colorido, literalmente, na ocasião de preparo do quarto de seu bebê que ia nascer. Empenhou-se, também, para disseminar o respeito ao nome de pessoas trans não binárias e propiciar um breve guia para a retificação do nome em cartório. Um subgrupo de estudantes fez pesquisa quantificada, de opinião, na qual analisaram a defasagem de aprendizado e do uso de tecnologias, todavia esbarraram nos limites da resposta escolar, que reproduzira, em alguma medida, a iniquidade do sistema produtivo.

A escola pública de ensino médio não se restringiu a uma instituição constrangedora das capacidades inventivas dos jovens. Ainda que tenha sua

constituição disciplinar conformadora, antes disso tem sido um local de encontros, amizade e apoio, onde os jovens podem recorrer aos amigos e, também, aos professores, tutores, coordenadores e outros funcionários adultos. Foi a partir da escola que todos estes agenciamentos juvenis puderam se fazer em variados níveis de participação.

Neste sentido, de um lado o arranjo desta tese contribui com resultados dos seus mais de 4 (quatro) anos de pesquisa de campo, no mínimo semanal, junto à noção deleuze-guattariana de agenciamento, o que pode caracterizar esta pesquisa de doutorado como uma pesquisa notadamente indutiva com prioridade dos dados de campo em relação às revisões. De outro lado, reforça e atualiza o que vem há décadas sendo mostrado em estudos sobre a importância da escola e de outros espaços de encontros juvenis, para que os jovens possam seguir com suas próprias vidas mesmo que em desacordo com os valores familiares.

Por sua vez, os subtemas da pesquisa temática levaram os jovens a formalizar condições para que assuntos da vida de um jovem pudessem adquirir sua dimensão ao mesmo tempo única e coletiva nas escolas locais. A escola tem se mostrado um local privilegiado de desterritorialização das opressões familiares. O acompanhamento dos IC-EM nas três escolas locais mostrou uma intensificação de arranjos coletivos de apoio para esta ou aquela vulnerabilidade, conforme estas afetaram mais ou menos a cada subgrupo de estudantes.

Com a reconceitualização desta pesquisa de doutorado os variados agenciamentos juvenis puderam ganhar expressão, não só nos estratos, mas também por meio de agenciamentos coletivos de enunciação, agenciamentos maquínicos e máquinas abstratas. Essa amplitude da noção comum, substantiva, de agenciamento, permitiu acionar um plano de consistência da convivência entre os IC-EM das escolas que, embora paguem tributos às estratificações disciplinares próprias, têm um território de amizade, formação, convivência e apoio, de modo a propiciar um regime afetivo entre os jovens, nem sempre possível nas famílias.

A família foi identificada na segunda posição institucional (questionário de 2022) que mais produz preconceito, bullying e discriminação. Um subgrupo de estudantes apontou comparações rebaixadoras “faça esse curso para não ser igual ao seu pai”, críticas disfarçadas de elogios e elogios ao contrário, a exemplo de “você está linda, agora [que emagreceu]”, ou duplo-vínculo “você não sai de casa, filha”, a filha perguntou se podia sair e sua mãe lhe disse “não”. A família, além do

senso comum de instituição protetora, veio se demonstrando desterritorializada, produtora de constantes agravos à saúde mental dos jovens que não partilham dos mesmos valores de seus familiares e sofrem o *bullying* em seu interior, em especial quando os valores conservadores e/ou reacionários são impostos contra o direito sexual dos jovens, sobretudo quando há questionamentos sobre a atração não heterossexual.

Em termos de desterritorialização certamente o SARS-CoV2 foi o de maior impacto sobre o planeta, e com esta tese não foi diferente. O SARS-CoV2, um estrato viral, que funciona de dentro de um agenciamento maquínico onde preponderam gotículas ou aerossóis de saliva. O distanciamento físico decorrente dele deixou os jovens em casa, atrasou seus beijos, impôs a convivência por mais tempo com os familiares, obrigando a revisão das crenças naquilo que era apenas visível. Os imbróglis e atrocidades políticas retardaram o acesso à vacina, mas quando esta chegou teve pronta adesão dos jovens do projeto, aliviados por tirarem as máscaras e poderem sair de casa mais tranquilos.

O humor ácido apareceu em um dos subgrupos de estudantes como estratégia de apoio psicossocial entre amigos LGBTQI+, que descodificaram significações interiorizadas de sofrimento mental, codificadas pela cultura (aqui é preciso dizer) de uma psiquiatria cronicante, remanescente do pólo manicomial da Região Metropolitana de Sorocaba. A amizade foi aos poucos sendo direcionada no combate às vulnerabilizações e práticas opressivas, as quais estes estudantes estavam suscetíveis. O compartilhamento das experiências com este tipo de humor funcionou para que conteúdos difíceis de serem ditos pudessem ser tocados com leveza, mostrando alguma elaboração de experiências psicossociais dolorosas.

Tratar do não-coercitivo, facultativo e quiçá prazeroso tema da (des)sexualidade envolveu uma descodificação dos códigos culturais, que confundem intensidade com compulsoriedade e violência, nas práticas sexuais. Resgatar as práticas de liberdade conjuntas com as práticas sexuais, tem mais a ver com a singularidade multicultural de cada pessoa, nos modos como dispõe de seus agenciamentos maquínicos, em consonância com os agenciamentos coletivos de enunciação que lhe atravessa. Isso foi analisado nas informações preventivas e na importância do prazer para os jovens religiosos; no questionamento sobre o que caracteriza uma penetração; em uma iniciação sexual atrapalhada; na dúvida sobre a existência de camisinha vegana; na fissura dos limites institucionais em uma

denúncia de assédio; nas expressões e palavras filtradas; nos reassentamentos identitários; na busca por um corpo sem comparações agressivas, pleno em suas expressões. Todos apontaram para a multiplicidade irreduzível das práticas sexuais a um único modelo cultural.

O agenciamento coletivo de enunciação acerca da indianidade foi solicitado pelo campo para expressar um posicionamento ético-político sobre o tema. *Diante de estudantes que contaram com 51,5 % de não-brancos para o questionário de 2019, e 49,3 % de não-brancos para o questionário de 2022; foram menos de 1% os autodeclarados indígenas no ensino médio, em ambos os questionários.* Analisou-se que, embora a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tenha superado a base legal do racismo assimilacionista, ele continua presente nas instituições e na cultura brasileiras, relegando aos pardos a categoria de ‘quase raça-etnia’, que apaga o etnocídio indígena. Os estudantes buscaram modos de afirmar não apenas a “descendência indígena”, mas uma indianidade, um devir-indígena.

Lampejos da colonialidade foram colocados em xeque com uma amplificação da capacidade de análise dos IC-EM sobre seus antepassados. Embora os jovens ocupem espaços muito habitados por pessoas autoidentificadas brancas, buscaram modos de afirmar não apenas suas descendências, mas um indicativo dos limites da categorização étnico-racial, que apaga as variadas formas de racismo e etnocídio, inclusive no currículo escolar.

O aumento da capacidade de afetar e serem afetados levou alguns IC-EM à busca de apoio no grupo da pesquisa e nas amizades, para combater o assédio na escola, e para a elaboração e enfrentamento de uma situação nebulosa de abuso sexual. Esta intensificação pode ser melhor captada no subgrupo de estudantes que respondeu com maior prontidão às crises institucionais, colocando elementos em desterritorialização ou descodificação para análise.

Estes jovens mostraram a importância de conteúdos críticos e espaços participativos em suas escolas e nos encontros das suas vidas, pois funcionam como ferramentas para o enfrentamento das vulnerabilizações que mais lhes atingem. Afinal, qualquer capacidade de afetar e ser afetado depende diretamente dos encontros propiciados pelo mundo. Não é?

O legado da pesquisa temática

Realizado desde 2019 em São Paulo, Sorocaba e Santos, com a sede e a coordenação principal centralizadas na USP, e duas coordenações regionais, uma na UFSCar-So e outra na Unifesp/BS, o projeto temático é financiado pela FAPESP. O encerramento das atividades de campo com os estudantes de ensino médio se deu com a cerimônia de ‘formatura’ da IC-EM, em dezembro de 2023.

O temático contou com pesquisas regionais em cada coordenação acadêmica, tendo a contribuição de professores doutores em variados níveis de carreira, pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos, graduandos em iniciações científicas e estudantes de escolas públicas em Iniciações Científicas do Ensino Médio (IC-EM), dentre outros apoios técnicos e/ou administrativos, que propiciaram uma produção acadêmica comum, também por subtemas de pesquisa.

Todas as pesquisas articuladas do projeto temático são interventivas e têm uma base multicultural em direitos humanos (MDH). Os dados são produzidos e coproduzidos. Paiva, Ayres, Buchalla e demais autores (passim, 2012) defendem que a participatividade nas pesquisas gera seus dados ou intervenção. Ainda assim, toda a produção de dados esbarra em aspectos multiculturais que têm a ver com a constituição do período histórico-cultural recente, tecnológico e político (Paiva et al, 2021).

Ao tratar da integralidade da prevenção, a pesquisa temática parte da noção de vulnerabilidade. Ayres, Paiva e França Júnior (2012) demonstram que o termo vulnerabilidade emergiu no contexto das construções de respostas à epidemia de HIV/Aids, no âmbito da Saúde Pública. Embora a noção de vulnerabilidade tenha uma dimensão ‘individual’ e intersubjetiva, é caracterizada pela inseparabilidade entre aspectos que suscetibilizam cada pessoa, em suas interações sociais, ao adoecimento ou a agravos e, também, na maior ou menor disponibilidade de recursos para proteção. Isto permite afirmar a inter-relação de aspectos em seu escopo.

As três dimensões (1) (inter)pessoal, (2) social e (3) programática da vulnerabilidade estão necessariamente implicadas (Ayres, Paiva; França Júnior, 2012):

1) A dimensão ‘individual’ não se restringe a uma pessoa, mas traz suas “interações intersubjetivas” cotidianas, conforme o dito acima.

2) *A dimensão social não se restringe a alguma das relações econômicas, de gênero, raciais, religiosas, de idade, de exclusão, mas trata dos aspectos contextuais da interação social em seus cenários institucionais, culturais e políticos, nas interações econômicas, de gênero, étnico-raciais, dos períodos de vida, (inter)religiosas, que conformam vulnerabilidades individuais; então, tem a ver com mobilizações contra a discriminação e com definições locais de cidadania.*

3) *A dimensão programática não se restringe aos serviços de saúde, mas a toda a interação entre usuários dos serviços e profissionais que, por sua vez, dependem dos governos locais e das políticas públicas para propiciar uma dinâmica do processo saúde-doença-cuidado com respostas capazes de superar as desigualdades dadas nas outras dimensões.*

As políticas, instituições e programas podem tanto reduzir quanto reproduzir ou aumentar as condições de vulnerabilidade das pessoas em seus contextos indissociáveis de vida pessoal, social e programática (Ayres, Paiva; França Júnior, 2012). A realização de pesquisa interventiva é tradição do projeto temático. Busca ‘na’ e ‘com a’ comunidade escolar, articular as três dimensões das vulnerabilidades, por meio de estratégias de produção de dados, escuta e circulação de informações que mostrem a interferência das condições econômicas, de gênero, raça, idade, culturais, dentre outras, na saúde integral. Para esta edição da pesquisa temática há suporte ao grupo de IC-EM a partir de orientações sobre serviços de saúde, políticas públicas regionalizadas e estratégias grupais e territoriais de apoio, extensivas aos demais estudantes das escolas.

No intuito de identificar quais das múltiplas vulnerabilidades atingiram mais aos estudantes do ensino médio — e em qual medida — foram feitos dois questionários, com aplicações realizadas em 2019 (9 escolas) e 2022 (8 escolas). A consolidação de estudos decorrentes gerou devolutivas para as comunidades escolares e Oficinas de Prevenção Integral com os estudantes.

Fricções entre ‘o temático’ e esta pesquisa de doutorado

Manter a tensão constante entre os métodos e abordagens consagradas da pesquisa temática com teorizações deleuze-guattarianas poderia parecer uma tarefa intransponível ou paradoxal. A Estratoanálise veio como

resposta, após um estudo de compatibilidade conceitual referenciada em Deleuze & Guattari, para uma pesquisa de campo que se estruturou a partir de um instrumento tradicional de pesquisa — o questionário — com a aplicação respondida por estudantes de variadas modalidades dos terceiros anos do ensino médio.

Para o questionário ‘com variáveis feitas dos dados quantitativos’ seria improvável alguma conciliação não baseada nos estratos. Por vários meses desta pesquisa de doutorado foram as estratificações dos questionários, os debates suscitados por elas junto dos estudantes da IC-EM e de outros membros da comunidade escolar, que propiciaram o registro de conteúdos e expressões, formas em desenvolvimento, criações e seus contornos.

O que estava dado: esta pesquisa se faz nas escolas. Por mais que a pesquisa temática funcione de maneira interdisciplinar, a educação formal é sua pedra de toque. As combinações entre saúde e educação tiveram a saúde como guia e pano de fundo, porém de dentro da educação, seja ela formal ou informal. O âmbito educacional tem sua importância inegável. Se toda pesquisa é em primeiro e imediato plano interventiva, ela é com isso educativa, mas nem por isso sobrecodificada.

Problema resolvido em sua apresentação atual, porém que esbarra na proliferação virtual. Virtual aqui como outros possíveis, prováveis e intensivos não dados, mas, que já existem em seus níveis e ‘naturezas’, insistem e tencionam o dado. Esta tese, por estar em um programa de Pós-Graduação em Educação, faz a interface entre as proposições do temático a serem mantidas no campo das chamadas Ciências Humanas e Sociais. “Estratoanálise e Educação” foi a saída pelo compatível, sem descaracterizar as estratificações de cada área.

As questões subjetivas e/ou grupais, de história pessoal, seus sintomas, desejos e ações podem ter sido beneficiadas pelas estratégias interventivas e educativas da pesquisa, levando em consideração a experiência da equipe do temático, a de psicólogo social do meu orientador e a minha de psicóloga, para algumas das montagens do campo feitas junto com pesquisadores jovens e adolescentes. Mas não tive a pretensão de abordar nesta pesquisa de doutorado, as questões individualizadas ou de grupo com manejo clínico, pois os cortes cronológicos não permitiriam configurá-la como esquizoanálise.

A presente tese também não acompanha os processos e as multiplicidades substantivas no espaço-tempo, ao contrário, é feita em uma

pesquisa com metodologias segmentadas, onde a cronologia impera, o atual dos seres é priorizado, os devires ocupam mais os não ditos que os ditos ou são reterritorializados em temas estratificados, os registros escapam demasiado dos acontecimentos para chamá-la de “cartografia”. Entretanto, conforme o campo solicitou, os conteúdos e expressões chegaram em um nível de indiscernibilidade difusa entre território e desterritorializações, que não foi mais possível sequer chamar a pesquisa de “estratoanálise”.

Esta atenção às mutações de territorialização-desterritorialização, forma e substância de conteúdos, e forma e substâncias das expressões, do campo, foi sustentada de modo árduo nas referências que trago comigo pela capacidade ímpar que têm de instrumentalizar o pensamento sem fazer uma divisão agressiva entre sujeito e objeto para as Humanidades, questão que algumas produções de conhecimento não raro negam, mas caem ao redundar em um uso conceitual forçoso da noção de sujeito, com seus inescapáveis avessos e direitos.

Certamente a divisão entre sujeito e objeto pode permanecer com sua desinversão estratégica para questões que já recebem os efeitos forjados do falseamento para a hierarquia de sujeito, como as de gênero, meio ambiente ou étnico-raciais. Entretanto, nesta tese, dou preferência por formulações que não solicitam seus contrários, tentando manter, contudo, a originalidade de sentido do enunciado por outrem.

No intuito de manter a abertura ao campo e ao mesmo tempo sua expressão, ainda que aquém da proliferação de elementos ocorrida, a noção de agenciamento entrou, pois permite enunciar no território ou na desterritorialização, o que começa a escapar da divisão entre conteúdos e expressões. Cada descrição, interpretação e análise inevitavelmente contém seus indescritíveis conforme os limites de descrição das autorias, seja a minha ou a de outrem. Trabalhar em equipe tem disso, o que escapa varia conforme as modulações subjetivas de quem escreve.

Há, também, o limite do dizível, atrelado ao limite das próprias representações, que não tem a ver com o sentido da representatividade política (outra definição de representatividade). Antes, este limite da representação é o limite de performar uma realidade que já está alterada em seu preenchimento afetivo de seres heterogêneos, mas continua desempenhando suas mesmas e opacas funções “como se nada tivesse acontecido”. Trazer as modulações afetivas à tona não se

desvincula do combate à representação.

Em se tratando das conciliações e diferenciações entre áreas, escopos teóricos e metodológicos — geralmente arriscados, trabalhosos e difíceis de serem feitos — uma enormidade dessas experimentações, incluindo as da ética deontológica em pesquisas com ‘menores de idade’, já tinham sido feitas pelo Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS, do qual eu passei a ser integrante em 2019. Com isso pude unir minha bagagem deleuze-guattariana, experiência como psicóloga em saúde no SUS, e inserção local na pesquisa com o arsenal teórico-metodológico do NEPAIDS.

Entrar no problema da tese propriamente dito exige uma explanação mais aprofundada de ao menos duas noções deleuze-guattarianas que contrariam as ideias correntes. São elas estrato e agenciamento.

A noção de estrato não é caudatária dos conceitos de substância mais populares em estudos filosóficos tradicionais, aristotélicos, principalmente. Comporta as características torções de Deleuze em sua fase de obra mais dedicada à História da Filosofia, uma vez que a noção de estrato decorre, em sentido, da noção de substância de Espinosa, mas não a segue até um entendimento último da exegese das essências. Para complexificar, incorpora paradas de devires, fixações de significados de linguagens e outros apêndices de autores filosóficos que, em síntese, colocam a prerrogativa da razão, da matéria e das formas, sobre os processos de singularização mais amiúdes, portanto mantém algumas arestas do conceito de substância aristotélico. Certamente não é das concepções mais costumeiras em Deleuze & Guattari, mas é útil para uma análise que abrange passagens pelo plano de referência científico, de extrema importância em um contexto de pandemia de Covid-19.

Para uma a feitura de uma tese de doutorado em Educação, com constante diálogo interdisciplinar e ocupada de questões concretas no âmbito da pesquisa escolar, a descrição de estados de coisas em uma estilização pede a todo esse panorama conceitual que não se dê exaustivamente ao visível, mas encontre-se minimamente embutido e sinalizado no corpo da tese com predomínio das questões concretas que os disparam. Situar a bagagem teórica na direção dos acontecimentos de campo que comportem graus de desterritorialização, decodificação pode ser alcançado com a noção de agenciamento.

Mas antes, é bom saber do que esta noção de agenciamento não trata.

Agenciamento aqui não tem a ver com agência bancária, de aluguel de carros, de modelos, de notícias jornalísticas ou de publicidade etc. Agenciamento aqui também não tem a ver, não a princípio, com a noção de comunidade, de apoio, de amparo, de redes solidárias, de empoderamento etc. Agenciamento nesta tese trata do uso do conceito deleuze-guattariano voltado para as reverberações de como os jovens de escolas públicas de ensino médio puderam lidar com conteúdos-expressões e seus extravazamentos, territórios e desterritorializações dos temas desta pesquisa de doutorado, realizada em seu vínculo com o projeto temático explicado na Apresentação.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Como esta pesquisa de doutorado foi feita? Conforme a introdução desta tese, esta pesquisa de doutorado vinculou-se a uma pesquisa temática, analisando os encontros de campo com minha bagagem deleuze-guattariana voltada aos objetivos próprios da tese. Algumas outras características específicas sobre a minha participação no campo de pesquisa da Região Metropolitana de Sorocaba serão explicitadas em breve. Para a pesquisa temática esta tese trouxe suporte no acompanhamento qualitativo e longitudinal de campo. Em suas especificidades deixo desde já registrados os objetivos da tese, para uma maior compreensão de seus limites.

Objetivos pesquisados

Buscamos, como objetivo geral, analisar agenciamentos juvenis a partir de uma pesquisa em escolas do ensino médio.

Os objetivos específicos envolvem investigar se as capacidades de afetar e serem afetados dos IC-EM se intensificaram na pesquisa local, conforme foram apresentados os subtemas propostos pela pesquisa temática, e analisar os subtemas que se apresentem em desterritorialização ou descodificados. Ainda que isso esbarre em subtemas irrelevantes do ponto de vista estatístico, esse 'pequeno' nos é desejável, relativamente, no sentido deleuze-guattariano de diferença.

Esquema conceitual de agenciamento

O conceito de agenciamento é formulado no decorrer de toda a obra de Deleuze & Guattari (1972, 1995, 1996, 1997a, 1997b e 1997c), cronologicamente organizado em verbete por Sasso & Villani (2003a, 2003b) e Zourabichivili (2004), pretende superar a lacuna entre o duplo sujeito, 'sujeito de enunciação' e 'sujeito do enunciado', liberando a enunciação de imediato no processo de produção coletivo e social. Mas nem todo agenciamento é enunciativo. Em um dado agenciamento podem cofuncionar agenciamento maquínico e agenciamento coletivo de

enunciação (Deleuze & Guattari, 1995, 2003), além de outros dois possíveis componentes a serem abordados mais adiante.

O agenciamento maquínico (Deleuze & Guattari, 1972, 1995, 2003) se dá na materialidade dos corpos, suas concretudes, territorialidades e reterritorializações. Em um campo social determinado o agenciamento vem antes e determina o uso da língua, sendo que a língua mesma vem antes do que é constante nela o suficiente para formar uma linguagem. O agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze & Guattari, 1997a, 2003), estabelece e atribui os diferentes lugares da produção enunciativa, situa seus locais de enunciação conforme cofuncionam seus modos de conexão, permanecendo porquanto estratificado.

Um agenciamento sempre é territorializado. Com toda a amplitude para o termo deleuze-guattariano de territorializado. O território das juventudes tem mais a ver com o que elas fazem e dizem, do que com a geolocalização de onde fazem e dizem, embora possa incluir a geolocalização. Um território é feito nos estratos. Pensar nos estratos está bem menos distante do que se possa imaginar.

Estrato, este velho conhecido de Deleuze & Guattari (1992, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c), mas também de Deleuze & Parnet (1988, 1998), Zourabichvili (2004) e Deleuze (2010a). De algum jeito é dele que falamos quando nos fazemos entender. Em certa medida, se solicita com frequência estar em algum grau do plano dos estratos quando se pede repetidamente 'me faça entender!'. A noção de estrato também incorpora os estados de coisas.

É que, fora dos estratos ou sem os estratos, já não temos formas nem substâncias, nem organização nem desenvolvimento, nem conteúdo nem expressão. Estamos desarticulados, já nem parece que os ritmos nos sustentam. (Deleuze & Guattari, 1997b, p. 192).

A teorização de uma noção de estrato justificável, já torcida, é a aposta para a estabilização inicial dos conceitos e a criação de um plano intensivo para a tese. Porque é a partir das estratificações, que é possível entrar nos agenciamentos.

O agenciamento Deleuze & Guattari (1972, 1995, 1996a, 1996, 1997a, 1997b, 1997c), Sasso & Villani (2003a, 2003b) e Zourabichvili (2004) precisa do território para se fazer, e sob um aspecto permanece estratificado, quando ele ainda tem como ser distinto nas estratificações de conteúdo e expressão. Porém, os conteúdos e as expressões apresentam, eles mesmos, formas e substâncias cada qual a sua, que nem sempre correspondem. Essa complicação será vista em breve. Por enquanto é importante ter em vista que um agenciamento tem quatro, digamos,

polos. Nestes quatro polos conteúdos e expressões, territórios e desterritorializações possuem uma tetralvência combinatória.

No polo estrato de um agenciamento (Deleuze, 2003; Zourabichvili, 2004) há tendência relativa ao que está fixo, porque predomina a organização dos traços e formas dos estratos em relação aos seus desenvolvimentos substanciais. O desenvolvimento 'substancial' dos estratos tem a ver com ampliação de características anteriores a um mesmo estrato ou rarefação das características de um mesmo estrato, de maneira que caracterize outro estrato, além das dinâmicas interestráticas. As formas e traços formais, e o desenvolvimento substancial dos estratos, podem ser tanto referentes ao conteúdo quanto à expressão, em diferentes graus de predomínio a cada estratificação.

Uma combinação dos modos de desenvolvimento substancial e dos tipos de organização formal, que divide os estratos, têm grande mobilidade e nem por isso deixa de ter unidade, ou dispara uma nova unidade de composição. Cada estrato, conjunto de estratos ou interestratos podem servir de substrato de um estrato a outro, e a outro, resvalar em outro, e sua unidade de composição comum pode ser listada, não precisa ser exaustiva, ainda que comporte variabilidades internas a um mesmo estrato (Deleuze & Parnet, 1988, 1998; Deleuze & Guattari, 1992, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c; Zourabichvili, 2004; Deleuze, 2010a).

Entretanto o polo estrato é apenas um dentre os quatro das polarizações que a conexão de heterogêneos de um agenciamento opera, conforme se estratifica ou desestratifica pode tender aos outros três polos. Agenciamento maquínico de corpos ou ao agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze, 2003) são os outros dois polos relativamente equidistantes e perpendiculares ao polo estrato do agenciamento (Deleuze & Parnet, 1988, 1998; Zourabichvili, 2004)

Em *Mil Platôs* Deleuze & Guattari (1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c), não param de repetir que a desestratificação, quando brutal, lança algo ou alguém para a morte, que a desestratificação por demasiado acelerada pode dificultar ou até impedir o alcance de um plano de consistência. Porém se os meios oscilam entre um estado de estrato e um estado de desestratificação, rejeitar qualquer estratificação implica em rejeitar o agenciamento com os meios fornecidos pelos estratos. Assim, é na heterogeneidade de um agenciamento o reencontro com as forças que permeiam sua estratificação, a partir de cada estrato.

Saindo dos estratos (Zourabichvili, 2004) para as conexões de

heterogêneos de um agenciamento (Sasso & Villani, 2003a, 2003b), o agenciamento maquínico de corpos (Deleuze, 2003), de 'conteúdo concreto', material, tem a ver com os corpos e, com como os corpos se encontram, se conectam, se esbarram, se acoplam, se dispõem, aumentando ou diminuindo de superfícies ou volumes, corpos que 'se formam' nesta ou naquela direção. Se por um lado são as ferramentas e bens — não é redundante dizer aqui que são os 'corpos físicos' — são também agenciamentos maquínicos do desejo (Deleuze, 2003), pois os corpos reagem uns sobre os outros, com suas ações e paixões.

Os agenciamentos coletivos de enunciação (Deleuze & Guattari, 1996; Deleuze, 2003; Sasso & Villani, 2003b) formalizam as expressões e conteúdos em direções instáveis e canceláveis. A cada formalização variam graus de estabilização-re-territorialização ou desestabilização-desterritorialização. Para isso basta observar que os lugares de enunciação são produzidos primeiro que seus agentes de enunciação. Transformações incorpóreas vão sendo atribuídas aos corpos, por meio de atos e enunciados (Deleuze & Guattari, 1996; Sasso & Villani, 2003b).

As segmentações de um agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze & Guattari, 1996; Sasso & Villani, 2003b) fazem transformações entre o linguístico e o não linguístico, criando expressões heterogêneas e/ou homogêneas no próprio conteúdo. São responsáveis por libertar a enunciação dos condicionantes de homogeneidade da estrutura. Despedaçando a homogeneidade estrutural, a enunciação pode estar liberada da imitação tautológica, operando de imediato no processo de produção coletivo e social da realidade.

Por mais que historicamente e contextualmente as dicotomias entre sujeito de enunciação e sujeito de enunciado tenham tido sua importância, é preciso insistir e continuar a pergunta: é por um dado agenciamento que a enunciação pode estar livre das concepções de sujeito da linguagem? A necessidade disso está em destituir a instância de autoridade do autor e livrar a enunciação da transcendência de um sentido deste autor, rompendo com aquilo que se apresenta como sentido universal objetivado (Deleuze & Guattari, 1997a; Sasso & Villani, 2003a, 2003b). Assim a transcendência aqui não tem a ver com 'ir além', mas com forçar a barra no conteúdo para fechar o argumento formalizado em excesso.

Dito isso, o agenciamento coletivo de enunciação expressa as definições e seus usos conceituais em um dado campo social, seja produzindo, seja

conectando e distribuindo enunciados. É ele quem atribui aos processos de subjetivação seus diferentes lugares de produção enunciativa, tendo que dar conta da produção social, juntando palavra relatada com palavra de ordem. O agenciamento coletivo de enunciação diz ou se expressa 'hoje', em direção ao público ou aos leitores de 'amanhã'. Entretanto essa inscrição do hoje é a inscrição atual das línguas e palavras para uma coletividade virtual que já existe, ainda sem ter tido sua presença encontrada. Juras de obediência, juras de amor. O desejo que não espera pelo encontro, mas constrói o próprio encontro nos problemas de seus enunciados (Deleuze & Guattari, 1972, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c; Deleuze, 2003; Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichvili, 2004).

O agenciamento coletivo de enunciação une-se mais ou menos na heterogeneização de suas expressões enunciativas, na máquina do agenciamento maquínico, ou agenciamento concreto de conteúdo. Com a enunciação liberta dos condicionantes de homogeneidade e da transcendência dados no unitarismo do sentido de autoria, a enunciação pode chegar a alcançar seus graus mais descodificados, para os quais a distinção entre expressão e conteúdo fica indiscernível, passando para a um uso instantâneo de instanciação irreduzível, já nos graus máximos do desestratificado. Aí já operam as máquinas abstratas (Deleuze & Guattari, 1996, 1997a, 1997c; Sasso & Villani, 2003a, 2003b).

As máquinas abstratas (Deleuze & Guattari, 1997b, 1997c; Sasso & Villani, 2003b) são o polo oposto aos estratos em um agenciamento. O quarto 'elemento' do agenciamento, além dos polos: estrato; agenciamento maquínico de corpos; e, agenciamento coletivo de enunciação. O funcionamento das máquinas abstratas se dá por descodificação e desterritorialização. É a descodificação e a desterritorialização que lançam um agenciamento, sempre territorial, para outros devires, outros agenciamentos. Nessa operação as máquinas abstratas encontram-se com formas, e até mesmo substâncias, ainda inexistentes, ao contrário dos estratos.

As máquinas abstratas (Deleuze & Guattari, 1997b, 1997c; Sasso & Villani, 2003b) estão sempre em processo de singularização. Elas são compostas de matérias não formadas e funções não formais. Os traços formais nas máquinas abstratas tendem à desterritorialização e/ou descodificação (ao contrário dos traços formais e substanciais presentes nos estratos que têm formas e substâncias, conteúdo e/ou expressão definidos, e tendem à estratificação).

Deleuze & Guattari (1997c) mostram que cada máquina abstrata consolida matérias-funções exemplificando com um 'plano' tecnológico.

Um tal plano não é composto simplesmente por substâncias formadas, alumínio, plástico, fio elétrico, etc, nem por formas organizadoras, programa, protótipos etc, mas por um conjunto de matérias não formadas que só apresentam graus de intensidade (...), e funções diagramáticas (...). Certamente, no seio das dimensões do agenciamento, a máquina abstrata ou máquinas abstratas efetuam-se em formas e substâncias, com estados de liberdade variáveis. Mas foi preciso, simultaneamente, que a máquina abstrata se componha e componha um plano de consistência. (Deleuze & Guattari, 1997c, p. 199-200).

Os outros três polos do agenciamento admitem graus variados de divisão entre conteúdo e expressão, que incidem nas máquinas abstratas. Porém, nas máquinas abstratas a distinção entre conteúdo e expressão acaba sendo indevida (Sasso & Villani, 2003a, 2003b). Se as máquinas abstratas já não têm mais formas e nem substâncias que determinem a distinção entre conteúdo e expressão, não há com o que distingui-los.

O plano de consistência de cada máquina abstrata (Deleuze & Guattari, 1997c; Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichvili, 2004) é um plano de continuidade variável de conteúdo e expressão no seguinte sentido: atingindo o mais alto grau de relatividade, conteúdo e expressão, passam a ser functivos de uma mesma função e/ou materiais de uma mesma matéria. Na máquina abstrata as matérias não formadas e a função não formal confundem-se com expressividades-movimentos tão mais abstratos quanto reais, na medida em que se libertam do significante e do subjetivo.

Em outro sentido subsistem ou são recriados os traços ou intensidades de conteúdo, e/ou os traços ou 'tensores' de expressão, com uma distinção que agora diz respeito às pontas de desterritorialização já deslocadas por completo. A máquina abstrata, conjuga nela própria uma continuidade de conteúdo-expressão matéria-função.

Um agenciamento está tão mais próximo da máquina abstrata viva quanto mais abre e multiplica as conexões, e traça um plano de consistência com seus quantificadores de intensidade e consolidação. (Deleuze & Guattari, 1997c, p. 202).

Em síntese, um agenciamento (Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichvili, 2004) opera graus variados em suas tetravalências de conteúdo e expressão; territorialidade e desterritorialização no processo que conjuga sua heterogeneidade estendida aos quatro pólos:, 1) estrato, 2) agenciamento coletivo

de enunciação, 3) agenciamento maquínico de corpos, e 4) máquina abstrata. Vale lembrar que os agenciamentos são ‘quanti-quali’, embora o ‘quanti’ nem sempre seja exprimível pelos limites de detecção dos traços formais de matérias não formadas. As máquinas abstratas (Deleuze & Guattari, 1997c) quando abrem e fecham os agenciamentos, constroem as realidades que estão por vir.

Rápido contexto do ensino médio público

Para entrar na caracterização das escolas é necessário explicitar que o campo da pesquisa de doutorado, assim como o da pesquisa temática, se deu de 2019 a 2023. Esse período compreende um contexto educacional advindo que Carrano (2017) analisa como sendo de verdadeiro atropelo do governo federal na ocasião, ao ter reconfigurado o ensino médio brasileiro pela Medida Provisória 746, sem relevância e urgência justificáveis para tal. O que esteve, estava e ainda em 2023 está em curso, conforme Carrano (2017), é a defesa dos interesses de setores conservadores, a defesa de poderosos agentes econômicos nacionais e internacionais, dedicados à destituir as ferramentas de formação crítica dos estudantes da escola pública.

