

Entre adversidades e potencialidades: notas sobre uma experiência docente

Between adversities and potentialities: notes on a teaching experience

Thiago Luz¹

Rosângela Soares²

Andressa Caroly³

Resumo: O presente artigo tem como foco apresentar e discutir experiências educativas vivenciadas durante a regência de classe de turmas do Ensino Médio, no decorrer de dois estágios curriculares de docência vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Busca, também, refletir sobre os desafios e potencialidades da docência através da apresentação de três situações vividas no decorrer das aulas ministradas. A partir dessas experiências, apresenta, portanto, considerações sobre currículo, planejamento didático, formação docente e práticas educativas. Ao final, tece algumas considerações sobre os impactos dessa experiência na vida dos estagiários.

Palavras-chave: Docência; Licenciatura; Ensino Médio; Estágio Docente.

Abstract: This article focuses on presenting and discussing educational experiences lived during the High School class management during two teaching curricular internships linked to the Social Sciences Degree course. As well as seeking, to reflect on the challenges and potential of teaching through the presentation of three situations experienced during the classes taught. Based on these experiences, therefore, it presents considerations on curriculum, didactic planning, teacher training and educational practices. At the end, it makes some considerations about the impacts of this experience on the interns' lives.

Keywords: Teaching; Graduation; High School; Teaching Internship.

Introdução

“Ocupar o lugar de professora ou de professor implica entrar na ordem arriscada do discurso, e com ele ter de se haver, mais cedo ou mais tarde, com todas as implicações que lhe são decorrentes” (UBERTI, 2018, p. 19).

A figura de um(a) educador(a) neutro(a) não tem mais espaço no universo escolar, ou, pelo menos, não deveria ter. Nas palavras de Bruno Latour (2014) uma ciência – e aqui entendemos, justamente, o campo educacional enquanto um campo eminentemente científico – despolitizada não faz sentido, pois sua recusa em discutir política, ou a entender-se enquanto produtora de política, não a “torna imune” de

1 Mestrando em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos em Educação e Transgressão - GEETRANS (FACED/UFRGS)

2 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da Faculdade de educação da UFRGS. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE), atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gênero e culturas juvenis.

3 Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos em Educação e Transgressão - GEETRANS (FACED/UFRGS).

ser colocada contra a parede, de ser questionada, de ser rechaçada; apenas a enfraquece, escamoteia suas possibilidades de atuação e de construção de alianças, pois, conforme Latour (2014, p. 18): “A política ganha gravidade quando tem um território a defender”. Portanto, entende-se esse momento histórico como propício para essa reaproximação entre as duas dimensões, justamente, pelo fato de o território educacional estar sob ataques cada vez mais enérgicos e violentos. Por que, então, abdicamos da dimensão política de nossa atividade? A resposta, é claro, é o medo da intolerância, da repressão, da perseguição; preocupações legítimas e necessárias no mundo de hoje. Mas até que ponto esse medo *a priori* não nos paralisa? Até que ponto esse medo não retira a potência que a educação possui?

O texto, então, tem como pano de fundo nossas observações e práticas docentes realizadas durante os dois estágios de regência de classe, em uma escola pública estadual do município de Porto Alegre, no ano de 2019⁴. A escrita é guiada por análises da escola e de seus sujeitos – com foco central nas turmas com as quais trabalhamos –, assim como por discussões de currículo e planejamento didático. Além disso, são apresentadas e analisadas três “cenas escolares” vivenciadas ao longo de nossa regência. Essas cenas estão dispostas aqui como recurso didático na tentativa de mobilizar uma reflexão teórica sobre os percalços e possibilidades da prática docente, assim como demonstrar, mesmo que em pequena escala, alguns “problemas” enfrentados pelas(os) estudantes de licenciatura. Os estágios docentes serão utilizados como fio condutor da escrita, pois representam um importante artefato/instrumento na formação docente da(o) estudante de licenciatura. Entretanto, o estágio precisa estar aliado a uma formação teórica sólida para que as discussões da educação e suas subáreas sejam analisadas e compreendidas pelas(os) estudantes em toda a sua complexidade. Assim, o texto que se segue busca aliar, justamente, essas duas dimensões presentes no percurso formativo em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de nossa própria experiência enquanto licenciada(o) em Ciências Sociais e orientadora dos Estágios Docentes.

Iniciando o percurso: um aceite inesperado

Nossa primeira opção para realizar as práticas docentes não foi a Escola X⁵. Sequer a segunda, a terceira, ou a quarta opção. Chegamos até a escola por “infortúnios” diversos. Após a recusa de estágio em quatro escolas, de diferentes localidades de Porto Alegre, chegamos até a Escola X. Cabe mencionar que duas dessas recusas foram ocasionadas pela ausência da disciplina de Sociologia na grade escolar, devido à falta de docente apto a lecioná-la. A terceira recusa deu-se porque a escola, naquele momento, não estava aceitando estagiários(as) e a quarta, porque o professor titular da disciplina, na escola, não aceitava estagiários(as).

Era uma segunda-feira pela manhã quando chegamos à escola, preocupados com uma nova recusa. Estávamos, na verdade, correndo contra o tempo, pois, segundo o calendário acadêmico⁶ repassado a nós, chegávamos ao limite do tempo que tínhamos para encontrar uma escola. O peso de saber que as/os colegas, em sua maioria, já tinham encontrado uma escola para realizar seus estágios nos causava preocupação.

4 Importante destacar que os dois estágios de regência de classe foram realizados na modalidade de docência compartilhada, ou seja, as turmas tinham nós dois na sala de aula como professor e professora ao mesmo tempo, ao invés de apenas um de nós.

5 Por motivos éticos, optamos por suprimir o nome da escola.

6 O calendário acadêmico nos informava que eram necessárias determinadas horas de regência de classe para que obtivéssemos a aprovação na disciplina de estágio e, portanto, se não conseguíssemos uma escola até aquela semana não conseguiríamos cumprir essas horas até o final do semestre letivo.

