

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Sara Caumo Guerra

**CIÊNCIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES E
DISCENTES**

Porto Alegre, julho de 2019.

Sara Caumo Guerra

**CIÊNCIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES E
DISCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato.

**Porto Alegre
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Cláudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Izabel Saraiva Noll

COORDENADOR DA COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Jean Segata

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Guerra, Sara Caumo
Ciências Sociais na sala de aula: práticas docentes
e discentes / Sara Caumo Guerra. -- 2019.
36 f.
Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ciências Sociais. 2. Educação. 3. Práticas de
aprendizagem. 4. Sala de Aula. 5. Etnografia. I.
Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

17. Um caso. (a) Escrever sobre educação tem a ver com o que, nela, se viveu ou se vive. (b) E se não se viveu nem se vive nada que valha a pena ser escrito? (c) Como assim? Todo mundo vive; logo, todo mundo escreve. (d) Só que escrever é um “caso de devir”, “sempre inacabado, sempre em via de fazer-se”, é um processo, “uma passagem de Vida”, que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” e “atravessa o vivível e o vivido” (Deleuze, 1997, p.11).

Sandra Mara Corazza, 2006.

Resumo

Neste ensaio apresento algumas reflexões baseadas nos resultados das observações e práticas decorridas das experiências dos Estágios Docentes I e II no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS. A sala de aula funciona como um espaço-tempo privilegiado onde as ações vividas em outros espaços-tempos de educação tomam uma forma mais densa, capaz de contribuir para o estudo da própria prática docente das aprendizes de professoras, como também de professores em início de carreira ou não. É na sala de aula que os processos de aprendizagem vivenciados por estudantes de graduação se encontram com aqueles vivenciados por estudantes secundaristas, ali é que a relação entre estudantes de níveis distintos pode e deve potencializar as formas de estudo, pesquisa e criação das aprendizes de professoras e, claro, dos secundaristas. Nesse sentido, o trabalho que apresento versa sobre a articulação entre o espaço-tempo da sala de aula e a produção de planejamentos em Ciências Sociais, no que toca as escolhas curriculares e metodológicas, levando em conta as inter-relações entre a literatura disponível nas disciplinas da Faculdade de Educação e a literatura própria das Ciências Sociais (suas formas de produção de conhecimento). Dessa articulação emerge um tipo possível (entre outros) de invenção ou criação dos próprios materiais de aula, inevitavelmente relacionados com o contexto da sala de aula e com os pensamentos dos estudantes, também matéria de pesquisa da professora, a fim de torná-los mais vivos, porque animados pela vida e obra de várias e vários cientistas sociais.

Palavras-chave: Ciências sociais; Educação; Práticas de Aprendizado; Sala de Aula; Etnografia.

Sumário

1.0 Prelúdio.....	07
2.0 O que vem antes das aulas.....	11
3.0 Sala de aula.....	18
4.0 Desfecho.....	28
5.0 Referências.....	35

1.0 Prelúdio:

*Segundo um velho provérbio árabe, 'os homens se parecem mais com sua época que com seus pais'.
Lilia Moritz Schwarcz, 2001.*

A escola é um desses lugares onde épocas se encontram. Gerações e tradições estão colocadas lado a lado, mais do isso, estão implicadas cotidianamente. Sem dúvidas, o ritmo da ordenação institucional ameniza as intensidades desses entrelaçamentos mais ou menos fortes, mais ou menos conflitantes, mais ou menos vitais. Contudo, ao mesmo tempo que o ritmo de todo dia consome energias destinadas a mantê-lo, também é desorientado por situações e pessoas não constantes no ambiente escolar, assim como por outros imponderáveis acontecimentos. Entre essas pessoas inconstantes estão as aprendizes de professoras, implicadas nas artes e ofícios do vir a ser educadoras. A voz que dita este texto está localizada entre essas estudantes de Ciências Sociais aprendizes de professoras do Ensino Médio, uma das modalidades da Educação Básica. Tal qual todas e todos os profissionais da educação e as e os estudantes que dão vida à escola na qual realizei meus estágios docentes, essa voz vem se produzindo através de uma série de encontros com outros ambientes educativos. Se somos mais parecidos com nossa época do que com nossos pais, seguindo as pistas do provérbio árabe, retomado por Schwarcz (2001) na apresentação de um livro de Marc Bloch, talvez nossa responsabilidade seja, justamente, dar conta dessa época.

O esforço deste texto segue nessa direção, qual seja, trazer acontecimentos de uma época para o papel, registrar, tentar fazer parte de alguma forma dessa composição de forças. Um traço sobre o sistema educativo oficial, aquele que acontece através de uma instituição que, em nosso país, tem pouco mais de 119 anos, considerando sua instalação governamental. A escola pública como cenário. Uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, localizada na capital desse estado, num bairro de classe média, que recebe estudantes de cidades da região metropolitana de Porto Alegre, como Viamão e Alvorada¹. Uma escola com profissionais e estudantes negros e brancos. De

¹ Trata-se do Instituto Estadual Rio Branco, o qual foi inaugurado em 1930. Seu endereço continua sendo a Avenida Protásio Alves, número 999, Bairro Santa Cecília, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

classes médias e populares. Ofertando o Ensino Médio Regular nos turnos da manhã, tarde e noite, nos quais tive a oportunidade de realizar os dois estágios docentes obrigatórios referentes ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estive em contato com três turmas do primeiro ano do Ensino Médio Regular, algumas maiores do que outras, com estudantes entre 14 e 18 anos.²

O que proponho aqui é recuperar impressões inscritas nos planejamentos de aula e nos relatórios de estágio, os quais são basicamente formados por anotações do diário de campo e reflexões referentes ao desenrolar das práticas. Considero que este tipo de movimento pode contribuir para o aperfeiçoamento daquilo que fazemos e dos nossos pensamentos sobre o que fazemos. Aliás, a respeito disso, peço licença para me alongar um pouco mais. Minha preocupação com as práticas faz parte de minha vinculação teórico-metodológica com a Antropologia da Ciência, aquela fortemente influenciada pelas teóricas feministas da ciência. Esse pertencimento marca a forma como olho para as Ciências Sociais, ou seja, marca minha forma de pensar essa disciplina no contexto da sala de aula e nas outras atividades que o antecedem. Porque se é verdade que considero a sala de aula um espaço rico para a performatização e produção de formas de pensamento, também reforço que ela não existe em si. E isso porque somos feitos por muitos momentos antes do encontro com ela e com quem nela nos espera ou nem tanto. Por isso, é preciso deixar claro que os dois grandes movimentos que me inspiram agora, nesta escrita, e que inspiraram o trabalho docente, foram as reflexões referentes ao processo de formação das disciplinas ou campos de saber e de cristalização de seus conceitos e categorias, bem como a propriedade de criação e invenção para o ato de fazer aulas discutido por Sandra Mara Corazza (2017; 2006; 2002). Mas se anoto como principais influências esses dois movimentos de produção de saber, não é menos verdadeiro que uma série de outras leituras, de outros artistas, de outras questões, as

² Trabalhei, no primeiro semestre de 2018, com uma turma regular do turno da noite, contando entre sete e dezessete estudantes, variação marcante nesse turno. A disciplina na qual ministrei as aulas de Sociologia foi Ensino Religioso (dois períodos), prevista no currículo do estado do Rio Grande do Sul. No segundo semestre de 2018, trabalhei com uma turma regular no turno da manhã, com 23 estudantes e com outra turma, no turno da tarde, com 31 estudantes. Na manhã, também propus aulas de Ciências Sociais na disciplina de Ensino Religioso (dois períodos). Já na turma da tarde, trabalhamos nos dois períodos de Sociologia previstos no currículo.

quais me acompanham como pessoa no mundo, também estejam implicadas tanto no encontro com essas inspirações quanto na forma com que elas são tornadas expressivas para além dos meus próprios pensamentos. Entre elas, já correndo o risco de me alongar em região de muitas veredas, está o livro de Jacques Rancière, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2017), no qual, entre outras tantas reflexões, está aquela sobre o lugar do professor “explicador” como não fundamentalmente necessário, portanto, como aquele que afirma uma expectativa fraca em relação aos estudantes. Desviando dessa posição explicativa, mas também patinando nela em alguns momentos, estabeleci para o meu próprio trabalho um princípio: inspirar a vontade de estudar.

Quando escrevo vontade, já antecipo um campo de relações pouco apreensível, uma vez que provocar vontades nem sempre tem a ver com algo que possamos ver em nossas próprias relações. Introduzir o verbo inspirar na intenção de desbancar o verbo ensinar, significa se produzir de outra forma diante de outras e outros estudantes. Como se fazer professora para inspirar? Como defender isso para outras aprendizes? Não intencionando nenhuma resposta definitiva, longe de mim, deixo aqui uma paixão, o estudar. Se parece lugar comum defender a importância de estudar, seguramente menos certas são as maneiras de se fazer isso. Retraçar nossos próprios procedimentos de estudo pode ser um começo para aprendermos outros mais. Nesse sentido, as próprias formas como nos envolvemos na preparação de uma aula, indicam nossas inspirações e as formas como nos aproximamos delas, no meu caso particular, pela leitura. Mas se a leitura abre a porta para um ambiente de estudo, mais difícil é descrever como ela faz, junto da escrita, o trabalho do pensamento. Contudo, a vontade de estudar por si não pode motivar a professora, uma vez que é sua tarefa criar os meios onde inspiração, entendida como algo que está nos interstícios do pensamento e faz a imaginação e a razão funcionarem, se torne vontade e vontade se faça uma prática de estudos para si e para outras e outros. Uma prática que encontrará seus próprios métodos, através dos quais a “atenção”, tematizada por Rancière, poderá de fato fazer funcionar as inteligências para além do demandado por um ser que estaria ali para expressar as mensagens da ciência com c maiúsculo. Nesse sentido, impulsionar nas e nos estudantes uma vontade de se demorar sobre as coisas do mundo, talvez já seja um

movimento de criação de possibilidades de obter maior consciência sobre as próprias capacidades e virtualidades do pensar.