O processo que culminava na sanção da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi analisado por Carrano (2017) não apenas em termos da arbitrariedade na formulação de um Novo Ensino Médio, mas da rearticulação de seu vício de origem — ao obstruir a mobilidade escolar que vinha se configurando por meio das políticas públicas de cotas, ingresso e permanência dos jovens do ensino médio de escolas públicas — no ensino superior. O Ministério da Educação (MEC) desse momento, intentou despressurizar o ingresso de jovens do ensino médio público brasileiro no ensino superior, retornando suas perspectivas dessa formação para os herdeiros ‘de classe’. Além disso reduziu a uma suposta vocação para o mercado de trabalho a parte de jovens marcados, na verdade, pela desigualdade estrutural.

Durante o campo de pesquisa com o Novo Ensino Médio em implantação/implantado, ilustramos, em resumo, que os itinerários formativos foram criticados pelos estudantes. “Se eu nem tive física básica como é que eu vou saber física quântica” (Pedro). “Esses itinerários tá foda! Pra quê que eu preciso saber homotétia?” (Mel). O pesquisador professor doutor perguntou o que era e Pedro

disse “parece uma calha, mas é homotétia! Tá vendo, se nem ele que é professor universitário sabe, porque eu tenho que saber!”. Mel pegou um papel sulfite desenhado à lapis e mostrou “é isso aqui, aí tenho que passar a aula fazendo [o desenho], tem sei lá eu quantas Geometrias”. Noah concordou, Pedro seguiu “e java, 10 aulas de java!! (...) ódio, 10 aulas, na semana mesmo! Era 5 aulas seguidas, aí tinha de Biologia, depois mais 5 de java (...)”.

Embora não tratasse de currículo do Novo Ensino Médio, *essa conversa foi suscitada pela questão sobre haver coletivos na escola, a qual fazia parte do questionário da pesquisa temática*. Todos os IC-EM concordaram que se havia um coletivo que junta muita gente, era o pela revogação do ‘Novo’ Ensino Médio. *Conforme dados locais para o relatório da pesquisa temática, de 2022-2023, os IC-EM da escola que eu acompanhava se posicionaram empolgados a favor da ideia da revogação do novo ensino médio, e do planejamento para ir se manifestarem por ela, em especial nas manifestações que pulularam em março-abril de 2023. Alguns dos estudantes da IC-EM local, seus colegas de turma, escola e gremistas aderiram de diversas formas ao movimento presencial e remoto, que gerou as manifestações presenciais pela revogação do Novo Ensino Médio.*

Com a mudança de governo federal, o movimento de estudantes, professores, sindicatos, pesquisadores, associações, redes articuladas e congêneres, comprometidos com a qualidade do ensino médio público, pressionaram para firmar a tese de que o Novo Ensino Médio era de cunho privatista, precarizador e investia na injustiça social; resultando na Portaria 627, de 04 de abril de 2023, instituída formalmente pelo Ministério da Educação para suspender o cronograma de implementação Novo Ensino Médio.

Depois disso, *coincidente com o final da pesquisa de campo com estudantes de ensino médio*, e com o final desta pesquisa de doutorado, tramitam Projetos de Lei na Câmara dos Deputados. O Projeto de Lei 2.601/23 visou reduzir os danos do Novo Ensino Médio na direção de uma educação pública democrática. Já o Projeto de Lei 5.230/23 foi confeccionado após consultas públicas que permaneceram afetadas por disputas entre projetos e concepções educacionais, permeado de modo genérico por dois eixos principais, um que se vale do mote de um individualismo de ‘escolhas’ para direcionar as políticas públicas aos interesses de setores empresariais da educação, não raro vinculados às secretarias estaduais; e, outro, mais divulgado, que pretende assegurar no nível médio de ensino público

da administração direta uma ferramenta de combate às iniquidades provenientes das injustiças sociais.

Breve caracterização das 3 escolas locais

Vale notar que a articulação inicial para a pesquisa temática ocorrer nas escolas se deu com dois professores da Rede Estadual de Ensino paulista, da área de Ciências Humanas e Sociais, ambos egressos da Linha de pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais, do PPGEd-UFSCar-Sorocaba, uma socióloga, e um historiador, professores das escolas 1 e 3, e 2, respectivamente. Reservado o sigilo sobre complexas peculiaridades institucionais amplamente divulgadas nas mídias, há algumas características das três escolas, considerando elementos de localização no espaço físico da cidade e também da cultura escolar predominante.

A Escola 1 está localizada em uma região da Zona Leste que fica relativamente próxima à região Central, tem uma população de classe média e média baixa, não sendo periférica. O período de campo se estendeu de outubro de 2019, até meados de abril de 2020 (7 meses com pactuação na escola), porém, 2 estudantes mantiveram a participação até dezembro de 2021, à revelia da explicitação de continuidade da pesquisa na escola.

Os jovens da IC-EM que participaram das pesquisas estudaram no período da manhã. A Escola 1 é conhecida na cidade por ter uma cultura disciplinar rígida com os estudantes, sendo buscada por pais que encontram materializada nesta escola a expectativa de controle sobre as ações disciplinares, morais e estéticas dos seus filhos.

Segundo relatos dos IC-EM e observações da equipe de campo, apesar desta escola ser reconhecida por sua relativa eficácia no ensino, perpetra valores conservadores que flertam com os das organizações cívico-militares.

A Escola 2 está localizada nas proximidades da rodoviária da cidade, na região vizinha ao centro, é uma escola de ensino médio e técnico, com formação técnica e profissional. A Escola 2 é reconhecida por ser a melhor escola pública de Sorocaba, ostenta a maior média no ENEM da região por vários anos seguidos, o que atrai estudantes das cidades da Região Metropolitana de Sorocaba. Tem variadas atividades extracurriculares das quais seus estudantes podem participar.

Em observações de campo e relatos da pressão por desempenho dos IC-EM, a Escola 2 mostrou propagar componentes individualistas de mérito, embora tenha valores voltados aos direitos humanos e seja considerada relativamente liberal nos costumes (por pressão discente). Esta pesquisa de doutorado acompanhou a Escola 2 de outubro de 2019 até março de 2022 (2 anos e 5 meses), além de ter encontrado seus IC-EM em mais 3 encontros de Oficinas de Prevenção Integral, e também na devolutiva do questionário de 2022, para os dirigentes escolares e professores.

A Escola 3 fica localizada em um bairro próximo à Rodovia Castelo Branco, não é periférica, os alunos são de classe média ou média-baixa. Apesar disso, os IC-EM consideram-na 'escola de rico' pela localização. A Escola 3 é considerada acolhedora pelos IC-EM LGBTQs+, sendo permeável aos valores democráticos, com algumas ações, ainda que incipientes de combate ao assédio tendo sido realizadas durante o período de campo. Não é vandalizada e tem manutenção constante das coisas e do espaço físico. Pertence ao Programa Ensino Médio Integral (PEI), alguns estudantes nela matriculados estudam e trabalham ou buscam emprego, o que dificulta a aderência destes à pesquisa semanal, além de gerar queixas sobre a carga horária exaustiva, com conteúdos considerados irrelevantes pelos IC-EM. O período de campo desta pesquisa de doutorado na Escola 3, se estendeu de setembro de 2021 a dezembro de 2023 (2 anos e 3 meses).

A aceitação institucional da pesquisa e sua aderência entre os IC-EM foi diferente em cada uma das escolas. A Escola 1 não se fidelizou ao temático. Com a saída da professora supervisora desta escola — para uma escola melhor para ela — a ligação entre a pesquisa e escola ficou frágil, o que foi intensificado sobremaneira com a eclosão da pandemia da Covid-19. A equipe de pesquisa tentou várias vezes marcar alguma forma de devolutiva do primeiro questionário na modalidade remota com dirigentes da escola da Escola 1, sendo frequentes as menções a marcar o evento, mas sem disponibilizar data nem meios, com postergações ou evitações reiteradas, antes de alguma medida concreta ser feita.

Se fosse para agregar prestígio ao nome da Escola 1, a mais estratificada, a pesquisa poderia ser bem recebida, mas para esgarçar, fissurar, questionar ou romper com a ordem estabelecida, não. Uma pessoa de gênero fluido da equipe de pesquisa havia sido interpelada por uma inspetora de alunos quando

tentou usar o banheiro feminino desta escola. Angel, uma IC-EM lésbica, branca, havia dito que era mais vigiada quando estava com sua namorada, negra, do que os casais heterossexuais da escola. Para a equipe de pesquisa foi adquirindo nitidez que não era para colocar desigualdade de gênero, racismo, moralidade e disciplina em questão, isso, sim, inviabilizou a pesquisa-intervenção e não a Covid-19 e o ensino remoto, alegados.

A Escola 2 e a Escola 3 firmaram parceria com a pesquisa e a sustentaram no decorrer do tempo. A(s) coordenadora(s) da Escola 2 embora com queixas de sobrecarga e/ou limites, colaboraram com meios e apoios necessários para as atividades de pesquisa. O diretor e a coordenadora da Escola 3 têm cooperado e colaborado com os meios e apoios necessários para as atividades de pesquisa. Em todas as escolas vinculadas ao temático houve a supervisão de professores membros de cada comunidade escolar.

A resposta de cada uma das instituições escolares foi variada para a recepção inicial da pesquisa. Na Escola 1 a pactuação da pesquisa com seus dirigentes trouxe preocupações sobre o teor do projeto temático e só foi oficializada depois da anuência da Diretoria de Ensino do município. No primeiro encontro com dirigentes houve desabaços sobre restrições orçamentárias, enaltecimento dos projetos já realizados que conferiram a esta escola reconhecimento pela Secretaria Municipal de Educação. No primeiro encontro foi feito um posicionamento de dirigentes escolares declaradamente contrário a 'ter mais trabalho', tanto nas questões administrativas, quanto na advertência tácita de que não poderia haver 'conteúdo subversivo' no decorrer do projeto.

Na Escola 2 houve disponibilidade de coordenadores, direção e professores supervisores para a realização da pesquisa, tendo eles mesmos feito a indicação dos primeiros IC-EM. Sempre foi necessário pactuar uso de salas e identificação de pesquisadores, contudo a pesquisa pode seguir. A Escola 2 tem algumas modalidades de ensino médio, técnico e profissionalizante, e ensino médio integrado com técnico. A Escola 2 atrai em torno de dois terços dos estudantes do gênero masculino, que buscam no ensino técnico, dos cursos de Mecânica, Mecatrônica e Eletrônica, rápida profissionalização. Possui movimento estudantil atuante e grupos de artes, cultura e esporte.

No início da pesquisa na Escola 3 o diretor havia ingressado recentemente na função e mostrou disponibilidade para apoiar o andamento da

pesquisa, tendo afinidade com os temas, assim como outros agentes escolares. A Escola 3 também possui movimento estudantil atuante e alternativas artísticas, culturais e esportivas em sua organização. Estudantes podem encontrar em seus pares e tutores apoio relativo para lidar com dificuldades de relacionamentos, LGBTfobia, racismo, discriminações e o assédio, dentre outros.

Barbosa (2016) mostra que a instituição escolar — física — organiza seus espaços objetivando o disciplinamento e a conformação dos alunos, caracterizada por sua aparência não raro identificada à prisão em sua forma de utilizar o tempo, o espaço e a quantidade de pessoas em seu prédio, permitindo ser identificada apenas pelo som “uma mistura de conversas, falas soltas, gritos e risadas (...) barulho que pode ser ouvido da rua a uma distância considerável (...), gritos de algum adulto solicitando ordem (...)” (BARBOSA, 2016, p. 11). Quando há obrigatoriedade de presença física, ritmo e disciplina de pensamento impostos pela execução dos deveres curriculares, as risadas cumprem papel especial de contraponto.

Se isso vale para as escolas desta pesquisa em seus pólos estrato, ainda assim, na Escola 3, os IC-EM destacaram: os muros são baixos “qualquer um pula”, a “grama é bem cortada”, “sinto que na escola posso ser eu mesmo”, “em casa não”. Ocorre que as instituições são elas mesmas desiguais, assim como são suas paralaxes. Além da disciplina característica das escolas, há também a possibilidade de encontrar amigos, de, em meio a eles, encontrar além das igualdades, as suas especificidades reconhecidas, conforme dito por Dayrell (2007).

Com a pesquisa temática sendo feita nas escolas, a escola, desta vez como instituição concreta, foi inexoravelmente chamada à análise com base no que produz na vida dos estudantes. No entanto, permitiu analisar também, por meio das expressões dos estudantes, como está a família da qual dependem, além de outros os encontros que a escola propicia.

Encontros de Pesquisa

Os encontros de pesquisa foram realizados, em geral, em algumas modalidades distintas, quais sejam: 1) reunião de equipe da pesquisa temática, 2) reunião de equipe local, 3) pactuação com dirigentes escolares, 4) reuniões com

membros de serviços de saúde e outros serviços e/ou articulações programáticas locais, 5) aplicação do questionário da pesquisa temática nas escolas, 6) devolutivas dos resultados dos questionários para as comunidades escolares, 7) encontros semanais com IC-EM, 8) o Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP), 9) Oficinas de Prevenção Integral, 10) visita à UFSCar-Sorocaba, 11) Formatura da IC-EM no Instituto de Psicologia da USP.

1) Reunião de equipe da pesquisa temática:

Realizada com frequência semanal pela Pesquisadora Responsável (PR) Profa. Dra Vera Paiva, junto dos Pesquisadores Principais (PP) e dos Pesquisadores Associados (PA) docentes universitários em diferentes níveis de carreira, responsáveis por articular cada sítio local de pesquisa, quais sejam, São Paulo, Sorocaba e Santos, havendo coordenação local. A cada ano da pesquisa houve/há reuniões gerais esporádicas de planejamento e avaliação conforme as inserções dos pesquisadores nas escolas e/ou nos serviços de saúde.

As reuniões gerais se deram/dão no intuito de organizar os cronogramas de produção acadêmica do grupo de pesquisa, bem como os relatórios que justifiquem o apoio das agências financiadoras. As reuniões gerais incluem pesquisadores assistentes de pós-graduação, bolsistas ou não, e bolsistas graduados de treinamento técnico (responsáveis pelo apoio na gestão do projeto temático, conforme as necessidades administrativas de cada sítio de pesquisa); além de pesquisadores auxiliares de iniciação científica, treinamento técnico ou projetos de extensão com graduação em andamento, bolsistas ou não.

2) Reunião de equipe local:

No sítio de pesquisa de Sorocaba foi realizada uma vez por semana entre coordenador local (o orientador desta tese), pesquisadores de pós-graduação e iniciação científica de graduação, com predomínio de atividades de pesquisa nas escolas e eventuais reuniões com trabalhadores dos serviços de saúde e outros serviços e/ou articulações programáticas locais.

3) Pactuação com dirigentes escolares:

Realizada no início do campo de pesquisa de cada escola, início e término dos anos e/ou semestres letivos, com avaliação do período de pesquisa

antecessor e planejamento do período de pesquisa seguinte, conforme se aplique.

4) Reuniões com membros de serviços de saúde e outros serviços e/ou articulações programáticas locais:

Em Sorocaba estas ocorreram eventualmente, na busca por sustentar a pesquisa nas escolas no que tange às ações intersetoriais e encaminhamentos de estudantes (em geral da IC-EM) com urgências em suas necessidades de saúde-cidadania, a partir do que há de disponível em termos programáticos nos territórios em que vivem, além de outras articulações de apoio 'caso a caso'.

5) Aplicação do questionário da pesquisa temática nas escolas:

Ocorreu em 2019 e 2022, produzindo os dados quantificáveis, a partir das respostas dos terceiroanistas de todas as escolas que integraram a pesquisa temática.

6) Devolutivas dos resultados dos questionários para as comunidades escolares:

'As devolutivas' foram ocasiões pactuadas entre equipe de pesquisa local e dirigentes das escolas, para divulgar, nas apresentações públicas para cada comunidade escolar, os dados desidentificados dos questionários de 2019 e 2022, respondidos pelos terceiroanistas, por meio de porcentagens das questões que mais afligiram aos jovens estudantes. Estas devolutivas foram realizadas em primeira mão para os IC-EM, com debates dos resultados de cada questionário junto da miniequipe de pesquisa de sua escola, propiciando emergir sugestões de como a apresentação poderia ser realizada junto aos professores, coordenadores, diretores, gestores, outros funcionários da escola, ou ainda familiares e pessoas próximas (se on-line pelas transmissões de vídeo ao vivo), de modo a fazer ouvir algumas das questões dos jovens estudantes. As devolutivas ocorreram de modo remoto para a Escola 2 e estudantes remanescentes da Escola 1 em 2020, presencialmente na Escola 3 em 2022-2023, e presenciais e/ou remotas para a Escola 2 em 2023.

7) Encontros semanais com IC-EM:

Para acompanhar o campo em suas escolas, os IC-EM inseridos nas equipes têm uma formação em pesquisa, geralmente envolvendo encontros

semanais. Estes encontros propiciam a entrada em um ambiente com cultura de produção acadêmica, noções básicas de ética em pesquisas com seres humanos, processos de consentimento e assentimento, debates interdisciplinares metodológicos, e alguns instrumentos como questionários, diários de campo, relatórios, além de conversas sobre formatos e viabilização dos meios de divulgação e disseminação da pesquisa entre os envolvidos da comunidade escolar. Os encontros semanais com IC-EM foram subdivididos conforme o cronograma da pesquisa temática, junto das especificidades locais.

No período de setembro de 2019 até o início de abril de 2020 a pesquisa qualitativa longitudinal de campo foi realizada com frequência semanal nas Escolas 1 e 2, em separado. Com a eclosão da Covid-19 os encontros passaram a ser remotos, com frequência semanal, juntando IC-EM das duas escolas em um único encontro semanal. Diante da impossibilidade da realização das oficinas interventivas presenciais, optou-se por trabalhar com mais tempo nas pesquisas dos IC-EM, então a serem apresentadas no SIICUSP de 2021. A partir de setembro de 2020 a turma de IC-EM passou a ser dividida em 2 subgrupos, quais sejam: 1) questões de gênero e étnico-raciais e 2) conservadorismo religioso e educação sexual — ambos trabalhados nos resultados da pesquisa de doutorado “Agenciamentos juvenis”, nos itens: “agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar”, “jovens e suas famílias” e “(des)sexualidade”, respectivamente.

Para a turma de IC-EM de 2021-2022, da Escola 2, houve a opção por dois subgrupos de pesquisas sobre o pano de fundo ‘pandêmico’: 1) relações afetivas e sexuais, 2) perspectivas de futuro de trabalhos e estudos para jovens. Vinculei-me ao segundo, trabalhado nesta tese em “agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar”. Deste modo, participei da pesquisa de campo dos IC-EM em um período que chegou a ter 04 (quatro) encontros semanais remotos: 1) subgrupo de todos IC-EM, 2) subgrupo de vídeos curtos sobre questões étnico-raciais e de gênero, 3) subgrupo de vídeos curtos e pesquisa quantitativa sobre a aceitação da educação sexual na escola e 4) subgrupo sobre perspectivas de trabalho e estudos para jovens com pesquisa de opinião quantificada. Havia ainda, simultaneamente, o subgrupo sobre relações afetivas e sexuais do qual eu não participei, e que totalizou 5 (cinco) tipos de encontros semanais remotos da pesquisa temática local no período de maio de 2021 a outubro de 2021.

A partir de setembro de 2022, a Escola 3 passou a integrar a pesquisa

temática, com isso houve a separação da equipe acadêmica de pesquisas em duas miniequipes, uma que permaneceu na Escola 2 e outra que veio a fazer o trabalho de campo semanal na Escola 3.

Eu migrei para a Escola 3. Os encontros na Escola 3 foram semanais e se deram, em geral, na modalidade presencial. Estes encontros semanais geraram duas pesquisas dos IC-EM: 1) avaliação qualitativa da aplicação do questionário em 2022, e 2) sobre padrões corporais expostos na internet. Os encontros semanais com os IC-EM desta escola se deram até dezembro de 2023.

Sobre os horários de realização da pesquisa de campo: na Escola 1 ocorria durante as aulas ministradas pela professora supervisora e/ou antes, na Escola 2 sempre em horários além do horário das aulas e na Escola 3 em horário que precedia o horário de aulas ou em horário parcial de aulas.

8) O Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP):

Este simpósio ocorre com frequência anual em diferentes faculdades da USP e agrega a apresentação de resumos de pesquisas concluídas ou em andamento, dos estudantes de variadas modalidades de iniciação científica. Via de regra, tanto os estudantes da iniciação científica de graduação quanto os estudantes da iniciação científica do ensino médio (IC-EM) vinculados ao projeto temático, apresentam nele suas pesquisas. Os temas locais para a apresentação no SIICUSP de cada ano foram propostos pela miniequipe de referência da escola e/ou sugeridos e decididos pelos próprios IC-EM, conforme o cronograma do temático e/ou a prontidão demonstrada pelos jovens de cada turma. Em 2021 o SIICUSP foi realizado de maneira remota e em 2022 e 2023 de maneira presencial.

9) Oficinas de Prevenção Integral:

As Oficinas de Prevenção Integral resultaram de estudos da pesquisa temática (Paiva, 1999, 2000; Ayres, Paiva e França Júnior, 2012; Paiva et al, 2021; Paiva & Garcia 2022), acerca de como, a partir de cenas, realizadas por meio de mapas dos cenários dos territórios, pode haver a construção de personagens dramáticos para mobilizar os IC-EM a anteverem situações vulnerabilizadoras e os meios locais dos quais poderiam dispor para evitá-las, saná-las ou contorná-las. Essas oficinas trataram de prevenção às IST/HIV/Covid-19, outras doenças e

agravos, desejo sexual conforme gênero/classe/cor da pele, gravidez indesejada, violência entre parceiros íntimos, promoção da/ou agravos à saúde mental, uso aplicado e instrumental de insumos de prevenção nas cenas cotidianas e/ou sexuais de exposição hipotéticas.

As Oficinas de Prevenção Integral tiveram caráter interventivo estruturado, após a análise dos dados dos questionários de 2019 e 2022, e foram realizadas em 3 encontros com os IC-EM, no final de 2022. Em Sorocaba houve uma nova edição das Oficinas de Prevenção Integral em junho de 2023, no Núcleo de Extensão, Educação, Tecnologia e Cultura (Núcleo ETC), da UFSCar-So, com a presença da Profa. Dra. Vera Paiva, voltada para a formação de estudantes da IC-EM enquanto agentes de prevenção. Para a ocasião, os IC-EM da Escola 3 se prepararam para assumir a função de multiplicadores das Oficinas de Prevenção Integral, na parte do uso de insumos de prevenção nas cenas sexuais, este dia reuniu IC-EM da Escola 2 e da Escola 3.

Para finalizar o período com os IC-EM da Escola 3, em 2023, houve a deliberação de uma última oficina a ser experienciada, na ocasião houve um resumo do exercício de pensamento sobre modulações da atração sexual construída culturalmente nas cenas sexuais (Paiva, 2012) *conforme gênero/classe/cor da pele*, que pode ser lido no resultado “(des)sexualidade” desta pesquisa de doutorado. *As Oficinas de Prevenção Integral foram formuladas para intervir nos temas mais difíceis das comunidades escolares.*

10) Visitas à UFSCar-Sorocaba:

Diante da vinculação dos IC-EM da Escola 3 a esta pesquisa de doutorado foram presencialmente à UFSCar-So, em duas ocasiões: 1) no dia da apresentação do resumo sobre a pesquisa realizada com eles e sua professora supervisora bolsista FAPESP de Ensino Público 2 (EP2), no IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos, de 2022; e 2) na ocasião da defesa desta tese de doutorado, em 18 de outubro de 2023, que contou com os IC-EM da pesquisa semanal de campo e dois IC-EM egressos da pesquisa de campo semanal realizada na Escola 3. *Houve apoio financeiro da pesquisa temática em ambas a partir do apoio logístico da equipe local.*

11) Formatura da IC-EM no Instituto de Psicologia da USP:

Cerimônia presencial, realizada no final de 2022 e 2023, no Instituto de Psicologia da USP-SP, com entrega de certificados de participação para os IC-EM bolsistas e não bolsistas. Além dessa certificação há o certificado digital emitido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da USP, para o e-mail cadastrado dos IC-EM que enviaram a documentação completa em tempo hábil, com maiores detalhes da pesquisa a qual estiveram vinculados.

O acompanhamento contínuo do campo local propiciou tornar mais precisos os sentidos das questões e o que dizem os dissensos despertados. Com isso os estudantes da IC-EM apontaram problemas silenciados, que poderiam ser considerados de porcentagem pequena se utilizada uma leitura estritamente quantitativa. Ademais as singularidades de cada grupo de estudantes nem sempre correspondem com todas as tendências de literatura ou das porcentagens.

Um Pouco sobre a Participação destes Jovens na Pesquisa

Nas turmas entre 2019 e 2023, os jovens da IC-EM tiveram uma ‘caracterização de perfil’ que foi sendo alterada, nas três escolas, conforme puderam ser incorporados maiores detalhes sociodemográficos e culturais referentes aos arranjos dessas subjetividades.

A turma 2019-2020 da Escola 1 contou com 14 estudantes que frequentaram os encontros em 2019, 10 do gênero feminino e 4 do gênero masculino, destes, os que entregaram documentação para ter a inscrição no sistema foram 3 estudantes do gênero masculino e uma do gênero feminino, esta última a bolsista. Na época o cenário já estava sendo de ataque à ciência e à produção acadêmica no país, com poucas bolsas disponíveis.

Ainda assim, no primeiro dia, a quantidade de estudantes interessados foi suficiente para lotar um pequeno anfiteatro da escola, chegaram a constar em torno de 50 estudantes, porque a professora supervisora fez ampla divulgação e esta apresentação de pesquisa foi no horário da aula ministrada por ela. Depois alguns estudantes pararam de frequentar as reuniões de pesquisa, que não era compatível com seus horários de aulas, persistiram 14. No decorrer dos encontros, alguns desistiram da IC-EM por motivo de estudos, trabalho e cuidado de irmãos menores, este último, principalmente para as alunas. Em 2020, com a chegada da pandemia

da Covid-19 a bolsista continuou frequentando até se formar e um estudante participou na condição de voluntário.

Para falar dos IC-EM é necessário explicitar um pouco de como foi a escolha dos bolsistas da iniciação científica para o ensino médio, que se deu de modo irregular entre as turmas. No limite da representação estratigráfica de mérito não há como essa escolha deixar de ser arbitrária. Aqui a representação se dá no sentido de haver o equivalente da suposta objetividade conformada a critérios de comparação. Portanto, permanece uma quantidade de comparação ilusória, dado o pressuposto onisciente de justiça ser inexoravelmente inalcançável. É diferente de quando a representação é usada em termos de representatividade política ou amostral. Dito isto, os critérios utilizados para a escolha dos bolsistas variaram também conforme os dirigentes e professores de cada escola e a disponibilidade quantitativa de bolsas.

Na primeira turma de IC-EM, na Escola 1, a bolsista foi indicada pela professora supervisora e obteve aceitação aparentemente consensual entre os colegas da IC-EM. Representante de sala, muito participativa e articuladora de seus colegas, 'os representava'; a bolsa veio como reconhecimento ao trabalho dela. Para a Escola 2, de início houve a indicação feita pela coordenadora, e depois disso os IC-EM participativos e voluntários que permaneceram na pesquisa foram convidados a receber bolsas em edições posteriores. A necessidade socioeconômica também foi levada em consideração, seja por iniciativa dos pesquisadores acadêmicos, seja por indicação de professores supervisores, ou pela suavidade dos próprios IC-EM em reconhecer que há colegas com necessidades materiais mais urgentes. O critério de desempenho acadêmico pesou para uma docente. Entretanto não foi o único.

O intuito da equipe de pesquisa não era o de que os estudantes pudessem aprender os dados das pesquisas apenas, mas integrar e multiplicar em suas vidas as práticas preventivas. Para a equipe de pesquisa local a diversidade étnico-racial e de gênero, aspectos em geral vulnerabilizantes, também entraram em consideração. Além disso, entrou como critério a disponibilidade de carga horária, o engajamento, e já ter participado da pesquisa como IC-EM de modo voluntário anteriormente, entretanto, sempre ouvindo as sugestões dos professores supervisores e dirigentes escolares. Esses critérios foram balizados na escolha dos bolsistas da Escola 3.

A turma de IC-EM de 2019-2020 da Escola 2 foi composta a partir de

indicações da coordenação. No início das atividades contou com 03 estudantes, 1 do gênero feminino e 2 do gênero masculino, um se questionando sobre, talvez de gênero fluido ou não-binário, tendo sido quem fez o questionamento sobre a binaridade de gênero do questionário, ele saiu da IC-EM para atividade cultural ocorrida em mesma data semanal e horário. Os que entregaram documentação para ter a inscrição em sistema foram 3 estudantes, 1 do gênero masculino, negro e 2 do gênero feminino, uma branca e uma negra, bolsistas, que participaram do projeto com assiduidade. Em 2020, com a eclosão da pandemia de Covid-19 alguns estudantes pararam de frequentar. Na Escola 2 quando os estudantes deixaram a IC-EM, Isso se deu por sobrecarga nas atividades do ensino remoto e/ou cursos, mas também por motivos de trabalho.

Diante do fechamento das escolas para o distanciamento físico das pessoas no período de escalada da Covid-19, as turmas de 2020 foram unidas em um mesmo grupo de IC-EM remota. Da Escola 1 frequentaram 4 pessoas do gênero masculino, sendo 3 heteroindentificáveis como pardos, 1 autoidentificado de ascendência indígena e 1 do gênero feminino, auto e heteroindentificável branca, totalizando 5 estudantes. Com o avanço da alternativa do ensino remoto permaneceram a aluna bolsista e o aluno "indígena". Da Escola 2 frequentaram os encontros remotos: a estudante e o estudante auto e heteroindentificados negros e com bolsas renovadas, a aluna branca bolsista encerrou sua participação pois conseguiu trabalho como jovem aprendiz, e duas alunas brancas que frequentaram como voluntárias. Com a nova divulgação nesta última escola, mais alunos se engajaram no grupo, de modo que a nova turma de IC-EM somou-se à antiga.

Com a união das turmas 2019-2020 2020-2021, foram 14 pessoas no total, assim autoidentificadas: 6 mulheres brancas, 1 homem negro, 1 mulher negra, 4 homens brancos e 1 de ascendência indígena. Juntando a turma 2020-2021 com a nova turma de 2021-2022, acompanhei 3 subgrupos de IC-EM, foram 4 subgrupos no total para a Escola 2, dos quais não acompanhei um subgrupo.

Para a turma 2021-2022 com pactuação feita na Escola 3, 8 estudantes passaram a frequentar a IC-EM, desses, quando foi feita uma heteroindentificação suposta para fins de relatório, aparentaram ser: 5 do gênero feminino, 3 brancas, 1 parda, e 1 negra que começou a participar cadastrada como bolsista e logo parou pois começou a trabalhar; foram também 3 estudantes do gênero masculino, 2 pardos e 1 branco. Além desses, houve frequência esporádica de algumas jovens

que não entregaram a documentação completa. Conforme foi sendo criado um ambiente protegido, estes jovens foram sendo conhecidos nos encontros semanais em suas questões, boa parte deles eram ou tentaram ser estudantes trabalhadores, mais pobres se comparados aos de escola técnica e, em sua maioria LGBTQs+.

Para a turma 2022-2023 da IC-EM de São Paulo, Sorocaba e Santos, houve um formulário detalhado com informações sociodemográficas, de modo que os indicativos do acompanhamento qualitativo se confirmaram para a Escola 3, de maneira mais específica e detalhada, com a autoidentificação dos respondentes. Das respondentes do gênero feminino, 3 participaram pela segunda vez da IC-EM, mas pararam de frequentar, os motivos ditos foram tarefas domésticas familiares ou transferência de escola. Então os dados das respostas desse questionário foram cruzados com os de acompanhamento semanal, para uma noção mais específica de quem foram os frequentadores semanais da Escola 3.

Dito isto, dos 8 respondentes da IC-EM da Escola 3, 5 foram frequentadores assíduos, em sua maioria brancos, com 3 pardos do total de 8. Dos frequentadores assíduos 4 bolsistas e 1 voluntária, 1 pardo. Dos bolsistas 3 afirmaram ser de família que já recebeu dinheiro de programa social (Bolsa Família, Auxílio Emergencial ou Auxílio Brasil); se a conta for feita com os 8 respondentes desta escola, metade das famílias dos jovens já receberam estes auxílios. Dos bolsistas 3 estavam trabalhando em negócios familiares sem remuneração, 1 estava fazendo trabalhos eventuais sem carteira assinada; todos realizaram atividades domésticas e todos estavam morando com a mãe em diferentes configurações familiares.

Para os respondentes ou frequentadores assíduos da IC-EM na Escola 3, a maioria foi criada em religiões de evangélicos pentecostais ou neopentecostais. Dos 8 respondentes, 3 não estão na norma binária de gênero, 2 se autoidentificaram “pessoa trans não-binária, gênero neutro, gênero fluido, pessoa agênero ou com outra variabilidade de gênero”, e, além destes, 1 se autoidentificou “homem trans, homem transexual ou pessoa transmasculina”. A orientação sexual está omitida em parte para esta caracterização, pois não tende à heterossexualidade e inclui os IC-EM das religiões e/ou famílias que não aceitam LGBTQs+, tendo maioria de bissexuais, pansexuais em segunda posição, e na última posição homossexuais ou heterossexuais com a mesma quantidade de respondentes.

As turmas de IC-EM tem seu começo em setembro, conforme datas de

editais da Pré-Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Extensão da USP. Para este projeto temático a primeira turma de IC-EM foi 2019-2020, a segunda 2020-2021, a terceira 2021-2022, e a quarta e última edição foi com a turma 2022-2023.

