

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Gabriel Nascimento e Silva

**ESCRITAS DE UM JOVEM PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: por uma pedagogia que
dialoga com as identidades juvenis**

Belo Horizonte

2025

Gabriel Nascimento e Silva

ESCRITAS DE UM JOVEM PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: por uma pedagogia que dialoga com as identidades juvenis

Dissertação apresentada ao PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Grazielle Ramos Schweig

Belo Horizonte

2025

S586e
T

Silva, Gabriel Nascimento e, 1992-

Escritas de um jovem professor de sociologia [manuscrito] : por uma pedagogia que dialoga com as identidades juvenis / Gabriel Nascimento e Silva. -- Belo Horizonte, 2025.
128 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui recurso educacional, com o título: Escrever a docência: cartas a jovens professores e professoras de sociologia].

Orientadora: Grazielle Ramos Schweig.

Bibliografia: f. 124-127.

Inclui apêndice.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia - Formação de professores -- Teses. 3. Sociologia - Estudo e ensino -- Teses. 4. Etnologia -- Teses. 5. Juventude -- Teses. 6. Cartas -- Teses. 7. Autobiografia -- Teses. 8. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Schweig, Grazielle Ramos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte CRB6 2409/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO GABRIEL NASCIMENTO E SILVA

Realizou-se, no dia 16 de maio de 2025, às 14h, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 593ª defesa de dissertação, intitulada "*Escritas de um jovem professor de sociologia: por uma pedagogia que dialoga com as identidades juvenis*", apresentado por GABRIEL NASCIMENTO E SILVA, número de registro 2023659218, graduado no curso de CIENCIAS SOCIAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^o(a) Grazielle Ramos Schweig - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Elias Evangelista Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Admir Soares Almeida Junior (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Ana Paula Giavara (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ (X) Aprovada.

☐ () Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Escrever a docência: cartas a jovens professores e professoras de sociologia.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 16 de maio de 2025.

Prof^o(a) Grazielle Ramos Schweig (Doutora)

(Titular)

Prof^o(a) Elias Evangelista Gomes (
Doutor) (Titular)

Prof^o(a) Admir Soares Almeida Junior
(Doutor) (Titular)

Prof^o(a) Ana Paula Giavara
(Doutora) (Titular)



Documento assinado eletronicamente por **Graziele Ramos Schweig, Professora do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Evangelista Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Giavara, Professora do Magistério Superior**, em 21/05/2025, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Admir Soares de Almeida Junior, Coordenador(a) de curso**, em 26/05/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4180910** e o código CRC **7D4DF169**.

Referência: Processo nº 23072.227638/2025-12

SEI nº 4180910

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade dessa experiência transformadora. Agradeço à instituição, mas principalmente às pessoas, trabalhadoras e trabalhadores que fazem dela algo vivo. Que a oportunidade dessa experiência se estenda a tantas outras pessoas.

Agradeço, com muito carinho, à minha orientadora Grazielle Schweig. Obrigado por ter aceitado desde o começo, e ter me mostrado, com amorosidade e compreensão, caminhos possíveis que me eram impensáveis. Obrigado por ter acreditado.

Agradeço aos meus pais por sonharem junto.

Agradeço à minha companheira Hanna Simões. Foi ela quem primeiro acreditou e tornou possível imaginar esse mestrado. Obrigado pelos comentários, conversas antes de dormir, ajuda com a tecnologia, os copos com água, o apoio emocional e intelectual. Obrigado pelo tempo e pelo amor.

Agradeço aos amigos, próximos ou distantes, pelos encontros que tornaram o processo mais alegre. Obrigado Bartolomeu Pankararu pelas ideias emprestadas e pelas conversas preguiçosas.

Agradeço aos colegas do Promestre da linha de Humanidades que o acaso reuniu. Obrigado pelas trocas de ideias e afetos, e pela felicidade do encontro. Obrigado Árlan Maciel e Mateus Ferreira por serem companheiros na aventura do mestrado e da docência, mas principalmente pela amizade.

Agradeço aos colegas de trabalho, com quem compartilho a coragem de educar. Juntos existimos e esperamos. Agradeço especialmente à Raphaela Junqueira por devolver a intensidade ao olhar o mundo. Obrigado pela força e bondade. Agradeço às equipes gestoras pelo apoio e por tornarem possível a pesquisa.

Sobretudo, agradeço aos jovens estudantes que tanto me ensinaram. Obrigado por participarem do intenso e errante processo de formação do professor e pessoa que tenho me tornado. Devo principalmente a vocês o motivo de escrever essas palavras.

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (Freire, 2016)

RESUMO

A partir do procedimento metodológico da autoetnografia, esta pesquisa tem como principal objetivo identificar uma pedagogia para o ensino de Sociologia que dialogue com as identidades juvenis. Avaliando a experiência do ensino de Sociologia em duas escolas de diferentes municípios da rede estadual de Minas Gerais entre os anos de 2023 e 2024, o trabalho também procura explorar os usos da ficção como ferramenta linguística de produção de sentidos e análise do fenômeno observado, compreender as aproximações do ensino de Sociologia com os processos de constituição identitária de jovens estudantes, e elaborar um material voltado a professores de Sociologia que proponha o diálogo entre a disciplina e as identidades juvenis. Nesse sentido, são mobilizadas teorias sociológicas contemporâneas acerca das identidades e juventudes, de modo a compreender tais fenômenos como construções sociais dinâmicas marcadas pela diversidade. A noção de dialogicidade no pensamento freiriano também é recurso teórico essencial na investigação do problema de pesquisa ao demarcar os aspectos fundantes do processo de diálogo para um projeto de educação libertadora. Através da produção de crônicas sociológicas, baseada nos diários de campo autoetnográficos, a pesquisa mostra que a escrita ficcional alarga as possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais ao produzir uma perspectiva de estranhamento diante da realidade. Ademais, a análise de artefatos educacionais produzidos pelos estudantes indica evidências de aprendizagem que qualificam o diálogo do ensino de Sociologia com as identidades juvenis, e fornecem base para a reflexão sobre estratégias e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; identidades; juventudes; dialogicidade; autoetnografia.

ABSTRACT

Based on the methodological procedure of autoethnography, this research's main objective is to identify a pedagogy for Sociology teaching that dialogues with youth identities. Evaluating the experience of Sociology teaching in two schools of different municipalities in the Minas Gerais state network between the years 2023 and 2024, the work also seeks to explore the uses of fiction as a linguistic tool for the production of meaning and analysis of the observed phenomenon, understand the approaches between the Sociology teaching and the processes of identity constitution of young students, and develop material aimed at Sociology teachers that proposes a dialogue between the discipline and the youth identities. In this way, contemporary sociological theories about identities and youth are mobilized, to understand such phenomenon as dynamic social constructions marked by diversity. The notion of dialogicity in Freire's thought is also an essential theoretical resource in the investigation of the research problem by demarcating the fundamental aspects of the dialogue process for a liberating education project. Through the production of sociological chronicles, based on the autoethnographic field diaries, the research shows that fictional writing expands the possibilities of interpreting social phenomena by producing a perspective of estrangement in the face of reality. Furthermore, the analysis of educational artifacts produced by students indicates learning evidences that qualifies the dialogue between Sociology teaching and youth identities and provides a basis for reflection on pedagogical strategies and practices.

Keywords: sociology teaching; identities; youth; dialogicity; autoethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – cartaz 1 da atividade Retrato das Desigualdades	81
Figura 2 – detalhe 1 do cartaz 1.....	82
Figura 3 – detalhe 2 do cartaz 1.....	83
Figura 4 – detalhe 3 do cartaz 1.....	84
Figura 5 – detalhe 4 do cartaz 1.....	84
Figura 6 – cartaz 2 da atividade Retrato das Desigualdades	86
Figura 7 – detalhe 1 do cartaz 2.....	86
Figura 8 – detalhe 2 do cartaz 2.....	87
Figura 9 – detalhe 3 do cartaz 2.....	88
Figura 10 – cartaz 3 da atividade Retrato das Desigualdades	89
Figura 11 – detalhe 1 do cartaz 3.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CARTA À ACADEMIA	17
A crise das identidades	18
Por que dizer que são jovens esses sujeitos?	24
A etnografia no espelho.....	30
DA CARTA À CRÔNICA	37
Escola.....	41
Educar para incomodar.....	46
Ao meu coração num domingo.....	51
As vivências de Leozinho.....	56
Também morre quem atira	58
Pílulas de gênero	60
Dia de trote.....	63
O trabalho de Camila	67
CARTAS DE UM JOVEM PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....	71
Dialogando com as identidades juvenis.....	73
Diálogo e resposta: evidências da aprendizagem.....	78
Retratos da desigualdade	81
Diários de sociologia.....	91
Religião e política, política e religião	106
Que papo é esse?	112
PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL.....	116
Carta de despedida	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDICE A – Recurso educacional.....	128

INTRODUÇÃO

A você, Gabriel

Para ler sempre que quiser e puder, lanço essa carta ao tempo.

Você precisa ser honesto consigo mesmo: você não sabe como se tornou professor. A maioria das coisas importantes na sua vida parecem ter acontecido alheias a sua vontade (Tenório, 2020, p. 19).

É desse modo que Pedro inicia uma reflexão aguda sobre a vida de seu pai logo após sua morte em decorrência de uma situação de violência policial. Homem negro e pai de Pedro, Henrique era professor de literatura da rede pública em Porto Alegre, trabalho que desempenhou ao longo de 20 anos como uma luta que deveria travar com o mundo “sem medalhas. Sem honrarias. Nada.” São esses os personagens principais da narrativa que se constrói no romance “O avesso da pele” de Jeferson Tenório, remontando toda a existência de um professor negro assassinado pela polícia no sul do país, sob os olhos e memória de seu filho.

Sem querer reproduzir o tom grave da história rememorada e criada por Pedro, escolho iniciar a carta com aquele trecho do romance por traduzir minha percepção sobre a imponderável dinâmica de nossa trajetória e dos encontros que a vida ora nos permite ora nos proíbe. Como Henrique, para ser honesto, não sei dizer como me tornei professor, e qualquer tentativa de elaborar alguma explicação coerente com meu curso de vida, me parece uma ficção vazia ou uma forma de autoconvencimento. Quisera poder afirmar que a docência sempre foi um projeto ou, mais lindamente, um sonho daqueles sonhados desde a infância, mas a conversa que iniciamos aqui parte da honestidade brutal de nossa consciência e da consciência sobre a imprecisão que é viver e sobre o sentido fugidio da história que nos trouxe até aqui.

Também como Henrique, nunca me encaixei “no perfil daqueles filmes sentimentais estadunidenses, em que os professores viram o jogo diante das situações mais adversas e hostis” (Tenório, 2020, p. 158), apesar da educação ter se tornado igualmente um projeto de luta e um projeto de vida. A expectativa ingênua de “mudar o mundo” logo foi se transformando pelo cotidiano duro do ambiente escolar, e hoje é uma esperança guardada a cada vez que entro numa sala de aula. Um pouco mais maduro, acho que convertemos a ânsia individual pela mudança num projeto político coletivo do qual fazemos parte através do comprometimento diário com a

educação. Veja que o mestrado é ele mesmo parte de um movimento de implicar-se com a educação e seus sujeitos.

Se as trajetórias individuais são elementos essenciais para a compreensão da vida social como um todo, e nessas trajetórias podemos observar a materialização e mesmo as contradições das estruturas coletivas abstratas, referidas nas teorias mais gerais, iniciar o texto contando da minha experiência parece adequado, se não fundamental. Não procuro fazer um extenso exercício narrativo de memória, tão comum e necessário nas introduções de textos acadêmicos como as dissertações, mas apontar as circunstâncias que configuram as condições em que a pesquisa de mestrado acabou se realizando. Como vim parar aqui? É essa pergunta que tentarei responder, e digo tentar responder pois não me são evidentes e lógicos os acontecimentos que me carregaram até esse exato momento em que estou sentado numa cadeira, de frente a um computador, dividindo o tempo da escrita com as demandas de casa e do trabalho. É um dia frio e a cama ainda está desarrumada.

Gostaria ainda de dizer que a ideia de rabiscar fragmentos de uma “história de vida” tem a pretensão de criar uma narrativa coerente e expressar a singularidade de uma experiência, a despeito do que já disse Pierre Bourdieu:

Essa propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, como as que implica a sua instituição como causas ou, com mais frequência, como fins, conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido (Bourdieu, 2006, p. 184–185).

Como é parte da ilusão biográfica acreditar na linearidade de sucessivos acontecimentos no curso de vida de alguém, sem que fique evidente o espaço social em que esses acontecimentos se realizam, esta carta se propõe a iludir. Afinal se trata de uma criação artesanal de sentido e identidade de uma trajetória particular. Acredito que, no seu desfecho, a trajetória do jovem professor de sociologia que agora se apresenta diz mais sobre o espaço social de que fala Bourdieu do que a particularidade de uma vida.

Faz mais de cinco anos que atuo como professor da rede estadual de Minas Gerais (desde 2019) e foi através do acaso de tornar-se professor que pude encontrar as pessoas que farão parte deste relato. Após a formação em licenciatura em Ciências Sociais pela UFMG, retorno para o interior em 2019, onde inicio meu trabalho na cidade de São Lourenço como professor de Sociologia das turmas de ensino médio de uma escola estadual de grande porte, considerando o tamanho da cidade – eram 15 turmas no total com aproximadamente 500 estudantes de Ensino

Médio, e 900 estudantes somando as turmas de Ensino Fundamental. Apesar das experiências de estágio e designação tempos antes, registro esse momento como o marco em que assumo a docência desde a construção dos planejamentos pedagógicos, no início do ano letivo. Trabalhando com um público cuja idade variava entre 14 e 19 anos, pude entender os e as estudantes como jovens, portanto como sujeitos, perspectiva que destaca a diversidade sociocultural e reconhece a expressão de suas identidades.

Verdade seja dita, a noção de identidades por todo o tempo ventilou minha formação e atuação como professor que buscava um ensino de sociologia significativo (ou outro termo que o valha) na vida dos estudantes. A identidade me parecia, e ainda hoje me parece, um ponto de intersecção entre indivíduo e sociedade, uma categoria valiosa para compreender singularização e socialização, uma ideia suficientemente vaga e consistente para permitir a imaginação sociológica que cria a relação do eu com o mundo.

Ainda na licenciatura, as experiências de estágio marcaram meu olhar sobre a escola como um espaço de encontro entre diferentes pessoas sob a ótica das identidades. Primeiramente acompanhei as aulas de sociologia das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio numa escola da região da Pampulha em Belo Horizonte que fazia parte de uma grande rede de escolas particulares da região metropolitana, a rede Colegium. Apesar do encanto com a dinâmica das aulas, ministradas pela única professora negra do local, o que mais me chamou atenção dessa vivência fora a dimensão institucional da escola: desde a arquitetura do espaço físico e seus efeitos sobre os comportamentos dos estudantes, a obediência a um conjunto rígido de regras e normas de conduta, até as exigências burocráticas do sistema privado de ensino que, competindo no mercado da educação, engessava a atuação do professorado e tolhia sua criatividade pedagógica.

A experiência seguinte de estágio, acompanhando as aulas de sociologia de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos, que ocorriam no Centro Pedagógico da UFMG, me mostrou outra dimensão do ambiente escolar, marcada pela sociabilidade e pelo encontro de diferentes subjetividades. Tais aulas se sucediam durante a noite e faziam parte de um projeto do colégio de aplicação da universidade voltado para um público que, por diferentes motivos, interromperam os estudos na educação regular. Era um grupo composto por pessoas mais velhas, algumas já aposentadas, com diferentes bagagens e trajetórias, que optaram pelo retorno à escola e conclusão da educação básica. A riqueza desse momento está justamente na pluralidade de experiências e pontos de vista sobre o mundo que os estudantes carregavam, o

que se tornou recurso pedagógico fundamental na construção das teorias e conceitos sociológicos abordados em sala. Ademais, as interações mais prosaicas durante o cafezinho do intervalo se mostraram igualmente potentes em produzir significados outros sobre a escola, mostrando que o aspecto socioafetivo também participa do curso de nossas aulas. Assim enxergo o estudante no intuito de “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 1996, p. 140).

A intenção do olhar para as identidades continuou na minha atuação nas vivências posteriores enquanto professor em diferentes escolas no interior sul mineiro. Como parte da condição profissional de professores da rede estadual, também assumia aulas em diferentes escolas para completar caga horária suficiente que possibilitasse uma melhor renda. Nessa vivência de diferentes escolas, apesar das similaridades do público discente, as micro particularidades locais se destacavam na dinâmica de nossos encontros. As diferenças ficaram ainda mais escancaradas quando fui chamado a lecionar numa escola da rede privada de São Lourenço. Mesmo que se tratasse de uma escola particular de pequeno porte e cuja administração, a cada ano se esforçava para manter as pequenas turmas de Ensino Médio que tinha, as desigualdades socioeconômicas contrastavam com o alunato da rede pública. Sem querer montar um comparativo qualificado entre os perfis desses diferentes estudantes ou aprofundar uma reflexão sociológica sobre esta última experiência, o contraste apenas reforça como diferentes aspectos das trajetórias e identidades estudantis são marcas fundamentais que me acompanharam como professor.

Deste modo, a relação entre ensino de sociologia e identidades juvenis torna-se a grande questão que ventila minha atuação profissional e, conseqüentemente, esta pesquisa. Como trazer a manifestação das identidades para dentro do esquema das aulas e seus conteúdos? Como reconhecer e valorizar as experiências que compõem as identidades? Dessa forma, o ensino de sociologia se aproximaria da vida dos estudantes e tornaria a aprendizagem mais significativa? Ou, pelo contrário, como a expressão das identidades acabam reconfigurando as práticas e estratégias do ensino de sociologia? Interrogações como essas desenham um problema de pesquisa cujo objetivo central é identificar uma pedagogia para o ensino de sociologia que dialogue com as identidades juvenis. E com base no procedimento metodológico da autoetnografia, seus objetivos específicos incluem explorar os usos da ficção como ferramenta linguística de produção de sentidos e análise do fenômeno observado, e elaborar um material

educativo voltado a professores de sociologia que proponha a escrita da docência e das juventudes como processo auto formativo.

A partir dessa introdução, a dissertação será organizada da seguinte forma: o próximo capítulo, intitulado “Carta à academia”, busca levantar uma discussão teórica sobre os elementos que compõem a pesquisa. Apresenta as perspectivas sociológicas contemporâneas sobre as identidades, entendidas como fenômenos essencialmente sociais, pois se constroem na interação com outros indivíduos a partir da mobilização de diferentes recursos materiais e simbólicos dispostos pela cultura. De modo análogo, as juventudes são entendidas como construções sociais, produto da cultura e do tempo histórico, para além de uma aceção natural que demarca a juventude meramente por um critério etário. As diferentes formas de ser jovem acabam nos revelando a diversidade social que assinala a categoria juventude. O capítulo ainda oferece uma discussão a respeito da autoetnografia e seus desdobramentos teóricos e metodológicos, que acabaram abrindo uma janela de possibilidades de escrita.

O capítulo “Da carta à crônica” apresenta os dados elaborados a partir da autoetnografia, descrevendo cenas que fazem parte dos diários de campo e demonstram a expressão das identidades juvenis no contexto do ensino de sociologia. São momentos que ocorreram dentro e fora do ambiente escolar e são significativos para observarmos a relação das identidades com a disciplina sob diferentes facetas de sua manifestação. A fim de demonstrar o cotidiano do ensino de sociologia, esses relatos foram escritos em formato de crônicas, tendo em vista a capacidade desse gênero textual em pronunciar a vida prosaica de modo extraordinário, promovendo a desnaturalização das situações observadas e vividas.

Já o capítulo seguinte, “Cartas de um jovem professor de sociologia”, traz a proposta pedagógica para o diálogo do ensino de sociologia com as identidades juvenis e o recurso educacional baseado nesse propósito. Para tanto, discute o ensino de sociologia a partir do seu histórico cercado por incertezas e impermanências, e procura uma definição que se expande para além do espaço escolar. Também aborda a concepção de diálogo segundo a teoria freiriana da ação dialógica, que rejeita o modelo bancário de educação e propõe uma educação emancipadora que humaniza os indivíduos ao reconhecê-los como sujeitos que participam da construção da realidade onde se inserem. Junto disso, analisa materiais educativos que compõem um acervo de evidências de aprendizagem que indiciam limites e possibilidades de diálogo com as identidades das e dos jovens estudantes.

A dissertação finda com o capítulo “Proposta de recurso educacional”, em que apresento o material educativo cujo objetivo é provocar e sugerir a escrita da docência e das juventudes enquanto processo reflexivo de formação docente. O capítulo busca justificar teoricamente o recurso educacional, considerando o contexto de sua produção no programa de mestrado profissional.

Quero ainda dizer por que inicio a dissertação escrevendo cartas, mesmo sob o risco da acusação de não ser ou parecer suficientemente científico (lê-se neutro e imparcial) numa instituição acadêmica de tamanho prestígio a que me vinculo atualmente. As cartas, bem como os diários, anotações avulsas, marginálias, receitas, listas de compras ou afazeres, mensagens pessoais e toda sorte de escritas ordinárias, produzem sentidos próprios que escapam da proposta acadêmica propriamente dita. Elas convocam a subjetividade de quem as escreve e preveem a comunicação com os outros para quem se destinam. As cartas criam o senso estético e político da correspondência.

Cartas podem ser escritos de amor, ou os correios elegantes das festividades juninas, cartas de apresentação, carta aberta a toda uma instituição, cartas comerciais admissionais ou demissionais, ou ainda comunicar a toda comunidade religiosa um assunto de suma importância, recebendo o nome chique de encíclica, uma epístola apostólica. Endereçada a um rei, podem indicar o achamento de alguma terra longínqua, um manifesto político a mulheres escritoras do terceiro mundo (Anzaldúa, 2000), ou uma forma de comunicação entre uma antilhana e uma favelada brasileira que compartilham experiências parecidas (Ega, 2020). Podem ser orientações a um jovem escritor que anseia por elaborar versos como o grande poeta que admira (Rilke, 2001), troca entre escritores conhecidos, ou uma declaração de um fã a seu ídolo. Cartas podem ser reivindicações de qualquer cidadão ao poder público, ou uma lembrança postal de um país distante.

As cartas produzem abertura para a linguagem e se abrem para a oralidade. Permitem que se fale ao escrever, e comunicam a vida privada ao capturar a particularidade de quem fala e escreve.

A escrita de cartas, assim, aciona memórias e formas de lidar com o tempo que busquem romper com o tempo produtivista capitalista neoliberal. Estamos buscando a construção de uma academia encarnada, viva, que pulse, que acolha, cuide, produza, permita escrever/sentir/falar, sendo acolhimento para diferentes epistemologias e muitas formas de comunicar o pensamento. Desse jeito, apostamos que as cartas têm potencial para acolher uma escrita falada que flerta com a oralidade, permitindo que se escreva falando (Battistelli; Oliveira, 2021, p. 696).

A escolha pela escrita em cartas aconteceu, portanto, pela abertura intimista que ela possibilita à memória mais que ao fato, ao ponto de vista mais que à realidade objetiva. Subverte a lógica institucional da escrita acadêmica ao ampliar as margens da subjetividade, ao recrutar necessariamente seu remetente e destinatário, mesmo que extraviada ou nunca aberta seja. Sem pretender uma postura disruptiva gratuita e vazia, encontrei na carta uma possibilidade de identificação estética e política com a pesquisa. Estética por me permitir outros recursos que escapam da assepsia truncada do texto tradicionalmente acadêmico e dos vícios linguísticos construídos ao longo de tanto tempo que hoje busco desconstruir. Política pela permissão ao afeto.

Mas adianto que a carta não será a única experimentação linguística deste trabalho, uma vez que seu desenvolvimento levou a outras possibilidades de escrita que mobilizassem significados novos no desenrolar da pesquisa.

Quase agosto de 2024

CARTA À ACADEMIA

Belo Horizonte, agosto de 2024

Ilustríssimos senhores e senhoras da Academia,

Regracio vossa atenção na inestimável decodificação dos sentidos que afoitam-se emergir do ensarilhado de verbetes que aos vossos olhos se configura. Venho por meio desta, mormente assegurar o estrito cumprimento dos ritos tão robustecidos de modo astucioso nas práticas e desenvolvimento histórico de instituição de tamanha relevância social a que me vínculo momentaneamente.

Peço-vos licença à modesta apresentação teórica dos primaciais conceitos e categorias analíticas que buscam dar sustentação à inquirição acadêmica. Segmentado em seções, conforme o ethos acadêmico institucional convencionou e cristalizou com o decurso das estações, a matéria deste capítulo obedecerá a arguição especulativa sobre o fenômeno das identidades, subsecutivo ao debate acerca das juventudes, findando com o tópico concernente à autoetnografia.

Com a permissão da ironia, deixo de lado o linguajar hermético que, algumas vezes, caracteriza os domínios acadêmicos e demarca fronteiras impermeáveis entre aqueles que podem adentrar seus acidentados campos, e aqueles cuja presença não é permitida. Brincar com as palavras aqui também significa borrar essas linhas imaginárias, já que escrevemos simultaneamente dos lados de dentro e de fora, festejando a íntima relação entre prática e teoria, universidade e sociedade, vida e pesquisa, palavra e corpo.

Ainda, o jogo de linguagens nos permite questionar para quem escrevemos? (Soares, 2003). As implicações éticas e políticas dessa pergunta no contexto de um programa de mestrado profissional em educação são mais densas do que possam parecer. Não se escreve apenas os resultados de nossas pesquisas aos pares cientistas pesquisadores membros do nosso campo de estudo, mas a outros sujeitos que se situam às margens e além dos contornos desse campo. Assim, a formalidade léxica que inicia o capítulo busca provocar a si mesma como produção acadêmica.

A crise das identidades

Estimados pesquisadores e pesquisadoras,

Iniciaremos esta seção da dissertação com o necessário e importante exercício de discussão teórica e conceitual a respeito de um fenômeno social amplamente debatido nas mais diversas áreas do conhecimento e por diferentes correntes teóricas: a identidade. Para realizar tão laborioso empreendimento, o trabalho intelectual se valerá de recortes teóricos indispensáveis em busca da definição de complexo fenômeno.

Como a própria sociologia, enquanto área do conhecimento autônoma, surge como forma de responder a diferentes questões colocadas pelas mudanças e rupturas da ordem social por que passavam os países europeus a partir do século XVIII (Quintaneiro, 2009), o evento da identidade se coloca como questão sociológica a ser analisada à medida que suas bases fundamentais começam a ruir e a se transformar.

As mudanças sociais e os intensos processos históricos na contemporaneidade colocam em crise o estabelecimento da identidade como a conhecíamos. Ao menos essa é a análise feita pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005) sobre a reconfiguração que a identidade assume tendo em vista o contexto social da modernidade líquida, que justamente liquefaz as bases mais solidamente consolidadas das antigas formas de identificação dos indivíduos. Uma vez que a modernidade avança, nós indivíduos nos tornamos “conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida” (Bauman, 2005, p. 17), portanto se torna um acontecimento marcado pela fluidez e efemeridade.

Para este pensador, o processo de fluidificação das identidades passa necessariamente pela reestruturação do Estado-nação num mundo cada vez mais globalizado e transnacional. O Estado nacional detinha a tarefa de gerir signos culturais que criavam a ideia de nação como algo quase natural e unívoco, formando uma verdadeira comunidade imaginada que oferecia uma referência social fundamental para os processos de identificação dos indivíduos. A comunidade nacional produzia uma noção de pertencimento através da coesão e unidade de um povo que compartilhava a mesma história, cultura e o mesmo destino.

Porém, com o advento da globalização, o Estado-nação deixa de ser a autoridade institucional responsável pela gestão das identidades, e outros elementos passam a compor a

economia dos processos de identificação. Nesse sentido, o autor afirma que “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (Bauman, 2005, p. 30). Quer dizer que é precisamente no momento histórico em que a identidade perde sua aparente naturalidade e suas referências passam a desmoronar que ela se torna um fenômeno socialmente relevante.

No contexto de rompimento dos tradicionais elementos de constituição identitária, as identidades se apresentam enquanto processos por se fazer, e não como características imediatas e dadas na definição do eu. Longe de parâmetros culturais seguros, e retirada das instituições, é colocada sobre o indivíduo a tarefa prometeica de constituir-se enquanto pessoa, agora num mundo marcado por relações sociais transitórias. E justamente pela transitoriedade das relações em que os indivíduos se situam, os processos de constituição identitária tornam-se incessantes e inacabados, uma vez que os vínculos formados com os elementos que compõem as identidades são desfeitos e refeitos ao longo do tempo.

A liquidez da modernidade é fonte de angústias para o indivíduo que a todo tempo cria e recria formas de identificação com diferentes recursos, mas sem poder alcançar uma definição estável de si mesmo. Sem marcadores coletivos duradouros a que se apegar, as identidades adentram um cenário de crise e perda de sentidos. Por outro lado, não é desejável que as identidades sejam assumidas de modo absoluto e definitivo num contexto mergulhado pela efemeridade das relações. Identidades supostamente bem estabelecidas podem soar como intransigência e inadequação às novas formas de organização da sociedade. O paradoxo da identidade na modernidade líquida está na busca dos indivíduos por formas mais perenes e seguras de identificação em um contexto sociocultural cujas principais características são a fluidez e a efemeridade das relações sociais. Nas palavras do autor:

A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida (Bauman, 2005, p. 91).

Análoga é a avaliação que o britânico Anthony Giddens faz da constituição das identidades na contemporaneidade (Giddens, 2002). Esse autor chama de autoidentidades (self-identity) os processos de constituição de si no contexto contemporâneo de uma ordem social pós-tradicional, que implicam uma ação dos indivíduos em construir as próprias identidades, não mais por características ambientais que definem esses indivíduos desde fora. Nesse sentido,

existe uma concepção dual da relação entre indivíduo e sociedade nos dias de hoje, de forma que as estruturas sociais oferecem as condições necessárias para a ação individual ao mesmo tempo em que são moldadas e refeitas por essas ações. Para o autor:

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (Giddens, 2002, p. 9).

A centralidade do indivíduo na constituição das identidades, segundo essa perspectiva, está na reflexividade como característica fundamental das autoidentidades no mundo moderno. Quase um projeto de si mesmo, a autoidentidade pode ser lida como “uma trajetória através das diferentes situações institucionais da modernidade por toda a duração do que se costumava chamar de ‘ciclo da vida’” (Giddens, 2002, p. 20). Quer dizer que, diante de uma série de imagens possíveis sobre sua própria vida e trajetória, o indivíduo busca estratégias de ação em direção à vida almejada, isso a partir dos recursos materiais e simbólicos que o contexto no qual está inserido lhe oportuniza.

No contexto da modernidade, devido ao processo histórico de racionalização da vida em sociedade, as instituições sociais passam a reconfigurar sua organização e funcionamento a partir de novas informações e conhecimentos, rompendo com sua lógica tradicional pré-moderna. Existe um movimento de constante avaliação dos riscos e projeções de futuro na sobrevivência institucional da sociedade, em que novas concepções são incorporadas às instituições para seu progressivo aperfeiçoamento. São chamados “sistemas abstratos” os recursos organizacionais oferecidos ao permanente movimento de atualização das instituições, frutos do desenvolvimento da racionalidade moderna. Assim, podemos entender o próprio conhecimento das Ciências Sociais enquanto sistema abstrato que disponibiliza recursos para a autoavaliação e reordenamento das instituições sociais. Essa característica moderna de racionalização e análise sobre riscos e possibilidades de futuro, Anthony Giddens define como reflexividade, também presente na constituição das identidades.

As identidades na modernidade, marcadas pela reflexividade, tornam-se um “projeto reflexivo do eu, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, tem lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos” (Giddens, 2002, p. 12). Se em sociedades tradicionais, o vínculo identitário que o indivíduo estabelecia com a cultura, através dos símbolos locais e costumes historicamente cristalizados, acontecia de forma imediata e demonstrava o peso da própria tradição, em contextos modernos não há correlações coletivas óbvias que criam instantaneamente a

identidade. Os indivíduos estão envolvidos num movimento incessante de montagem e desmontagem de si por meio das condições que o ambiente social moderno lhes proporciona. Multiplicam-se as perspectivas com que as trajetórias de vida podem ser avaliadas, e novas informações, produzidas e revisadas por diferentes sistemas abstratos e áreas do conhecimento, passam a ser incorporadas na constituição da autoidentidade.

A concepção do teórico britânico importa a este trabalho não apenas para fins de definição do fenômeno das identidades, mas também para marcar o possível papel que as Ciências Sociais (e o ensino de sociologia) assumem na reflexividade das trajetórias individuais. O conhecimento sociológico, enquanto sistema abstrato moderno, atua para fornecer ferramental importante na avaliação e olhar crítico a respeito das próprias identidades e da relação do eu com o mundo.

Interessa ainda discutir a abordagem dos Estudos Culturais sobre o fenômeno das identidades, que também passa por uma análise crítica das transformações sociais na contemporaneidade. Segundo o intelectual Stuart Hall (2006), existe um movimento de fragmentação das identidades e multiplicação dos elementos que passam a constituir os processos identitários devido às mudanças estruturais e institucionais nos dias de hoje. A própria noção moderna de indivíduo como uma unidade indivisível movida pela razão que transforma o mundo vai se esmorecendo conforme a relação com o mundo se multiplica em diferentes aspectos. Segundo o autor:

(...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Ao discutir os diferentes aspectos históricos e sociais que participam do processo de metamorfose da noção de indivíduo, Hall demonstra que os elementos culturais que garantiam certa estabilidade às formas de identificação na modernidade começam a perder sua força, abrindo espaço para identidades moventes e multifacetadas. As condições sociais que asseguravam as identidades individuais e coletivas de modo mais ou menos precário, perdem sua autoridade simbólica justamente porque passam por processos de ruptura e reordenamento de suas configurações. É precisamente a ruína das referências culturais modernas (principalmente atreladas a Estado nacional e ao mundo do trabalho) que abre espaço para outro momento histórico que o autor chama de pós-modernidade.

Abrindo as portas desse novo período está o fenômeno da globalização. Para além de um processo meramente econômico de expansão do sistema capitalista de produção, a globalização age na redefinição da cartografia cultural e étnica entre países e grupos sociais num mundo cada vez mais interconectado. Sem deixar de considerar as assimetrias com que o processo de globalização acontece entre diferentes países e questionando sua pretensa homogeneidade ao redor do mundo, o pensador jamaicano mostra como as identidades são radicalmente afetadas por esse fenômeno. Utilizando a metáfora de que estaríamos em um “supermercado cultural” (Hall, 2006, p. 75), assumiríamos o papel de consumidores de diferentes produtos culturais na constituição de nossas identidades e de acordo com certas necessidades momentâneas. Quer dizer que num contexto globalizado, frente ao encontro de variados elementos culturais e ao desmoronamento das referências identitárias mais robustas, as identidades se mostram fragmentadas e temporárias.

A partir dessas considerações, podemos partir para uma definição mais precisa das identidades como fenômeno essencialmente social. As identidades não apenas são reconfiguradas pelos dispositivos históricos e sociais, como também se realizam na relação com o outro, isto é, não se trata de uma característica original intrínseca aos indivíduos, mas se formam na cultura e através dela. A identidade é utilizada:

(...) para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar, ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (Hall, 2014, p. 111–112).

A imagem da sutura revela um trabalho cirúrgico de ligação entre tecidos que se romperam, do ponto de vista social é um lugar de intersecção entre a capacidade que os indivíduos possuem de se afirmarem enquanto entidades singulares e os discursos proferidos por outros indivíduos no seio cultural. Não se trata do encontro casual entre a identidade autoafirmada e a identidade atribuída por outros, mas um trabalho de articulação dos recursos materiais e simbólicos que a sociedade disponibiliza que só se efetiva na relação do indivíduo com o mundo. Os sistemas simbólicos, presentes em uma cultura, oferecem aos indivíduos ferramentas para que se posicionem enquanto sujeitos na estrutura social, ao mesmo tempo em que a estrutura os convida a assumir lugares de sujeito. A constituição das identidades caminha sobre um mapa de significados e representações que é dado pela cultura.

Dessa definição básica das identidades deriva seu caráter fundamentalmente relacional, uma vez que elas se formam em relação a outras identidades. A identidade se constitui pelo

contato com a diferença (Silva, 2014) de tal forma que a produção discursiva do eu produz concomitantemente um outro cujas características diferem desse mesmo eu – formam-se simultaneamente na interação, por isso a identidade nunca é um aspecto isolado da realidade social na qual se inserem os indivíduos.

