

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

Árllan Maciel Cunha Alves

**GAMBIARRAS E INVENTIVIDADES NO COTIDIANO DOCENTE**

Belo Horizonte

2025

Árllan Maciel Cunha Alves

**GAMBIARRAS E INVENTIVIDADES NO COTIDIANO DOCENTE**

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

Orientadora: Grazielle Ramos Schweig

Belo Horizonte

2025

A474g  
T      Alves, Árlan Maciel Cunha, 1996-  
         Gambiarras e inventividades no cotidiano docente [manuscrito] /  
         Árlan Maciel Cunha Alves. -- Belo Horizonte, 2025.  
         123 f. : enc., il., color.

         Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
         Faculdade de Educação.  
         [Inclui anexo o recurso educacional final com o título: Baralho de  
         perder o controle [recurso eletrônico] / Árlan Maciel Cunha Alves. -- [Belo  
         Horizonte : UFMG/FaE, 2025]. -- 1v. : il., color.].  
         Orientadora: Grazielle Ramos Schweig.  
         Bibliografia: f. 119-123.

         1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
         3. Professores -- Prática de ensino -- Teses. 4. Professores -- Atividades  
         criativas na sala de aula -- Teses. 5. Criatividade (Educação) -- Teses.  
         6. Educação básica -- Teses.

         I. Título. II. Schweig, Grazielle Ramos, 1984-. III. Universidade  
         Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.118



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

### **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO ÁRLLAN MACIEL CUNHA ALVES**

Realizou-se, no dia 14 de abril de 2025, às 14 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 588ª defesa de dissertação, intitulada "*Gambiarras e inventividades no cotidiano docente*", apresentada por ÁRLLAN MACIEL CUNHA ALVES, número de registro 2023658653, graduado no curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof<sup>o</sup>(a) Grazielle Ramos Schweig - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>o</sup>(a) Guilherme de Alcantara (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>o</sup>(a) Elias Evangelista Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais) e Prof<sup>o</sup>(a) Fernanda Flavia Cockell Silva (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- (x) Aprovada.  
 ( ) Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Baralho de perder o controle

Relatório:

A defesa ocorreu como previsto, sem alterações na banca inicial. O estudante atingiu plenamente os requisitos para aprovação e o conteúdo da dissertação foi aprovado sem indicação de alterações necessárias

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

Belo Horizonte, 14 de abril de 2025.

Prof<sup>o</sup>(a) Grazielle Ramos Schweig ( Doutora )

Prof<sup>o</sup>(a) Guilherme de Alcantara ( Doutor )

Prof<sup>o</sup>(a) Elias Evangelista Gomes ( Doutor )

Prof<sup>o</sup>(a) Fernanda Flavia Cockell Silva ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Graziele Ramos Schweig, Professora do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 09:01, 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 **Fernanda Flávia Cockell Silva, Professor(a)**, em 15/04/2025, às 13:23, 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 **Guilherme de Alcantara, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 23:07, 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 22/04/2025, às 13:15, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4107852** e o código CRC **BC3349E5**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, professora, pelo efeito colateral de me fazer também professor. Ao meu pai, por sugerir outros caminhos profissionais, e me fazer ir para esse de teimoso. A meu irmão que, por ter ouvido meu pai, foi para a engenharia e evitou que as conversas em família fossem tomadas por salas de aula. À família, avós, avôs, tias, tios, primas, primos que, nos bons momentos e nas divergências, me prepararam para o território diverso e montanhoso que é uma escola.

À Larissa, professora e pesquisadora genial, que tem um jeito de brincar e levar a sério que me inspira todo dia, na docência e no resto da vida. E esse amor é, de longe, a melhor coisa que me fica desse mestrado.

À Grazi, pela parceria e amizade que vem de anos e que, como vivo repetindo, me fez repensar tudo o que eu imaginava que cabia nesse “ser professor”. E que merecia um prêmio por, mais do que me orientar, me aturar como orientando.