Uso da produção de dados nesta tese

Ainda que esta tese tenha uma referência deleuze-guattariana de ética, notadamente derivada da noção espinosista, que não trata a ética de maneira prescritiva ou moralista, mas como a capacidade singular de busca pela conservação de si (conatus) e do aumento da potência em um paralelo entre corpo-pensamento (Deleuze, 2002), fazemos pesquisa temática com temas sensíveis, que precisam ser inteligíveis aos jovens, ou seja, estar ao alcance do tipo de informações que são capazes de discernir.

Nesta tese, a análise da produção de dados de campo foi feita com base em minha frequência semanal na pesquisa, de outubro de 2019 a dezembro de 2023, registrada por toda a equipe local no período relacionado. Para alguns registros que eu fiz, ou descrições de acontecimentos, interpretei de outro modo o subtema estrito dos registros de equipe, por pensar em termos devir e operatoriedades ao mesmo tempo comuns, tiradas da interioridade pessoal e dessubjetivadas. Isso na instância social de produção enunciativa (Sasso & Villani, 2003b).

Expressões mecanosféricas “mecanosfera é o conjunto das máquinas abstratas e agenciamentos maquínicos, ao mesmo tempo, fora dos estratos, nos estratos e interestratos” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 89), estiveram presentes e foram características de um subgrupo de estudantes, notadamente o que inspirou a discussão sobre o ‘humor ácido’.

Em alguns agenciamentos as próprias enunciações dos estudantes foram analíticas, operando em graus distintos de expressões heterogêneas dos integrantes de cada um dos subgrupos da IC-EM, desde um grupo mais estratificado, que reiteradamente falava de trabalho, vestibular, liderança, emprego, até o grupo que suscitou toda a reconceitualização desta tese, o mais mecanosférico, que tendia à vividez das máquinas abstratas.

Em geral os grupos transitaram no pólo dos agenciamentos coletivos de

enunciação (Deleuze, 2003) em grupos presenciais ou remotos e, além destes, nos agenciamentos maquínicos (Deleuze, 2003), principalmente quando participaram de oficinas preventivas com desenhos, caracterização de personagens, simulação e colocação de camisinhas, com dramatizações de cenas (Paiva, 1999, 2000, 2012; Deleuze, 2006c, 2010a, 2010b, 2010c; Deleuze & Guattari, 1992), de(s)codificação de cenas e avaliação psicossocial da saúde mental por meio de fotografias do ambiente escolar.

Assim, os dados descritivos estão restritos, nesta pesquisa, aos quase quatro anos de relatórios de campo no mínimo semanais, dentre outros registros já citados, nos conteúdos que aparecem, nesta tese, voltados a ilustrar as intensificações das capacidades de afetar e serem afetados dos jovens, em especial quando os subtemas se apresentam em desterritorialização ou descodificados, interpolando a tetralência do conceito de agenciamento em direção ao pólo máquina abstrata.

Com efeito, a teoria foi imbricada a essas especificidades do campo, portanto assistemática, não exegética, em que pese o viés indutivo da pesquisa. Um estudo da difusão e apropriação deleuze-guattariana acadêmica e midiática voltadas para o campo educacional foi feito por Vinci & Ribeiro (2015) e demonstra a recusa às formas ascéticas e exegéticas de análise. Se isso vale para o geral do campo, reservadas suas proporções para o uso instrumental de agenciamento no âmbito educacional, essa recusa tem algumas outras camadas nesta tese.

Fazer revisão sistemática de agenciamento para o âmbito educacional nessa perspectiva pós-estruturalista poderia entrar em um contrassenso, porque os mesmos conceitos são usados para questões díspares. Artigos podem falar sobre agenciamentos no sentido substantivo, conceitual, de definição estratificada, fazer agenciamentos em um sentido verbal da ação remetida a alguma prática concreta, fazer agenciamentos sem usar a palavra agenciamento, agenciar teorias, maquinar estéticas, conectar e interromper conexões enunciativas. O agravante é que esta tese também utiliza algumas referências científicas da área da saúde. Então o abstrato precisa ter um limite definido ou ao menos consistente, que não se confunda com os agenciamentos virais, por exemplo.

Teorias e práticas se formalizam e evoluem não paralelas (Deleuze & Parnet, 1988). O conceito tem seu lugar de enunciação, Deleuze (2006a). A partir de uma vida de elaboração conjunta Deleuze & Guattari (1992) constroem e colocam o

lugar da enunciação conceitual na obra de maturidade da dupla *O que é a Filosofia?* (Deleuze & Guattari, 1992), assim retiram a hierarquia na imanência do fazer filosófico, como os achados científicos e as obras de arte.

Aqui, na pesquisa aplicada, de campo educacional, conforme a materialidade maquínica e enunciativa do grupo de IC-EM, o conceito de agenciamento é usado, enunciado, maquinado-abstraido ou definido-descrito, tendendo a cada um dos seus quatro pólos ou do agenciamento entendido como multiplicidade substantiva.

Compromissos éticos

Os jovens estudantes, menores de idade, não são vistos como completamente responsáveis por si mesmos pelo Estado, mas como pessoas físicas em fase peculiar de desenvolvimento, munidas de autonomia, com direito à diversidade (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Estatuto da Juventude, 2013).

Em 2019, os estudantes que quiseram responder ao questionário trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais, e os estudantes, eles mesmos, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para o segundo questionário aplicado em 2022, houve a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para jovens de 16 e 17 anos, conforme solicitação fundamentada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto de Psicologia da USP.

Os bolsistas e estudantes cadastrados assinam junto com seus pais e/ou responsáveis o “Termo de Compromisso” em nome dos professores do projeto temático. Neste termo constam além dos dados dos estudantes e seus responsáveis, os dados dos professores supervisores registrados em cada escola, dentre outras informações. Este termo também é formalizado por editais anuais via serviço de apoio à pesquisa USP, onde é chamado Pré-IC, assinado pelo Presidente da Comissão de Pesquisa da USP. Assim, no temático, usamos tanto Pré-IC quanto IC-EM, para fazer referência aos estudantes da pesquisa semanal.

Para esta tese chamarei a todos, bolsistas ou não, genericamente de IC-EM, da Iniciação Científica para o Ensino Médio (IC-EM), para facilitar a

uniformização de leitura e linguagem. A IC-EM ‘formal’ é do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-EM), ou Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI-EM), ambos do CNPq (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2022). Na atualidade do temático há em torno de 67 estudantes do ensino médio das 8 escolas que atuam como agentes jovens na pesquisa — os ‘IC-EM’ — 22 com bolsa do CNPq e 35 voluntários.

Os dirigentes das escolas também assinam os TCLEs, dando ciência do teor da pesquisa nas escolas em que trabalham. Esse arranjo administrativo é prudente, embora possa parecer desanimador ou excessivo, porque permite aos dirigentes das escolas e aos pesquisadores munirem-se de informações preciosas para uma ampla gama do enfrentamento de virtualidades das situações nas quais os pais poderiam recorrer aos legalismos para interpelar as escolas no que há de mais estratificado em suas institucionalizações.

Cronologia do campo compartilhado

As diretrizes do temático foram comuns com a tese no compartilhamento de arranjos organizativos: diretrizes, subtema(s), instrumentos, campo, miniequipe, registros etc., contudo com especificidades de interpretações das informações e análises. A pesquisa de campo segue descrita aqui conforme o cronograma do projeto temático, na composição dos métodos e instrumentos mistos da abordagem multicultural em direitos humanos (MDH), em sua busca de levar o mais longe possível a diversidade de culturas enquanto direito das pessoas (Ayres, Paiva e França Júnior, 2012).

Durante os mais de quatro anos de campo foram 4 etapas, junto aos estudantes e, em alguns momentos, para dirigentes e/ou comunidade escolar:

- 1ª) processo de preparo, aplicação, avaliação da aplicação do primeiro questionário e da disseminação e divulgação de seus dados no acompanhamento qualitativo longitudinal;
- 2ª) pesquisa prioritariamente remota e qualitativa longitudinal durante o período de distanciamento físico decorrente da eclosão da Covid-19;
- 3ª) processo de preparo, aplicação, avaliação da aplicação do segundo questionário e da disseminação e divulgação de seus dados no acompanhamento qualitativo

longitudinal; e

4ª) práticas interventivas estruturadas.

O questionário inicial foi aplicado em 09 escolas de ensino médio regular e ensino técnico de três cidades do Estado de São Paulo, no último trimestre de 2019. Este primeiro questionário versou sobre a caracterização sociodemográfica, o uso de internet, a saúde sexual e reprodutiva, a discriminação e o preconceito na escola e na internet, saúde mental, além de uma etapa final com questões abertas e sobre o próprio questionário. Foi respondido por 719 estudantes dos terceiros anos das três cidades, sendo 146 da região de Sorocaba. A produção de dados com porcentagens permitiu desidentificar as escolas.

A produção de dados do primeiro questionário permitiu a consolidação de um estudo quantitativo, no início de 2020, antes da eclosão da pandemia da Covid-19. Havia o planejamento das oficinas de prevenção às IST/HIV, discriminação e afins, além de outras estratégias psicossociais e presenciais interventivas, bem como divulgação e disseminação de resultados, ainda para 2020. Porém, em março de 2020, com a eclosão dos adoecimentos por Covid-19, houve a interrupção das aulas com o fechamento emergencial das escolas.

Em abril de 2020 os encontros de pesquisa foram retomados com o grupo remoto de IC-EM de cada uma das duas escolas em separado, atividades consideradas viáveis pelos IC-EM, que até o momento não haviam tido aulas remotas. Ainda em abril de 2020, as atividades remotas com IC-EM foram unidas em um único grupo semanal com estudantes das duas escolas. As atividades semanais passaram de um encontro geral com IC-EM para três encontros semanais, com dois subgrupos extra de IC-EM, tendo em vista a disseminação de suas próprias pesquisas. Os horários foram pactuados para as tarefas específicas sobre (1) conservadorismo religioso e educação sexual, e sobre (2) questões de gênero e étnico raciais (2.1) autoidentificação de gênero e (2.2) negritude e adolescência.

Em 2020 foi realizada uma devolutiva inicial sobre o estudo consolidado dos dados do primeiro questionário para os IC-EM das Escolas 1 e 2, no intuito de optar por um formato de fácil acesso para toda a comunidade escolar da Escola 2. Houve consenso grupal junto aos IC-EM de que essa devolutiva sobre os dados do questionário seria realizada em transmissão ao vivo, sobre o tema prioritário dos efeitos da discriminação na saúde mental dos estudantes. A coordenação e a direção da Escola 2, disponibilizaram site, canal e funcionário, a ocasião serviu também para

recrutar jovens para a próxima turma de IC-EM que se iniciaria oficialmente em setembro. Quanto à Escola 1, ficou cada vez mais difícil um retorno, com o agendamento da devolutiva postergado repetidas vezes.

Com a chegada da turma 2021-2022 de IC-EM, na Escola 2, outros dois subgrupos remotos foram iniciados: (3) um sobre perspectivas de futuro para jovens, outro sobre (4) relações afetivas e sexuais, ambos subgrupos com o pano de fundo da pandemia da Covid-19. Com as atividades qualitativas priorizadas, essa turma de IC-EM chegou a ter cinco subgrupos, contando com grupo comum a todos os IC-EM.

Para o 29º Simpósio de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (29º SIICUSP) os IC-EM de Sorocaba fizeram três apresentações remotas: (1) sobre disseminação de vídeos curtos com os temas das pesquisas dos IC-EM acerca de educação sexual nas escolas, autoidentificação de gênero e, negritude e adolescência (passou para a etapa internacional); (2) sobre concepções de estudo no final do ensino médio (apoiou a orientação destes dois); (3) sobre especificidades das relações afetivas e sexuais na pandemia, da qual eu não participei de maneira direta na preparação (passou para a etapa internacional).

No período das atividades remotas emergenciais da pesquisa de campo local, que se estendeu de abril de 2020 a setembro de 2021, além do computador, o celular foi um meio bastante utilizado nas miniequipes, de acordo com pesquisas recentes é o meio de acesso à internet mais frequente (Cetic, 2020; Paiva et al, 2021; Prioste & Raiça, 2017; Silva, 2019).

De modo geral, os encontros foram registrados pela equipe de pesquisa vinculada à UFSCar-So por meio de relatos dos encontros, diários de campo e relatórios por escolas, mensagens de áudio, vídeos, WhatsApp, e-mail e arquivos compartilhados por armazenamento e sincronização on-line, além de reuniões presenciais e/ou remotas com integrantes das miniequipes de cada escola e/ou grupo de pesquisa e acompanhamento semanal do orientador-coordenador.

A partir de junho de 2021 e até o final de 2022, com o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e o aumento de cobertura vacinal contra a Covid-19, o preparo em campo e aplicação presencial de uma segunda etapa atualizada do questionário pode ser concretizada nas escolas de São Paulo, Sorocaba e Santos.

Em 2021 a Escola 3 passou a integrar o trajeto da pesquisa de campo

do temático na região e assim veio a fazer parte também desta pesquisa de doutorado. Em um primeiro momento houve a apresentação da pesquisa para os estudantes que passaram a fazer parte da IC-EM e em seguida tiveram uma formação inicial em pesquisa.

Em 2022 este grupo de IC-EM da Escola 3 passou a debater as questões reformuladas do segundo questionário e fez suas sugestões. Como de costume acompanhou todo o processo que envolveu a aplicação do segundo questionário em sua escola e encontrou na aplicação do questionário o tema para o preparo e a apresentação no 30º SIICUSP.

O conteúdo do segundo questionário, aplicado em 2022, se manteve igual ao primeiro em algumas questões e em outras foi atualizado e revisto, seja a partir de pesquisas recentes, que incluíram problemas encontrados e exacerbados com a pandemia da Covid-19, seja com alguns dos principais questionamentos feitos pelos estudantes desde 2019, por meio da pesquisa qualitativa longitudinal.

O segundo questionário conteve alternativas sobre informações pessoais, familiares e das condições de trabalho e estudos durante a pandemia de Covid-19, acesso e uso de serviços de saúde e vacinação, acesso e uso de internet, saúde sexual e reprodutiva, violência por parceiro íntimo, discriminação, saúde mental, além de uma etapa final com questões abertas e sobre o próprio questionário. Foi respondido por 1242 estudantes dos terceiros anos das três cidades, sendo 233 da região de Sorocaba. Nas escolas de Sorocaba a aplicação do questionário foi concluída em agosto de 2022.

No intuito de aproximar os IC-EM das apresentações acadêmicas foi feita uma visita na UFSCar-So durante um evento em que apresentei, junto com a professora supervisora da escola e meu orientador, um trecho parcial da pesquisa feita com os IC-EM que estavam ali presentes. Eles assistiram ao evento acadêmico e entrando em contato com as apresentações e os debates. O encerramento da turma 21-22 de IC-EM da Escola 3 coincidiu com essa ida à UFSCar-So e analisaram suas participações no decorrer do período.

Ainda assim estes IC-EM da Escola 3, miniequipe que me inseri, continuaram a preparação do resumo de 2022 tendo em vista a apresentação no 30º SIICUSP e foram à Faculdade de Saúde Pública da USP (FSP/USP) para isso, junto com os IC-EM da Escola 2. Ao estar presencialmente na FSP, além do simpósio, almoçaram no restaurante universitário e participaram de visita guiada a este campus

da universidade. Os IC-EM da Escola 3 avaliaram que a própria apresentação superou suas expectativas. A viagem Sorocaba-São Paulo-Sorocaba foi um encontro à parte na interação entre os IC-EM de ambas as escolas.

Com o final do 2º semestre de 2022 uma turma de IC-EM de cada escola teve convidados que passaram de voluntários a bolsistas. Em novembro de 2022, para ambas as escolas, também foi realizada a parte interventiva estruturada da pesquisa temática nas escolas de Sorocaba, em seu plano composta por três Oficinas de Prevenção Integral: 1) Mapeamento dos cenários de exposição nos territórios, construção de personagens e cenas, 2) Decodificação das cenas e dos insumos de prevenção e 3) Saúde Mental. Em Sorocaba as oficinas ocorreram nas duas escolas, no final do 2º semestre de 2022. Essas oficinas puderam abordar temas emergentes de saúde física e saúde mental dos estudantes, tendo em vista variadas ocasiões de exposição, objetivando a autonomia juvenil na prevenção.

Para fechar o ano de 2022, os estudantes da IC-EM de Sorocaba foram à Cidade Universitária da USP, no Instituto de Psicologia, para uma cerimônia de entrega de certificados de participação na pesquisa, chamada de 'formatura'. No auditório do Instituto de Psicologia houve a apresentação de documentários sobre a história da luta pelo direito ao cuidado das pessoas que vivem com hiv, e pela democratização do acesso aos insumos e informações para prevenção, com posterior entrega de certificados de participação. Os IC-EM, seus professores e pesquisadores acadêmicos de Sorocaba e São Paulo almoçaram no Restaurante Universitário do Conjunto Residencial da USP, "o bandeirão", perto de onde residem universitários e, em seguida, participaram de visita grupal guiada a alguns dos institutos da Cidade Universitária da USP.

Durante o primeiro semestre do ano de 2023 foi conversado com a turma de IC-EM 2022-2023 sobre como os dados consolidados do segundo questionário poderiam ser devolvidos para a sua comunidade escolar, apontaram se se coincidem ou não com as questões que vivenciam em suas escolas, auxiliando no direcionamento da devolutiva. Ao final de julho de 2022 foi realizada uma devolutiva sobre estes dados para professores, equipe gestora e outros funcionários da Escola 3. Para a Escola 2 essa devolutiva ocorreu por transmissão ao vivo.

No segundo semestre de 2023 os IC-EM da Escola 3 fizeram sua pesquisa para o 31º SIICUSP sobre a exposição aos padrões corporais na internet. O temático tinha dados de um grupo focal realizado anteriormente com IC-EM do

gênero feminino de variadas escolas e foi utilizada a transcrição sobre questões estéticas, em especial a medicalização da beleza (Poli Neto & Caponi, 2007), para analisar as categorias de internalização dos padrões de beleza, sexualização do corpo feminino e ambiguidades sobre seguir ou não esses padrões. Os IC-EM da Escola realizaram a apresentação deste resumo no 31º SIICUSP e foram classificados para a etapa internacional, assim como os resumos dos estudantes da Escola 2. Em outubro de 2023 os IC-EM da Escola 3 (2 egressos) estiveram presentes na ocasião da defesa desta tese, realizada na UFSCar-So, com apoio financeiro e logístico da equipe acadêmica.

Para encerrar as atividades do ano de 2023 houve a avaliação das Oficinas de Prevenção Integral realizadas com os IC-EM das Escolas 1 e 3, no início de dezembro de 2023, pela manhã no Instituto de Psicologia da USP, o almoço foi no 'bandejão', conforme edições anteriores, e foi feita uma cerimônia de 'formatura' da turma de IC-EM 2022-2023, com entrega de certificados no período da tarde.

Um processo de velocidade no subgrupo local de IC-EM da Escola 3 digno de nota foi o de que, conforme se tornou propícia uma maior intimidade expressiva, a quantidade de informações internas e expressões codificadas e decodificadas, circulantes, foi maior. A barreira entre transmissores de informações de pesquisa a serem cumpridas pelos estudantes receptores havia sido rompida. O processo foi intensificado nos encontros presenciais de 2022-2023, mesmo com um tempo cronológico bastante reduzido, tínhamos menos de 1h 20min disponível.

O subgrupo de jovens da Escola 3 costumava falar sobre muitos assuntos, e muito rápido, — muito rápido mesmo! — o que dificultava o registro por um lado, mas por outro, essa profusão de expressões propiciava a captação de uma série das questões comuns ao período de vida. Alguns assuntos paralelos, em geral do mesmo tema e foco, se perderiam se houvesse gravação, pois estariam com as vozes sobrepostas, assim como expressões corporais e sonoras deixariam de ser captadas.

Uma estudante de Pedagogia da UFSCar-So havia iniciado a sua iniciação científica no projeto temático local, frequentando toda semana a miniequipe da Escola 3. Em posse de seu netbook em cima da mesa da sala de onde nos encontrávamos (antiga sala dos professores, que passou a se chamar Sala de Reuniões), registrava com atenção o ocorrido a cada encontro e depois eu complementava, se necessário. Assim que ela entrou no subgrupo, se apresentou e

passou pelo rito da zoeira iniciática. Disse Noah “você vai ficar escrevendo tudo o que a gente fala?”, disse a pesquisadora da IC de graduação “vou tentar!”, então Noah fez a tréplica “coitada!”, risos gerais ecoaram da sala.

Longe de estar desafiando a IC de graduação no vazio, tinha um porquê. Noah pedia a confirmação democrática ao subgrupo e, ao mesmo tempo, mostrava para ela mesma, que tinha sido aceita e seria bem quista no subgrupo, o meu aval estava pressuposto. Mas ela teria que lidar com aquela fatualidade: as expressões eram muitas e muito rápidas! De dentro de uma fronteira interior a um respeito que não se pauta por hierarquias transcendentais, mas se constrói nos encontros e respeita o limite anunciado pelo outro, poderíamos zoar e ser zoados. Isso coincidiu com o processo de reconceitualização desta pesquisa de doutorado.

Amorim & Scott (2015) consideram requisito para realizar qualquer pesquisa, responder à pergunta sobre qual o relacionamento entre o próprio mundo e o conhecimento que produzimos sobre ele. A tarefa colocada para nós, pesquisadores, parte integrante dos recursos sociais e empíricos do mundo, é a de não dar por certo e como certas as respostas aos problemas com que se aborda o mundo. Assim, a reconceitualização é parte do processo de pesquisa qualitativa. A interpelação amigável de Noah exemplifica o motivo da reconceitualização ter se dado a partir dos agenciamentos. Ademais, pensar os agenciamentos continua funcionando para esta tese, na produção de dados junto aos IC-EM de todas as turmas.

De maneira geral um giro com enunciados de campo balizados pelo conceito de agenciamento voltado para os estudantes do ensino médio será demonstrado agora, na seção dos resultados em “agenciamentos juvenis”.

3 AGENCIAMENTOS JUVENIS

Agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar

Este texto trata dos agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar. Para isso ilustra que os processos desejantes dos jovens se expressam nas materialidades construídas. O trajeto da noção de agenciamento em passagens da obra deleuze-guattariana instrumentaliza a análise para uma conversa entre fragmentos dos registros da pesquisa de campo, junto de autores com afinidades aos problemas enunciados pelos jovens estudantes.

As instituições aqui são lidas a partir de uma positividade institucional em confronto com a negatividade das necessidades conforme ponderações de Deleuze (2006b) acerca de critérios políticos instaurados em regimes democráticos ou tirânicos, e a opressão exercida sobre as pessoas. Nesta pesquisa interventiva de doutorado, a escola é o local, o meio e a instituição privilegiada para a análise das ramificações que seus jovens alunos da IC-EM agenciam. Assim, o agenciamento enquanto multiplicidade substantiva é convocado (Deleuze & Guattari, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 2010; Deleuze, 2003; Gallo 2003; Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichivili, 2004) para quadripolar a noção de juventude.

Juventude aqui é colocada conforme a quadripolaridade do campo imbricada ao esquema conceitual de agenciamento: 1) no pólo estrato definida por critérios etários, 2) no pólo dos agenciamentos maquínicos dada conforme a distribuição, a movimentação e os acoplamentos às coisas e corporalidades humanas, 3) no polo dos agenciamentos coletivos de enunciação como expressões ditas, reproduzidas ou criadas por estes jovens, 4) no polo máquina abstrata na qualidade de contribuir com prospectos juvenilizantes, que propiciam blocos de sensações disparadores de jovialidades relativas. Esta quadripolaridade não é estanque, mas sinaliza arranjos de forças preponderantes nas subjetividades produzidas em grupos, bandos ou panelinhas juvenis, com agrupamentos de pessoas em quantidades sem determinação prévia, tal como nas matilhas animais (Deleuze & Guattari, 1995) e situadas no espaço-tempo.

Além de teorizar a importância da participatividade dos jovens, a partir

da experiência agenciada nesta pesquisa. Com o passar dos encontros foi ganhando robustez a tese de que os agenciamentos coletivos de enunciação de outros lugares reverberam no cotidiano escolar e convocam os jovens aos seus próprios modos de expressão. Estes, são analisados aqui, conforme o campo de pesquisa, em 4 (quatro) ocasiões:

(1) uma cena sobre comentário 'ruim' direcionado a uma estudante em redes sociais da internet, com repercussão na escola — captada pela pesquisa de doutorado conforme tema do uso de internet proposto pela pesquisa temática;

(2) imagens negativas colocadas em pessoas negras, na reprodução do racismo — o tema do racismo foi proposto pela pesquisa temática, tendo sido escolhido por uma IC-EM da Escola 2, para sua pesquisa individualizada “em tempos de pandemia”;

(3) respeito à autoidentificação de gênero no âmbito 'personalíssimo' mais imediato dos relacionamentos — o tema da identidade de gênero foi proposto pela pesquisa temática e escolhido por uma IC-EM da Escola 2, para sua pesquisa individualizada “em tempos de pandemia”;

(4) perspectivas de ingresso no nível superior de estudos e/ou no mercado de trabalho e renda — o tema foi proposto pela pesquisa temática e escolhido por um subgrupo de IC-EM da Escola 2, para pesquisa grupal “em tempos de pandemia”;

Se um jovem pertence às multiplicidades da juventude, a noção comum de juventude está pressuposta de maneira tácita, intuitiva e não precisa de grandes explicações, porém situar juventude em teoria não é tarefa dada. Na quadripolaridade da noção de agenciamento “juventude” se dá de diversos modos. Se definida em seu pólo mais estratificado, de acordo com o Estatuto da Juventude (2013), são “consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”, para “adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos” o ECA é aplicado (BRASIL, 2013, p. 01). A idade definida por critérios culturais para a juventude foi observada por Dubet (1996), em contraponto com a definição por meio da distribuição de cada jovem no mundo social.

A distribuição de cada jovem enquanto pessoa física no mundo tem sua correspondência a quem se é, onde se está, quando se está, como se está, quanto se está, com quem ou com que se está, e em qual medida, tudo isso tem, portanto, a ver com as velocidades e repousos de cada jovem em seus próprios movimentos, em interação com os movimentos de cada ser com o qual interage.

Os agenciamentos coletivos de enunciação e os seus agenciamentos maquínicos, tantos dos jovens, quanto de outros seres que lhes atravessam, são dependentes, portanto, de uma série irredutível de interações. Os agenciamentos maquínicos situam a inserção e a localização de cada jovem, bem como o uso de cada uma de suas partes físicas, todavia, estas dependem de um entrecruzamento desejante para seus movimentos. Os agenciamentos coletivos de enunciação mostram as variadas expressões jovens, linguagens ou não, lembrando que aqui se rejeita a centralidade do *'sujeito'* de enunciação enquanto princípio expressivo (Deleuze, 2006a; 2006c; 2013b; Deleuze & Guattari, 1992).

Já o pólo máquina abstrata (Deleuze & Guattari, 1997b) da juventude tem menos a ver com formas, mas mais com modos de afecção — algo assim, embora eu não seja jovem, desde que encontrei Pedro rejuvenesci uns 5 anos — me senti revigorada, isso não quer dizer que a minha data de nascimento tenha mudado, mas que Pedro descodifica e desterritorializa, convoca a um devir-jovem com frequência. Decerto há uma fonte da juventude aí, todavia ela pouco tem a ver com as formas juvenis estritamente estratificadas. Está mais próxima de uma função juvenilizante.

Em contraponto conjuntivo com o plano de organização do Estatuto da Juventude (2013), no plano de consistência Deleuze & Guattari (1992, 1996, 1997a, 1997c) teórico-prático instigado pelos IC-EM, juventude comporta quaisquer juventudes, quaisquer variações da noção comum de juventude, porque trata-se da juventude enquanto multiplicidade substantiva, que poderá ter suas delimitações próprias em cada questão focada e/ou estudo.

Nesta pesquisa, estar em contato com os agenciamentos juvenis nos chega por meio da instituição escolar. Para este uso do termo instituição solicito o Deleuze (2006b) intercessor, que problematiza a instituição como um modelo positivo de ação, para o qual a negatividade intrínseca à necessidade foi deixada de fora do social, com uma sociedade apresentada como boa em essência e originalmente inventiva em seus meios de satisfação.

Neste foco, em decorrência do lugar negativo ocupado pelas necessidades e positivo ocupado pelas instituições, Deleuze (2006b) demonstra critérios políticos inaugurais, dos quais resultam dois principais regimes: a democracia quando há muitas instituições e poucas leis, e a tirania quando há muitas leis e poucas instituições; sendo que a opressão se dá quando as leis são aplicadas

de maneira direta sobre as pessoas, em vez de se fazerem aplicar por meio das instituições prévias, instauradas para garantir-lhes que suas necessidades estejam satisfeitas.

Em nosso maior foco institucional, a escola, os IC-EM têm feito debates para investigar ambiguidades e ambivalências dadas a partir de suas inserções escolares, mas as escolas e os grupos de alunos são eles mesmos desiguais. Quanto à família como instituição, nos chegamos alguns dados esparsos, uma ou outra cena dos pais mais barulhentos e moralistas, algumas outras cenas de pais antenados com o futuro desejado por seus filhos. Nas três instituições pesquisadas sob a forma escola, as localizações físicas e as culturas escolares tiveram tendências distintas.

Por mais que as três escolas pesquisadas variem entre si, tem alguns traços comuns às instituições. Deleuze e Guattari (2010) mostraram que as 'máquinas desejantes' investem 'máquinas sociais', tendo em todas elas sistemas de cortes. No escopo de Deleuze (2006b) a satisfação das necessidades humanas para as quais as instituições buscam garantir aquilo que está em vias de se fazer, não tem como se dar, sem, em simultâneo, constrangê-las. Rearranjo que faz da instituição a portadora da capacidade de satisfazer apenas o indireto das necessidades.

A procura por esta ou aquela escola expressa, além da praticidade da vida diária, a produção desejante das famílias e estudantes. Deleuze (2006b) questiona: para quem é útil tal instituição "para todos aqueles que dela têm necessidade? (...) para alguns (classe privilegiada), ou somente para aqueles que põem em funcionamento a instituição (burocracia)?" (Deleuze, 2006b, p. 30). Para o comum a todos na busca da escolarização, ainda uma pequena visita ao pensamento deleuziano pela via da utilidade das instituições é solicitada.

Deleuze (2006b) trata da imposição institucional a cada corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, de modelos que propiciem à inteligência um saber para prever e projetar. Esse campo do previsível é o que faz as instituições. De tal modo, a feitura das instituições toma, nessa apreensão de sentido, o lugar das espécies; não mais a emergência da fome, "a urgência da fome devém reivindicação de ter pão" (Deleuze, 2006b, p. 31).

Em proveito desse processo poderíamos dizer que, em vez da urgência da necessidade, o cuidado, o compartilhamento das experiências, o planejamento da absorção do saber, o previsível do trabalhar etc., devém montagens coletivas de

organização escolar. As máquinas desejanter viram máquinas sociais, e para o nosso problema de pesquisa, se organizam a partir das formas institucionais. Neste estudo, a escola como forma institucional.

Para além dos prédios físicos das escolas, os agenciamentos fazem um território com os meios. Aqui o agenciamento não se trata apenas do território geográfico, embora o inclua (Deleuze & Guattari, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 2010; Deleuze, 2003; Gallo 2003; Sasso & Villani, 2003a, 2003b; Zourabichivili, 2004).

A partir de nossa inserção como pesquisadores, em uma das escolas conversávamos sobre os dados a respeito de preconceito, discriminação e *bullying*, sofridos nos últimos 12 meses, presentes no segundo questionário aplicado em 2022. Esse dado mostrou que, dos 1238 respondentes dos terceiros anos, em torno de 20% afirmou já ter sofrido *bullying*, inicialmente colocado como termo genérico, depois havendo especificação de suas modalidades. Quando perguntado onde, a escola foi o primeiro lugar em que ter sofrido *bullying* apareceu, sendo seguida pela família com mais ou menos metade da porcentagem do sofrido na escola.

Porém, o próprio povoamento da escola física reverbera nos agenciamentos coletivos de enunciação colhidos em outros lugares (Deleuze & Guattari, 1996). Em um encontro na sala de reuniões, Pedro disse ver *bullying* em todo lugar e não só na escola. Os IC-EM engataram uma conversa sobre redes sociais. Um pesquisador perguntou “você concordam que o twitter é a rede mais tóxica?” Mel disse “abro de manhã, tomando meu café” — ela fez pose de quem vira as folhas de jornal num filme vintage, segurando a xícara de café, com expressão facial meio blasé, meio de espanto. Antes da apresentação do tema e já vendo a sequência de *slide* do *power point* a ser mostrado — os IC-EM começaram a comentar, em um coro heterogêneo, a maioria em voz alta, o que tinham visto sobre preconceito, *bullying* e discriminação sobre a tipificação sofrida nos últimos 12 meses.

Assim, as respostas deste *slide* sobre o questionário foram as de maior porcentagem, nesta ordem: por minhas ideias, pela minha raça ou cor, por gostar de pessoas do mesmo sexo, por ser mulher ou menina, por ser adolescente ou jovem, por outros motivos, por não estar trabalhando, pelo lugar onde moro, por ser afeminado/a, pela minha religião, por ser pobre. De pronto foram dizendo, respectivamente, conforme se aplicava ou não a eles mesmos: “sim, sim, sim, não,

sim, sim, sim, sim, sim, sim, sim”; “sim, não, sim, sim, sim, sim, não, não, não, não, não”; “sim, não, não, sim, sim, sim, não, não, não, sim, não”; “sim, não, sim, sim e não, sim, sim, sim, sim, sim e não, não, sim” etc.