Ademais, é crucial compreender que os processos identitários ocorrem segundo relações de poder nas quais os indivíduos estão posicionados em pontos assimétricos da estrutura social e não dispõem dos mesmos recursos. Os diferentes aspectos que participam da constituição das identidades são valorados de modos diversos, podendo garantir lugares de prestígio e reconhecimento positivo aos indivíduos, ou destiná-los ao estigma e à discriminação social. Há um posicionamento desigual das diferenças na formação das identidades, em que certas características são consideradas boas ou ruins, piores ou melhores, feias ou bonitas, normais ou desviantes, universais ou particulares.

Nesse sentido, a distribuição desigual do poder na sociedade pode ser constatada na organização dessimétrica dos sistemas simbólicos que compõem as identidades, que consequentemente, implica a capacidade desproporcional de definição de mundo e de si mesmo entre diferentes grupos. Podemos concluir que há processos de hierarquização, exclusão, acomodação e resistências na gestão dos símbolos identitários que ressaltam a dimensão política do fenômeno.

Com meus melhores cumprimentos

Por que dizer que são jovens esses sujeitos?

Caros e caras cientistas,

Continuo a explanação teórica na fundamental e hercúlea tarefa de apresentar a complexa e escorregadia discussão a respeito da categoria “juventude”. Por que posso dizer que são jovens as pessoas que fazem parte da pesquisa e da minha atuação como professor? Por que reconheço meus alunos como jovens? Essas perguntas, que por si mesmas já questionam a obviedade de uma ideia, guiarão as discussões dessa seção, dedicada a uma concisa consideração no vasto campo da sociologia da juventude.

Poder-se-ia responder simplesmente que ser jovem é apenas mais uma palavra associada às experiências desses estudantes. Uma palavra que se vincula à condição desses sujeitos lidos no seu papel de estudantes – ou seria uma palavra que cria uma condição, a de ser jovem? Seriam essas pessoas jovens estudantes ou estudantes jovens? É o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2019) que afirma que a “juventude” (entre aspas) é apenas uma palavra, considerando que a noção de juventude é um artefato coletivo, resultado de uma divisão arbitrária entre as idades. Buscando desnaturalizar o aspecto biológico da idade, e traçando os elementos sociais que a constitui, o pensador afirma:

Não há nada aqui que não seja muito banal, mas que demonstre que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de reportar esses interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente (Bourdieu, 2019, p. 139).

Quer dizer que são os contextos sociais particulares onde se encontram os indivíduos com diferentes idades que lhes categorizam de determinada forma: criança, adolescente, jovem, adulto, idoso. Segundo esse raciocínio, podemos considerar jovens os estudantes pela idade que apresentam, prevista na categoria “jovens” reconhecida pela sociedade como um todo. Seriam jovens pois assim são lidos socialmente.

Mais que isso, estar num determinado intervalo etário significa estar numa determinada condição social vinculada à idade dentro de uma ordem que prevê uma forma de estar no mundo. Ser jovem, portanto, significaria assumir um modo de existência anunciado pela sociedade para uma certa faixa etária.

A ilustração cabal que podemos extrair da realidade brasileira sobre a categorização da juventude como uma condição social ligada a situações específicas é o Estatuto da Juventude

(Brasil, 2013). Sancionado em agosto de 2013 pela Lei 12.852, o Estatuto da Juventude é um importante passo na ampliação de direitos de uma parcela importante da população brasileira, visando sua autonomia, participação na esfera pública, respeito e promoção da igualdade e diversidade, bem como garantia de acesso à renda e trabalho, saúde, educação, cultura entre outros aspectos sociais. Contudo, mais que o alargamento da cidadania, o documento garante o reconhecimento jurídico e político da juventude como um grupo social com demandas e necessidades específicas. Quer dizer que há um entendimento dos jovens e suas experiências como grupo particular na sociedade, o que reflete o processo de criação da juventude como uma categoria social.

O que chama atenção no dispositivo legal do estatuto e interessa à discussão teórica a ser feita, é a definição dada de juventude para o efeito da sua aplicação, a saber as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Seria, então, a idade o aspecto definidor da juventude como uma “fase da vida”? O próprio entendimento do documento extrapola a noção de juventude enquanto fase, mas a define a partir de situações sociais específicas que marcam esse período etário, acarretando demandas próprias, alvo de futuras políticas públicas. A idade expressa o arbítrio social na construção da juventude enquanto categoria, por isso manipulada dentro de cada cultura e ao longo do tempo.

Com isso, posso afirmar que as concepções sobre a juventude se alteram historicamente, entre diferentes sociedades e mesmo entre diferentes grupos sociais, que vivenciam a juventude de múltiplas formas – portanto uma categoria social e histórica (Martins; Carrano, 2011), e não um dado essencial determinado pela idade biológica. Começamos a enxergar que os sentidos dados à juventude não são uníssonos e não caminham para uma mesma direção, mas múltiplos e contraditório ressaltando os conflitos e relações de poder presentes na sua definição.

Desse modo, evocar a noção de juventude como representação coletiva de um povo de um lugar, incorre no equívoco de uniformizar os diferentes indivíduos, estes entendidos como jovens, em uma forma limitada do que significa ser jovem. Particularmente, a caracterização da juventude como grupo unitário parece privilegiar uma experiência específica de ser jovem própria das classes mais abastadas, negligenciando outras formas de experienciar a juventude ou mesmo negando a possibilidade de as classes populares serem jovens. Essa é a crítica feita por Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) a respeito do signo cultural “jovem”. Para os pensadores, deve ser levado em conta uma série de outros atributos que conferem diversidade aos modos de ser jovem na sociedade, como a geração, classe social e o gênero. Trata-se de um

esforço intelectual por situar a experiência juvenil (como signo cultural) nos contextos sócio-históricos mais diversos, reconhecendo as distintas formas de expressão das juventudes. Assim, começaríamos a falar em juventudes no plural, ou grupos juvenis que compartilham dinâmicas sociais, e não mais em juventude como unidade social.

Esses autores, ao questionarem o universalismo que a ideia de juventude mobilizada por Bourdieu carrega, como apenas um signo cultural, buscam entender as especificidades sócio-históricas dos jovens. Para isso, distinguem na juventude a moratória vital e a moratória social (Margulis; Urresti, 1996). O conceito de moratória vital indica o período de entrada para a vida adulta, operando uma representação coletiva sobre o jovem enquanto indivíduo que desfruta de maior tempo para os estudos e preparação para assumir as responsabilidades que a vida adulta demanda. Esse conceito indicaria um privilégio da condição juvenil ligada às classes mais altas. Por outro lado, a moratória social indicaria os aspectos materiais da juventude, que acabam sendo assumidos de diferentes modos a depender da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social.

De forma parecida, o sociólogo português José Machado Pais (1990) identifica a necessidade de repensarmos as ideias sobre juventude que percorriam os estudos sociais até então. Para ele, a conceituação do jovem partia de uma visão social que corria o risco de reproduzir um ponto de vista cultural limitado sobre os sujeitos jovens que partia desde as gerações adultas. Seria necessário desconstruir a juventude como uma categoria social para reconstruí-la como uma categoria sociológica, isto é, questionando os pressupostos históricos e culturais que conceberam a noção de “jovem” como a entendemos.

Desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução (desmitificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. (...) Justamente porque as fases da vida (vulgarmente identificadas com a infância, a adolescência, a juventude, a meia-idade e a velhice) têm variado enquanto tranches de idade ao longo da história, cabe perguntar: quais os fatores que determinarão, em determinados períodos, a construção social de determinadas fases da vida (Pais, 1990, p. 146)?

Trata-se de um exercício de desconstrução dos aspectos sociais que a sociologia outorgou a si no passado para definir um grupo de pessoas, colocar em análise esses aspectos. Consequentemente a avaliação em lupa das experiências juvenis, ainda que busquem a confirmação da juventude como categoria universal, expõe as fragilidades de uma definição totalizante. Cria-se um empasse sociológico conceitual que coloca os jovens ora como unidade ora como diversidade. A primeira perspectiva posiciona os jovens como grupo homogêneo de indivíduos de uma mesma geração, reunidos por vivenciarem uma mesma fase da vida;

enquanto a segunda perspectiva privilegia aspectos sociais diversos que marcam a heterogeneidade do grupo entendido com jovem.

No imbróglio teórico que se forma, Juarez Dayrell decide utilizar o conceito de “condição juvenil” como uma ferramenta analítica que indica a dimensão geral da juventude como um grupo particular de uma sociedade, sem perder de vista a multiplicidade dos modos de ser jovem.

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, género, etnia etc (Dayrell, 2007, p. 1108).

A discussão feita até aqui possibilita assumir uma definição de juventude que cumpre o duplo entendimento pautado por Dayrell ao mobilizar o conceito de condição juvenil: sua especificidade como categoria geracional própria, onde entendo o critério etário numa ótica social e não biológica; e a diversidade social dos sujeitos jovens, que vivenciam a juventude de múltiplas maneiras.

Ainda há outro aspecto a ser considerado nessa seção quando falo em juventudes: compreender o jovem como sujeito social (Dayrell, 2003). Jovens produzem sentidos ao mundo e às próprias experiências a partir das relações que estabelecem com o meio social em que se situam, dos diferentes lugares que ocupam na estrutura social, suas características pessoais, estilos e os muitos vínculos constituídos com outros sujeitos em diferentes espaços de sociabilidade. Produzem e performam um estilo de vida que manifesta seu entendimento do mundo e de si mesmos.

Assumir a subjetividade das juventudes significa recusar o entendimento dos jovens como indivíduos agidos pelas estruturas, sobre os quais se coloca a força assustadora dos fatos sociais e das instituições socializadoras. Nesse entendimento, o jovem é visto como objeto da cultura, como pessoa por se fazer, indivíduo incompleto que precisa ser preenchido ou determinado coletivamente pelas instituições, em especial a família e a escola. Angelina Peralva (1997) mostra como a própria concepção histórica de juventude se consolida à medida que a administração estatal toma para si a tarefa da escolarização. Ou seja, a socialização através da escola configura um indivíduo que está para se tornar alguém. Essa visão concebe a juventude

como mera transitoriedade para a vida adulta, esta sim modelo social de pessoa plena de suas capacidades.

Assim, os comportamentos juvenis que são se adequam estritamente ao mundo adulto são lidos como desviantes ou como manifestação de rebeldia, por isso a necessidade de correção e disciplinarização. Na escola, qualquer manifestação de identidade juvenil que não seja a estrita correspondência com o papel social de (bom) aluno esperado pela instituição, é considerada perigosa e passível de correção. Por isso a ênfase na autoridade e na hierarquia, como forma de perpetuação de uma ordem social da qual a juventude ainda não se apropriou por completo.

Romper a visão estereotipada que se lança sobre a juventude enquanto grupo de indivíduos inacabados em transição, significa desconstruir categorias sociais cristalizadas (como queria Pais) através da reflexão sociológica. É preciso um olhar relativista, que conceba o jovem como sujeito produtor de significações e valores próprios, como agente da realidade em que se situa, e reconhecer que a juventude “não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (Dayrell, 2003, p. 42).

Ao considerarmos as subjetividades dos jovens, abrimos espaços para observar modos particulares de experimentar o mundo através da mobilização de recursos materiais e simbólicos que conferem identidade aos modos de existência juvenis, o que a literatura chama de culturas juvenis. No sentido antropológico do termo, as culturas juvenis podem ser lidas como “um conjunto de símbolos específicos que simbolizam uma pertença a determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido” (Pais, 1990, p. 164). As culturas juvenis (que também se manifestam no plural) indicariam ainda a inventividade dos jovens indivíduos em se constituírem enquanto sujeitos frente às relações sociais e estruturas de poder.

Como expressões da condição juvenil, as culturas juvenis “se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas” (Dayrell; Reis, 2007, p. 6). Ganha destaque a forma como os jovens se apresentam e interagem, caracterizando os diferentes estilos. O estilo aponta para a capacidade inventiva de expressão identitária, seja através da corporeidade, das roupas, piercings, tatuagens, da musicalidade, das gírias e formas de falar e se comunicar.

Defendo aqui o argumento de que culturas juvenis são formas de construção da autoidentidade como resposta às condições sociais em que esse processo ocorre. Não se trata apenas da formação de uma identidade própria (juvenil) em relação a outras identidades, mas movimentos de negociação e resistência cultural diante de padrões culturais excludentes (Martins; Carrano, 2011), adultocêntricos e sistemas de classificação que inviabilizam a plena expressão dessas identidades.

Encerro a seção reiterando o entendimento da juventude na sua pluralidade e subjetividade. Dissolvendo a representação da juventude a partir da incompletude de uma quase-pessoa a ser acabada pelas instituições sociais, o jovem-sujeito já é alguém com características próprias, gostos, opiniões, desejos, visões de mundo, culturas e identidades. Reconhecer a capacidade juvenil de agir sobre o mundo e dotar de sentidos a própria existência me permite observar mais o agenciamento dos jovens estudantes com quem convivo na pesquisa do que as instituições que delimitam suas ações, e mais as autoidentidades manifestas que a identidade atribuída de antemão.

Além, enxergar o jovem como sujeito social extrapola uma conclusão apenas teórica, mas repercute em uma postura ética e política diante do mundo. Penso ter sido de suma importância tal entendimento na minha constituição enquanto educador, possibilitando repensar a organização do espaço escolar e as práticas educativas.

Cordiais saudações

A etnografia no espelho

Prezados e prezadas professores e professoras,

Permita iniciar essa seção, a qual lhes apresento a metodologia da pesquisa, com um exercício de imaginação. Por um instante considere o método etnográfico como a tarefa de tirar fotos. Munido de sua máquina fotográfica, o fotógrafo etnógrafo possui um olhar perspicaz e aguçado a tudo o que acontece a seu redor, atento a determinadas cenas, objetos, paisagens, pessoas ou movimentos que possam ser relevantes na hora de capturar uma imagem. Ele vai a campo, o cenário onde se desenrola o pano de fundo de suas fotografias, com um olhar treinado e uma bagagem de técnicas necessárias a tirar boas fotos, além de sua habilidade de edição e organização do álbum a que se dedicou todo o trabalho fotográfico. Vale ressaltar que, com o tempo de estudos e experiência profissional, sua capacidade de fotografar não pode ser comparada a fotos amadoras ou familiares de pessoas leigas, e seu olhar se diferencia pelo repertório que construiu ao longo do tempo. Os ângulos que escolhe não são fortuitos, a iluminação é bem pensada, os enquadramentos carregam uma intencionalidade. Cada imagem apresenta a riqueza descritiva do que se viu, mas também acarreta sentidos e possibilidades de interpretação. E o álbum que se forma do conjunto das imagens reunidas, informa sobre o todo fotografado.

Dispondo dessa metáfora útil, o exercício etnográfico não pode ser resumido a um amontoado de anotações e descrições aleatórias sobre acontecimentos observados. Se a câmera fotográfica do etnógrafo é seu caderno de campo (ou mesmo uma câmera) e as fotografias são os relatos de cada situação observada, a tecnologia etnográfica não está apenas nos materiais utilizados, mas se encontra especialmente na postura do etnógrafo. Existe antes uma preparação, um trabalho delicado de treinamento do olhar e da forma de perceber certos eventos e fenômenos sociais. Como afirma o antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira (1996), o ofício do antropólogo consiste em olhar, ouvir e escrever, entretanto estas ações, aparentemente tão banais, são providas de um “sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso conhecimento” (Oliveira, 1996, p. 18). A forma disciplinada de ver, ouvir e escrever a realidade própria do método etnográfico busca revelar certos mecanismos subjacentes a essa realidade que passam despercebidos e naturalizados pela experiência coletiva, por isso a necessidade do seu estranhamento. Por mais conhecido que o objeto fotografado seja para o fotógrafo, cada imagem captura este objeto como novo, como algo de extraordinário a ser retratado. Igualmente, é preciso relativizar as

noções que temos da realidade como algo dado e natural e compreendermos que essa realidade é construída social e historicamente, bem como as ações dos diferentes sujeitos. Daqui deriva uma atitude de desconfiança e curiosidade em relação aos fenômenos sociais, que estranhando sua ocorrência, busca uma análise atenta dos seus mecanismos de funcionamento e de sua organização.

Porém o que acontece ao etnógrafo quando assume a tarefa de etnografar sua própria experiência? Como procede o fotógrafo que precisa fotografar a si mesmo? Tira uma selfie ou uma foto no espelho? Peço que considerem a segunda opção, uma vez que a foto no espelho reflete a imagem fotografada e expõe a câmera que fotografou. Abuso da metáfora para conceber o procedimento metodológico dessa pesquisa como um retrato no espelho, um retrato com diferentes sujeitos reunidos nos diversos cenários do ensino de sociologia. Como fotógrafo, também sou parte indissociável da fotografia. Uma etnografia no espelho, ou autoetnografia. Cabe entender melhor seus mecanismos.

A autoetnografia é um método qualitativo que conjuga a etnografia e a autobiografia, de forma que quem pesquisa e quem é pesquisado são a mesma pessoa. Trata-se de uma forma de compreender a experiência pessoal na pesquisa, e um referencial para a adoção de uma postura sensível a determinados fenômenos. O método da autoetnografia prevê a adoção de uma postura curiosa diante do mundo que consiste no exercício de estranhamento do que nos é naturalizado com o tempo - em que se faz necessário estranhar o que nos é familiar e reconhecer o familiar naquilo que nos é estranho e distante (Velho, 1978).

Sobre sua dimensão autobiográfica, a autoetnografia permite a produção de um conhecimento mais subjetivo através da narração das próprias experiências do pesquisador, suas percepções e afetações. Segundo a antropóloga Fabiene Gama (2020), a produção autoetnográfica não segue um modelo padronizado e cronológico de escrita, mas obedece a um fluxo de consciência e memória do pesquisador que se caracteriza pela fluidez do pensamento, reflexividade dos processos experimentados, e pela liberdade em expressar sensações e percepções sobre as próprias experiências. Contudo vale ressaltar que, apesar da sua dimensão autobiográfica, a autoetnografia não se reduz a um relato das vivências pessoais que pouco informa a respeito da realidade social. Esse método abre espaço para os pensamentos e sensações mais subjetivas do pesquisador narrador sem deixá-lo um sujeito situado num contexto sócio-histórico mais amplo e intérprete ativo desse contexto. A autoetnografia parte da análise da experiência pessoal para a compreensão da experiência

cultural (Santos, 2017). Uma potencialidade do método é justamente promover a reflexividade nas intersecções entre o individual e o coletivo, transformando as experiências pessoais no ponto de vista de onde se observa a cultura mais ampla, de forma que “poderemos estar mais próximos de captar o sentido das representações sociais e das estratégias individuais, permitindo um grau de análise mais acurado” (Santos, 2017, p. 239).

Diferente de um modelo tradicional de escrita etnográfica, como imaginou Malinowski para uma ciência antropológica baseada na objetividade do método, a autoetnografia assume o envolvimento subjetivo do pesquisador para com o fenômeno observado. Mais ainda, é necessário reconhecer que o lugar que ocupo enquanto professor-pesquisador transforma os problemas de pesquisa em problemas pessoais, uma vez que me encontro extremamente afetado pelo campo, bombardeado por intensidades específicas (Favret-Saada, 2005). Há um sentido pleno de participação com os sujeitos e com o campo de pesquisa de tal forma que me desloco para uma postura antropológica de “participador-observante” mais do que um observador que participa. Brinco com o jogo de palavras, que remete à observação-participante, própria da etnografia, uma vez que o campo veio antes da pesquisa e que minha condição de professor é anterior à postura de pesquisador. Passo a observar um fenômeno presente em um contexto do qual faço parte.

Desse modo, o uso da autoetnografia se justifica como método de pesquisa pois minha atuação como professor de sociologia é parte indissociável do fenômeno que busco compreender: a participação das identidades juvenis na constituição do ensino de sociologia, que ocorre num contexto no qual eu, enquanto pesquisador, também sou educador. Não se trata de uma avaliação das minhas atitudes como professor apenas, mas da relação entre diferentes sujeitos no campo do ensino de sociologia de um ponto de vista que parte do meu lugar de professor, sujeito participante desse campo. Defendo que essa perspectiva é privilegiada pela riqueza de informações que podem ser captadas das experiências do campo no qual estou imerso, principalmente dos processos relacionados ao fenômeno estudado, o que pode escapar da observação da prática de outros sujeitos. Defendo ainda que a autoetnografia proporciona uma capacidade ativa de relação com o fenômeno abordado, valorizando sua ocorrência e mobilizando memórias e reflexões potentes a seu respeito.

Considerando a crítica dirigida a esse procedimento metodológico (Santos, 2017) que aponta para os riscos de uma produção de conhecimento demasiado subjetiva ou particularmente preocupada com seu aspecto estilístico, compreendo como seu principal

propósito para essa pesquisa a elaboração de um caderno de práticas e memórias docente, na forma de um diário, que será analisado e interpretado posteriormente. Desse modo, o material produzido a partir da autoetnografia abarca uma escrita livre, que assume a forma descritiva, narrativa, reflexiva ou poética, cuja fonte de inspiração são as diferentes situações, eventos e lembranças do ensino de sociologia no seu cotidiano. Principalmente atenta à manifestação das identidades juvenis, a escrita do diário de campo não se limita aos acontecimentos escolares, e se mantém permeável ao que ocorre em diferentes contextos e a partir de diferentes relações sociais – como conversas com colegas de trabalho e pessoas próximas, mensagens e publicações em redes sociais, ou reflexões que surgem na vida cotidiana.

Discutido o procedimento metodológico da autoetnografia, cabe dizer que o campo por onde se desenrola a pesquisa é o ensino de sociologia, não apenas a sala de aula ou os ambientes da escola em si, mas também a comunicação que eventualmente ocorre nas mídias digitais e a relação cotidiana com outros sujeitos indiretamente envolvidos nas angústias e alegrias de um professor da rede pública mineira.

Antes disso, é indispensável explicitar o que se afirma aqui como ensino de sociologia. Trata-se antes do ensino de ciências sociais, uma vez que a sociologia é apenas uma das matrizes teóricas que compõem o ensino de ciências sociais ao longo do Ensino Médio, fazendo parte ainda abordagens da antropologia e da ciência política. As diretrizes curriculares que organizam a sociologia, através do documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), prevê um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas que extrapolam o domínio estritamente da sociologia.

A escolha pelo termo sociologia ocorre pela forma como o ensino de ciências sociais se estruturou na história mais recente da disciplina na educação básica, tanto na referência que os documentos normativos fazem da área de conhecimento para a organização das grades curriculares, quanto na consolidação de uma cultura na qual os sujeitos da comunidade escolar particularmente, e a sociedade de um modo geral, entendem como ensino de sociologia o ensino de ciências sociais.

Falar que o ensino de sociologia é o campo de onde se observa (e onde coabita o fenômeno das identidades juvenis) significa dizer que se trata de um “local” que se manifesta principalmente na sala de aula, mas que vaza (Schweig, 2015) para outros ambientes, se multiplicando num conjunto de práticas sociais experimentadas nos pedaços da escola, nas redes sociais e nas conversas informais e cotidianas. Essas práticas partem da institucionalidade

da disciplina no contexto escolar, por isso as entendo e as nomeio como “ensino de sociologia”, mas reforço que não se limitam a esse contexto. Assim, apesar do campo não ser delimitado à escola, esta ocupa centralidade na constituição das relações sociais que se desenrolam a partir dela e a transbordam. São duas as escolas que farão parte da discussão que se inicia, estas com características diferentes, em município e tempos diferentes.

A escola cujos eventos e vivências se desenrolam em 2023, se situa no município de São Lourenço, localizado no sul do estado de Minas Gerais. Imagine o bucolismo provinciano de uma cidade com menos de 45 mil habitantes movida pelo turismo em decorrência das águas minerais, em que sua economia gira em torno do turismo e comércio. A escola fica localizada numa região mais ou menos central do município, atendendo jovens de toda a cidade, e conta com aproximadamente 900 estudantes, dos quais 500 compõem o Ensino Médio, divididos em 16 turmas que ocorrem majoritariamente pela manhã, e 12 turmas de Ensino Fundamental Anos Finais cujas aulas ocorrem no período da tarde. Sem querer fazer um levantamento quantitativo sério dos dados que ilustram o perfil da escola e seus alunos, vale destacar seu recorte racial, em que a maioria dos estudantes são brancos e pardos – a partir de minha leitura particular – e, segundo dados do Censo Escolar de 2023, a maioria dos estudantes (61%) se entende como branca, uma parte menor (29%) se autodeclara parda, e uma pequena parcela (7%) se diz preta. Os dados de autodeclaração racial da escola não são surpreendentes em relação ao resto do município, que mostra uma realidade em proporções muito próximas da citada anteriormente.¹

Em São Lourenço, atuei como professor de sociologia desde 2019, inicialmente contratado pelo estado e posteriormente como funcionário efetivo da rede. Foi um ambiente onde pude construir relações mais sólidas com os colegas do corpo docente, com a equipe gestora e administrativa e principalmente com os estudantes, apesar das intermitências do período que se estende de 2019 a 2023. Além da pandemia, que nos afastou das paredes das salas de aulas e nos lançou para os ambientes virtuais do Google Classroom, o contato com os estudantes foi interditado por uma mudança curricular proposta pelo estado que alterava a oferta das disciplinas de sociologia e filosofia. De 2020 a 2022 as turmas de 2º ano do Ensino Médio não tiveram aulas de sociologia, o que foi retomado a partir do ano seguinte.

Com o pedido de remoção para a cidade de Belo Horizonte em 2024, iniciei meu trabalho em um colégio da capital, sendo apresentado a uma nova realidade e a outras dinâmicas

¹ Os dados citados sobre o censo escolar foram extraídos do site QEdu, disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>; enquanto os dados censitários da população foram extraídos da plataforma panorama do IBGE, disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

sociais. Com uma infraestrutura menor, a nova escola possuía aproximadamente 500 matrículas em 2023, sendo distribuídas em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais em Tempo Integral, turmas de Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite, e turmas da Educação de Jovens e Adultos durante a noite. Uma grande diferença entre as escolas está no perfil racial dos estudantes, já que esta apresenta um público marcadamente negro, os quais 44% se declararam pardos, 26% pretos e 22% brancos em 2023. Além desse recorte, cabe dizer que o público de estudantes se divide em dois grandes grupos: moradores da Serra e atletas. “Venho da Serra” foi a frase que mais escutei nas rodas de apresentações iniciais elaboradas com os estudantes, ou ainda “sou do São Lucas, quase Serra.” Aqui começo a perceber a sutileza dos artigos que indicam as desigualdades sociais entre os moradores da Serra, que se refere ao aglomerado da Serra, composto por diferentes núcleos residenciais e vilas (Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Santana do Cafezal, Novo São Lucas, Fazendinha, Chácara e Marçola); e os moradores do Serra, o bairro Serra, localizado na zona sul da cidade, onde reside uma população das classes médias e altas. Já os estudantes atletas vêm de diferentes lugares do estado e do Brasil para jogar nas categorias de base dos clubes que se localizam na região central de Belo Horizonte: o Minas Tennis Clube, o Mackenzie Esporte Clube, o Esporte Clube Ginástico e o Olympico Club. São jogadores principalmente das modalidades de vôlei e basquete, entre homens e mulheres, majoritariamente homens. Os atletas são responsáveis por elevar drasticamente a estatura média dos estudantes da escola.

O contato com os jovens estudantes não ocorreu sem interdições. Com a política estadual do atual governo, muitas foram as paralisações puxadas pelo sindicato que buscavam barrar a perda iminente de direitos e o acirramento da precarização da condição docente.² Como a maior parte das aulas de sociologia acontecia nos dias de paralisação, o convívio com grande parcela das turmas foi escasso, no segundo bimestre letivo, por exemplo, tivemos um número aproximado de cinco encontros.

A pesquisa se desenrola nesses contextos apresentados, e a observação (e participação) do fenômeno avaliado ocorre segundo os pressupostos teóricos discutidos anteriormente. O próximo capítulo conversa sobre diferentes situações do ensino de sociologia que exploram a expressão das identidades juvenis, fazendo uma análise dos múltiplos aspectos que constituem essas identidades em evidência.

² Fica aqui disponível uma notícia do período mais intenso de paralisações dos profissionais da educação no primeiro semestre de 2024, do jornal Brasil de Fato, referente a abril do mesmo ano: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/29/governo-zema-nao-negocia-e-professores-da-uemg-iniciam-greve>

A todos os membros da Academia, especialmente aos zelosos e atentos legentes desse excerto, humildemente gratifico vossa leitura e a disponibilidade de vosso tempo. Com inestimável respeito, prossigo a exposição argumentativa da investigação científica que se adianta, agora alicerçada nos desdobramentos do esquema metodológico encampado.

Com o prazer de vos escrever,

Gabriel Nascimento e Silva, estudante do PROMESTRE – FaE, UFMG

DA CARTA À CRÔNICA

Belo Horizonte, agosto de 2024

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Respeitosas saudações a todos e todas vocês, a quem primeiramente agradeço a inestimável companhia nessa jornada literária que tem sido a aventura da escrita desse texto tão pretencioso. Com tamanha alegria reconheço os seus empenhos por permanecerem atentos e atentas a essas palavras que se esforçam para parecer sérias e dizer alguma coisa.

Peço que continuem firmes no empreendimento árduo da leitura, mas uma pequena alteração se fará necessária nas páginas que se seguem. Temporariamente abandonaremos o modelo epistolar do texto e arriscaremos adentrar os vastos domínios da crônica. Arriscar aqui significa traçar os riscos e rabiscos que este outro modo de contar histórias nos possibilita para a próxima tarefa de transcrever um diário de campo.

A crônica é um gênero textual caracterizado por relatar um acontecimento breve e trivial. Sem formas estilísticas delimitadas, ela pode ser jornalística quando mais objetiva aos fatos, lírica se utiliza linguagem metafórica e poética, humorística enquanto possuir um tom anedótico, crítica e reflexiva se apresenta um ponto de vista subjetivo, e por aí vai. Apesar dessa diversidade, o que compreende a crônica é a cotidianidade da vida, o prosaico dos acontecimentos. Este é o sentido dos próximos relatos, de situações corriqueiras que ocorreram na experiência orgânica do ensino de sociologia.

As anotações do diário de campo foram transformadas em diferentes crônicas que abordam questões múltiplas acerca das identidades juvenis e do ensino de sociologia, seguidas de uma discussão. Correndo o risco de não parecer suficientemente acadêmico para uma instituição de prestígio como a de onde escrevo, defendo que transitar entre linguagens possibilita não apenas outra forma de escrever, mas outras formas de pensar a realidade vivida e relatada (Almeida Júnior; Oliveira; Gariglio, 2022). As crônicas possuem um apelo estético não apenas pela plasticidade linguística que coloca sob suspeita a razão instrumental exigida nas instituições de ensino superior e presente nos textos acadêmicos, mas se apresentam como instrumentos textuais que carregam maior reflexividade e espaço para a interpretação. Não se trata de abandonar o diálogo com a teoria e o rigor da pesquisa científica, mas buscar “uma escrita que articule o exercício de ser pensante e cognoscitiva, mas também imaginativa e

poética” (Almeida Júnior; Oliveira; Gariglio, 2022, p. 113). A crônica alarga os sentidos e a imaginação (sociológica).

Mas para além de uma escolha estética, a política da crônica está em explicitar que esta produção autoetnográfica é uma ficção, que a escrita do diário de campo é ficcional. Não seria toda produção científica igualmente uma ficção? Eu me refiro ao significado de ficção como criação, conforme salienta Cláudia Fonseca (2008) como alguma coisa fabricada, e não algo falso e imaginado pela completa subjetividade de quem escreve. Abusando de outra imagem metafórica, o texto científico se aproxima de um artesanato intelectual (Mills, 2009), algo forjado na elaboração constante da pesquisa e da escrita.

Quando mencionamos o texto etnográfico, sua dimensão literária fica ainda mais evidente. O antropólogo Clifford Geertz (2009) nos provoca a pensar que a validação científica dos textos antropológicos ocorre mais pela capacidade de convencimento que a escrita apresenta do que pelo recrutamento de alguma concepção epistemológica de como deve ser um texto científico. Segundo ele:

A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo ou de outro, “estado lá”. E é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita (Geertz, 2009, p. 15).

A etnografia coloca a tensa relação entre a realidade observada e a realidade relatada. O fato bruto e o registro particular. Como garantir aos leitores e pares acadêmicos que o relato etnográfico sucedeu a captura de uma realidade tal como ela é (ou como foi percebida)? Como posso assegurar que, de fato, “estive lá” atuando como professor no pitoresco campo do ensino de sociologia? Certamente a descrição atenta comunica a existência de uma realidade, mas os propósitos primeiros da etnografia não se limitam em descrever verborrágica e exaustivamente um fenômeno ou um povo, mas desfazer e refazer a dicotomia entre o eu e o outro (Fonseca, 2008).

Desse modo, o artifício ficcional das crônicas possui o potencial de agir em prol da desnaturalização da realidade ao produzir efeitos de sentido que rompem o olhar ordinário sobre a experiência sedimentada ao longo do tempo. Carrega a possibilidade de estranhar o familiar transformando a situação cotidiana em acontecimento extraordinário. Uma proposta de reinvenção do olhar.

Antes de lhes apresentar as crônicas, cabe mencionar que sua elaboração ocorreu nos meandros entre a realidade factual e o acontecimento imaginado. Ainda que as situações relatadas partam das anotações dos diários de campo em busca de alguma semelhança com o real, participa de sua construção o elemento ficcional; e mesmo que marcadamente descritivas, não existe uma intenção em descrever de forma exata e objetiva o curso dos acontecimentos, como uma tradução imediata da experiência vivida. A abertura que a autoetnografia possibilita à subjetividade do pesquisador escapa de um projeto positivista de ciência assentado em noções como objetividade e neutralidade científicas. O que não significa descompromisso com a realidade, mas uma postura que reconhece a participação ativa e concreta dos sujeitos na produção do conhecimento e qualifica sua relação com os fenômenos observados. Nesse sentido, minha relação com o ensino de sociologia é marcada por indagações, memórias, emoções e percepções íntimas que não caberiam numa proposta tradicional do fazer etnográfico que, em parte, busca controlar ou mesmo anular essas dimensões subjetivas da pesquisa.

Ficcionalizar a experiência autoetnográfica implica, ainda, uma escolha política por tornar a escrita dessa dissertação algo mais alegre e significativo, colocando em causa a assepsia e tristeza (Machado, 2004) que muito caracteriza o texto acadêmico. Escrever as crônicas se tornou uma extensão do campo de pesquisa e mesmo da minha atuação como professor, pois provocava reflexões e novas perspectivas sobre as situações relatadas, mais do que uma atividade de transcrição de anotações.

Recorrendo aos diários de campo na composição das crônicas, muitas vezes fui levado a algumas falas, reações e eventos que não haviam sido propriamente descritos, mas que emergiram no curso de sua própria elaboração de forma fragmentada e dispersa. Mesmo relatos mais fiéis aos diários de campo, algumas vezes foram recolhidos de descrições que aconteceram dias depois, mostrando-se mais significativas com o tempo e retornaram à memória com falhas, lacunas que foram preenchidas com o efeito da imaginação. Existe ainda um trabalho de edição que consistiu em recortes de falas e acontecimentos que produziram sentidos próprios para o propósito de cada crônica, um exercício de gestão da experiência e seus significados presente nas escolhas feitas durante sua escrita. Também a reconstituição dos diálogos não ocorreu sem o artifício da ficção, sendo recompostos de forma errática, com a exclusão e inclusão de certas falas e expressões que constituem seus personagens e acionam as grandes questões levantadas pelas crônicas.

Finalmente, esse gênero textual permitiu o comprometimento ético com os sujeitos da pesquisa, transformados em personagens fictícios de um enredo inventado. Garante-lhes o anonimato e a recriação dos contextos por onde passaram. Benditas essas considerações, vamos às crônicas.

Felicitações e boa leitura

Escola

– Vocês acham que a escola se parece com uma cadeia?

Sim! Ressoavam as respostas.

– Olha só como temos tantas regras a obedecer. Horário para entrar, e para sair, horário para comer. Temos que pedir para ir ao banheiro. Temos que usar a mesma roupa, um uniforme. Ficamos sentados juntos dentro de uma sala, que parece uma cela. Olhe para essas grades. – E apontaram as grades que cercavam as janelas.

– Mas vocês acham que conseguiríamos manter nosso convívio sem nenhuma dessas regras? Como seriam nossas aulas? Acham que conseguiríamos fazer alguma coisa próxima de uma aula?