Ditas essas palavras, num prelúdio ao que pode nos fazer comparar experiências educativas, maneiras de se relacionar com elas, bem como de narrá-las e torná-las outras, prossigo na composição do rastro de uma época, deixando as leitoras e os leitores avisados: tudo o que se seguirá teve o Brasil de 2018 como território de existência.

2.0 O que vem antes das aulas

*Os casos mais complicados são aqueles que têm um ar tão banal no início que não lhes atribuímos nenhuma importância. É um pouco como essas doenças que começam de uma forma silenciosa, por mal-estares vagos. Quando enfim as levamos a sério, costuma ser tarde demais.
George Simenon ([1958] 2011)*

Como sugere a epígrafe escolhida como chave de abertura desta seção, “os casos mais complicados” podem nos enganar por conta de sua inicial aparência de banalidade. E o perigo de nos perdermos em complicações não vislumbradas parece bem real para professores e professoras em processo de formação. Aliás, um perigo que acompanha até mesmo as trabalhadoras e os trabalhadores mais experientes. Pode-se afirmar que pensar num plano de estudos para colocar em prática com uma ou mais turmas de estudantes do Ensino Médio Regular de uma escola estadual do Rio Grande do Sul é um desses casos complicados que confundem por sua aparente trivialidade. Afinal, quantas vezes já não entramos em aula? Quantas vezes já não lemos planejamentos de ensino de outras professoras e outros professores? Quantas vezes não criticamos esses planejamentos? Quantas vezes nós mesmas já não escrevemos planejamentos?

Inúmeras vezes. Situação que por ser corriqueira pode deixar passar uma falsa impressão de banalidade. Mas que mostra sua complicação a cada novo contexto de trabalho e de invenção. Sim, porque planejar e realizar aulas faz parte de um movimento de estudo e invenção. Partindo do pressuposto de que a professora não existe para transferir conhecimentos de um lugar de saber para outro de suposta ausência do mesmo; partindo do entendimento de que é possível criar uma disposição para o conhecer que passa pelo acesso aos bens intelectuais e materiais fabricados por outras gerações e pelas gerações contemporâneas; partindo da compreensão de que o processo de aprendizagem só acontece através de uma relação significativa entre pessoas e conteúdos; partindo do aprendizado de que os caminhos das relações são mais parecidos com vielas do que com grandes avenidas; partindo da vontade de estar

num mundo capaz de perceber e estimular o pensamento dos jovens, foi necessário não só ponderar na hora das escolhas dos temas, os quais mobilizaram os planejamentos, como estudar cuidadosamente autoras e autores selecionados para a composição do pensamento, bem como lidar com a movimento mental de querer transformar tudo que se via e escutava, durante esse momento de preparação, em material didático. Esse é um tempo de pesquisa curricular e didática, mas também é um tempo de reencontro com nossa própria disciplina, no caso, as Ciências Sociais.

Esse pode ser considerado, por muitas pessoas em formação docente, um momento desnecessário ou até mesmo chato. Da minha parte, o considero um dos tempos do trabalho mais intrigantes, por conjugar em si a articulação entre as observações feitas com as turmas de Ensino Médio e conversas com as e os trabalhadores da escola, as discussões travadas entre os colegas do estágio docente, as apropriações teóricas e metodológicas que a estudante foi compondo durante sua trajetória estudantil e as situações do próprio contexto social. Se as observações na escola nos possibilitam, além do vislumbre da dinâmica escolar, anotar estratégias didáticas mais ou menos eficazes, não são menos importantes nossas imaginações e conhecimentos prévios sobre didáticas. Da mesma forma, para que seja possível à estudante pensar a sua disciplina específica no contexto educacional e para o contexto da sala de aula, é fundamental que a discussão sobre currículo faça parte de seu universo de pensamento. A definição de um tema é uma escolha curricular que pode reificar o currículo já disponível ou pode recriá-lo³. E é aqui que a trajetória das aprendizagens de professoras aparece com toda a sua força dando formato a um roteiro de trabalho.

Entendo, junto com a filósofa e pensadora da educação Sandra Mara Corazza (2017), que o momento de idear o currículo é um momento de tradução. Na perspectiva teórica dessa autora, que segue, nesse aspecto, os trabalhos de Haroldo de Campos e

³ Considero que fui privilegiada durante a realização dos estágios por ter tido um bom acolhimento dos profissionais da escola, mas especialmente por ter ganhado a confiança do professor titular das disciplinas de Ensino Religioso e Sociologia, o qual me apresentou as suas turmas. Nos dois semestres, esse professor, me concedeu total liberdade de escolha, não só dos temas dos planejamentos, mas dos conteúdos e das tentativas de tradução dos mesmos. Algumas/alguns colegas, que estavam fazendo os estágios no mesmo período, não tiveram o mesmo privilégio, ou porque os temas já estavam definidos no plano de aula dos professores titulares, ou porque tiveram que seguir, mesmo que parcialmente, as estratégias já estabelecidas por eles.

Augusto de Campos, a tradução funciona como invenção, como transcrição. Não criamos do nada, criamos através de outras e outros. Artes, Ciências Sociais, Vidas, Autoras e Autores, etc. Nesse sentido, a tradução que interessa é aquela que está diante de um arquivo disciplinar e com ela produz outras formas de pensar. Não se trata da replicação, nem se trata de mediação, tampouco se trata de tornar algo compreensível para o outro. Se trata, isso sim, de produzir alguma coisa daquilo que temos. A essa disposição, associo a dinâmica da tentativa nos termos do educador marginal Fernand Deligny (2018), o qual antes de fazer funcionar os manuais, partia da intenção de inventar, na prática, outras formas de ação longe das assertivas já canonizadas. Uma aposta na condição de invenção das circunstâncias. Para completar essa composição, ainda acrescento as motivações da Antropologia Feminista da Ciência, as quais fazem perguntas sobre as práticas que produzem pessoas, coisas e categorias que não só significam como instauram realidades; práticas localizadas e interessadas. Não há ciência ou campo disciplinar que não tenha que lidar com as formalidades de seus protocolos de ação e de suas tradições de pensamento, nem que possa se desprender de seus contextos de pertencimento social e histórico. Nesse sentido, quando estamos diante de qualquer fabricação de teoria e de realidade devemos ter em mente complexos arranjos entre o que já está mais ou menos consensuado e aquilo que se forma no próprio movimento produtivo que tanto afirma o consenso quanto o coloca em suspenso em mais de uma ocasião. As pequenas dinâmicas, assim, se tornam valiosos indícios das materialidades que nos constituem tanto física quanto subjetivamente.

Planejar - com base nessa composição de forças teóricas, políticas e vivenciais - diz respeito a conjugar tanto a capacidade de pesquisa das aprendizes de professora de Ciências Sociais quanto a capacidade criativa, no sentido pleno da liberdade de invenção, das pessoas envolvidas com o universo da educação. Se as estudantes de Ciências Sociais parecem mais confortáveis com a pesquisa, o mesmo não se dá com a invenção de uma linguagem própria que permita tentar essa arte de estar como professora. E isso se reflete na preocupação real “do que fazer em sala de aula”. O contexto do estágio docente é precedido pelas disciplinas da Faculdade de Educação (Currículo e Didática; Educação Especial; Libras; Identidade Docente, História da Educação, entre outras) e das disciplinas próprias ao curso de Licenciatura em Ciências

Sociais da UFRGS, das quais somente duas eram, até 2018⁴, voltadas diretamente para a discussão em educação: Sociologia da Educação e Sociologia no Ensino Médio⁵. Essas duas disciplinas, ministradas por professores sociólogos, foram organizadas para discutir as estruturas das instituições de ensino, no primeiro caso; no outro, para avaliar planos de aulas e livros didáticos relativos aos conteúdos e estratégias de ensino para as Ciências Sociais no Ensino Médio. Contudo, mesmo que o currículo da licenciatura permita uma trajetória de pesquisa e discussão curricular mais ou menos satisfatória, são raras as aulas na graduação que não fazem uso exclusivo da exposição dialogada ou dos seminários e, geralmente, as aulas que fogem desses formatos acontecem na Faculdade de Educação. Se durante todo o processo de formação das futuras professoras, elas mesmas passaram por poucas experiências diferentes em sala de aula, como é possível exigir que entrem, algumas pela primeira vez, em sala de aula como professoras ensaiando didáticas até então não vivenciadas? Como exigir que se sintam convidadas a produzir currículos para além das formas já indicadas nos livros didáticos e mesmo antecipadas pelos professores e pelas professoras titulares das disciplinas e turmas que devem assumir? Como deslocá-las do aprendizado prático de suas experiências em sala de aula? Como exigir que se encontrem com referências teóricas alternativas como as das próprias teorias feministas da ciência, por exemplo, ou ainda do feminismo negro, decolonial e tantas outras matrizes de pensamento não hegemônicas, ausentes da grade curricular do curso de Ciências Sociais, exceto por

⁴ Durante esse ano, o curso de Ciências Sociais (departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política) dessa Universidade teve que enfrentar a reformulação curricular do seu curso de Licenciatura para responder às normativas previstas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”, assinada por Gilberto Gonçalves Garcia, cujas as duas principais mudanças observadas pelos docentes das Ciências Sociais/UFRGS, responsáveis pela adaptação curricular, dizem respeito ao aumento de 400 horas-aula de prática (não especificadas na resolução) e a adição de disciplinas que dêem conta das temáticas inscritas ou que podem ser inscritas sob a rubrica dos Direitos Humanos (disciplinas que contemplem as discussões de gênero e sexualidade, etnicidade, religiosidades, etc).