Assim que chegamos à sala da diretoria da escola, nos apresentamos enquanto estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais, que procuravam uma escola para realizar seu estágio de docência. Ao término dessa singela apresentação, a diretora nos conduziu até a sala ao lado para que conversássemos com a supervisora pedagógica da escola, sobre a possibilidade de realizarmos nosso estágio. Nossa conversa com a supervisora não deve ter se estendido por mais do que três minutos. Nesse momento, então, apenas a escutamos – às vezes, sem entender muito bem o contexto de suas falas:

Vocês são da UFRGS? Temos uns estagiários de Geografia da UFRGS aqui. Só pra vocês saberem, nós temos um ponto que os estagiários assinam quando chegam e quando saem da escola. Mas já adianto pra vocês que não temos um professor de Sociologia, mas um de Filosofia que também dá aulas de Sociologia e essas aulas ocorrem nas quartas, quintas e sextas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Durante nossa conversa apenas olhávamos um para o outro e concordávamos com a supervisora. Ao final desse processo, um homem adentra a sala da supervisora e se apresenta: “Bom dia, sou o professor Jonas⁷, o professor de Sociologia”. Após sua apresentação, inicia-se um diálogo entre a supervisora e ele. Os dois conversam sobre a possibilidade de estagiarmos na escola: o professor não é contrário, apenas avisa a supervisora que prefere que o estágio não seja realizado no primeiro ano do Ensino Médio, nem no terceiro. Após sua ponderação ele nos olha – é a primeira vez que um deles conversa conosco e não apenas entre si – e explica:

Eu prefiro que não seja nos primeiros anos porque eles ainda são muito novinhos. Estão recém saindo do Ensino Fundamental. São muito imaturos ainda. Nesse ano eu dou só o básico pra eles mesmo, o que é Sociologia e pra que serve. E nos terceiros anos eles estão loucos pra ir embora já, aí eu trabalho alguma coisa de política e do ENEM com eles (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Ao fim da explicação do professor, concordamos com ele e informamos que não há problema algum em realizarmos as práticas docentes em turmas de segundo ano. O professor, então, concorda com nosso estágio, mas a palavra final permanece sendo a da supervisora, que afirma: “Por mim também, podem fazer o estágio aqui. Eu já falei pra eles que podia, até falei dos estagiários de geografia. Tu é que tinha que decidir se podia ou não, tu que é o professor de Sociologia” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Ao fim da fala da supervisora, o professor sinaliza que está de acordo e se despede de nós, deixando a sala. A supervisora, assim, nos informa que repassaria o Regimento da Escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Calendário Escolar do Ano de 2019 para nossos *e-mails*, pois assim conheceríamos melhor a escola e suas dinâmicas. Por fim, ela nos informa os horários das turmas nas quais vamos atuar: quintas-feiras na turma 202 e sextas-feiras na turma 201, ambas no período da manhã.

Minutos após, passamos pelo portão de latão da escola, e, então, pudemos sorrir aliviados: fomos aceitos, temos uma escola para chamar de nossa. Entretanto, ainda permanecemos preocupados, pois tudo aconteceu muito rápido. Sequer tivemos a oportunidade de conversar com Jonas sobre as dinâmicas de suas aulas e nossas ideias para as aulas do estágio. Certamente isso aconteceu pelo acelerado ritmo que a escola possuía, como pudemos observar ao longo das horas que permanecemos na escola com o intuito de conhecer seu espaço físico. Observamos, portanto, que naquele dia, além da diretora e da supervisora, não havia outros funcionários presentes – as duas, portanto, precisavam gerir uma escola com mais de 650 estudantes, contando apenas com elas mesmas. E Jonas, além de suas aulas, substituiria uma professora

7 Por motivos éticos, o nome do professor de Sociologia foi substituído.

que, por motivos de saúde, não pôde comparecer à escola naquele dia. Ou seja, em algum momento daquela manhã ele precisaria estar em duas turmas ao mesmo tempo. O ritmo acelerado de nossa conversa com a supervisora, com o professor e com a diretora dessa escola pública, então, começou a fazer mais sentido para nós: a escola era atravessada por dimensões que ultrapassam seus portões. Problemas de pessoal, problemas de infraestrutura, problemas de gestão, saúde mental e física das(os) discentes e das(os) docentes, problemas de verba para merenda e outros fatores permeiam cotidianamente as escolas públicas. E isso não é novidade, porém, algumas vezes nos esquecemos disso.

Estabelecendo uma relação: um pouco sobre a escola, o professor e as turmas

Atualmente estabelecida em uma avenida de grande movimentação de Porto Alegre, a escola é rodeada por alguns bairros e micro bairros da periferia do município, mas, também, por condomínios e casas de alto padrão. Há uma confluência de diferentes imagens ao redor da escola: de localidades periféricas estabelecidas há muito tempo nesse território a novos empreendimentos imobiliários que veem nesse território uma possibilidade de exploração imobiliária. Todavia, as/os estudantes – que abarcam crianças, jovens e adultos, já que a escola possui Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos – são das classes populares, ou seja, moradores(as) dos bairros menos abastados⁸. A escola apresenta uma infraestrutura composta por sete prédios, alguns de alvenaria e outros de madeira: um administrativo, onde encontra-se a sala da direção, a sala dos professores, a secretaria e a biblioteca; um destinado à sala audiovisual – que dispõe de um computador e uma televisão – e aos laboratórios de física, química e biologia, sendo que apenas o de química é funcional; um destinado ao Ensino Fundamental, com quatro salas de aula de madeira; e quatro destinados ao Ensino Médio. A escola organiza-se por salas ambiente. Assim, cada disciplina possui a sua sala, tendo o(a) professor(a) liberdade para organizá-la de acordo com seu planejamento. São as turmas, portanto, que se deslocam entre as salas, conforme sua grade de horários.