– O problema é a autoridade. Podemos ter uma aula tranquila sem ficar obedecendo cada regra imposta. Acho que a escola deveria ser organizada em torno de acordos e não regras. Os acordos não são impostos, mas escutadas as duas partes, os estudantes são escutados. – essa foi a fala de Gabriela.

Os demais estudantes do 1ºA concordaram, e começaram a expor diferentes casos em que os professores foram autoritários, ou simplesmente desconsideravam suas opiniões e vontades. Nesses momentos de abertura, parecia haver um impulso muito grande em falar sobre essas situações de autoritarismo e supressão das liberdades, em evidenciar os problemas da relação professor x estudante.

– Para minha defesa, como professor, sou representante das regras da escola, e preciso fazer cumprir essas regras para garantir alguma organização. Ou então, o caos... seria inviável termos uma aula.

Tentei trazer as demandas do papel social de professor para o debate como estratégia de instigar alguma empatia dos estudantes com atitudes consideradas chatas por parte dos professores, mas fui pego no meio do caminho. Mais espertos que eu e mobilizando os agenciamentos sociais, disseram que diferentes professores agem de diferentes formas, e que não há problema em exercer essa autoridade quando eles e elas, estudantes, são incluídos e escutados.

Quis continuar com as discussões previstas para essa aula, e perguntei se eles achavam que havia diferenças entre a escola pública e a rede privada, e quais as diferenças notadas.

– Na escola particular tem uma estrutura melhor, e uma cobrança maior. A qualidade do ensino é superior por causa dessa cobrança. Eles veem os conteúdos antes e se aprofundam, por exemplo, o que nós estamos estudando agora já foi estudado por eles bem antes. Não só ter boas notas, mas também é exigido do comportamento. Os alunos da escola particular são mais disciplinados por causa dessa cobrança. – Era o comentário geral.

– A gente tinha mais suporte para aprender, não era largado como aqui. Lá havia um esquema de monitores que ficavam disponíveis no intervalo do recreio ou depois da aula para explicar as matérias que não entendemos bem. Aqui ficamos sem esse apoio. – Emília comentou da sua experiência na rede privada.

Franzi a testa e comecei a pensar sobre certa contradição que existia naquelas falas. Feita inicialmente uma crítica à imposição de regras e à limitação à autonomia e criatividade que o aspecto normativo da escola colocava sobre os estudantes, um elemento que eles observavam como relevante para a melhoria da qualidade da educação na rede pública, era justamente maior cobrança dos seus comportamentos. Disciplina.

– A ideia é buscar o meio termo. A gente quer ser ouvido, a gente quer mais espaço, mas não pode ser de qualquer jeito, não pode ser largado. – Disse Gabriela, e continuou falando de professores que simplesmente não se importam com o que acontece na escola, o que muitos colegas concordaram. – Tem muita aula que não serve pra nada e o professor só chega e enrola a gente e vai embora. Projeto de vida, por exemplo, é uma matéria que não serve para absolutamente nada, a gente fica aqui falando sobre coisas aleatórias que não acrescentam. As aulas de projeto de vida podiam ser substituídas por outras que nos ajudassem mais com coisas que realmente importam. Eu não me sinto preparada para fazer uma prova, para fazer um Enem, para fazer uma prova de concurso. – Os colegas continuaram concordando.

– Agora você vai numa escola particular e vê se eles têm projeto de vida, vê se eles têm projeto de vida igual a gente. Lá eles estão estudando as matérias que a gente deveria estar estudando também, para preparar para o futuro. Esse Novo Ensino Médio só serviu para piorar as coisas.

Se pudesse, Bourdieu teria se levantado diante da fala de Gabriela. Ela traduziu a lógica da escola reprodutora ao refletir sobre a própria experiência como estudante da rede estadual com a implementação do NEM.

– E por que vocês acham que isso acontece? Essa diferença das escolas particulares e públicas? Essa diferença das matérias e do Novo Ensino Médio entre as escolas?

– É o sistema né?! – Esse comentário de Gabriela encerrou a aula.

O título dessa crônica poderia ser qualquer coisa que indicasse a tensão entre a institucionalidade da escola e as subjetividades estudantis. Ao pensarem a escola enquanto uma instituição total tal qual a cadeia, os estudantes mobilizam os aspectos normativos que disciplinam os comportamentos, as regras que lhes impõem o modo como devem se vestir, os horários de entrar e sair, de comer e ir ao banheiro, além da estrutura física que encerra os corpos num espaço limitante. A compreensão da escola como forma de controle, e suas relações de poder e autoridade, aparece fortemente na fala inicial dos estudantes, ao mesmo tempo que expõe sua subjetividade em interpretar criticamente a “instituição escola” e negociar seu aspecto normativo. Como reivindicou Gabriela, as regras deveriam ser substituídas por acordos que contemplassem a posição das autoridades instituídas pela escola, como a equipe diretora e professores, e as vozes dos estudantes, sobre quem essas regras recaem. A postura mais ou menos arbitrária de certos professores corrobora com comportamentos mais ou menos disciplinados e comprometidos dos estudantes, ressoavam os relatos da sala.

A fala dos estudantes manifestam pois, o que Juarez Dayrell (1996) indica como a dualidade da escola. Por um lado, a institucionalidade escolar está nas normas que gerenciam seu espaço e tempo, que definem os comportamentos e regulam as relações entre os indivíduos agidos por sua força institucional. A própria arquitetura é capaz de orientar as ações individuais, e mais do que isso, de proibir outras tantas maneiras de estar no mundo.

Por outro lado, há uma apropriação inventiva do espaço escolar e uma subversão criativa das regras, o que implica novas dinâmicas sociais, dinâmicas que escapam à institucionalidade da escola e privilegiam as interações e o convívio. Assim a escola se mostra um campo de sociabilidade e expressão das identidades juvenis, que a ressignificam a partir de suas experiências e visões de mundo. Entendo que a perspectiva crítica que os alunos do 1ºA trouxeram a respeito da escola e de diferentes situações envolvendo outras aulas é ela mesma uma evidência da apropriação ativa deste espaço. Saem do papel social passivo que se espera do aluno e se assumem como sujeitos perspicazes na análise que fazem dos lugares onde estão situados.

Porém essa dupla dimensão da escola não pode ser vista de uma maneira maniqueísta, em que sua institucionalidade é sempre limitante e sua sociabilidade apenas benéfica. Na

interação escolar também são reproduzidos os preconceitos de nossa cultura, e sua organização institucional pode garantir um convívio respeitoso e a oferta de um ensino mais proveitoso. Essa complexidade aparece nas falas dos estudantes ao longo do relato, o que também ocorre na pesquisa de Geraldo Leão (2006), realizada com jovens pobres da periferia de Belo Horizonte atendidos por um programa de inclusão social, na qual ele aponta:

Se os jovens manifestavam grande repulsa às atitudes injustas e autoritárias, por outro lado havia um sentimento de que a escola pública não tinha normas, de que não havia autoridade. Por diversas vezes os jovens relataram situações de descontrole da disciplina escolar numa clara exposição da impotência dos professores e diretores. Muitas vezes tenta-se resgatar o controle da disciplina e da autoridade com regras que não fazem sentido para os alunos, como a exigência de uniformes ou a proibição de uso de bonés. Em outros casos, a escola negocia a disciplina rebaixando o nível de exigências, o que reforça a imagem da desvalorização da escola pública (Leão, 2006, p. 42).

Geraldo Leão sintetiza a ambiguidade presente nas falas dos estudantes ao longo da aula. A autoridade é tida pelos estudantes como um aspecto que importa na organização do espaço escolar, de seu tempo e das relações sociais entre os diferentes sujeitos que ali interagem. E maior fica a percepção sobre sua importância à medida em que a organização cessa, afetando diretamente a qualidade do ensino, ou mesmo a possibilidade de formas de convívio mais respeitadas. Gabriela e toda turma do 1ºA consideram a dimensão institucional e normativa da escola ao mesmo tempo em que apontam para a apatia de uma porção de professores ou o simples desinteresse governamental em proporcionar um ensino que seja competitivo com o ensino percebido nas escolas da rede privada. E nesse ponto, enquanto estudantes da rede estadual, são capazes de compreender a perversidade da implementação do Novo Ensino Médio como política que reforça e agrava as diferenças de oportunidade e acesso à educação e ao mercado de trabalho.

A comparação feita por Emília a partir da experiência que teve como estudante de uma escola particular também endossa sua percepção negativa em relação à escola pública enquanto um lugar onde não se aprende adequadamente. Sem o sistema de tutores que a auxiliavam na escola particular onde ela estudou, e a falta de apoio ou incentivo na rede estadual a convocava a uma atitude desinteressada, de pouco comprometimento com as aulas e sem nenhum estímulo intelectual. Fazer o básico para passar de ano era uma ideia que não ventilava apenas na cabeça de Emília, mas do conjunto dos estudantes.

Essa percepção da escola como um lugar caótico que não garante a educação prometida leva estudantes, muitas vezes, a posturas fatalistas sobre a impossibilidade de ascensão social através da escola pública. Lá se vai apenas para interagir ou encontrar os colegas e “as

meninas”, como revelou um estudante do noturno noutra situação. O ambiente escolar como um campo de encontros e espaço de sociabilidade está mais evidente na postura de estudantes que calculam como inúteis seus esforços escolares para traçarem um futuro mais promissor no mercado de trabalho.

É o que Geraldo Leão chama do desânimo manifestado pelos estudantes ao se depararem com o descompasso entre a promessa feita pelas mídias e famílias de que a educação é uma alternativa à mobilidade social e um valor em si, com as experiências frustrantes de escolarização. Nas suas palavras:

A atitude ambígua dos jovens emergia do conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino. Tal ambiguidade tomava a forma de um desânimo com a escola (Leão, 2006, p. 39).

Continua dizendo como o desânimo é ainda um sintoma de uma lógica neoliberal que coloca ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso, já que supostamente todos teríamos iguais oportunidades de sucesso e que teríamos liberdade para decidir sobre os caminhos trilhados a partir de nossas escolhas e experiências. Desse modo, a deterioração do valor da escola e a atitude estudantil apática ou indisciplinada aparecem com sintoma de uma consciência infeliz do indivíduo diante de sua trajetória escolar. Não por acaso, Gabriela e o restante da sala identificam no componente curricular de Projeto de Vida a incompatibilidade da escola com as experiências juvenis, pois é uma matéria que não se conecta com a vida dos estudantes e que em nada acrescentaria. Ao contrário, ela corrobora com um discurso meritocrático e individualizante que se alia ao desânimo do jovem estudante.

Educar para incomodar³

Depois de passar nas salas e pedir emprestado os estudantes participantes dos “grupos de trabalho” do whatsapp, nos sentamos numa mesa da cantina para acordos e decisões. Em aulas anteriores havíamos formado os grupos virtualmente com um punhado de estudantes que representariam os interesses de cada turma, levando os assuntos mais quentes, as propostas para as aulas, seu formato etc. A turma do 2ºA optou por um conjunto de aulas sobre religiões, e faltávamos organizar essas aulas nos seus pormenores, o que estávamos fazendo na mesa da cantina naquele momento. Os objetivos pedagógicos foram se desenhando lindamente na conversa que se formou com um grupo de mais ou menos oito estudantes.

“Queremos conhecer mais sobre diferentes religiões”; “acreditamos que conhecer é um passo importante para a quebra de preconceitos e ideias superficiais sobre as religiões”; e de forma mais certa “conhecer diferentes religiões é uma forma de reconhecer a diversidade religiosa buscando o respeito e uma postura mais crítica diante dos preconceitos que vemos na nossa sociedade” eram discursos que aventavam propósitos para nossas próximas aulas. Assim se formaria a sequência de aulas sobre diversidade religiosa.

Professor orgulhoso que estava, percebi a potência de um trabalho de desconstrução sobre o fenômeno religioso e principalmente sobre visões preconceituosas e do senso comum a respeito das minorias religiosas da sociedade brasileira – essa era a importância de uma aula sobre diversidade religiosa. Buscamos selecionar diferentes religiões para abarcar a pluralidade religiosa da cultura brasileira, principalmente aquelas que identificamos como alvos principais de práticas discriminatórias em nossa sociedade, e religiões praticadas pelos estudantes os quais demonstravam grande necessidade de discutir a respeito.

Até o evento de discussões coletivas para a elaboração das aulas, as coisas transcorriam não sem conflitos ou incertezas, mas eram habilmente superados pelo grupo. Porém o que ocorreu no dia seguinte marcou o desafio da diversidade, não apenas do ponto de vista pedagógico ou escolar, mas também cultural. Lívia, uma estudante que também havia participado das conversas – me procurou no intervalo do recreio falando sobre seu incômodo com o tema e a metodologia propostas.

³ Texto apresentado na Revista Brasileira de Educação Básica (Alves *et al.*, 2024), resultado de um trabalho coletivo durante a disciplina de Seminários II no Programa de Mestrado Profissional da FaE - UFMG

– Não acho que religião é um assunto que deve ser tratado na escola dessa forma como organizamos, mas uma coisa da vida de cada pessoa. É um assunto polêmico que não se discute e cada um tem a sua.

– Mas foi um assunto de muito interesse dos seus colegas, como você acompanhou as discussões. Também uma forma de mostrar que podemos discutir religião sim, e numa boa. – Tentei argumentar.

– É que eu não gostaria de falar sobre a minha religião, principalmente se alguém falasse alguma coisa errada ou que eu não gostasse. Não gostaria de expor minha religião, sabe?! De expor a minha crença e minha fé dessa maneira. Também ficaria incomodada ouvindo sobre outras religiões que não são a minha e que eu não acredito. Acho que não devemos falar sobre isso na escola. Daí queria te pedir para fazer um trabalho à parte e não participar das conversas e apresentações. Pode ser um trabalho sobre religião mesmo, só não gostaria de participar das apresentações, até porque não fico muito à vontade com a turma.

Lívia havia chegado na escola entre o final do primeiro e início do segundo bimestre, e ainda não tinha se enturmado com o restante dos colegas. Busquei compreender melhor os motivos que a levaram a tomar aquela posição, já que o propósito das aulas não era expor nenhuma manifestação religiosa de forma vexatória, mas justamente o contrário, conhecer as diferentes crenças e práticas religiosas presentes na nossa sociedade a fim de questionar discursos discriminatórios e percepções do senso comum, e que a turma havia se mostrado bastante aberta e madura para discutir o assunto sem ofender ninguém.

– Então... teve umas situações na outra escola que não achei muito legal quando a gente falava de religião, me deixava desconfortável. Inclusive foi nas aulas de sociologia mesmo. – Ela replicou. – Até conversei lá em casa sobre isso e minha mãe também não acha legal falar sobre esse assunto da maneira como organizamos. Por isso te peço para fazer um trabalho por fora.

Acabei consentindo naquele momento, uma decisão que hoje tomaria de outra forma. Seja para preservar a equipe diretora (e a mim mesmo) de um possível conflito com as famílias, ou para garantir o bem estar da relação com aquela aluna, que já tinha certa resistência com as aulas de sociologia, organizamos um trabalho paralelo e respeitei sua ausência nas apresentações das aulas seguintes – que se mostraram muito importantes no conhecimento sobre outras manifestações religiosas, na desconstrução de diferentes pré-noções que os estudantes tinham, e na possibilidade de expressão das identidades religiosas de muitos jovens.

Fui ruminando a situação ao longo dos dias seguintes e, incomodado pelos corredores da escola afora, percebi que aquelas aulas, ao menos, incomodaram.

Ao longo do bimestre, formamos “grupos de trabalho” pelo WhatsApp para discutirmos a organização das aulas que se seguiriam com as turmas de 2º ano. Metodologia ativa, invertida ou outro nome que se dê, essa proposta surgiu de um diálogo valioso com professores colegas do Promestre que partilhavam inquietações semelhantes sobre formas de estimular o engajamento escolar e social dos estudantes com as aulas, que estas fossem mais significativas às experiências e identidades estudantis, e que a primazia da responsabilidade do professor no processo educativo fosse repensada e rearticulada. Tratava-se de uma experimentação que privilegiasse as perspectivas estudantis, pautada num modelo de aulas mais horizontais que deslocassem a centralidade da figura do professor.

A turma 2ºA demonstrou bastante engajamento na organização da sequência didática, com confrontação aberta de ideias, discordâncias nas propostas e tentativas de consensos. Um trabalho de autogestão que vejo hoje como exitoso do ponto de vista da construção coletiva, da participação ativa dos estudantes e dos resultados a que se propôs desde sua concepção. Contudo a conversa com Livia surpreendeu a expectativa que vinha construindo sobre as atitudes mais ou menos abertas dos estudantes a respeito do tema trabalhado.

A situação me arremessou num emaranhado de reflexões sobre as aulas de sociologia e a escola. Qual ação possível poderia tomar como professor diante daquela situação, que me pareceu de uma evidente postura intolerante? Quais os sentidos mobilizados com a proposta daquela aula e suas implicações? Qual o papel da escola na vida das juventudes e diante dos coletivos dos quais fazem parte? Que tipo de concepção a respeito da escola aquela estudante articulou para fundamentar seu posicionamento? Afinal para que a escola?

Que consideremos a escola como agência de transformação ou como instrumento de reprodução da ordem vigente, não se deve perder de vista sua realidade sociocultural como espaço que manifesta as dinâmicas e contradições do contexto social mais amplo em que está inserida. Uma sequência de aulas sobre diversidade religiosa implica necessariamente encarar os desafios da diversidade numa sociedade em que a intolerância e o racismo religioso são problemas constantes. Quero dizer que, como parte da sociedade mais ampla, a escola é

atravessada pelas relações sociais e dinâmicas culturais que a compõe, e não uma entidade isolada da realidade concreta.

Contudo defendo que em nenhum outro espaço seria possível a experiência que vivemos com as conversas e posteriores apresentações dos grupos de estudantes a respeito das diversas manifestações religiosas, que surgiram de um interesse genuíno das turmas. A postura estudantil diante da questão da diversidade religiosa movimentou os estudantes para uma ação coletiva importante na formação da cidadania num contexto democrático, promoção do pensamento crítico, e desnaturalização de nossas formas de existência em sociedade. Sem querer ser capturado pelo idealismo das dinâmicas escolares, penso que a situação vivida mostrou uma potência da escola para discussão de questões que nos cabem enquanto seres sócio-históricos inviáveis ou muito dificultosas em outros contextos. Porém é importante observar que a formação de uma postura mais voltada ao diálogo, à diversidade e à resolução de conflitos que aparecem no ambiente escolar, não é um processo social natural e espontâneo, mas resultado de projetos pedagógicos e políticos presentes em diferentes formas de conceber a própria escola. A existência de uma sala de aula com jovens com diferentes experiências e identidades religiosas não garante automaticamente a criação de uma atitude de respeito e tolerância entre esses sujeitos, ao contrário, pode levar ao acirramento de comportamentos preconceituosos. Da mesma forma, alerta Tomaz Tadeu da Silva (2014) sobre a ingenuidade liberal ao abordarmos a diversidade sem compreendermos a construção política da identidade e da diferença. Para esse autor, uma pedagogia baseada na celebração da diversidade e da tolerância como atributos da natureza humana não só corre o risco de reforçar as identidades hegemônicas ou a dicotomia “tolerante x tolerado”, como ainda negligenciar a construção social da diversidade e todas as relações de poder que esse processo envolve.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção, significa tratar a relação entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes que estão aí desde ou passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno desse sentido (Silva, 2014, p. 96).

A recusa de Livia ao discutir não só sobre outras religiões, mas também sua própria, demonstra uma recusa a compreender como as identidades e diferenças religiosas são construídas socialmente. Além disso, transparece uma visão de mundo conservadora sobre a escola, que seria um ambiente para falar de várias questões, mas não de religiões, por se tratar de um assunto polêmico e reservado à vida privada de cada pessoa. Nessa perspectiva, a escola,

para ser um lugar seguro intelectual e afetivamente, não poderia esbarrar nas nossas opiniões e preconceitos, a não ser que fosse para reforçá-los.

Contudo também se deve ponderar sobre a perda da hegemonia da escola nos processos de socialização das juventudes (Pereira, 2015; Setton, 2005). Outros espaços participam e “disputam” a socialização juvenil com a escola, fazendo com que as relações que nela ocorrem possam gerar conflitos ou desacordos com as relações que se dão fora dela. As redes sociais, o trabalho, os esportes, as religiões, a rua e a família são lugares que “fazem” as juventudes assim como o espaço escolar. Lívia traz um posicionamento que identifico partir da família e da religião. Sua vivência religiosa particular predispôs um posicionamento mais fechado ao debate sobre a diversidade religiosa, que foi endossado pela sua mãe, com quem provavelmente compartilha sua crença. Outros estudantes assumiram posturas mais abertas ao diálogo, justificando que viam a realização daquela atividade pedagógica como um espaço para conversar sobre as próprias experiências religiosas ou mesmo desconstruir preconceitos sobre suas religiões.

Com isso, gostaria de afirmar que ter ou não religião não é um fator definitivo nas atitudes dos jovens estudantes em relação à atividade que a crônica relatou, mas há outros fatores que participam da tomada de posicionamentos, como a família, a filiação religiosa, as trajetórias religiosas particulares e a relação com os colegas e com a escola. Assim vemos os diferentes caminhos que a religiosidade proporciona na construção das identidades juvenis.

Ao meu coração num domingo

“Eu sou uma mulher negra, e é óbvio que eu já me senti desconfortável ou inferior perto de mulheres brancas.... e ainda me sinto.

Eu sou uma mulher negra, e é óbvio que eu já fui trocada por uma mulher branca.

Eu sou uma mulher negra, e é óbvio que eu nunca saí desarrumada, até porque a sociedade cobra mais vaidade de uma mulher negra do que de uma mulher branca.

Eu sou uma mulher negra de pele clara, e é óbvio que várias pessoas dizem que eu nem sou negra, e sim moreninha ou parda.

Eu sou uma mulher negra, e é óbvio que eu só acompanho outras mulheres negras nas redes sociais.

Eu sou uma mulher negra, e é óbvio que eu tenho que ser três vezes mais esforçada, porque além de ser mulher, eu sou mulher negra e pobre.”

Mais ou menos em março, se propagou nas redes sociais (em especial Instagram e TikTok) uma trend bem-humorada que consistia na pessoa se apresentar falando algo do tipo “eu sou... e é claro que...” para essa pessoa mostrar as situações mais marcantes e inusitadas que experimenta por assumir o lugar que informa no início do vídeo. “Eu sou professor e é claro que eu repito a mesma orientação vinte vezes”, seria um exemplo de como a trend poderia ocorrer. O vídeo segue com a pessoa falando diferentes situações inesperadas em cenários diversos, como se estivesse construindo o vídeo ao longo do dia. Nessa mesma pegada, as pessoas se apropriaram da ideia para abordar temas de relevância coletiva e fazer denúncias ou críticas a questões sociais como o racismo, sexismo, exploração do trabalho e outras violências e preconceitos. Foi nesse contexto que Nina decidiu elaborar um vídeo falando sobre sua condição como mulher negra, montando diferentes frases em cenários conhecidos da cidade ou em situações cotidianas como um almoço ou descendo uma escada.

Aluna muito atenta às aulas de sociologia e bastante participativa, Nina quase sempre vem conversar comigo assim que entro na sala. Desde o ano passado até agora, sua postura mudou muito, passando de uma aluna que pouco se importava, dormia durante as aulas, e ficava em falta com a entrega das atividades; para uma aluna considerada exemplar, engajada às discussões, sempre comentando algo durante a explicação, e empenhada na entrega dos trabalhos propostos. Minha comunicação com ela se intensificou muito esse ano pois cada aula

é uma oportunidade que ela tem de conversar sobre algum caso que tem acontecido na escola a envolvendo e outras pessoas da turma.

Além das conversas em sala de aula e nos corredores quando nos encontramos, conversamos com certa regularidade nas redes cibernéticas do Instagram. Nossa principal dinâmica de comunicação é a troca de vídeos, postagens, músicas, notícias ou qualquer outro material que encontramos e achamos ser do interesse do outro. Esses materiais se referem predominantemente a questões raciais ou de gênero, ou ambas. Um caso de racismo amplamente divulgado, uma discussão teórica na fala de uma pensadora, a letra de uma música que aborda temas sociais, uma trend das redes que viralizou, influenciadoras e influenciadores que admiramos o trabalho, e por aí vai. E nessa interação cibernética, ao final de abril, Nina manda uma mensagem dizendo que tinha algo importante para dizer. Foi assim que ela afirmou:

“Urgente não é não kkkkkk

Eu vou dizer agora mesmo

Sabe Gabriel eu sinto que mudei muito de um tempo pra cá, hoje me identifico cada vez mais comigo mesmo

E pra mim você fez muita parte disso

Antes eu não tinha noção de muita coisa, agia cegamente

Não entendia o lugar que eu tinha na sociedade sabe, e eu acho que saber em que lugar você tá é muito importante

E as conversas com você e suas aulas ajudaram no meu amadurecimento

Ainda acho que tenho muito pra amadurecer, mas você foi essencial demais

Com você eu aprendi muito”

Era domingo.

A trend publicada por Nina já levanta diversas questões para pensarmos como ela entende e assume sua identidade enquanto mulher negra numa sociedade racista e sexista. Sem dizer, ela mobilizou de forma fantástica a noção de interseccionalidade (Collins; Bilge, 2020) nas suas vivências, revelando como as muitas dimensões de sua subjetividade se reconfiguram

a ponto de formar uma experiência singular marcada por diferentes formas de opressão. Ser mulher, negra e pobre num contexto social como o nosso exige dela um esforço três vezes maior, já que as estruturas do racismo, do sexismo e da desigualdade socioeconômica recaem sobre ela com uma intensidade triplamente devastadora. As diferentes formas de opressão não apenas se somam na formação de um cenário de desigualdade de oportunidades e violência cotidiana, mas configuram uma trajetória particular marcada pela exclusão racial, de gênero e de classe ao mesmo tempo.

Temas como padrões estéticos, miscigenação e sororidade também são explorados de forma criativa na trend postada. O sentimento de inferioridade perto de mulheres brancas demarca a subalternidade da dupla condição que Nina enfrenta enquanto mulher negra; ser chamada de moreninha ou parda expõe o uso político do processo histórico de miscigenação como projeto de embranquecimento da população; e o fato de seguir outras mulheres negras nas redes sociais torna-se uma forma de resistência, de se reconhecer positivamente, de ver a si mesma com outros olhares que não os da sociedade que a oprime.

Defendo ainda que, ao produzir um conteúdo nas redes sociais que denuncia o racismo e o sexismo através das próprias experiências, Nina acaba por criar uma identidade positiva que reconhece um lugar social negligenciado e cujas vivências são invisibilizadas na nossa sociedade, especialmente por grupos dominantes. Ela sai do lugar passivo de quem sofre tais opressões para assumir uma subjetividade ativa que fala sobre as opressões vividas, uma situação que “tem a ver com o empoderamento, pois precede o momento no qual alguém de torna o sujeito falante, falando de sua própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 227). Portanto uma ação anticolonialista, uma vez que ela mesma se cria como sujeito ao narrar-se, e rompe com uma subjetividade subalterna criada pelo outro hegemônico. Nina se cria como um “eu”, e não como o “outro” do sujeito colonial branco e masculino. Toma o poder de definir a si mesma.

Importante notar que esse processo de constituição de si ocorreu nos ambientes virtuais das redes sociais embarcando na viralização de uma trend conhecida do Instagram e TikTok. E como somos “desafiados a perceber a tecnologia como elemento constitutivo da cultura juvenil na contemporaneidade” (Reis; Jesus, 2014, p. 29), vale dizer que as redes sociais nas quais o vídeo foi postado não são apenas ferramentas úteis para a disseminação de conteúdos ou, como o caso discutido aqui, uma plataforma de apresentação do eu, mas parte integrante e indissociável das subjetividades e dinâmicas sociais juvenis nos dias de hoje. Tecnologias da informação e comunicação de um modo geral compõem as culturas de juventudes ciborgues de

forma tão imbricada que ciberespaço e mundo físico se sobrepõem, coexistem. Seria equivocado separar o indivíduo virtual do indivíduo real, pois este se constitui com o ciberespaço. Através das redes sociais, Nina teve acesso às tendências digitais, ao formato das publicações virais, pode acompanhar discussões políticas e sociais que participaram da construção de seus posicionamentos, seguiu outras pessoas com quem partilhava visões de mundo, mobilizou recursos estéticos para produção de conteúdo, enfim configurou uma subjetividade indissociável do universo virtual.

Sobre esse aspecto, quero ainda ressaltar a complexidade das dinâmicas juvenis no ciberespaço. Ao mesmo tempo em que as juventudes são lançadas à lógica própria das redes sociais e de ambientes virtuais que, em grande parte, pautam o consumismo e um formato de interação; elas também ressignificam esses espaços. Deve-se questionar a pretensa liberdade das redes e considerar como os algoritmos agem de modo eficiente na orientação dos nossos comportamentos na virtualidade, atuando como verdadeiras instituições sociais. Porém as juventudes demonstram modos autênticos de expressão e interação através das novas tecnologias. Tenhamos o caso de Nina como exemplo, em que ela reelabora uma trend viral nas redes sociais cujo intuito inicial era bastante distante da proposta que ela, como jovem mulher negra, apresenta. Há um uso tático das redes sociais que redefinem continuamente a configuração do ciberespaço.

Finalmente gostaria de comentar sobre o lugar do ensino de sociologia no decorrer deste relato. A relação com Nina ocorreu devido às interações construídas ao longo do tempo, especialmente pelas discussões levantadas nas aulas de sociologia e humanidades do ano anterior. Na disciplina de humanidades e ciências sociais (do Novo Ensino Médio), me propus a abordar a questão da diversidade sob a ótica dos preconceitos, estendendo longamente sequências didáticas sobre recortes sociais específicos – por exemplos a questão racial, gênero e sexualidade. Isso fez com que ficassemos mais atentos e atentas a certas questões que ocorrem inclusive no ambiente escolar, e acredito que isso tenha causado um impacto positivo na trajetória de Nina, que passou a reparar e comentar certas situações de modo mais ávido e crítico.

Assim, a sociologia se mostrou uma ferramenta fundamental de construção identitária da protagonista dessa crônica, e isso ocorreu ao mesmo tempo em que se tornou um conhecimento capaz de desvelar certas estruturas de poder do nosso contexto social. Nina conheceu melhor o lugar que está na sociedade porque é muito importante “saber o lugar que

você está”, fazendo com que ela se identificasse mais consigo mesma ao longo do tempo. Com esperança e até ingenuidade, arrisco dizer que o conhecimento sociológico cumpriu a grande promessa de conectar história e biografia, forjando a imaginação do sujeito no mundo a partir da trajetória de uma jovem no interior de Minas Gerais. Imaginar sociologicamente seu “lugar no mundo” foi (talvez) recurso essencial na construção de uma identidade combativa e crítica.

[...] o conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador – todas as vezes em que os mecanismos que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento, ou seja, todas as vezes em que ele toca nos fundamentos da violência simbólica (Bourdieu, 2001, p. 19–20).

Para Pierre Bourdieu, mais que uma contemplação fatalista das estruturas de poder que nos cercam enquanto indivíduos enredados na trama social, a sociologia é um instrumento de combate. Ela é um conhecimento necessário ao processo de dissecação dos mecanismos que constituem a ordem social presentes na experiência humana. É uma arma de compreensão crítica da realidade que pode levar a uma postura atenta e responsável diante do mundo.

As vivências de Leozinho

– Pensando nessa questão, gente, quais bairros vocês identificam que são bairros ricos e bairros pobres na cidade? Começando pelos bairros mais ricos. E o que faz vocês identificarem que são bairros ricos?

– O Vale dos Pinheiros. – essa é uma resposta geral da turma. – No Vale só tem casão, cê não vê gente pobre morando lá. As ruas são bem organizadas, tem iluminação, tudo certinho.

– E o pessoal acha ruim quando a gente passa lá. – começou a relatar Leozinho – Cê sabe que tem o pessoal do grau e que às vezes a gente junta e vai andando pela cidade né?! Lá no Vale tem pouco movimento e a rua é boa pra gente dar grau. A gente faz ali na rua principal do Vale mesmo, perto daquela pracinha que o pessoal vai para passear, levar as crianças, principalmente passeio de família, cê sabe essa pracinha né?! Ou então a gente subia para o loteamento que estão fazendo lá em cima, já asfaltaram e ficou bom ir pra lá. Mas uma vez que a gente foi lá dar grau, o pessoal ficou olhando feio pra gente, os véio ficaram olhando feio. Tem muita gente mais idosa lá né?! Deu um tempo, a viatura apareceu e veio devagar, parou e veio falar com a gente. Eles falaram pra gente ir embora e que a gente não podia fazer aquilo, que era crime dar grau. Eles não foram violentos, não bateram na gente, nada desse tipo. Foram lá para assustar e mandar a gente embora mesmo.

A conversa sobre segregação socioespacial continuou. Perceber como as desigualdades se manifestavam no território da cidade também significava discutir a situação de precariedade dos bairros mais pobres. Os bairros onde os estudantes moravam. Leozinho continuou contando sua experiência na cidade, dessa vez falando da Companhia de Habitação Popular, a Cohab.

– Lá na Cohab aconteceu uma situação na horta comunitária. – Os outros alunos começaram a ouvir a história com atenção, pois Leozinho era o único aluno da sala a morar nas “casas populares”, como eram conhecidas. E como não entendemos a questão da horta comunitária que ele citou, logo explicou. – Tem um vereador que mora lá perto da gente, o Chiquinho... não lembro do nome direito, enfim... ele fez uma horta comunitária lá pro pessoal poder usar quando precisasse, tipo assim pegar uma verdura quando quisesse, conforme a necessidade da família. Plantar e colher quando quisesse e precisasse né?! Todo mundo podia usar, e esse vereador ia sempre cuidar da horta e ver se estava tudo em ordem. Daí uma vizinha nossa começou a pegar os legumes lá e vender na quitandinha dela. Ela tinha um comércio lá no bairro e começou a pegar o que o pessoal tava plantando e vendia pro mesmo pessoal. Descobriram que ela tava

fazendo isso, arrumaram confusão com ela e depois colocaram uma câmera lá na horta para impedir que isso acontecesse de novo.

Ouvimos o relato com atenção, e eu montei um cenário na cabeça, imaginando como a horta foi construída, a câmera instalada, os moradores plantando e colhendo, e a vizinha gananciosa. Mas as histórias da Cohab não tinham acabado, e à medida que as discussões da aula avançavam, outra situação inusitada surgiu na fala de Leozinho. De alguma forma, acabamos comentando como a iluminação pública era importante não apenas para garantir a visibilidade da circulação, mas também como prevenção de crimes e violência.

– Noh é verdade, isso faz muito sentido mesmo. O pessoal sempre quebrava a lâmpada de um poste lá perto de casa. Era uma rua mais afastada, lá no alto da Cohab, que funcionava uma boca. O pessoal vendia nessa rua, e o poste acabava mostrando o que eles tavam fazendo né?! Então eles iam lá e quebravam a lâmpada para ficar no escuro, ficar na surdina e não dar na cara de todo mundo o que tava acontecendo. Daí a prefeitura trocava a lâmpada e eles iam lá e quebravam de novo. Foi assim algumas vezes até que pararam de trocar a lâmpada.

Aquele dia foi Leozinho quem conduziu a aula.

Também morre quem atira

Os estudantes vão chegando aos poucos ao longo da aula. Os primeiros horários são sempre assim, não importa a turma, o turno ou o período do ano. Acabávamos de voltar do recesso escolar, e era a primeira aula de uma segunda-feira com as turmas do noturno. Começávamos às 18h30, e os estudantes iam chegando aos poucos ao longo da aula.

Essa turma especificamente era pequena e considerada boa pelos demais professores de forma geral. Começou minúscula no início do ano, com grande rotatividade de alunos, mas de uns meses para cá a turma cresceu. Muitos alunos da manhã migraram para noite alegando que começaram a trabalhar ou assumiram outro turno de trabalho e que precisaram ajustar os horários, e mesmo chegaram estudantes de outras escolas.

João chega mais ou menos junto de outros colegas, alguns minutos depois do início da aula, dizendo que agora estava andando armado. Ele fala alto sem se preocupar se o restante da sala ouvia ou não, abrindo a mochila para confirmar a veracidade de sua fala.

Eu estava passando no quadro os conceitos e ideias que iríamos trabalhar aquela noite, quando parei para escutar a conversa que se iniciava com a chegada daqueles alunos. Virei para o restante da sala e vi o momento em que João abriu a mochila para mostrar aos colegas o cano que carregava.

- Uai, João, o que é isso aí? Por que você tá com isso aí? – pergunto.