⁵ Durante o percurso de estudos na licenciatura, como estudante que ingressou no curso via ingresso diplomado, já tendo passado pelo bacharelado em Ciências Sociais, por uma licenciatura em História, pelo mestrado em Antropologia Social, entre outras coisas, chamou-me especial atenção a relativa ausência da Antropologia na discussão sobre sua participação não só na formação de professores para a atuação no Ensino Médio, mas, especialmente, sobre a participação da disciplina no debate a respeito das possíveis contribuições da Antropologia para o pensamento de formas de aprendizado no contexto das antropólogas e de produção de saberes na/para sala de aula. Situação que merece uma pesquisa cuidadosa por ter relação, suspeito, com a própria constituição do campo da Antropologia no Brasil.

algumas ofertas eletivas? A formação de professoras e professores em Ciências Sociais precisa prestar mais atenção nas suas formas de propor e organizar currículos, bem como nas suas tradicionais escolhas didáticas; precisa colocar em funcionamento outras maneiras de interagir com os conhecimentos, objetivando tensionar os mimetismos não refletidos e as referências consideradas clássicas. Precisa ser mais direta na combinação entre o universo das pesquisas em educação e aquele das suas áreas de conhecimento. Talvez precise ir mais longe na articulação entre a pesquisa que costuma fazer da e na escola e aquela que precisa fazer sobre estar na sala de aula: “observar é ir até as circunstâncias” (Deligny, 2018, p.90).

São muitos os fatores que produzem uma professora e sincronizar todos eles não é uma tarefa fácil, talvez seja um dos grandes desafios do trabalho docente, num mundo em que o tempo de fazer as coisas parece estar sendo mais e mais roubado dos produtores. Rouba-se o tempo de pensar das professoras e teremos como efeito o tempo de pensamento roubado aos jovens. O sistema de produção de conhecimento e a forma como o mercado tem pressionado as formas de estar em espaços de possíveis aprendizados têm, sim, na minha forma de ver, defraudado não só as condições materiais de existência dos professores e estudantes, mas suas condições de criação intelectual. Mesmo assim, acredito, que levando em conta a pesquisa, o estudo e a capacidade inventiva das pessoas envolvidas com os processos de aprendizagem, podemos fazer coisas. Podemos fazer diferenças (através de ações diretas-críticas).

Antes de compartilhar com as leitoras e leitores alguns registros de campo das aulas propriamente ditas, preciso mencionar quais foram os temas escolhidos para os dois semestres do estágio docente. Para o primeiro semestre propus um planejamento focado na distinção entre gênero enquanto categoria analítica (Scott, 1989) e gênero enquanto padrão social, motivada por meus interesses de pesquisa e vinculação aos estudos de gêneros e sexualidades⁶ e pela alcunha de “ideologia de gênero” atribuída a esses estudos por grupos conservadores heterogêneos⁷. O planejamento todo se move

⁶ No desfecho deste texto abordo a relação entre conhecimento prévio do tema e a preparação do mesmo para o trabalho em sala de aula.

⁷ Ver, por exemplo, a matéria escrita por Jônatas Dias Lima, “O que é ‘ideologia de gênero’”, na Gazeta do Povo, em 13/06/2015, sob o impacto das discussões em torno da permanência ou não do conceito de gênero no Plano Nacional de Educação; <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/o-que-e-ideologia-de-genero-0zo80gzpwbxg0qrmwp03wpp1>. Acessado em 17 de maio de 2018. Ou ainda o texto escrito pelo

no desenrolar da distinção padrão x categoria, confrontando fórmulas de gênero à explicitação e análise dessas fórmulas através do trabalho com referências bibliográficas de diferentes áreas do conhecimento, tais quais: religiosas, literárias, científicas, jornalísticas discutidas histórica e antropologicamente. Havia previsto trabalhar também com a categoria de sexualidades, o que não foi possível em função do tempo.

Já a proposta de trabalho elaborada para o segundo semestre teve como tema os/as intérpretes do Brasil. Se não perdermos de vista o contexto brasileiro desse período (eleições dos executivos e legislativos federais e estaduais), ainda recente e, salvo recalques, ainda vívido nas nossas mentes, não será difícil perceber que esse momento trouxe à tona uma série de contradições, controvérsias e problemas históricos relativos ao país e as suas gentes. Transtornada, especialmente, com releituras do passado de caráter revisionista, onde negação e distorção trabalham juntas na produção de narrativas desde imprecisas até explicitamente falsas, as quais impactam diretamente as leituras sociais sobre o contemporâneo⁸; preocupada com o impacto dessas produções no pensamento das e dos jovens; decidi que uma forma de enfrentá-las era desviando a atenção do que estava explicitamente circulando como polêmicas no ambiente social - tanto físico quanto digital - para o estudo de autores e autoras que se dedicaram a pensar o país⁹. Incontestavelmente, a meu favor, dispunha da própria

Sacerdote da Arquidiocese de Londrina (PR), padre Rafael Solano, intitulado “Ideologia de Gênero e a crise da identidade sexual”, publicado no site Canção Nova, aparentemente um canal de comunicação da Igreja Católica, disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/atualidade/sociedade/o-que-e-ideologia-de-genero/>. Acessado em 17 de maio de 2018. O vídeo intitulado “Conheça as consequências da ideologia de gênero”, foi amplamente compartilhado pelos grupos de whatsapp, difundindo uma mensagem ambígua e alarmista, onde o foco na “confusão gerada nas crianças” pela “ideologia de gênero”, dando ênfase à escola nesse processo, é reveladora da forma como os críticos dos estudos de gênero não entendem o que criticam, <https://www.youtube.com/watch?v=Qldh8chyxVM> Acessado em 17 de maio de 2018. Há muitos outros exemplos disponíveis na internet, sendo suficiente digitar “ideologia de gênero” no google. Selecionei esses três, pois ilustram três instituições sociais que têm se associado na luta contra os estudos de gênero: imprensa de massa; igrejas cristãs; famílias conservadoras. Completando essa associação, estão alguns políticos e administradores públicos que fazem do desconhecimento leis ou normativas. Como exemplo, ver a discussão do Plano de Educação do Município de Porto Alegre, PLE nº014/ 2015.

⁸ Das mais chocantes negações e revisões estão aquelas referentes ao regime escravocrata e seus efeitos perversos sobre a população negra brasileira até os dias de hoje; e a posituação dos métodos e realizações da ditadura civil-militar brasileira.

⁹ Oswald de Andrade, Gilberto Freyre, Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Darcy Ribeiro, Davi Kopenawa, entre compositores da música popular brasileira, foram algumas das pesquisadoras e pesquisadores selecionados para criar esse mapa de pensadores sobre a formação do Brasil e de sua “identidade”. Como qualquer outra seleção, essa de maneira alguma foi exaustiva e não poderia sê-lo pelo tempo disponível para o estudo antes da atuação em sala de aula. Contudo, não posso deixar de mencionar que nesse processo de pesquisa, partindo dos aprendizados e da memória de algumas disciplinas do curso de

disciplina, ou seja, das problematizações das Ciências Sociais brasileiras a respeito da formação de nossa “cultura”, “estado-nação”, “povo”. Inclusive, dispunha de toda a literatura crítica das Ciências Sociais sobre a sua formação enquanto disciplina acadêmica, a qual, no caso de nosso país, desde seu início, ocupou-se das questões internas, diferente do desenvolvimento da disciplina nas práticas acadêmicas euro-americanas que, particularmente em relação à pesquisa em Antropologia, se preocupava majoritariamente com povos longínquos, num contexto fortemente marcado pelo masculinismo branco e colonialista, o qual influenciou a produção de perguntas, a escolha dos “objetos” de pesquisa e a afirmação de teorias estrangeiras na academia brasileira. Atenta à reflexividade, estava (e estou) interessada na investigação das maneiras através das quais as Ciências Sociais, no Brasil, fabrica objetos, estabiliza métodos e cristaliza teorias. Interesse que estabeleci como fio condutor de meu trabalho de planejamento, tentando estimular uma conversa, através do currículo, que pudesse fazer ver tanto as dificuldades em se produzir interpretações sobre as realidades quanto as diferenças de interpretações dadas pela localização social e histórica de suas e seus produtores. Minha aposta é que esse tipo de trabalho pode confrontar, produzindo desvios, os clichês e as proposições falsas que circulam como “informação” ou até mesmo “conhecimento”. Ainda mais, que possa abrir o caminho das e dos estudantes para o interesse pela produção científica e artística feita no Brasil e através do Brasil por outras gerações, a fim de contrastar os recursos que utilizam no seu contexto para pensar os seus espaços de vida com aqueles utilizados pelas gerações que os antecederam. Até que ponto os problemas de hoje são mesmo de hoje? Como eles são atualizados? Quais são os novos problemas? É possível pensar no país como um todo a partir de algumas de suas partes como fizeram alguns dos seus intérpretes? E o que isso diz do sistema desigual de produção e citação acadêmica em nosso país? Entre outras tantas problematizações possíveis.

Ciências Sociais da UFRGS, fui me dando conta não só que a organização curricular do curso não dá muita atenção para constituição histórica da própria disciplina, como apresenta alguns autores considerados “clássicos” em disciplinas temáticas que não fazem a discussão propriamente dessas obras no contexto da produção de versões sobre o que é o Brasil, ou seja, o contexto de disputa narrativa não aparece. Por outro lado, mulheres cis brancas, cis negras, homens cis negros, nem contar outras teóricas e teóricos trans, dificilmente aparecem nas disciplinas que trabalham com teoria produzida no Brasil. Situação que deve ser transformada com urgência.

3.0 Sala de aula

Breve fábula, ou o psicopediatra testado.