Ao Mateus, Gabriel, Carol, Hamilton, todas e todos amigos e colegas que, a passos firmes e braços dados, aguentaram esse turbilhão que se forma quando, sendo professores/as, queremos também pesquisar isso que fazemos.

A todas e todas amigos e amigas e pessoas importantes, colegas e docentes, essa gente que passa e que deixa pedaços meio indistinguíveis na gente.

E aos/as alunos/as que vieram e por vir, desde antes de eu querer começar essa pesquisa, até depois de eu não querer saber mais de pesquisar.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou por quais caminhos passam as inventividades e as “gambiarras” desenvolvidas por professores/as da educação básica em seus cotidianos. Mirando a atenção na dimensão inventiva da docência, e aliado à perspectiva cartográfica de acompanhar e analisar processos no tempo mesmo em que se desenvolvem, a metodologia que sustentou a investigação foi uma mescla entre observação participante do cotidiano de uma docente de Sociologia da Rede Pública Estadual, entrevista com uma supervisora, também da Rede Pública Estadual, e análises das minhas próprias práticas, enquanto docente da educação básica. Assim, as perguntas *Como evidenciar e sensibilizar professores/as para a dimensão inventiva da docência? Como produzir uma sensibilidade gambiológica na prática docente?* levaram a perceber que a inventividade é coisa mais presente do que admitida nesses cotidianos, e que, desviando das legalidades que caem “de cima”, as gambiarras são constituintes dos desvios, maiores ou menores, que tornam possível alguma educação ansiosa por fazer valer mais.

Palavras-chave: gambiarra; inventividade; cartografia; docência; educação básica.

## **ABSTRACT**

This research investigated the pathways of inventiveness and "gambiaras" (makeshift, improvised solutions) developed by basic education teachers in their daily routines. Focusing on the inventive dimension of teaching, and aligned with a cartographic perspective of monitoring and analyzing processes in real-time as they unfold, the methodology supporting this investigation was a blend of participant observation of the daily life of a Sociology teacher in the State Public Network, interviews with a supervisor, also from the State Public Network, and analyses of my own practices as a basic education teacher. Thus, the questions "How to highlight and sensitize teachers to the inventive dimension of teaching?" and "How to cultivate a 'gambiological' sensibility in teaching practice?" led to the realization that inventiveness is more present than admitted in these daily routines. Furthermore, by deviating from top-down legalities, "gambiaras" are constitutive of the deviations, whether major or minor, that enable an education eager to assert itself.

Keywords: gambiarra; inventiveness; cartography; teaching; basic education.

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Minúsculo manual circular de leitura de textos teóricos complexos, acervo pessoal.....	28
Imagem 2: foto tirada pelos/as alunos/as, acervo pessoal.....	52
Imagem 3: foto da atividade no quadro, acervo pessoal.....	53
Imagem 4: registro no caderninho, acervo pessoal.....	82
Imagem 5: registro no caderninho, acervo pessoal.....	83
Imagem 6: registro no caderninho, acervo pessoal.....	84
Imagem 7: registro no caderninho, acervo pessoal.....	85
Imagem 8: registro no caderninho, acervo pessoal.....	86
Imagem 9: registro no caderninho, acervo pessoal.....	87
Imagem 10: registro no caderninho, acervo pessoal.....	88
Imagem 11: registro no caderninho, acervo pessoal.....	90
Imagem 12: registro no caderninho, acervo pessoal.....	91
Imagem 13: registros no caderninho, acervo pessoal.....	92
Imagem 14: registros no caderninho, acervo pessoal.....	93
Imagem 15: registro no caderninho, acervo pessoal.....	94
Imagem 16: registro no caderninho, acervo pessoal.....	95
Imagem 17: registro no caderninho, acervo pessoal.....	95
Imagem 18: registro no caderninho, acervo pessoal.....	96
Imagem 19: registro no caderninho, acervo pessoal.....	96
Imagem 20: registro no caderninho, acervo pessoal.....	98
Imagem 21: registro no caderninho, acervo pessoal.....	99
Imagem 22: registro no caderninho, acervo pessoal.....	100
Imagem 23: registro no caderninho, acervo pessoal.....	101
Imagem 24: registro no caderninho, acervo pessoal.....	105
Imagem 25: registro no caderninho, acervo pessoal.....	107
Imagem 26: versão anterior de “Que fazer?”, acervo pessoal.....	113
Imagem 27: versão anterior de “Houve um dia”, acervo pessoal.....	114
Imagem 28: versão anterior de “Dizem por aí”, acervo pessoal.....	114