Em outro slide, a respeito dos assuntos vistos na internet, Mel e Pedro começaram a falar sobre as timelines “meme, meme, meme, carta de ódio, gatinho fofinho, pornô, uma rola, propaganda, cantor, a bunda Glória Groove” (Pedro; Mel). Pedro disse “aí alguém te escreve’ — fez o gesto de digitar “to comentando aqui [algo constrangedor para a pessoa] só para aparecer na sua timeline, o insta não está muito bom de filtrar”. Mel “política, tempo de futebol, política”. Alguém disse “vou cantar” e começaram a cantar a música popular infantil “a baleia, a baleia (...)” (Eu Sou a Laula, s/d; Benício, 2019) em uníssono, que remeteu à palavra “legal” de outra estrofe da música.

Mel, na sequência, encenou apontar o dedo fura-bolo para a tela do computador e ler “cartinha de amor, cartinha de *bullying*” (Mel), explicou: “*bullying* é quando o comentário deixa de ser legal... em casa eu já vi tanta coisa que olha...”. Rede social-música-palavra legal-fura-bolo-cartinha de *bullying* permitiram aos IC-EM identificar uma estudante. Essa mecosfera (Deleuze & Guattari, 1995) foi usada para não falar os nomes das pessoas envolvidas em um conflito de rede social da internet. “Encriptaram”, no encontro presencial, a identidade da pessoa da escola, em uma triagem de quem poderia saber. Este grupo de IC-EM foi o que suscitou a reconceitualização (Amorim & Scott, 2015) desta pesquisa.

Em retrospecto, no período de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19, a pesquisa remota foi a alternativa. Neste período foram realizadas pesquisas dos IC-EM sobre temas de difícil elaboração nas instituições escolares, das quais destaco duas feitas na escola técnica: uma sobre racismo e outra sobre autoidentificação de gênero.

Dandara tratou das questões de discriminação étnico-raciais e ampliou sua capacidade analítica sobre o racismo. No processo de preparo de sua pesquisa, Dandara estudou os dados de discriminação étnico-racial do primeiro questionário, assim observou terem sido as pessoas autoidentificadas pretas as que mais presenciaram discriminação racial. As pessoas pardas raramente afirmaram presenciar situações de discriminação racial, colocando em questão se as pessoas pardas se identificaram mais com pessoas brancas do que com pessoas pretas; além disso, os respondentes indígenas mais afirmaram eles mesmos terem sofrido

alguma situação de discriminação. Para Dandara, a discriminação racial “feita com base em piadas” a torna “mais difícil de denunciar” (Dandara).

Para tratar do racismo chamado de recreativo e várias outras formas de racismo contra pessoas negras, ela estudou o livro de Silvio de Almeida (2019), “Racismo Estrutural”. Foi aos poucos incorporando as leituras do livro ao seu vídeo. Durante os encontros de preparo do vídeo fez de uma queixa indicativa de sua compreensão do racismo em sala de aula: “(...) professores darem menos atenção a alunas e alunos negros, que não são elogiados e incentivados da mesma forma que alunas e alunos brancos” (Dandara). As colocações de Dandara coincidem, também, com as de Williams (2018) sobre o quanto as imagens culturais negativas podem afetar adversamente o bem-estar psicológico, o desempenho nos exames escolares e a realização socioeconômica destes estudantes.

Dandara foi elaborando aos poucos os modos pelos quais o racismo estrutural se exerce contra pessoas negras. Algumas expressões foram observadas quanto à desproporcionalidade: na imputação de erro “crianças negras ‘crescem’ mais rápido, ficam maduras mais cedo e podem ser responsabilizadas como adultas” (Dandara), a exemplo do encarceramento e da violência obstétrica; na cobrança de usar cabelos lisos “o olhar negativo era pior quanto mais crespo era o cabelo”; “eu olhava a pessoa com cabelo liso e pensava, que sorte que ela tem” (Dandara), na desqualificação das marcas étnico-raciais “se você tem pele clara e nariz fino você é chamada de bonita” (Dandara). Com seu vídeo em andamento Dandara participou junto de seus colegas da IC-EM, da apresentação no 29º SIICUSP, e o vídeo finalizado foi divulgado na escola.

Na ponta de desterritorialização do racismo estrutural contra pessoas negras, Dandara falou sobre como foi afetada por assistir pessoas negras em eventos, em especial em uma gincana escolar, e da importância da amizade com pessoas negras “primeiro você acha bonito no outro, depois você acha bonito em você” (Dandara), devendo negra ela mesma. Sua colega de grupo, Chelsea, branca, entrou em um devir-negro, tendo vislumbrado que as cobranças estéticas de não-aceitação do seu próprio rosto tinham a ver com padrões estadunidenses de beleza incidindo sobre ela. A pele de Chelsea não mudou de cor, mas o modo como foi afetada pela estética negra.

Chelsea, no decorrer de sua participação na pesquisa, ficou grávida, e fez uma pesquisa sobre autoidentificação de gênero. Embora a conciliação do último

ano do ensino técnico com o pré-natal tenha lhe exigido algumas reorganizações de agenda, seguiu firme e participativa no projeto. Chelsea, então gestante, contou que montar o quarto do bebê foi lhe colocando para questionar as determinações culturais de gênero. *Ela relacionou isso aos resultados do primeiro questionário, no qual 1% das pessoas, 7 respondentes, não se consideravam pertencentes aos gêneros nem masculino, nem feminino.* Descreveu seu sentimento de raiva por só ter roupa “daquele azul clarinho” (Chelsea), desabafou. Ela comentou a oferta restrita de cores para as roupas do bebê: “Só pode ter roupa amarela, cinza, pra rico! Pobre tem que ficar sempre com essa roupinha azulzinha. Você é pobre e não tem escolha” (Chelsea), desabafou.

Em uma conversa sobre estar na iminência de ter um bebê, Chelsea trouxe a questão da dificuldade de escolher um nome em que o bebê não venha a ser “zoadado” depois. Além disso, na prática dessa sua pesquisa sobre os nomes disponíveis para o bebê, foi convocada a escolher um nome, e observou o quanto os nomes para bebês mantêm a binaridade de gênero “nome de bebê tem que ser feminino ou masculino, não tem outro” (Chelsea). Ela havia pensado em um nome “neutro”, mas o pai do bebê foi contra.

O processo de pesquisa de Chelsea sobre autoidentificação de gênero para o vídeo curto foi apresentado, ainda em andamento, junto com o de três estudantes da região, no 29º SIICUSP de 2021, e divulgado na escola pouco depois de ter sido finalizado. Em seu vídeo, ela trouxe dicas para a convivência conforme a autoidentificação de gênero das pessoas que não se identificam de maneira binária, deixando de lado perguntas constrangedoras e, no lugar, recomendando perguntar para a pessoa como ela gosta de ser chamada (Martins, 2018). Chelsea também fez um breve esquema instrumental sobre como fazer a retificação do nome em cartório (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, s.d.).

Nas pesquisas com os IC-EM da escola técnica, um subgrupo do modo remoto emergencial esteve mais focado nas questões de perspectivas de futuro. Apareceram preocupações sobre o vestibular, o ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional. Os IC-EM, em sua maioria meninos, queriam saber “quem da escola está estudando a sério para o vestibular?”. De várias formas, todos confirmaram e repetiram esta fala de Ravi: “parece que estamos aprendendo menos, logo nos sentimos menos preparados para o vestibular” (Ravi). A diminuição do “rendimento” (expressão usada por eles) do aprendizado no ensino remoto foi queixa

constante “eu sinto que aprendi menos”, disse Jordan.

Sobre desconfiança de a que serve o ensino médio e/ou técnico para vida profissional, disse Jordan:

muitas pessoas só tem o empenho de terminar o ensino médio para obter o diploma e conseguir ter um emprego (...); apesar de não entenderem a preocupação de estudar, todos valorizam o diploma para que consigam entrar no mercado de trabalho; (...) na minha outra escola os alunos não valorizavam os estudos, falavam que já sabiam que iam ser “motoboy” e estudar não ia fazer diferença. (Jordan).

As perspectivas de futuro pautadas por experiências de precariedade e exploração desencantaram a estes jovens. No que tange as plataformas de aplicativos de delivery, Oliveira & Corrochano (2023) mostraram existirem poucas exigências para a inserção no mercado de trabalho, se comparadas com outros tipos de trabalho do setor formal, com a ausência das barreiras de ingresso esse espaço tende à juvenilização, mas expondo os entregadores a diversos riscos, a exemplo dos maiores índices de óbito registrados “na pandemia” e acirrando as desigualdades do mundo do trabalho.

Neste subgrupo de IC-EM falaram dos períodos de desemprego de seus pais, das relações precárias de trabalho e da experiência em negócios familiares. Dois deles já tinham feito alguns trabalhos, José e Brian. “Faço doces e bolos para aumentar a renda da família” (José), “ajudei meu pai com projeto elétrico de um estabelecimento comercial, ajudei e aprendi também” (Brian). Os comentários sobre essa experiência no trabalho com as famílias foram breves. Em geral apontaram o descompasso entre seus projetos de ingresso no mundo do trabalho e a possibilidade de conseguirem se firmar na vida profissional.

Por sua vez, na ocasião, a impossibilidade das aulas práticas presenciais nos cursos técnicos fez aumentar a descrença destes IC-EM na escola. Observaram professores desatualizados no uso das tecnologias em sala de aula. Disseram que a escola está defasada na incorporação das tecnologias e, além disso, sem manutenção: “em questão dos laboratórios tem muita coisa que está estragada e não arrumam”, disse Lucas, Ravi concordou. Consideraram desestimulante o “sucateamento” nos equipamentos dos laboratórios da ETEC e conversaram sobre estudos técnicos ultrapassados, se comparados com as exigências das empresas, com falas como “estudamos uma coisa no estágio, e nas empresas, no trabalho, é outra coisa” foram frequentes.

Sobre a serventia dos diplomas para a entrada no mercado de trabalho,

Ravi disse “parece que um diploma não te garante mais muita coisa, no tempo do meu pai era uma garantia, hoje em dia não (...)” (Ravi), “talvez eu opte por uma área mais autônoma (...), tem mais essa de como se inserir” (Ravi). Ainda assim Ravi manteve o plano de fazer uma faculdade “... eu penso assim, se com faculdade já é difícil, sem é pior ainda (...)”. Ravi foi modulando o que ele notava sobre as mudanças na exigência das titulações, e as ofertas de emprego entre seus amigos e os amigos de seu pai. Em outro extremo, Jordan professava em seu *Whatsapp* um futuro milionário, parecia idealizar lideranças decisórias em seus projetos de vida de ‘chefe rico’, patrão ou diretor de grandes corporações, às quais buscava se identificar em fotos com roupas e acessórios de grife, pose em sofá capitonê de couro, galeria de arte, heliporto, e outras imagens sugestivas do máximo de consumo que codifica o pertencimento à essa elite.

Nos primeiros encontros deste subgrupo, durante a pesquisa exploratória feita junto a estudantes do mesmo período de vida, Dandara trouxe a questão da oferta de vagas de trabalho em confronto com o trabalho que se pretende ter.

(...) a minha amiga, ela está só estudando e vê barreira para o ingresso [no mercado de trabalho], para ser alguém na vida. Mais assusta o mercado de trabalho porque ela é do meio de eventos, as coisas mudaram muito, ela tem medo de se inserir num mercado que perca o valor... E a gente também se sente obrigada a estudar para o vestibular. (...) Minha amiga tem dificuldade em seguir no mundo que sempre sonhou com 17 anos, medo de não conseguir o que ela realmente quer, porque não tem emprego. (...) O mercado assusta mais que a universidade. (Dandara).

Conseguir trabalho que tenha a ver com a formação realizada e/ou pretendida foi colocado como algo tão difícil de ser dito ao ponto de pouco se falar no assunto. Mesmo após semanas e meses a fio do subgrupo, as pessoas do gênero masculino pouco falaram sobre o tema trazido por Dandara antes de ela migrar para o subgrupo de vídeos curtos. Esse tema foi puxado pelo pesquisador:

Medo de não conseguir trabalho decente, medo de não conseguir ganhar grana, desemprego, trabalho precário ou um trabalho que não tenha muito a ver com a formação, um trabalho chato. Isso de conseguir trabalho aparece muito nessa direção, dessa dificuldade que a gente tem em relação a estrutura profissional, vocês sentem isso na turma de vocês, agora final do terceiro, vocês sentem essa preocupação ou o pessoal fala pouco?

Ravi mostrou que esse tipo de questionamento é colocado do ponto de vista da interioridade “pra mim isso daí é uma questão mais interna que eu sinto. Conversar sobre é raro” (Ravi). Na interioridade das subjetividades, o medo do desemprego, o medo de ficar sem renda e o medo de fazer um trabalho “nada a ver”

apareceram como formas incisivas de captura das subjetividades, pela institucionalização maleável e a descodificação constante das propriedades privadas dos meios de produção, sejam elas quais forem em suas múltiplas determinações, estratificadas e reterritorializáveis (Deleuze & Guattari, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c).

Aqui a descodificação e/ou a desterritorialização (Deleuze & Guattari, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c), quando não está-em, beira o antagonismo àquelas outras relativas aos questionamentos dos IC-EM acerca dos dados do questionário sobre família, orientação sexual, autoidentificação de gênero, Covid-19 e indianidade, porque incidem justamente na estrutura de manutenção do circuito capitalista, no qual o desterritorializado do dinheiro e de outras financeirizações se reterritorializa em seu poder de comprar força de trabalho e produtos dessa força de trabalho.

O descodificado aqui é o da acumulação extensiva (Deleuze & Guattari, 1995, 2010a). Dessa, pouco se fala, pois este não dito está pressuposto para as expressões subjetivas apresentadas como positivas, de sucesso. Neste subgrupo da pesquisa de campo, os meios pelos quais a acumulação extensiva propicia o excedente do consumo só apareceu puxado pelas falas dos pesquisadores. Nas respostas dos IC-EM uma miríade do embate dessas forças foram sinalizadas nas enunciações de Jordan de um lado, e de Ravi, José, Brian, Dandara e Chelsea, de outro.

Esta exposição aqui realizada sobre perspectivas de futuro para os jovens coincide com um apontamento realizado por Caponi e Daré (2020), no qual a desigualdade social e as exigências cada vez maiores para conquista do sucesso são marcas sociais que fazem desavistar um diagnóstico psiquiátrico. Estes IC-EM do gênero masculino engajaram-se mais nas vésperas da apresentação no 29º SIICUSP do que em todo o processo de pesquisa. Eles raramente questionavam algo. Nada parecia acontecer para a equipe acadêmica. O vínculo ao nome da USP e a comprovação curricular pareceram mobilizar mais do que entrar nos temas afins aos da diversidade humana e dos direitos humanos. Ravi problematizou brevemente cotas raciais, de gênero e das pessoas com deficiência para a entrada no mercado de trabalho, José vez ou outra fez ponderações étnico-raciais ou de gênero, além de ter mostrado preocupação com o envelhecimento de seus familiares.

Entretanto um misto de temor pelo futuro, expectativa de aprendizado

direcionada ao presente, desalento ou superestimação relativa às oportunidades de trabalho indicavam a descrença na capacidade da escola, enquanto instituição, em preparar para o futuro. Isso foi observado tanto em uma pesquisa interna a este subgrupo da IC-EM, quanto em pesquisa anteriormente publicada.

O subgrupo fez um formulário respondido por 109 pessoas dentre estudantes dos terceiros anos ou egressos, a maioria da ETEC local onde a IC-EM está vinculada ao temático, com questões análogas às da pesquisa de opinião da Agenda Juventudes Brasil (AJB) — feita em 2013 e publicada em 2016 — e os resultados que já apareciam na pesquisa da AJB foram ainda piores na pesquisa dos IC-EM. Menos de 30% dos respondentes afirmaram gostar muito de estudar e 67% afirmaram que a instituição escolar entende pouco ou nada os jovens. Reservadas as devidas proporções e contextos, na pesquisa domiciliar da AJB (Pinheiro et al, 2016), com em torno de 3500 respondentes, 50% dos jovens afirmaram gostar muito de estudar e 18% afirmaram que a instituição escolar entende pouco ou nada os jovens.

Embora o contexto da pesquisa da AJB tenha sido anterior à pandemia da Covid-19 e ao uso do ensino remoto emergencial, os limites do funcionamento institucional escolar para preparar para o mundo do trabalho já vinha sendo controvertível. Neste subgrupo de IC-EM, em geral, a educação técnica apareceu como uma modalidade de ensino buscada na expectativa de entrada no mercado de trabalho e, também, para performar nos estudos, no trabalho, e nos ganhos financeiros individuais.

Porém, no decorrer dos cursos, estes IC-EM observaram a defasagem de aprendizado e do uso de tecnologias em relação às exigências das empresas e do mercado de trabalho, o que desestimulou não só o gosto pelo estudo no ensino técnico, mas, também, não se sentirem ouvidos e acolhidos pelos adultos da escola. Uma resposta institucional escolar indissociável da crítica às iniquidades do sistema produtivo, com espaços para ações participativas dos alunos não é apenas questão de haver docentes com formação individual para isso, exigindo outras camadas de modulação institucional.

A escuta aos jovens a ser retomada na educação brasileira se dá entre o preestabelecido nos currículos da educação formal e outras possibilidades de mundo educacional. Gallo (2003) critica o excesso de compartimentalização do saber e a organização curricular estanque das disciplinas quando dificultam aos

alunos a construção “do conhecimento como um todo integrado” (Gallo, 2003, p. 71). Como saída para o campo da Educação, Gallo (2003) aposta na diferença a partir do “relatório de minoria”, em rupturas com o predeterminado em favor de outro fluxo, outra possibilidade de mundo, numa “educação menor”, tal como no entrosamento de Pedro, Noah e Mel para “encriptar” a identidade da colega da escola, ou de Chelsea em sua leitura dos *1% de pessoas não binárias em seus gêneros*.

De outro modo, Silva (1997) sugere três tarefas para a descolonização do currículo: o entendimento do aspecto relacional entre o educacional e o social, a expansão da ideia de decifração dos “hieróglifos sociais” e a produção de quebras e desestabilização do “senso comum”. Conforme observado no estudo de Dandara acerca das várias formas do racismo estrutural. Ainda que a educação formal na instituição escolar não seja a totalidade da educação dos jovens, uma escuta sobre seus efeitos no cotidiano escolar se faz necessária, pois os conteúdos escolares ressoam em suas vidas, operando para facilitar ou impedir seus aprendizados, suas resistências, suas integrações de saberes passíveis de coerência com as respostas exigidas pela convivência na comunidade escolar. Na partilha das situações difíceis apoio ou silenciamento sobre o peso da colonialidade anunciam enfrentamentos ou reproduções suportados no âmbito institucional.

Sob os limites e aberturas para a participação institucional ou não institucional dos estudantes, Sposito, Almeida e Tarábola (2013) trazem várias dimensões das relações intergeracionais no interior da vida escolar. Em nossa pesquisa, os coordenadores, diretores, professores, tutores, e outros funcionários foram chamados a responder a outras questões da vida dos alunos, que não as estritamente interiores à instituição escolar.

Para Almeida, Tarábola e Corrochano (2022) não há regulamentação legal nos contextos escolares brasileiros sobre a possibilidade de os currículos do ensino médio incorporarem uma área ou disciplina voltada à socialização que treine os alunos para a participação política ou cívica, tendo esse conteúdo, ou metodologia de ensino, ficado a cargo de disciplinas a exemplo de sociologia ou história, embora existam variadas portarias sobre a participação estudantil em instâncias decisórias nas escolas. Na pesquisa destes autores os alunos relataram valorizar iniciativas com discussões de conteúdos políticos e/ou sociais, principalmente quando há professores sensíveis, que escutam, dialogam e estabelecem laços de confiança no processo social e político da própria escola.

Em nossa pesquisa de campo, em uma das escolas, o tema da participação social e política coletiva vieram a reboque do tema da saúde mental a partir da instituição escolar. Noah, Pedro e Mel seguiram contando todas as investidas para se aproximarem de uma menina da escola, a Alícia, que segundo eles fica isolada, e relataram já ter sido maltratados por ela. A ocasião tem a ver com a repercussão dos polos partidários de 2022 nos espaços decisórios da instituição escolar.

Noah “a gente tentou, conversou com amiga, tutor, tentou, tentou, a gente largou mão”(...).

Pedro “(...) tem um grupo mais conservador que essa menina faz parte.”

Mel: “eu to mais perto, eles falam cada coisa... !(...)”.

Pedro: “os meus amigos nenhum, ne-nhum deles [é desse jeito], que não seja da minha bolha tem muita gente que acha tudo que a gente prega [direitos humanos] errado”.

Mel virou o rosto ao lado contrário da professora supervisora (que estava ao lado dela) e falou sem som para o Pedro fazer leitura labial do nome da pessoa.

*Pedro disse “**isso** é de ser ‘pes-so-as’ não é ‘o grupo dos bolsonaristas’, a maior parte são”.*

Noah “faz o ‘L’ falam”.

Pesquisador: “tem rivalidade”.

*Pedro “passaram lá na sala falando do grêmio, ela (imitou a voz da aluna) “ah, **isso** é uma ideologia política...!”, voltou para a voz dele “**isso**’ é um ser pensante!”, “**isso**’, é um ser racional!”*

*Noah complementou “**isso**’, é ter um cérebro!”*

*Mel “**isso**’, sim, me irrita!”*

(Noah, Pedro e Mel)

A exemplo de nossa pesquisa nas escolas, espaços de participação juvenil podem propiciar uma convivência entre os jovens voltada para os enfrentamentos das questões suscitadas pelas instituições que lhes atravessam. Nestas escolas, estar junto dos alunos convoca a destrinchar esses problemas educacionais. Os IC-EM Pedro, Mel e Noah problematizaram os ataques aos direitos humanos relacionando-os à polarização política. A tentativa da solicitação de Noah às ações de um tutor coincide com a afirmação de Almeida, Tarábola e Corrochano (2022) sobre a importância das relações intergeracionais interiores à escola para a

participação no aprendizado político dos estudantes de ensino médio. Aqui política tem a ver com a amplitude das ações participativas no dia a dia escolar. Questões partidárias também apareceram de outro modo, então codificadas, quando Pedro, Mel e Noah falaram sobre o amigo “daquele partido do solzinho”.

Em tempo, Almeida, Tarábola e Corrochano (2022) colocam o mundo adulto do universo escolar como aquele que, além dos familiares, das mídias e das redes sociais, pode fornecer caminhos para o presente e o futuro dos jovens; bem como a educação propicia outras conectividades, ter conhecimento ou não afeta todas as questões da sociedade. A participação de cada jovem nas decisões da vida escolar tem tudo a ver com a capacidade que tem de afetar e ser afetado.

O quanto afetaram ou foram afetados traz consigo uma política diária. Junto da concepção de ‘educação menor’ de Gallo (2003) para os agenciamentos coletivos de enunciação intensificados em nossa pesquisa de campo, pensamos a educação enquanto alternativa para produzir e resgatar o valor coletivo e político das ações do dia a dia, subverter a língua, fazer do aprender a passagem entre saber e não saber, dentre outras singularidades, não só do espaço interno da escola, mas nas relações atravessadas a partir dela.

A capacidade de afetar e ser afetado de cada um destes estudantes mostrou-se diretamente proporcional à sua capacidade de resposta aos atravessamentos institucionais. Embora essa quantidade seja intensiva, portanto, indeterminável, deixa rastros qualitativos. O grupo de estudantes mais próximo do pólo estrato dos agenciamentos foi o que mais reproduziu os valores neoliberais anunciados por Jordan, embora os demais estudantes do subgrupo tenham colocado as questões das perspectivas de futuro para os jovens em composições mais críticas. Dandara combateu o racismo e Chelsea a discriminação na autoidentificação de gênero, elas modularam tais enunciações em agenciamentos maquínicos de desejo, aqui sempre entendido produtivo, não como falta. Mel, Pedro, Noah e seus amigos demonstraram amplos graus de prontidão ao enfrentamento das crises da instituição escolar, seu subgrupo foi o mais próximo das máquinas abstratas em suas constatações, críticas e coesão afetiva a-paralela. Por fim, a escola não é apenas uma instituição constrangedora das capacidades inventivas dos jovens, mas antes um local de amizade e apoio, onde podem recorrer.

Jovens e suas famílias

Ao entrarmos em contato com os estudantes do ensino médio, a família apareceu como a instituição de suporte e distribuição dos mais variados agentes na vida dos jovens. Para Deleuze & Guattari (2010a, 2016a) mesmo de dentro da família, os jovens passam por experiências enormes que não são familiares. “Não se trata de negar a importância vital e amorosa dos pais” (Deleuze & Guattari, 2010a, p. 68), mas de saber os lugares e funções ocupadas pelos pais enquanto agentes especiais da conexão de seus jovens. Há um conjunto de relações não-familiares com as partes das máquinas do desejo, este não trata imediatamente dos pais, mas reporta o amor ou o ódio à mãe e/ou pai, ou ainda a outros familiares, do ponto de vista do registro muito particular das condições do processo desejante inscrito em cada jovem, que, para nossos objetivos, participou com regularidade da pesquisa.

A passagem da vida doméstica para o âmbito escolar propicia, conforme Almeida, Tarábola e Corrochano (2022), posições diferentes das ocupadas pelos estudantes nas suas famílias. No ensino médio os estudantes estão em busca de respostas cruciais para suas experiências. Além da posição de suas famílias na estrutura socioeconômica, estes estudantes trazem limitações relativas à vida familiar, que tem a ver com o uso do tempo e a vida social, em relações ambivalentes, com dependência econômica e subordinação às suas famílias. Para estes autores, se alguns estudantes conciliam estudos com trabalho remunerado, têm independência financeira em relação aos outros membros de suas famílias, porém, têm limitações de outras ordens dadas pelo circuito familiar, do qual buscam se desfiliar no intuito de cumprir aspirações culturais específicas do período de vida.

Em nossos primeiros encontros da pesquisa, na Escola 3, Pedro disse não ter liberdade para falar com a família sobre a sua vida sexual, mas conseguir conversar com os amigos. Contou: “sempre tive trejeitos, sou bi, sempre fui muito zoadado, sofri bullying” (Pedro). Ele seguiu compartilhando sua experiência: “minha mãe tinha tentado me mudar de escola” (Pedro) — para lhe deixar “hétero” — mas diante da atração sexual que ele sentia por tantos estudantes bonitos na escola, o efeito foi o contrário, “e eu vim aqui para [Nome da Escola 3], foi como se ela tivesse me colocado no exército, isso aqui é o paraíso” (Pedro). Meses depois Pedro contou-nos, também, sobre parte dessa divergência dos valores familiares agenciados em sua vida, em outra ocasião, a ser lida no pós-próximo parágrafo.

Há que se considerar que os agenciamentos continuam estando no conjunto dos estratos ao menos sob um elemento: ainda é permitido distinguir conteúdo e expressão. Para cada agenciamento, fragmento a fragmento, é necessário encontrar em que conteúdo e expressão podem ser distintos. Mas em um agenciamento a expressão é ultrapassada, tornando-se todo um sistema semiótico. Assim como em um agenciamento o conteúdo é ultrapassado, tornando-se um sistema pragmático de ações e paixões. Essa dupla articulação mostra como se divide o pressuposto de todo agenciamento: agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico.

Pedro contou ter ido, certa vez, à unidade de saúde com sua mãe. Quando quem lhe atendeu perguntou “já teve relação [sexual]?”. Ele disse “não!” e com a mãe distraída pelo alívio, olhando para a/o atendente fez o gesto de “sim” com a cabeça. A/O atendente repetiu o olhar fixo devolvido com um suave gesto de “sim” e seguiu com a anamnese, tendo identificado ações preventivas que precisaria tomar para com o menor de idade.

A proibição tácita violadora de direitos sexuais imposta pelos medos dessa mãe cuidadosa ao seu modo, tinha uma expressão que não correspondia à autonomia corporal relativa de Pedro, com vida sexual ativa. Pedro confidenciou à equipe de pesquisa agir de maneira cuidadosa na prevenção: “sexo pra mim, só com camisinha” (Pedro), e sempre com consentimento recíproco, escolhendo parceiros de idade próxima.

Nestes enunciados dos agenciamentos a distinção conteúdo-expressão passa a se encontrar em outro elemento, toma uma nova figura, o agenciamento coletivo de enunciação “não!-sim-sim-sexo pra mim, só com camisinha!”, toma o lugar da função maquínica encarnada da tutela de Estado ou da família, enquanto agentes de moralização biopolítica da saúde, com um dito conservadorismo cioso na tentativa de impedir os direitos sexuais da pessoa jovem.

A cada agenciamento é preciso encontrar qual ‘o um’ e qual ‘o outro’ dentre ‘o que se faz?’ e ‘o que se diz?’. Essa relação entre conteúdo e expressão não aparecia nos estratos. Entre conteúdo e expressão ficam estabelecidos os enunciados com outras velocidades de agenciamentos. Nesta pesquisa esses enunciados passaram a estar acelerados no subgrupo da Escola 3. Vimos brevemente que, nos agenciamentos, a territorialidade se dá com os sistemas semióticos prenes de regimes de signos e os sistemas pragmáticos de ações e

paixões, com incorporais exprimidos e ‘microações’ de quando há algo além de expressão e conteúdos notadamente estratificados. O jogo entre o adentrar e ultrapassar dos conteúdos e expressões, nas territorialidades e desterritorializações, mostra essas passagens da pesquisa feita com os jovens estudantes do ensino médio, de variadas modalidades, em seus agenciamentos.

A aceleração das expressões juvenis teve o ônus de dificultar seu registro, mas a manutenção do clima de intimidade compôs com essas velocidades e permitiu captar e produzir dados qualitativos interessantes. O temor de desagradar aos pais e ter conflitos com eles foi falado por vários dos jovens IC-EM das 3 escolas. Como não ter conflitos com pais que não aceitam a existência, tal como há, dos próprios filhos que têm? Em uma cena sobre o consentimento dos pais para os IC-EM participarem da pesquisa foram interpretadas duas famílias, uma liberal nos costumes e outra conservadora.

Os pais da família ‘liberal’ quiseram saber o teor da pesquisa a qual o seu filho viria a participar. A mãe perguntou para o filho “é isso que você quer, vai te fazer feliz?”, o filho disse “sim”, a mãe disse “então está bom!” e o pai concordou. Os pais “conservadores” foram encenados com um pai o assistindo ao futebol, comendo amendoins e tomando cerveja, gritando “vai curintia”, “vai mengão”, enquanto a mãe da cena, ao ser questionada sobre a possibilidade de participação do filho, só pelo fato de ler o nome da universidade já usou vários preconceitos para negar o acesso à pesquisa: “USP é coisa de maconheiro! Vai fazer [Nome da Universidade Privada], Engenharia!”. Estes pais não pararam por aí: e “isso aqui é da aula de quê? Sociologia? Sociologia é coisa de comunista!”. O que achavam ser o comunismo foi atacado, desinformações foram elucubradas, e o pai fez questão de ter sua a última palavra. O filho interpretado por David, ciente da impossibilidade de estabelecer uma conversa, disse: “vai pai, lê só daqui pra baixo”.

Para o contexto brasileiro e paulista recente, Almeida, Tarábola e Corrochano (2022) argumentaram que um conjunto de ações e movimentos conservadores se opuseram aos conteúdos escolares com abordagens às questões sexuais, de gênero, da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa. Nestes movimentos conservadores houve defesa do apartidarismo e da prevalência da família na escolha da natureza e da modalidade de ensino dos filhos.

Em nossa pesquisa temática local, nas conversas após a aplicação do segundo questionário aos terceiroanistas, o medo da reação dos pais deu sinais por

meio das mentiras inevitavelmente contadas quando os jovens tentaram forçar correspondência aos valores idealizados pelos pais mais conservadores. Em geral houve pressão exercida no controle da sexualidade das meninas: “se eles souberem que eu já transei eles me batem” (*Respondente 1, questionário 2022*). Mas, também, a coragem de encarar a verdade de ter sofrido ou sabido de assédio ou abuso: “tem coisa que a gente só se dá conta depois” (*Respondente 2, questionário 2022*); “não era brincadeira” (*Respondente 2, questionário 2022*).

Junto aos nossos jovens de ensino médio das 3 escolas pesquisadas em Sorocaba, o subgrupo de IC-EM que formula respostas às crises institucionais com maior prontidão chegou ao consenso: “na escola têm bullying, mas na família é pior”. Aqui ‘bullying’ está longe de ser uma categoria específica, diz antes de uma generalidade, é a perplicação de uma síntese disjuntiva acerca das famílias desses jovens. Para Deleuze e Guattari (2010b, p. 106) essa síntese não limita o um pelo outro, nem exclui um do outro, ela afirma os termos disjuntos por meio de suas distâncias.

Bella e Mel contaram de seus esforços para não sofrerem discriminação por serem meninas, por parte dos pais de cada uma. Bella usou a seguinte estratégia quando o seu pai começou a levantar a voz para ela: “pai, eu falei assim? Fale o que o senhor precisa, mas fale com educação”, em seguida disse “meu pai baixou o tom de voz e pediu desculpas” (Bella). Mel contou que quando o seu pai chega em casa gritando com ela por motivos dele, de trabalho, ela lhe diz “eu não sou os peões da sua obra” (Mel), para ele parar de gritar. Mel não acha bom falar assim, mas resigna-se consigo mesma porque assim seu pai ameniza os gritos.

Na família de Noah qualquer atitude negativa dele é comparada à de seu pai. A comparação de si mesmos com outras pessoas da família (pai, mãe, irmã, prima, primo etc.) apareceu sendo motivo de dor e sofrimento comum aos jovens. Os familiares fazem “elogios ao contrário” dizendo o quanto os outros são “bem-sucedidos” para lhes rebaixar. Para Lysah seus pais não podem prover além do básico e suas tias lhe dão suporte financeiro em uma ou outra coisa, ou nos cursos, para ela estudar, “ser alguém melhor que o meu pai”. Ela é grata às tias por se preocuparem com o seu futuro, sabe ser inviável pagar algumas coisas só com o dinheiro de seus pais, porém, a mensagem incluída junto com a oferta a entristece. Já sobre a sua bolsa CNPq de IC-EM ela falou sorrindo.