Um educador superdiplomado veio viver alguns dias no Centro [Centro de reeducação de “jovens delinquentes”]. Meu Deus, como era douto em seus comentários médico-psicopedagógicos! Manejava a paranoia, as extroversões, as formas frustras e os determinismos com tal maestria que, na noite após sua primeira exibição, os educadores do Centro foram todos abatidos por um sério sentimento de inferioridade.

No dia seguinte de manhã, enquanto o “especialista” brincava com a garotada, fizeram-no subir em uma árvore e depois tiraram a escada, e então todos caíram na gargalhada.

A raiva espumante e as ameaças enfurecidas do outro em cima do seu galho escorreram no coração dos educadores presentes como um bálsamo reconfortante.

Moral da história: há aqueles que de tanto ouvir sabem falar, e há aqueles que de tanto tentar sabem fazer (Deligny, 2018 [1947], p. 86-87).

Que lugar é esse? Às vezes festejado, outras tantas temido e criticado, até mesmo negligenciado? Que lugar é esse onde pessoas diferentes, de diferentes idades, cores, classes sociais, gêneros, orientações sexuais, capacidades físicas e intelectivas, se encontram durante uma semana, percorrendo da segunda à sexta o calendário dos conteúdos e da disciplina desejada por outrem? Que lugar é esse que chama atenção de uma série de pensadoras e pensadores da educação quando tematizam que seu espaço pode ser transformado, suas cadeiras e mesas podem ser reposicionadas, seus equipamentos diversificados, mas que ainda lembra aquela arquitetura escolar de mais de cinquenta anos atrás? Que lugar é esse que tensiona a forma através do conteúdo e que também atualiza formas à revelia do conteúdo? Que lugar é esse que arranca sorrisos dos inventores e furores dos conservadores? Que lugar é esse para o qual

somos conduzidos com pelo menos 04 anos de idade e do qual, algumas como eu, dificilmente saem? Que lugar é esse que às vezes é grande, outras vezes é pequeno?

A sala de aula, como a entendo, é um lugar privilegiado de ação e de pensamento. Tanto que os propositores do projeto Escola Sem Partido não cansam de afirmar que ao fechar a porta da sala de aula a professora pode tudo, inclusive ser a propagadora de doenças ideológicas (Penna, 2017). Se por um lado esses ideólogos conservadores ignoram as realidades atrás das portas das salas de aula; por outro, não é mentira que algumas coisas podem acontecer nesse espaço educativo, ainda marcado por mesas e cadeiras em filas e currículos fartamente alimentados pelo conhecimento burguês ocidental que, por muito tempo, se apresentou como universal, neutro e desinteressado.

Diante (e apesar) do temor da ação das professoras em sala de aula de alguns, das reproduções históricas de outras, das angústias de tantos outros e das vontades muitas vezes dispersas, ainda adentramos nestas quatro paredes. Feitas pelas mesas e cadeiras mencionadas, por paredes nem sempre pintadas, contando, às vezes, com ventiladores, com quadros brancos e estante de livros didáticos. Habitadas por jovens e uma professora. Frequentadas por outros professores, diretor, vice-diretora, orientadora pedagógica, secretário, trabalhadores da limpeza: a sala de aula é esse espaço-tempo onde diferenças se encontram, dialogam, divergem, provocam, se aprofundam ou se degeneram em falas autocentradas. Há dias em que algumas dessas dinâmicas tomam forma no mesmo período de tempo, o que nos permite afirmar que a sala de aula escapa aos esforços de controle, ou melhor, pode escapar se a proposta de trabalho não reduzir sua existência à cópia e às explicações rudimentares. Pois precisamos encarar o fato, ao chegarmos num primeiro ano de Ensino Médio, que nos encontrarmos com jovens já disciplinados pelo sistema escolar a ponto de terem, em alguma medida, aprendido alguns de seus vícios. Isso se revela nas clássicas perguntas: “É para copiar?” e “Vai valer nota?”, as quais emergem quando uma ordem não é dada nessa direção.

Para entrar nesse lugar sem pretender tomar os vícios do sistema como virtudes em função das quais se garantiria um clima propício ao aprendizado, clima de domesticação e de dependência, defendo que as tentativas sejam levadas a sério. E o que isso significa? Significa se dispor a aprender com os imprevistos. Significa desejar os imprevistos. Significa trabalhar com contentamento dentro desses imprevistos.

Significa, no extremo, ser capaz de criar um ambiente, no qual os imprevistos possam acontecer. E para isso, considero o engendrar, via tentativas, fundamental. Onde teorias não se tornem impeditivos ao gesto, ao fazer. Aliás, um fazer de professora que se relaciona com os fazeres dos estudantes. Nesse momento é que o espaço coletivo faz toda diferença, uma vez que esses imprevistos são efeitos de uma produção entre várias e vários. Tentar deveria ser uma lição enfatizada durante a formação das futuras educadoras. Certamente, uma quantidade de angústias e sentimentos de “incapacidade” se diluiriam na expectativa de realmente aprender coisas como professoras, de estarmos como estudantes, inventoras e, quiçá, etnógrafas em sala de aula e não da sala de aula. Compartilhando o saber etnográfico com as e os próprios estudantes, convidando-os ao exercício da observação, da comparação, produzindo conjuntamente diários de campo que nos ajudariam a analisar o que se faz, como se faz, quais as diferentes formas de apreender o que se faz, constituindo documentos diversos sobre as práticas compartilhadas coletivamente, poderíamos talvez alcançar um projeto maior de invenção de pensamentos e de novas formas de fazermos os pensamentos circularem na escola formal, a qual ainda enfrenta práticas negligentes que acabam, não raramente, fazendo carreira.

Essa junção de estudantes em diferentes momentos de formação, conhecimentos mais ou menos cristalizados, expectativas diversas, interesses nem sempre evidentes, vozes mais ou menos retumbantes, constitui um universo marcado pelo encontro. Bons ou maus encontros, na acepção de Espinosa. Bons quando produtivos. Maus quando não mobilizam, não desacomodam, não dão oportunidade para o aprendizado. Contudo, encontros não são acontecimentos fáceis, ao contrário. Encontros exigem atenção para que de fato se façam espaço-tempo de existência. Encontros guardam o potencial da abertura, do estranhamento, da produção de identidade, são matéria da fabricação de si. E enquanto dinâmica de aberturas, os encontros compreendem, além da atenção, uma boa dose de tentativas. Em encontros podemos e devemos tentar. E entrarmos nessas tentativas não como meras passagens ou como estratégias de contornar o que não estava previsto no planejamento de uma aula, mas como indícios daquilo que está, que é feito, daquilo que vai nos fazendo. A tentativa difere da expectativa do controle sobre o trabalho. Permite que o trabalho mostre sua força em ato. Através de práticas.

Práticas de aprendizado que se desviam das práticas de ensino, as quais nomeiam os princípios de condução das atividades das e dos estagiários docentes. O fazer na sala de aula de uma professora que não ensina é o fazer de uma professora-aprendiz que estuda, que inspira pela beleza daquilo que já tem e pode ser modificado e daquilo que ainda aguarda. Sendo assim, deixo com vocês três descrições das dinâmicas das aulas propriamente ditas, presentes nos relatórios de estágio, a fim de aproximar as leitoras e leitores dos ritmos de alguns dos encontros nos quais estive envolvida¹⁰.

Com esse objetivo escolhi algumas passagens entre o primeiro relatório de estágio docente e o segundo, apresentando poucas cenas que, mesmo apartadas de seu contexto mais amplo, guardam em si elementos que foram significativos para algumas das elaborações que apresento tanto durante a escrita deste ensaio quanto no desfecho do mesmo. Procurei trazer situações que se passaram durante as relações com as três turmas com as quais trabalhei, ou seja, o primeiro recorte do diário de campo é relativo à turma de primeiro ano do noturno, com a qual exercitei o planejamento produzido para o primeiro semestre, cuja temática mestra era a categoria de gênero. Os outros recortes são referentes as duas turmas também de primeiro ano, dos turnos da manhã e da tarde, com as quais exercitei o planejamento sobre os/as intérpretes do Brasil durante o segundo semestre de 2018. Estes materiais, assim como os avalio, funcionam como documentos do trabalho realizado e das próprias condições de trabalho na escola, mas também como registro dos acontecimentos no calor dos atos e das dúvidas, nos quais os monólogos interrogativos, avaliativos e hipotéticos que o atravessam falam bastante sobre o processo de pesquisa e pensamento que se dá durante o percurso dentro-fora da sala de aula e das diferenças do pensamento quando escrevemos um tempo depois sobre o que passou e sobre o que fizemos e deixamos de fazer.

Encontro 07 (03 de julho de 2018 - turma noturno - 21:30-22:30) – Não sei se posso invocar com precisão a noção de “imponderáveis” do campo, cunhada por Malinowski no contexto de

¹⁰ Por razão de espaço, optei por não reproduzir as partes do planejamento a que esses encontros correspondem, o que, de certa forma prejudica a apreciação desses acontecimentos. A verdade é que fora da sequência descritiva das práticas, preciso não só fazer um recorte arbitrário, como tentar extrair alguns elementos mais significativos, mas de forma alguma exaustivos. Nesse sentido, seria muito interessante se conseguíssemos estabelecer fóruns de discussão que tivessem os relatórios das experiências docentes como material privilegiado de análise, valorizando esses documentos para além da formalidade.

sua pesquisa nas ilhas Trobriand, mas com certeza esse dia permitiu que certas coisas se colocassem diante de mim de uma maneira bastante diferente, ou melhor, que certos estudantes mostrassem posições até então silenciadas ou silenciosas. Lembro de um texto de psicologia da educação que tratava sobre o conceito de “fratria”, o qual tematiza a resistência à autoridade. Em termos escolares, diz respeito as relações entre estudantes e o como essas relações mais ou menos próximas criam situações em que ideias, opiniões podem ser manifestadas mesmo num ambiente contrário a essas ideias e opiniões. Porque os estudantes não são ingênuos, conseguem perceber mais ou menos objetivamente a intenção das pessoas que estão à sua frente propondo certos caminhos teóricos e interpretativos. Não escondi em nenhum momento que compartilho com as discussões históricas e contemporâneas do feminismo e, principalmente, daquelas produzidas no âmbito das pesquisas antropológicas sobre as relações de gênero e, o que mais conheço, sexualidade.