- Ah fessor, agora tenho que andar assim, fui ameaçado. Me ameaçaram lá fora e agora eu preciso me defender, preciso andar prevenido para não acontecer nada.

- Mas você não pode carregar isso na escola, não. Imagine se acontecesse alguma coisa, isso pode te machucar. Não tá certo trazer isso pra cá, não.

- Eu preciso me defender, fessor. E se me pegam na rua?!

Voltei a passar o conteúdo no quadro enquanto ouvia de soslaio a conversa com os colegas que se sentavam perto dele. Ele dizia com um tom de confiança que agora carregava uma arma para se defender.

Desde quando chegou à escola, havia algumas semanas, João nunca demonstrou um comportamento agressivo, preocupado ou nervoso, pelo contrário, era um rapaz de gestos

tranquilos e olhar sereno. E foi dessa mesma forma, sem exaltação ou nervosismo, que ele falou que estava carregando uma arma com ele.

Continuei a aula conforme o planejamento previa. Não que essa atitude refletisse a banalização da violência no contexto em que estávamos, mas foi uma reação quase imediata de alguém que não sabia como agir diante daquela situação.

Era uma aula sobre cidadania.

Pílulas de gênero

A dinâmica teve continuidade, e quando o grupo das meninas denunciou a situação de abuso e assédio sexual a que as mulheres estão submetidas, Augusto comentou:

– Assédio... homens também sofrem com assédio. Eu por exemplo, sofro assédio com bastante frequência, assim, na rua e no transporte público. Em pouco tempo eu posso contar umas três vezes que isso aconteceu comigo recentemente, de passarem a mão na minha bunda.

A sala não discordou da fala em si, mas as meninas disseram que isso acontece mais com mulher, que a violência sexual é cotidiana, todos os dias o assédio é uma questão para elas. Mesmo que seja através de um olhar mais malicioso, considerou Marcela.

Quando se discutiu a questão das tarefas domésticas como um papel a ser desempenhado particularmente por mulheres, Augusto de novo comentou:

– Lá em casa meu pai é quem cuida da casa. Desde cedo é ele quem sempre fez isso, e não minha mãe. É meu pai o responsável por cuidar da casa, então não acho que dá para falar que as mulheres é que são delegadas ao serviço doméstico. Talvez a gente pudesse falar isso há uns 15 anos atrás, mas as coisas mudaram e existe maior igualdade entre homens e mulheres sim.

Alguns colegas homens não concordaram, mas também não se dispuseram a discordar. As meninas também fizeram cara de discordância, mas não argumentaram contra a experiência de Augusto. Fui eu quem disse que aquele caso específico não simbolizava um padrão cultural e que dados de pesquisas podiam mostrar que as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, iríamos voltar naquele assunto. Ele não disse nada depois.

*

Quando as respostas de cada grupo surgiram, as reações foram enérgicas, caretas, intervenções, falas uma por cima da outra. E numa fala, a conversa se desenrolou assim:

– Uma das vantagens em ser homem é que você pode sair de casa da forma que quiser, usando a roupa que quiser que não vai ser julgado e não vai ser assediado. – falaram as meninas com algumas desaprovações dos meninos.

– Homem também é assediado. – algum aluno comentou.

– Sim, é verdade, isso acontece, mas não da mesma maneira que acontece com as meninas. Se uma menina sai com uma roupa que valoriza mais o corpo dela, ela vai ser assediada com certeza, mesmo que seja com olhares e certas falas “gostosa”, “fiiu fiiu”, chamando atenção.

– Mas também a mulher tem que ter senso. – disse Paulo – Não dá para usar qualquer coisa. Tem mulher que sai com shortinho que mostra, com o perdão da palavra, a bunda inteira dela.

As meninas replicaram a fala de Paulo fortemente, de tal forma que não consegui ouvir o que foi dito, pois falavam uma em cima da outra. Os meninos, no geral, também discordaram do colega, balançando a cabeça negativamente ou baixando a cabeça em tom de desacordo. Não sei dizer exatamente como a aula prosseguiu depois do alvoroço que se deu, mas já estava próxima do fim.

*

Elaborando o quadro comparativo dos papéis sociais de gênero, falamos das roupas, da cor das roupas, dos comportamentos, brinquedos e brincadeiras. E justamente quando falávamos que as lutinhas e porradinhas são uma brincadeira comum entre os meninos, Augusto comentou:

– Mas isso é natural, não é social. Pega pra ver outros animais, os leões, os lobos e outros mamíferos por exemplo, são eles que saem para caçar enquanto as fêmeas ficam protegidas. Então essas brincadeiras mais agressivas são um reflexo da nossa natureza animal, e não alguma coisa da sociedade.

– É! – concordou Lucas. – isso é fruto de um processo de evolução da espécie de muitos e muitos anos. Não tem como distinguir o natural do social. Se a gente está em sociedade, todo comportamento humano vai ser visto como social, mesmo que seja só parte da nossa evolução.

Argumentei falando que em diferentes sociedades e culturas os comportamentos de homens e mulheres mudam, e que isso mostraria como os papéis de gênero são culturais e não parte da nossa natureza animal. Augusto não concordou. Fui me exaltando aos poucos e disse que não faria sentido estudarmos sociologia se todo comportamento pudesse ser explicado a partir da natureza, da biologia e da evolução. Lucas foi cedendo aos poucos à ideia de que nossas ações são formadas em sociedade, mas ficou calado o resto da aula. O mesmo aconteceu com Augusto.

*

– Não receber enquadro.

Essa foi a fala de Ronaldo ao comentar as vantagens em ser mulher. Os meninos da sala fizeram coro concordando, e as meninas assentiram silenciosamente.

– As meninas podem até receber enquadro, mas é bem mais difícil que os meninos. Ainda tem que ser com polícia mulher, e nem sempre tem mulher na viatura. A gente recebe direto. Uma vez pararam a gente e tinha uma amiga junto. Não deram enquadro nela. De rocha.

Apesar de uma aluna comentar sobre as situações de enquadro que ela já vivenciou, toda sala compreendeu o relato de Ronaldo. Eram moradores da mesma região da cidade.

*

Ao comentarem sobre as vantagens de ser mulher, os meninos responderam “ganhar dinheiro fácil”, e ao longo da conversa acabamos enveredando o assunto para o tema prostituição. As meninas questionaram a ideia de ganhar dinheiro fácil como uma questão das mulheres, e que vender o próprio corpo não seria momento algum uma vantagem feminina, mas mais uma expressão da sociedade patriarcal que explora e sexualiza o corpo das mulheres.

– Mas se existe oferta, vai ter demanda. – disse Lucas defendendo o fato de que a prostituição seria uma alternativa para enriquecer, fazer renda. – Mas entendo que se prostituir acaba sendo uma forma de ganhar dinheiro por causa do desemprego e da desigualdade social. – reconsiderou Lucas a respeito da prostituição.

*

As falas foram surgindo à medida que montávamos o esquema no quadro, vindo principalmente das experiências das alunas:

– Quando eu ia para a casa da minha avó aos finais de semana, a gente ficava brincando no quintal. Eu ficava no quintal com meus primos, mas meu pai não gostava que eu brincasse com eles porque a gente brincava de jogar bola e de carrinho às vezes. Meu pai dizia que era brincadeira de menino e que eu não deveria fazer aquilo. – disse Sofia – Mas eu acabava brincando com eles mesmo assim.

– Isso também acontecia comigo – continuou Kelly – quando eu ia brincar com meus primos, a gente brincava de tudo. Pique esconde, polícia pega ladrão, boneca, bonequinho, casinha, tudo. Mas meu tio não gostava que o primo dele brincasse de boneca com a gente, que ele não era menina para brincar com aquilo.

– Já eu sempre gostei de jogar bola. Queria jogar bola quando eu era pequena, mas meu pai nunca deixou. Queria treinar, mas não me colocaram na escolinha de futebol, daí nunca mais joguei bola. – falou Queila.

– Uma vez meu pai ficou sozinho em casa porque minha mãe e eu precisamos viajar e ficar fora. Foi mais ou menos umas duas semanas que ficamos fora. Daí ele ligou pra gente falando pra gente voltar logo, que ele não tava conseguindo dar conta de tudo na casa, de tanta tarefa que tinha que fazer em casa, e que era pra gente voltar. – contou Renata. – E quando a gente chegou, a casa tava uma bagunça, tudo desarrumado, o chão sujo... o chão da cozinha tava grudando de tanta gordura e sujeira. Ele deixou tudo bagunçado lá.

Dia de trote

Acontecia toda, ou quase toda, última sexta-feira de cada mês. Era um tempo alongado de recreio, a direção permitia aproximadamente mais vinte minutos de recreio, e raras vezes, o horário seguinte todo, liberavam uma caixa de som para os estudantes colocarem a música que quisessem e se divertirem no pátio da escola, próximo às mesas da cantina. Mas o mais esperado não era a música e a dança, mas as fantasias. Os trotes valiam para toda a escola, contudo eram os estudantes do 3º ano que organizavam quais temáticas comporiam cada dia, eles quem organizavam o som, e tinham um espaço na cantina para a venda de alimentos como bolos, doces, tortas e refrigerante para a arrecadação da caixa de formatura ao final do ano. Na prática, ficava um hiato no pátio de forma que os estudantes dos 3º anos se reuniam no meio dançando, brincando e tirando fotos, enquanto o restante da escola observava em volta acompanhando a bagunça.

“Bloco do pijama”, quando todos iam da maneira como dormem; “lei maria da moda” para vestirem roupas bregas que não combinassem entre si e agredissem o bom gosto do que a moda dita; “só tem no Brasil”, para celebrarmos os ícones da singularidade da cultura brasileira; entre outros, eram alguns dos temas dos trotes. Nesse dia específico, o tema do trote foi “troca de papéis” em que meninos e meninas transvestem e assumem os comportamentos uns dos outros.

Logo no horário anterior ao recreio, muitos estudantes já pediram para ir ao banheiro se arrumar. Os meninos voltaram maquiados com as bochechas rosadas, batons vibrantes e sombras coloridas, com roupas curtíssimas, principalmente tops e saias. Alguns pegavam emprestadas

as roupas com as namoradas e eram por elas mesmas aprontados para o trote, enquanto outros pegavam com as colegas ou traziam de casa. Já as meninas encarnavam um tipo “chavoso” com camisas de times bem largas, bermudões, correntinhas à mostra e óculos juliet, daqueles espelhados e coloridos. Elas chegavam arrastando os chinelos com os braços cruzados inclinando o corpo para trás.

Descemos ao recreio, e o som já estava instalado torando um funk que podia ser tocado naquela ocasião. O pessoal ia chegando e tirando fotos, especialmente quando as turmas se encontravam e os alunos zoavam uns com os outros. Eduardo apertou a bunda de Tulio e gritou “gostosa!” assim que o viu. Tulio estava com uma blusinha rosa de alcinha justa no seu corpo e uma minissaia também rosa, além de meia arrastão e um tênis comum. Eduardo colocou uma tiara com strass, uma blusinha apertada estampada com coraçõezinhos que mais parecia a peça de um pijama, e uma saia curta. “Ai para!” foi a resposta de Tulio com um tom de voz mais fino, cruzando as pernas e fazendo um gesto com as mãos. Samanta, namorada de Tulio, apareceu logo em seguida intimando Eduardo dizendo “O que cê tá mexendo com minha muié?”. Ela chegou de braços cruzados e pernas abertas com um boné de aba reta, uma camisa regata de time de basquete por cima de uma camiseta branca e uma bermuda jeans. O trio riu e começou a tirar fotos.

Mais adiante, um grupo de aproximadamente cinco alunos, todos trajando saias, vestidos e blusas apertadas, dançavam empinando o quadril e descendo até o chão. Achavam graça, mas logo paravam e voltavam para sua postura corporal comum. As meninas mais aprontadas para o dia do trote ensaiavam passinhos e dançavam sacudindo os ombros com o juliet refletindo a luz do sol.

Depois da exaltação inicial e das fotos tiradas, a maioria dos alunos ficou apenas conversando enquanto a música rolava. Até que Claudinha, uma funcionária responsável pelos serviços gerais da escola, convocou alguns professores mais animados que estavam por lá a dançarmos com os alunos. “Esse povo tá muito desanimado”, foi o que ela disse antes de pedir para tocarem Tchakabum e arrastar um grupo de alunos para o centro do pátio e começarmos a dançar “Onda onda”.

Dois momentos diferentes da experiência escolar: as aulas de sociologia sobre gênero, com uma intencionalidade pedagógica preestabelecida, e a festa. Esses momentos distintos nos

apresentam reflexões importantes a respeito da construção do gênero a partir das juventudes e suas implicações para o ensino de sociologia.

No contexto das aulas, as falas dos estudantes meninos e meninas mostram de forma evidente como as noções de masculinidade e feminilidade são formadas no seio social através de expectativas de comportamento, regulações da conduta e principalmente da subversão aos papéis sociais, que acabam por reforçar a regra. Serem julgadas por jogarem bola e brincarem com os primos homens, o pai que não arrumou a casa quando a mãe esteve fora, a vivência cotidiana do assédio e a forma como a violência policial afeta mais os meninos são exemplos de como as turmas compreendem as diferenças de gênero enquanto uma construção social.

Mas também podemos observar as disputas em torno das definições de homem e mulher, bem como a tarefa de naturalização de certas práticas tidas como essencialmente masculinas ou femininas. As conversas sobre assédio em sala de aula quase sempre caminham para relatos que envolvem homens – falas dos meninos que buscam colocar um contraponto à ideia de que a violência sexual seria um problema social que atingisse apenas as meninas. E geralmente, tais falas não intenciam ampliar a reflexão sobre o fenômeno da violência sexual ou a forma como os tradicionais papéis de gênero e o machismo também afetam homens, mas como discurso de relativização da experiência das mulheres a fim de implodir a discussão sobre a violência de gênero. “Homens também são assediados” aparece, então, como uma retórica de silenciamento sobre o assunto, impossibilidade de discussão. Igualmente são mobilizados exemplos particulares para se questionar uma realidade coletiva, apontando como falsa generalização a noção de padrões sociais de gênero. Se “lá em casa é meu pai que cuida das tarefas domésticas”, não seria correto afirmar a realidade de divisão sexual do trabalho na nossa sociedade. O mesmo acontece quando se traça um paralelo histórico acerca das mudanças nos comportamentos tradicionais de homens e mulheres, criando uma narrativa que coloca as desigualdades de gênero no passado, mas que atualmente foram resolvidas, já que “talvez a gente pudesse falar isso há uns 15 anos atrás, mas as coisas mudaram”. As disputas pelas definições de gênero passam ainda pela sua naturalização, bem ilustrada na fala do estudante que coloca a agressividade dos meninos e as brincadeiras de lutinha como essencialmente masculinas, do macho, presente em outras espécies animais.

Já no caso do trote, vemos o gênero como uma performance caricatural. No momento extracotidiano da brincadeira e da festa, as representações coletivas de masculinidade e feminilidade foram performadas através do exagero e do absurdo. Desde a escolha das roupas

até as falas e interações entre os estudantes, existiu uma exposição estereotipada dos tradicionais papéis de gênero. Nessa situação, penso que, mais que reforçar esses papéis, a dramatização do gênero e a tecnologia da zoeira (Sales; Paraíso, 2013) entre colegas, pode abrir espaço para uma reflexão sobre o caráter sócio-histórico do gênero e da sexualidade.

Esses casos apresentados apontam para a complexidade da formação das identidades de gênero e sexualidade das juventudes, em que coexistem as vivências de autoconhecimento e experimentação com formas de controle da conduta (Sales; Paraíso, 2013). O ambiente escolar participa notoriamente dessa dupla dinâmica de, por um lado, enquanto espaço de interação e sociabilidade juvenil, possibilitar as múltiplas formas de viver a feminilidade e a masculinidade; por outro lado, vigiar e regular as relações de gênero e a sexualidade. Desse modo, a escola se torna um espaço de aprendizagem cultural sobre o que é ser homem e ser mulher, manifestando as contradições e lutas sociais presentes nas definições de gênero – o que podemos chamar de uma pedagogia cultural (Louro, 2011).

O desafio para o ensino de sociologia que essas crônicas me colocam envolve lidar com o senso comum. O espaço para a expressão das identidades e visões de mundo dos jovens estudantes também é um espaço para a expressão de discursos preconceituosos e reprodutores da ordem social. Como provocar alguma reflexão que desconstrua noções do senso comum, acolhendo as falas dos estudantes sem produzir uma postura violenta de colonização de sua forma de pensar? Quando falamos sobre as dimensões do gênero e da sexualidade, o trabalho de desnaturalização dessas categorias, passa por um exercício de compreensão da diferença como uma construção social. Como discutido anteriormente, não se trata apenas de apresentar a diversidade enquanto coexistência harmônica de diferentes, mas resultado de processos políticos atravessados por relações de poder.

O trabalho de Camila

Camila trabalhou numa grande padaria da cidade como confeitadeira, e nos contava do regime de trabalho a que estava submetida através das exigências e formas de controle mais absurdas que se possa imaginar. Começou contando de um sistema de avaliação diário com uma nota para que os funcionários fossem apresentados com um vale compra de produtos na própria padaria no valor de R\$170 reais, mas caso o funcionário atingisse 5 notas zero em um mês, receberia um vale compra apenas no valor de R\$70 reais.

– O problema era que tirar uma nota zero não era difícil. Qualquer coisinha era motivo para cortar a nota, se não seguisse exatamente o que eles queriam, não tinha jeito. Na verdade, eles faziam esse esquema justamente para não conseguir a nota e o benefício do vale-compras. – ela comentou.

Era bastante fácil um ser humano que não agisse como uma máquina ter algum descuido que prejudicasse a avaliação. Entre as situações que computavam o zero estava deixar a bancada suja, espirrar o brigadeiro e outros recheios na parede da bancada em que eram preparados, não manter todas as entregas segundo os horários e metas estabelecidas, e usar o banheiro muitas vezes ao dia.

– Eles contavam quantas vezes a gente ia ao banheiro. Não era sempre que isso acontecia, mas tinha uma pessoa lá que supervisionava o trabalho e via se o funcionário saia muito, se ia muitas vezes ao banheiro ao longo do dia. – apesar da sonolência do primeiro horário da manhã, a sala toda ouvia com atenção e fazia caretas para cada situação estapafúrdia que Camila relatava.

Ela contou que seu trabalho era bastante dispendioso para uma pessoa sozinha cumprir, ainda mais com tamanha demanda que a padaria possuía. Lembrando que se tratava de um estabelecimento central e com grande movimento. Continuou falando de como, apesar das condições de trabalho, gostava muito do que fazia e era bastante inventiva no seu ofício. Ela mesma havia melhorado algumas receitas e sugerido outras tantas que, segundo ela, acabaram dando certo e favorecendo as vendas. Contudo não houve reconhecimento por parte da empresa, nenhuma promoção, aumento salarial ou incentivo na continuidade da carreira.

- Eles iam contratar uma pessoa para refazer as receitas. Essa pessoa ia repensar todas as receitas e deixar para a padaria para melhorar as vendas. E eles iam pagar essa pessoa 15 mil reais para fazer esse serviço, o que eu acho pouco. Imagina só o lucro que a padaria não ia ter ao longo

do tempo. Mas não contrataram porque eu já tinha alterado várias receitas que acabaram levantando o faturamento. E eu não recebi nada a mais por isso. – ela respondeu à pergunta de uma colega que questionou a situação.

Ainda que Camila estivesse há poucos meses na empresa, as situações que ela vivenciou a fizeram sair e tentar um empreendimento próprio. Tentaram dissuadi-la de deixar o cargo por ser uma funcionária valiosa para a empresa, mas já havia mais ou menos um mês que ela tinha pedido as contas quando nos relatou sua experiência como trabalhadora.

Era o começo do ano letivo e estávamos falando sobre poder.

Imediatamente, entendo que essa crônica nos provoca a observar as identidades juvenis para além dos muros da escola, mas sob a ótica do trabalho. A experiência laboral de Camila extrapola seu papel de estudante e nos coloca diante de sua condição enquanto trabalhadora, mostrando que as juventudes se constituem em diferentes espaços sociais que não apenas o ambiente escolar.

O trabalho não marcaria uma excepcionalidade das trajetórias juvenis, ao contrário, “para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (Dayrell, 2007, p. 1109). Principalmente nas classes mais populares da realidade brasileira, o trabalho é parte indissociável das experiências juvenis, marcando maneiras outras de ser jovem distantes de uma noção comum da juventude como uma moratória em relação ao trabalho.

Porém é necessário reconhecer que o trabalho também é uma esfera de limitação da experiência juvenil (Nonato; Corrochano, 2021), especialmente se observarmos como o trabalho precarizado, flexível e informal é direcionado majoritariamente aos jovens. Vejamos a própria experiência de exploração do trabalho de Camila, contratada por uma grande padaria da cidade que, apesar de regularizar sua situação formalmente, a submetia a condições precárias de vigilância e produtividade. Desse modo, as colocações da estudante mostram que:

As denúncias que os/as jovens vêm fazendo devem ser (re) conhecidas por nós educadores/as, pois, de um lado, denotam que os/as jovens querem ter direito a um trabalho, mas não a qualquer trabalho. E, de outro lado, apontam para uma compreensão sobre as mudanças históricas que têm ocorrido no âmbito do mundo do trabalho (Nonato; Corrochano, 2021, p. 30–31).

Contar sua experiência de trabalho não coloca Camila apenas como exemplo das condições laborais no capitalismo tardio, mas exterioriza uma compreensão social e política dos lugares a que trabalhadores e trabalhadoras (jovens ou não) estão submetidos, criando uma reflexão crítica a respeito das relações sociais de trabalho atualmente. Outras situações do ensino de sociologia têm me mostrado, ainda, que as falas estudantis são um indicativo interessante das transformações contemporâneas no mundo do trabalho e suas disputas. Percepções dos estudantes que revelam as contradições do discurso sobre o trabalho autônomo e flexível em comparação com o trabalho regularizado são um exemplo a ser considerado na formulação de novas pesquisas sobre o tema. Também ilustram como a vivência de trabalho das juventudes está intimamente ligada a outros espaços do cotidiano juvenil, entre eles a escola.

Diante desse cenário, parece necessário que a escola identifique o mundo do trabalho como parte do universo juvenil. Não apenas para abarcar as diferentes dimensões que participam das identidades dos estudantes, ou propor estratégias de acolhimento e permanência, dada as dificuldades de conciliação entre as esferas escolar e laboral, mas também repensar seus próprios propósitos. A condição de trabalhador do jovem estudante acaba por questionar um pressuposto, muitas vezes subentendido, da função da escola como instituição formadora para o mercado de trabalho. Certamente a escolarização não é uma garantia indispensável na aquisição de um emprego que proporcione uma melhor qualidade de vida (Nonato; Corrochano, 2021); tampouco devemos desconsiderar seu papel na formação de futuros trabalhadores e trabalhadoras. Então, caberia à escola refletir sobre qual tipo de formação ela oferece às juventudes no atual contexto das relações capitalistas de produção, além de compreender como os vínculos dos jovens com o mercado de trabalho se manifestam no próprio espaço escolar.

Para o ensino de sociologia, os relatos de Camila ensinam sobre o trabalho como fenômeno social na atualidade. Possibilitam puxar discussões a respeito da exploração do trabalho no modelo capitalista, a precarização e flexibilização das relações trabalhistas hoje em dia, o gênero como uma categoria de análise fundamental, ou a organização das relações de poder no contexto das empresas – o tema que discutíamos naquela circunstância. Penso que a aula, enquanto espaço de expressão da identidade de Camila como jovem trabalhadora, torna a aprendizagem mais significativa, uma vez que está vinculada diretamente a sua própria vida. Torna-se um momento de refletir e teorizar suas vivências a partir de um repertório conceitual que a sociologia apresenta.

Por fim, acho fundamental captar os sentidos que o trabalho assume (e pode assumir) nas vivências de Camila. Não somente para sua independência financeira ou necessidade de renda, o trabalho tem uma dimensão formativa na sua vida. Ela percebe suas potencialidades, desejos e possibilidades de agência. O ensino de sociologia atento aos diferentes sentidos mobilizados pelos jovens estudantes na esfera do trabalho, amplia a capacidade de imaginar formas de ser jovem e trabalhador no mundo. Desse modo, os relatos de Camila não são apenas um exemplo do fenômeno do trabalho como ele é, o que pode levar a uma visão fatalista que naturaliza as relações trabalhistas como estão, mas também um exercício de imaginação sociológica.

CARTAS DE UM JOVEM PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Prezadíssimo Senhor,

Sua carta alcançou-me apenas há poucos dias. Quero agradecer-lhe a grande e amável confiança. Pouco mais posso fazer. Não posso entrar em considerações acerca da feição de seus versos, pois sou alheio a toda e qualquer intenção crítica. Não há nada menos apropriado para tocar numa obra de arte, do que palavras de crítica, que sempre resultam em mal-entendidos mais ou menos felizes. As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou. Menos suscetíveis de expressão do que qualquer outra coisa são as obras de arte – seres misteriosos cuja vida perdura, ao lado da nossa, efêmera (Rilke, 2001, p. 25).

Dessa forma, tem início a troca de cartas entre o poeta austríaco Rainer Maria Rilke e o aprendiz na arte da poesia, o jovem Franz Xaver Kappus. A correspondência, a qual temos acesso apenas às respostas dadas por Rilke ao neófito, consiste em dez cartas reunidas entre os anos de 1903 e 1908 que discutem o ofício do poeta e outras questões, publicadas sob o título “Cartas a um jovem poeta”. Assim gostaria de principiar este capítulo da dissertação, como uma troca de cartas imaginadas entre pessoas que compartilham a experiência poética do ensino de sociologia. Mas diferente de como a comunicação entre os poetas ocorreu no início do século passado, não me outorgo a autoridade de professorar os iniciantes no ofício da sala de aula, e sim me reunir a eles e elas (você, nós) na condição de aprendiz. Não se trata de um curso ou sugestões de alguém que fala do alto a uma plateia cativa, mas um exercício de troca, de correspondência – por isso a potência que a carta possui.

Como afirmou o escritor austríaco acima, que as coisas estão longe de serem dizíveis como se faria crer, dessa mesma forma tem sido a experiência docente e pessoal do ensino de sociologia que me esforço por traduzir através do artifício da linguagem. A você que escrevo, jovem professor e professora de sociologia, considere também tudo aquilo que não foi dito e que, por ora, só pode ser imaginado ou vivido na experiência pulsante da própria vida, no domínio inexprimível onde nenhuma palavra nunca pisou. Peço licença a apresentar-lhes um recorte, uma possibilidade de contar uma história.

Considerando a docência como um devir, um acontecimento sempre inacabado e em constante movimento de compor-se e recompor-se, me coloco na posição de aprendiz que, justamente por aprender, também tem algo a ensinar. Revisitando as experiências que compõem minha atuação como professor em diferentes contextos e no exercício atento de reflexão que a própria vivência do mestrado e da pesquisa proporcionou, busco apresentar uma forma de

imaginar o ensino de sociologia. Apresentar um projeto pedagógico para o ensino de sociologia que passa necessariamente pelos sujeitos da educação. Nesse momento, gostaria de conversar sobre uma intenção para a sociologia na educação básica: uma pedagogia que dialoga com as identidades dos e das jovens estudantes. Para tanto, caberá às próximas linhas indicarem os propósitos que balizam essa intenção e algumas situações que podem dar pistas dos seus êxitos, problemas e desafios.

São essas cartas a um jovem professor e uma jovem professora de sociologia, mas sobretudo cartas de um jovem professor de sociologia. Que este texto, dedicado à interlocução com destinatários imaginados, encontre pessoais reais.

Carinhosamente

Setembro de 2024

Dialogando com as identidades juvenis

Olá, jovens professores e professoras,

Para que serve o ensino de sociologia? Ou para que serve a própria sociologia? Essas perguntas, muitas vezes feitas em algum momento da nossa formação em licenciatura busca refletir sobre os propósitos da disciplina nas escolas da educação básica e orientar nossa atuação como educadores. Como uma filosofia do ensino, parece fundamental visitar as noções mais íntimas ou superficiais que balizam nossa concepção sobre educação, sociologia e escola.

A ausência de uma tradição consolidada do ensino de sociologia e sua descontinuação nos currículos e no cotidiano escolar, mostram que a disciplina é “uma ciência comumente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises” (Lahire, 2014, p. 47). A própria ideia de servilismo presente na pergunta “para que serve” já carrega uma noção utilitária da presença da sociologia nas escolas, e do conhecimento em geral, que pode esconder uma retórica de manutenção da ordem social. O trabalho de se justificar e frequentemente explicar seus pressupostos não é uma exclusividade da sociologia, muito embora não pareça comum que disciplinas mais estabelecidas na grade curricular básica sejam interrogadas da mesma forma. Contudo, a pergunta abre espaço para a reflexão a respeito dos seus propósitos e práticas educativas que potencializem o conhecimento sociológico nas escolas brasileiras.

Acompanhando minha prática como professor, a pergunta “para que o ensino de sociologia?” não foi apenas um questionamento inconveniente a ser respondido aos estudantes, familiares e outros membros da comunidade escolar, mas uma janela aberta de reflexões que incidiam diretamente sobre minha experiência em sala de aula. A cada nova situação e dilema vivido, passamos a nos perguntar sobre o papel que assumimos como professores e professoras e quais os fins da disciplina e das escolhas pedagógicas que fazemos cotidianamente. É precisamente da inquietação que essa pergunta traz que o problema social do ensino de sociologia se tornou um problema de pesquisa de interesse sociológico, mostrando-se um espaço necessário de indagação para o constante repensar de práticas e ideias. Assim, mais que responder à “para que serve o ensino de sociologia?”, interessa indagar sobre os sentidos que a disciplina pode assumir.

Das possibilidades de definição de uma identidade do ensino de sociologia, muito se fala da formação do pensamento crítico para o exercício da cidadania, o que de fato se conecta

a conteúdos abordados pela disciplina e pelas humanidades de forma geral. Porém, essa tarefa não é exclusiva da disciplina, e deve se estender a qualquer forma de conhecimento pautado no ambiente escolar, além de que o pensamento sociológico pode oferecer uma forma pujante de olhar o mundo através da desnaturalização dos fenômenos sociais. A desnaturalização, enquanto proposta fundamental do ensino de sociologia, é apresentada como característica singular da disciplina na educação básica pelas Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), documento divulgado em 2006, quando Sociologia e Filosofia ainda não eram componentes curriculares obrigatórios na educação básica por força de lei.

Sem querer colocar o ensino de sociologia em lugares exatos e acabados, mas participando de uma discussão que se abre a diferentes perspectivas e concepções, defendo que a disciplina possui um papel privilegiado na aproximação dos seus conteúdos programáticos com as experiências individuais. Próximo daquilo que Charles Wright Mills (1972) chama de imaginação sociológica, como a capacidade de relacionar história e biografia, vejo que a sociologia pode oferecer aos jovens estudantes ricas ferramentas para a compreensão crítica e reflexiva sobre as próprias identidades e suas experiências enquanto sujeitos no mundo.

Mais que uma forma de definir o ensino de sociologia, entendo que o diálogo com as identidades juvenis é uma maneira de fabricar uma educação mais significativa, uma vez que acolhe o sujeito no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A questão do diálogo está na base na concepção emancipadora defendida por Paulo Freire através de sua teoria da ação dialógica (Freire, 2016). Ao construir a teoria dialógica como prática fundamental da educação humanizadora dos indivíduos, ele antes investiga as bases da ação anti-dialógica, sobre a qual se assenta o modelo bancário de educação.

A educação bancária, essencialmente antidialógica, se baseia em um processo de transmissão e aquisição passiva de conteúdos escolares em que os indivíduos que aprendem são entendidos como recipientes vazios nos quais são depositados os conhecimentos legitimados pela cultura dominante de uma sociedade. Como processo mecânico de transferência, esse modelo de educação impede o pensamento reflexivo sobre o mundo e rompe as conexões dos indivíduos com sua realidade mais imediata.

Ao professor, caberia a tarefa de não apenas repassar acriticamente um conjunto de conteúdos preestabelecidos, como também de “imitar o mundo” (Freire, 2016, p. 88) e disciplinar a entrada do alunado no mundo. O professor assumiria um papel de agente de

socialização ao introduzir o jovem, considerado um indivíduo inacabado, no universo adulto da vida em sociedade. Enquanto representantes institucionais da escola, esta agência socializadora reprodutora fundamental da ordem social dominante, os professores seriam responsáveis pela domesticação intelectual e comportamental dos estudantes.

Mais que um modelo educacional, a crítica freiriana mostra a educação bancária como parte de um sistema de dominação entre diferentes grupos sociais, cujo procedimento capital na sua manutenção é a reificação do outro, uma vez que “o eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero ‘isto’” (Freire, 2016, p. 227). Essa dinâmica favorece a manutenção das opressões historicamente constituídas porque retira dos indivíduos a capacidade de se perceberem como sujeitos históricos plenos de ação social transformadora.

Dizendo de outra forma, a educação bancária, como expressão de um projeto de dominação, retira dos homens e mulheres a possibilidade de se realizarem plenamente como seres humanos. Para o pensador brasileiro, diferente dos outros animais, que são seres viventes a-históricos no mundo, o humano não pode ser enxergado se não como ser histórico situado no tempo e espaço criados por ele mesmo. Dotado de consciência de si, o ser humano impregna o mundo com sua ação transformadora, criando as bases de sua própria existência, imanentemente histórica.

Retomar a capacidade criadora do mundo significa entender-se com sujeito que participa da constituição da realidade, não mais mero espectador dessa mesma realidade, rompendo com os mecanismos da antidialogicidade e da educação bancária. Tal processo tem como base a comunicação: o contato entre leituras de mundo de diferentes sujeitos – estes plenamente capazes de dizer sua palavra – que se humanizam simultaneamente, por isso se libertam. O diálogo se realiza na comunicação, logo no reconhecimento mútuo entre sujeitos que interagem e colaboram no processo de interpretação da realidade, problematizando e desmitificando o discurso dominador. Segundo o autor:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2016, p. 109).

Vemos que a dialogicidade é ferramenta crucial para o projeto de humanização, já que reconhece, a princípio, a subjetividade do outro com quem se fala, desfazendo a relação de um indivíduo que impõe sua fala contra o indivíduo falado.

Um modelo de educação dialógica primeiro deve reconhecer os educandos como sujeitos capazes de pronunciar o mundo, depois pensar o próprio educador como coparticipante do processo de construção do conhecimento, que consiste na investigação crítica da realidade. A prática educativa dialógica não ocorre mais através da transmissão impositiva dos conteúdos programáticos, mas pela organização coletiva das diferentes visões de mundo colocadas pelos indivíduos a respeito de determinados fenômenos e da relação que possuem com o mundo.

A investigação crítica da realidade se efetivaria através da elaboração do que Paulo Freire chama de temas geradores, que se trata de questões gerais que afetam a vida dos indivíduos e ajudam na tomada de consciência sobre a realidade. A constante discussão dos temas geradores levaria a uma postura problematizadora de situações antes naturalizadas no cotidiano. Não se trata de recursos didáticos utilizados apenas para motivar a atenção das pessoas, mas objetos de estudo configurados a partir do seu caráter significativo e contraditório na vida dos indivíduos (Soares; Pedroso, 2013).

Por mais que não seja fácil imaginar a efetivação do modelo dialógico na realidade concreta do atual cenário da educação brasileira, principalmente na rede pública mineira, a discussão levantada por Paulo Freire nos proporciona reflexões essenciais para repensarmos nossa atuação como educadores. Como base, o reconhecimento das subjetividades dos jovens estudantes os coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem, questionando a noção tradicional da aula como uma palestra em que o professor assumiria a posição superior de detentor de um conhecimento a ser passado. Apesar do papel diretivo do educador, o diálogo prevê a manifestação das visões de mundo do educando como maneira de iniciar a investigação crítica da realidade. Desse modo, ao falar de dialogicidade no ensino de sociologia, compreendo a problematização dos fenômenos coletivos e da vida em sociedade a partir da pronúncia do universo estudantil. As identidades juvenis são expressões da leitura de mundo desses sujeitos.

Sistematizada pela pesquisa, minha experiência como professor carrega situações que podem ser úteis a uma análise que observa a dialogicidade no ensino de sociologia. Na seção seguinte discutirei algumas dessas situações.