Em geral, com outros IC-EM, as comparações foram de anseios e

colocações profissionais até gestos e aparência. O *bullying* em seu interior é um pequeno pedaço do problema, embora mostre o lugar que cada estudante ocupa em sua família, traz, ao mesmo tempo, a partilha de um mundo com a família e a busca deste jovem, em alguma medida, de se distanciar dela.

As expressões contraditórias de um mesmo familiar também ressoaram no subgrupo. Mel encenou as demandas impossíveis de sua mãe: “ai, filha, você não tem amigos, não sai de casa!”; a si mesma: “posso sair?”; e voltou para a resposta da sua mãe: “não!” (Mel). Risos gerais [de nervoso], seguidos por comentários “em casa é igual”, “é assim mesmo”.

A emissão ao mesmo tempo de duas ordens de mensagens, com uma que contradiz a outra, pertencem, para Deleuze (2016a) à banalidade cotidiana de cada família. Quando os parentes deliram em um futuro imaginado para os seus jovens, trazem com isso um excedente da imensa história universal (Deleuze & Guattari, 2010a), um excesso de história realocado ao seu jovem. Triste ou triunfante, com frequência não é a aspiração do próprio jovem. Deleuze (2016a) discute que, embora essa dupla ordem de mensagem — o duplo-vínculo — tenha um mecanismo enlouquecedor pela imposição de um excesso de história, não produz necessariamente um esquizofrênico.

Noah falou sobre o tratamento desigual aos filhos diante da diversidade étnico-racial entre ele e o irmão: “meu irmão é negro, eu sou branco e é diferente sim [o jeito como tratam cada filho]” (Noah). Louise concordou com um balançar de cabeça, para cima e para baixo, em gesto de sim, e disse: “quando saio com ele, pensam que meu irmão [negro] é meu namorado e meu irmãozinho é o nosso filho” (Louise). Potyra, uma estudante autoidentificada branca, certa vez disse do racismo interiorizado por sua própria avó, descendente de indígenas “a minha avó quando ela toma sol, ela não é daquelas que queimam, ela fica bem escura, aí ela falou assim ‘ai, to toda preta, que coisa feia!’, a minha vó!” (Potyra).

O diálogo das memórias geracionais trouxe um debate sobre o preconceito, a discriminação na família com diversidade étnico-racial e o encobrimento de episódios violentos desdobrados desde a colonização. Estes foram observados em referência à retirada da disciplina de História do currículo do Novo Ensino Médio, para parte dos estudantes sem esta disciplina no itinerário formativo. Disse Noah:

Ainda mais agora que ninguém fala nada (...) é que assim, eu tenho mais matemática, que está no itinerário formativo que eu me interessei mais, só que eu não tenho História, não tenho mais nada crítico, e isso é ruim porque é importante ter. A minha namorada que é do outro itinerário eu só sei porque conversei com ela, que tem humanas, cultura... (Noah).

Estes temas mais críticos estão diretamente ligados ao fornecimento de meios para os jovens estudantes pensarem e dialogarem sobre os determinantes históricos, sociais e culturais, das mazelas que afligem o cotidiano, seja na família, na escola ou em outras redes.

Acerca dos interstícios da vida cotidiana com espaços e tempos voltados ao mundo escolar Almeida, Tarábola e Corrochano (2022) analisaram a formação das convicções dos jovens do ensino médio, em meio a orientações diversas, algumas conflitantes com os valores de suas famílias, professores ou gestores escolares. Neste âmbito, as escolas enfrentam o desafio de oportunizar debates, fornecendo informações e capacitando os alunos a formar convicções pessoais, junto da heterogeneidade administrativa, acadêmica, pessoal e das diversas orientações, nos diferentes círculos socioculturais de socialização e sociabilidade das escolas, que incidem na socialização política dos alunos.

Para ilustrar um pouco da diversidade de crenças enfrentada pela instituição escolar a partir da religião em que os respondentes foram criados junto de suas famílias, e as que estavam sendo frequentadas pelos respondentes na ocasião da aplicação dos questionários em 2019 e 2022, seguem os dados descritos abaixo e, na sequência, um gráfico para rápida visualização.

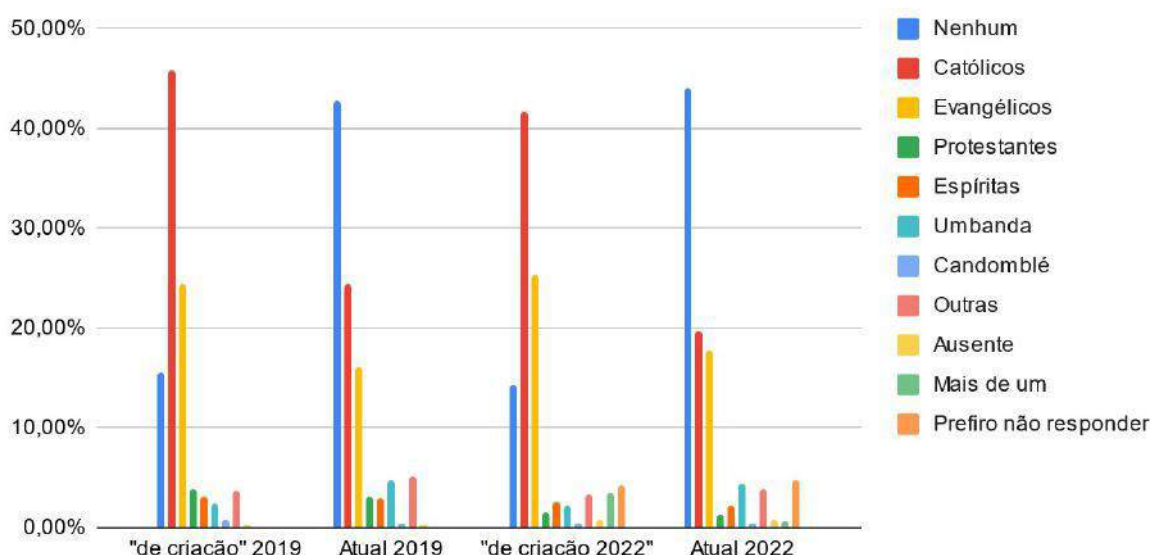
No primeiro questionário, aplicado em 2019, com n= 719 respondentes, 15,58 % dos estudantes não foram criados em lares religiosos (assinaram “nenhum”); 45,90% se disseram Católicos; 24,48 % Evangélicos Pentecostais e Neopentecostais; 3,89% Protestantes Históricos (Metodistas, Presbiterianos, Batistas, dentre outras); 3,06% Espíritas (kardecistas); Umbanda 2,36 %, Candomblé 0,83%, outras religiões somadas 3,62%, além de 0,28 % sem resposta. Sobre a religião ou culto frequentados na atualidade 42,70 % dos estudantes afirmaram “nenhum”; 24,48 % se disseram Católicos; 16,13 % Evangélicos; 3,20 % Protestantes Históricos; 2,92 % Espíritas; 4,73 % Umbanda; 0,42 % Candomblé; outras religiões somadas 5,15 %; e 0,28 % sem resposta.

Para o segundo questionário, aplicado em 2022, com n= 1.238 respondentes, 14,33 % dos estudantes não foram criados em famílias religiosas (assinaram “nenhum”); 41,71 % se disseram Católicos; 25,36 % Evangélicos; 1,45

% *Protestantes Históricos*; 2,66 % *Espíritas*; *Umbanda* 2,25 %; *Candomblé* 0,48 %; *outras religiões somadas* 3,30 %; *mais de uma religião* 3,46 %; *prefiro não responder* 4,19 %; além de 0,81 % *sem resposta*. No questionário de 2022, sobre a religião ou culto atuais 43,96 % dos estudantes afirmaram “nenhum”; 19,65 % se disseram *Católicos*; 17,79 % *Evangélicos*; 1,29 % *Protestantes Históricos*; 2,25 % *Espíritas*; 4,43 % *Umbanda*; 0,48 % *Candomblé*; *outras religiões somadas* 3,86 %; *mais de uma* 0,64%; *prefiro não responder* 4,83%; além de 0,81 % que não responderam.

Gráfico 1 – Mudanças de pertencimento religioso: “de criação” x atual .

Pertencimento Religioso



Fonte: Questionários aplicados em 2019 e em 2022.

Nas três escolas alguns dos IC-EM questionaram o indiferenciado de “nenhuma religião”, pois viam diferença entre nenhuma religião, ateus ou agnósticos, para o questionário da pesquisa temática. Na Escola 1, o IC-EM José questionou a diferença entre ser ateu e não ter religião, já Angel questionou a diferença entre guardar o ateísmo para si ou ser militante nele, e um pesquisador comentou sobre a diferença entre “nenhuma religião” e ser agnóstico. Além disso, os IC-EM das Escolas 1 e 3 sugeriram incluir no questionário se a pessoa pratica em sua vida aquilo que a igreja pede. Os IC-EM da Escola 1 queixaram-se de um estudante que realiza importunação religiosa dentro da escola, pois insiste e intimida aos colegas para que tenham a mesma religião dele. Em meio a emergência pandêmica da

Covid-19 e seus rescaldos a diferenciação solicitada não apareceu nos questionários da pesquisa temática.

De todo modo, ter ou não uma religião que faça sentido a cada jovem, nem sempre é a mesma religião ou a ausência desta determinada pela família. Ter meios para ultrapassar a barreira da tradição religiosa da família emergiu no campo qualitativo semanal como um acontecimento crucial frequentemente compreendido no período da juventude, na busca dos jovens por exercerem práticas de suas crenças com coerência interna ao que eles mesmos acreditam.

Ainda que o relacionamento com a família seja bom, jovens divergentes dos valores de seus familiares, sejam valores religiosos ou outros, relataram frequentes tensões. Essas tensões mostraram-se com facilidade quando os estudantes colocaram a heterossexualidade em questão. A fala de Helena, da escola técnica, ilustra isso:

[...] meus pais são bem conservadores, meu pai é mais. Ele estava fazendo um comentário homofóbico e eu discordei, e ele ficou muito bravo, não falou mais comigo durante um tempo, e achou que eu era lésbica. Ele ficou muito bravo. Aqui em casa não se comenta sobre isso. (Helena).

A fala de Potyra deu um zoom no que a reação do pai de Helena anunciava. Potyra disse ter contado para os seus pais ser bissexual e eles reagiram mal: “eles falaram que é culpa do Estado, culpa do PT!”, “minha mãe ficou três meses sem falar comigo”, “como assim, eu estudava em escola particular e a culpa é do Estado!?” (Potyra) . A reação dos pais dessa aluna bissexual mostra em parte a que se deve o temor de escolas afinadas com os direitos humanos. Para pais ditos mais conservadores, há uma ilusão de que esses valores blindariam seus filhos contra desvios da heterossexualidade. Louise, pansexual, apontou a LGBTfobia intrafamiliar: “pegou mais para a comunidade LGBT na pandemia, a pressão de ter que ser ‘hétero’ dentro de casa” (Louise).

Os relatos de assédio e *bullying* foram frequentes para os LGBTs+, segundo Paiva et al (2021) e Paiva & Garcia (2022). *No primeiro questionário aplicado em 2019, em torno de 55% das alunas e 20 % dos alunos afirmaram não ter atração exclusivamente heterossexual. Para a variável indicativa de orientação sexual no segundo questionário, as porcentagens de atração não-heterossexual foram em torno de 45% para as estudantes e 20 % para os estudantes respondentes.* Os IC-EM da turma 22-23, da Escola 3, se sentiram representados pela porcentagem do segundo questionário abaixo e disseram sobre o conflito entre,

por quem se sentem atraídos, e o que é esperado na família, fizeram comentários do tipo “em casa pesa ter que ser uma pessoa que não se é, para agradar aos pais”. Vide a Tabela 1 abaixo:

<i>Tabela 1.</i>				
<i>Atração por gênero — questionários de 2019 e 2022</i>				
<i>Atração</i>	<i>Gênero Ano</i>			
	<i>Mulheres 2019</i>	<i>Homens 2019</i>	<i>Mulheres 2022</i>	<i>Homens 2022</i>
<i>Somente por mulheres</i>	2,50%	78,90%	2,20%	78,11%
<i>Somente por homens</i>	46,20%	4,40%	48,35%	4,27%
<i>Principalmente por homens, mas também por mulheres</i>	27,50%	3,80%	24,02%	4,45%
<i>Igualmente por homens e mulheres</i>	14%	1,60%	12,87%	3,34%
<i>Principalmente por mulheres, mas também por homens</i>	5,60%	7,30%	7,06%	7,42%
<i>Nunca me senti atraído/a por ninguém</i>	3,10%	3,50%	2,83%	0,93%
<i>Outra resposta</i>	1%	0,60%	N/A	N/A
<i>Prefiro não responder</i>	N/A	N/A	2,67%	1,30%

Fonte: questionários aplicados em 2019 e em 2022.

No pólo mais estratificado da heterossexualidade, uma pessoa se sente atraída por outra com um sistema genital binário, oposto ao seu. No avesso desta estratificação, uma crítica aguda da institucionalização da heterossexualidade compulsória, que dita a obrigação da heterossexualidade como norma, foi tecida por Rich (2010), nos anos 80. Rich (2010) mostra a institucionalização política da heterossexualidade que, compulsória, faz a vida mental e o desejo das mulheres reduzir-se ao esperado de uma propriedade dos homens, seja por ameaças de consequências drásticas ou atos de coerção. Não por acaso, a heterossexualidade, se compulsória, está perto da misoginia. Deleuze (2016b) esconjurou a misoginia ao propor que o homem misógino, além de não suportar a mulher que existe em si mesmo, não suporta entrar em contato com a sua própria bissexualidade (ainda que virtual).

Um corpo sexuado vai além das práticas sexuais. Quando Butler (2016, p. 24-25) escreve sobre a ordem compulsória da correspondência entre sexo-gênero-desejo, realoca as consequências deste problema. Se a princípio “sexo” estaria dado no sentido anatômico e fisiológico dos órgãos sexuais; “gênero” remeteria às significações culturais assumidas por um corpo (pré-discursivo e sexuado). Não há, porém, construção puramente cultural de gênero sem que o elemento pré-discursivo de uma natureza sexuada tensione o aparato da construção cultural de gênero. Assim, gênero decorre, também, dos poderes ocultados no elemento pré-discursivo sobre o corpo sexuado, de modo que Butler (2016, p. 24-25) indica estar o desejo no meio dessa tensão.

“Mel, por ser lésbica, seria o que chamam hoje de sapatilha, uma Montana S-10, seria uma versão delicada do que chamam de mulher caminhoneira, sapatão, uma mulher mais masculinizada”, disse Pedro na frente de Mel. Mel e Pedro falaram que Mel seria “uma Montana rosa, com farol de cílios postiços”. Eu perguntei para a Mel se esse rosa era cintilante, ela respondeu de pronto, engrossando a voz “não, rosa fosco!”. Pedro seguiu com as alusões aos acessórios remetidos a uma performance de gênero binária “Mel é uma sapatilha 37, Moleca, nude” (Pedro). Mel, pelo jeito não gostou da cor, disse sem outra conotação aparente: “nude, credo!” (Mel), pequeno desgosto oposto às adesões aos brilhos. Em outra ocasião Mel afirmou “a minha namorada [‘caminhoneira’, lésbica] parece e é, eu não preciso parecer para ser” (Mel). Mel havia mostrado as unhas longas crescidas dos seus próprios dedos, sempre bem esmaltadas em cores foscas, unhas que já não roía mais.

Em um dos primeiros encontros de pesquisa na Escola 3, sobre Saúde Sexual e Reprodutiva, David, um estudante reservado, usava roupas com uma paleta de cores sóbria, aliás ele sempre usava azul, jeans, preto, verde, cinza e grafite. Com o fluir da conversa sobre ter abertura ou não para falar sobre prevenção às ist’s/hiv e vida sexual com os familiares, David disse que seu irmão era bissexual, sendo mais tranquilo conversar sobre sexualidade com sua mãe se comparado ao seu pai, perguntei a ele se isso facilitava a convivência em casa, então Pedro olhou para David e se prontificou a responder no lugar dele “ou não, proibido é mais gostoso!” (Pedro), David riu. Nos últimos encontros que frequentou, David se assumiu gay em uma apresentação informal para outros estudantes.

Noah disse que, ao assumir sua transexualidade na escola, teve o

apoio de um professor a quem pediu ajuda para contar aos outros: “eu pedi para ele contar, tenho dificuldade com as palavras”. Explicou ter sido difícil na sua família, pois, apesar de sua mãe ter lhe dito “já sabia”, ficou chorando. Seu pai é ausente e seus parentes de cidade pequena relutam em tratar-lhe pelo nome masculino. Um casal de sua família estendida promove a aceitação de Noah, chamando-lhe pelo nome de um personagem de masculinidade clichê, estereotipado, assistido por sua família em um programa humorístico televisivo. Com isso buscam ao mesmo tempo dizer que aceitam a autoidentificação de gênero de Noah e “bugam” a família, fazendo-a pensar “agora a sobrinha do Flávio é um sobrinho” (Noah).

A pesquisa temática abordou o “mal-estar psicológico”, a partir de indicadores não patologizantes (por não ter menção a transtornos ou códigos internacionais de doenças) de saúde mental no segundo questionário, em 2022. As respostas foram preocupantes: 27 % (1 a cada 4) dos respondentes afirmaram ter feito machucados de propósito, mas sem querer morrer; 34,8 % (1 em cada 3) pensou em se matar; sendo que 9,26 % (em torno de 1, a cada 11) dos respondentes planejou se matar. Os principais fatores que apareceram associados ao aumento desse mal-estar foram: ser do gênero feminino, ter sofrido preconceito ou bullying, ter orientação sexual não-heterossexual, ou ter sofrido violência sexual.

No dia da apresentação desses resultados aos IC-EM, fervilharam comentários sobre as famílias. Embora os conflitos familiares não se esgotem na sexualidade ou nas comparações do *bullying* em seu interior, são aí recorrentes. Quase sempre que estes IC-EM da Escola 3 se expressaram sobre saúde mental trouxeram alguma variação de “não tenho”, “aquela que nós não temos”, “não temos”, “aquela”. Lysah disse haver muita pressão para corresponder às expectativas dos pais e familiares. Os IC-EM concordaram e consideraram haver mais pressão na escola e na família.

Bella, bissexual segundo o formulário da pesquisa, disse sobre seus pais: “pra eles eu sou hétero (...)”. Bella e seus pais são evangélicos de uma vertente com fiéis que não falam mal de pessoas LGBTQ+ dentro da igreja, mas chegam a acusar-lhes nas redes sociais. Confidenciou no subgrupo ter pensado em se matar no período anterior ao seu engajamento frequente nos encontros da nossa pesquisa. Pedro disse já ter tido que falar por horas com algum(a) amigo(a) que estava pensando e/ou planejando se matar, ajudou na prevenção: “falou meia noite que me ama, três da manhã, ligo na hora! Quer se matar!” (Pedro).

Pedro confidenciou ter pensado em se matar e disse o período, Noah concordou, disse “foi geral na nossa bolha [LGBTs+]” (Noah), e sugeriu esse tipo de ideação no mesmo período, coincidente com o distanciamento físico diante da Covid-19: “a pandemia foi foda” (Noah). Mel disse “prefiro não falar sobre isso” (Mel). Pedro comentou que todos têm vergonha de falar sobre [se machucar, pensar em se matar, planejar se matar], e disse na sequência “mas passou!” (Pedro). Mel, Noah, Lysah e Bella concordaram de novo. Todos os IC-EM do subgrupo disseram conhecer alguém que já tentou ou já pensou sobre.

Para os jovens estudantes com valores, crenças, posição social, gênero, orientação sexual, religião e aparência similares aos idealizados por seus pais, a proteção, a aceitação e o acolhimento na família parecem ser garantidos com maior facilidade. Porém, para os jovens estudantes divergentes do que é valorizado em família, as consequências para a saúde mental chegam a ser graves. Porém, o valorizado na própria família nem sempre tem limiares estáveis de coerência interna. Assim, para os jovens que não partilham da maior parte do idealizado por seus familiares, a família tem se mostrado fonte reiterada de sofrimentos.

SARS-CoV2

Em março de 2020, com o aumento da circulação do SARS-CoV2 e dos adoecimentos por Covid-19 as aulas foram suspensas e a pesquisa também, temporariamente, por menos de um mês. A presença do SARS-CoV2, inorgânica, rapidamente proliferou pelo planeta. A cada localização, superfície e alojamento micrométrico, esse coronavírus segmentou e/ou foi segmentado pelo encontro com outros seres, que ora favoreceram, ora impediram seu existir. Isso alterou a pesquisa com os IC-EM?

Para contornar as exigências de distanciamento físico preconizadas por cientistas e governantes comprometidos com a vida humana, escolas foram fechadas para diminuir a circulação deste coronavírus. No campo de pesquisa de Sorocaba as atividades remotas, então incipientes, foram propostas pela equipe de pesquisa e aceitas com entusiasmo pelos IC-EM, que participaram ativamente, com câmeras frequentemente abertas. A pesquisa local seguiu seus encontros, na modalidade remota, em meio a um clima de estranheza e medo deste vírus.

Na apreensão de Deleuze e Guattari (1996) para esta pesquisa de doutorado e as implicações desta pandemia para a Educação, o medo de ser contagiado, o medo de adoecer e contaminar, o medo de morrer, o medo de perder pessoas queridas colocaram em pauta o temor da perda. Muito da segurança advinda do que é bem definido — e pode ser facilmente classificável entre ‘o ser’ e o ‘não ser’ — foi irremediavelmente abalado. Em um primeiro momento, um vírus além das pátrias, da moral, das religiões, das teorias e crenças, colocou em xeque planos, expectativas, vaidades, certezas íntimas e autopiedades.

Em pouco tempo praticamente tudo tivera passado dizer respeito à Covid-19: os grupos aos quais pertencíamos, o que sentíamos, como nos transportávamos, com quem morávamos, a distância reservada ou não das pessoas, as ocasiões em que usávamos máscaras, a tecnologia das máscaras a que tivemos acesso, nossos gestos, espirros, suores e perdigotos. O que fazíamos com nossos calçados usados, ou a perícia com a qual lavávamos nossas mãos foram o assunto da vez.

Saber os meios de contágio da Covid-19 propiciou viabilizar alternativas de rotina e tomar medidas preventivas. No período de março a abril de 2020, os meios de transmissão e de adoecimento já tinham tido ampla divulgação. Apesar das fake news, o clima de “entendi tudo” se espalhou na vida social. Quando uma pessoa perguntava: “esse álcool é 70%?” e a outra respondia: “sim, mata corona!”, havia alguma tranquilização. Quanto mais o dado foi pressuposto, mais nos tranquilizou. Porém, o simples gesto de passar um álcool gel nas mãos já não servia mais. ‘Precisa ter 70% de princípio ativo’, caso contrário, é ineficaz para a morte do vírus. Isso dizia respeito sobre a Covid-19, mas de outro jeito, de um jeito microscópico, micrométrico.

Na retomada dos encontros com os IC-EM em modalidade remota, uma das preocupações tinha sido a de trazer ao dia a dia dos estudantes com rotina drasticamente alterada, as orientações da Organização Mundial de Saúde sobre ‘Saúde Mental e psicossocial diante do Coronavírus COVID-19’ (Organização Mundial de Saúde, 2020). Essas orientações foram traduzidas, adaptadas e contextualizadas por pesquisadores do temático, e se deram no sentido de:

- 1) desinvestir na associação do coronavírus a alguma etnia ou nacionalidade;
- 2) evitar se referir às pessoas infectadas como ‘casos de coronavírus’, a infecção não define uma pessoa;

- 3) limitar a quantidade de informações catastróficas a alguns horários predeterminados no dia, com busca de fontes de informação seguras e preferencialmente que permitam tomar medidas práticas no cotidiano, para reduzir, com isso, o medo e a ansiedade;
- 4) oferecer apoio para as pessoas próximas e vizinhos, na busca de gerar solidariedade, mesmo que através de mensagens e telefonemas;
- 5) divulgar histórias de alívio, presenciadas por cada um, sobre pessoas que se ajudaram e se recuperaram da COVID-19;
- 6) reforçar medidas de higiene, isolamento ou distanciamento físico;
- 7) difundir o respeito aos trabalhadores da saúde e cuidadores, e inspirar-se neles para o manejo do sentir-se sob pressão;
- 8) priorizar tempo para cuidar de si em suas necessidades mais básicas apenas com estratégias úteis e já conhecidas de descanso, de comer comida suficiente e a mais saudável possível, de fazer atividades físicas e de não perder o contato com pessoas próximas, evitando estratégias arriscadas como o uso excessivo de cigarro, álcool e outras substâncias psicoativas que possam piorar seu estado físico, mental e emocional ao longo do tempo;
- 9) preferir formas compreensíveis de comunicação se for conversar com pessoas com prejuízos psicossociais ou ‘intelectuais, cognitivos’.

Este arranjo educativo remoto — dialogado com os estudantes da IC-EM — objetivou uma dupla prevenção: a das infecções por Covid-19 e a dos agravos à saúde mental. Isso se deu em abril de 2020, ou seja, um período em que não havia saber consolidado sobre a Covid-19 e o desmonte das redes de atenção psicossocial à saúde mental estava veemente.

Em simultâneo às estratégias emergentes de mitigação da Covid-19, o controle programático das ações em saúde mental esteve ligado a grupos que individualizam o sofrimento mental para medicalizar e tiveram na resposta do governo federal seu aliado, conforme os cinco meses depois mostraram em um ato administrativo do Ministério da Saúde com “custeio para a aquisição de medicamentos (...) utilizados no âmbito da saúde mental em virtude dos **impactos sociais** ocasionados pela pandemia da COVID-19” (Ministério da Saúde do Brasil, 2020, grifo nosso).

Ainda em abril de 2020, nossos encontros remotos voltados para o âmbito escolar seguiram baseados nas orientações da Organização Mundial de

Saúde (2020) para coordenadores de equipes, cuidadores de crianças, cuidadores de idosos, pessoas em isolamento físico e prevenção da circulação de *fake news* sobre a COVID-19, com os IC-EM. Isso se deu em meio à confusão de informações circulantes já na pandemia da Covid-19.

Paiva et al (2021) mostraram que embora a mídia tenha frequentemente disseminado mensagens dos ‘genéricos de prevenção’ com base científica sobre uso de máscaras, “distanciamento social” e higienização, fez o desfavor de reintroduzir a noção de “grupo de risco”, produtora de prejuízos e estigmas aos grupos que inicialmente haviam sido mais afetados na primeira década de respostas à aids. Além de ter induzido à crença falsa de que só os idosos corriam risco e os jovens não, “pois não estão no ‘grupo de risco’”, desconsiderou áreas urbanas e/ou periféricas com vida cotidiana aglomerada e os limites para a garantia do tal “distanciamento social” preconizado na vida dos jovens dessas áreas, que enfrentavam maior risco de serem infectados pelo ‘corona’.

Essa divulgação midiaticizada e genérica referenciada no arcabouço teórico-metodológico de outrora, aquele dos “grupos de risco” tentara compensar o medo recém-descoberto, com certezas parciais anti-desespero. Conforme os apontamentos de Deleuze e Guattari (1996) sobre a “clareza”, não havia mais tanto medo: em seu lugar disputaram rotinas com medidas efetivas de proteção e a repetição de muitas e pequenas manias. A missão preventiva tivera suas atribuições certas e, com elas, um novo sistema de checagens e inseguranças foi instaurado. Lavagem das mãos, álcool 70% em gel ou borrifado, roupas usadas isoladas em sacolas e saquinhos ou postas para lavar, sapatos tirados para entrar em casa, uso de máscaras, limpeza de utensílios e superfícies.

Os “genéricos de prevenção” foram questionados por Paiva et al (2021) nas campanhas do “fica em casa”, “use máscaras”, e “lave as mãos assim e assado” pois funcionam só para alguns. Para os que não têm máscaras, não têm casa, não têm como ficar em casa ou vivem em aglomerados urbanos, para os que sequer têm acesso à água e sabão, foram inócuos. O problema das medidas mais adequadas de prevenção está justamente no limite de ‘para quem’ se destinam e, se estes podem segui-las.

Pouco depois de adotada a suspensão das aulas presenciais passamos a reunir os IC-EM de cada uma das duas escolas em um único grupo remoto local. Na ocasião conversamos sobre os limites deste formato. Neste grupo,

os temas planejados ou que emergiram foram relativos às condições que abalaram a saúde, especialmente a saúde mental, sem ser de cunho meramente individual. Incluíram questões de classe, raça-etnia, gênero e idade, o retorno às ruas dos movimentos sociais no Brasil com o movimento negro (na sequência da morte de George Floyd), humanidade e meio ambiente em uma perspectiva baseada em Krenak, a periferização dos efeitos 'da pandemia', o desemprego de jovens na pandemia, o assédio (termo utilizado nas ETECs), os padrões corporais (incluindo a gordofobia), e a iniciação sexual.

Com a chegada de 2021, houve a vinculação da turma anual IC-EM e um processo de consentimento e assentimento foi feito com eles. Os IC-EM das turmas 2019-2020 e 2020-2021 participaram de uma integração, debatemos prós e contras da volta às aulas nas modalidades remota e/ou presencial. Uma formação para pesquisa relacionada aos temas do cotidiano dos IC-EM 'na pandemia' foi realizada com os seguintes temas: desemprego de jovens e políticas públicas, articulação comunitária, atenção aos usuários de drogas, pornografia, internet e redes sociais, etnografia e lutos.

Em uma leitura do texto de Pollo (2021) conversávamos, para além dos grandes lutos ou do primeiro grande luto da vida, sobre a exigência dos pequenos lutos que se impuseram com a alteração das rotinas na pandemia, bem como tematizávamos o convívio entre pessoas de períodos de vida diferentes, teorias e práticas de pesquisa e variabilidades das vulnerabilizações de certos grupos na pandemia, educação sexual na escola e saudade em tempos de pandemia.

Em se tratando dos deslumbramentos que o poder traz, Deleuze e Guattari (1996) colocaram a questão: o que torna o poder tão perigoso senão sua própria impotência? A partir desse questionamento mostraram que o poder carrega consigo esburacamentos característicos ao contar com uma totalidade que não atinge. Como se a pose de poder pudesse ter alguma capacidade de mudança sobre o campo da pose. Tentativa de poder que estanca as mutações, recobrando-as com seus sobrecódigos, o que pode ser observado na retórica de teocrata, no papo de 'boy lixo', no demagogo de boteco e no imperialista *War* (jogo de tabuleiro) de departamento. Porém, os buracos continuam ali, sendo ultrapassados só no nível de sua própria performance e muito pouco ou nada na constituição e solução dos problemas.

É da impotência para a mudança que justificativas 'do poder' — como a

baixa quantidade de mortes das pessoas jovens — serviram para dar verniz cientificista para análises parciais que ignoraram efeitos sistêmicos: “o número de óbitos por COVID-19 entre 0 e 19 anos corresponde a 0,2% do número total”. Construiu-se a impressão de estar ‘tudo bem’ para a volta às aulas presenciais em agosto, com um metro de distância entre as pessoas (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2021, p. 01). Com esse tipo de normativa do Diário Oficial de julho de 2021 — que apresentou diretrizes vagas no lugar de protocolos e vacinação para todos — muitos professores, alunos e pais revoltados desconfiaram que esse tipo de artimanha totalizante não se importava tanto assim com suas vidas quanto o anunciado. Gestores leais à defesa da vida dos outros, também.

Caponi et al (2021) demonstraram como a gestão da pandemia caracterizada pelo negacionismo científico foi perigosa em locais onde governos e seus seguidores a utilizaram no discurso oficial, particularmente em relação ao uso político e autoritário da cloroquina e da hidroxicloroquina. Isso desconsiderou de maneira explícita as questões que exigiram reconhecimento e validação científicos, a exemplo de tratamentos, vacinas e medicamentos com respaldo da eficácia — em uma falsa oposição entre economia e vida — com guerra declarada contra quem não pode evitar o contágio, tampouco dispusera de auxílio, renda emergencial ou crédito para fazê-lo.

Não se tratava, portanto, de aceitar acriticamente a totalidade do discurso científico, tal como demonstrado no Diário Oficial Estado de São Paulo de julho de 2021, com a volta às aulas liberada antes da vacinação para as faixas etárias escolares e medidas de mitigação improváveis de serem seguidas com os meios disponíveis na prática.

Com o passar do tempo e o agravamento da pandemia, alguns IC-EM mostraram incompatibilidades de permanência no projeto, por terem de assumir algum trabalho remunerado, tarefas de aprendizado e momentos de lazer (independentemente de gênero), por questões de trabalho doméstico e cuidados de irmão menor (para meninas). Mesmo com as restrições comuns no compartilhamento dos dispositivos de acesso à internet com outras pessoas da família, dificuldades de encontrar espaços mais privativos em contexto de coabitação, dificuldades de conexões e sua manutenção nas chamadas de vídeo (e voz ou chat) — comuns também aos pesquisadores — o acesso à internet permitia manter a pesquisa com formato que previniu a Covid-19.

Os IC-EM contaram, também, como foram afetados pelo cansaço das aulas remotas, e pela privação de lazer e dos encontros presenciais e seguros com os amigos, pois ‘tudo’ passou a ser on-line. A privação dos encontros presenciais foi particularmente relevante na perda do apoio entre estudantes sobre o compartilhamento do que foi sofrido em família, pois a convivência presencial estudantil, entre pares de mesmo período de vida, deu mostras de funcionar de maneira protetora à saúde mental dos estudantes.

Foram repetidas as menções dos IC-EM sobre a importância que ter participado dos encontros remotos de pesquisa tivera em suas vidas, tanto em aspectos de prevenção física como de saúde mental, pois os encontros de pesquisa serviram também como espaço de socialização, acolhimento e suporte durante a pandemia. Em Sorocaba o acompanhamento dos encontros com estudantes da IC-EM nessa pesquisa de doutorado se colocou atento ao vivido entre o nivelamento das preconizações e o que pode ser feito conforme a singularidade MDH ‘de cada um’, numa linha muito fina.