## SUMÁRIO

<b>Introdução. Os incomodados que se pesquisem.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1. A dimensão inventiva da docência.....</b>	<b>16</b>
1.1 Normatização, inventividade e meus encontros com essas gambiarras.....	16
1.2 Proposta metodológica.....	30
1.2.1 No perdido, dar perdido.....	30
1.2.2 Alguns vultos de gambiarra.....	33
1.2.3 Pequena caixa de ferramentas.....	38
<b>Capítulo 2. A gente inventa onde o pé escorrega.....</b>	<b>43</b>
2.1 Mea culpa.....	43
2.2. Planejamento curupira: pegadas para trás, olhos para frente.....	46
A percepção da cultura como gambiarra: caminhos possíveis da Antropologia no Ensino Médio.....	47
1º momento: estranhando a nós mesmos e o espaço escolar.....	49
2º momento: a teia de significados.....	52
3º momento: olhar, ouvir, escrever.....	54
4º momento: cultura como gambiarra.....	57
2.3. Profissão impossível, mas também incontrolável.....	60
Matriz curricular vs prática curricular.....	67
Ocupando espaços feitos para serem esvaziados.....	70
Manuseando o Novo Ensino Médio.....	73
<b>Capítulo 3. Pesquisa às avessas: investigações e inventividades estudantis.....</b>	<b>78</b>
A sociologia.....	81
O professor e os/as alunos/as nas aulas.....	89
Artes e artistas.....	97
Rascunhos de invenção.....	102
<b>Capítulo 4. Baralho de perder o controle.....</b>	<b>109</b>
Como jogar?.....	111
Print and play.....	116
Um pé atrás.....	116
<b>Conclusão. Ou não.....</b>	<b>118</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>121</b>

## **Introdução.** Os incomodados que se pesquisem

É uma sensação um tanto indescritível essa que sinto hoje, quando respondo à pergunta “qual é sua profissão?” brevemente com “professor”. E é engraçado pensar que estou chegando no início do meu 6º ano como docente de Sociologia na rede estadual de Minas Gerais. Minha condição de professor designado<sup>1</sup>, aliás, coloca temperos amargos nessa afirmação, acompanhada de uma vontade crescente, angustiante, de que essa condição renovadamente temporária mude. É assim que me localizo também nessa dissertação: um educador meio “verde”, que já quer falar alguma coisa sobre ensino e sobre práticas docentes no Ensino Médio. Será que tem alguma janelinha pra quem chegou ontem e já quer sentar?

Depois de ser um aluno tímido, retraído, que nunca se deu muito bem com relações humanas na escola, e nas notas não fazia mais do que passar com certa folga, meu retorno à escola, como professor, entre as voltas e revoltas dentro da universidade, se deu pelos caminhos cruzados das Ciências Sociais e pelas veredas desconcertantes de redescobrir a mim mesmo. Ainda que não soubesse explicar muito o porquê da Sociologia (além do genérico e meio aéreo “mudar o mundo”), uma coisa já era muito certa para mim, no momento de tentar o ENEM: queria ser professor. Essa vontade, ao pisar na universidade e fazer dela parte da rotina, foi ganhando força e reformulando seus contornos, mesmo tendo ingressado num curso que, mais do que priorizar o bacharelado, inacreditavelmente desencorajava seus/suas alunos/as a rumarem para a licenciatura. Seguir esse rumo era perder tempo, era abrir mão de ser Cientista Social, no duplo maiúsculo, para encaixar no “ser professor”, esse habitante mirrado das salas de aulas adolescentes. Mas a escolha foi essa. E, reiteradamente, sigo bancando essa aposta, com muitas pulgas na orelha de achar que isso de educação poderia ser bem mais.