Um novo estudante na sala, João. Sentou-se na primeira fila, perguntou se deveria copiar as sugestões de música, vídeos e leituras que anotei no quadro. Respondi que o interesse era dele. Na minha aula, reparo que quase ninguém anota nada do que escrevo no quadro, nem fazem notas sobre o que falo. Ou seja, quando não são “obrigados” a “copiar” ou quando não está automaticamente subentendido que devem copiar, simplesmente não fazem anotações. É muito provável que não saibam como fazê-las ainda. Voltando ao estudante novo: o cumprimentei e fui falando para toda a turma sobre o tema da aula, qual seja: expressões de gênero não-binárias ou neutras, trans e intersex. Anunciei que iríamos à sala de vídeo para ouvir o que essas pessoas têm a dizer. Um estudante, que geralmente fica entretido com o celular a aula inteira, reclamou que iríamos assistir a alguns vídeos, recurso que eu iria utilizar pela primeira vez em sete aulas. Percebi também que alguns estudantes se “perderam” pelos corredores até chegarmos na sala de vídeo e que uma aluna saiu antes de acabar a exibição da primeira entrevista (suspeito que esta estudante esteja com algum problema externo à escola, anda preocupada... decido não perguntar nada, antes que ela venha a mim – sempre imagino que não temos o direito de interferir na vida íntima/particular das e dos estudantes, ainda mais quando elas e eles não nos procuram). Retomando a narrativa dos meandros da aula: enquanto falava sobre o tema e as pessoas iam entrando na sala e se acomodando em suas classes, entreguei o material de apoio que há tempos tinha intenção de ter escrito. O estudante novo foi um dos primeiros a receber o texto e observei que passava os olhos pelo material... quando para na frase em que menciono a visão de alguns políticos referente à “desvantagem” da contratação de mulheres por elas engravidarem. Esse estudante me chama e pergunta se eu me refiro ao Jair Bolsonaro, ao que respondo que sim, mas que não cito, por fazer referência a outros políticos que pensam da mesma forma. Esse estudante então argumenta que a fala de Bolsonaro citava a fala de um empresário justificando por que preferia contratar homens ao invés de mulheres. Respondi que o contexto no qual Bolsonaro fazia essa citação, indicava que ele não só referia a questão como um fato, mas que concordava com a redução dos salários das mulheres por conta delas poderem (ou não) engravidar. Daí o estudante insinuou que as mulheres deveriam mesmo cuidar dos filhos porque eram elas somente que tinham a capacidade de alimentar. Dei exemplos: minha mãe adoeceu no parto e não pude ser alimentada através de seu leite; outras mulheres, não têm leite, recorrendo a bancos de leite ou outras formas de leite; ainda há aquelas que podem retirar o leite para que outras pessoas, incluindo o pai, alimentem a criança. Prosseguindo, expliquei que o que está em questão é a não dependência dos homens (em relação às mulheres) e a não servidão das mulheres (em relação aos homens) contribuindo para que ambos tenham mais tempo e liberdade para se desenvolverem na vida. Esse argumento pareceu apaziguar um pouco a “alegria” da contestação (ou seria uma simples provocação?).

E aqui paro para falar do “imponderável” e da “fratria”. Para escrever sobre como essas duas noções me ajudam a pensar um acontecimento. Roger só veio a minha aula uma vez até esse dia. Naquela ocasião, participou das atividades, não falou muito, sua expressão poderia ser interpretada como de reconhecimento do que estava sendo trabalhado. Na minha interpretação,

seu sorriso era mais de aprovação que de ironia ou sarcasmo ou contestação. Contudo, com a chegada do estudante novo e suas observações contra a ordem do discurso estabelecida por mim, animou-se, levantou-se apressado de onde estava e juntou-se ao novo colega. Disse entre dentes: “essa eu quero ouvir”. O imponderável estava dado. Uma suspeita de que o sorriso de Roger era de contestação foi afirmada pela possibilidade de expressão aberta pela “fratria”. A sequência da dinâmica da aula irá confirmar essa suspeita, como se poderá perceber em seguida.

Fomos para a sala de vídeo que fica no primeiro andar, ao lado da sala dos professores. Nisso meia hora da aula já havia transcorrido e eu tinha pouco tempo para apresentar os vídeos e debatê-los. O planejamento contava com três vídeos: uma entrevista com Léo, homem trans negro (8 minutos); outra entrevista com duas mulheres trans (16 minutos) e um clipe de Triz, pessoa trans não-binária (6 minutos). Resolvi começar pelo vídeo das mulheres trans, onde alguns temas foram colocados: baixa escolaridade das pessoas trans; dificuldades de arranjar trabalho; engajamento na prostituição; modificações corporais e os perigos do uso de silicone industrial, por exemplo, para se tornar mais “feminina” e poder “se esconder”, além claro, do tema do preconceito. Como tínhamos somente mais 15 minutos de aula, minha intenção era abrir rapidamente para alguns comentários e passar pelo menos mais um vídeo. Contudo, o tempo dos comentários quase tomou todo o restante da aula. Roger pediu a palavra, dizendo que tinha duas observações a fazer: a primeira observação era sobre o abandono da escola pelas pessoas trans. Relativizou a fala das entrevistadas anunciando que tinha um tio gay que, agora, está formado. Ou seja, “as coisas não eram bem assim”. Esperei que terminasse a fala e comentei. Ele parecia impaciente para continuar, com seu sorriso, reinterpretado por mim como sarcástico. Afirmei que não devíamos confundir a orientação sexual – ou seja, ser gay – com a transgeneridade, algo que tornava a presença social das pessoas muito mais contestada uma vez que não podiam “esconder-se”. Quando eu disse isso, o estudante novo insinuou que se as pessoas sabem como é a sociedade e “escolhem” se transformar, elas devem lidar com o preconceito, assim como ele lida com o racismo. Perguntei se ele achava justo que ele mesmo tivesse que lidar cotidianamente com o racismo. Disse que não achava justo, mas que assim era e que não iria ficar se lamentando por isso. Falei então que aprender sobre a existência das pessoas era fundamental para que não se tivesse que conviver com injustiças e que ele mesmo, não fossem as lutas de seus ancestrais, não estaria talvez nem mesmo dentro de uma sala de aula. Nesse momento, ele disse que isso era passado e que deveríamos falar sobre o presente, sobre como as pessoas vivem agora. Eu argumentei que o agora é permeado pelo passado e que há privilégios que ainda são muito fortes na sociedade. Sendo assim, disse que a disputa por justiça ainda não estava concluída. A “fratria” partiu para o discurso do mérito, qual seja: de que se as pessoas quisessem e se esforçassem, independente de gênero ou raça, elas conseguiriam estudar e conseguir bons empregos. Então eu perguntei se eles imaginavam que estavam nas mesmas condições que os estudantes de Ensino Médio do Anchieta, por exemplo. Foi assim que surgiu a discussão sobre as cotas raciais. Taylor disse que as cotas acabavam por afirmar a diferença dos negros de uma forma negativa. Repliquei que afirmavam uma diferença que existe, mas de uma forma positiva, contestando a inferiorização histórica que por tanto tempo empobreceu certos grupos em relação a outros grupos. Perguntei se ele sabia o que eram as cotas, como elas funcionavam. Não sabia. Expliquei rapidamente e resolvi cortar essa discussão que já estava se afastando demais do que inicialmente havia sido levantado por Roger: que as pessoas trans não estudavam porque não queriam e que se prostituíam, assim, não unicamente por falta de escolaridade. Perguntei a idade dele. Respondeu-me 17. Eu disse que há muitas dificuldades para as pessoas completarem os estudos, ele inclusive deveria ter tido as suas já que está cursando o primeiro ano e não o terceiro como manda o protocolo da correspondência entre idade-série da educação básica. Percebendo que eu já estava indo longe demais, resolvi finalizar a aula com o clipe de Triz, ao qual assistiram até exatamente 22:30, não esperando sequer três minutos para ouvir os últimos acordes. Ou seja, a música continuou

tocando, os estudantes começaram a se levantar às 22:30, e eu disse que lessem o texto entregue no início da aula, permanecendo sentada até que a última estudante houvesse cruzado o limiar da porta. Talvez tenha esperado 30 segundos para desligar o datashow e guardar as minhas coisas, já com o secretário da escola na porta, me esperando para sair e com Érico, vice-diretor, com cara de poucos amigos para mim.

Uma noite cansativa e ao mesmo tempo produtiva. Voltando para casa, lembrei das observações da professora Célia Caregnato (orientadora do estágio) em sala de aula, referentes ao uso de dados estatísticos. Fiquei pensando nisso enquanto o frio da noite cortava minha pele e, ao mesmo tempo, avivava meus pensamentos. Chegando em casa, com a mente ecoando as expressões dos estudantes, me dei conta que eles estavam performando a provocação. João, o estudante recém-chegado, tentando desviar a discussão sobre acesso diferenciado ao trabalho para a polêmica se Bolsonaro disse ou não disse, apoia ou não apoia o argumento do empresariado que entende como justo pagar menos às mulheres para compensar [ou penalizar?] uma eventual gravidez, permitiu não só chegar nas questões do cuidado compartilhado e da responsabilidade reprodutiva ampliada para os homens, como na consequente necessidade de aumentar o tempo da licença paternidade. Por outro lado, Roger procurava desacreditar as falas das mulheres trans entrevistadas relativizando sua abrangência, associando a isso um discurso meritocrático, o que tornou evidente como essa versão sobre a realidade tem sido retomada como argumento ativo contra a demanda por reconhecimento e compensação dos grupos minoritários.