Como exemplo, podemos situar o relato de um IC-EM sobre seus compromissos religiosos que persistiram presencialmente durante o período mais letal da pandemia. Na ocasião ele considerou as divergências entre saberes científicos, religiosos e sua independência relativa junto à família, e optou por reduzir essas atividades presenciais. Em sua conciliação entre ciência e religião, além de ter dito aderir ao uso de máscaras em encontros com mais pessoas, mostrou ter mudado hábitos: “agora tiro o tênis para entrar em casa”, “lavo mais as mãos”, “tomo mais banho”, “eu fiquei mais higiênico” (Théo).

Os percalços da dependência dos hábitos de adultos com quem conviveram para a prevenção foram queixas comuns dos jovens. Uma IC-EM contou ter dito: “pai coloca a máscara!” (Chelsea), tentando assegurar sua saúde e, na sequência, queixou-se: “não adianta falar, ele não coloca!” (Chelsea). Como se o uso da máscara fosse um demérito da intangibilidade pessoal, uma derrota. Sentidos bem diferentes para dois medos, o medo da doença e o medo de perder a personalidade autorreconhecível. A estudante tentava colocar os aprendizados das preconizações da OMS na prática, mas não encontrou eco neste relacionamento parental. O pai dela negava a necessidade de usar máscara em um período da pandemia de Covid-19 em que sequer havia vacina.

Frustrante é o mínimo dessa pandemia, não há como “gostar” disso. As

alterações de rotina estão muito além da propagação do vírus, com tantas mortes e agravos evitáveis, não fosse o conluio predador da coisa pública. Uma IC-EM do segundo ano disse “eu entrei na escola, mas eu não ‘entrei’, veio a pandemia e tudo o que eu queria fazer não pude”. Entrar na escola técnica não era apenas para ter o diploma, mas poder ter acesso àquelas experiências coletivas escolares, às gincanas, aos eventos culturais e esportivos, à convivência, aos passeios com os amigos, a ver as pessoas por quem se sentem atraídos/as/es por perto e, também, a estudar, se preparar para o mundo do trabalho e/ou da universidade, mas antes disso, viver o processo. Retomando Deleuze e Guattari (1996) eis o ‘desgosto’ interior à experiência dos IC-EM com o SARS-CoV2.

Neste campo de pesquisa, alguns IC-EM mostraram dificuldades na manutenção das medidas de prevenção à Covid-19, não por estarem em lugares tão empobrecidos, mas, nas duas situações citadas, por viverem em um contexto no qual estão submetidos aos relacionamentos de dependência com seus familiares e pessoas próximas que negam pressupostos científicos de prevenção à Covid-19. De outro modo, outros pais se propuseram ao diálogo e criaram estratégias preventivas junto com os filhos, e os filhos, por sua vez, preocuparam-se com as práticas de prevenção na tentativa de evitar infectar, por exemplo, seus avós, com as famílias trocando procedimentos educativos entre uns e outros da casa. Essa nuance MDH foi dada na formação dos IC-EM para a pesquisa, conforme puderam integrar os aprendizados preventivos com outras ocasiões de suas vidas.

Além das alterações no uso das coisas, com o que Deleuze e Guattari (1996) poderiam chamar de ‘microgestão dos pequenos medos’, os IC-EM, estudantes, filhos, disseram, de maneira recorrente, que a saudade de encontrar os amigos e a família estendida foi frequente na pandemia: saudade das aulas presenciais, das conversas de corredor, de participar das gincanas, de praticar esportes, de namorar, de sair com os amigos, e sair de casa sem se preocupar em adoecer, em se contaminar ou contaminar aos outros. No entanto, houve um contentamento — apesar da vulnerabilidade à infecção e do medo de se infectar, ou do cansaço com as higienizações e o constante uso de equipamentos de proteção — com a constatação de permanecer vivendo.

Para alguns destes estudantes de ensino médio, encontrar meios de escapar das práticas autoritárias dos seus familiares, de dentro de sua cultura e possibilidades de coabitação é um exercício constante, que pede por apoio e

amizade, ainda que on-line. Neste sentido do ‘educar em pesquisa’ há uma convergência com a ‘educação menor’ de Gallo (2003), pois já não há mais organização estanque de disciplinas, mas a construção do conhecimento como um todo integrado, atento aos fluxos que rompem com o predeterminado e fazem surgir ‘outras possibilidades de mundo’. Assim não se trata apenas de anunciar alguma possibilidade do novo, mas de produzi-lo de dentro, nas situações vividas com os estudantes que estão ali. Desta maneira, as noções de integração dos saberes de Gallo (2003) e de integralidade da prevenção de Ayres, Paiva e França Júnior (2012) são postas em comum.

Na busca por uma educação para a pesquisa que supere o sectarismo, com bagagens teóricas e práticas passíveis de serem conectadas às potências desejantes dos IC-EM, a análise no referencial deleuzoguattariano revelou que o apoio aos IC-EM contribuiu para o enfrentamento dos perigos desta pandemia. Neste contexto, a experimentação forçada com o SARS-CoV2 mostrou que o medo, ‘a clareza’, o poder e o desgosto, sobre os efeitos da Covid-19 correlativos aos explicitados por Deleuze e Guattari (1996b), propiciaram a promoção de saúde e o educar para o extracampo da pesquisa.

Humor ácido enquanto estratégia de apoio psicossocial juvenil

O humor ácido apareceu nesta pesquisa de doutorado em um arranjo peculiar de cuidado, que reverte os consensos do politicamente correto ou incorreto; da comunicação sem agressividade como valor; do ponto de vista do sentimento subjetivo como verdade; dos sintomas depressivos individualizados como pré-requisito para alguma aceitação das adversidades da vida; mas, principalmente, de igualar qualquer forma de zoeira às ações discriminatórias.

A característica singular e datada de algumas expressões destes estudantes traz consigo o inusitado do “choque de realidade” alcançado através do uso consentido e recíproco do humor ácido como estratégia de apoio psicossocial entre pares específicos, em sua maioria LGBTQs+ assumidos na escola, com diferentes graus de aceitação na família.

O acompanhamento destes jovens foi feito em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, em parte do campo de doutorado vinculado a um

projeto temático sobre prevenção integral, realizado em 8 escolas públicas de São Paulo, Sorocaba e Santos; ocorreu uma vez por semana, via de regra presencial, com relatos dos encontros produzidos em equipe durante mais de um ano e meio, após o período de ensino remoto emergencial para mitigar a Covid-19.

Conforme se davam as constatações sobre as adversidades da vida, o humor ácido foi se intensificando neste grupo de estudantes, de maneira consentida e recíproca como uma estratégia imediata de cuidado. As maneiras próprias que os IC-EM têm de demonstrar a lida com a reverberação psicossocial dos temas da pesquisa temática se deu diante do que puderam fazer perante seus sofrimentos, conforme diria Paiva & Garcia (2022), que aparecem dependendo de como são ou não vulnerabilizados, individual, socialmente ou de maneira programática. Para isso é mostrado como esta pesquisa acessou o humor ácido no dia a dia escolar e de amizade íntima, por meio da noção de jurisprudência afetiva depreendida de Deleuze (1997) e ancorada no humor ácido para o apoio psicossocial juvenil.

O humor ácido emergiu aos poucos. De início, para falar com a equipe de pesquisa estes jovens buscavam utilizar uma linguagem mais culta. Porém, conforme houve consenso de que as práticas preventivas e de garantia de seus direitos mais importava, passaram a mostrar uma linguagem mais despojada, próxima da utilizada no dia a dia, com eventuais palavrões, expressões populares entre os jovens de mesmo período de vida, com gestos e imitações cênicas, além de alguns códigos internos ao pequeno grupo escolar. A zoeira crescente se estabilizou chegando às expressões juvenis em seu modo peculiar de humor observado na escola.

No subgrupo de estudantes desta escola, pode ser observado um dinamismo expressivo, no qual as características mais marcantes de cada pessoa ou agrupamento subjetivo, somadas às vulnerabilizações e aos privilégios de cada um dos jovens, pouco a pouco se mostraram constituídos e constitutivos de uma zoeira horizontal, chamada ora de “bullying do bem”, ora de “reparação histórica”, sob o fio condutor nomeado de “humor ácido” por eles/as, pois consideram essa nomenclatura mais acertada que “humor negro”, avaliada racista.

Estes estudantes desdobraram entre eles algumas dramatizações feitas durante encontros formativos e, com frequência, cenas vividas na escola, em família, na vida social em seus fragmentos, por meio da interação improvisada com os amigos, ou ainda solilóquios de suas expectativas sobre algum tema. Nesta

expressão de humor que circula entre esses jovens não há uma pretensão universalizante de humor, um humor por humor, nem são toleradas expressões que forcem um riso constrangido, a menos que essa performance seja para desocultar tal intimidação.

Com isso o humor ácido se mostrou. Mas não qualquer humor ácido. O humor ácido é utilizado — na amizade íntima — para sinalizar ações inadequadas ao convívio público “aquilo que a pessoa faz sem saber que faz”; sofrimentos “sem noção [de realidade]” que só consideram o mundo ensimesmado de quem está sofrendo, identificados a “folgar ou causar”; a maneira como cada um é sentido pelos colegas; e, sobretudo, a constatação da dor e/ou dos riscos, que permite ao mesmo tempo o alívio do desabafo e o apoio que essas amizades disponibilizam, na mobilização de algumas ações preventivas antes impensadas.

Há, portanto, um humor ácido intrínseco à lida com cada uma das vulnerabilidades que afetam estes jovens, reconhecidas por seus integrantes: “a gente faz para amenizar a dor” (Mel). As expressões bem-humoradas reverberam entre os jovens servindo de reconhecimento e apoio. Apoio este, diretamente associado à confirmação do quanto seu sofrimento por características pessoais vulnerabilizadas não é desmedido.

Ao tratar da saúde mental de meninas LGBTs um pesquisador apresentou dados sobre pesquisa que mostrava haver maior sofrimento nas meninas, Mel, uma estudante bissexual (que namora uma menina) disse: “Vocês não sofrem! Eu sofro!” (Mel), dirigindo-se aos LGBTs+ que não são mulheres, em seguida seu amigo Pedro “amiga, você é a mais ferrada!” (Pedro) fez *um rápido cruzamento das colunas do gráfico das variáveis estatísticas de gênero designado ao nascimento, orientação sexual e saúde mental.*

Em uma conversa sobre métodos contraceptivos, Bella se questionava se deveria tomar injeção hormonal, porque havia se esquecido de tomar a pílula algumas vezes. Mel disse “implante (hormonal), olha este braço (aponta para o braço), está roxo até hoje, não recomendo!” (Mel), sugerindo que o uso de contraceptivos hormonais poderia aumentar a submissão e a possibilidade de ser agredida no relacionamento. A conversa foi sobre os prós e contras de alguns dos métodos contraceptivos mais utilizados e em que eles favoreceriam ou dificultariam as variadas prevenções.

Bella contou já ter ficado com uma menina antes do namorado atual.

Noah comentou “Vitória?! Tanta menina legal por aí foi escolher justo ela?” (Noah), seguiram os comentários, “por isso que é hétero” (Mel), “Vitória é ‘a cura gay’ de tão chata” (Pedro). Fizeram comentários sobre situações em que a Vitória foi chata e Bella não tinha se dado conta — era essa a menina que ela não gostou. Bella disse “acho que posso sim ser bi” (Bella). Não foi novidade, apesar da fama de ser hétero por namorar um menino, Bella já *tinha se assinalado bissexual em um formulário sobre a caracterização dos IC-EM da pesquisa*.

Em uma conversa sobre dependência emocional no namoro Bella, na ocasião heterossexual suposta pelo subgrupo, comentou “mas meu namorado não vai terminar comigo” (Bella), todos IC-EM riram. Bella concordou sobre a manutenção das amizades ser importante além de namorar e falou como seu namorado a apoia nas situações em que ela se culpa “mesmo que a culpa seja do outro” (Bella) ou se sente injustiçada. Quando tem alguma dificuldade em família ou no trabalho, Bella também pode contar com suas amigas. Os IC-EM colocaram em questão a divisão de apoio emocional entre os gêneros, para os héteros consideraram pesar mais para as meninas, mas “na nossa bolha [LGBTs+]” consideraram os meninos disponíveis.

Esses jovens contaram sobre algumas perguntas feitas para se acolherem quando notam alguma alteração nos amigos “comeu? dormiu? como está com os pais?” são as mais aceitas e usadas. Além disso, não suportam perguntas do tipo “o que você tem?”, “você tá quieto”, “porque tá assim?”, ficam incomodados. Repetem que tudo depende da intimidade com a pessoa, pois os amigos sabem quando parar de perguntar.

O apoio psicossocial que vem do humor ácido está diretamente ligado à confirmação do quanto seu sofrimento por características pessoais vulnerabilizadas não é desmedido. Em uma ocasião de conversa sobre sofrer discriminação pelo local de moradia Pedro apontou para si mesmo e disse o nome do bairro periférico onde mora, apontou para Noah e disse outro nome de bairro periférico, na sequência, com o terceiro apontamento, dirigido para a Mel, disse: “Condomínio! sai daqui! Tem cinco banheiros na sua casa!” (Pedro) e pudemos ouvir um sonoro “eu posso abrigar vocês!” (Mel).

Todavia não haveria clima, nem intimidade para outras pessoas falarem assim com qualquer um deles: “a gente zoa fazendo preconceito, mas os outros não podem” (Pedro), “não sai da rodinha”, “é nosso grupo, é nossa intimidade” (Mel), “se

faz piada não binária eu digo ‘homofobia ao vivo’” (Pedro), ainda que seja com a “cota hétero” do grupo e/ou com uma pessoa que disse não saber sua orientação sexual. Este humor ácido que funciona no apoio psicossocial entre jovens LGBTQs+? parte de consentimento com códigos que são internos.

Para o contorno deste apoio psicossocial entre jovens LGBTQs+? do ensino médio utilizamos a noção de jurisprudência afetiva, derivada aqui da concepção de “jurisprudência”, conforme a entrevista “Controle e Devir”, concedida por Gilles Deleuze a Toni Negri em 1990 (2013a, p. 213). Nela, Deleuze é convocado a falar sobre ‘a política’ ao seu modo, na relação sempre problemática entre movimento e instituições.

Em sua resposta Deleuze (2013a) conta que, de início, se interessava mais pelo direito do que pela política, dizendo isso para explicar o funcionamento, de um lado, da contratualidade e seus limites e, de outro — nem sempre complementar — do movimento que se dá nas instituições e se distingue tanto das leis quanto dos contratos, tendo a ver com “problemas precisos” (Deleuze, 2013a, p. 213), ou seja, com os acontecimentos que tal instituição possibilita.

Analisando os valores constitutivos do direito, das leis, dos contratos, das instituições, mas antes, das criações coletivas e seus movimentos, Deleuze (2013a, p. 213-214) mostra o quão “é a jurisprudência que é verdadeiramente criadora de direito...” (Deleuze, 2013a, p. 213), a jurisprudência não tem a ver com uma moralidade pseudocompetente, mas com um “grupo de usuários” (Deleuze, 2013a, p. 214).

O grupo de usuários, em suas criações, faz suas passagens do direito à política, do que lhes é de direito às ações coletivas que fazem rever o direito, indo em direção à política na acepção mais imediata e direta do termo, exercida nestas passagens. Esse processo tem a ver com a elaboração local do direito interior a um próprio grupo. Não aciona necessariamente um agenciamento jurídico, mas pode fazê-lo. No grupo de usuários independente da busca pelos serviços já há a política.

De modo concreto e voltado aos serviços isso se deu quando estudantes solicitaram conhecer a Lei 12.650/2012, Lei Joanna Maranhão, “para passar para uma pessoa que precisa” (Noah), no intuito de “buscar justiça” (Mel) para denunciar um agente de exploração sexual infantil, a partir da possibilidade da ida entre amigos aos serviços públicos. Com o apoio nas amizades as situações de sofrimento psicossocial (Paiva & Garcia, 2022) são reconhecidas, e a saúde mental

que dizem “não temos”, ou “aquela” de “aquela que não temos”, sai da esfera clínica e individualizante e se dirige à cobrança de ações programáticas.

Se falam sobre o agressor e o que fazer com ele, “devém animais”, “viram bichos”, parafraseando Deleuze & Guattari (1997b)? Suas falas contra o agressor são espontâneas e variadas. Vão das mais diretas fisicamente às que levam o contexto econômico decorrente da mudança de governo federal. “Como faz o agressor parar?” (Pesquisadora). “Matando!” (Noah). “Coloca fogo, aproveita que agora a gasolina tá mais barata” (Pedro). “Estava mais fácil arrumar arma com aquele lá [ex-presidente], agora o acesso à bala fica mais barato no governo [federal de 2023], dá para matar vários” (Mel). “Põe no ácido!” (Mel), “não é todo ácido que derrete os corpos”. “Joga para os porcos!” (Pedro).

Depois que esgotaram os rubores, calores e tremores vindos com as alternativas imaginadas sobre assassinatos para os agressores, enfim puderam recobrar o plano, não mais de “matar o agressor”, mas de iniciar a busca por informações e o compartilhamento delas. “A gente nunca sai juntos, vamos fazer esse rolê, vamos para a Defensoria, depois para a Delegacia [da mulher], depois vamos para o [nome do lugar] beber” (Mel).

Não há alarde nesta jurisprudência de humor ácido, quando estes amigos falam entre risos sobre “tocar violino no braço” (Mel), ou “pega o celular para ver o código de barras (do punho)” (Noah), ou ainda “se mata não, passa em casa (sensualizando de leve)” (Mel) etc. Antes de expressar automutilação concreta, a imagem das palavras mostra alguma experiência difícil de lidar, dolorosa, e seu ‘desabafo’. O vislumbre da ideação suicida aludida se esvai na medida em que encontra expressão e reconhecimento entre os pares.

Em geral este apoio psicossocial feito entre estes próprios estudantes ocorre pela quantidade de tempo que passam juntos na escola “vejo mais a Mel que minha mãe” (Pedro), mas, também, quando há algum tema interdito em família e que só pode ser acessado pelos amigos mais confiáveis “meus pais nem sonham” (*Respondente 1, questionário 2022*).

Vale observar que, no questionário de 2022 feito com 1212 estudantes dos terceiros anos de 8 escolas públicas do Estado de São Paulo pela pesquisa temática, “amigos” ocuparam a segunda posição sobre a quem os estudantes mais recorrem para buscar ajuda para um agravo psicossocial à saúde mental, ficando atrás apenas de psicólogos. A busca pelos amigos, que são os pares de confiança

para recorrer a algum contorno genuíno de apoio psicossocial, foi observada nas 8 escolas pesquisadas. Deleuze (2006b), Audre Lord (2019) e Paulo Freire (2005) concordariam que a amizade pode ser utilizada contra a opressão.

Nesta escola em específico, o humor ácido tem destacada importância para fazer a expressividade circular nas amizades “eu penso o que ela falou” (Noah). O compartilhamento das experiências promove a elaboração de conteúdos às vezes difíceis de serem acessados por pessoas que não saem do significado interiorizado das próprias experiências. Este uso do humor ácido valida a dor decorrente de vulnerabilizações reconhecidas no grupo juvenil pesquisado e auxilia estes jovens a acessarem quando estão amortecidos em situações dolorosas que possuem condições de enfrentar mas não o fazem por apego identitário, ou por delegarem o que podem fazer a terceiros. O humor ácido apareceu como forma coletiva de cuidado à saúde mental.

(Des)sexualidade

Falar sobre todas as partes do corpo, seus fluidos, orifícios, saliências e reentrâncias, além do prazer que podem ou não proporcionar, esteve longe de ser tema pacífico nas escolas durante esses quatro anos de pesquisa de campo. Se, para a equipe de pesquisa, lidar com as questões da sexualidade dos estudantes era algo esperado, nas escolas, um clima de receio com a reação dos pais havia se instaurado. Iniciar as conversas pela positividade institucional das práticas científicas e acadêmicas junto às universidades renomadas, ou ainda pela proteção contra abusos sexuais e morais, que a educação sexual poderia propiciar, veio se fortalecendo como ponte para a efetivar uma prevenção integral, esta conforme Paiva et al (2021).

Todavia, alcançar a prevenção integral passa pelas informações sobre as práticas sexuais, dentre várias outras informações. O corpo recortado, corpo sem saliva, sem língua, sem peitos, sem bunda, sem ânus, sem períneo, sem pênis, sem vulva, sem pelos, sem glândula, sem clitóris, sem tesão, sem fluidos, sem mãos etc., é um corpo que só existe na ficção racionalista. A confusão entre a função de ensinar e a de se fazer obedecer, na escola, impõe uma agonística cruel mesmo para os professores e gestores com posturas das mais democráticas. O que seria a

obediência de um corpo só com essas partes recortadas?

Não por acaso, Junqueira (2018) aponta as escolas como alvo preferencial para a instauração sistemática da ofensiva antifeminista, de pânico moral, pois visam restringir a circulação das informações sobre saúde e direitos sexuais, com a opressão das pessoas por meio de arbitrariedades. Ocorre que a escola traz um sinal dúbio a ser destrinchado. Para Deleuze (1997a) os marcadores sintáticos do poder no ensino impõem coordenadas semióticas duais, o professor “não se questiona quando interroga um aluno (...) ‘ensigna’ dá ordens, comanda” (Deleuze, 1997a, p. 11), em uma linguagem na qual não é para o aluno pensar se acredita ou não nela, pois foi feita para obedecer. De volta aos ataques às informações sobre os direitos sexuais nas escolas, os abusadores do poder são capazes de pensar ser inerente ao ensino o funcionamento abusivo, e não ao modo que eles apreendem o ensinar. Todavia as ordens não são tomadas como imperativos de obediência por todos.

Areta, da escola técnica, disse que sua mãe é professora e dava aulas sobre sexualidade para adolescentes, o que não causava problemas. Depois, a mãe de Areta deu aulas no ensino fundamental e, quando falou sobre sistema reprodutor para os alunos, houve pais que reagiram, reclamando. A mãe de Areta buscou explicar que nem toda família ensina aos filhos sobre isso, e as crianças têm o direito de saber, até para se protegerem de abusos sexuais e terem capacidade de decidir sobre o próprio corpo.

Theo, também da escola técnica, tinha muitas questões a falar sobre religião, repetia indignações sobre a hipocrisia observada em certas pessoas autodenominadas religiosas, por não fazerem o que pregavam. Foi difícil encontrar uma metodologia sobre o assunto a partir de pressupostos científicos. Theo assumiu estar com raiva e até generalizando sua raiva contra todos os religiosos. Notou que a mãe de Areta usava sua religiosidade de um jeito que ele gostava. Na ocasião, Areta pretendia fazer um vídeo curto sobre educação sexual nas escolas, inclusive para prevenir abusos. Theo, gostaria de revidar as maneiras pelas quais o conservadorismo religioso obstaculizara seu acesso às informações sobre direitos sexuais, e passou a apoiar o projeto de Areta. Areta e Theo são ambos religiosos e de famílias religiosas.

O vídeo foi a tentativa de Areta e Theo para abrir um diálogo sobre o tema com os grupos religiosos de dentro da instituição escolar. Com o processo de

construção do vídeo, quiseram saber se a educação sexual poderia ser aceita na escola. Para isso, realizaram uma pesquisa de opinião sobre educação sexual no ensino médio, com participantes não-identificados da sua comunidade escolar. De um total de 190 respondentes, 129 foram alunos, 54 pais e 7 professores. Essa pesquisa de iniciação científica no ensino médio foi realizada por meio de um formulário on-line e seus proponentes ficaram surpresos ao saber como a educação sexual escolar foi aceita pela grande maioria: 87% dos respondentes, havendo apenas 4% contra, 7% sem opinião sobre o assunto e 2% outras respostas.

O vídeo foi bem recebido e divulgado na escola, tendo sido o primeiro a ser concluído na IC-EM da turma 2020-2021. Areta e Theo puderam pensar sem silenciamentos ou interdições sobre o que convinha ou não aos seus pensamentos e aos seus corpos. Areta e Theo buscaram expressar, por meio do vídeo, um alento para jovens religiosos assim como eles, ao falar da educação sexual não só na apreensão reducionista de ensinar a transar. Puderam abordar prevenção às violências sexuais, gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis no intuito de, de dentro de um agenciamento maquínico de enunciação, deixar o recado para que as crianças possam se prevenir de abusos, e os jovens possam além disso, ampliar o leque de enunciações sobre a sexualidade, para uso em seus próprios agenciamentos maquínicos (Deleuze, 2003), de modo prazeroso.

Nos encontros preparatórios anteriores à aplicação do primeiro questionário, Angel questionou o termo “penetração”, pois não considerava correto usar essa questão como sinônimo de “penetração peniana”, ela não pensava no termo estrito, mas de modo intuitivo, em todo o agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze, 2003; Deleuze & Guattari, 1997b) sobre o sistema sexo-gênero (Butler, 2016). Angel insistiu em questionar estes pressupostos diante da apresentação dos dados para o item, pois *pouco mais da metade dos respondentes disse haver tido “penetração”: 51,8%. No primeiro questionário responderam “sim”: 50,2 % das mulheres e 53,3% dos homens. Sobre a idade na primeira relação sexual com penetração, 72,3% tinham entre 15 e 17 anos de idade na data dessa experiência.* Angel mostrou que as conexões de corpos com seus fluxos e cortes de fluxos já ocorria nos agenciamentos maquínicos, independente da convergência com os agenciamentos de enunciação (Deleuze, 2003).

Na devolutiva estruturada, um leque de pressupostos tácitos a revisar foram abertos. Angel insistiu na questão da iniciação sexual: “...não haveria um

pressuposto de que seria entre um homem e uma mulher, ou foi pensado que poderia ser entre duas mulheres ou entre dois homens?” (Angel). O formato das questões: “você já teve relações sexuais com penetração?”, seguida de “que idade você tinha na sua primeira relação sexual?”, reinterpretadas por Angel, estremeceram a concepção preventiva vigente da relação sexual, já debatida pelas feministas do temático.

A materialidade da penetração supostamente parte do pressuposto de ser entre um homem com pênis e uma mulher com vagina. Práticas sexuais com trocas de contato corporal em suas mais variadas formas ficariam restritas ao ato sexual entre o pênis e a vagina, de uma mulher com vagina e um homem com pênis. Pressuposto que embasa variadas teorias com estratificações muito sedimentadas. Na difícil tarefa de nomear as práticas sexuais, trazendo a inteligibilidade a quem quer que leia essa questão no 3º ano do ensino médio, a pergunta: “você já teve relações sexuais com penetração?” poderia ser interpretada como a penetração de quaisquer partes do corpo ou acessórios.

Com Paulo a captura se deu de outro modo. Um dia ele disse não estar bem, “precisava desabafar”. Havia passado por uma situação constrangedora “eu tava com a vizinha, daí fizemos sexo, daí pegaram a gente no flagra” (Paulo). Ele e sua parceira sexual trancaram a porta do quarto, mas outras pessoas estavam com a chave, eles não tinham “se tocado” que mais gente estava presente no recinto. Tinham usado camisinha. Paulo contou “ela tem 3 filhos, tem 34 anos acho (...) foi uma confusão, a filha dela começou a chorar, porque a filha dela gostava de mim e tal” (Paulo). Deu a entender que a filha da mulher com quem ele transou não só gostava dele, como viu o ato sexual dele com a mãe dela. Paulo ficou preocupado em “dar b.o.”, “desde o começo deixei claro [que não queria um relacionamento](...), tô levando xingo até agora” (Paulo), xingos estes da parte de uma das pessoas que o flagrou. Contou, também, sobre a ausência das conversas sobre sexo em seu círculo familiar, sobre sua virgindade de até então, e a confissão sobre sua primeira vez “sinceramente, eu não senti nada!”, “na punheta dá mais prazer” (Paulo).

O “normal” — palavra dele — das suas sensações, tinha sido dito, assim como medidas de prazer e prevenção, do ponto de vista do uso das coisas e práticas sexuais, para lhe proporcionar maior conforto, havendo a sugestão de experimentar camisinhas sozinho, camisinhas de tamanho adequado, adesão ao uso de lubrificante e testagem. Mas a mecânica da primeira transa de Paulo foi um

problema menos importante para ele “nunca achei que ter uma relação [sexual] seria tão complicado assim!” (Paulo), entretanto disse “aprendi a lição”, sobre escolher melhor as parcerias e contextos para as práticas sexuais.

Angel colocou um elemento pessoal dirigido ao impessoal sobre a penetração. Paulo uma questão personalíssima, ele não fazia a menor ideia de que o impessoal poderia recair nele mesmo. Em ambas as situações retificar o (im)peçoal se impunha. Foi preciso ao elemento pessoal, passar para o impessoal (Deleuze, 1983). Essa passagem de elementos pessoais de quaisquer sexualidades, com ou sem trocas genitais, para o mundo impessoal das questões que recaem sobre o elemento pessoal dos corpos foram reelaboradas no segundo questionário.

No intuito de solucionar questionamentos análogos aos de Angel e enrascadas próximas às de Paulo, o projeto temático buscou unir a prevenção das IST, HIV, Covid-19, violência por parceiros íntimos, *bullying*, preconceito e discriminação, saúde mental e outros agravos, na integralidade das prevenções. Assim, as Oficinas de Prevenção Integral foram concebidas e, realizadas na região, com IC-EM de duas escolas, em 2022. Para os objetivos desta tese, as oficinas tratam dos pequenos passos diferenciais que territorializam e desterritorializam, codificam e descodificam, os agenciamentos sobre as cenas sexuais (Deleuze & Guattari, 1996, 1997b; Paiva, 1999); e/ou a sexualidade relativa ao corpo pleno, intensivo, erótico, em níveis ampliados, que pode prescindir do contato genital (Deleuze & Guattari, 1996).

As Oficinas de Prevenção Integral foram planejadas para cenários de exposição juvenis, regionalizáveis, em uma revisão atualizada das oficinas de Paiva (2000). Foi feito: o mapeamento destes cenários de exposição distribuídos nos territórios físicos frequentados pelos jovens do mesmo período de vida daqueles da IC-EM; a construção de personagens em uma dramaturgia com personagens fictícios, que poderiam estar ali em cenas com múltiplas vulnerabilizações. Essas cenas foram decodificadas e o uso das coisas de prevenção foi listado junto com suas práticas utilizadas no contato corporal, então, de pessoas que conectam: ‘pênis com pênis’, ‘vagina com vagina’ e ‘vagina com pênis’, além de eventuais combinatórias. Ambientes ou situações que fazem bem ou mal à saúde mental dos jovens foram incluídas.

Durante essas oficinas, a mais inusitada entre as dúvidas talvez tenha sido “tem camisinha vegana?” (Júnior). Após uma breve pesquisa, a resposta foi

“sim, sem caseína”, uma proteína do leite presente nas camisinhas comuns. Dentre tantas possibilidades sobre o uso nas práticas sexuais, o estudante, do curso técnico de Química, quis saber sobre aquela que não tinha a ver diretamente com masturbações, orgasmos, sexos orais, anais ou vaginais, mas com a presença de quaisquer elementos de origem animal na camisinha. Esse aspecto de expressão da subjetividade, ao mesmo tempo multicultural e político, mostra que práticas de liberação sexual e práticas de liberdade (Foucault, 2006) nem sempre andam juntas. Na autodeterminação deste estudante, talvez abster-se de caseína seja a dúvida mais importante a ser sanada. Dúvida menos estratégica que mecanosférica.

Em junho de 2023 houve um dia de práticas formativas, com os IC-EM de Sorocaba, no Núcleo de Extensão, Educação, Tecnologia e Cultura (ETC), da UFSCar-So. Este dia contou com a presença e supervisão da Profa. Dra. Vera Paiva, apoiada pela equipe acadêmica local. Para esta Oficina, um agenciamento prioritariamente maquínico de coisas e corpos, mas também enunciativo, foi mobilizado por estudantes da Escola 3, que fizeram uma preparação para serem oficinairos, ministrando uma parte de oficina aos seus colegas da Escola 2, a respeito de práticas e coisas de prevenção às ISTs/HIV. Nesta oficina, o espaço foi protegido para falar sobre temas constrangedores, porém, na escola, os variados usos do corpo e seus movimentos traziam outro clima. A depender do assunto ou com camisinhas por perto, houve sustos ao abrir de portas.

Em um dia de ensaio do roteiro desta oficina, na busca por não dar risada com as práticas sexuais a serem ditas, usando palavras acessíveis e usuais para os jovens do mesmo período de vida, Pedro perguntou “como é que fala banheiro?” (Pedro), o nome mais comum para abranger as variadas práticas foi transa ou sexo com mais de uma pessoa. Pedro se prontificou a explicar que se fosse para fazer sexo com mais de uma pessoa precisava usar uma camisinha por pessoa, começando pelo orifício ‘mais limpo’. As raras informações sobre parâmetros para uma chuca (ducha íntima higiênica retal) segura também foram conversadas (utensílio limpo/desinfetado, água morna).

De maneira difusa o receio de estudantes, agentes escolares e pesquisadores era o de haver uma reação interna de grupos que colidem na regulação moral da sexualidade. Conforme diagnosticou Carrara (2015), esses grupos têm uma noção de sexualidade quase restrita ao uso dos órgãos genitais e vieram se organizando para confrontar as lutas por direitos e proteção social feita

pelos ativistas que colocaram em xeque as questões de gênero e sexualidade. Esse receio não foi desmedido, uma vez que houve a supressão dos termos “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade” nas políticas dirigidas às populações relativas ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Bella disse se lembrar das oficinas durante as pregações feitas na igreja frequentada por ela “me seguro pra não rir” (Bella) ao observar a distância entre o dito dentro da igreja e a militância moral, feita pela mesma pessoa, se comparada ao que tal pessoa fala dentro da igreja e faz fora da igreja. Exacerbações moralistas foram tipificadas em ‘outras igrejas’.