A escola, entretanto, nem sempre se organizou da atual maneira, pois antes de ser uma escola pública estadual, foi uma escola católica confessional feminina até o ano de 1974, quando o Estado do Rio Grande do Sul adquiriu a propriedade da congregação que a mantinha. Embora ao longo dos anos tenha passado por reformas estruturais e organizacionais, os resquícios da escola confessional ainda permanecem: crucifixos e quadros de santos católicos encontram-se em diferentes pontos da escola, assim como uma estátua de Nossa Senhora logo na entrada, entre a sala da direção e a biblioteca. Esses detalhes sobre a sua história pregressa foram chegando até nós através de interlocuções com o professor Jonas, que mantínhamos corriqueiramente quando perambulávamos pela escola, a fim de conhecê-la melhor. Com o passar do nosso tempo na escola, descobrimos que Jonas, além de professor de Filosofia e Sociologia, é, também, um padre católico. O professor nunca mencionou esse fato em nossas conversas. Soubemos de sua identidade católica através de interlocuções com estudantes e com uma funcionária da limpeza, com quem mantivemos algumas conversas durante nosso estágio. A surpresa acompanhada de um certo receio, claro, se instalou, pois, em tempos de Escola sem Partido, filiações como essa podem interferir no planejamento – ficamos aflitos. Entretanto, a laicidade do professor durante as aulas observadas, antes que assumíssemos as turmas, foi o que prevaleceu, a despeito de nosso receio inicial. As aulas de Sociologia e Filosofia de Jonas, que observamos, tinham como componente

⁸ Em nossas atividades em classe observamos estudantes provenientes de localidades mais distantes da escola, porém, sempre dos conhecidos bairros periféricos do município.

principal a cientificidade: as disciplinas sempre eram apresentadas aos estudantes como ciência e assim deveriam ser encaradas. Mesmo quando temáticas relacionadas à religião, ou a temáticas como drogas, aborto ou feminismo surgiam em sala de aula, o professor não se utilizava de argumentos religiosos ou moralizantes – antes colocava em suspenso os próprios dogmas cristãos, assim como discursos do senso comum. Em alguns momentos observados por nós, a figura de Jonas enquanto Padre foi mencionada pelas(os) estudantes. Entretanto, Jonas reafirmava sua posição de professor, informando que o fato de ser padre não dizia grande coisa sobre suas posturas éticas.

Em uma aula de Filosofia, cuja temática foi a concepção de divindade, uma atividade destinada aos estudantes e escrita no quadro nos chamou atenção:

Escrevam uma carta para o Deus cristão – se é que ele existe – ou para alguma divindade do candomblé, ou para alguma Deusa ou Deus indiano, egípcio, ou algum ser sobrenatural, ou algum espírito sagrado, ou em algo que vocês acreditam. Decidam vocês e escrevam uma carta (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Segundo o professor, a partir dessa atividade ele poderia ter um panorama sobre as religiões ou crenças dos(as) estudantes de sua classe, assim como poderia demonstrar para esses(as) estudantes que existem diferentes concepções de religiosidade na turma. Foi interessante perceber como Jonas apresentou, aos jovens presentes, a possibilidade de existirem diferentes seres sobrenaturais, muitas crenças religiosas possíveis e muitos sagrados existentes no mundo, sem incorrer em autoritarismos cristãos.

Em outros momentos de observação, entretanto, o professor demonstrou-se demasiadamente inflexível e, aparentemente, despreocupado com o impacto de seu discurso na vida dos(as) estudantes. Em certas ocasiões, Jonas iniciava “cruzadas” contra os argumentos dos(as) estudantes que, segundo ele, eram provenientes do senso comum. Assim, muitas vezes as aulas se estruturavam através de monólogos do docente com as/os estudantes. Porém, como nos lembram Gil e Seffner (2016), dois monólogos não fazem um diálogo. Até que ponto o professor estava levando a sério os argumentos da turma? Até que ponto Jonas estava realmente escutando a turma? As falas das(os) estudantes não deveriam ser compreendidas dentro de um contexto para então serem problematizadas? Como afirma Seffner (2016, p. 50), “[...] a escola precisa ser vista como local que permite o acesso ao conhecimento segundo estratégias bem determinadas, ligadas à disseminação do conhecimento científico [...]”. Assim, devemos refletir até que ponto o monólogo do docente cumpriria a função de acesso ao conhecimento, já que apenas lançava sobre a turma palavras que, muitas vezes, eram vazias de significado para aquelas(es) estudantes.

Esses pequenos conflitos eram mais frequentes na turma 201, que, de imediato, percebemos ser uma turma provocativa e falante. Ela possuía quatro grupos bem delimitados, mas não fixos: alguns/algumas estudantes “pipocavam” entre os grupos. Segundo relatos das(os) docentes, era a melhor turma da escola, pois os(as) alunos(as) eram comprometidos(as), realizavam suas atividades discentes sempre no prazo, não havia grandes conflitos e estavam sempre interessados(as) em algo além do que era ministrado em sala de aula. Contudo, ao longo de nossas práticas docentes, evidenciamos que a turma não era tão coesa assim. Embora fosse unânime na turma que as aulas de Sociologia eram demasiadamente monótonas e necessitavam de maior dinamicidade, o que poderia ser alcançada, por exemplo, através de debates, ao longo das atividades propostas por nós diagnosticamos um “monopólio da fala” em um dos quatro grupos que compunham a turma. Os outros três grupos apresentavam participações esparsas e pontuais ao longo do tempo; era necessário, quase sempre, direcionar nossas perguntas especificamente para as/os integrantes

desses grupos para que obtivéssemos sua participação. Entretanto, o “pipocamento” das(os) estudantes entre os grupos era um fator relevante em relação a sua participação, pois na passagem de um grupo para outro a/o estudante tornava-se mais ou menos participativa(o). Era como se as/os estudantes assumissem um diferente *ethos*, dependendo do grupo ao qual estavam filiados naquele momento. Outro fator que alterava a participação das(os) estudantes eram as temáticas das aulas: os marcadores sociais da diferença sempre mobilizavam mais estudantes em comparação quando, por exemplo, as aulas tinham como foco os clássicos da Sociologia (Marx, Durkheim e Weber). Nas aulas em que discutimos relações de gênero, sexualidade e raça, as/os estudantes mostraram-se, também, mais ávidos(as) ao debate e à escuta. A turma era composta por onze estudantes do gênero masculino e quatorze do gênero feminino, majoritariamente branca, apresentando apenas três estudantes negros e cinco estudantes negras.