Diante dessa performance provocativa não sei até que ponto o que a professora teoricamente argumenta tem algum efeito no pensamento das pessoas provocadoras. Porque o que está em jogo é ganhar uma discussão, não questionar os fatos, interrogá-los, tomá-los como objetos de reflexão. Pela conversa com amigas professoras que estão na profissão há muito tempo, eu especulo que essa dinâmica provocadora ainda terá uma vida estendida nas salas de aula tanto do Ensino Básico quanto do Superior. Um caminho possível de pensamento é problematizar *in loco* a própria forma de argumentação utilizada pelo provocador; o que permite demonstrar a distinção entre opinião e pensamento sociológico ou antropológico e dar potência para provocações densas. Uma opinião é só uma opinião, todo mundo tem, assim como o cu [inspirada nos estudos sobre sexualidades dissidentes]. O desafio maior é não deixar a provocação tomar conta da dinâmica da aula, subsumindo qualquer possibilidade de discussão conceitual. O lado bom e ruim das provocações é que elas permitem que a professora se situe através das explicitações dos pontos de vista. Mas é inegável que elas também exigem mais trabalho da professora, necessário para que ela ou o professor não sejam envolvidos pelo mesmo ritmo do provocador, qual seja: afirmar opiniões, desviando-se totalmente da capacidade analítica implícita em sua disciplina.

Desta aula ainda preciso registrar que ao perguntar se já haviam começado a produzir os zines, todos responderam que ainda não. Além disso, ninguém entregou-me os textos que pedi que escrevessem a partir da observação das atividades das mulheres e dos homens em suas casas. Tampouco recebi as perguntas referentes ao primeiro encontro. Ou seja, precisarei reservar um encontro, o nono, para a feitura em aula do zine, pelo menos seu início. O melhor seria começar com isso no próximo encontro, nos últimos 20 minutos de aula, mas precisarei retomar algumas questões sobre as pessoas trans, preconceitos, possibilidades de vida, escolha ou não. Acho que isso deve ser feito junto ao encontro que prevê demonstrar a distinção entre “estudos de gênero” e “ideologia de gênero”. Não terei tempo para trabalhar com sexualidades. E antes de fazer algo por cima, opto por não fazer, uma vez que começar assunto tão abrangente de forma leviana, parece-me não contribuir para o entendimento do tema, ao contrário.

Encontro 04 – turma 103 – manhã, dia 20 de novembro de 2018, período de Ensino Religioso – Continuação do trabalho com o Manifesto Antropófago.

Segundo período, espero a professora sair da sala e entro cumprimentando as moças e os rapazes. É terça-feira e precisamos retomar a “decodificação”, como chamei, do texto de Oswald. Como tínhamos sido surpreendidos pela palestra – anunciada no momento da mesma – de Yolene na nossa última aula, perguntei o que tinham achado da conversa. A turma não fez muitas observações, nenhuma que eu lembre para registrar aqui nessas notas. Talvez, eu precise anotar mais o que as pessoas dizem, uma vez que a quantidade de aulas, em relação ao semestre passado, têm tornado mais difíceis os relatos. Lembro de dizer à turma que voltaríamos a alguns dos argumentos apresentados pela professora Yolene durante nosso processo de trabalho, especialmente quando fossemos estudar Gilberto Freyre, Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez. Voltei ao texto de Oswald com a intenção, em 50 minutos, de dar conta de todas as complexidades do mesmo. Neste dia percebi que havia feito uma escolha equivocada, embora ainda considere que seja importante levar textos não óbvios para as e os estudantes. Entendo que o ambiente escolar deve arriscar – sempre que possível – trabalhar com documentos cuja complexidade demanda atenção e esforço coletivo, onde professora e estudantes se colocam como tradutores do que tem em mãos. Contudo, para que isso seja feito com propriedade, ou seja, para que isso seja levado até as últimas consequências, é necessário tempo. Um tempo que demandaria um projeto específico para um texto como o de Oswald de Andrade, onde muitas linhas de pensamento, teorias, proposições estão envolvidas. O manifesto é um retrato agudo de seu tempo e dos objetivos políticos e literários de seu autor, o que exige um olhar acurado a cada parágrafo de sua composição. Esse olhar, entendi naquela manhã, não poderia se dar, numa turma de primeiro ano do Ensino Médio, em um período ou dois de aula, como vim a confirmar na aula que tivemos na sexta-feira. A aula foi produtiva, mas não avançamos para além dos primeiros três parágrafos do texto. Interessante foi que durante nosso trabalho de “decodificação” dos sentidos presentes no *Manifesto*, Yasmin disse não entender o enunciado “contra a mãe dos Gracos”. Na tentativa de explicar, confundi Tibério e Caio Graco com Rômulo e Remo, da lenda da formação de Roma, alimentados pela Loba etc. Jéssica, com o livro didático em mãos, mostrou-me, no capítulo do livro de História, que os filhos da Loba eram outros que não os Gracos. Ali mesmo lembrei que os Gracos tinham a ver com a demanda por reforma agrária no período da Roma Republicana, mas não sabia responder o que Oswald quis dizer contra a sua mãe que, até então, eu não sabia ser Cornélia, a africana. Disse que pesquisaria em casa e que na próxima aula voltaríamos a essa questão, junto a uma passagem rápida por outros trechos mais complicados a fim de avançarmos em nosso programa de estudos.

Encontro 02 – Turma 109 – Tarde, dia 20 de novembro de 2018, turma de primeiro ano do Ensino Médio, disciplina de Sociologia, início da aula 15:10, intervalo de 15 minutos, retomada 16:15 (dois períodos de 50 minutos).

Entrei na sala, cumprimentei as e os estudantes, e logo fui avisada que alguém havia deixado um recadinho no quadro para mim, onde se lia “Sara, não fiz o texto sobre o Brasil”. Aproveitando a brincadeira, recolhi os textos que não tinham sido entregues no encontro anterior e reforcei – para aqueles que ainda não o haviam feito - que estes escritos não só são importantes para que eu ouça a voz dos estudantes e a partir delas possa incorporar em minhas aulas algumas de suas preocupações, como este material constituirá, junto a outros trabalhos e o interesse nas aulas, a avaliação em Sociologia (no intervalo, falei com Altemir, o qual concordou com essa estratégia de avaliação). Alguns minutos até fecharmos o parênteses sobre a importância de escrever. Em seguida, recuperando a empolgação de Patrick, que não estava presente na aula, a respeito do *Manifesto Antropófago*, resolvi, mesmo já informada pela dificuldade de trabalhar com ele percebida junto à turma 103, testar mais uma vez. A verdade é que a percepção foi confirmada: texto muito complexo para ser trabalho em dois ou três períodos de aula. Mas conto a tentativa.

Como havia apresentado o percurso de trabalho na primeira aula, considerei importante segui-lo, mesmo tendo em mente a dificuldade de trabalhar com o *Manifesto*. Antes de entregar o texto, fiz uma explanação sobre os anos 1920 no Brasil, questões materiais, trocas culturais, diferenças que vinham sendo introduzidas num ambiente predominantemente rural, onde a produção do café, em SP e no RJ, monopolizavam, mas não esgotavam, a vida econômica no país. Um estudante comentou, depois de eu perguntar se já haviam estudado esse momento da história do Brasil, que não estudavam a história do Brasil, se concentrando na história europeia. Aproveitei para afirmar a importância de estudarmos o Brasil contextualmente, o que implica, dependendo do que estivermos analisando, termos em mente os processos históricos. Depois de situar Oswald de Andrade e aproximar a discussão do sentido do “modernismo”, distribuí o *Manifesto*, solicitando que cada um o lesse, sublinhasse com cores distintas o que havia gostado e o que não entendera do texto. Um reclamação do mesmo estudante que comentou sobre a ausência do estudo da história do Brasil: que os estudantes eram obrigados a ler. Disse isso, depois de passar os olhos pelas três folhas A4 de texto impresso que eu oferecera para leitura. Falei rapidamente sobre a importância da leitura para as Ciências Sociais, convidei todos a ler, mas também deixei claro que não obrigaria ninguém a fingir leitura ou interesse de leitura.

Enquanto elas e eles liam, eu deixava no quadro algumas notas que havia preparado com base nas aulas anteriores na turma 103, mas também pensando em apresentar algumas das questões principais sobre a forma e o conteúdo do texto. Em relação a isso, falei sobre a importância de estudarmos autores do passado, ao que o mesmo estudante, reagiu com uma expressão de desconfiança que captei sem querer, uma vez que fico andando pela sala e nem sempre tenho a visão total da turma. Perguntei para ele a razão da expressão e ele disse que não entendia em que um texto poderia ajudar a pensar o Brasil. Eu respondi que textos podem nos ajudar a imaginar novas maneiras de pensar a realidade, inclusive podem nos inspirar a pensar outras formas de vida, não previstas quando estamos imersos nas questões do presente. Não sei se ele se convenceu, talvez não, uma vez que notei que ele foi um dos estudantes que não se preocupou muito em fazer uma leitura cuidadosa do texto. Aliás, esse estudante, me pareceu reticente nesse dia, diferente do primeiro encontro (investigar o porquê se isso se repetir na próxima aula). A maioria leu e marcou as dificuldades do texto e o que haviam gostado. Manifestaram que o *Manifesto* é de difícil entendimento. Disse para serem persistentes, que confiava na capacidade de leitura deles e que veríamos juntos cada dificuldade de entendimento encontrada. Essa dinâmica se desenrolou durante os 50 minutos das duas horas-aula que tenho com eles nas terças à tarde. Entre uma e outra está o recreio.