Em um dos encontros sobre aparência física — tema ansiogênico — Mel, Pedro e Noah não paravam, ficavam procurando coisas para mexer. Pensar nos rígidos padrões de beleza, principalmente os ditados na internet, trazia um desconforto. As expressões de inquietação nos corpos trouxeram material para descodificar e desterritorializar. Noah ficava mexendo com uma caixa dos fones de ouvido, Pedro disse para Noah: “dá aqui o meu fone, tó — pega aqui [um elástico de cabelos] — mexe nesse aqui que não quebra”. Pedro com as pernas inquietas. Mel não parava de apalpar o peito de Pedro, era só para ter algo em mãos. Mel disse: “não acontece nada” (Mel), Pedro concordou “eu sou gay, ela é lésbica, não acontece nada” (Pedro). Na ocasião estávamos na antiga sala dos professores e tocamos em questões sensíveis de pesquisa relacionadas aos padrões de beleza, principalmente os corporais, expostos na internet, conforme explicado na metodologia.

Além disso, o corpo em instituições de racionalidade, encontra alguma constrição. O processo pedagógico é inescapável de suas disciplinas, bell hooks (2013, p. 253-254) não conseguia se lembrar de corpos inteiros no ensino institucional, tampouco sabia o que fazer quando sentia vontade de ir ao banheiro durante as aulas ministradas por ela. Com os IC-EM do mesmo subgrupo, em outra sala, reservada às corporalidades, movimentos mais amplos tinham a permissão institucional, sendo possível sentar-se no chão, por exemplo. O corpo pode se expandir e os movimentos curtos e repetitivos já não saltavam à vista. Havia espaço para posicionar o próprio corpo, buscando algum conforto junto dos assuntos de difícil elaboração sobre práticas sexuais ou processos de medicalização da beleza (Poli Neto & Caponi, 2007). Era propício aos IC-EM falar sobre o corpo e o que lhes afligia, corpo feminino, corpo masculino, corpo de menina, corpo comparado, corpo

de mulher, corpo trans.

A sexualidade de cada pessoa pode ter ou não ter componentes de práticas sexuais concretas, não dadas ao acaso. Entre pensar sobre as práticas sexuais e fazê-las há uma imensa diferença, entretanto, a excitação sexual depende de como as subjetividades são atravessadas por diversos fatores. Paiva (2012) demonstra como o aumento ou a diminuição do interesse por fazer sexo depende de como cada um se relaciona com algumas cenas. É aqui que o problema do âmbito das práticas sexuais se coloca, porque os cenários culturais operam como guias instrucionais, *scripts* interiorizados desde a infância, com componentes das trajetórias de vida de cada pessoa.

Esses tutoriais do sexo trazem para cada cena sexual (Paiva, 2012) o espaço físico, os personagens, as práticas, o sentido dado em cada contexto. Para o espaço físico: a própria cama no quarto de casa, a cama do quarto de motel, a esteira da praia deserta e paradisíaca, a cama do quarto decorado do airbnb, o quarto de hotel, o *dark room* da balada, o banheiro de locais institucionais ou festas privadas, o matagal próximo à linha do trem da região central, o provador daquela loja de Shopping com poucos funcionários trabalhando, a casa em construção na vizinhança, um muro, etc.

Quem seria o personagem da cena sexual? Ficante, pessoa do aplicativo, caso constante, namorado/a, namorado/a, cônjuge, amante, pessoa(s) da pegação, profissional do sexo etc. Quais as práticas e ações mobilizadas por aquele contexto? Conversas com conteúdo erótico, emoji de foguinho e afins lançados em rede social, beijos, toques suaves, toques enérgicos, masturbação, sexo oral, sexo vaginal, sexo anal, etc. Quais os sentidos principais que estão dados nessas práticas? Prazer. Enlace afetivo. Busca pela intensificação do prazer. Relaxamento. Hábito. Obrigação. Traição. Poder. Violência. Algum outro?

As atividades da cena sexual são irredutíveis ao corpo anatômico ou fisiológico, pois suas ações e práticas não se desvencilham de cenários culturais dos quais os espaços, personagens, seus contextos e sentidos fazem parte. Paiva (2012) operacionalizou um exercício para localizar como a cena sexual é pensada conforme critérios culturais das trajetórias subjetivas. O exercício montado para grupos preventivos pode ser feito individualmente nesta leitura e funciona mais ou menos conforme a descrição a seguir.

Quando você pensa em uma cena sexual você gostaria de ter a

oportunidade para estar nela? Onde você está? Qual dia da semana é? Qual o período, o horário? Com quem você está? Essa pessoa tem qual cor-etnia? Pense na descrição da pessoa, quais suas características? Além disso, como você a definiria? Alguém para o momento, ficante, amor da sua vida, etc. Você está se sentindo bem? Está gostando do que fazem? Vocês conversaram sobre? Estão falando? Se sim, o quê? Aguarde um momento e retorne à sua cena sexual inicial. Experimente algumas mudanças e observe como você se sente.

Se fosse essa mesma pessoa, gostaria que fosse diferente? Como? Você gostaria que essa pessoa fosse outra? Se sim, quem? Pensando em quem você quer que esteja com você na cena sexual, mude agora a idade para mais, a cena seria a mesma? Mudou o que você sente com essa pessoa envelhecida? E se a idade fosse para menos? Mudou o que você sente com a pessoa mais jovem? “Agora mude a cor da pele de seu/sua parceiro/a. Seria possível para vocês estarem na mesma cena, você estaria no mesmo cenário?” (Paiva, 2012, p. 197). O cenário mudaria? Qual tipo de mudança?

Agora, imagine que você tem muito mais riquezas. “Essa cena seria no mesmo lugar, do mesmo jeito? Seria possível com essa pessoa?”. (Paiva, 2012, p. 197). “Agora imagine que você é muito mais pobre do que você é” (Paiva, 2012, p. 197). O cenário seria o mesmo? Você e a pessoa imaginada estariam juntos? E se você imaginar que o seu/sua parceiro ou parceira é de outro gênero, “faça dele uma mulher ou dela um homem [...] O que acontece?” (Paiva, 2012, p. 197). Alterou algo no seu jeito de sentir a pessoa?

Pessoas que você não convidaria apareceram virtualmente na cena? Lideranças religiosas, trabalhadores dos serviços de saúde, professores, algum familiar, quem você é a fim, seu/sua “ex”, quem? Você precisa falar com o intruso ou com a intrusa? Gostaria de lhe dizer algo? O quê? Na hora da cena sexual tinha camisinha disponível? Sim/não, por quê? Se sim, qual era o tipo da camisinha (interna/externa; tinha tamanho específico?). Foi usado lubrificante? Era a base d'água? Sim/não, por quê? Algum de vocês estava tomando PrEP? Por quê? Agora “imagine que seu parceiro lhe conta que é portador do hiv” (Paiva, 2012, p. 197).

Com Paiva (1999) aprendemos que educar neste âmbito pressupõe instigar, pensar a respeito, provocar e ser fonte de informação disponível. Ser moralizador ou propor soluções para os problemas dos outros, não é tão importante assim — aliás, certamente não é importante. As mudanças subjetivas dependem de

longos períodos de ensaio, pequenos passos, desafios pessoais e do ambiente. Neste sentido, educar para as cenas sexuais traz o exercício de uma pedagogia ativista. “Toda pessoa é um especialista em sua vida cotidiana, ninguém conhece melhor o seu cenário social” (Paiva, 2012, p. 192).

De volta à pesquisa de campo local, em fevereiro de 2022, a organização do temático visava suscitar a prevenção ao hiv e à Covid-19, no debate anterior ao Carnaval, a partir da série “*It’s a sin*”, com episódios sobre a eclosão inglesa da epidemia de aids (Davis, 2021). Foi solicitado aos estudantes que fossem presencialmente e/ou assistissem a série para o debate. Faltaram em peso. Na série, não se usava máscaras, o hiv estava apartado dos limites de proximidade física da Covid-19 vivenciada no dia a dia escolar. Na ocasião, a vacina contra a Covid-19 não havia chegado para os adolescentes da faixa etária dos que frequentavam a IC-EM e permanecia sendo fonte de preocupação na escola. Entretanto, a tarefa disparou o rescaldo de uma conversa sensível e difícil. No próximo dia em que a data e o horário haviam sido reservados para a atividade sobre a série junto da equipe acadêmica, apenas Louise foi ao encontro.

Ao ser questionada sobre o que mais havia lhe chamado a atenção sobre a série, Louise falou sobre a cena de um personagem masculino, gay, assediado sexualmente por seu chefe alfaiate, em uma viagem. Louise contou estar mal, ansiosa, desde o começo das aulas, e que tinha piorado sua saúde mental depois que uma das suas colegas de classe “que colocava freios” em um menino, mudou de sala. Conforme foi sendo cuidadosamente ouvida pela miniequipe de pesquisa, Louise colocou a mão na testa e trêmula contou “ele faz desses comentários [sem dizer quais] com outras três meninas”, foi dando sequência a frases soltas “ele me sexualiza demais”, “(...)”, ele não chegou a tocar em mim, apenas verbalizou” (Louise).

A partir disso ela compartilhou o assédio sofrido de um colega de sala, o Tiago, no começo do ano letivo, na sala de aula. Disse Louise sobre Tiago: “ele falou pra mim: ‘você é tão bonita que eu te estupraria’” (Louise). Não por acaso a frase dita por Tiago remete à cena de 2014, de ampla repercussão nas mídias: o então deputado Jair Bolsonaro estava no Congresso Nacional e disse que não estupraria a também deputada Maria do Rosário, porque ela “não merece”.

Conversamos sobre o fato da colocação de Tiago não ter sido um elogio, nem brincadeira, mas uma ameaça. Diante da intimidação disfarçada de

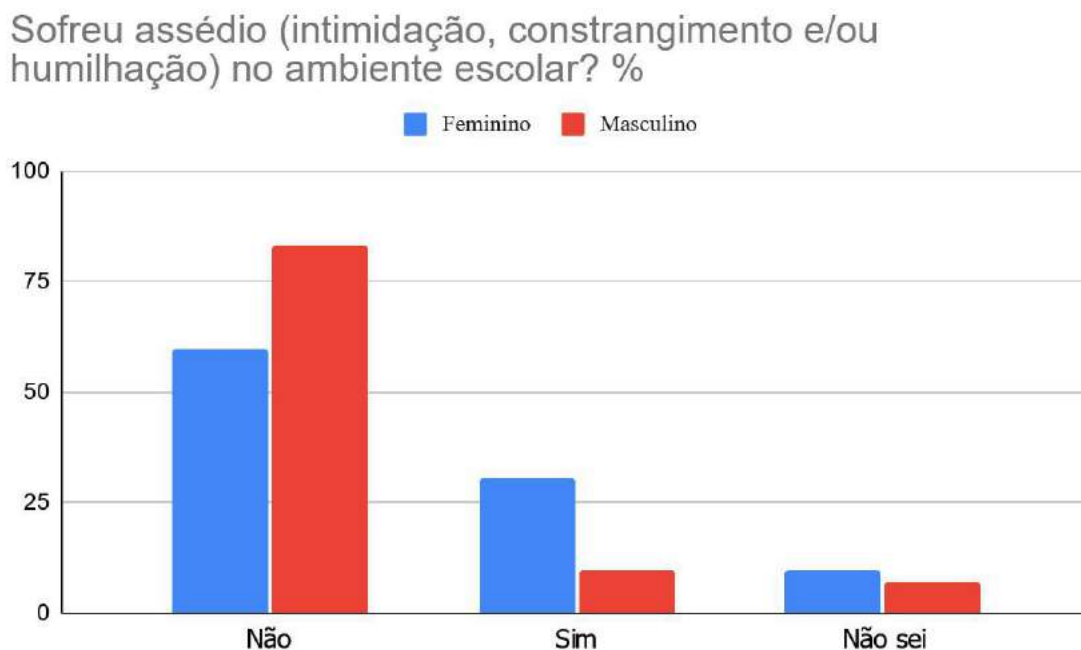
elogio, Louise contou com a voz chorosa: “estou com medo”; “ele sempre nega, fala que não, que não, que não, mas ele faz isso”. “Estou com medo de encontrar ele (no caminho para a sala de aula)” (Louise). Tocou o sinal para a aula começar e ela foi mesmo assim. Duas professoras, uma pesquisadora do temático e eu, orientamos Louise a não ficar sozinha com o Tiago.

Mais tarde, a professora supervisora escolar do projeto me contou, por mensagem, que o diretor da escola havia sido comunicado. A mãe do Tiago tinha ido buscá-lo na entrada da escola porque alguns alunos queriam bater nele, ou seja, ela foi na escola para proteger o seu filho de violência física, sem saber da violência moral que ele havia cometido. Os responsáveis pela escola falaram com Louise e com Tiago. Houve suspensão de cinco dias para o Tiago e quando a mãe dele foi buscá-lo na saída da escola, ficou então ciente do motivo pelo qual os estudantes iam bater no seu filho (que, provavelmente, só havia contado parte do ocorrido).

Esteve estabelecida uma ética draconiana entre os estudantes, que revidariam ao ato do agressor também com violência, pois esta foi a única maneira, horizontal e direta, encontrada para combater uma antiga “passação de pano” institucional, ainda reverberante na escola. Este acontecimento suscitou ampla discussão ‘de corredor’ entre os estudantes, mas trouxe outros conflitos à tona. Encontrou pronta resposta da professora supervisora e dos dirigentes escolares com medidas cabíveis para a ocasião. Porém, diante do histórico de ter havido outras situações de assédio no passado, a sensação entre estudantes com mais anos nesta escola foi a de impunidade. A suspensão de Tiago foi interpretada como leve demais.

Por meio da pesquisa local, Louise pode agenciar alianças para intervir no assédio juvenil. Ao enfrentar as mentiras reiteradas de Tiago e buscar apoio na equipe gestora escolar, Louise expôs o flagra do que Tiago não diz, naquilo que de fato ele faz, falseia e dissimula. Todavia a resposta institucional ainda esbarra no limite das culturas de gênero locais. Este tipo de assédio se deu pela assimetria institucionalizada da divisão do poder entre os gêneros. Quando o assédio é observado na porcentagem estratificada no segundo questionário, ele veio acometendo muito mais as meninas e mulheres:

Gráfico 2 – Assédio sofrido no ambiente escolar.



Fonte: Questionário 2022

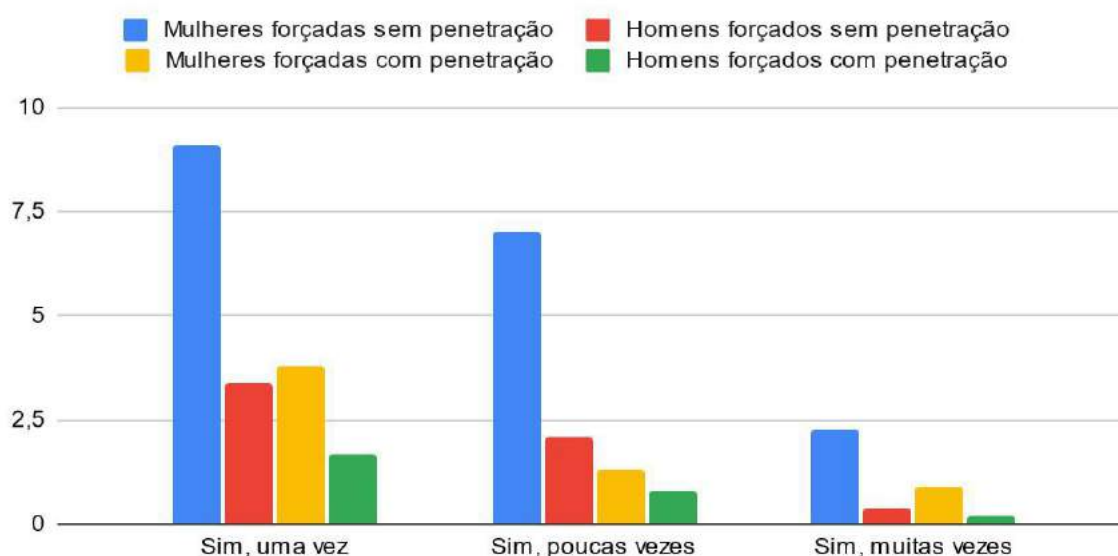
Com a consolidação dos dados do segundo questionário, 30,4 % das alunas e 9,6% dos alunos disseram ter sido assediados. Em relação a quem cometeu o assédio, alunos do gênero masculino estão na primeira posição com 15,2 %, do total, seguidos pelos professores homens assediadores, com 3,7 % e, na terceira posição, o assédio realizado por alunas, com 3,5%. A resposta para professoras assediadoras foi em torno de 1%. O tema do assédio entrou solicitado em geral pelas jovens IC-EM de variadas escolas, que sofreram ou presenciaram cenas de assédio, para inclusão no estudo quantitativo do questionário de 2022. Silva et al (2023) mostram que o uso do termo “assédio” foi empregado pelas jovens para designar e questionar violências sofridas por hierarquias de gênero e faixa de idade, inclusive na denúncia do silenciamento ou da inadequação institucional sobre o tema.

No debate da formulação das questões do segundo questionário, houve, dentre outras, para violência sexual, a sugestão de Noah: “pergunta se a pessoa já foi forçada, mas com jeito” (Noah). Essa pergunta, junto das sugestões das jovens da IC-EM (Silva et al, 2023), foi reformulada pela equipe do temático, com gradações de gravidade, para “Alguma vez você foi forçado(a) a ter contato sexual quando você não queria?” As respostas foram iniciadas por “Não, nenhuma vez”,

respondidas por 81,7 % das meninas e 97% dos meninos para a alternativa “sem penetração” e, respondidas por 94% das meninas e 97% dos meninos para a alternativa “com penetração”. Sobre estudantes de ambos os gêneros que sofreram contato sexual forçado “sem” e/ou “com” penetração, o gráfico abaixo permite uma rápida visualização:

Gráfico 3 – Contato sexual forçado sem penetração e com penetração.

Alguma vez já foi forçado/a a ter contato sexual quando você não queria?%



Fonte: Questionário aplicado em 2022

Os dados para pessoas forçadas a ter contato sexual sem penetração ou a manter relações sexuais com penetração foram preocupantes. Em uma suposta sala com 30 pessoas, seis pessoas já passaram por algumas dessas violências, a maioria do gênero feminino. Com os IC-EM acompanhados na região de Sorocaba houve um relato com forte indício de violência sexual intrafamiliar. Foi disponibilizada a informação sobre a possibilidade de orientação e/ou denúncia na Delegacia da Mulher, onde, conforme uma advogada local com experiência histórica no território, há o acompanhamento atual (em 2023) mais eficaz dos disponíveis na região para essas situações. Além da informação sobre ser a Defensoria Pública o órgão responsável pela cobrança de pensão alimentícia. A parte desta tese sobre o “Humor ácido (...)” trouxe um pouco deste ocorrido na pesquisa, sem identificar a pessoa. Houve encaminhamento para psicologia clínica. Essas medidas foram tomadas

tendo em vista a proteção e o aumento da capacidade de agir juvenil.

No segundo questionário da pesquisa temática houve forte associação entre “mal-estar psicológico” e ter sofrido algum tipo de violência sexual. No encontro com os IC-EM conversamos sobre a importância de não apartar enfrentamento às violências da vida, pois embora a violência sexual deixe marcas na saúde mental, o que precisa ser combatido não é apenas o sintoma que traz o sofrimento para a saúde mental, mas os determinantes sociais causadores da violência sexual.

Um dos *scripts* culturais que reificam as assimetrias de poder entre os gêneros, foi analisado pelos IC-EM locais, na ocasião (atual em 2023) do preparo do resumo para o 31º SIICUSP. A partir da transcrição de um grupo focal com 06 participantes meninas do ensino médio de escolas e Sorocaba, São Paulo e Santos, foi relatada a sexualização do corpo de meninas muito novas no TikTok, com idade aparente de 10 a 12 anos de idade, em danças com o corpo à mostra. Se alguma mulher apontava nos comentários de vídeos o fato da menina ser menor de idade, homens faziam comentários desqualificadores “ah, você, você é uma mulher velha e feia e você está com inveja dela, porque, ela é nova e bonita e você velha e feia”, com regulação frente à sexualização dos corpos ditadas apenas pelas opiniões dos usuários, que baniam mulheres adultas gordas com o corpo à mostra. Os IC-EM locais analisaram, dentre outros, que comentários assim são constantes na internet e impactam a saúde mental dos jovens.

Assim, não se trata de colocar sob uma ótica positiva ou negativa a prática sexual ou a ausência dela. Importa que as práticas sexuais sejam possíveis e oportunas para quem as quer e estejam distantes de quem não tem essa vontade. Todavia, nos agenciamentos de desejo, não há produção desejante solta, ela é ao mesmo tempo produção social, histórica, geográfica, política, econômica, física, que tem a ver com a vontade ou a ausência de vontade de fazer sexo. Em certa ocasião Bella disse dormir se mexendo, fez uma tremidinha com o corpo e seguiu dizendo que seu sobrinho faz igual. Noah e Mel riram de enrubescer e disseram respectivamente “sei”, “sei que você se mexe ‘assim’ para dormir”, ambos repetiram o gesto de tremer o corpo — insinuando que a tremidinha era a masturbação noturna de Bella — só ela não tinha entendido. Foi preciso avisar “essa tremidinha aí que cada um faz ‘sem ninguém perto’”. Bella respondeu: “tá louco vocês! Meu sobrinho!”, não tinha nada de atividade sexual ali.

Cenários de privacidade facultativa não se desvencilham de pobreza ou

riqueza. Um agenciamento caótico de *scripts* toma conta das culturas sexuais. Aqui o clima foi amigável, mas nem sempre é assim. Abstrações violentas ao se encarnarem podem recair sobre o corpo das meninas e mulheres, principalmente não-brancas, e de todos LGBTQ+.

Além disso, o estudo dos IC-EM sobre a cultura de exposição dos padrões de beleza rígidos, com uma sexualização infantilizada na internet, indica ser tolerável pelos usuários a violência de homens mais velhos para com meninas mais novas, mas intolerável a exposição dos corpos de mulheres gordas. Ao mesmo tempo, apropriações da medicina na criação de normas estéticas trazem a medicalização da aparência e um etarismo institucionalizado. Ter tido um espaço protegido, interventivo, para tocar nas questões que importa(m)/ram para os IC-EM seja pelas respostas a que os jovens tiveram acesso sobre suas vulnerabilizações, os maus usos de *TikTok* e *Instagram*, mas, também, pelo fortalecimento do clima de amizade em alguns subgrupos.

Ilustrar agora alguns momentos constrangedores das oficinas e da pesquisa, que foram lembrados em um grupo de IC-EM tem um porquê, o caso da chuca, a pesquisadora colocando camisinha com a boca em uma oficina, o homem hétero branco cinquentão ensinando a colocar camisinha com a boca, a bunda com o ânus embutido da oficina de massinha, além de outras cenas como: a suposta hétero que quer uma cinturinha assim — dedos em “L” com as falanges ligeiramente contraídas — e uma bunda assim — gesto como se segurasse duas bolas de basquete na região dos quadris — e foi aproximando o gesto ao seu rosto, etc., não serão esquecidos com facilidade.

Noah “quando me perguntam sobre o que é isso que eu to fazendo, aí eu penso em tudo isso, me seguro pra não rir, e digo ‘pesquisa’, está muito além do que você pode imaginar, nem vou explicar (...). Eu queria fazer isso aqui:” se jogou no chão com tatame de e.v.a, depois ficou em posição fetal, levantou-se rindo, ajeitou o topete e voltou para a roda. No intuito de utilizar o corpo como produto ativo do desprender-se de si, Ortega (1999), situa na amizade um encontro de poder que não se transforma em dominação. Ao experimentar posições do corpo em sua amplitude de movimentos, os sintomas de ansiedade não foram mais tão frequentes neste subgrupo de estudantes, mesmo nos temas difíceis.

Acredito que as capacidades de afetar e serem afetados de Areta, Théo, Angel, Paulo, Bella, Pedro, Noah, Mel e Louise, tenham aumentado na

pesquisa. Ao menos eu sinto assim em relação a eles e outros jovens da IC-EM que fizeram parte de tudo isso e não aparecem citados 'nominalmente' aqui. Entretanto essas afecções são imensuráveis. Tocar no tema das práticas sexuais que se fazem e se desfazem, solicita aqui a noção de agenciamento mais ampla, porque, em certas ocasiões fica fácil reconhecer enunciações, ou agenciamentos maquínicos, ou ainda estratos, mas em certos momentos, a situação fica tão abstrata que escapa até descrevê-la. De todo modo, ela continua ali, máquina abstrata viva, real, seja com presença física atual ou virtual, duplamente virtual, talvez, atuando nas afecções.

Indianidade

Para a questão tocada nas conversas esparsas sobre os povos indígenas com os IC-EM e suas memórias experienciadas na escola, em família, ou em outros espaços de convívio, embora muitas misturas dos modos de vida indígena e não indígena tenham ocorrido, um apagamento da violência colonial se manteve. Isso foi observado nos relatos semanais do acompanhamento qualitativo, com memórias intergeracionais esparsas, contrapostas com as porcentagens do primeiro questionário, feitas com base nas categorias estritas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os estudantes dos terceiros anos que responderam a essa classificação de si mesmos como "indígenas" no primeiro questionário foram de 0,98%, ou seja, aproximadamente 1%, no segundo questionário 0,6%, ou seja, aproximadamente 0,5 %. Esta quantidade seria pouca em termos puramente lógico-matemáticos. Conquanto não se trata apenas da questão quantitativa, mas de um modo de conceber o mundo que não está circunscrito em variáveis certas, mas no sentido intrínseco ao seu limite.

A identidade indígena tem sua importância legal e civil, para os programas governamentais e a ocupação de espaços de representatividade política. Porém, para o nosso recorte de estudantes de ensino médio paulistas, a identidade indígena estrita, importante em seu recorte, continua deixando de lado os arranjos da colonialidade na hibridização étnico-racial brasileira.

Isso ocorre porque a multiplicidade substantiva da indianidade traz aspectos que não se enquadram em uma categoria de identidade. Buscaremos, de

início, fazer essa demonstração, de um lado, utilizando a insuficiência lógico-matemática para o tema e de outro considerando a indianidade, nomenclatura elaborada por Viveiros de Castro (2006) como saída.

Publicizar posicionamento ético-político, dado o paradoxo multicultural contido na informação da porcentagem, é importante. Além da análise quantitativa, houve acompanhamento grupal e semanal de grupos de IC-EM de três escolas por quase quatro anos, período em que, eventualmente, as noções afins às da cor de pele, memórias e ressonâncias étnico-raciais vieram à tona, com a colonialidade confrontada.

A análise realizada com registros provenientes da quantificação do primeiro questionário do temático, cotejada com o Censo Escolar Indígena (2001) e as Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2005), revelaram o emaranhado de concepções nas quais há um 'enclave metodológico', que explicaremos adiante, situado entre desdobramentos dos modos de vida dos povos originários e as normas acadêmicas convencionadas.

Quanto aos indígenas no ensino médio no Estado de São Paulo, para o Censo Escolar Indígena (2001) e as Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2005), não constaram escolas, número de matriculados, nem adequação de material didático aos grupos étnicos. Quanto aos jovens do ensino médio regular e/ou técnico do campo de pesquisa de Sorocaba, houve questionamentos esparsos que extrapolariam narrativas mais lineares. Rompantes e murmúrios de indianidade vieram à tona, reelaborados na demonstração de uma crise do assimilacionismo.

O assimilacionismo é um tipo de racismo tão difundido quanto apagado no Brasil. A perspectiva chamada de assimilacionista, colocou todo o povo indígena sob a chancela de "categoria transitória" (Povos Indígenas do Brasil, s/d, s/p), ou seja, que descendendo "de descendentes de índio" deixaria de existir. A crença de "relativamente incapazes" colocava no Estado a tutela dos indígenas enquanto essa pretensa assimilação não terminava de ocorrer. Este racismo institucionalizado teve sua ruptura na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com o reconhecimento do direito das populações indígenas de manter sua própria cultura, garantido pela União.

Como a colonialidade sobrevive ao colonialismo, se mantém nos livros e no sofrimento que produz, autorias indígenas foram convocadas para confrontar a norma da colonialidade, e com ela, a predação que vem junto e desqualifica as lutas

dos colonizados com o crivo de ideais europeus. Ironicamente, alguns povos da América Latina pré-colombiana possuíam uma organização social mais 'democrática' do que o disponível na Europa (Carvajal, 2018).

Em geral, Clastres (2003, *passim*) considera, no final dos anos 60 e 70 do século passado, que as sociedades indígenas da América do Sul tinham um gosto pela igualdade que as tornaram diferentes das sociedades indígenas de toda a América. Voltadas para a subsistência alimentar e o lazer, encontraram na figura de chefias pacificadoras, generosas no provimento de bens e hábeis nas falas de porta-vozes, a organização de suas sociedades; portanto, sem um poder político entendido enquanto poder de coerção das forças sociais. Clastres (2003) faz a ressalva de que confundir a sociedade com o poder coercitivo do Estado resulta de uma fixação etnocêntrica inconsciente. Sociedades indígenas são marcadas por uma maneira de organização 'já democrática', não se caracterizam pela acumulação e prescindem do Estado.

A noção de democracia convoca, portanto, aos seus lados noturno e diurno. O lado noturno da democracia, relativo às guerras, violências e expropriações. O lado diurno da democracia, relativo ao sentido de seu significado usual, com participação, deliberação, acordos e pactuações. Ambos os lados foram tocados por Mbembe (2017) e encontram, nesta pesquisa, seus correlatos na colonialidade remanescente, na vida escolar, nos currículos e em certa indianidade dos estudantes.

"Enclave" foi o termo inspirado em Mbembe (2018), que o utiliza à maneira própria da geopolítica, para referir-se a um território com fronteiras geográficas completamente dentro de outro território. "Enclave metodológico" está sendo utilizado aqui de maneira abstrata, porque as variáveis científicas trazem um modo de nomear o mundo distinto daquele utilizado pela cosmologia de cada etnia indígena. O enclave concreto mostrado por Mbembe (2018) aparece como enclave de um território metodológico abstrato. No acompanhamento qualitativo grupal e semanal de outros estudantes por quatro anos, as noções de "indígenas" e "pardos" do IBGE foi confrontada, colocando a parditude em questão. Os dados qualitativos, confrontados à quantificação, mostraram um emaranhado de concepções nas quais há o enclave metodológico situado entre os desdobramentos do modo de vida dos povos originários e a norma acadêmica.

A pequeníssima porcentagem de estudantes autoidentificados

indígenas respondentes do primeiro e do segundo questionários convoca à desconfiança de que há extrema restrição de acesso dos indígenas ao ensino médio. Na consulta ao único Censo Escolar Indígena (2001), realizado em 1999, sobre a Unidade Federativa de São Paulo, a tese de restrição de acesso dos indígenas ao ensino médio pode ser confirmada. Não constou escola indígena de ensino médio. Constaram outras etapas e/ou modalidades de ensino; 7 escolas indígenas no Estado de São Paulo, 1 estadual e 6 municipais, das quais 3 com professores indígenas, destes apenas uma professora e não havia nenhum representante da etnia no ensino médio, sendo 2 escolas tipificadas como indígenas voltadas à Educação para Jovens e Adultos (EJA).

“Índio” é uma palavra que Munduruku (2015) considera ruim, porque, a partir do século XVI, remete a um imaginário que veio aos poucos mudando de conotação e passando a virar apelido, reforçando algo negativo, atraso, preguiça, selvageria, ou algum aspecto positivo romantizado. Viveiros de Castro (2017) critica o erro difundido pela confusão dos portugueses terem achado que haviam chegado às Índias e não ao Brasil e então chamarem aos habitantes que encontraram de ‘índios’; há também uma ‘antonimização’ de indígenas — pertencentes a terra, a um lugar — com alienígenas, os que estão fora da terra.

Porém, tanto o Censo Escolar Indígena (2001), quanto as Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2005), além da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) fazem o uso do termo equivocado “índio”. Além disso, antropólogos e etnólogos também o reproduziram, o que exigiria algum malabarismo semântico para uma adequação de linguagem capaz de retirar o racismo residual contido no termo ‘índio’.

No quadro do Censo Escolar Indígena (2001) sobre ensino médio para “índios e não índios” (sic) não constaram estudantes indígenas matriculados, assim como não constaram estudantes exclusivamente indígenas matriculados. Já na Educação para Jovens e Adultos (EJA) o dado referente aos indígenas e não indígenas contou 45 respondentes. O dado exclusivo sobre indígenas matriculados no Supletivo (EJA) contou, também, 45 respondentes, sendo 26 homens e 16 mulheres, dos quais 42 jovens. Os professores de Supletivo (EJA) foram apenas 2 não indígenas, portanto, sem haver professores indígenas de EJA que constaram neste Censo.

A porcentagem total de indígenas do Estado de São Paulo matriculados

no ensino médio foi de 00,00 % no Censo Escolar Indígena (2001). Ser bilíngue na língua indígena e em português é condição para poder frequentar o ensino médio no Estado de São Paulo. As Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2005) reiteram que o ensino médio é absolutamente incipiente nas terras indígenas brasileiras, com baixíssima estruturação. O não oferecimento do nível médio de ensino força a saída das terras indígenas dos raros indígenas que podem prosseguir nos estudos em escolas não indígenas, rurais ou urbanas.