A turma 202, diferentemente da 201, nos primeiros momentos mostrou-se mais apática. Conforme relatos dos(as) professores(as), essa “indiferença” em relação às aulas era uma constante na turma 202. Esta apresentava apenas um grupo bem delimitado, composto por sete estudantes, enquanto as/os demais estudantes filiavam-se a grupos à medida que era necessário, como nos momentos de realização de trabalhos coletivos. Nessa turma, novamente, diagnosticamos um “monopólio da fala” proveniente do grupo de sete estudantes que formavam o único grupo da turma. O grupo em questão era demarcado pelas(os) docentes da escola como o “grupo problema”. Certa vez escutamos de uma professora, em uma de nossas interlocuções, que se esse grupo fosse separado a turma ficaria perfeita. Interessante refletir sobre sua ideia de perfeição, já que a maior parte das/dos estudantes da turma ficava em silêncio durante a maior parte do tempo, inclusive nos momentos de reflexão e discussão coletiva. Assim, o grupo que demonstrava maior protagonismo sempre era compreendido como impertinente. Novamente, como nos lembram Gil e Seffner,

[...] a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, e se há um estímulo a sua participação social na escola. Isso não significa transformar a escola de ensino médio em uma sociedade recreativa para jovens, significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios (GIL, SEFFNER, 2016, p. 180).

A turma 202, assim como a 201, apresentava certa diversidade: doze estudantes do gênero feminino e nove estudantes do gênero masculino. Novamente, sendo majoritariamente branca, apresentando apenas cinco estudantes negras e três estudantes negros.

Cabe destacar, entretanto, que ao longo do Estágio I, a turma 202 foi se tornando mais participativa, o que se concretizou no Estágio II, passando de uma turma apática para uma turma com bastante protagonismo. A temática do Estágio II pode ter ajudado nessa mudança de postura: refletimos com as/os estudantes sobre trabalho e estratificação social. Essa turma era composta por estudantes que também trabalhavam como jovens aprendizes, estando, portanto, diretamente conectados(as) à temática do mundo do trabalho. O conteúdo, aparentemente, então, passou a fazer mais sentido para esses(as) estudantes.

Três cenas em destaque: o que podemos aprender em aulas de Sociologia?⁹

CENA 1

Era uma quinta-feira e decidimos realizar algumas observações nas aulas de Filosofia da turma 201. Chegamos à sala juntamente com o professor e nos dirigimos às últimas classes, do lado esquerdo da sala. Como de costume, ingenuamente confiantes do nosso papel de singelos observadores. Enquanto o professor preparava seus materiais, iniciou-se uma breve discussão entre os alunos e alunas das primeiras classes do canto direito da sala. Como estávamos mais ao fundo, não percebemos essa movimentação de imediato. Porém, o professor a percebe e intervém. Escutamos apenas sua intervenção: “Olha o racismo hein?! Racismo é crime! Eu vou chamar meu amigo delegado e vocês vão presos”.

Em um primeiro momento, ficamos confusos e até um pouco assustados com o tom de tal intervenção. Estávamos surpresos, mas agora atentos à situação. As/Os estudantes em questão apenas se olharam e encerram a discussão. Jonas volta à sua mesa e em seguida inicia a escrita de algumas perguntas no quadro, solicitando que a turma as responda de acordo com um texto do livro didático. Curiosos, abrimos o livro e nos deparamos com um excerto de um texto do filósofo Theodor Adorno. Enquanto líamos trechos do texto, Jonas levanta-se de sua mesa e dirige-se para onde estávamos sentados e nos adverte: “Vocês têm que ficar de olho, pois aqueles três ali na frente são racistas! Desde a metade do ano passado venho conversando com eles e tento trabalhar a questão pela via legal. Qual é a lei? Racismo é crime! Já trabalhamos isso em aula, no livro de Sociologia tem um capítulo inteiro sobre essa questão de etnicidade, mas não adianta”.

Os/As estudantes seguiam sua rotina, aparentemente, sem se importar com a intervenção do professor. A este ponto nossa confusão já havia se transformado em um incômodo. Não conseguimos decidir, de imediato, o que nos incomodava especificamente, mas estávamos desconfortáveis, principalmente pela falta de “tato” por parte do professor ao apontar os/as estudantes em tom de denúncia ao dirigir-se a nós. Olhávamo-nos, buscando respostas, mas em nossos rostos só havia interrogações estampadas. Respondemos às recomendações do professor da forma mais evasiva que encontramos, tentando encerrar logo aquele assunto e aquele desconforto. Fizemos algumas perguntas sobre os livros didáticos que o professor utilizava, em sala de aula, na tentativa de trocar de assunto. Conversamos por mais alguns segundos e logo o professor retomou a aula.

Naquele dia, durante aquele momento, ficamos sem ação. Congelamos. Não sabíamos nem o que pensar sobre aquela cena que presenciamos e experimentamos. Posteriormente, refletimos sobre o que tínhamos visto e escutado. Revimos juntos, várias vezes, cada detalhe, cada palavra que nos lembrávamos, e ainda assim era difícil concluir algo. Analisando, retrospectivamente, cada detalhe desta cena e destes sentimentos, cabe destacar duas reflexões importantes. A primeira delas refere-se ao papel do professor e a importância de um espaço em que possa repensar sua ação. Ou seja, demarcamos a importância da construção de uma prática docente reflexiva, que seja capaz de distanciar-se da cena e de sua atuação de modo a considerar o contexto em que determinada situação acontece e consolidar uma docência responsável e atenta a seu papel social. Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma:

⁹ As cenas a seguir não foram organizadas cronologicamente, sendo assim, datas precisas não se fazem presentes, pois a questão principal das cenas não está em sua cronologia, mas nas possíveis reflexões suscitadas por sua ocorrência. Salientamos, também, que os diálogos dessa seção foram recuperados com o auxílio de nossos diários de campo e de lembranças desencadeadas através de conversas entre nós ao longo da escrita desse texto.

Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2005, p. 24).