As/os jovens saíram e o estagiário que estava fazendo observação na turma, bem jovem, estudante de História de um curso à distância, veio conversar comigo. Como também deixei um texto para que ele acompanhasse, a primeira coisa que me falou foi que achara o texto muito complicado até para ele. Contudo, ele disse que não tinha visto ainda nenhuma aula “assim como a minha”. Perguntei o que ele queria dizer com o “assim como a minha”, ao que ele respondeu que a aula era dinâmica, ia construindo as ideias e que ele gostava da forma como eu também usava o quadro para fazer anotações durante a explicação oral e me movimentava pela sala. Ficamos conversando até o final do intervalo sobre a dinâmica das aulas à distância e outras coisas sobre a minha aula propriamente dita que não recordo, infelizmente. Fico grata e constrangida com os elogios, o que me faz, às vezes, querer sair logo desse lugar, deixando de fixar as coisas boas.

O pessoal volta do intervalo e um dos estudantes resolve me ensinar como é que funciona esse tempo do recreio. Me vendo na sala ao retornar do intervalo, ele fica chocado quando nota que não saí dali. Nesse contexto, o sujeito me ensina: professora, a senhora tem que sair da sala, ir até a sala dos professores, ficar lá, perder um pouco a hora e chegar atrasada na sala. É assim que funciona, diz ele. Dou risada e digo que tive uma boa conversa com o colega Yuri, o rapaz que estava fazendo observação. Digo também que darei cinco minutos até todas e todos se acomodarem. Assim o faço.

Quando recomeço o trabalho sobre o *Manifesto*, propondo uma dinâmica de cada um externalizar uma das suas dúvidas, depois das resistências dos que não queriam fazer, obviamente porque não tinham lido, principio discutindo o termo “antropófago”, antes de passarmos para a dúvida de Sofia. Nem bem acabo de trabalhar essa noção, Altermir, o professor titular, chega na porta da sala e me avisa que a turma irá para o auditório ouvir a fala da chapa que está concorrendo à direção da escola. Peço a ele cinco minutos para combinações. E logo outra professora bate à porta para levá-los definitivamente. Só consigo pedir para que escrevam, em casa, um comentário com base em um dos parágrafos que eles entenderam e gostaram para, a partir desses comentários, montarmos um manifesto da turma 109.

Na verdade, gosto dessa ideia de um manifesto da turma e vou levá-la adiante desvinculando-a da obrigatoriedade de ter como inspiração o *Manifesto* de Oswald, sendo o conteúdo e o próprio formato passíveis de modificação e, claro, invenção.

Nesse dia não os acompanhei ao auditório para ouvir a apresentação da chapa concorrente à direção do Rio Branco. Guardei minhas coisas com calma, incluindo o mapa do Brasil que levei para falar do desafio de elaborar uma narrativa sobre esse imenso território, com suas diversas manifestações culturais, sendo que, necessariamente, estamos localizados em algum lugar desse mapa. Isso me proporcionou um espaço para falar brevemente das dificuldades de empreender uma pesquisa que dê conta do Brasil e da importância da troca de ideias entre pesquisadores a fim de alcançarmos um entendimento a respeito dele.

Por fim, quando eu falava sobre a relevância da leitura de textos que nos traziam uma perspectiva particular sobre um objeto, acabei entrando na discussão sobre a relação entre pensamento e ação, argumentando que nem sempre era possível separar o pensamento da ação e vice-versa, identificando o que vinha primeiro, tal qual “o ovo e a galinha”. Diante deste uso retórico da relação entre o ovo e a galinha, uma estudante e um estudante, argumentaram que não havia mais mistério sobre isso, uma vez que a galinha, certamente, dava origem ao ovo. Um estudante, inclusive, utilizou a teoria da evolução para defender essa ideia. Chegando em casa, fui pesquisar a questão. E minha impressão – que não defendi veementemente no momento – de que o ovo gerava a galinha se confirmou através da pesquisa molecular. Retomarei isso na próxima aula, levando até eles o artigo que consultei (ao estilo da divulgação científica), resultado de pesquisas feitas na USP.

4.0 Desfecho

*Ditos. Quão fácil era ensinar quando se dizia - **Vai, faz assim!** Ficou difícil quando se passou a dizer: - **Vem, faz comigo!**
Sandra Mara Corazza, 2006.*

Entrar em sala de aula, como estudante ou como professora, é sempre um acontecimento, para mim, pleno de vontade: de aprender algo insuspeito; dobrar uma linha que já está assentada por tempo suficiente para torná-la dura ou “natural” demais; desaprender alguma estratégia que já foi útil, mas aparece descabida no agora; fazer alguma coisa que tentei em algum outro momento e não deu certo; escrever alguma coisa que ainda não tenha sido escrita; viver uma vida boa. Dentre todas essas vontades potenciais algumas são mais fáceis de acessar do que outras. Mais fáceis porque aparecem logo, enquanto outras vão mostrar a sua cara depois que o movimento do cotidiano acaba por abrandar as suas urgências capitalistas.

O primeiro estágio docente, baseado no planejamento intitulado “Gênero: uma categoria não só útil mas fundamental para compreensão das formações sociais” (2018/01), deixou-me com alguns aprendizados que compartilho. Sobre a relação entre o conhecimento prévio da professora a respeito do tema e a preparação do mesmo para o trabalho em sala de aula, entendo que não há como desviarmos da importância de conhecermos muito sobre o que pretendemos trabalhar em aula, a fim de dar conta das dúvidas, provocações e controvérsias que podem surgir em sala de aula. Conhecer com certa densidade o tema nos permite expandi-lo, relacioná-lo com as demandas das e dos estudantes. Contudo, conhecer um tema não é suficiente e também pode prejudicar a professora no momento em que pensa na tradução desse conhecimento. Traduzir anos de aprendizado universitário em termos compreensíveis, sem subestimar o outro, como ensinou Paulo Freire, é a grande questão da transposição didática. Não há uma fórmula. Tentativa e erro estão na base da experiência. Contudo, reforcei, durante essa prática, o entendimento de que a melhor forma de traduzir está em convocar os próprios estudantes para o processo de tradução, de composição de sentido. Isso quer dizer que é necessário colocar os estudantes no trabalho docente. E para isso é preciso pensar em aulas que tenham atividades, exercícios, ação. É preciso fazer o pensamento agir

através da proposição de roteiros de trabalho, função da professora. Percebi que trabalhar com roteiros ajuda muito na dinâmica das aulas, reduzindo o espaço de afirmação do professor “explicador”.

O segundo aprendizado é sobre a importância de levar à sério as orientações relacionadas a não sobrecarga de conteúdos, seja na forma de uma proliferação de conceitos, seja na forma de uma passagem de um tema a outro sem o devido aprofundamento. Nesse sentido, é sempre melhor selecionar alguns conceitos realmente fundamentais e mostrar como é possível pensar através deles, ao invés de fazer proliferar uma série de temas e conceitos que não têm relação direta uns com os outros. Aliás, a relação entre noções deve ser estabelecida através do próprio planejamento das aulas que, mesmo que contextualmente alterado, guarda as intenções de trabalho da professora. Usando como exemplo concreto a categoria de gênero, é possível perceber seus diversos desdobramentos. Esse tratamento de base de alguma categoria se articula intimamente com a condução didática, que também deve ser pensada de uma maneira enxuta, ou seja, com referências de sentidos precisos.

O terceiro aprendizado diz respeito ao fato de que nossa imaginação pré-acontecimento sempre será transformada pelos ritmos dos próprios acontecimentos. Muitas vezes eles se aproximam de nossa imaginação pedagógica e antropológica, mas outras tantas alteram o rumo dessa imaginação, se transformando em um objeto para os pensamentos e para a análise antropológica. Sobre isso, somente deixar registrado o quanto foi [é] difícil conduzir uma aula sem me deixar envolver pela mirada antropológica, por meio da qual experimento a vontade de explorar sempre mais cada sentido (ou falta dele) emergente nos gestos e palavras; no que, durante essa prática, fui muito prejudicada pela escassez do tempo e a necessidade de retomar certos conceitos (a professora que teve que vir antes da pesquisadora). Pensando nisso, agora, enquanto escrevo, me pergunto: quais as condições disponíveis para sermos professoras pesquisadoras em sala de aula? Levando em conta a pesada carga horária de algumas professoras e de alguns professores, os quais se engajam em jornadas impossíveis para dar conta da baixa remuneração da categoria. Aliás, se a professora e o professor não tiverem tempo para estudar, nem dispõem de tempo para registrar seu cotidiano escolar, tampouco terão condições de se colocarem como pesquisadores.