No Estado de São Paulo, para o ensino médio, não constou adequação de material didático ao grupo étnico, em suas línguas, sendo os mais numerosos no Estado: Guarani (principalmente Mbya), além de Krenak, Terena, dentre outros (Censo Escolar Indígena, 2001). Se compararmos o Censo Escolar Indígena (2001) com as Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2005) a adequação do material didático que aparece foi geralmente para os primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda assim 7 estudantes respondentes de nosso primeiro questionário e 8 estudantes respondentes de nosso segundo questionário realizados em três cidades paulistas responderam a classificação do IBGE como sendo indígenas. Na região de Sorocaba foi apenas 1 pessoa respondente do questionário de 2022. Nem por isso, aspectos do discernimento de cor/raça deixaram de aparecer na elaboração das memórias dos estudantes para este quesito, conforme o apontamento de uma IC-EM sobre o primeiro questionário:

Pesquisador: aqui temos as porcentagens das pessoas que responderam ao questionário sobre raça/cor segundo a categorização do IBGE, aproximadamente: 48,4% se consideram brancas, 51,5% se consideram não brancas e 0,1% não respondeu. Das que se consideram não brancas 12,8% se consideram pretas e 35,2% se consideram pardas, além de haver 2,5% de amarelas, 1,0% de indígenas.

Angel: ali nas pessoas pardas quando a pessoa é filha de negra e branca ou de índia e branca é tudo considerado pardo igual, do mesmo jeito?

Pesquisador: é assim que o IBGE classifica [...].

As classificações de cor/raça do IBGE como sendo ‘branco, preto, pardo, amarelo e indígena’, que não distinguem indígena de pardo-indígena-descendente, ou pardo-afrodescendente de pardo-afro-e-indígena-descendente são questionadas pela estudante, o que demonstra um limite da categorização. Parte dessa confusão tem a crítica contundente do projeto etnocida de Estado denunciado por Núñez e Alves (2021), no qual uma classificação de indígena por cor de pele só faz restar o “descendente”,

com o apagamento indígena não produzido por acaso, mas para não possibilitar ao descendente a luta por terras indígenas e suas demarcações. O descendente de índio seria o oposto ontológico das “pessoas de verdade” (Núñez e Alves, 2021, p. 50), as brancas. A retirada das terras originárias é tão maior pelo Estado, quanto maior o número de “descendente de índio’ em vez de ‘índio de verdade’” (Núñez e Alves, 2021, p. 52).

Outra parte dessa confusão pode ser solucionada na definição de ‘índio’ de Viveiros de Castro (2005), que não é feita através de ‘peritos em identidade’ de um suposto indígena “verdadeiro”, mas por meio do reconhecimento da comunidade indígena. A comunidade indígena, ela mesma, possui a característica de ser fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, com manutenção dos laços histórico-culturais que se organizaram socialmente antes da chegada de Cristóvão Colombo. Nesses laços, alguma das dimensões de ‘continuidade histórica’, ‘preservação cultural’ ou a ‘sociopolítica de participar dos usos e costumes interiores à comunidade’ se mantêm. A autoidentificação como indígena não basta: se impõe a aceitação interior a uma dessas comunidades. Alguns estudantes identificaram indígenas como seus ancestrais e quiseram reconhecê-los, porém sua identidade indígena fica de fora da categorização do IBGE e de fora também do reconhecimento comunitário indígena.

Nesse interstício outro arranjo se coloca, Viveiros de Castro (2005), após várias ressalvas histórico-culturais, afirma que índio é uma questão de ‘estado de espírito’, não só do cocar de pena, de arco e flecha, ou coisas estereotipificantes e aparentes, pois a indianidade caracteriza algo invisível, mas não menos eficaz, ‘certo modo de devir’ anterior a uma identidade ‘branca ou civilizada’ estável.

Para a indianidade em nossa pesquisa, estudantes indígenas e não indígenas têm diferenças sociais, econômicas, estéticas, culturais, históricas, políticas, geográficas, etc. Estas, quando confrontadas com as de outros que não fazem parte do seu mundo cotidiano, do seu modo de vida, fazem saltar a diferença. Ao falar de indígenas, os estudantes trazem à tona a elaboração de violências e expropriações. Um estudante geralmente desinibido disse, relativamente intimidado: “eu mesmo sou indígena, minha vó bugra foi pega no laço [...]” (José). O estudante se utilizou da denominação genérica ‘bugra’ e mostrou que ser ‘pega no laço’ não pareceu ter sido algo desejado e muito menos voluntário da parte de sua avó. Potyra disse que seu pai a censurou por ela ter buscado afirmar sua ascendência indígena:

Potyra: (...) eu falei que eu tenho vó que era indígena e o meu pai “não fala que você é indígena, não fica falando essas coisas, fala que você é italiana”(...) meu pai falou, fala que é portuguesa [para Potyra falar para os outros] (Potyra).

Essas críticas feitas pelos IC-EM solicita meios para a reelaboração da colonialidade em todas as suas mutações. Para que isso seja possível, o objetivo deste posicionamento ético-político voltado ao subtema de nossa pesquisa sobre o 1% autodeclarado de estudantes indígenas situa a insistência da indianidade, ainda que o racismo assimilacionista disseminado pela colonialidade se imponha. Silva (1997) traz a ideia geral de descolonização do currículo da educação brasileira, também nesse intuito.

Conforme Bathia & Priya (2021) a colonialidade sobrevive ao colonialismo, refere-se a padrões de poder de longa data que emergiram e resultaram dele, define padrões de cultura, de trabalho, das relações intersubjetivas e produções de conhecimento muito além das administrações coloniais. A colonialidade se mantém nos livros, critérios de desempenho, padrões culturais, autoimagem dos povos, aspirações de si, dentre outras experiências que produzem sofrimento social nas comunidades locais.

Ao compartilhar valores indígenas, Ailton Krenak (2020) e Julieta Paredes Carvajal (2018) tecem suas críticas ao modo de vida que veio junto com os agentes coloniais. Krenak (2020) questiona a humanidade descolada da vida na Terra e colada a uma abstração civilizatória que suprime a diversidade e nega a pluralidade das formas de vida: uns devastam o planeta e outros vivem na miséria. Krenak (2020) confronta a capacidade dos ‘civilizados’ responderem se são de fato uma humanidade e questiona até quando a Terra poderá suportar a demanda humana.

Carvajal (2018), feminista comunitária de Abya Yala (América Latina), não para de mostrar haver divulgação da “história universal” como a história da Europa, modelo único de universalização reducionista, berço de uma “democracia” que “desgraçadamente” faz recair sobre as lutas dos colonizados uma comparação desqualificadora. Ela conta que antes de 1942, ou seja, antes da chegada de Colombo à então chamada Kollasuyo, região onde hoje fica a Bolívia, as mulheres ancestrais das bolivianas sempre haviam sido proprietárias de suas terras do nascer ao morrer, participavam da vida política e militar, em territórios com administração da fome e da saúde pública, que já possuíam aquilo pelo qual havia luta na Europa.

Com isso Paredes (2018) confronta os enunciados de ‘estágio “superior”’ ou ‘vanguarda’ europeia dos direitos.

A democracia como universal coloca tanto a comparação desqualificadora (Carvajal, 2018) como o ‘lado noturno da democracia’ em ação, este que Mbembe (2017) traz à tona em seu viés de guerra, expropriação e ocultação. Para o mesmo autor, não é a noção de democracia o problema, mas, sim, os que se valem da proposta de democracia para fazer guerra (MBEMBE, 2018).

O Projeto de Lei 490/2007, do “Marco Temporal”, aprovado na Câmara dos Deputados, que foi aprovado no Senado Federal com o número do Projeto de Lei 2903/2023, é uma dessas formas da democracia em seu lado noturno, que, por meio do ataque aos atos administrativos de demarcação de terras amparados no Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), em nome de uma pretensa legalidade, visa expropriar aos indígenas de suas terras, escorados de fato, no uso abusivo do termo ocupadas, que coloca no mesmo plano da ocupação das terras pelos povos indígenas a abstração da “infraestrutura”, ou seja, o uso de áreas para

atividades produtivas importantes para a viabilidade econômica de Estados e Municípios, aquelas **ocupadas** por obras de infra-estrutura, como estradas, redes de energia elétrica e telefônica, de prospecção mineral e recursos hídricos, (...) (Câmara dos Deputados, 2007, grifo nosso).

A democracia ‘em seu lado diurno’, o lado frequentemente pressuposto de participação, exige o respeito aos povos, sem abusos de linguagem, tal como aparece para esta questão indígena na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Art. 231, § 2º: “As terras tradicionalmente **ocupadas** pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 133, grifo nosso). Por o Supremo Tribunal Federal (2023) rejeitar o “Marco Temporal” entende-se que, para a democracia em seu lado diurno, “direitos não se negociam” (Associação dos Povos Indígenas do Brasil, s.d.). Quaisquer projetos de lei precisam poder ser compreendidos, aceitos ou não, na cultura e língua dos povos diretamente afetados, com debate e deliberações, também, de cada grupo étnico organizado.

Ocorre que a máquina social brasileira do Estado funciona ainda com valores de um racismo assimilacionista, com técnicas de prova e inquérito tais quais as de uma criminologia positivista datada do final do século XVIII. Congressistas apoiam ações predatórias, usando das prerrogativas do sistema jurídico a que

acederiam pela formulação da PL 490/2007 para defender, a partir de uma inconsistência sobre a infraestrutura de Estado, a descaracterização da ocupação de terras indígenas. O que isso tem a ver com a indianidade? Possivelmente quem propõe esse tipo de afirmação não se vê como indígena, mas como civilizado, numa máquina desejante na qual os indígenas são culpados de saída, por serem indígenas, 'atrapalhadores da ordem e progresso'.

A Democracia em seu lado noturno disfarça suas artimanhas de devastação, predação das sociedades com modos de vida comunitários, tutelas abusivas e capturas legalistas, notadamente o "Marco Temporal". Esse projeto político de Estado constituiu-se em um projeto etnocida direcionado à população indígena. Geni Núñez, indígena (posição racial), guarani (posição étnica de pertencimento cosmológico), analisou desde a colonização oficial e o projeto político de etnocídio voltado ao apagamento e ao extermínio da população indígena (Núñez e Alves, 2021, p. 50). Aponta estar no IBGE (2010) a expressão oficial dos êxitos da violência etnocida, com a afirmação de que a população indígena é de apenas 0,4% da população brasileira. Para ela, uma das estratégias do etnocídio é afirmar que os indígenas são "um 'quase' de outras raças: se de pele clara, brancos, se de pele escura, negros; ou mesmo amarelos" (Núñez e Alves, 2021, p. 52).

Facultar o acesso dos indígenas ao ensino médio e a preservação de sua organização social própria depende de políticas públicas. Porém os documentos consultados acerca dessas políticas públicas, por sua vez, trazem o ambíguo da modernidade na democracia. Democracia em seu lado diurno com luta pela garantia de direitos para que todos os povos indígenas, mesmo os isolados ou em vias de integração, possam manter seu modo de vida; para que o acesso à escola possa ser facultado, seja para falantes de língua portuguesa, seja para falantes de suas línguas indígenas originárias, especialmente os integrados ao modo de vida não-indígena.

Trazer aos jovens não-indígenas o ambíguo da democracia na revisão da norma da colonialidade não é algo tão distante quanto possa parecer. Na pesquisa de campo qualitativa realizada no dia 08 de maio de 2020, na discussão de um texto de Ailton Krenak (2020), as estudantes de ensino médio regular e/ ou técnico presentes no encontro remoto pareceram estar inteiradas da periferização dos efeitos do SARS-CoV2 e desconfiaram do que está em jogo sob a chancela de "civilização 'ocidental'": um desgarrar das origens, crenças, cultura, modo de vida, no qual quem não se adequa tem os seus costumes inferiorizados.

Angel contou de suas críticas à colonialidade, quando esta invalida o *saber indígena* “*nem é considerado conhecimento*” (Angel) e de sua busca por leituras com embasamento indígena. Depois, pediu permissão e leu um trechinho de livro, como se fosse em um sarau. A iniciativa de Angel suscitou conversarmos sobre aquilo que sabíamos a respeito de alguns povos indígenas brasileiros ou andinos. A preservação de um modo comunitário de viver foi presentificada e compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esta tese veio demonstrar? Do ponto de vista da metodologia de pesquisa com jovens, se há, de um lado, a importância de métodos mistos e pré-estruturados para localizar as vulnerabilizações que mais atingem aos jovens do ensino médio em suas vidas cotidianas, de outro, representar o atual destes problemas encontra um limite na expressão dos dados produzidos, não apenas em sua amplitude extensiva ou representatividade estatística, mas no sentido da expressão dos devires indicados por essas produções juvenis.

A eficácia do Novo Ensino Médio para despreparar os jovens do ensino médio público para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho digno atingiu tamanha presunção que foi nítido mesmo para os muito jovens e seus aliados a análise do inadmissível depositado em suas vidas. As arbitrariedades do Novo Ensino Médio acabaram por arregimentar a movimentação da defesa do direito à educação pública de qualidade, equânime e com gratuidade de acesso e permanência via recursos governamentais. Porém, os projetos de lei que buscam/ram assegurar aos jovens esse direito, mantiveram-se alvos de disputas entre sabotadores x defensores dos conteúdos que preparam para a crítica e a participatividade no Ensino Médio público.

Para esta tese, os quatro anos dos encontros de campo junto aos jovens, por meio da forma institucional – escola – favoreceram sustentar a pesquisa. Se qualquer capacidade de afetar e ser afetado depende diretamente dos encontros propiciados pelo mundo, frequentar a escola traz um leque de encontros para estes jovens. Ainda que essa tese tenha sido realizada em um período de barulheiras de algum familismo reacionário — na cidade-sede de uma região metropolitana que se

constituiu em parte junto de seu polo manicomial — no período recente/contemporâneo da implantação/implementação/suspensão do Novo Ensino Médio, foi por meio da escola que os jovens estudantes vieram participar seja da pesquisa, seja da política que mais lhes afeta.

Feita a reconceitualização desta pesquisa com um breve estudo teórico da noção deleuze-guattariana de agenciamento no decorrer da obra destes autores, uma variabilidade de agenciamentos juvenis encontrou expressão, em seus estratos, agenciamentos coletivos de enunciação, agenciamentos maquínicos e/ou máquinas abstratas. O pano de fundo concreto-abstrato para a noção de agenciamento na pesquisa educacional pode acionar o plano de consistência do convívio entre os IC-EM das escolas que, embora relegados às funções de alguma menoridade jurídica, encontram/ram por meio das escolas, nas amizades e outros encontros amistosos, uma expressão afetiva afirmativa, não vexatória, por vezes impedida nas famílias.

As desterritorializações ou descodificações intensificadas nos agenciamentos juvenis da pesquisa desta tese foram as seguintes: (1) agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar; (2) jovens e suas famílias; (3) humor ácido como estratégia de apoio psicossocial juvenil entre LGBTQI+; (4) SARS-CoV2; (5) (des)sexualidade; e (6) indianidade.

Conforme o emergente no campo de pesquisa, em agenciamentos juvenis por meio da instituição escolar, Pedro, Mel e Noah mostraram que estar na Escola 3 possibilitou o contato com variadas formas de participação juvenil, representações de sala (neste caso), o grêmio escolar, a pesquisa interventiva e outras atividades culturais. Com a pesquisa na Escola 2, Dandara pode elaborar como o racismo institucional a atravessava tendo encontrado o meio de divulgação de sua pesquisa para combatê-lo na sua comunidade escolar, o que engatou o devir-negro de Chelsea, com quem dividiu o subgrupo de estudos. Chelsea, em sua pesquisa, disseminou o respeito ao nome de pessoas trans não-binárias e fez um breve guia para a retificação de nome em cartório. Jordan, Ravi, José, Brian, Dandara, e Lucas analisaram a defasagem de aprendizado e do uso de tecnologias comparadas às exigências das empresas e do mercado de trabalho, porém esbarraram nos limites da precarização escolar para aquilo que consideravam justo ser disponibilizado para aprenderem.

A família apareceu na segunda posição institucional que mais produz

preconceito, *bullying* e discriminação (a primeira foi a escola). Sobre suas famílias, um subgrupo de estudantes apontou comparações rebaixadoras, críticas disfarçadas de elogios e elogios “ao contrário”, de modo que, para alguém do senso comum de instituição protetora, a família mostrou-se produtora de constantes agravos à saúde mental dos jovens, em especial para aqueles que não partilham dos mesmos valores de seus familiares e sofrem discriminação, sobretudo quando há atração não heterossexual, como mostraram David, Pedro, Bella, Mel, Lysah e Noah.

O SARS-CoV2 foi o mais desterritorializante dos seres e nesta tese não foi diferente. O SARS-CoV2 é estrato viral interior a um agenciamento maquínico com gotículas ou aerossóis de saliva. Sua eclosão mundial atrasou os beijos dos jovens, impondo uma convivência forçada com os familiares, obrigando também a uma revisão das crenças no que era apenas visível. As atrocidades políticas obstaculizaram o acesso à vacina, mas, quando esta chegou, teve pronta adesão dos jovens do projeto, aliviados por poder sair de casa mais tranquilos e até sem máscaras.

O humor ácido apareceu em um dos subgrupos de estudantes como estratégia de apoio psicossocial entre amigos LGBTQ+, que descodificaram significações interiorizadas de sofrimento mental. A amizade foi aos poucos sendo direcionada contra as opressões e vulnerabilidades às quais estes estudantes estiveram suscetíveis. O compartilhamento das experiências com este tipo de humor funcionou ora como mecanosfera, ora como máquina abstrata, alocando os agenciamentos coletivos de enunciação em risos imprevisíveis. Conteúdos difíceis de serem ditos puderam ser tocados com leveza, mostrando alguma elaboração de experiências psicossociais dolorosas.

O tema da (des)sexualidade trouxe uma descodificação dos códigos culturais que trazem confusão entre intensidade x compulsoriedade e violência, nas práticas sexuais. Propiciar práticas de liberdade conjuntas com as práticas sexuais, tem a ver com uma multiculturalidade singularizante para cada pessoa dispor de seus agenciamentos maquínicos em consonância com os agenciamentos coletivos de enunciação que lhes atravessa. Vimos a confiança nas informações da prevenção e na importância do prazer para os jovens religiosos Areta, Théo e Bella; o questionamento sobre a penetração feito por Angel; os maus jeitos da iniciação sexual de Paulo; a dúvida sobre a camisinha vegana de Júnior; a fissura dos limites institucionais na denúncia do assédio sofrido por Louise; a extroversão de Pedro; o

reassentamento da identidade de Mel; o filtro das palavras de Noah; os movimentos de Pedro, Noah e Mel na busca por um corpo sem comparações agressivas, pleno em suas expressões. Todos apontaram para a multiplicidade irreduzível das práticas sexuais a um único modelo cultural.

O agenciamento coletivo de enunciação acerca da indianidade foi solicitado pelo campo para expressar um posicionamento ético-político sobre o tema. Apesar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ter superado a base legal do racismo assimilacionista, ele continua presente nas instituições e na cultura brasileiras, relegando aos pardos a categoria de “quase raça-etnia”, que apaga o etnocídio indígena. Neste combate, os estudantes buscaram modos de afirmar não apenas a “descendência indígena”, mas uma indianidade, um devir-indígena entre eles, o que indica haver um limite na formulação das categorias étnico-raciais disseminadas, como mostraram Angel, José e Potyra.

Lampejos da colonialidade foram colocados em xeque com uma amplificação da capacidade de análise dos IC-EM sobre o modo como seus antepassados foram abordados nos currículos. A distância entre conteúdos históricos e o que os IC-EM lembraram da reprodução de um racismo interiorizado nas cenas familiares mostrou que a instituição escolar apresenta poucos recursos para lidar com as questões étnico-raciais. Além disso, embora os jovens ocupem espaços muito habitados por pessoas autoidentificadas como brancas, buscaram modos de afirmar não apenas suas descendências, mas um indicativo dos limites da categorização étnico-racial, que apaga as variadas formas de racismo e etnocídio. O combate ao racismo estrutural feita por Dandara, o devir-negro de Chelsea e os questionamentos sobre a importância de conteúdos críticos para questões étnico-raciais, como a análise sobre a importância de conteúdos curriculares históricos e antirracistas/anti-eticidas, foram apontados pelos IC-EM.

O aumento da capacidade de afetar e serem afetados foi trazido à tona por alguns IC-EM que repetiram lamentar e/ou não querer o término dos encontros de pesquisa, somado ao término do Ensino Médio. O apoio no grupo de pesquisa nas escolas foi um espaço de encontros, de participatividade e intensificação das amizades. Alguns dos IC-EM chegam a avisar o momento de ingresso em faculdades e trabalhos, contam como estão. Destacam a importância e de ter estudado onde estudaram e pensam no legado de suas participações na pesquisa

para outros jovens do Ensino Médio público.

Os mais de quatro anos de pesquisa interventiva com os IC-EM trouxeram, além do contato com as culturas juvenis dos estudantes do Ensino Médio público, uma mostra da importância das atualizações de que a participatividade juvenil é capaz. Enquanto um grupo de estudantes da Escola 2 sofreu a precarização do ensino e da formação para o mercado de trabalho, interiorizando os efeitos das políticas para o Ensino Médio, o grupo de estudantes da Escola 3 somou forças pela revogação do Novo Ensino Médio, requisitando conteúdos formativos críticos que julgava haver perdido, não era apenas o baixo rendimento decorrente da ‘pandemia’, mas o futuro sufocado pelo mau uso dos agenciamentos governamentais.

Por fim, com combates da juvenildade e ainda em conjunto com alguma necessidade de proteção, esses pesquisadores muito jovens convocaram os pesquisadores acadêmicos e seus colegas jovens a um devir-jovem, impetuoso, questionador, crítico, desconfiado dos valores de conservação reacionária, da colonialidade residual, da moralização dos corpos etc. Se na consciência desejanete podem não saber de muita coisa, no mais abstrato do desejo não intencional sabem muito bem quando estão sendo preteridos e tendo o futuro vampirizado. Encontram, portanto, em um sentido imanente de autoria as forças vitais que compartilham ainda por meio da escola e já no que ensinam ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAPSO, Associação Brasileira de Psicologia Social. Marco Temporal em debate: violência política e trauma psicossocial. YouTube [on-line]. 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PU0ZoDi_clc. Acesso em: 13 jun. 2023.
- ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção FEMINISMOS PLURAIS).
- ALMEIDA, Elmir de; SOUZA, Felipe de; CORROCHANO, Maria Carla. The participation of youths-students in secondary schools: learning, generational relations, and political inventiveness. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 20, n.01, pp. 88-107, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14516/fde.931>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; SCOTT, David. Learning and the Rhizome: Reconceptualisation in the Qualitative Research Process. **Magis**, Bogotá, v. 11, n. 22, p. 125-136, jul./dec. 2018. Disponível em: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-22%20\(2018\)/281057478010/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-22%20(2018)/281057478010/). Acesso em: 28 abr. 2020.
- Associação dos Povos Indígenas do Brasil. [s.d.]. Disponível em: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; FRANÇA JÚNIOR, Ivan. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. *In: Direitos Humanos e Vulnerabilidade na Prevenção e Promoção da Saúde*. Vera Paiva, José Ricardo Ayres, Cassia Maria Buchalla (org.). Curitiba. Juruá. 2012. p. 71-94.
- BARBOSA, Alexandre Pereira. **“A Maior Zoeira” na Escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016, 235p.
- BENÍCIO, Danilo. A baleia. Batucadan. YouTube [on-line]. 2019. 2min 4 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iBmzmlAWgMM>. Acesso em: 12. ago. 23.
- BHATIA, Sunil; PRIYA, Ravi Kumar. Coloniality and Psychology: From Silencing to Re-Centering Marginalized Voices in Postcolonial Times. **Review of General Psychology**, Washington, v. 25, n. 4, p. 422-436, sep./dec. 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10892680211046507>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 490, de 2007**. Altera a Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01kaer9b0d3rbf1ejqo4h4b02qg19287632.node0?codteor=444088&filename=PL+490/2007. Acesso

em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.650, de 17 de maio de 2012**, (Lei Joanna Maranhão). Altera o Decreto-Lei no. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, com a finalidade de modificar as regras relativas à prescrição dos crimes praticados contra crianças e adolescentes. Portal da Legislação, Brasília, mai. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12650.htm. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 13 mar. 21.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 13 jul. 22.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jul. 22.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 490, de 2007**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01kaer9b0d3rbf1ejqo4h4b02qg19287632.node0?codteor=444088&filename=PL+490/2007. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.516, de 21 de setembro de 2020**. Disponível em: <https://brasilsus.com.br/index.php/pdf/portaria-no-2-516/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui

o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.18, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2601, de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731. Acesso em: 24 ago. 2023.

CAPONI, Sandra *et. al.* O uso político da cloroquina: COVID-19, negacionismo e neoliberalismo. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 09, n. 21, p. 78-102, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/rbs.774>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CARRANO, Paulo. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **Anped**, [S./], 17 mar. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil Contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro. v. 21, n. 2, p. 323-345, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Descolonizar las luchas: la propuesta del feminismo comunitario. **Revista Mandrágora**, São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, v. 24, n. 2, p. 145-160, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/9238>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade Contra o Estado**. Trad. Theo Santiago. São Paulo. Cosac & Naify. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em 19 jul. 22.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1105-1128, out. 2007.

DAVIS, Russell, T. *It's a sin*. Temporada 1. Episódio 2. HBO. 2021

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? [1967]. *In*: LAPOUJADE, David (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006a, p. 129-154.

DELEUZE, Gilles. Instintos e instituições [1955]. *In*: LAPOUJADE, David (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. Hélio Rebello Cardoso Júnior. São Paulo: Iluminuras, 2006b, p. 29-32.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pélbart. 3a. ed. São Paulo: Editora 34, 2013a, p. 213-222.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pélbart. 3a Ed. São Paulo: Editora 34, 2013b, p. 155-172.

DELEUZE, Gilles. O método de dramatização [1972]. *In*: LAPOUJADE, David (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Trad. Hilton F. Japiassú. São Paulo: Iluminuras, 2006c, p. 221-247.

DELEUZE, Gilles. “Perplicação”, “implicação”, “explicação”. *In*: DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar. 2010b. p. 353-356.

DELEUZE, Gilles. Sade, Masoch e suas linguagens. *In*: **Apresentação de Sacher-Masoch**. O frio e o cruel. Com o texto integral de "A Vênus das peles". Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Taurus Editora. 1983. p 17-27.

DELEUZE, Gilles. Sobre a diferença da Ética em relação a uma Moral. *In*: **Espinosa**: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. p. 23-35.

DELEUZE, Gilles. Esquizofrenia e Sociedade. *In*: LAPOUJADE, David (org.). **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 22-34.

DELEUZE, Gilles. Sobre o misógino. *In*: LAPOUJADE, David (org.). **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 75-79.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar. 2010c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvin, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Peter Pál Pélibart e Janice Caiafa. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34. 2010a. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O abecedário de Gilles Deleuze [1988]. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies. Le cas français different youths and different sociologies. The french case. **Sociologie et Sociétés**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 23-35, set. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/001202ar>. Acesso em: 30 jun. 23.

Escolas estão mais presentes nas redes sociais, mas plataformas de aprendizagem a distância são pouco adotadas. **Cetic.br**, São Paulo, ano 15, 09 jun. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-d-e-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/>. Acesso em: 18 set. 2020

EU SOU A LAULA. A Baleia. [S. l.: s. n.]. YouTube [shorts] 57seg, [s/d]. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/6syb6rNclFw?si=xB1nB-ue6WzG-PTm>. Acesso em: 05 jul. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. *In*: MOTTA, Manuel de Barros da (org.). **Ditos e Escritos**. Ética, sexualidade, política. 2. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos). p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. Aula de 19 de março de 1975. *In*: FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos). p. 371-405.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 73-78.

GALLO, Silvio. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS. Cartilha: Como retificar nome e gênero nos cartórios. [s.d.]. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjM6abou9eBAXV_IJUCHXtHBIYQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fiddh.org.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F11%2FCartilha-de-Retificacao-de-Nome-e-Genero-nos-Cartorios-de-SC.pdf&usg=AOvVaw1yHH9BG3v_5yJGSfx10XyM&opi=89978449. Acesso em: 23 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar Indígena, 2001. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-indigena-2013-1999>. Acesso em: 30 dez. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít. [online]**. São Paulo, v.18, n.43, pp. 449-502, set./dez. 2018. ISSN 1519-549X. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

LORD, Audre. Não existe hierarquia de opressão. *In*: LORD, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 13-14.

MARTINS, Geisa. Glossário de gênero: entenda o que é cis, trans, não binário e mais. São Paulo: Universa UOL. 19. mar. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/03/19/glossario-de-genero-entenda-o-que-significam-os-termos-cis-trans-binario.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MBEMBE, Joseph-Achille. A saída da democracia. *In*: **Políticas da Inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona. 2017. p. 21-69.

MBEMBE, Joseph-Achille. **Necropolítica**. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Você sabia que existe diferença entre as palavras índio e indígena? Entrevista concedida a Luíza Inez Vilela. **EBC**, Rádio Nacional de Brasília, Brasília, 15 abr. 2015. Cotidiano. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2015-04/escritor-indigena-explica-diferenca-entre-indio-e-indigena>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NÚÑEZ, Geni; ALVES, Gieri. Psicologia e Relações Étnico-Raciais. *In*: GROFF, Apoliana, Regina; MORAES, Marta Corrêa de; ROSA, Rogério Machado (org.). **Formação continuada**: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade. Florianópolis. Edições do Bosque UFSC/CFN/NUPPE. 2021. p. 49-57. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229002>. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Caíque; CORROCHANO, Maria Carla. Juventude e trabalho na pandemia de Covid-19: a experiência dos “bike-entregadores” de aplicativos de delivery. **Princípios**, São Paulo, v.42, n. 166, p. 113-131, mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2023.166.007>. Acesso em: 04 ago. 23.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Mental health and psychosocial considerations during COVID-19 outbreak. Disponível em https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf?sfvrsn=6d3578af_10. Acesso em 10 abr. 2020.

ORTEGA, Francisco. Resistência sexual. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 145-150.

PAIVA, Vera. **Cenas da vida cotidiana**: Metodologia para compreender e reduzir a vulnerabilidade na perspectiva dos direitos humanos. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (org.). **Direitos Humanos e Vulnerabilidade na Prevenção e Promoção da Saúde**. Curitiba. Juruá. 2012. p. 165-207.

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; FRANÇA JÚNIOR, Ivan. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (org.). **Direitos Humanos e Vulnerabilidade na Prevenção e Promoção da Saúde**. Curitiba. Juruá. 2012. p. 165-207.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com a camisinha**: sexualidades jovens em tempos de aids. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

PAIVA, Vera Silvia Facciolla. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: BARBOSA, Regina Maria e PARKER, Richard (org.). **Sexualidades pelo avesso**: Direitos, Identidades e Poder. Rio de Janeiro, IMS/UERJ, Editora 34, 1999, p. 250-269.

PAIVA, Vera Silvia Facciolla; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Sofrimento Psicossocial e Sexualidade em Tempos de Covid-19 e de Ataque aos Direitos Humanos. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1329-1350, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71641>. Acesso em: 12 dez. 22.

PAIVA, Vera Silvia Facciolla *et al.* Youth and the COVID-19 crisis: aiming at human-rights based responses in Brazil, **Global Public Health**, London, v. 16, n. 8-9, p. 1457-1467, 2021.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa-s-ict/pibic-em>. Acesso em: 04, jul. 2022.

PINHEIRO, Diógenes *et al.* **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. Disponível em: <https://polis.org.br/publicacoes/agenda-juventude-brasil>

-leituras-sobre-uma-decada-de-mudancas. Acesso em: 02 ago. 2021.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darci. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. p. 860-880, out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>. Acesso em: 11 set. 2020.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 out. 22.

RICH, Adrienne. A Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica, **Bagoas**, Natal, v. 4, n. 5, jan./jul. 2010. p. 17-44. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Atos normativos. **Decreto no 65.849, de 6 de julho de 2021**. Altera a redação do Decreto no 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP): seção 1: Poder Executivo, São Paulo, v. 131, n. 130, p. 01, 07 jul. 2021. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v6/index.asp?c=30713&e=20210707&p=1. Acesso em: 08 jul. 2021.

SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. Agencement. In: SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris: Printemps, Les Cahiers de Noesis, n. 3, 2003a. p. 34.

SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. Agencement Colletif d'Enonciation. In: SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris: Printemps, Les Cahiers de Noesis, n. 3, 2003b. p. 34-39.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Encontros nos territórios: escola, territórios juvenis e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 180-202, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145323>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, Cristiane Gonçalves da *et al.* Dimensões do assédio na escola: diálogos sobre gênero com jovens estudantes do ensino médio de São Paulo/Brasil, **Interface**, Botucatu, v. 27, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210649>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. **Crítica Educativa**, Buenos Aires, n. 2, p. 29-33, 1997. Disponível em: http://pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

SIICUSP. Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP), [s.d.]. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; ALMEIDA, Elmir de; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Jovens do

Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 34, n. 99, p. 313-332, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.019>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Implicações midiáticas e acadêmicas nos modos de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o debate em educação no Brasil. **ETD Educação Temática Digital**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 125-141, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634822. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634822> . Acesso em: 12 de jun. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos indígenas no Brasil (2001/2005)**. 2006. p. 1-20. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

Eduardo Viveiros de Castro: O que estamos vendo no planeta de hoje é um combate de povos e não de classes. Ou as classes estão voltando a se redefinir como povos. Ciclo de debates: Questões Indígenas: ecologia, terra e saberes ameríndios. Entrevista concedida a Rita Natálio e Pedro Neves Marques. **Combate Racismo Ambiental**, Lisboa, 19 mai. 2017. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/05/19/o-que-estamos-vendo-no-planeta-hoje-e-um-combate-de-povos-e-nao-de-classes-ou-as-classes-estao-voltando-a-se-redefinir-como-povos/>. Acesso em: 14 out. 21.

WILLIAMS, David Rudyard. Stress and the Mental Health of Populations of Color: Advancing Our Understanding of Race-related Stressors. **J Health Soc Behav (JHSB)**, v. 59, n.04, pp. 466-485, dec. 2018. DOI: 10.1177/0022146518814251, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30484715/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ZOURABICHVILI, François. O Vocabulário de Deleuze. Trad. André Telles. Rio de Janeiro. Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, IFCH-UNICAMP. Campinas, 2004.