Além disso, Pimenta (2005) destaca, também, a urgência de uma formação inicial e continuada que proporcione, de fato, um ambiente de aprendizagem contínua em que o(a) professor(a) possa assumir uma postura de intelectual, ou seja, de um professor-pesquisador e que esta postura seja não só oportunizada, mas valorizada pelo sistema educacional, pela estrutura escolar, pela sociedade e pela comunidade escolar. Nesse sentido, o conceito de professor reflexivo ou professor pesquisador ultrapassa a esfera individual da docência, ou seja, é um

[...] conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2005, p. 47).

A segunda reflexão refere-se à abordagem teórico-epistemológica do professor frente a um suposto crime cometido em sua sala de aula. Conforme o filósofo Sílvio Almeida (2019), é um equívoco teórico tratar o racismo de forma individualizada, ou seja, de forma a associá-lo apenas a comportamentos assumidos por indivíduos em situações delimitadas. É evidente que o racismo é um crime e que se deve responsabilizar contundentemente seus praticantes, contudo, conforme salienta o filósofo:

[...] a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como se pode ser racista em pleno século XXI?’, ‘tenho amigos negros’, etc. – e uma obsessão pela legalidade (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Nessa perspectiva, analisar e compreender o racismo apenas enquanto uma ação ou um comportamento de um indivíduo além de reducionista constitui-se numa interpretação que desconsidera “[...] o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o artigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Talvez, a melhor maneira de desestabilizar o racismo, portanto, seja analisá-lo enquanto constituído a partir de elementos históricos, políticos, ideológicos e econômicos, isto é, manifestando-se estruturalmente na sociedade brasileira. Sendo assim, ignorar estes elementos nos insere em uma lógica reducionista que insiste em culpabilizar o indivíduo, descontextualizando sua ação e “desculpando” o sistema e a estrutura que o institui. O grupo dos “racistas”, portanto, talvez, tivesse seu racismo melhor/mais desestabilizado e combatido se problemáticas sociais fossem elencadas nas aulas de Sociologia, antes de se “chamar o delegado”. Importante destacar que, conforme planejado, uma de nossas avaliações consistia na realização, por parte das turmas, de uma pesquisa e apresentação sobre um movimento social. O “grupo dos racistas”, surpreendentemente, escolheu pesquisar sobre o Movimento Negro, o que de início nos deixou um pouco preocupados, devido à advertência de Jonas. Entretanto, o grupo apresentou uma das melhores pesquisas sobre os movimentos sociais. As/Os integrantes utilizaram-se da temática das histórias em quadrinho para discutir os conceitos de lugar de fala e representatividade, salientando a falta de personagens negros e negras nas histórias em quadrinho. Algo aconteceu? A advertência de Jonas para as/os jovens surtiu algum

efeito? Nossas aulas anteriores sobre desigualdades de raça/classe/gênero afetaram as/os estudantes? Não temos essas respostas.

CENA 2

Era uma sexta-feira pela manhã. A temática da aula, conforme planejado, era dialogar com as/os estudantes sobre formas de atuação política. Ao longo da aula, discutimos atuação política através de partidos políticos, movimentos sociais, grêmios estudantis e formas de atuação política individuais. Ou seja, estávamos discutindo macropolítica e micropolítica. A aula transcorria normalmente, até que perguntamos se alguém tinha alguma pergunta ou contribuição sobre o tema. Uma estudante, do fundo da sala, questiona de forma abrupta: “Eu quero saber se vocês vão liberar a gente mais cedo hoje!”. A estudante já tinha esboçado essa mesma pergunta outras duas vezes: uma logo que entrou na sala de aula e outra quando chamamos seu nome durante a realização da chamada da turma. Nada demais, pois foram duas intervenções sutis. Sendo assim, apenas respondemos que o horário de finalização de nossa disciplina permanecia o mesmo. Entretanto, na terceira intervenção a estudante foi mais incisiva, aumentando o tom de voz. Em um primeiro momento apenas reafirmamos que o horário de término da aula era o mesmo de sempre. Porém, a estudante e mais uma colega continuaram a insistir no assunto. A turma ficou um pouco dispersa nesse momento. Ficamos chateados com a situação e um de nós exclamou: “turma, ninguém é obrigado a estar dentro da sala de aula. Vocês podem sair quando quiserem, porém, receberão falta e, talvez, a direção chame vocês para conversar”. Segundos depois, após a percepção de que essa “chamada de atenção” foi, desnecessariamente, grosseira a questão foi retomada: “turma, as aulas estão chatas ou sem significado para vocês? Alguma coisa aconteceu hoje?”. Uma das amigas da estudante que nos questionou sobre o horário de término da disciplina responde: “Não aconteceu nada. As aulas são legais, a gente tá gostando, mas é que hoje tem sanduíche com presunto, queijo e tomate no recreio e a diretora passou mais cedo na nossa turma e avisou que tem menos pão do que alunos, então a gente tem que correr para pegar o sanduíche”. Para nós foi um choque, sem dúvidas. Ao final da fala da estudante não sabíamos o que fazer. Aquela resposta foi uma surpresa. Esperávamos tudo, menos aquilo. Esperávamos que dissessem que a aula estava péssima ou que não fazia sentido. Enfim, qualquer coisa, menos a resposta da estudante. Pedimos desculpas à turma pela “chamada de atenção” anterior. Nós nos olhamos, conversamos por alguns instantes e decidimos adiantar o término da disciplina em alguns minutos: “turma, vamos largar vocês dez minutos mais cedo para que toda a turma consiga pegar seu sanduíche. Peço, também, que, se alguma situação desse tipo acontecer novamente, vocês falem conosco sobre”. Com os ânimos acalmados, a aula prosseguiu. Liberamos a turma dez minutos mais cedo, como acordado.

Embora não estivéssemos em uma escola da rede privada, não tínhamos parado para refletir sobre os problemas estruturais cotidianos que as escolas públicas enfrentam. Obviamente, não somos ingênuos de acreditar que as escolas públicas não passam por dificuldades orçamentárias. Entretanto, uma espécie de “disputa pela merenda” não era algo que cogitaríamos tão facilmente. Esse episódio nos lembrou que a escola está inserida dentro de um contexto social e econômico mais amplo, pois, embora em nossa sala de aula nossas práticas docentes estivessem sendo pensadas para que as/os estudantes exercitassem sua cidadania e sua atuação política, lembramos que “saco vazio não para em pé”. Assim, dessa aula levamos a reflexão: como exercer uma cidadania plena sem as condições materiais – nesse caso a merenda – necessárias para manter o corpo e a mente ativos?