Agradeço sua companhia até aqui

Atenciosamente, Gabriel

Diálogo e resposta: evidências da aprendizagem

Bom dia, caros e caras colegas,

Acredito que faz parte da docência um constante trabalho de lidar com dilemas e situações-limite que nos colocam no meio das contradições do campo da educação. Ora compreendemos a escola como espaço de sociabilidade e (veja só) formação das identidades dos sujeitos que nela se encontram, e dessa forma percebemos as várias dinâmicas e significados dados ao ambiente escolar que escapam da sua organização institucional; ora somos convocados e assumir a posição disciplinadora e punitivista dentro da hierarquia escolar que visa garantir algum ordenamento para que os objetivos de aprendizagem se cumpram. Na rede pública, adotar estratégias e metodologias que valorizem as experiências mais particulares e a cultura local pode levar a uma educação mais significativa e próxima da realidade de educandos e educadores, mas ao mesmo tempo pode alargar as desigualdades sociais diante daqueles que acessam um modelo educacional mais conteudista voltado à formação superior de qualidade. Acabamos nos enxergando como peças de uma engrenagem maior na escola reprodutora que Pierre Bourdieu (2015) tão bem anunciou. Muitas vezes e, principalmente em contextos de grande vulnerabilidade, a realidade escolar nos arremessa em situações em que ensinar se torna nossa última preocupação, e acolher, a responsabilidade primeira.

Obviamente não caberia uma discussão qualificada sobre todos esses dilemas e contradições experimentados por professores de todo o país, menos ainda propor soluções para questões tão complexas. Porém dei início a esta seção confessando os obstáculos da docência a fim de destacar os limites e dificuldades de compreender uma pedagogia do ensino de sociologia que dialogue com as identidades juvenis. Como é possível avaliar que esse projeto de educação alcança ou se aproxima daquilo a que se propõe? Há algum critério objetivo que permita verificar sua efetividade? Podemos “medir” a dialogicidade com as identidades juvenis? Certamente as crônicas sociológicas trazem apontamentos relevantes de como as identidades irrompem o cotidiano escolar, reconfigurando o próprio ensino de sociologia. Porém cabe observar como o ensino de sociologia intenciona o diálogo com as identidades juvenis. Para isso, fui levado, ao longo da pesquisa, aos domínios do planejamento pedagógico.

Um dos pontos capitais do planejamento para estruturação de um projeto de educação, é a delimitação dos seus objetivos. Se, por diversos momentos, partimos de um tema, uma orientação curricular ou mesmo um material que julgamos ser útil na elaboração dos planos de

aula, estes devem estar ancorados nos objetivos que se pretende alcançar. Desde os propósitos filosóficos mais fundamentais que balizam nossas ações como professores e professoras, até os pormenores de uma proposta específica de aula, reclamam uma finalidade que os orienta. Dos obstáculos enfrentados no momento do planejamento das aulas às noites de domingo, ter objetivos nítidos se tornou um processo necessário a compreender melhor a presença da sociologia na educação básica.

Desse modo, fui levado a entender a importância do “planejamento para a compreensão” (Wiggins; McTighe, 2019) como ferramenta para um processo educativo mais significativo na vida dos estudantes que não fosse apenas a memorização mecânica de conceitos e teorias. Mais do que saber alguma coisa, compreender tem a ver com a aplicabilidade do conhecimento adquirido em outros contextos que não apenas na realização de uma prova ou atividade avaliativa, tem a ver com a transferência de capacidades próprias do que se aprendeu a diferentes situações vividas ou imaginadas. Pode-se afirmar que:

[...] compreensão é a capacidade de reunir habilidades e fatos sábia e apropriadamente, por meio da efetiva aplicação, análise, síntese e avaliação. Fazer alguma coisa corretamente, portanto, não é por si só evidência de compreensão. Pode ser que o acerto tenha ocorrido acidentalmente ou por força do hábito. Compreender é ter feito da maneira correta, o que frequentemente se reflete na capacidade de explicar *por que* uma habilidade, abordagem, ou corpo de conhecimento particular é ou não é apropriado em uma situação específica (Wiggins; McTighe, 2019, p. 38).

Assim, defendo que a compreensão se aproxima da investigação crítica do mundo da teoria freiriana, já que vai além de uma mera apreensão de conteúdos, mas almeja a relação com a realidade concreta. Compreender implica uma forma de incorporação de conhecimentos que passam a fazer parte de um repertório mental ligado a nossas ações e visões de mundo.

A questão que se segue aos objetivos estabelecidos é sua avaliação, como identificar sua realização na prática para além de uma proposta pedagógica. Nesse sentido, o planejamento para a compreensão busca por evidências que permitam a verificação e posterior atualização dos processos de aprendizagem, verdadeiros mecanismos que possibilitam “descobrir se os alunos são capazes de mobilizar sua aprendizagem e usá-la de forma sábia, flexível e criativa” (Wiggins; McTighe, 2019, p. 47). Portanto, para compreender se o conhecimento sociológico se aproximou do diálogo com as identidades juvenis, faz-se necessário avaliar ferramentas que objetivam essa intenção.

A partir daqui gostaria de compartilhar com vocês alguns materiais que podem dar respostas e direcionamentos sobre a qualidade do diálogo com as identidades: os artefatos educacionais. São materiais escritos e visuais produzidos pelos estudantes ou em coautoria com

os estudantes das escolas em que atuo como professor, elaborados em ambiente escolar e derivados de atividades pedagógicas no cotidiano do ensino de sociologia. Os artefatos educacionais foram analisados mediante autorização dos sujeitos da pesquisa via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário.⁴

Até muito breve

Com afeto

⁴ O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 75457423.2.0000.5149.

Retratos da desigualdade

Olá, mais uma vez, gente,

Quero iniciar nossa conversa apresentando um artefato educacional cuja produção decorre de uma atividade avaliativa que consistia no olhar dos estudantes sobre o fenômeno das desigualdades sociais a partir da linguagem fotográfica. Vocês já trabalharam com fotografias ou pensaram nessa possibilidade? Aqui, instigados a fotografar aspectos da vida cotidiana que, de alguma forma, representassem as diferentes desigualdades de nossa sociedade, o objetivo do trabalho era sensibilizar nossa percepção para as situações que normalizamos no ordinário de nossas vivências. A atividade foi materializada em cartolinas, as quais os estudantes, em grupos ou individualmente, descreviam imagens por eles mesmos fotografadas. Seguem-se alguns desses trabalhos.

Como pode ser observado no trabalho representado na Figura 1, Joana faz uma avaliação das desigualdades sociais através de dois aspectos da realidade social, cada um comparando situações distintas que demonstram um olhar sensível para o fenômeno a partir de suas vivências particulares.



Figura 1 – cartaz 1 da atividade Retrato das Desigualdades

Um dos aspectos informa sobre a segregação socioespacial e a manifestação das desigualdades nos diferentes territórios do espaço urbano. Numa foto, tirada num aeroporto em Belo Horizonte em setembro de 2024, um rapaz vestindo roupas sociais, está sentado de frente para um notebook aberto, o que é interpretado pela aluna como “um homem bem-sucedido trabalhando de home office” no salão do aeroporto. Vale destacar outros elementos da foto que demarcam um lugar de privilégio de classe, como a sacola sobre a mesa com o símbolo da multinacional Starbucks, e o cenário decorado cuja estética e postura dos indivíduos na fotografia demonstram se tratar de um lugar confortável, um ambiente organizado. Na fotografia de baixo, tirada no mesmo período numa grande avenida da capital Belo Horizonte, há uma pessoa em situação de rua, um “mendigo sentado na calçada, com roupas surradas, com um potinho para dinheiro que as pessoas dão a ele”. Nos cenários visitados pela estudante, a conclusão de que as diferentes fotografias ilustram “a disparidade entre aqueles que vivem em condições privilegiadas, destacando o abismo existente entre as diferentes classes sociais”.

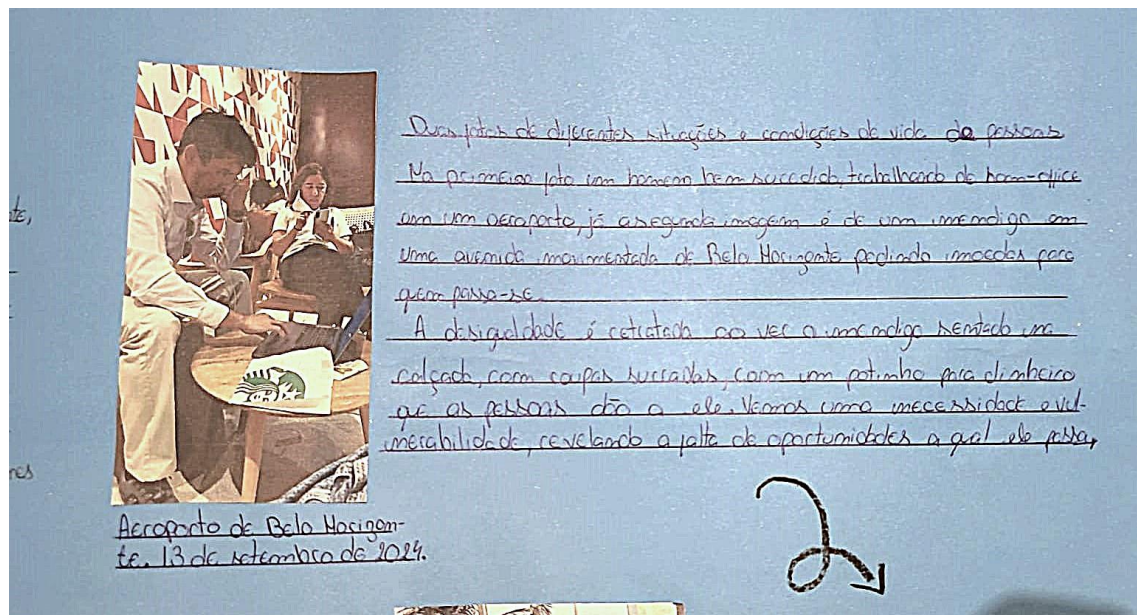


Figura 2 – detalhe 1 do cartaz 1

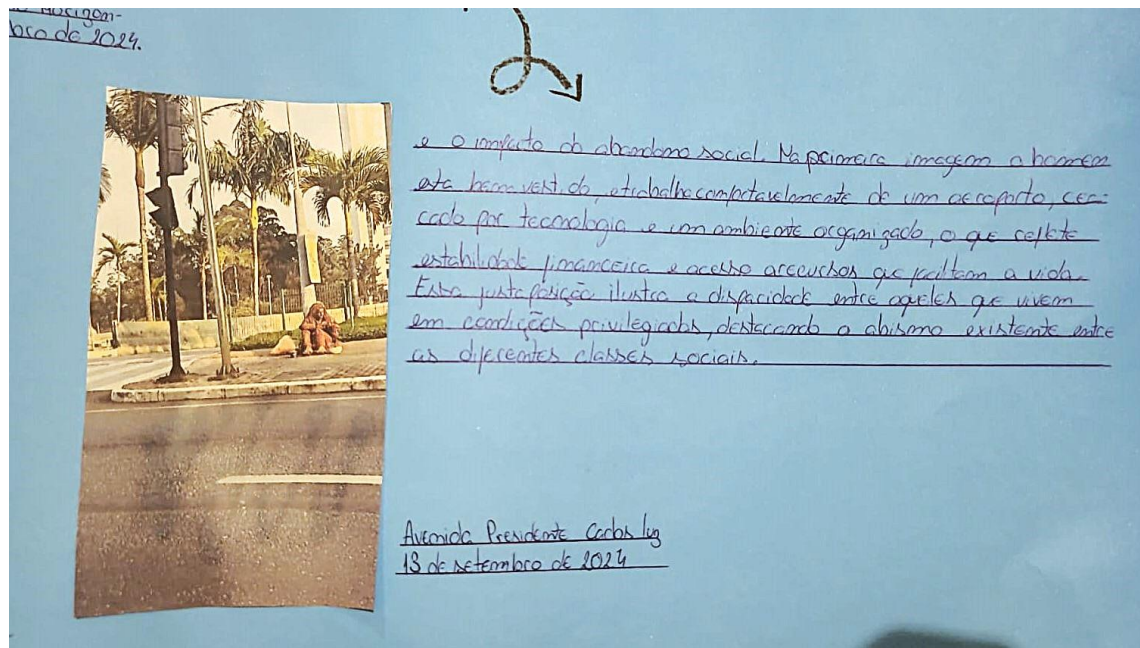


Figura 3 – detalhe 2 do cartaz 1

Contudo é a discussão feita por Joana sobre as desigualdades educacionais que carrega as melhores evidências da dialogicidade da sociologia com as identidades juvenis. Percebam a sagacidade do seu olhar. Ela coloca duas fotos de escolas diferentes nas mesmas circunstâncias: a ocorrência de uma aula. Na foto de cima, tirada de uma de nossas aulas de sociologia, o cenário da sala de aula expõe um conjunto de carteiras enfileiradas, um relógio na parede, o quadro branco e um projetor montado sobre uma mesa ao lado de um notebook. Aqui abro um parêntesis para explicar melhor a cena, já que se trata de uma aula de sociologia com a turma de Joana. Apesar da escola possuir projetores instalados em cada sala de aula, muitos deles não funcionam adequadamente, apresentam problemas de conexão e outras falhas técnicas que inviabilizam seu uso, por isso utilizo um projetor particular, junto do notebook pessoal, que levo à escola em dias específicos para exibir algum material didático audiovisual.

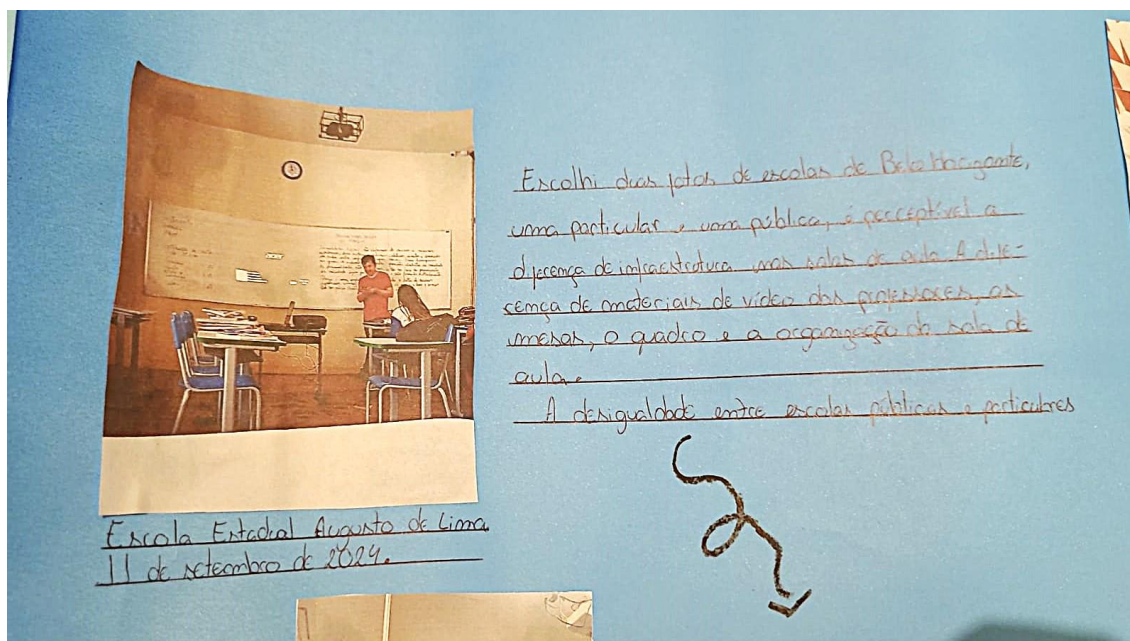


Figura 4 – detalhe 3 do cartaz 1

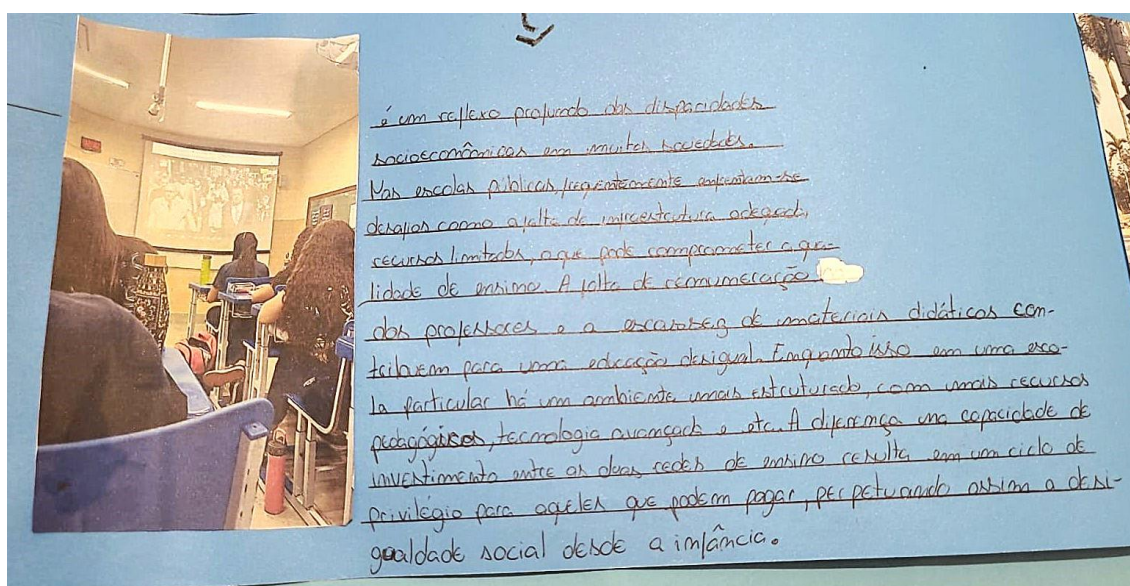


Figura 5 – detalhe 4 do cartaz 1

A segunda foto exibe uma cena bastante parecida, uma aula que utiliza o aparelho projetor. Mas o olhar acurado para alguns detalhes revela as desigualdades que o trabalho busca discutir. O relógio digital na parede destoa com o relógio a pilhas da foto anterior; o projetor instalado utiliza uma tecnologia mais atual, projetando uma imagem mais nítida numa tela branca específica para seu uso, diferente da projeção feita diretamente no quadro; e os estudantes se sentam em carteiras aparentemente bem confortáveis. A foto foi tirada numa

escola particular católica localizada no bairro nobre Sion, em Belo Horizonte. Uma rápida visita no site do colégio demonstra que possui uma ótima infraestrutura, composta por cinco prédios, um observatório astronômico, três quadras cobertas, dois laboratórios, biblioteca, teatro, sala de jogos, entre outros espaços.

As diferenças entre as escolas demonstram cabalmente as desigualdades educacionais, de forma que a aluna pontua que “a diferença na capacidade de investimento entre as duas redes de ensino resulta em um ciclo de privilégio para aqueles que podem pagar, perpetuando a desigualdade social desde a infância”.

Ao entregar a atividade, fiquei espantado com a imagem de uma de nossas aulas, e perguntei a Joana sobre o contexto das fotos. Ela comentou que havia estudado na escola privada no ano anterior, mas precisou sair pela necessidade do trabalho, ingressando na rede estadual. Vocês também já devem ter recebido estudantes de contextos escolares distintos. A comparação com as realidades da rede pública e privada de ensino foi a ideia que despertou para ilustrar as desigualdades sociais no âmbito educacional. Com isso, observo uma capacidade crítica de análise da realidade social que passa pelas experiências pessoais da aluna, que ainda considera sua percepção dos lugares em que se situa e dos papéis que assume. Como estudante que vivenciou diferentes contextos educacionais, ela consegue mobilizar de forma perspicaz o reconhecimento das desigualdades que a envolvem diretamente. Nesse sentido, a estratégia adotada nas aulas sobre desigualdades sociais, abriram espaço para a expressão das experiências individuais e incitaram alguma forma de observação crítica sobre essas experiências, já que partíamos da análise de um fenômeno social mais amplo.

O trabalho entregue por outro grupo (Figura 6) também ajuda a enxergar a possibilidade de diálogo com as identidades. Em duas fotos vemos a questão da mobilidade urbana em perspectiva comparada. A fotografia à esquerda apresenta um jovem branco de pé observando o personagem principal da imagem: um carro luxuoso de uma marca que não conseguimos identificar de prontidão; enquanto a imagem ao lado retrata a cena de um ônibus lotado, com uma pessoa de costas usando um agasalho, próxima de uma pessoa negra, a qual vemos o tronco e o braço, que parece se apoiar no suporte do autocarro, e ao fundo, a silhueta de outras pessoas. O texto que acompanha a imagem afirma que são “realidades totalmente diferentes” pois coloca “um automóvel com valor altíssimo, acessível somente para os ricos e bem de vida” diante de “pessoas no transporte público, que sequer podem pagar por um carro popular”.



Figura 6 – cartaz 2 da atividade Retrato das Desigualdades

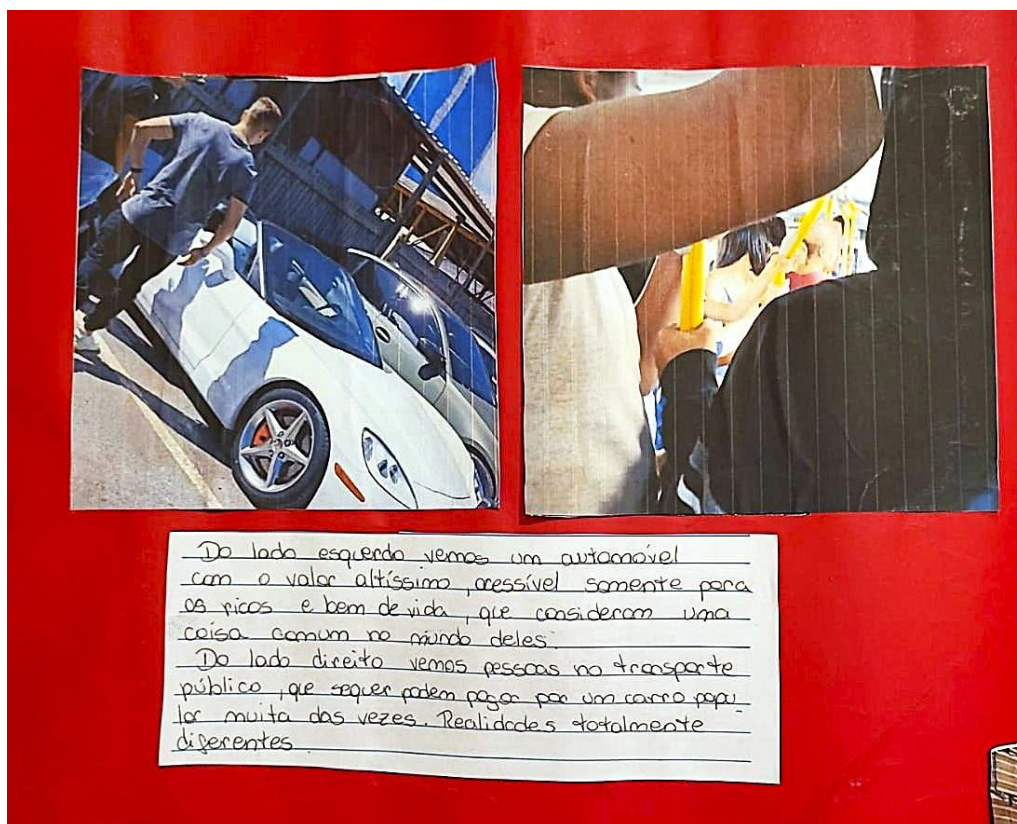


Figura 7 – detalhe 1 do cartaz 2

Perguntada sobre as imagens, uma estudante afirmou que a fotografia com o carro luxuoso foi tirada num passeio que fizera recentemente a uma exposição de automóveis de luxo, ao passo que a fotografia do transporte público lotado foi tirada enquanto outra aluna pegava o “balaio” para voltar da escola para a casa. Os jovens com quem trabalham também utilizam o transporte público?

Já as demais imagens transbordam de riqueza semântica e semiótica ao revelar um olhar perspicaz nos enquadramentos e posição dos elementos visuais que compõem cada foto. Numa delas, vemos a calçada de uma rua estreita que leva ao interior da favela que se vê ao fundo, iluminada pelo sol, e na lateral dessa calçada, um poste de madeira no qual se lê “nós por nós”, escrito em tinta branca. Na outra fotografia, a paisagem urbana que revela os contrastes sociais de uma parte de Belo Horizonte. Duas casas sem reboco de estrutura precária são a moldura do cenário que se observa ao fundo, composto por um conjunto de residências mal-acabadas nos morros mais a frente, seguido pelos prédios comerciais e residenciais de alto padrão aquisitivo no centro da capital. O texto informa que “o rico é privilegiado e o pobre luta para sobreviver e conseguir uma vida de qualidade”.

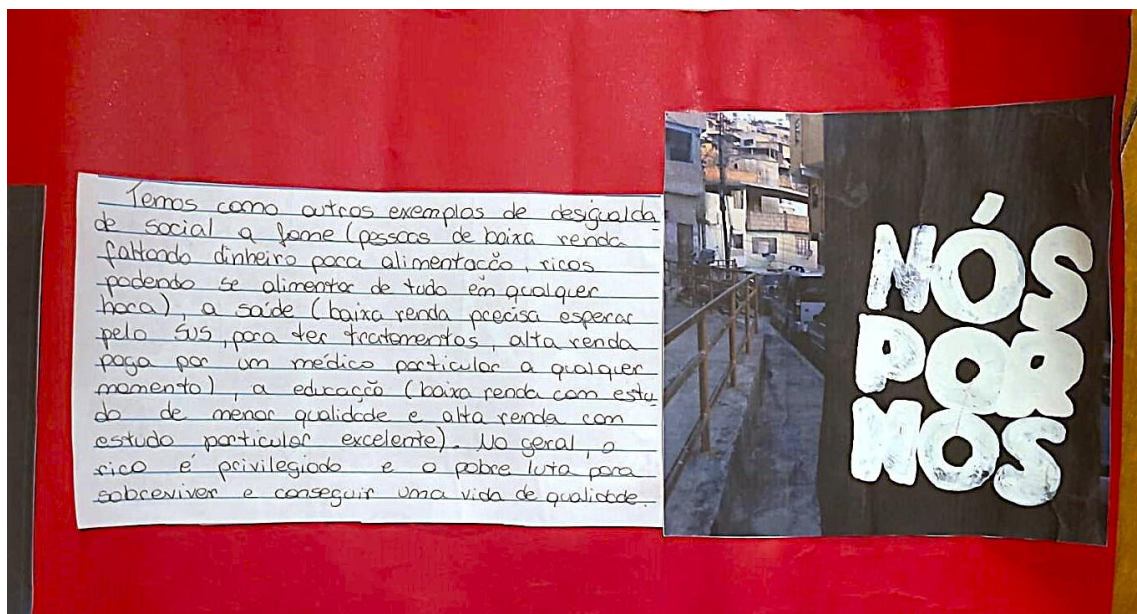


Figura 8 – detalhe 2 do cartaz 2

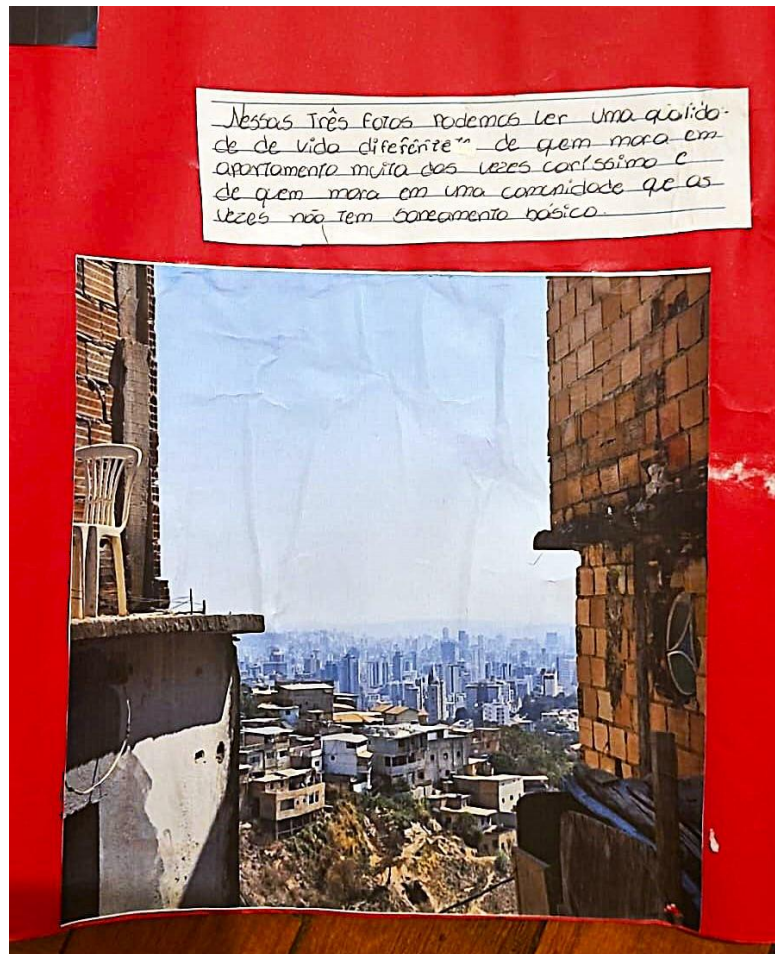


Figura 9 – detalhe 3 do cartaz 2

Essas imagens mostram espaços comuns frequentados pelos estudantes que, na sua maioria, moram no aglomerado da Serra. As duas últimas fotos citadas foram tiradas em caminhos que os estudantes fazem da escola à casa ou na vivência cotidiana da comunidade. Desse modo, o ensino de sociologia é uma ferramenta importante de desnaturalização das experiências mais habituais, instigando a uma flexão do olhar sobre situações sociais que passam inevitavelmente pelas vivências individuais.

Acho ainda importante pontuar outro aspecto observado pelos jovens estudantes nessa atividade proposta nas aulas: a percepção sobre a própria escola num contexto de desigualdades sociais. Vocês já devem ter notado a maneira como os estudantes se relacionam com o espaço escolar a partir dessas percepções. Na condição de estudantes da rede pública mineira em uma escola localizada numa área central próxima a bairros nobres, que atende um público residente do maior aglomerado de favelas do estado, o ensino de sociologia capacita a reflexão crítica das discrepâncias já observadas.

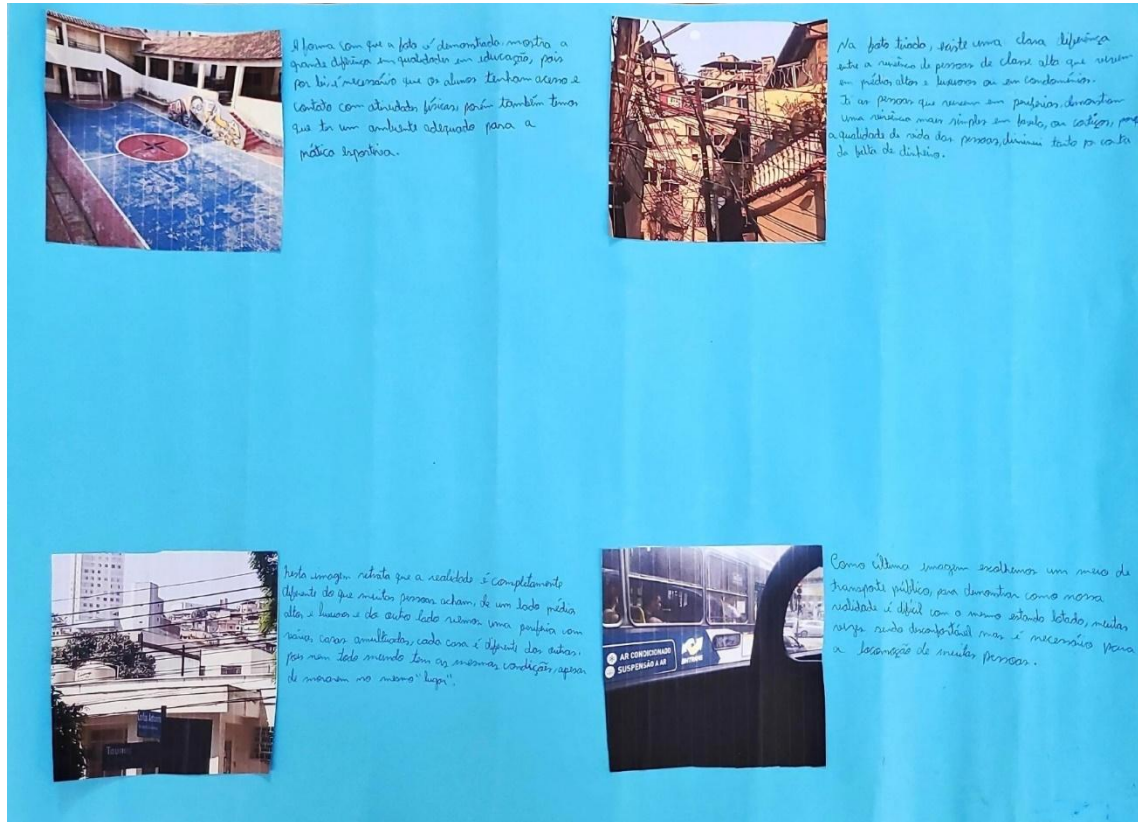


Figura 10 – cartaz 3 da atividade Retrato das Desigualdades

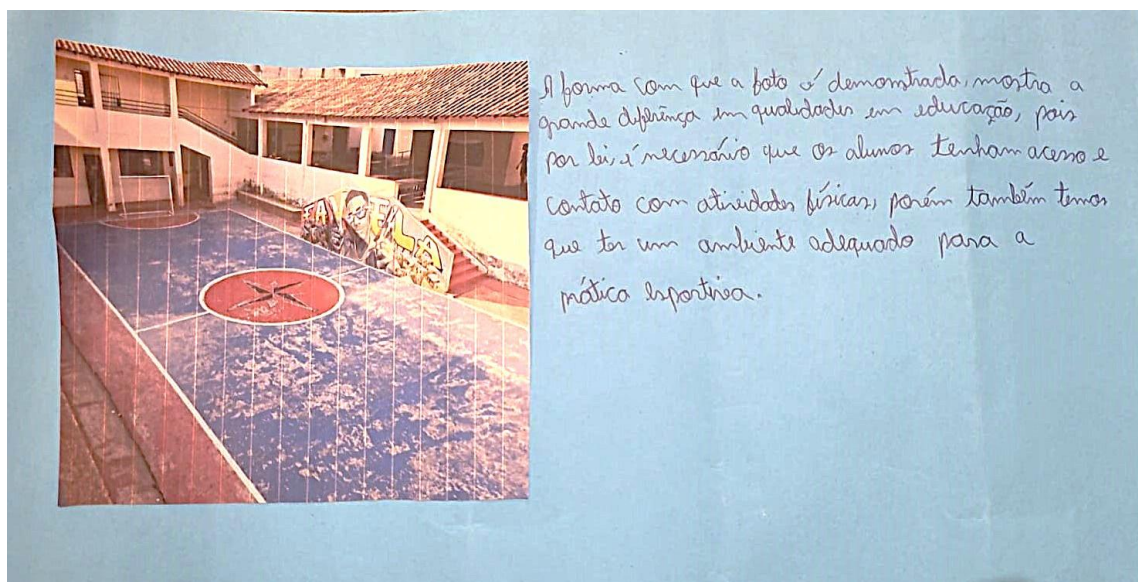


Figura 11 – detalhe 1 do cartaz 3

Em outro trabalho apresentado (Figura 10), a imagem da quadra da escola, que revela sua precariedade estrutural e a pouca manutenção do espaço, é seguida por um texto que discute as desigualdades educacionais, dizendo que “por lei é necessário que os alunos tenham acesso

e contato com atividades físicas, porém também temos que ter um ambiente adequado para a prática esportiva”. Quer dizer que a compreensão das desigualdades experimentadas como estudantes da rede pública leva a um entendimento político sobre o fenômeno da cidadania, em que se percebe a falta de acesso a direitos sociais previstos por lei.

Vejam que, para além de representações imagéticas do fenômeno abstrato das desigualdades sociais, as fotografias tiradas pelos estudantes estavam carregadas de sentido. Partindo das vivências particulares, conseguiram avistar a configuração desigual mais ampla do nosso contexto social, produzindo uma interpretação crítica da realidade. Assim, encorajo vocês a pensarem nas fotografias como um material interessante para instigar a pensarmos as conexões entre experiência pessoal e sociedade.