Outro entendimento importante sobre estar como professora tem a ver com a escolha de produzir meus próprios materiais didáticos, ao invés de tomar como recursos didáticos os materiais já disponíveis tanto em livros didáticos quanto em manuais. Não que não tenha consultado o livro didático disponível na escola *Sociologia em Movimento* (2013), onde a discussão sobre gênero e sexualidade estava reservada para o terceiro ano do Ensino Médio. Ou que não tenha revisado os materiais para formação de professores produzidos pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), aos quais tive acesso durante o curso de especialização em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, oferecido pela mesma instituição. Consultando-os, inspirei-me. Mas resolvi escrever eu mesma os textos postos em circulação em sala de aula por acreditar que textos direcionados a um grupo específico de leitores podem afetá-los com mais intensidade. Outra razão para escrever textos diz respeito à forma como me relaciono com os sistemas de citação e como certas reproduções e afirmações se dão através desse sistema. Entendo que escrever textos, fazer proliferar formas outras de escrita, trazendo referências não consagradas, inclusive referências que não figuram como tais no meio acadêmico, pode contribuir significativamente para a emergência de novos pensamentos e também para o estímulo da própria escrita em outros sujeitos, no caso, nas e nos estudantes. Por fim, escrever para mim é um exercício de pensamento. E o ato de escrever para os estudantes, me forçou a relacionar esses pensamentos, meus conhecimentos prévios, e as interações em sala de aula. Por fim, esse primeiro estágio docente me fez pensar muito sobre a situação particular dos estudantes do Ensino Médio Noturno, situação que tenho nomeado como de inconstância. A inconstância na sala de aula de alguns estudantes incide diretamente sobre a eficácia ou não do planejamento, parecendo reforçar a importância das aulas serem pensadas para terem início, meio e fim no tempo disponível para a disciplina de Sociologia no currículo escolar, a qual, como sabemos, não é a prioridade da maioria dos sistemas de educação¹¹. Isso permite completar um argumento

¹¹ A atual ideologia política que está governando o país, vem, na figura do próprio Ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmando, através de meios pouco convencionais para a divulgação oficial, como o Twitter, a “inutilidade” das Ciências Sociais para o país, ao mesmo tempo que anuncia cortes nos orçamentos das instituições financiadas pelo governo federal, entre as quais estão as Universidades Federais, Institutos Federais de Educação e algumas instituições de educação infantil. Se antes disso, a Sociologia no currículo do Ensino Médio, a cargo dos Estados, já não contava com muito prestígio, tendo

aproveitando a presença do estudante que, nada indica, estará presente na próxima aula. Por outro lado, a inconstância contradiz a intenção de desenrolar o sentido de uma categoria ou conceito ou noção com mais cuidado, através do trabalho estendido por mais de uma aula. A questão da constância do trabalho docente, pelo menos a constância prevista para o desenvolvimento de uma ideia, é posta em suspenso de uma forma evidente. Imagino que conseguir planejar-fazer aulas concisas faça toda a diferença. Mas ainda não sei como pensar sobre o estabelecimento de relações mais ou menos lógicas entre as aulas, sem tocar no aspecto da repetição. Talvez a própria concisão possa de alguma maneira servir de base facilitada para a repetição em sala de aula. Mesmo assim, a inconstância – alunos que deixam de aparecer na aula por duas ou três semanas - prejudica em muito o trabalho das professoras que não dispõem de mais do que uma ou duas horas-aula por semana com as/os estudantes.

O segundo estágio docente, cujo planejamento tem por título “Brasil: formas de entendimento de nosso próprio mundo” (2018/02), partiu da necessidade pessoal de entender o Brasil, a qual se materializou na intenção de saber mais sobre ele, retomar os seus pensadores e as suas pensadoras, ouvir as suas cantoras e os seus cantores, ler as suas escritoras e os seus escritores. Foi um semestre de encontros intensos com os universos de criação dos que aqui e por aqui viveram e pensaram. Foi um semestre de tentar abrir alguma brecha no manto denso da contemporaneidade informativa e, muitas vezes, rasa. Foi um semestre de falhar nos planos, mas encontrar formas de estar em relação e fazer o melhor possível com o tempo e os recursos que eu tenho. Foi um semestre de estudar as/os cientistas sociais do passado, atentar para suas preocupações, perceber continuidades e descontinuidades tanto das realidades sociais quanto das formas que dispomos para dar conta delas. Foi um semestre de corridas, perturbações e muita teimosia onde estava (e está) posto o desafio de não escapar da responsabilidade de estimular a proliferação de narrativas situadas e densas sobre o nosso país.

E estimular proliferações narrativas significa abrir caminhos de pensamento. Há alguma fórmula para isso? Se ela existe, eu não a encontrei na prática. Mas há caminhos.

em vista a influência dos sistemas de avaliação sobre a organização curricular, agora, podemos esperar que as coisas se tornarão mais difíceis para a defesa das Ciências Sociais nesse nível de ensino e que discutir o aumento da carga horária para a disciplina será ainda mais desafiador.

Variados. O meu foi valorizar o próprio caminho que conduz aos conteúdos. Muito provavelmente, a influência da antropologia da ciência em minha formação torne impossível, para mim, pensar qualquer coisa sem me perguntar sobre como essa coisa foi feita até o ponto de se apresentar socialmente cristalizada. Nesse sentido, as perguntas sobre quais as condições de produção que animam a atividade dos cientistas, incluídos aí os cientistas sociais, me fazem ter uma postura em sala de aula que valoriza esses percursos de produção antes do produto pronto. Trabalhar com categorias já estabilizadas nas Ciências Sociais, prescindindo de seu contexto de produção não é uma forma de trabalho com a qual consigo lidar sem constrangimentos. Por isso, não concordo com certas visões de que não devemos apresentar teóricos ou teóricas para estudantes do Ensino Médio. De acordo com essas defesas, seria mais “produtivo” trabalharmos com noções já estabilizadas, como se elas fossem uma fórmula de bhaskara que, no final, as pessoas podem até saber usar em alguma situação específica, mas sobre a qual não sabem pensar para além da sua aplicação.

Nesse sentido, se o período da prática não foi suficiente para trabalhar com todos os conteúdos previstos, os quais tinham uma relação quando pensados todos juntos, o fato de eu ter conseguido trabalhar com alguns aspectos que constituem a produção de conhecimento, na minha visão, acabou dando conta de certas necessidades que apareceram (e aparecem) durante as dinâmicas das aulas e que, geralmente, são preteridas em função do tão sagrado conteúdo. Afinal, o que é óbvio para nós, com certeza ainda pode não ser óbvio para outras pessoas, ainda mais quando estas estão num outro momento de suas formações intelectuais, as quais, aprendi lendo os escritos dos estudantes, estão muito focadas no presente. Estar jovem é estar imerso num presente quase como um tempo completo. E trabalhar com as formas de produção de ideias e de coisas pode contribuir para o movimento de abertura desse tipo de percepção da temporalidade e da própria realidade.

Assim como no primeiro estágio, mesmo convivendo com jovens distintos e situações diferentes, confirmo o entendimento de que para além da fala da professora, fala essa que os estudantes ainda não aprenderam a registrar em seus cadernos, é muito importante que se consiga elaborar materiais com atividades que os coloquem diretamente no trabalho de pensamento. Esse talvez seja um dos maiores desafios que

ainda está para ser aperfeiçoado em minha própria prática. Sim, deixar de falar não é fácil. Ainda mais quando se gosta da comunicação oral. Contudo, o tempo de preparar tipos de atividades que permitam o pensamento em sala de aula é fundamental. Atividades que não se resumam a responder questionários, mas que dificultem essa prática muitas vezes conduzida, pelos estudantes, através da cópia de partes dos materiais de apoio. Propor atividades de pensamento que envolvam o engajamento na leitura (o prazer da leitura) e na escrita (o prazer de perceber-se pensando através das palavras escritas), é isso que pretendo continuar perseguindo¹².

Por fim, como aspirante à antropóloga, outro aspecto que assinalo como fundamental e de difícil execução, é o cuidado etnográfico na condução das observações e reflexões sobre as próprias atividades educativas. Se a antropologia me faz perguntar sobre as particularidades das formas de pensamento e dos modos de existência, se ela me faz perguntar, entre outras coisas, pelas relações entre o material e o simbólico na prática cotidiana das pessoas, muito além ou aquém de suas operações intencionais em relação à vida, ela também me faz pensar nos rituais que aciono no ambiente escolar. Rituais nos quais fui iniciada há algum tempo e que, de uma forma ou de outra (e isso me intriga enquanto pergunta antropológica: quais formas e quais outras?) configuram as próprias relações que somos capazes de imaginar em sala de aula. Ser capaz de se distanciar dos rituais de formação da cultura letrada ocidental (ler e escrever por afecção, seria uma alternativa ao ler e escrever por obrigação) me parece um movimento desejável quando se quer tentar imaginar outras maneiras de dispor o espaço escolar, o qual deve não só repensar a sua organização física, mas que deve permitir que a própria investigação seja possível dentro de suas paredes. Me pergunto se esse formato de escola, onde há jovens que precisam acordar às 5:30 da madrugada para estar em sala de aula ou que precisam esperar o ônibus na parada às 22:30, onde os que chegam atrasados devem esperar fora da escola (quando poderiam aguardar na biblioteca ou em qualquer outro espaço do colégio), onde devem ficar por seis períodos de 50 minutos em

¹² Considero a escrita das e dos estudantes preciosos documentos que nos permitem pensar desde as formas de expressão de uma época que atravessam as expressões singulares, bem como as forças da própria singularidade. Além disso, são importantes recursos para ampliar nossas propostas curriculares a fim de dar maior amplitude às elaborações e preocupações das e dos jovens, estimulando a pesquisa sobre elas.

aulas que se seguem continuamente com um intervalo de 15 minutos é de fato o melhor modelo para introduzir novas formas de estudar. Porque uma coisa é certa: estudar não é óbvio.

5.0 Referências:

ANDRADE, Oswald. “O Manifesto antropófago” (1928). IN: ANDRADE, Oswald. *Oswald de Andrade – Obras Completas VI: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias (manifestos, teses de concursos e ensaios)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. “A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução”. IN: CORAZZA, Sandra Mara (org). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre/RS: Doisa; UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018. Tradução de Marlon Miguel.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d [1933].

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” [1980]. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016 [1977].

PENNA, Fernando de Araújo. “O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional”. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola ‘Sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

RIBEIRO, Darcy. *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Apresentação à edição brasileira. *Por uma historiografia da reflexão*”. IN: BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil para a análise histórica". Tradução: Cristine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SIMENON, George. Maigret sai em Viagem. Porto Alegre: L&PM Editora, 2011.