CENA 3

Era uma quinta-feira pela manhã. A temática da aula, dando sequência ao planejamento, era apresentar à turma as discussões de Michel Foucault em relação à sua conceptualização de poder enquanto algo móvel, ramificado e capilarizado. A turma estava um pouco inquieta, alguns/algumas mais agitados(as) do que de costume, mas nada fora do comum, nada que já não tivesse acontecido anteriormente e que gradativamente vai se amenizando. Entretanto, eis que no início de nossa fala a respeito do tema da aula daquele dia, um estudante levanta a mão e lança a seguinte questão: “Sor, o que tu acha do novo decreto do Bolsonaro sobre o porte de armas?¹⁰” Em um primeiro momento, ficamos um pouco confusos com a pergunta, mas, rapidamente, quase que sem pensar, acolhemos a questão e indagamos: “qual novo decreto?” E o estudante responde: “o novo decreto dele, sor, o que ele fez na terça-feira”. Olhamo-nos rapidamente e resolvemos dar seguimento à discussão. Obviamente, não estávamos, teoricamente, preparados para uma pergunta daquele tipo, a temática da aula não era essa. Mas decidimos tentar dialogar com a turma a respeito de suas impressões sobre a ideia de armamentismo, assim como discutir alguns preceitos básicos sobre pesquisa antropológica/sociológica. De imediato nos colocamos contrários ao armamento dos/das cidadãos/cidadãs enquanto um mecanismo efetivo de combate à criminalidade. Porém, apontamos, desde esse princípio que não éramos estudiosos do assunto, tínhamos apenas lido algumas pesquisas a respeito. Todavia, a discussão prosseguiu com mais um estudante: “Sor, mas tem muita criminalidade” e logo depois outra estudante: “Sora, esses dias fui assaltada e os policiais não fizeram nada”. Ao que rebatemos: “Mas vocês não acham que é papel do Estado cuidar da segurança das pessoas?”. Um novo estudante se junta ao debate e responde nossa pergunta: “Sor, eu acho que devia ter mais investimento em segurança pública mesmo, acho muito perigoso todo mundo ter armas. Acho melhor ter mais polícia na rua”. Reativamente, a estudante que nos contou sobre seu recente caso de assalto rebate: “A polícia não faz nada!”. Momentaneamente os ânimos começam a se exaltar. Decidimos chamar a atenção de todas(os) para a discussão. Cessamos os diálogos. Tomamos a palavra e começamos a conversar com a turma sobre como nossas opiniões são importantes, assim como nossas experiências cotidianas, mas que não podíamos basear algo tão importante, como uma nova política de segurança, apenas a partir de opiniões individuais. Alguns estudantes rebatem: “Mas sor, tem muita criminalidade, a gente não tem que ter o direito de se defender?”. Algumas outras opiniões surgem no ar. A ideia de intervenção militar, enquanto um mecanismo de combate à criminalidade, é aventada por um grupo de estudantes. A coisa foi de mal a pior. A essa altura, grande parte da turma já estava fazendo outras coisas. Apenas um grupo de sete estudantes e nós continuávamos no diálogo. Puxamos à memória desse grupo de estudantes o caso do músico Evaldo dos Santos Rosa¹¹, morto por forças militares com 80 tiros. Tentamos convencer os/as estudantes de que estão errados(as) sobre uma intervenção militar ser algo bom, assim como a liberação de armas para pessoas comuns. Nossa argumentação era a seguinte: se até mesmo o exército, uma instituição preparada para o manuseio de armas de fogo, comete crimes como o fuzilamento de um músico por confundi-lo com um criminoso, o

10 O decreto em questão, de maio de 2019, dizia respeito sobre a flexibilização do porte e posse de armas de fogo e sobre a quantidade de munições que uma pessoa poderia adquirir por ano, passando de 50 cartuchos para até mil cartuchos. O decreto assinado pelo presidente, posteriormente, após críticas do Congresso e de especialistas da área, foi revogado, sendo encaminhado um projeto de lei que trata sobre o tema ao Legislativo.

11 O músico Evaldo dos Santos Rosa, falecido em abril de 2019, teve seu carro onde estavam ele, sua companheira e sua filha, alvejado por disparos de militares do Exército na zona oeste do Rio de Janeiro, após seu carro ser confundido com o veículo de criminosos.

que podemos dizer sobre pessoas que apenas participam de algumas aulas de tiro? Tentamos conversar com esse grupo sobre Marielle Franco e sua pesquisa sobre UPP's no Rio de Janeiro¹² e sobre como a própria polícia, muitas vezes, não está preparada para manusear armas de fogo, sobre como achar que, em um passe de mágica, a criminalidade desaparecerá se os/as cidadãos/cidadãs portarem armas, ou se o exército efetivar uma intervenção militar. Era uma miscelânea de argumentos. Nada surtia efeito. Nosso período vai se esvaindo e cada vez menos estudantes estão participando da discussão. Há um monopólio da palavra entre esse grupo de estudantes e nós. Na verdade, não havia mais diálogo, eram apenas monólogos. Não havia quase racionalidade, eram apenas visões particulares sobre um fenômeno em ascensão: o fenômeno do armamentismo. Encerramos o debate. Não íamos sair daquilo. O fim dos crimes, para alguns/algumas estudantes, aconteceria se o exército fosse para as ruas. Estávamos cansados. Não tinha porque continuar. Sugerimos que continuássemos a discussão em um outro momento, quando os ânimos estivessem mais calmos. Assim, encerramos as discussões, tentando lembrar a todas(os) que, conforme vimos em nossa primeira aula, a pesquisa antropológica/sociológica cumpre a função de desnaturalizar visões cristalizadas e essencialistas. Nenhum de nós tinha realizado uma pesquisa ou tinha conhecimentos aprofundados sobre a questão do armamento dos/das cidadãos/cidadãs. Portanto, não haveria um debate qualificado sem que antes estudássemos o assunto. Ao final da aula nos sentimos esgotados, nos sentimos derrotados.