Grande abraço e boa semana

Com carinho, Gabriel

Diários de sociologia

Outro artefato educacional a ser discutido consiste na experiência de produção de cadernos de campo das aulas de sociologia elaborados pelos estudantes. A ideia surgiu dos diálogos escassos e extremamente valiosos que nós, professores, temos com colegas e amigos de trabalho, com os quais compartilhamos experiências mais ou menos exitosas, dificuldades e angústias, materiais didáticos e planos de aula, e as inimagináveis vivências do cotidiano escolar. Em uma dessas conversas, a proposta de elaboração de relatos etnográficos apareceu como maneira de lidar com diferentes aspectos do ensino de sociologia: ter algum tipo de retorno dos estudantes sobre as dinâmicas das aulas, os conteúdos abordados e metodologias empregadas; constituir um instrumento avaliativo importante no quadro de distribuição de pontos com as poucas aulas que temos semanalmente, já que possibilitava um exercício cotidiano e pontual sem que as aulas fossem inteiramente dedicadas a essa atividade; e instigar a prática da atenção e do estranhamento das aulas, já tão incorporadas numa lógica rotinizada e naturalizada. Penso que um grande trunfo da proposta seja justamente o deslocamento do papel mais ou menos passivo de aluno que participa das aulas, para um lugar de reflexão e atenta observação sobre a própria condição de estudante e sobre as práticas e dinâmicas sociais que envolvem assumir-se como aluno naquele contexto particular das nossas aulas de sociologia.

A proposta da elaboração dos diários de campo teve a vida curta de apenas um bimestre, seja por desorganização, o surgimento de outras demandas ao longo do ano, falta de interesse e comprometimento ou mesmo pela dificuldade de consolidar essa prática como um exercício comum das aulas de sociologia. No bimestre em que ocorreu, a atividade consistia numa participação voluntária para cada uma das turmas do ensino médio, de modo que os estudantes interessados se apresentassem a elaborar os diários segundo orientações dadas para esse empreendimento avaliativo. Como o engajamento voluntário fora um fracasso retumbante, sugeri que alguns estudantes, os quais identificava como mais atentos e participativos às aulas, contribuíssem para a atividade. Os pontos reservados para essa atividade valiam para a turma como um todo, uma pontuação coletiva, ainda que, por turma, apenas dois estudantes escrevessem os diários. Solicitar a observação e relatos das aulas por dois estudantes, em cada turma, tinha a nobre intenção de colocar em perspectiva as diferentes percepções e ponderações de cada um, bem como as semelhanças e pontos em comum a partir de um olhar mais geral sobre o andamento das aulas.

Quando entregues ao final do bimestre, os diários das aulas de sociologia variaram bastante uns dos outros e não seguiram uma lógica rigorosa de escrita. As orientações anteriormente dadas se preocuparam em buscar as impressões de quem os escrevesse mais do que propor uma descrição objetiva de como ocorreram as aulas, já que tinham como um dos seus principais objetivos expressar uma avaliação dos estudantes a respeito dos nossos encontros semanais. Os diários das turmas de primeiro ano, de forma geral, tinham um caráter marcadamente descritivo e esquemático e pouco ajudaram a compreender os entendimentos construídos com as turmas até aquele momento. Com as turmas de terceiro ano a experiência foi frustrante, pois apenas uma dupla de estudantes de fato elaborou os diários, mas acabou o fazendo de forma apressada apenas para garantir a entrega. Já a experiência com as turmas de segundo ano foi profícua, não sem insistência e arranjos ao longo do bimestre, a qual trago alguns dos materiais produzidos, a fim de observar o diálogo que se formou com as identidades dos jovens estudantes.

Começo por transcrever então os diários de Bonnie, que os organizou ao longo de cinco aulas, pautando diferentes aspectos e como ela era afetada por essas aulas.

Happycracia

Achei o tema da aula interessante, principalmente por ter relação à saúde mental. Percebi interesse da sala em relação ao vídeo “happiness” e as diferentes opiniões gosto de ver o quanto somos diferentes.

Já o assunto gostaria de comentar alguns tópicos que me chamaram a atenção:

- Consumismo compulsivo: o modo em que o consumo está ligado a felicidade e também como usamos para suprir um “vazio” que a própria sociedade consumista e capitalista impõe sobre nós.

- Medicalização da vida cotidiana: este assunto me chamou bastante atenção e também me fez perceber como somos manipulados pela sociedade pois ela mesma coloca a ideia de que temos que ser felizes o tempo inteiro, fazendo assim acharmos que outros sentimentos não são normais com isso acabamos não aprendendo a lidar com as emoções.

Também gostei dos debates dessa aula sobre o dinheiro trazer felicidade e o que é felicidade.

Cheguei à conclusão que somos cobrados demais, mas em troca de que? De uma vida minimamente decente?

Aula 2: atividade avaliativa

Não achei que a metodologia de fazer a atividade e depois debater funcionou, poderia ter sido mais dinâmico, por exemplo quando tivemos uma aula no pátio sobre meritocracia e todos participaram e também se interessaram. O melhor método para essa aula seria se invés de passar como uma atividade em folha, apenas começar um debate com as perguntas como base, não sei se deu para entender.

Queria que tivessem aproveitado mais o tema, pois é algo interessante principalmente nos dias atuais o tema era sobre tecnologia (esqueci de colocar no título).

Aula 3: cibercultura

Não consegui prestar atenção na aula por conta da sobrecarga da escola. Muitos trabalhos e matéria nova.

Aula 4: mídias e políticas sociais

O assunto me chamou muita atenção. Acho legal e importante falar disso na aula, já que as mídias estão diariamente em nossas vidas. Por mais que eu não goste de como é usada a internet hoje em dia e como o sistema é feito para nos “prender” e nos deixar viciados, consegui entender os aspectos positivos, achei muito legal em específico o modo em que as mídias são usadas para o fortalecimento de posições e identidades culturais.

Estou muito animada para o júri simulado gostei do modo que foi montado os grupos.

Aula 5: Juri Simulado

A metodologia da aula foi muito legal, deveria ter mais aulas assim. O tema era bem interessante, por mais que a sala não falou muito, deu uma boa discussão.

Os argumentos que mais me chamaram a atenção foram:

- *Que tipo de regulação? / Acho que esse era um dos tópicos mais importantes e ninguém conseguiu responder. Não julgo, pois é realmente muito difícil, principalmente por ter relação à política, não sabemos o que esperar do governo.*

- *Regulação é censura. / Eu não concordo que regulação necessariamente é censura, mas viraria, novamente, por ser algo político é difícil saber o que esperar.*

- *A regulação ajudaria no controle do vício. / Como eu falei, não ajudaria, apenas nos privaria, mas achei um ótimo argumento.*

Enfim, gostei muito do debate, porém por ser um tema complexo, contraditório e também pelo fato de envolver política, a sala não se interessou muito.

Oi, Bonnie,

Espero que esteja bem depois da montanha russa que foi esse período escolar. Recebi seu diário com muita alegria e curiosidade, já que no decorrer das nossas aulas não imaginava o que se passava enquanto você escrevia. Sei também que, de início, você não parecia muito disposta a escrever quando seu nome foi mencionado para participar da produção dos relatos sociológicos. Mesmo assim você concordou, e eu agradeço muito por ter aceitado o convite e pelo material incrível que você elaborou.

Ao longo das cinco aulas, os diários dão evidências muito interessantes sobre suas vivências enquanto estudante, e te coloca numa posição ativa de quem interpreta e se relaciona com as dinâmicas propostas no decorrer das aulas. Acredito que os diários foram ferramentas fundamentais para te transportar de um lugar abstrato de aluna que assiste e compõe a plateia cativa do alunado, para o lugar ativo da reflexão e da observação atenta. Você também vê dessa forma?

Vejo que seus diários mostram uma delicada atenção a respeito de uma dupla dimensão das aulas: a forma como os temas abordados atravessam e se relacionam com a vida de estudante, e sua implicação com as metodologias utilizadas.

Sobre o primeiro aspecto, da relação com os temas abordados, você expõe como a discussão sobre felicidade e consumo foi capaz de produzir um tipo de questionamento potente a respeito da organização social, pois expõe o “modo como o consumo está ligado à felicidade”, fazendo com que compremos para suprir um vazio imposto pelo mesmo modelo de sociedade,

e como acabamos sendo manipulados, pois a sociedade “coloca a ideia de que temos que ser felizes o tempo inteiro” num engenhoso sistema de gestão das nossas emoções voltado ao mercado. Ao mesmo tempo, também se imagina como uma pessoa diante desse modelo de sociedade, interrogando nossa própria capacidade de existir enredada pela ditadura da felicidade e do consumismo – você se lembra quando discutimos as coisas que acabamos comprando sem necessidade, apenas por que nos sentimos tentados a comprar?! Você ainda concluiu que somos cobrados demais e se pergunta se essa cobrança excessiva nos daria uma vida minimamente decente. Longe de um posicionamento fatalista sobre o meio social onde estamos inseridos, o fechamento do primeiro dia do diário com uma pergunta me parece um exercício potente de imaginação sociológica, de investigação da relação do eu com o mundo, dessa vez o mundo observado de um ponto de vista ainda não conhecido.

Na quarta aula, sobre mídias sociais e política, você apresenta de prontidão o interesse no assunto trabalhado, “já que as mídias estão diariamente em nossas vidas” – uma colocação que apareceu nos diários de outras turmas, pois é um tema presente no nosso cotidiano, principalmente nas experiências de vocês, jovens estudantes. Por causa de nossa proximidade com o assunto, acho que essa aula produziu um forte engajamento, mas também tenho que levar em conta a proposta metodológica das aulas enquanto professor. Quero dizer que o engajamento das aulas não se deve apenas ao conteúdo, mas também às escolhas didáticas, em como trabalhar o conteúdo. Você não acha que isso interfere na atenção dos alunos? Aqui me abro com você e gostaria de dizer como cheguei a propor essa sequência de aulas.

Como no ano passado, quando vocês estavam no primeiro ano do ensino médio, tivemos um conjunto de aulas muito maior, com as disciplinas de sociologia e humanidade e ciências sociais, somando três encontros semanais, foi dada a oportunidade inédita de me aprofundar e me estender nos temas que costumeiramente passamos com pressa. Além disso, adiantei muitas questões da sociologia que vocês só veriam agora no segundo ano. Portanto me vi numa situação privilegiada, por poder trabalhar outras questões que não conseguimos nas aulas de sociologia, mas também uma situação dramática, de ter de repensar o planejamento que já estava se consolidando naquele momento. Foi então que, folheando os livros didáticos e conversando com colegas de trabalho, percebi a viabilidade de engendrar uma sequência de aulas que passava pelas tecnologias, consumo e desembocava no meio ambiente. A aventura em trabalhar com novos temas também abriu espaço para repensar a metodologia das aulas, arriscando uma didática que partia mais de uma série de reflexões (mediadas por perguntas

provocadoras) do que a explicação de conceitos e ideias a priori. Também foi um momento de experimentação do júri simulado, que você comentou de forma bastante viva.

A respeito das dinâmicas e metodologia das aulas, percebi que você coloca duas situações opostas. Logo na segunda aula, afirma que não achou que “a metodologia de fazer atividade e depois debater funcionou, poderia ter sido mais dinâmico” e mobiliza um exemplo daquela aula que tivemos no ano anterior, quando saímos de sala e criamos um formato mais interativo. Já a quinta aula, em que fizemos um júri simulado, a “metodologia da aula foi muito legal, deveria ter mais aulas assim”, gerando mais engajamento da turma, ainda que a participação tivesse sido bastante tímida. São muito preciosas as avaliações que você faz sobre a organização das aulas, porque me mostram a importância de arriscar formatos outros que extrapolam um modelo tradicional de aulas, que possam deslocar vocês, estudantes, também do seu lugar tradicional de indivíduo passivo que assiste a uma aula. Entendi que, quando provocados a atuarem, descentralizando o curso da aula da figura do professor, vocês são convocados a assumirem uma postura mais ativa.

Mais uma pausa para expor de onde veio a proposta do júri simulado: essa ideia já acompanhava minha trajetória docente há um tempo, mas foi nesse período que arriscamos as primeiras experiências. No caso específico das turmas do segundo ano, a escolha do tema a ser discutido buscava acompanhar os assuntos trabalhados ao longo da sequência didática, por isso recorri ao debate que circulava pelos noticiários na época sobre a medida do governo de regulação das redes sociais. Então, Bonnie, pensei no assunto como uma forma de conversarmos criticamente sobre situações atuais da nossa sociedade. Assim como a escolha do tema, a proposição do formato do debate em júri simulado, a distribuição dos papéis que cada estudante ocuparia, e a orientação para a pesquisa a ser feita, foram dirigidas por mim, como você pode se lembrar. Uma vez organizado o júri, fiquei recolhido ao lugar de espectador da dinâmica que ali acontecia, fazendo algumas intervenções quando necessário e regulando o tempo de cada momento.

Seus diários das aulas trazem ainda uma questão que muito me chamou atenção e que acredito ser de grande importância para entender a condição de vocês como estudantes. Com muita honestidade, você relata seu distanciamento da terceira aula, dizendo que não conseguiu “prestar muita atenção na aula por conta da sobrecarga da escola, muitos trabalhos e matéria nova.” – e nesse ponto, como professor de sociologia, enxergo que você conseguiu articular suas vivências particulares com o contexto social mais amplo. Tentarei explicar: sua turma

estava no segundo ano de implementação da política educacional do Novo Ensino Médio, com um aumento significativo da carga horária e da oferta de disciplinas, consequentemente das demandas escolares pela realização de provas e trabalhos. Quantos trabalhos e atividades apareciam de um só vez!!! O segundo ano do Ensino Médio em 2023 – quando você escreveu esses diários – contava com vinte matérias ao todo, entre as tradicionais disciplinas da formação geral básica mais os componentes curriculares dos chamados itinerários formativos. Dada alguma dificuldade de articulação de projetos e atividades em comum entre nós professores das tantas disciplinas, o ano letivo ficava abarrotado de trabalhos, concentrados principalmente ao final dos bimestres. Como estudante nessa circunstância histórica, você muito bem retrata a experiência de cansaço e tédio que muito assola as trajetórias estudantis no Novo Ensino Médio.

Peço desculpas se me alonguei, mas gostaria de trazer esse retorno sobre os relatos tão importantes que você elaborou. E mais uma vez, te agradeço.

Carinhosamente, Gabriel

Gostaria de trazer ao texto desse trabalho mais um trecho dos diários, que podem complementar a discussão feita até o momento e expressar outras formas de relatar. Dessa vez trata-se de um diário feito a seis mãos em outra turma do segundo ano, e cada dia narrado corresponde à perspectiva de uma das alunas que o elaborou. Destaco aqui excertos de dois dias, produzidos pela mesma pessoa.

Relatório de Sociologia

Aula dia: 24/04/2023

Professor chega um pouco após o sinal das 11:10.

Com a saída do professor para o banheiro, os alunos se levantaram e começaram a falar alto, com o retorno o tom se manteve por alguns minutos.

Houve conversas de diversos assuntos, mas nem todos falavam sobre o título da aula, mas sim sobre experiências e sobre sua própria convivência.

O som tinha maior incidência no fundo da sala, mas na frente também havia conversas, de acordo com o que o assunto foi passado no quadro, as conversas começaram a diminuir entre as pessoas da frente, também pude perceber alguns do fundo começando a escrever.

O meio da sala estava completamente vazio, a sala estava dividida em dois “grupos”.

Muitas pessoas saindo da sala com a permissão do professor.

A sala é dividida em diversos grupos, no fundo e na frente, se dividem em 4 grupos na frente, que simpatizam entre si. Atrás são pelo menos 4.

Pessoas imitando animais.

Assobios.

Matéria no quadro, metade da sala copiando a matéria em dia.

Cadeiras fora de suas mesas, entre as fileiras.

Pessoas jogando no celular.

Vários no celular.

11:31 o professor chama atenção para colocarem as cadeiras no lugar, para explicar a matéria.

Professor ajusta o projetor.

Silêncio às 11:34 percebo maior atenção.

Alunos focam no assunto e comentam entre si, as conversas diminuem a intensidade, ficando mais baixas sobre si.

Quando passado um vídeo sobre a sociedade do consumo, algumas pessoas comparam o rato do vídeo com outros alunos.

Muita comparação satírica.

A maioria comenta que não entendeu sobre o vídeo (pessoas do fundo).

Na frente comentam entre si, que é relacionado ao consumismo e capitalismo.

Professor pede maior participação, silêncio e as vozes se voltam para o assunto.

Pessoas da frente se voltam para o assunto.

Começam a rir quando o professor fala sobre a questão de ter que estar feliz o tempo todo, fazendo comparação com uma pessoa que sorri o tempo inteiro mesmo não gostando da situação.

O uso do celular é exagerado.

Risadas frequentemente presentes.

Alunos com boas ideias mais vergonha de as comentar.

Poucos alunos falando diretamente.

Depois de pedir atenção, é ignorado, ou respeitado por um pequeno período de tempo.

É pedido que os alunos mais extrovertidos comentem sobre o que é felicidade, mas alguns alunos do canto comentam entre si, e outros ficam em silêncio somente pensando.

Se não falam, não significa que não saibam.

A conversa de uns é escutada e um exemplo disso é anotado no quadro. Esses ganham mais confiança.

Com a chegada do fim da aula, os alunos começam a se agitar, esperando para poder sair da sala, mesmo que seja momentâneo.

A maioria dos exemplos anotados, como senso comum da sala, ser feliz está relacionado a arte, experiências, dinheiro e lazer.

A comunicação com o professor só é mantida na frente.

Professor chama a atenção dos alunos pela quarta vez. Com isso, há uma maior atenção e respondem à pergunta, dizendo que sim o dinheiro é necessário para uma maior felicidade. Outros comentam sobre a presença disso dentro da sociedade capitalista.

Pessoas de cabeça baixa, tentando dormir, ou dormindo.

No fim da aula, bom rendimento somente entre 1/3 dos alunos.

11:59 eles seguem até a porta, antes mesmo do professor arrumar suas coisas. Alguns até mesmo saem antes dele no intervalo de horário.

Outros esperam sinal bater mostrando mais respeito.

Mais interesse presente na frente.

Professor se retira às 12:03 depois de conversar com alguns alunos.

Conclusão:

Em meio a muitas conversas, não significa que não tenham vontade de participar, mostram menos atenção e prestam atenção às suas conversas, participando somente às vezes, nem sempre quando requisitado.

Os alunos que conversam sobre a aula entre si, se demonstram mais introspectivos, tendo fortes opiniões e conhecimentos sobre o assunto, portanto têm medo do julgamento daqueles mais extrovertidos.

Realmente há aqueles que não se interessam e fazem mais barulho em meio à aula. Foi percebido que esses foram os que saíram da sala antes do professor.

Personalidades totalmente diferentes estão situadas em um mesmo espaço, quase todos nunca sequer falaram com alguns alunos, mas não significa que esses queiram, eles estão confortáveis em seus próprios mundos.

Eclodindo fortes ideias em suas mentes.

Enquanto os que têm coragem para falar, demonstram o que sabem enquanto dialogam.

O problema em meio a falta de interesse é que a aula não prende a atenção de alunos que acham mais interessante se manterem conectados a seus celulares.

Outro problema entre as brincadeiras frequentes é a imaturidade, mesmo que digam o contrário, o fato é que todos eles, incluindo eu mesma, não viveram o suficiente para entenderem o real significado do que falam.

Relatório de Sociologia II (15/05/2023)

Professor entra na sala às 11:15. Alunos pedem por aula no sol, são rejeitados.

Conversas em todos os cantos da sala.

Alunos de outra sala, dentro da sala logo após o sinal.

Professor sai e entra na sala rapidamente.

Gritos, risadas, restos de discussões do horário anterior.

Convivências e fatores pessoais são os principais alvos de conversas.

Alunos da frente começam a se organizar, mas não todos.

11:19 professor pede que os alunos sentem, para que ele possa explicar.

Continua sendo ignorado.

Muitos utilizando o celular, e virados para o lado oposto da cadeira.

Quando o professor fala sobre o trabalho a sala faz menos barulho do que antes.

Certa preocupação nos alunos, notado pelo tom da voz, olhares e agitação.

Somente dois trabalhos foram entregues na data correta.

11:23 professor coloca música pedida pelos alunos.

Gosto musical das pessoas do fundo é relativamente parecido (funk/músicas nacionais).

11:24 música dos Racionais começa a tocar.

Pessoas começam a copiar a matéria, mas uma pequena parte ainda conversa.

Brincadeiras.

Alunos atrasados na matéria.

Assunto sobre música e redes sociais.

Pessoas cantando baixo na frente.

Pessoas imitando vozes.

11:29 primeira pessoa pede para ir ao banheiro.

As vozes se tornam mais altas que a música.

Pessoas se levantando e indo na mesa de outros.

Diversos apelidos presentes.

Professor para de falar e olha fixamente para a parede, é perguntado sobre seu humor, o mesmo pergunta o que pode ser feito para melhoria da sala. Comentam que a mudança de alunos novamente seria uma solução.

11:34 Começa a explicar a matéria.

Sala fica em um maior silêncio.

Professor comenta sobre a relação com a sala.

4 alunos têm seu nome citado com maior frequência.

Reclamações para ir ao banheiro.

Diversos xingamentos, inclusive incluindo a mãe.

Professor pede para que alunos voltem para a carteira correta.

Julgamentos sobre o modo de vida de uma garota, por ser diferente do modo deles, como o uso das redes sociais.

Pessoas da frente participam mais da aula do que as do fundo, eles também participam, porém indiretamente.

Alunos sentados de costas.

Pessoas comentam mais quando a tecnologia é citada.

Para copiar as pessoas fazem mais silêncio.

Na aula é citado como não conseguimos viver sem as redes sociais na atualidade. Enquanto grande parte dos alunos seguram o celular ou está com ele na mesa.

Aluno pede novamente para ficar no sol. É negado.

Com o fim da aula, as conversas aumentam novamente.

A maioria das pessoas utilizam o Instagram para postar fotos com a família, ou acontecimentos pessoais importantes.

Pessoas conversam mais com a possibilidade de expor suas visões e coisas pessoais. É observado grande participação quando elas sentem a chance de serem ouvidas.

Aula finalizada às 12:00.

Professor começa a guardar seus materiais enquanto conversa com um aluno.

Outros alunos que antes falavam sobre o assunto da aula, começam a falar sobre coisas que vão fazer no próximo horário (Artes).

12:01 sinal bate, professor sai da sala, e alguns alunos saem antes dele.

Fim da aula.

Conclusão:

Nesta aula foi possível observar que os alunos participam mais quando sua voz sente uma oportunidade de ser ouvida. A tecnologia é um assunto que quase todos dominam, mas nem todos gostam dela, porém não há quem possa evitar.

Quando o assunto é sobre notas e trabalhos, alunos prestam atenção e se preocupam com aquilo (Alguns mais que outros).

Ou seja, dinâmicas são chances de tirar os alunos da sala que estão cansados de passar a manhã inteira, principalmente às 11:00, e ter uma chance de serem ouvidos, mesmo que ninguém realmente ouça ou se lembre daquilo, eles querem falar sobre eles.

Bom dia, Olga,

Fiquei feliz em ler seus diários, tão ricos em detalhes e tão atentos a tudo o que se passava no decorrer das aulas. Agradeço por ter aceitado de prontidão a escrita desses relatos como parte das atividades do nosso bimestre, e ter se empenhado nessa tarefa. Foi uma forma muito interessante de ver suas percepções dos nossos encontros e saber um pouco como se sente durante as aulas.

De imediato, seus diários despertaram minha atenção pela composição e pelas escolhas linguísticas. Você acabou os organizando em duas partes distintas, sendo a primeira correspondente a observações pontuais e sistemáticas das diferentes situações que ocorriam em sala, inclusive precisando o horário de algumas situações; e a segunda parte, indicada como a conclusão das observações, é quando você dá mais espaço aos seus pensamentos e impressões, além de se preocupar em avaliar todas as intercorrências vividas durante a aula, como se justificasse as descrições anteriormente feitas.

Li seus relatos com muita alegria, imaginando e reconstruindo as cenas que se desenrolam na sua descrição. Assim, percebi que seus diários desenvolvem uma perspectiva dedicada à compreensão das dinâmicas sociais da aula, mais que aos temas e metodologias propostos. Você explora muito bem as sutilezas das relações que vão se formando na sala de aula, e que acabam ultrapassando o contexto mais particular em que ocorreram, já que apontam situações comuns a toda vivência em sala de aula. Quero dizer que seus relatos são

representativos da escola de forma geral, e nos remetem a imagens quase atemporais da sociabilidade de jovens estudantes. As conversas que constantemente atrapalham a aula, os grupos e panelinhas que dividem a sala, os assobios, gritos ou outros barulhos que cortam o silêncio da escola, a matéria sendo passada no quadro, risadas, o professor que chama atenção, o uso excessivo dos celulares, os alunos que participam mais, aqueles que pouco participam e aqueles que dormem. Penso que você descreveu circunstâncias que fizeram parte especificamente das nossas aulas, mas que também poderiam descrever qualquer aula em qualquer outra escola. Você falou da escola como um todo ao falar do contexto particular das nossas aulas, indicando modos próprios de interação entre vocês, jovens, quando assumem o papel de estudantes. Fez sentido o que acabei de escrever? A partir dos seus diários, acredito que poderíamos discutir como as culturas juvenis vão se realizando no curto prazo de uma aula, seja pelas conversas, pela formação de grupinhos, e principalmente pelas brincadeiras. Seus relatos expõem uma característica importante de vocês, juventudes: a condição de estudantes e suas práticas peculiares de sociabilidade.

Ainda falando sobre as dinâmicas, você afirma do encontro improvável de diferentes visões de mundo e ideias entre pessoas com “personalidades totalmente diferentes” que podem buscar a interação com o outro ou permanecerem “confortáveis em seu próprio mundo”. Parece que, para você, o diálogo e a participação nas aulas são a expressão de diferentes pontos de vista que podem tocar nas convicções mais particulares de cada indivíduo – apresentando o desafio humano do convívio com a diferença, com o outro. Nesse ponto, acho muito importante comentar que os diários foram um dos poucos momentos em que tive contato com suas ideias e perspectivas. Você sempre se mostrou uma estudante quieta e aplicada, não me recordo de alguma situação em que tenha escutado comentário seu sobre o assunto que abordávamos ao longo das aulas. Estava sempre com todo material em dia, a entrega das atividades avaliativas dentro dos prazos previstos e apresentando boas notas. Agora entendo que a personalidade mais introvertida “não significa que não tenham vontade de participar”, e sim que sua participação se baseava na escuta e na elaboração mental mais íntima, o que a conclusão dos seus relatos me revela com nitidez. Dessa forma, interpreto que os diários acabaram sendo espaços para a expressão dos dilemas enfrentados, a partir da sua subjetividade, seus traços de personalidade e a forma como se constitui enquanto estudante.

Confesso que ri quando você descreveu uma cena com “pessoas imitando animais”, o que me fez lembrar dos nossos encontros e me trouxe saudade, inclusive das bagunças. Seus diários carregam uma capacidade de imaginação bastante rica, o que me muito me ensina como

professor. Apresenta outro ponto de vista sobre o ensino de sociologia e sobre as aulas, tornando minha reflexão mais afinada e crítica. Muito obrigado, Olga. Foi um prazer ler você.

Com carinho, Gabriel

Quero defender a importância e a graça da proposta de elaboração dos diários de campo das aulas de sociologia como uma ferramenta poderosa de dialogicidade com as identidades juvenis a partir de sua condição de estudantes. Seja através da análise mais criteriosa dos temas abordados em sala e como eles se conectam com as realidades juvenis, ou as respostas dadas pela sala às metodologias e escolhas pedagógicas, produzindo maior ou menor engajamento, ou ainda pela observação perspicaz das dinâmicas e pequenas interações em sala que evidenciam um pouco das práticas culturais das juventudes. Como requer o trabalho etnográfico, a escrita dos diários implica potencialmente um exercício de desnaturalização dos fenômenos e situações tão cristalizados pela vida cotidiana, ao mesmo tempo que estimula uma reflexão sobre o eu circunscrito a um conjunto próprio de relações sociais. Para quem os lê como professor, mais que um parecer do desenvolvimento das aulas, os diários são evidências dos caminhos percorridos para a compreensão das aulas como um conjunto de relações sociais e do eu como estudante.

Religião e política, política e religião

Mais um artefato se mostra interessante para observarmos as possibilidades de diálogo com as identidades juvenis: uma redação sobre política e religião. Com as turmas de 3º ano, discutíamos o grande tema da política, passando por diferentes conceitos, como poder, dominação e política, até desembocarmos na formação do Estado moderno. Para iniciar o assunto, propus uma discussão sobre a relação entre política e moral no intuito de nos aproximarmos da noção maquiaveliana de política, o que se mostrou um momento excelente para uma reflexão sobre a presença do discurso religioso no sistema político brasileiro.

Com o curto tempo de uma aula semanal, articulei a ideia com minha colega de trabalho, professora de História, que levantava um assunto parecido nas suas aulas. Como se tratava de turmas do 3º ano cujos alunos, em parte, fariam a prova do Enem, achamos interessante propor uma redação nos mesmos modelos da avaliação nacional, porém deixamos seu formato livre para instigar a expressão mais aberta das ideias e posicionamentos dos estudantes. Com diferentes textos-base e discussões feitas em sala de aula, eles tiveram que desenvolver um texto sobre os riscos da religião na política nacional. A abertura para formatos outros, além da dissertação argumentativa, se mostrou estratégia fundamental na percepção da dimensão religiosa e política das identidades dos estudantes. Nesse contexto, apresento três diferentes materiais que permitem uma interessante análise da expressão dessas identidades, e que serão colocados em sequência e respondidos logo em seguida.

RELIGIÃO E POLÍTICA

Esses dois assuntos são bem polêmicos e geram a seguinte dúvida: “religião e política se misturam?” Bom, cada um divide opiniões diferentes, e através deste texto expressarei a minha opinião.

Quando escolhemos alguma religião, buscamos aquela em que nos identificamos e concordamos com seus valores e princípios. A partir dessa escolha, vamos procurar viver esses princípios, principalmente na política. Então cada um votará no candidato que se aproxima mais dos seus valores.

Porém existe alguns problemas: muitas pessoas aproveitam dos devotos para ganhar votos e terem vantagens. E é por esse motivo que acho que política e religião devem se misturar.

Aqueles que são devotos a alguma religião, devem entender sobre a política (na verdade, toda a sociedade) mas aqueles que querem seguir princípios devem saber estudar o seu candidato e não se enganar por falsas promessas.

Outro problema envolvendo religião e política é: a imposição de alguma religião no meio político. Cada um tem a sua religião e deve ser respeitada independente de qual seja. Mas infelizmente na prática não é sempre assim, e muitas vezes no meio político é usada a imposição de alguma religião sobre as pessoas. Dando um exemplo: a lei que obriga a leitura da Bíblia na Câmara Municipal. OBS: eu sou cristã e apoio totalmente a leitura da Bíblia. Porém não devemos obrigar ninguém a ler a Bíblia, isso é uma escolha pessoal. Sem contar que na Câmara existem pessoas de outras religiões, e que com certeza ficaram desconfortáveis com essa situação.

O fato de religião e política estarem juntas não dar certo, é que entendemos esse termo do jeito errado. Achamos que política e religião juntas é impor para o outro à sua religião e obrigá-lo a segui-la. Mas elas devem estar juntas, para não sermos enganados por aqueles que usam da religião como barganha, para ganhar votos.

Dando um exemplo: no Velho Testamento da Bíblia Sagrada, é possível achar movimentos políticos, onde existiram reis e até governadores. Provando então, que não contêm apenas “movimentos religiosos”, mas políticos também.

Concluindo então através desses argumentos, a minha opinião é: política e religião se misturam sim e devem andar juntas de uma forma saudável e sem imposição!

Política e religião

Esse texto é uma opinião própria!

Eu como uma pessoa evangélica, eu concordo sim em ter pessoas com os mesmos princípios que os meus!

Mas tenho plena consciência de que o Estado deve ser laico em um país que existe uma grande diversidade cultural. A grande questão é que o pessoal distorceu versículos bíblicos, não faz uma clara interpretação daquele texto e usa ao seu favor. E muitos acreditam pois não abrem suas Bíblias, a única verdade está lá.

Deus é amor, Ele nos deu o direito da escolha, temos o livre arbítrio. Não podemos obrigar os “hereses” a seguir nossa religião. Temos sim que pregar o evangelho, mas a política talvez não seja o melhor local. Ali pensamos no ser humano ao todo, seja o que ele for.

Poesia

*No palco político do Brasil
tropical, a religião entra como
ator principal. Mas cuidado
com os riscos desse enredo,
pois a mistura pode trazer um
enredo em segredo.*

*Quando a fé se mistura com o
poder, corremos o risco de
esquecer que nem todos têm
a mesma crença. E a
diversidade é nossa maior
herança.*

*Decisões baseadas em
dogmas e tabus podem nos
levar a caminhos confusos. É
preciso separar o Estado da
religião, para garantir uma
verdadeira inclusão.*

*Que o debate seja aberto e
plural, sem fundamentalismo ou
moral. Que a laicidade seja nossa*

*bandeira, para uma sociedade
mais inteira.*

*Que possamos construir
juntos um Brasil melhor, com
respeito, diálogo e amor. E
que a presença da religião
no poder, não nos faça
esquecer do nosso dever
de sermos um povo unido
e diverso, onde todos
tenham seu espaço e
seu verso.*

Oi, queridos alunos e queridas alunas,

Fico contente de poder acompanhar um pouco da trajetória de vida de vocês e conhecer um pouco sobre seus posicionamentos, experiências e visões de mundo. Mas, sobretudo, me deixa contente, como professor de sociologia, ver a capacidade de se expressarem de forma crítica, observando a realidade para além das próprias individualidades. E penso que foi isso que vocês fizeram na elaboração desses textos: ver o mundo com criticidade a partir das suas próprias identidades.

No primeiro texto, percebo que você, Paula, escreve quase um artigo de opinião. Sua escrita manifesta, de forma franca, como a religião orienta suas atitudes e perspectivas sobre a sociedade, mas não as define de maneira absoluta. Você incorpora um sentido crítico ao seu pensamento e identidade religiosa.

Você percebe a instrumentalização da religião no discurso político e vê isso como um problema a ser resolvido, uma vez que manipula as pessoas a votarem em determinado candidato sem considerar suas reais intenções e propostas. Mas aponta também que é um problema principalmente na medida em que corrompe os preceitos religiosos apenas para o favorecimento particular dos indivíduos que se valem dessa estratégia perversa. Além disso, aponta como a imposição religiosa através da política, de um lado, fere a diversidade cultural e

religiosa de um país tão plural como o Brasil; e por outro lado, viola os pressupostos democráticos. Fiquei alegre que tenha mencionado o texto que havíamos lido aulas antes, aquele que falava da polêmica a respeito da leitura da bíblia na Câmara Municipal de Araraquara.

Por fim, chamou muito minha atenção a solução que você propôs para os dilemas e desafio da relação entre política e religião no país: misturar ambas. Entendi que você defende essa ideia para que nenhuma religião tenha sua doutrina deturpada e instrumentalizada na fala de candidatos e políticos, para “não sermos enganados por aqueles por aqueles que usam da religião como barganha, para ganhar votos”. Ou seja, assumir que política e religião andam juntas seria uma forma de compreendermos de forma nítida e sem enganações, como os valores religiosos estariam presentes nos projetos políticos.

Acredito, Paula, que sua interpretação do mundo parte muito da sua identidade como cristã e conhecedora dos preceitos bíblicos. E que esse aspecto orienta sua percepção sobre como os valores religiosos estão presentes nas ações dos indivíduos, na formação da política e da sociedade como um todo. Porém, apesar da importância que a religião possui para você, consegue reconhecer a diversidade religiosa da sociedade brasileira e pensar criticamente as tensões entre política e religião. Sobre isso, quero acreditar que nossos poucos encontros de sociologia estimularam alguma reflexão.

Já o seu texto, Laura, carrega um posicionamento marcado. Você chega antes, “como uma pessoa evangélica”, dizendo que gostaria de ver pessoas na política com quem compartilha os mesmos princípios evangélicos. E afirma, categoricamente, que o texto é uma opinião própria. Contudo, logo em seguida, se distancia desse posicionamento mais particular e alcança a constatação da pluralidade cultural e religiosa da sociedade brasileira, bem como defende a laicidade do Estado.

Continua a discussão falando como a religião é distorcida por pessoas que buscam atender aos próprios interesses e que não se preocupam em fazer a verdadeira interpretação da palavra sagrada. Entendo que aqui você flerta com certo radicalismo religioso, ao afirmar que haveria uma interpretação verdadeira dos preceitos bíblicos, onde se encontra “a única verdade”, deixando de lado a ideia de diversidade que você mobilizou anteriormente. O flerte com esse radicalismo continua no último parágrafo, quando denomina de “hereges” as pessoas que não seguem sua religião, avaliada como verdadeira e única, pois aqueles que, pelo livre arbítrio, não a seguem, praticam uma heresia.

Na conclusão do seu texto, Laura, percebo que você usou uma noção de política que discutimos em sala, o que me deixa feliz. Afirmo que a política talvez não seja o melhor lugar para pregar o evangelho, pois na política “pensamos o ser humano como um todo, seja o que ele for”. Ou seja, pensa no sistema político como um lugar de pluralidade (inclusive religiosa), como aquilo que se refere ao que é coletivo e comum ao ser humano de uma forma mais ampla.

Observo que os diferentes argumentos que você traz no texto parecem caminhar entre dois pontos distintos: da sua identidade religiosa mais particular para o reconhecimento do social e político como esferas marcadas pela diversidade. Gostaria muito de saber o que você achava das aulas de sociologia e que tipo de reflexão elas te provocavam. De qualquer modo, noto algumas das reflexões sociológicas de nossos encontros semanais nas ponderações que você elabora ao longo do texto.

Por último, queria dizer que li seu texto-poesia com um sorriso no rosto, Alice. Quando propusemos formas de escrita mais livres e fora do padrão dissertativo a que estamos acostumados, não imaginava que me chegaria às mãos um texto escrito em versos.

Muito interessante ver como você alcançou uma compreensão crítica sobre diferentes questões sociais – fala sobre diversidade religiosa, cultura nacional numa perspectiva histórica, inclusão e pluralidade, laicidade e os impasses na relação entre política e religião. Isso de uma forma muito criativa e inspiradora, transformando uma discussão aparentemente truncada em uma leitura descontraída, poética e alegre. Acho ainda que está ali um manifesto sobre a sociedade brasileira, expressando um projeto de sociedade mais democrática “onde todos tenham seu espaço e seu verso”, baseada no respeito, diálogo e amor. Que bom que a proposta mais aberta do trabalho te deu espaço para se expressar com verso e poesia.

Agradeço a cada uma e cada um de vocês por mostrarem as possibilidades e desafios do ensino de sociologia, e as pequenas esperanças da educação. Que nunca nos falte a oportunidade do diálogo. Torço por vocês. Voem alto!

Até breve,

Gabriel

Que papo é esse?

Olá, companheiros e companheiras do chão da escola,

Tendo em vista a discussão feita anteriormente a partir de diferentes artefatos educacionais que demonstram experiências de diálogo com as identidades juvenis, cabe ainda questionar a qualidade desse diálogo e seus propósitos. Importa interrogar: O que define esse diálogo? Qual a diferença entre a ação dialógica e uma conversa cotidiana com os jovens estudantes? Um modelo de aula conversada satisfaz a condição da dialogicidade proposta por Paulo Freire? Qual a concepção de educação ancorada na prática educativa dialógica? Qual a concepção de mundo? São essas perguntas que orientam uma indispensável reflexão sobre a natureza do diálogo abordado até aqui.

A proposta de abertura ao diálogo é uma ferramenta potente de reconhecimento dos lugares sociais que os sujeitos assumem no mundo, mas não uma garantia. Sem que seus pressupostos pedagógicos e políticos estejam flagrantes, a abertura ao diálogo pode manifestar certo conformismo com a realidade ou um isolamento do sujeito decorrente de certa incompreensão da relação do indivíduo com o mundo – os erros do objetivismo e do solipsismo (Oliveira; Carvalho, 2007). O erro do objetivismo supõe uma postura fatalista diante do mundo, de modo que sua configuração e suas mudanças são devido ao acaso da história, fora da ação transformadora dos indivíduos. O solipsismo, que isola o indivíduo do mundo, centraliza o sujeito nas suas experiências mais particulares sem que se reconheça as conexões com a realidade externa objetiva, negando essa realidade.

Por esse ângulo, minha experiência docente tem mostrado que a discussão coletiva e aberta corre o risco de se transformar em um espaço público para a reprodução de discursos discriminatórios ou falas que reforçam noções superficiais do senso comum a respeito de temas sociais complexos. Sem uma intenção crítica e reflexiva, o diálogo nas aulas de sociologia pode se tornar um momento singular de naturalização dos fenômenos sociais e adoção de posicionamentos reacionários que relativizam transformações históricas. Diferente de um questionamento sobre conceitos e teorias sociológicas abordadas em aula, esses discursos acabam por negar a própria possibilidade de continuar o diálogo, provocando uma implosão do espaço do debate.

Ainda, sem criticidade, o diálogo pode se converter em uma conversa descompromissada com a realidade social, um evento de desabafos. Mesmo que se alcance as

identidades e experiências dos jovens estudantes dessa forma, não se consegue estabelecer os vínculos fundamentais ao pensamento sociológico entre indivíduo e sociedade. O diálogo acaba como episódio de expressão das individualidades.

Considerando suas fragilidades e desafios, torna-se necessário, então compreender o conteúdo do diálogo que se pretende. Para isso, recorro à pedagogia freiriana buscando definir o diálogo como ferramenta de conscientização dos sujeitos. Dialoga-se não apenas para permitir a exibição das identidades individuais, mas promover uma consciência crítica de si e do mundo. Para a teoria freiriana, a conscientização é um processo de humanização, de possibilitar ao ser humano assumir sua vocação fundamental de ser sujeito do e no mundo (Freire, 2014). Segundo a ontologia do pensador brasileiro, o homem é um ser histórico que produz e reproduz a realidade onde está inserido. Diferente dos outros animais, que estão acomodados ao mundo e apenas vivem de um modo não reflexivo, o ser humano existe integrado ao mundo, fabricando-o, fazendo cultura, dinamizando a realidade através do trabalho, da ação criadora.

Ocorre que a organização social opressora aliena o homem do seu papel criador. Para o projeto de perpetuação das elites no poder, o indivíduo é colocado no papel de espectador das coisas, distanciando a si próprio da responsabilidade de ser homem e de reconhecer seu dever existencial enquanto agente transformador da realidade. Torna-se objeto. Nesse sentido, cabe ao processo de conscientização restituir-lhe a subjetividade, negando o determinismo histórico e colocando em causa o pensamento mítico que reifica sua experiência na sociedade.

Podemos entender que a “conscientização é um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência” (Oliveira; Carvalho, 2007, p. 230). Contudo apenas a consciência crítica é capaz de empoderar o indivíduo de sua posição sócio-histórica. O que Paulo Freire chama de transividade crítica da consciência é a passagem de uma perspectiva ingênua do homem, fundamentada em explicações mágicas sobre o mundo, para formas de interpretação cada vez mais reflexivas e pautadas em princípios históricos causais.

Na consciência crítica, existe um processo de desmitificação dos mecanismos ideológicos que acomodam a ação humana às eventualidades do tempo histórico e dispõem os indivíduos como meros joguetes do acaso. A partir de uma interpretação reflexiva e profunda sobre os próprios anseios e experiências de vida, os indivíduos começam a recusar o lugar de objeto que lhes foi imposto e passam a se integrar verdadeiramente ao mundo. Assim, a consciência crítica é libertadora na medida em que questiona a passividade do indivíduo diante

dos eventos sociais, colocando-o como agente essencial desses eventos; mas também democrática, uma vez que convoca os indivíduos à participação inquieta da vida em sociedade (Freire, 2014).

O diálogo entra aqui como ferramenta intrínseca ao processo de conscientização crítica, já que a retomada da subjetividade ocorre através da construção de relações do sujeito com o mundo e entre sujeitos uns com os outros, mediatizados pela linguagem. Nas palavras do autor, a transitividade crítica da consciência “implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (Freire, 2014, p. 82–83). Segundo esse aspecto, o diálogo como instrumento educativo não apenas parte de um reconhecimento do educando como sujeito, mas como meio para que ele reconheça a si mesmo como sujeito, assumindo seu lugar no mundo. Quem dialoga, dialoga com alguém. E quando se transforma o outro em objeto, o diálogo é deformado como dominação.

Nessa perspectiva, Paulo Freire traz um relato muito interessante de sua experiência no Projeto de Educação de Adultos, que teve início nos primeiros anos da década de 1960 através do Movimento de Cultura Popular do Recife. Baseado na apropriação do mundo através do universo vocabular do próprio alfabetizando, o projeto acabou se estendendo a outros contextos, e em determinada ocasião, uma moradora de um cortiço em Santiago, no Chile, afirma: “Gosto de discutir sobre isso”, disse ela, referindo-se à situação representada, “pois vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo” (Freire, 2014, p. 189). O relato evidencia justamente o processo de conscientização crítica, de forma que o sujeito problematiza sua realidade de maneira crítica, como um movimento de desalienação da própria existência no mundo. Rompe com a naturalização de sua experiência e enxerga a si mesma como sujeito, como agente transformador da realidade histórica. Nesse sentido, é o diálogo – que pressupõe a relação entre sujeitos – o motor da reflexão necessária à conscientização crítica.

Desse modo, a ação dialógica está profundamente vinculada a um projeto de educação de emancipação dos indivíduos. Uma educação como ferramenta de libertação do homem massificado pelo pensamento alienante dos grupos opressores, responsável pela passagem do homem-objeto para o homem-sujeito (Freire, 2014). A educação não pode ser entendida como algo milagroso que, em si mesma, assumiria a tarefa de transformação da realidade, tampouco haveria mudança histórica que não passasse pela educação, portanto pelo diálogo.

Trazendo a discussão freiriana da conscientização crítica para o ensino de sociologia, vejo uma aproximação quase imediata com a noção de imaginação sociológica de Charles Wright Mills. Ambos os conceitos se aproximam pela dialética homem-mundo. Se a conscientização crítica implica a humanização pela retomada do papel criador dos sujeitos diante de uma realidade externa que lhes é imposta e ao mesmo tempo fruto do seu trabalho; a imaginação sociológica reintegra as conexões do indivíduo com a sociedade, criando um olhar reflexivo sobre a condição essencialmente sócio-histórica do ser humano.

O diálogo como conscientização no ensino de sociologia deve, então, buscar a compreensão crítica das relações entre indivíduo e sociedade, questionando o determinismo histórico de um lado, e o isolamento do indivíduo de outro. A promoção de espaços de expressão das identidades juvenis é o ponto de partida de um projeto de educação emancipatória, não sua realização total. É primordial almejar o entendimento das experiências e trajetórias individuais como parte do todo social.

Certamente essa proposta pedagógica para o ensino de sociologia precisa levar em conta a conjuntura histórica e cultural em que ele se assenta. Perceber os processos macrosociais que enquadram sua organização, bem como os desafios dos contextos locais em que se efetiva. E entender-se enquanto parte de um processo maior e estrutural de humanização.

Até logo, nos encontramos na aventura da docência

Afetuosamente, Gabriel

Março de 2025

PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL

Bom dia, companheiros e companheiras de labuta e luta,

Vejam vocês que toda discussão feita até agora flui para este ponto particular: a elaboração do recurso educacional. Recurso, produto ou outro nome que se dê, o material que procura incidir sobre as práticas educativas de alguma forma não foi concebido de antemão. Mais justo seria dizer do recurso como um desdobramento possível da pesquisa, uma entidade que se construiu e reconstruiu à medida que as discussões eram feitas, que novas reflexões irrompiam, que a dissertação foi sendo escrita, e que a experiência concreta do campo de pesquisa se desenrolava trazendo diferentes perguntas.

Dizer que o recurso educacional, que logo será apresentado, é resultado do desenrolar da pesquisa, não significa afirmar que ele tenha aflorado natural e espontaneamente desse processo. Ao contrário, é produto inacabado de um trabalho intelectual cujos esforços passaram e passam por um exercício íntimo de elaboração acadêmica, profissional e pessoal. Apesar do solo fértil que a própria oportunidade de pesquisar me trouxe, percorrendo vales de angústia e picos de alegria, trata-se de um processo de cultivo quase diário, por vezes adormecido, de ponderar o recurso educacional em suas diferentes dimensões. Afinal, o que pode ser um recurso educacional? Quais os propósitos do recurso que desejo elaborar? Como despertar o núcleo daquilo que se forma em mim em uma imagem vaga e sem forma? Ou ainda, como esse recurso será acionado pelas pessoas que o tiverem em mãos? Quais pessoas? Para quê?

Estes parágrafos foram escritos e imaginados diversas vezes no decorrer da pesquisa e da escrita da dissertação. Desde a concepção do projeto de pesquisa até os últimos meses que antecedem a defesa deste trabalho, o recurso educacional tem sido um companheiro de viagem curioso, por vezes esquecido entre as paisagens visitadas, outras vezes irritante ao percorrer rotas antes não previstas. Agora posso dizer com alguma honestidade e leveza, que entendo o recurso não como destino, mas como percurso, como o sentido de uma imagem que se formou ao longo do processo da pesquisa, da docência e da vida privada. Dessa forma, na intimidade da pesquisa, quero apresentar a você o recurso educacional como um artesanato intelectual (Mills, 2009), um artefato produzido através de constante elaboração mental, que articulou e articula a prática acadêmica à vida cotidiana. Ainda mais, o convoco como artesanato intelectual na medida em que sua concepção emerge da criação de meus próprios problemas de investigação (Schweig; Oliveira, 2024), da formulação sociológica de questões sociais próprias

à minha experiência como professor e pesquisador. Não acredito que se trata de uma exposição acadêmica de problemas particulares, mas da comunicação da experiência singular como possibilidade de investigação de questões coletivas sem se submeter a uma agenda sociológica hegemônica. Artesanal na medida em que abre espaço para a invenção das próprias questões.

Confessado o processo orgânico e impreciso que me trouxe até a proposta deste recurso educacional, senhoras e senhores, vos apresento o dito cujo: trata-se de uma reunião de cartas que propõem a escrita da docência e das juventudes, destinadas a jovens professores e professoras. Uma correspondência cuja mensagem aponta para os movimentos reflexivos e auto formativos que escrever a experiência docente com jovens estudantes pode acarretar para o desenvolvimento não só profissional, mas também acadêmico e pessoal. Num sentido quase metalinguístico, essas cartas são uma forma de registrar e organizar aquilo que aprendi com a própria pesquisa, apresentando a outras pessoas possibilidades de observar e compreender a docência e as juventudes – de tal forma que os conteúdos de cada carta passam pelas mesmas questões abordadas ao longo da dissertação, buscando desenhar os sentidos que foram se construindo no seu desenvolvimento. Num sentido íntimo, uma forma de conciliação com a pesquisa, com seus/meus processos, com seu/meu tempo.

Sob o nome “Escrever a docência: cartas a jovens professores e professoras de sociologia”, o conjunto das cartas não possui a intenção de prescrever uma prática acadêmica ou profissional, menos ainda de ser usado como manual que prevê um passo a passo do que fazer. São discussões livres e reflexivas que passam por diferentes aspectos sobre o exercício da escrita da docência e das juventudes a partir da experiência docente. As cartas abordam a importância de escrever como prática auto formativa, a observação das juventudes a partir das suas subjetividades, o recurso da escrita autoetnográfica na organização da experiência, a crônica como possibilidade linguística de imaginar o outro, e possibilidades de dialogar com a escrita das juventudes.

O recurso educacional, de um modo geral, pode ser entendido da mesma forma com que Gabriel Kaplún (2003) conceitua o material educativo: como um objeto que media uma experiência de aprendizado. Melhor dizendo, mais que um objeto físico que se possa pegar, o recurso educacional é “algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc” (Kaplún, 2003, p. 46). As cartas buscam propor uma postura reflexiva sobre a docência e a atuação docente

diante das diversas juventudes, portanto visam proporcionar uma experiência que transforma nossas percepções sobre os jovens e sobre o trabalho docente com esses sujeitos.

Ainda seguindo a linha argumentativa do autor uruguaio, ele afirma que os materiais educativos possuem três eixos que se articulam entre si, mas podem ser concebidos e analisados de forma distinta: os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional (Kaplún, 2003). Assumindo que os eixos são formas interessantes de ponderar um material educacional, é interessante posicionar as cartas a partir dos aspectos abordados pelo teórico. Acredito até que avaliar o recurso educacional, segundo os eixos apresentados, não apenas cumpre um papel de justificar as escolhas feitas, como também representa um esforço teórico de criar ferramentas conceituais para uma análise atenta dos recursos educacionais de modo geral, um esforço justo dentro de um programa de mestrado profissional como este ao qual me vinculo.

Começando pelo eixo conceitual, Gabriel Kaplún explica que se trata do próprio conteúdo do material, das ideias e conceitos que se busca apresentar. Nesse sentido, ele aponta para a importância da pesquisa prévia, de se fazer um levantamento do que já foi discutido por outros pensadores, o que autores já disseram sobre o tema e qual a opinião dos peritos. A revisão bibliográfica e os diferentes conceitos trabalhados até aqui compõem todo a constelação teórica que preenche o conteúdo das cartas.

Destaco a perspectiva sociológica sobre as juventudes feita anteriormente, que carrega uma concepção fundamental sobre os sujeitos investigados ao longo da pesquisa: o jovem como sujeito social (Dayrell, 2003). Compreender o jovem como sujeito social não implica apenas um ponto de vista teórico, mas uma ótica política que abre espaço para enxergarmos a capacidade criativa das juventudes de dar sentido ao mundo e agir sobre ele. Esse entendimento nos adverte de uma relação paternalista que podemos ter enquanto professores, que coloca o jovem como indivíduo incompleto, e adverte a escola de um modelo bancário de educação, que deposita seus conhecimentos no indivíduo agido e socializado pelas instituições, sem o considerar pleno de subjetividade. Portanto entender os jovens como sujeitos é fundamental para escrever as juventudes de um modo que reconheça sua agência e potência de interpretação e transformação social.

Orientador do eixo conceitual das cartas são ainda as discussões teóricas levantadas sobre autoetnografia e narrativa em educação. O debate acerca da autoetnografia (Gama, 2020; Santos, 2017) prefigura a reflexividade metodológica e estética da escrita etnográfica, anunciando a dimensão subjetiva do relato. Pensar a autoetnografia conceitualmente implica

questionar concepções tradicionais de ciência que buscam uma suposta objetividade e neutralidade absolutas no relato etnográfico, como numa descrição pura e imediata do que se observa. Tomar a subjetividade da autoetnografia enquanto exercício de escrita, permite um trabalho mais alargado com as memórias, percepções e afetações que o campo nos provoca. Por sua vez, assumir a subjetividade do registro etnográfico nos é essencial na medida em que aponta para a criação dos nossos próprios problemas de investigação, de quais assuntos, conflitos ou situações nos incomodam e estimulam a pensar. Desse modo, a escrita autoetnográfica se aproxima do artesanato intelectual como recurso importante para o desenvolvimento do hábito da autorreflexão, mantendo nosso “mundo interior desperto” (Mills, 2009, p. 23). Assim, propor uma prática de escrita que passe pelo conceito de autoetnografia como artesanania, importa na formulação das cartas aos jovens professores e professoras.

Escrever a própria experiência possui, ainda, um caráter pedagógico de autoformação (Frauendorf *et al.*, 2016). Produzir textos que narram as vivências mais cotidianas constrói uma consciência mais crítica e reflexiva sobre essas mesmas vivências, fazendo com que autor e leitor possam interpretar o relato, não apenas absorvê-lo de modo mecânico. Quer dizer que ao externalizar o acontecimento naturalizado em sua rotina e prática corriqueira, os autores e autoras das narrativas passam a ter contato com uma experiência outra, carregada de sentidos que anteriormente pareciam adormecidos – o ato de narrar é essencialmente uma ação de produção de sentidos. A pessoa que narra torna-se um outro a si mesma, criando uma forma de diálogo consigo, que é justamente onde reside o caráter reflexivo da escrita narrativa.

Para a formação de educadoras e educadores, o exercício da escrita narrativa é um recurso importante e, no mínimo, interessante. O texto permite organizar, analisar e refletir sobre os acontecimentos desde sua elaboração, até o momento posterior de leitura, em que se abrem janelas de interpretação não previstas. Desse modo, as narrativas produziriam um ensino reflexivo, consistindo em sujeitos que “analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva com seus pares” (Klein *et al.*, 2009, p. 82). Isto é, existe uma implicação direta com nossa capacidade de análise e decisão na experiência concreta da docência.

Articulado ao eixo conceitual, está o eixo pedagógico, o cerne de qualquer material educativo, uma vez que convida seu usuário a “percorrer uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra” (Kaplún, 2003, p. 49). Quer dizer que este

eixo consiste na proposição em si da experiência educativa, considerando um destino a que se pretende chegar através do material, mesmo que seu usuário não alcance o lugar inicialmente imaginado na sua elaboração.

Para que a experiência de aprendizado se efetive, é necessário considerar as ideias prévias dos sujeitos potenciais usuários do material, bem como propor um conflito conceitual que dialogue com tais ideias iniciais e as transforme de algum modo. O material educativo deve prever algum tipo de perturbação, de deslocamento na forma de pensar determinado assunto. Desse modo, não se trata apenas de um sequenciamento lógico de informações, mas de uma possibilidade criativa de observar e entender algo.

Com base nesse pressuposto, “Escrever a docência cartas a jovens professores e professoras de sociologia” indica de antemão os sujeitos que busca alcançar: docentes da disciplina de sociologia, sejam iniciantes na profissão ou estudantes da licenciatura, professores em formação. Público almejado, mas não delimitado de forma absoluta, pois as cartas podem se estender a professores veteranos que buscam refletir sobre a docência, e a profissionais que trabalham com jovens estudantes de uma forma geral.

Apesar de uma sequência predeterminada, as cartas podem ser lidas de forma independente sem uma ordem rígida, abordando diferentes aspectos do mesmo grande tema. Como propósito pedagógico central, as cartas buscam provocar nos seus leitores uma reflexão sobre a importância e as possibilidades de aprendizagem que a escrita pode trazer ao trabalho docente. Para isso, procura incitar conflitos conceituais que passam por um debate teórico e metodológico sobre o ato de escrever o próprio trabalho e os próprios problemas de investigação, da concepção acerca das juventudes, e sobre as possibilidades linguísticas de escrita, pretendendo questionar certas noções prévias e tradicionais das formas de escrever o outro e a si mesmo.

Cabe ainda comentar que as cartas possuem pistas e sugestões de escrita, como ideias de exercícios que estimulem a artesanaria da narrativa docente. Mais uma vez, não se refere a um manual de como fazer, e sim a propostas que buscam encorajar a prática, passando por ideias que surgiram a mim no processo de pesquisa.

Resta o eixo comunicacional, que se refere ao suporte por onde o material educacional pretende percorrer. A comunicação do material é o seu como, a maneira como conteúdo e seu propósito pedagógico serão inscritos, materializados. Nessa tarefa poética, é necessária

inventividade para tornar o material instigante, será “preciso romper moldes para que a mensagem educativa não seja, uma vez mais, equivalente a um sermão impresso, ou a uma chatice audiovisual” (Kaplún, 2003, p. 54). O objetivo de se debruçar sobre o eixo comunicacional é justamente criar formas interessantes e convidativas de perpassar seu conteúdo e propor uma mudança na maneira de pensar. Os materiais educacionais são mais que uma reunião de informações com uma finalidade educativa, mas objetos cujos formatos produzem diferentes sentidos nos seus variados usos pelas pessoas.

As cartas são a escolha comunicacional do recurso educacional aqui elaborado. Mantendo uma coerência com todo o desenvolvimento da dissertação, o formato em cartas aparece como possibilidade de criar outra linguagem, mais aberta à subjetividade e ao reconhecimento da relação entre quem escreve e a quem é escrito. Remetente e destinatário. Defendo que as cartas provocam a intimidade com o outro, convidam a uma conversa e estabelecem a medida horizontal que se pretende com este trabalho: um diálogo com você/nós, companheiros e companheiras da aventura docente. Recusam um lugar de autoridade e me libertam da tarefa de falar para alguém, mas sim conversar com alguém. As cartas nos colocam em relação e convocam você como pessoa participante dessa relação.

Ademais elas permitem um manuseio mais livre e sem ordem definida, ainda que imaginadas numa determinada sequência. Podem ser lidas aleatoriamente ou de acordo com o interesse e circunstância de quem as aciona. As sugestões que as cartas apresentam também abrem espaço para uma interação ativa com o material, de pausas para a escrita ou para atender a outras propostas apresentadas.

Que o encontro com as cartas possa proporcionar uma experiência educativa capaz de provocar novas reflexões e convidar à ação. E que seja alegre esse encontro.

Fiquem bem, atentos e fortes

Abraços e beijos

Gabriel

Carta de despedida

Por mim e por vós,

À memória das coisas,

Termino este texto em meio a demandas de trabalho cada vez mais volumosas. Os últimos dias foram de um intenso movimento pendular entre a escrita da dissertação, do recurso educacional, correção de provas, lançamento de notas e planejamento de aulas, num momento de terrível coincidência entre fechamento do bimestre escolar e fim do mestrado. Fim do mestrado, mas não da pesquisa e das questões de investigação que ela provocou.

Entre diários de campo e diários de classe, dissertação e provas, pesquisa e docência se tornaram esferas inseparáveis de minha trajetória enquanto pesquisador e educador, pesquisador-educador, educador-pesquisador. E seria possível separá-las? Visceralmente vinculados, os problemas da pesquisa se tornaram problemas de vida. Começando pelo meio, pude chegar ao “entendimento de que pesquisa é principalmente prestar atenção em si, no próprio processo de busca como processo singular e irreproduzível. Uma tal pesquisa, sensível à vida, parece a única que faz sentido” (Aspis, 2021, p. 42).

Desse modo, realiza seu destino o programa de mestrado profissional – Promestre FaE UFMG Educação e Docência – em permitir um diálogo promíscuo entre a esfera acadêmica da investigação teórica com a posição de trabalhador e trabalhadora de quem pesquisa.

A experiência da pesquisa me permitiu ainda o contato com uma dimensão íntima da docência. Ao longo do tempo, a metodologia que foi se consolidando através da autoetnografia abriu as portas para a reflexão acerca da escrita da pesquisa, logo, da escrita da docência. Num movimento autoformativo intenso, pensar as identidades juvenis a partir dos relatos do ensino de sociologia, na condição de professor, possibilitou um olhar crítico profundo sobre a própria condição docente – examinar e interpretar continuamente a experiência de vida no trabalho intelectual (Mills, 2009). Assim, meu desenvolvimento como pesquisador ocorre simultânea e fortemente imbricado com meu desenvolvimento como professor.

E nesse processo, da palavra se fez a carne. A descoberta da escrita se converteu num recurso fundamental para a definição das coisas – das identidades juvenis, da docência e da educação. A produção arriscada e criativa dos relatos de campo, cartas e crônicas produziram

também sentidos novos à experiência cotidiana fragmentada. Escrever de outro modo significou pensar de outro modo o mundo vivenciado sob as nuvens opacas da rotina.

Escrever as identidades juvenis a partir do ensino de sociologia, ou ainda, escrever a docência, consistiu não apenas em reproduzir graficamente situações vistas como interessantes do ponto de vista acadêmico a uma posterior análise teórica, mas também em formular significados. Tornar significativa a experiência, e a experiência em acontecimento singular (Bondía, 2002). Por isso, escrever a docência também é formação docente, já que me ampliou as ferramentas de interpretação e compreensão dos fenômenos vividos.

Ao revisitar as experiências do ensino de sociologia que compõem essa dissertação, pude encontrar um reflexo inacabado. Como professor e sujeito, fui capaz de (auto) reconhecer uma imagem em constante construção, desconstrução e reconstrução na forja criativa de sentidos à própria realidade. Assim, compreendo que estar professor é um exercício constante de revisar-se e recompor-se, sempre incompleto, caminhando em direção a um projeto de humanização de nós mesmos. A docência é um devir.

*

Certa vez comentei com meus alunos que havia me tornado professor por acaso, que nunca havia sido um objetivo a docência, e que a vida simplesmente foi se fazendo e me atravessando. Depois que a ocasião da fala se encerrou, uma aluna veio se despedir e me disse “pode ser que você tenha se tornado professor sem querer, mas que bom que se tornou professor.” Ela estava se formando.

Belo Horizonte, fim de abril de 2025

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; OLIVEIRA, Cláudio Márcio; GARIGLIO, José Ângelo. Formação acadêmica inicial de professores/as de Educação Física a partir da experiência de estágio supervisionado na Universidade Federal de Minas Gerais: trânsito de/entre linguagens. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 107–121, 2022.
- ALVES, Árlan Maciel Cunha *et al.* Crônicas de um sentido não enunciado: para quê humanidades no ensino médio?. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [s. l.], v. vol 7, n. 29, 2024.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. ano 8, 2000.
- ASPIS, Renata Lima. **Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2021.
- BATTISTELLI, Bruna; OLIVEIRA, Érika. Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. **Curriculo sem Fronteiras**, [s. l.], 2021. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/battistelli-oliveira.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20–28, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 43–72.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: QUESTÕES DE SOCIOLOGIA. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**. 2a. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. 5 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.
- BRASIL (org.). **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. O que é interseccionalidade?. In: INTERSECCIONALIDADE. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. *In: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 40–52, 2003.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio. *In: GT09: ENSINO DE SOCIOLOGIA*, 2007, Recife. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife: [s. n.], 2007.

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**. tradução: Vinicius Carneiro. São Paulo, SP: Todavia Editora, 2020.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, [s. l.], v. 13, n. 13, p. 155–161, 2005.

FONSECA, Cláudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. **Teoria e Cultura**, [s. l.], v. V. 2/N. 1 e 2, p. 39–53, 2008.

FRAUENDORF, Renata Barroso De Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 351, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, [s. l.], v. v.45 n.2, p. 188–208, 2020.

GEERTZ, Clifford. Estar Lá: a antropologia e o cenário da escrita. *In: OBRAS E VIDAS: O ANTROPÓLOGO COMO AUTOR*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 11–39.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11a. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15a. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 103–133.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [s. l.], 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, Maristela Marçal, Edna Scola *et al.* Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 75–94, 2009.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?. **Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. v.45, n.1, p. 45–61, 2014.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. v. 32, n. 1, p. 31–48, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Docência: Diversidade, Gênero e Sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. v. 03, n. 04, p. 62–70, 2011.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 146–150, 2004.

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

MARTINS, Carlos Henrique Dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011.

MILLS, Charles Wright. A promessa. *In*: A IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 9–32.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. [S. l.]: Zahar, 2009.

NONATO, Symaira Poliana; CORROCHANO, Maria Carla. **Juventudes e Trabalho**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso De. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 13–37, 1996.

OLIVEIRA, Paulo César De; CARVALHO, Patricia De. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [s. l.], v. 17, n. 37, p. 219–230, 2007.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, [s. l.], v. vol XXV, n. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa, p. 139–165, 1990.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. n. 5/6, p. 15–24, 1997.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Escritas dissonantes: escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 81–107, 2015.

QUINTANEIRO, Tania. Introdução. *In*: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Marx, Weber e Durkheim**. 2a. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Culturas juvenis e tecnologias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta / A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. tradução: Paulo Ronái; Cecília Meireles. São Paulo: Editora Globo, 2001.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. v. 38, n. 2, n. Porto Alegre, p. 603–625, 2013.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. 2015. Tese de Doutorado em Antropologia Social - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWEIG, Grazielle Ramos; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. A pesquisa na formação inicial de professores: diálogos com Charles Wright Mills. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 31, p. e16016, 2024.

SETTON, Maria Da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 335–350, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73–102.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?. In: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* (org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2ª eded. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (v. 88).

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 250, 2013.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo, SP: Companhia Das Letras, 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 123–132.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

APÊNDICE A – Recurso educacional

Escrever a docência: cartas a jovens professores e professoras de sociologia

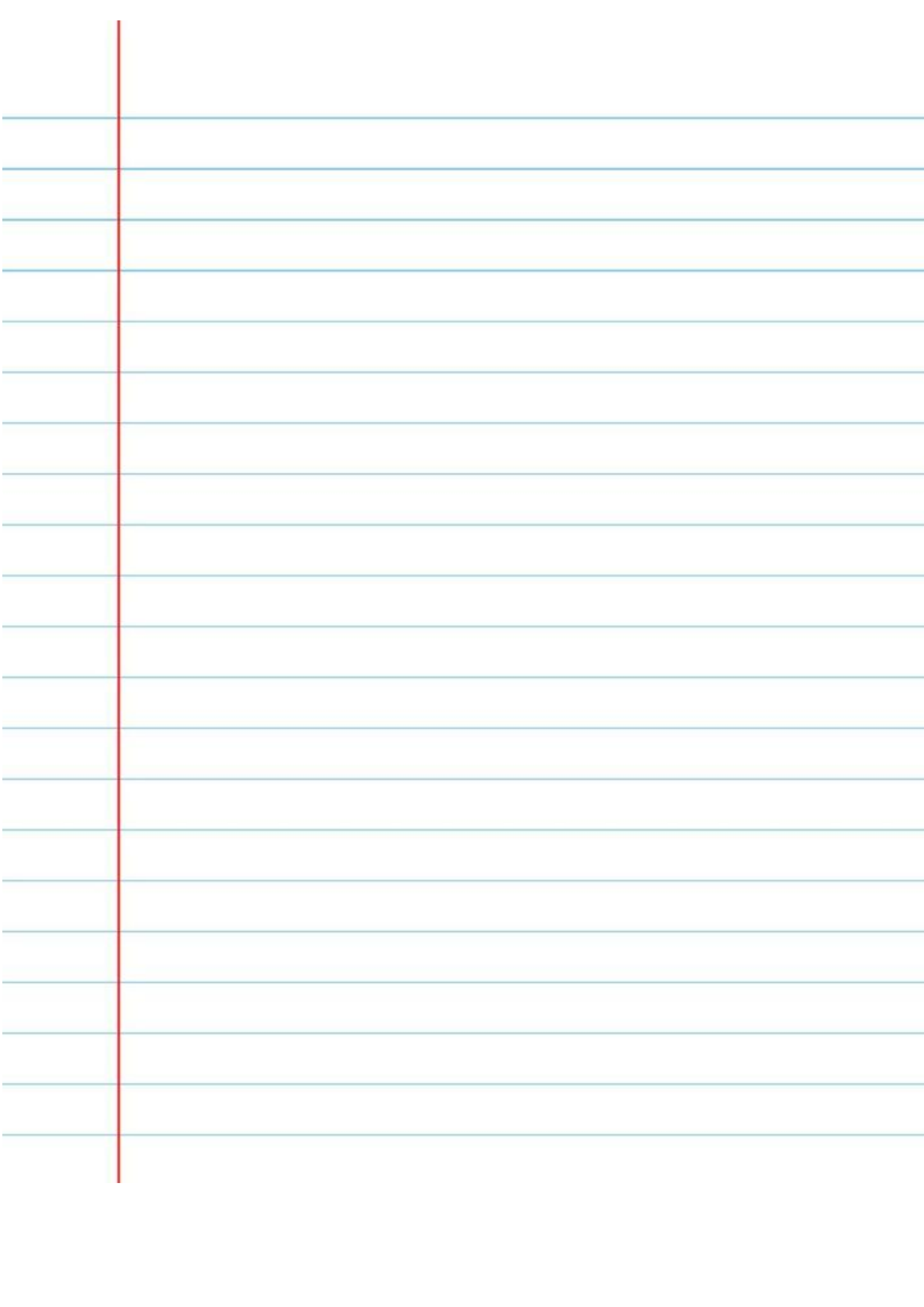
Gabriel Nascimento e Silva

Orientação: Grazielle Ramos Schweig

Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais



Olá, jovens educadores e educadoras,

Bem-vindos e bem-vindas à aventura errante da docência.

É com muito carinho e alegria que apresento a vocês o conjunto de cartas “Escrever a docência: cartas a jovens professores e professoras de sociologia”. Trata-se de um material educativo produzido a partir de minha pesquisa de mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da professora Grazielle Ramos Schweig.

Estas cartas foram imaginadas como um conjunto de reflexões e propostas de exercícios práticos para jovens educadores e educadoras da área da sociologia, em formação ou no início da docência. Porém não se restringe a essa disciplina, tampouco ao tempo de experiência em sala de aula, podendo ser acionadas por docentes da educação básica de uma forma geral.

O propósito das cartas é provocar à escrita da própria docência como forma de reflexão e autoformação na trilha infindável do vir a ser professor. Junto disso, busca um alargamento da compreensão das juventudes, promovendo uma reflexão sobre os sujeitos de nossas práticas educativas. Através da escrita de si, alcançar o outro – o jovem como sujeito.

As cartas obedecem a uma sequência lógica, em que são abordadas

diferentes dimensões da escrita da docência com as juventudes. Na ordem, as cartas passam pelas seguintes discussões:

1. por que escrever a docência?
2. os jovens como sujeitos
3. autoetnografia e a escrita de si
4. escrever crônicas
5. quando as juventudes se escrevem

Contudo sua leitura pode se dar de maneira livre, a partir dos interesses pelos assuntos debatidos. Desejo a vocês uma ótima leitura! E que a docência se torne uma experiência carregada de sentidos e potências.