Se para Bourdieu (2001) a Sociologia é um esporte de combate, um meio de defesa pessoal, a Sociologia *na* escola é, antes, um esporte de resistência. E resistência em três sentidos: a) resistência política, pois temos que, a todo momento, legitimar a disciplina enquanto um saber que produz conhecimentos válidos e importantes; b) resistência a capturas por discursos generalistas, essencialistas e salvacionistas; e, c) resistência ao esgotamento, ao cansaço físico e emocional das salas de aula, ou seja, temos de desenvolver a capacidade de executar, durante o maior tempo possível, um esforço dinâmico, sem diminuir a qualidade da aula. Pensando através de uma categoria da biologia, para ser um(a) bom/boa professor(a) de Sociologia o/a docente deve possuir uma boa resistência anaeróbica. Em outras palavras, deve possuir a capacidade de executar sua atividade com alta intensidade em um curto período de tempo.

Assim, embora essa situação tenha sido, em certa medida, traumática, também nos possibilitou aprender com ela. Em conversas entre nós e com algumas colegas, percebemos como essa situação – se bem analisada, refletida e articulada teoricamente – pode ser encarada como força motriz para práticas de ensino mais vivas. Por exemplo, olhando retrospectivamente e analisando *a posteriori* essa situação, conseguimos perceber como atuamos de maneira inadequada em alguns momentos da condução do debate. Em especial, quando tentamos convencer os/as estudantes de que eles/elas estavam errados(as), pois foi como se estivéssemos tratando-os(as) como pessoas alienadas, que necessitavam de salvação. Estávamos lançando mão de uma perspectiva salvacionista de educação, como se nossos conhecimentos acadêmicos fossem salvar aqueles(as) jovens de sua ignorância. Obviamente, os conhecimentos científicos são imprescindíveis em uma formação escolar, porém, a abordagem como esses conhecimentos são trabalhados também é fundamental. Como afirma Corazza (2016, p. 1316), “[...] sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar a precariedade da profissão [...]”.

12 O trabalho em questão pode ser conferido no livro “UPP - A redução da favela em três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro”, lançado em 2018 pela Editora N-1.

Quatro princípios inspiradores: educação é política

Ao longo de nossos dois estágios curriculares, da preparação de nosso planejamento didático e da condução das aulas, elencamos quatro princípios inspiradores que guiaram nossa regência, tendo em vista nossa recusa por uma educação que se pretende neutra.

O primeiro princípio inspirador de nossa prática foi, portanto, aliar ciência e política, aliar educação e justiça social. Ou seja, de que valem os grandes debates sociológicos/epistemológicos/antropológicos se não surtirem efeitos externos à academia? É compromisso, pois, da educação, repensar as formas de produção de conhecimento e de produção de sujeitos/políticas. Conforme Corazza (1997, p. 124), então, planejar “[...] é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”, é produzir uma série de significações sobre um determinado tema.

O segundo princípio inspirador de nossa docência foi o da “honestidade intelectual” para com as/os estudantes. Ou seja, não “colocar em um pedestal” a Sociologia e apresentá-la como a ciência que desvelará a ideologia e o senso comum da vida dos(as) jovens, mas apresentá-la como uma das variadas formas de conhecimento que podemos utilizar para analisar nossa realidade, passível, também, de críticas e questionamentos, realizando o que David Bloor (1998) chamou de análise reflexiva da prática sociológica. Temos de nos lembrar das palavras de Nietzsche, que podem parecer demasiadamente radicais, mas úteis para refletirmos:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas, poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parece a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 36).

A proposta, portanto, foi questionar as bases epistêmicas do conhecimento sociológico, rompendo com as dicotomias verdade/mentira, falso/verdadeiro, ou como explicita brilhantemente Catherine Walsh:

[...] el problema no descansa simplemente en abrir, impensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien en poner en cuestión sus propias bases. Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos y dentro del cientificismo, los cánones y los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado ‘experto’, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante (WALSH, 2007, p. 103-104).

A partir disso, apresentamos aos jovens outras formas de conhecimento que não são acadêmicas, todavia, extremamente úteis para a análise das conjunturas e das atuações políticas que perpassam pela sociedade cotidianamente, como, o conhecimento dos movimentos sociais e de atores políticos não vinculados à academia.

O terceiro princípio inspirador foi a ideia de situacionalidade da pesquisadora feminista Donna Haraway (1995). As propostas de Haraway giram em torno de que, para uma ciência ser objetiva, ela antes deve ser sempre relativa. O conhecimento sociológico, portanto, tem de ser apresentado aos estudantes enquanto uma produção cultural específica, passível de problematizações e contestações, não enquanto uma verdade inquestionável. Quem produziu esse conhecimento? Em que período histórico? Em que localidade? Sob que circunstâncias? Por que esse(a) autor(a) é lido(a) e não outro(a)? Perguntas como essas

devem ser rotineiras na prática sociológica e pedagógica. É tempo de uma ciência que seja capaz de traçar sua história, ou nos termos de Haraway:

A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (HARAWAY, 1995, p. 33-34).

O quarto princípio inspirador foi o de ir em busca, justamente, da diferença e não da ideia de diversidade/tolerância. Conforme nos provoca Miskolci (2012), quando trabalhamos com perspectivas da tolerância no campo educacional nós nos colocamos em lados opostos. Ou seja, existe um eu e um outro, incomensuravelmente diferente de mim, um ser excêntrico, estranho, que nós no máximo toleramos, mas que sabemos que nada tem de igual a nós. É uma ameaça, um risco às normas. O outro é, pois, sempre distante de nós, seja em sentido subjetivo ou cognitivo. Já quando partilhamos de concepções de diferença, buscamos e entendemos os outros culturais enquanto fundantes de nós e nós enquanto fundantes destes: entramos, portanto, em uma espiral cultural e histórica que não mais trata seres de maneira individualizada, mas imbricados. Deixamos, sendo assim, de essencializar culturas, pessoas, experiências, territórios, localidades, naturezas e identidades. Pois, se há, em algum lugar do mundo, espaço para uma episteme que postula a verdade da ciência e a ignorância das experiências subjetivas, esse espaço não é a escola, não é a sala de aula. Nas palavras de Richard Miskolci (2012):

O termo 'diversidade' é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo 'diferença' é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão (MISKOLCI, 2012, p. 15).