Carinhosamente,

Gabriel

Belo Horizonte, abril de 2025

Olá, caro colega,

Oi! Fiquei imaginando qual a seria a melhor maneira de começar essa conversa para que nossa comunicação daqui para frente seja proveitosa e alegre, e acredito ser atencioso de minha parte iniciar com uma apresentação, ainda que breve. Então lá vai... meu nome é Gabriel e estou professor de sociologia na rede estadual de Minas Gerais há alguns anos. Atuei em diferentes escolas de municípios diferentes, e tive a felicidade de me encontrar com estudantes e colegas de trabalho que muito me ensinaram e participaram de minha formação. Espero que nosso encontro também seja feliz e nos traga reflexões e aprendizagens. Como a intenção dessa carta não é elaborar um currículo, acho importante dizer que adoro cães e gatos, dormir e chocolate. E você, o que gosta de fazer?

Apresentação feita, quero lhe fazer um convite a refletirmos sobre a docência e o incessante processo de tornar-se professor. São inúmeras as questões que envolvem o lugar da docência, que nos atravessam como profissionais e pessoas, desde nossa formação, as diferentes concepções de educação, metodologias de ensino, as condições de trabalho nos contextos em que atuamos, a relação com os estudantes e tantas outras. Com o passar do tempo, a experiência do ensino de sociologia me mostrou a importância de

refletir sobre essas diferentes questões através da escrita. Mais precisamente, descobri que narrar minha experiência enquanto professor foi, e tem sido, uma forma muito potente de compreender minha atuação e os sujeitos com quem atuo: as juventudes. Minha proposta para nosso diálogo é justamente buscarmos compreender as juventudes através da escrita da docência. Envio a você essa carta para pensarmos primeiro: por que escrever a docência?

Antes de tudo, o que significa escrever a docência? Comunicar as situações que ocorreram durante as aulas e no ambiente escolar? Também. Contudo a docência não se resume à escola, e o ensino não está restrito à sala de aula. Quer dizer que devo escrever sobre qualquer assunto aleatoriamente da minha vida? Posso escrever o que comi no almoço? Se seu prato remete a uma aula sobre política de produção de alimentos ou instiga a pensar um projeto sobre culinária e diversidade cultural, sim, escreva. Escrever a docência é narrar a escola, mas também estabelecer relações entre a vida cotidiana e a educação.

Quero argumentar pela indissociabilidade entre docência e vida. Professores e professoras que nos tornamos, pessoas que somos. Afirmar o laço inseparável entre essas esferas não significa defender a presença totalizante do trabalho sobre nossas subjetividades - aliás, conselho de um colega de profissão: mantenha atividades e hobbies pessoais para além da escola, e vínculos afetivos para além das relações de trabalho. Trata-se de reconhecer como nossa atuação

enquanto educadores é atravessada pelas nossas vivências singulares, e como essas mesmas vivências nos conformam enquanto educadores.

Posso lhe afirmar que narrar a docência é uma forma de treinar a atenção e avaliar a experiência. Passamos a estar mais sensíveis aos temas e situações que nos atravessam, despertos para o mundo. Ao desenvolver a escrita, impedimos que ideias passageiras se dissipem rapidamente, ou que percepções momentâneas nos escapem de modo fugaz, permitindo ter contato com essas observações posteriormente. É um exercício de sensibilização.

Veja bem que à medida que escrevemos, nos apropriamos intensamente das questões que nos circulam, das questões que criamos como problemas a serem investigados por nós mesmos. Quero dizer que o trabalho de escrever – acredito que seja importante conceber a escrita como um trabalho; trabalho no sentido de ofício, não uma profissão – enriquece nossa capacidade de criar conexões com os temas que nos envolvem, muitas vezes a partir de situações imprevisíveis que não possuem uma relação direta. Já teve a impressão de que, ao pensar muito sobre um assunto, as conversas mais bobas com pessoas próximas ou os lugares por onde você passava, convergiam completamente para aquele assunto? Escrever traz um pouco disso, de criar lampejos de ideias e conexões. Cria emergências. Através da linguagem, transforma o cotidiano docente em acontecimento significativo, fatos com sentidos e diferentes

possibilidades de interpretação.

Além disso, manter uma rotina de escrita que envolve a docência participa de um processo de autoformação, pois conseguimos assumir uma postura mais reflexiva sobre as situações que nos ocorrem. Ao narrar nossas experiências através da escrita, abrimos janelas de sentido que permitem interpretações mais profundas, gerando associações de ideias antes não imaginadas. Estou advogando pela ideia de que a escrita é uma ação reflexiva sobre nossas vivências, muitas vezes embaçadas pela força do hábito. Ela potencializa a reflexão. Não faz sentido afirmar que escrever a vida é observar a vida por outros ângulos? Enquanto educadores e educadoras, escrever a escola significa dar sentido a ela, logo a nossa própria prática de ensino.

Existe ainda outro aspecto relevante sobre a importância de narrar a docência: a própria escrita. Vamos elaborando nossas maneiras particulares de escrever, criar com maior liberdade, arriscar imagens e metáforas que nos ativam, imprimir alguma singularidade nos estilos e formas. Não estou dizendo que pretendemos nos tornar escritores e escritoras renomados – aliás, por que não? – mas minimamente considerar que narrar a experiência é estar numa posição de autoria. Uma posição de criação, de poética. E nesse lugar, há espaço para reinventar a linguagem.

E então?! Vamos embarcar nessa aventura de escrever a docência?

Espero que a carta o tenha alcançado bem e com saúde. Até logo!

PS: deixo aqui algumas propostas para refletir sobre o exercício de escrever a docência:

1. Pense em ter um caderninho de relatos sempre em mãos. Considere um caderninho de tamanho pequeno, que possa carregar consigo, pois ele constituirá seu arquivo pessoal de relatos e memórias. Nele você poderá sistematizar os acontecimentos de diferentes maneiras e com alguma liberdade estética. Você poderá recorrer a ele em momentos mais pontuais, colocando pequenas anotações que poderão ser desenvolvidas posteriormente.

2. Tenha paciência e coragem para encontrar e assumir seus próprios problemas de investigação. Certamente as teorias com que temos contato e as perspectivas que ouvimos entre colegas ou através das mídias participam da nossa percepção sobre o mundo, porém volte sua atenção às questões que mais o provocam.

As anotações que você produzir ao longo do tempo podem conduzir aos caminhos particulares de sua investigação. Por isso, releia seu caderninho eventualmente.

3. Busque sua maneira de escrever. Suas anotações têm a forma de sua criatividade, e podem ser concebidas de diferentes modos: um texto corrido como esse, mapas mentais, esquemas em tópicos, desenhos, colagens ou versos. Pense nos sentidos que esses formatos produzem. Pondere sobre seu estilo de

escrita a partir da sua subjetividade e colocando a si mesmo como leitor dos textos.

Espero sua resposta.

Atenciosamente,

Gabriel

Olá, companheiro e companheira de luta,

Oi amigo e amiga. Imagino você lendo essa carta, sentado em uma poltrona confortável, com roupas leves e uma caneca com café ao lado, uma brisa fresca entrando pela janela. Ou sentado no ônibus a caminho do trabalho ou de volta para casa. Você conseguiu se acomodar num assento qualquer, olhou para o movimento da rua por um instante, abriu a mochila e apanhou a carta. Ou ainda deitado na cama, o despertador pronto para tocar em poucas horas. Iniciou essa leitura com os olhos pesados de sono.

Também convido você a imaginar, já que esta carta diz muito sobre imaginação. Não estou falando de imaginar no sentido de idealizar, como quando imagino os rumos de minhas aulas das maneiras mais inesperadas, ou quando penso como seria a escola se conseguíssemos resolver minimamente suas questões mais estruturais. Digo sobre a imaginação como a capacidade de criar imagens outras sobre o mundo.

E sobre isso, a sociologia muito nos ajuda a perceber nossa relação com o mundo – a imaginação sociológica. Se o mundo não é consequência do acaso, mas resultado de constantes e intensos processos de construção humana, quais outras possibilidades temos de construí-lo? Para a imaginação sociológica, a história e a biografia se relacionam intimamente, quando observamos as

conexões entre nossas trajetórias particulares com a organização da sociedade de uma forma geral.

Nesse sentido, o convite que quero fazer agora é o de imaginar sociologicamente as juventudes. Não de fantasiar um comportamento que esperamos como ideal, ou recuperar uma noção nostálgica de juventude de um tempo que não existiu. O exercício é pensar os jovens como sujeitos. Dessa forma, na escrita da docência, poderemos observar as juventudes de forma mais crítica e responsável.

Uma imagem comum que se tem do jovem é o da pessoa que está em formação, por fazer. Quase adulto, nem chega a ser uma pessoa por completo. Você já deve ter ouvido falar que “os jovens de hoje não sabem o que estão fazendo” e “não querem nada com a vida” porque falta maturidade e experiência. As aventuras juvenis irresponsáveis e atitudes inconsequentes podem ser até perdoadas, já que se trata de uma fase que logo vai passar. Quando a juventude acabar, sim, poderão ser reconhecidos como pessoas inteiras, adultos plenamente capazes de tomar decisões e que absolutamente sabem o que querem.

Essa imagem do jovem como indivíduo incompleto também está presente na organização da escola. Usar uniforme, pedir para ir ao banheiro, horários bem determinados de quando cada aula começa e termina, proibido usar celulares,

entregar o trabalho até semana que vem, na semana seguinte é o período de provas bimestrais, não pode se sentar na mesa, não pode jogar baralho, não pode conversar durante a explicação do professor, não pode sair de sala sem permissão, não pode... tudo isso são regras que buscam enquadrar o comportamento do jovem estudante de acordo com um padrão esperado – e baseado num ideal de adulto. Sem dúvidas, essas normas importam para o bom funcionamento do ambiente escolar, mas estou argumentando que elas se baseiam numa noção incompleta da escola e das próprias juventudes.

Quero provocar a imaginar que a escola também é um lugar de interação e de encontros – muitas vezes o único lugar em que pessoas com experiências, opiniões e visões de mundo tão diversas possam se reunir. Faça um rápido exercício de rememorar suas lembranças escolares e tenho certeza de que aparecem diante dos olhos situações como as amizades que foram feitas que carrega para a vida, ou as que ficaram nos tempos de colégio, mas que ainda recorda com afeto; os bilhetinhos trocados com os colegas em sigilo durante as aulas; as paqueras com aquela pessoa que você tinha uma queda, ou quando beijou seu colega escondido atrás da quadra e depois contou para seus amigos. Você pode ter se lembrado da ocorrência que recebeu por ter discutido com o professor; quando seus pais foram chamados e você levou uma bronca em casa; quando pegou a sua primeira recuperação em matemática; do caso de bullying.

Do riso quase explodindo na boca no meio daquela palestra que o professor disse ser muito importante; dos passeios fora da escola em que se juntou com sua turma, brincando no fundo do ônibus, fugindo da vigilância dos adultos responsáveis pelos corredores daquele museu. Você se lembra um pouco da explicação que o guia deu sobre aquelas obras de arte, mas vem com vigor a lembrança das conversas com os colegas, ou do tombo que aquele outro colega levou.

Atenção! Não quero criar uma visão romântica da escola com esses exemplos, mas mostrar a dimensão das interações (nos seus mais variados ângulos) para além de suas regras institucionais, e dessa forma observar os jovens por outro ponto de vista. Olhando apenas para a escola como uma instituição, tendemos a ver os jovens como indivíduos a serem disciplinados pelas normas escolares – como objetos (!!!) dessas normas. Então estendendo o olhar para as interações, começamos a ver os jovens como sujeitos.

Ver o jovem como sujeito significa imaginar suas vivências para além da condição de estudante, com gostos próprios, estilos que reafirmam sua identidade, posturas que buscam apresentar sua individualidade e suas visões de mundo. Observar a capacidade criativa que os jovens possuem de dar significado para o mundo e produzir suas próprias formas de interagir, muitas vezes questionando e negociando as regras instituídas. Inserido na sociedade, o

jovem vai construindo uma série de práticas e bagagens culturais que participam da formação de sua subjetividade – um sujeito social. Além de nos permitir questionar as relações de poder que os colocam num estado de passividade, admitidos seu potencial em dar sentido ao mundo e à própria vida.

Também essa perspectiva sobre as juventudes é importante para estabelecer uma concepção de educação que considera a realidade dos sujeitos como algo fundamental no processo de aprendizagem. Acredito que o conhecimento é significativo quando parte das nossas vivências, quando nos instiga a imaginar a relação de nossas vidas com o mundo. Opal!!! Entender o jovem como sujeito é uma condição necessária para essa tarefa.

O que você pensa? Aguardo seu retorno e agradeço a companhia até aqui. Uma boa semana e nos falamos em breve.

PS: Para nos despedir, deixo aqui alguns exercícios para imaginarmos as juventudes a partir da escrita da docência:

I. Na escola, comece a observar e escutar os jovens como sujeitos.

Busque caminhar pela escola durante o recreio e fique observando a dinâmica dos estudantes: as interações com os colegas, como utilizam e ocupam os espaços da escola, como eles se vestem e expressam seus estilos, qual a linguagem utilizada. Existem grupos se formando? Note como é a composição

desses grupos e a relação com outros grupos. O que estão fazendo? Perceba se conversam, jogam bola, baralho, se utilizam os celulares. E como é a interação com outros trabalhadores da escola?

Tente conversar com os estudantes sobre outras coisas, sobre o que gostam de fazer no tempo livre, pergunte como estão, o que fizeram no final de semana, seus interesses. Converse com os estudantes nos intervalos das aulas ou enquanto copiam um conteúdo do quadro.

2. Liste algumas lembranças de sua trajetória escolar quando era estudante.

Pense nos momentos mais marcantes que sobem à memória e reflita a partir destas perguntas: O que aconteceu? Onde ocorreu? Quais pessoas participaram? Como isso o afetou?

Sempre que possível, registre. Para isso, não há formas melhores ou piores.

Carinhosamente,

Gabriel

Olá novamente!

Como você está? Por aqui tudo bem. Na verdade, as coisas andam corridas, como sempre parecem estar... corridas. Escrevo agora, já tarde da noite, com os olhos preguiçosos e pesados de sono. Sobre a mesa, ao lado do computador em que digito essas palavras provisórias, estão pilhas de trabalhos que foram corrigidos há pouco, materiais escolares espalhados sem ordem, um livro, e uma xícara vazia com uma marca indicando que, antes de ser consumido, havia café. Logo se inicia a semana de provas e o rebuliço para o fechamento de notas. A louça acumulada na pia está à minha espera.

Nesse estado de cansaço e ansiedade, lhe escrevo sem muita criatividade e desprovido de ideias para melhor iniciar a carta. Mas acabo percebendo que relatar esse momento particular em que a carta tem sido elaborada faz sentido. Desabafo sobre essa situação não apenas para criarmos alguma intimidade e fortalecer os laços que iniciamos, mas também para provocar acerca da relação entre escrita e vida. Afinal, não escrevemos sempre de algum lugar segundo diferentes circunstâncias? Mais ainda, não somos alguém quando escrevemos? Sou agora alguém sonolento com muitas demandas do trabalho e preocupado em te escrever.

E nesse ponto de encontro entre a palavra e o corpo é que convido a

imaginar outra possibilidade de escrever as juventudes – a partir da autoetnografia. Falando em miúdos, a autoetnografia é uma forma de escrever o outro apoiada nas próprias experiências de quem escreve. Uma prática que vem da antropologia, misturando o relato etnográfico com a autobiografia, quando quem pesquisa e quem é pesquisado são a mesma pessoa. Quando o pesquisador faz parte do mesmo grupo e dinâmica cultural que busca investigar. Uma foto no espelho.

Proponho escrevermos as juventudes a partir dos nossos olhares enquanto professores e professoras intensamente implicados com os sujeitos que observamos e escrevemos, com quem dividimos parte do nosso dia e dos nossos afetos (e do nosso cansaço).

Mas por que a autoetnografia? Você poderia me perguntar. Respondo: acredito que a autoetnografia pode nos ensinar algo de valioso no ato de escrever, que é justamente compreendermos nossa subjetividade como parte desse processo. Considerar honestamente nossas afetações, sentimentos e percepções mais particulares sobre situações e pessoas com as quais estamos, muitas vezes, profundamente envolvidos. Aliás quais situações nos motivam mais a escrever que não aquelas que nos deslocam e nos pegam pelo estômago? Aquelas que nos incomodam? Desse modo, a tarefa de escrever parte de uma disposição em organizar nossos incômodos e, diante deles, produzir reflexões e

ideias que mobilizam nossas ações.

Quero ainda dizer que o reconhecimento da subjetividade que a autoetnografia nos propõe, coloca em xeque uma ideia rançosa presente no exercício investigativo a que estamos nos aventurando: a (suposta) neutralidade. Ou ao contrário, a escrita autoetnográfica é muitas vezes acusada de parcialidade das suas descrições, ainda pior, de falsear a realidade objetiva dos fatos como realmente aconteceram. Para você, como seria possível capturar a "realidade objetiva dos fatos como realmente aconteceram"? Ou todo relato se trata de uma perspectiva particular sobre a realidade? Ainda mais, dizer que um relato equivale à realidade absoluta dos fatos não seria uma forma perigosa de definir um ponto de vista enquanto verdade inquestionável?

Meu convite a você é recusar um lugar distante e aparentemente neutro de alguém que parece observar tudo de cima como uma entidade atemporal onisciente. E talvez aqui se encontre o grande mérito dessa forma de conceber a escrita, que é a capacidade acurada de capturar as miudezas das interações, que só alguém de dentro poderia perceber. O observador-distante-atemporal-onisciente consegue alcançar o fenômeno que observa, porém o observador envolvido intimamente com o fenômeno, apreende as sutilezas do que há de implícito em cada situação. Lê pelas entrelinhas. Um olhar discreto entre os estudantes, um gesto que faz referência a outro momento, uma mudança

repentina do comportamento de alguém, o silêncio inesperado depois de alguma fala.

Nesse sentido, escrever as juventudes não se torna apenas uma tarefa fruto de curiosidade puramente intelectual, mas também parte de um projeto de vida. Como havia comentado, lhe escrevo em meio às demandas escolares que me capturam e me constituem. Os bolos de trabalhos ainda não corrigidos, os planos de aula elaborados aos domingos, as inseguranças da docência, as memórias felizes de uma aula boa, a mensagem de um estudante que lembra com carinho das aulas, os conflitos mais sérios, o salário pouco, a troca de materiais e ideias entre os colegas, os projetos que não deram certo, os projetos que deram certo, o cansaço de tarde da noite... É desse emaranhado de vida que observo (e escrevo) o mundo, que observo (e escrevo) a docência e as juventudes, que digito essas palavras. O que faz parte de você agora que lê a carta?

Agora me despeço, pois me preparo para deitar. Que as circunstâncias que o acompanham sejam boas quando esta carta o alcançar. aguardo sua resposta. Ótima semana e bom descanso!

PS: para exercitarmos a prática da escrita autoetnográfica:

I. Considere fazer pequenas anotações durante acontecimentos que chamem sua

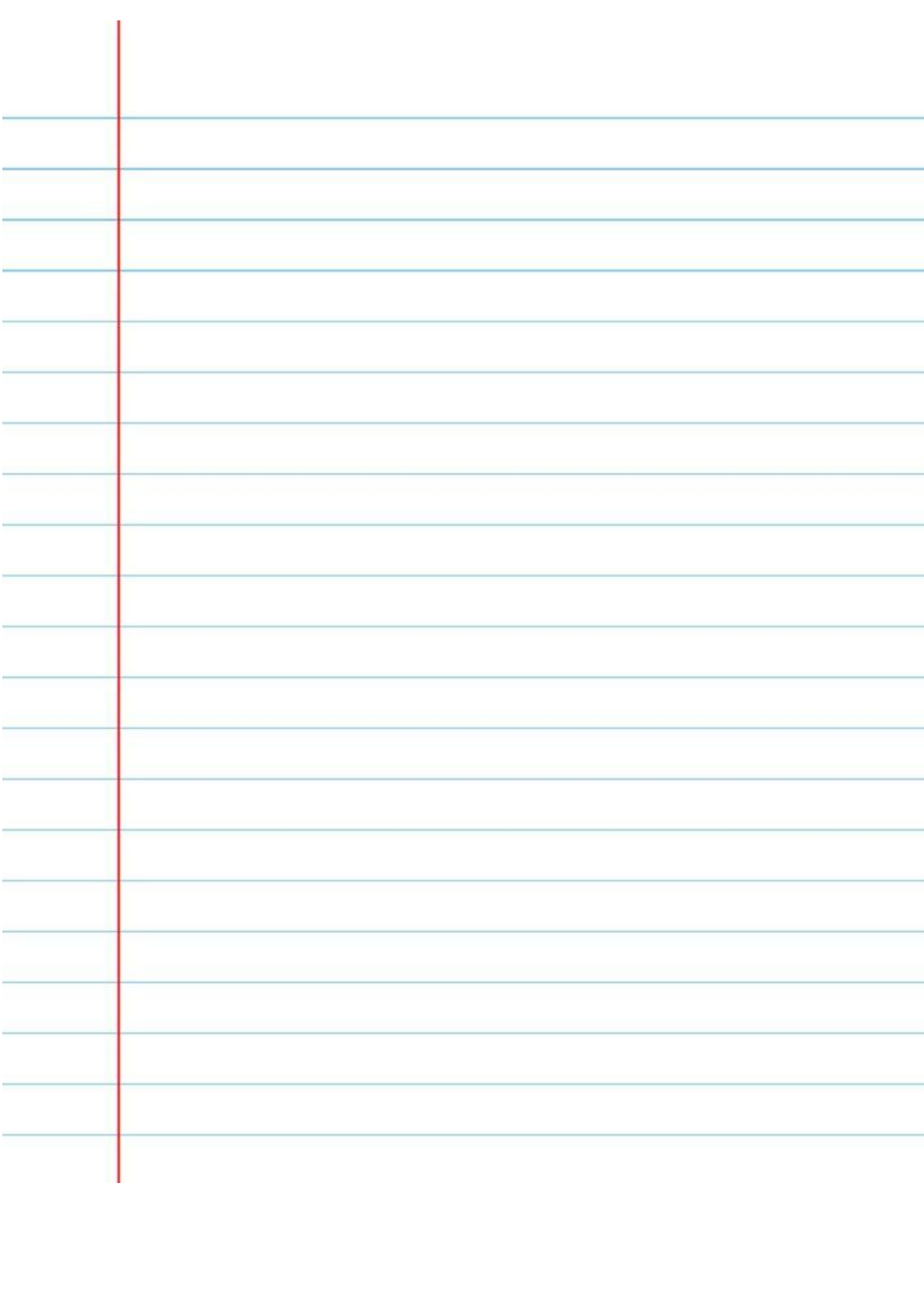
atenção. Numa frase curta ao final da aula, anotar a fala de algum estudante que o tenha despertado interesse; uma interação que você pescou enquanto caminhava pelos corredores da escola; ou uma situação que você observou nos intervalos do cotidiano escolar.

Ao narrar os acontecimentos, pondere como os percebe e de que forma foi afetado por eles, suas impressões. As anotações podem ser desenvolvidas com maior cuidado depois, ou simplesmente ignoradas. A escrita também parte das escolhas que fazemos.

2. Pense em retornar aos relatos elaborados em outros momentos e perceber como aquelas situações mobilizam você agora. Jogando com a memória, ler a si mesmo nos coloca como um outro que escreveu, gerando um estranhamento entre nossas percepções imediatas e posteriores aos eventos experienciados. O que mudou desde então? Você acha que naturalizou algumas situações ao longo do tempo? Hoje, você avalia aquela situação levando em conta quais aspectos?

Com afeto,

Gabriel



Oi!

Tudo bem? Tem um minuto para ouvir uma história? Queria começar esta carta contando de uma situação engraçada e meio boba que me ocorreu hoje. Estava andando por uma rua que faz parte dos meus percursos quase diários entre trabalho e casa. Era de manhã, final de verão, o tempo quente, mas fresco, o sol gentil, e uma brisa soprando... um dia agradável que começava. Como era uma paisagem comum na minha rotina, nada me chamava muita atenção, a não ser as pessoas que passavam com seus trejeitos mais particulares. Os muros eram os mesmos, casas e prédios se mantinham no lugar, o movimento dos veículos continuava como eu conhecia, das árvores apenas suas folhas se movimentavam lentamente... até que uma curiosidade me tomou de repente.

Quase sem querer meus olhos se voltaram para a janela de um predinho de dois andares na esquina. Era a única janela aberta, a esquadria de ferro e vidro. Tive a impressão de ter visto um vulto passando rápido de um lado ao outro. Parei no meio da calçada. Fiquei à espreita, observando. Aguardando. Imaginei que uma situação misteriosa estivesse acontecendo ali... um crime brutal, o encontro secreto de dois amantes, ou uma reunião para tramar um golpe de Estado. A curiosidade me consumia. Fiquei na ponta dos pés tentando ver melhor o que sucedia lá dentro, quando subitamente uma senhora apareceu.

Seu olhar encontrou o meu diretamente. Fui pego! Virei-me num só movimento e comecei a andar com passos rápidos, sem olhar para trás.

Você já passou por alguma situação como essa? Fiquei muito constrangido na hora, mas depois refleti sobre o fato de nunca ter reparado naquela janela e naquele predinho da esquina. Talvez aquela senhora já tivesse me visto passar pela rua, o que só pude notar depois que um evento inesperado sacudiu a rotina de minha caminhada desatenta.

Conto essa história não por acaso, mas para pensarmos juntos sobre o cotidiano. Percebe que, com o tempo, nos acostumamos com nossas dinâmicas em casa, no trabalho e nas situações diárias que vivemos? Na escola, acabamos nos habituando com a organização do espaço e do tempo escolar, com as interações entre as pessoas, e até com nossas práticas enquanto professores e professoras. Quero dizer que nossas primeiras experiências nos deixam mais despertos para as coisas ao nosso redor, coisas acabam se tornando naturais, que não reparamos da mesma forma com o passar dos dias.

Por isso lhe escrevo hoje, logo após o acontecimento com a senhora na janela. Minha proposta é que a gente possa refletir sobre a escrita do cotidiano, mais precisamente a escrita das juventudes a partir do cotidiano docente. Já viemos conversando sobre a importância de escrever e sobre os relatos autoetnográficos, e hoje gostaria de convidar a pensar numa maneira de escrever

que acredito trazer reflexões muito interessantes a respeito do dia a dia de nossas práticas: as crônicas.

Se procurar no dicionário o que são crônicas, vai encontrar significados que passam mais ou menos por esta explicação aqui: é um gênero textual geralmente composto por textos narrativos curtos que se relacionam com situações cotidianas. Narram experiências pessoais, episódios triviais, cenas breves da vida ordinária. Se já está familiarizado com a leitura de crônicas, vai saber que elas não possuem formas tão delimitadas, mas se abrem a diferentes possibilidades de escrita, podendo ser jornalísticas quando narram fatos mais objetivos, líricas se utilizam uma linguagem poética, humorísticas se trazem um tom de anedota, ou críticas e reflexivas com pontos de vista mais subjetivos. O que caracteriza as crônicas é a linguagem simples que fala do cotidiano da vida.

Portanto, pense você que os relatos dos eventos descritos no seu caderninho de anotações são crônicas em potencial. Cabe dar sentido a esses relatos, transformar a descrição direta do fato em narrativa que produza sentidos, que aponte possibilidades de reflexão, formas outras de enxergar a situação observada e vivida. Estou defendendo que as crônicas, enquanto outra forma de escrever, é também outra forma de pensar. Não acha que dizer de outra forma é dizer outra coisa?

Caso a proposta de escrever crônicas ainda lhe pareça estranha, quero

argumentar porque elas são um recurso importante e interessante para nossa aventura de escrever as juventudes. Primeiro, vale dizer que as crônicas são textos que desembaçam a vista ofuscada pelo hábito, propõem observar assuntos corriqueiros com profundidade, nos levando a diferentes percepções e interpretações. Transformam a rotina em acontecimento notável, o cotidiano em algo extraordinário a ser contemplado. As crônicas são janelas abertas no prédio da esquina que provocam a olhar e imaginar o caminho cotidiano. Falando de outra forma, elas são exercícios de desnaturalização – uma ação importante e necessária para nós, docentes da educação básica, considerarmos as dinâmicas escolares e seus sujeitos de um modo curioso, a partir do estranhamento.

Além disso, as crônicas caminham sobre a linha borrada que separa a realidade da ficção. Elas abraçam o caráter ficcional da escrita, que é justamente a criação poética das experiências cotidianas através da linguagem. Veja bem que não quero te incentivar a mentir sobre os eventos que acontecem, mas propor uma reinvenção da forma de contar, ou seja, essencialmente uma forma de recriar os acontecimentos. Então mais que descrever as juventudes e a docência pelos relatos autoetnográficos, buscando algum tipo de objetividade, produzir crônicas permite formar novos sentidos às juventudes. Inventar o outro através de pontos de vista que sensibilizam e desnaturalizam o olhar.

E então?! O que acha de ousar escrever através das crônicas? Com certeza não é uma tarefa fácil, mas sei que novas janelas se abrirão. Fico por aqui... um forte abraço e boa semana!

PS: leia as propostas a seguir como apontamentos que miram a escrita de crônicas enquanto gênero textual carregado de sentidos pedagógicos, e não um manual que prescreve uma forma ideal de fazer crônicas.

1. O primeiro passo para escrever crônicas é ler crônicas. Sobre isso, não nos falta material, já que o Brasil é terra abundante em bons cronistas. Para ficar entre os nomes mais conhecidos, temos Rubem Braga, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Nelson Rodrigues, Luís Fernando Veríssimo, e por aí vai.

Quando estiver lendo crônicas, observe o estilo da escrita da sua autora ou autor.

Pense: quais acontecimentos cotidianos estão sendo narrados? De que forma são abordados? Perceba seus caminhos narrativos e os sentidos que vão se costurando, sua intencionalidade. Quais efeitos a crônica produziu em você?

2. Procure observar com curiosidade as janelas nos seus percursos diários.

3. Comece a imaginar histórias a partir das suas anotações. O que aconteceria naquela situação se as ações dos sujeitos fossem diferentes? Quais caminhos aquela cena poderia tomar se as falas e gestos das pessoas envolvidas mudassem? Ou imagine a continuidade da situação registrada. O que poderia

ocorrer posteriormente?

Sobretudo, pense na intenção da escrita. Quais sentidos você pretende ao narrar a situação? E como o estilo da escrita dialoga com esses sentidos? Note os recursos narrativos à sua disposição – a ironia, o humor, a crítica, o lirismo etc. E veja as implicações que tais recursos possuem na construção do texto.

Afetuosamente,

Gabriel

Oi, tudo bem?

“Não consegui prestar atenção na aula por conta da sobrecarga da escola. Muitos trabalhos e matéria nova.”

Foi assim que Bonnie relatou uma de nossas aulas. Esse relato fazia parte de uma proposta de atividade pedagógica que consistia na produção de diários de campo das aulas de sociologia, registrando nossos encontros semanais. O formato da escrita era livre e podia conter alguma reflexão que as ideias e teorias abordadas tenham sugerido, alguma avaliação ou comentário sobre o decorrer da aula, ou uma descrição das dinâmicas sociais que se desenrolavam naqueles minutos de aula. Pedi, em cada turma, que ao menos dois estudantes produzissem esses diários. E para garantir maior engajamento, pontuei a elaboração dos diários como atividade avaliativa.

Entre seus relatos, ao longo de cinco aulas, Bonnie revelou os pensamentos que surgiram das discussões levantadas em sala, analisou criticamente a metodologia das aulas, comentando suas impressões sobre a proposta pedagógica e expressou as circunstâncias em que vivenciava sua condição de estudante – a desatenção às aulas devido à sobrecarga de trabalhos escolares e matéria nova.

O que você pensou a partir do relato de Bonnie? E o que achou dessa

proposta da escrita de diários das aulas? Como professor, fiquei muito contente de receber um retorno sobre as aulas, tanto das metodologias e materiais didáticos, quanto das interações que se desenvolviam. A ideia da produção dos diários discentes surgiu como forma de dialogar com os estudantes, de compreender suas expressões juvenis e percepções sobre as próprias experiências enquanto pessoas no mundo. Criar um instrumento de escuta pedagógica e provocar a escrita de si mesmos. Que tal arriscar essa façanha?

Aqui, peço licença para discutir qual a intenção por trás da proposta da elaboração dos diários. De uma forma meio irrefletida, desde minhas primeiras experiências na docência, foi uma preocupação que as aulas fossem espaços de expressão e diálogo. Com o tempo, no processo sem fim de vir a ser professor, pude perceber a importância do diálogo e a concepção de educação em que se ancorava essa ideia.

Você não acha que ouvir e dialogar com os jovens estudantes não questiona uma noção tradicional de educação? Nesse modelo tradicional, o aluno é visto como um recipiente em que são depositados os conteúdos e ideias trabalhados em aula. Ele não é percebido na sua subjetividade, portanto não existe diálogo, apenas falas que caminham da direção do professor que tudo sabe à plateia cativa de alunos que nada sabe. Dialogar com os estudantes implica enxergá-los como sujeitos. Pessoa que possuem diferentes opiniões,

gostos, posicionamentos e as mais diversas vivências em sociedade.

De qualquer modo, você pode me interrogar, por que dialogar com os estudantes é importante? No mínimo ajuda a estabelecer uma relação positiva com as turmas, e em última instância, produz uma educação mais significativa, já que parte da própria realidade de quem aprende.

Não quero dizer que dialogar se limita a ouvir os jovens estudantes falarem sobre suas vivências e expressarem suas opiniões simplesmente. A sala de aula já me mostrou que a abertura ao diálogo pode ser problemática quando se reforçam opiniões superficiais do senso comum ou quando surgem discursos preconceituosos, sem que haja a possibilidade de discussão e desconstrução dessas opiniões e discursos. Quero dizer que dialogar implica produzir alguma compreensão da sua relação com o mundo e de si mesmos de modo crítico. O propósito é partirmos das experiências particulares dos estudantes, mas buscarmos uma reflexão crítica dessas experiências através dos conhecimentos que mobilizamos nas aulas (e fora delas).

Por fim, quero dizer que essa ideia de diálogo está fundamentada numa concepção de educação emancipadora. Uma educação que pretende a libertação dos indivíduos dos fatores históricos e sociais em que estão envolvidos, através da compreensão de que eles são parte de reprodução e transformação desses fatores. Compreender criticamente a relação com o mundo. Por isso o diálogo:

não apenas para reconhecer o jovem estudante como sujeito, mas para que ele também possa se reconhecer como sujeito. E você?! Como concebe a educação?

Acredito que no seu relato, Bonnie tenha produzido uma reflexão potente sobre seu lugar no mundo como estudante naquele momento específico de sua trajetória, não apenas para mim, para quem ela escrevia, mas para si mesma. O que acha? Bom, vou me despedindo e desejando sorte na sua trajetória. Até breve!

PS: a partir de algumas experiências pedagógicas, compartilho ideias que procuram o diálogo com os jovens estudantes:

I. Pense em atividades que permitam a expressão das identidades e experiências juvenis.

Rodas de conversa sobre os temas abordados são uma proposta interessante para iniciar uma sequência de aulas – assim é possível avaliar as primeiras posições dos estudantes sobre o assunto estudado antes das aulas e depois de trabalhado de forma mais crítica e sistematizada.

Atividades de produção de texto que envolvam artigos de opinião ou formatos mais livres de escrita que dão margem à subjetividade dos estudantes também são ferramentas interessantes para analisar como as experiências sociais reverberam na compreensão dos assuntos estudados.

Ainda, atividades de avaliação das aulas ou autoavaliação são úteis para captar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento das aulas, seus pontos positivos, negativos ou sugestões de mudanças.

2. Deixe um caderninho (como um bloco de notas) com os estudantes em cada aula e proponha que alguém faça algum relato do que se passou.

Abra espaço para diferentes linguagens e deixe isso evidente, podendo ser pequenos textos, frases espalhadas, mapas mentais, desenhos, esquemas, versos ou tudo isso misturado. Os motivos dos relatos também são variados, sendo ideias que tenham chamado atenção ao longo da explicação de um conteúdo, a dinâmica da sala, as percepções sobre a metodologia utilizada, alguma crítica da aula ou mesmo qualquer forma de expressão.

Boa semana e boa sorte!

Grande abraço,

Gabriel