Desse modo, ao longo de nossas atividades docentes, refletimos com as/os estudantes não a partir da ideia de que devemos tolerar os outros sujeitos, seus direitos e suas associações, mas, antes, tensionar nossas próprias convicções, repensando as formas que nos relacionamos com os Outros que, aparentemente, não fazem parte de nossas vidas – e que, em alguns casos, não queremos que façam parte de jeito nenhum – na tentativa da criação de uma escola e uma sociedade mais equitativa.

Concluindo: o que podemos pensar sobre estágio docente

Ao planejarmos nossas atividades para a sala de aula, sempre refletíamos sobre quais os limites de um planejamento. E a conclusão que chegávamos é a de que sempre existirão muitos. Mas, também, refletíamos sobre quais as potencialidades de um planejamento. E a conclusão que chegávamos é a de que sempre existirão muitas. Todo o limite é uma nova possibilidade, toda nova possibilidade também é um limite. Retroalimentação. A ação de circunscrever a vida ao papel é falha, duvidável, incompleta, mas também potente e capaz de produzir novas significações, novos modos de existir no mundo. A vida não cessa, está em constante movimento. Vida é devir. Currículo é devir. Planejamento é devir. Quando planejamos estamos imersos em teias de relações subjetivas e corpóreas: nosso planejamento vem de algum lugar, é feito por um sujeito, envolve autores(as) e suas ideias, pressupõe um encontro com o outro. Seguindo Deleuze e Guattari (1995) nosso planejamento foi um agenciamento maquínico, ou seja, foi produzido continuamente. Sendo assim, embora as atividades/aulas/temáticas apresentadas aos/às estudantes tenham

sido delimitadas, demarcadas e, em certo sentido, limitadas, o planejamento esteve sempre aberto a novas possibilidades, experiências e afetações; a vida não se enclausurou em algumas páginas de papel, antes, proliferou sobre essas páginas.

Foram apenas vinte períodos de cinquenta minutos, às vezes menos devido aos contextos da sala de aula. Apenas vinte aulas, apenas vinte dias, apenas breves momentos. Uma inserção parcial na vida de 46 jovens estudantes. Uma breve relação. Porém, como nos lembra o Coelho Branco, no livro de Lewis Carroll (2013), às vezes o eterno dura apenas um segundo. Sendo assim, embora nossa entrada em sala de aula enquanto docentes tenha sido breve, as marcas dessa primeira experiência de docência serão permanentes, pelo menos em nós. Pois, embora a experiência tenha sido breve e isso tem seus pesares, há também certa força em um encontro com o outro efetivar-se fugazmente, pois, talvez, nossa estadia em sala de aula tenha sido o que Isabelle Stengers (2015) chama de intervenção, isto é, uma experiência que em um primeiro momento parece apenas trivial, sem grandes significados. Contudo, posteriormente, essa experiência nos afeta, nos toca e nos transforma, pois somos atravessados(as) por significações que antes não existiam em nós.

Vislumbrando por esse prisma, nossas aulas, embora tenham sido apenas um efêmero acontecimento, podem ter sido o estopim para a criação de um novo horizonte de possibilidades. Obviamente, não pretendíamos radicalizar a vida cotidiana da escola e das(os) estudantes, porém, apresentar novos modos de significação, novos modos de ser/estar no mundo. Em certa medida não queremos/pretendemos que as/os estudantes reiviniquem exatamente o que dialogamos com elas/eles, antes, gostaríamos que atuassem como herdeiros, como propõe Jacques Derrida (2004). Ou seja, que os/as estudantes compreendam e possam mobilizar nossas reflexões, propostas em sala de aula, através de suas próprias experimentações enquanto sujeitos autônomos.

Esperamos que as/os jovens tomem nossas palavras como ferramentas que podem – e devem – ser criticadas, contextualizadas, rearticuladas, descartadas, mas que se mantenham alertas a elas, se, de algum modo, foram afetadas(os) por nossas aulas. Tivemos dificuldades, claro, mas foi a partir delas que construímos novos diálogos com as turmas, pois, como afirma Deleuze (2003, p. 22): “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém [...]”.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- A SOCIOLOGIA é um esporte de combate: Pierre Bourdieu. Direção: Pierre Carles. Produção: Véronique Frégosi; Annie Madeleine Gonzales. Edição: Virginie Charifi; Youssef Charifi; Claire Painchault; Bernard Sasia. França: C-P Productions & VF Films, 2001. 1 DVD (139 min).
- BLOOR, D. **Conocimiento e imaginário social**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998.
- CAROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.
- CORAZZA, S. M. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4. p. 1313-1335, out/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-58199.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** diálogos com Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- GIL, C. Z. V.; SEFFNER, F. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 175-192, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 set. 2020.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- LATOUR, B. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, v. 57, n. 1, p. 11-31, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702/90680>>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.
- NIETZSCHE, F. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extra moral**. São Paulo: Hedra, 2007.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2005. p. 17-57.
- SEFFNER, F. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2016.201.05/5230#:~:text=O%20professor%20ser%C3%A1%20discutido%20tamb%C3%A9m,a%20mesma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20se>>. Acesso em: 13 set. 2020.
- STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- UBERTI, L. Experiências didáticas nas licenciaturas. In: CAROLY, A.; UBERTI, L.; LUZ, T.; PORCIUNCULA, V. (Orgs.). **Docência e transgressão: potência singular ao planejar**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. p. 19-31.
- WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas** (Col), n. 26, p. 102-113. 2007. Disponível em: <http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_10W_Sonposiblesunas cienciasociales.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

Submatido em: 10.11.2020

Aceito em: 16.04.2021