Formado na Licenciatura em Ciências Sociais pela UFMG nos finais de 2019, consegui um contrato de cargo completo<sup>2</sup> nas designações do Estado em 2020, pela sorte de ter passado no concurso cuja prova foi em 2018, e por isso ter prioridade no processo.

---

<sup>1</sup> Processo de contratação temporária de professores e outros funcionários públicos para não nomear todos os aprovados em concurso público, levado à frente pelo Estado de Minas Gerais, à revelia da ilegalidade e inconstitucionalidade já apontadas mesmo pelo STF. A reportagem a seguir dá um bom panorama da situação dos designados (<https://www.esquerdadiario.com.br/Nos-sentimos-o-proximo-a-ser-abatido-professores-de-MG-denunciam-a-pricarizacao-de-Zema-e-da-SEE>), mas vale ressaltar que o modelo de contratação temporária não é exclusivo do Estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> No Estado de Minas Gerais, como pode ser visto resolução da SEE N° 4.968 de 23/02/2024, um cargo completo consiste em 24h semanais de trabalho, sendo divididas entre: 16 horas/aula, 4 horas de planejamento em casa, 4h de planejamento em local definido pela direção, que normalmente é na própria escola.

Animado e empolgado com todo o início da minha “carreira docente”, veio uma breve greve. Depois, emendando as atividades paradas, veio a pandemia da Covid-19.

Durante a Pandemia e o Isolamento Social, pude experimentar, junto com um amigo e também professor de Sociologia, a criação de um espaço virtual de discussões, debates e, principalmente, jogos e conversas com os/as alunos/as. Fugindo um pouco do “peso” que alguns temas assumem (de pesado, já bastava o resto do mundo), era um momento de jogos e temas propostos pelos/as próprios/as alunos/as, onde “fazer parte do arcabouço da Sociologia” não era um pré-requisito. E, ainda assim, as conversas surgidas de lá colocavam todos nós pra pensar, movimentavam nossos conhecimentos, embalados por risadas constantes. E, mais interessante, não deixavam de ser “sociológicas”, e traziam consigo outros conhecimentos dificilmente classificáveis em uma matéria ou outra. Dessa experiência, trago comigo que: os saberes não-enquadráveis são bastante potentes, mesmo quando vêm “disfarçados” de Sociologia; ensinar não é primazia de professor, e quando damos “abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2018, p. 68), criando espaços de experimentação e pesquisa, abraçando o que vem junto da dimensão inventiva da docência, constatamos que os/as alunos/as são excelentes mestres; os aprendizados que se fazem rindo perduram, mesmo que não consigamos, por vezes, localizar onde habitam em nós. E, desde então, momentos em que essas coisas vêm se reforçando para mim são presenças mais ou menos frequentes no cotidiano, seja nas salas de aula, nos projetos e tentativas, ou mesmo nos corredores habitados por acontecimentos e conversas inesperadas.

No entanto, nos fins de 2021, trabalhando como professor de Sociologia contratado pelo Estado de Minas Gerais, e após dois anos seguidos conseguindo contratos de cargos completos, me deparo com a implementação apressada, nos cortes das últimas horas, do Novo Ensino Médio (NEM). Esse evento trouxe uma redução temporária das aulas de Sociologia<sup>3</sup> no ensino médio, além da alteração profunda e problemática da matriz curricular dos sistemas de educação e da maneira como o atual governo de Minas Gerais trata a educação e seu controle. O primeiro impacto dessa alteração, para mim, veio quando

---

<sup>3</sup> A partir de 2021 (e não sei explicar o motivo, nem conheço quem saiba) a organização curricular de Minas Gerais para o Ensino Médio contava com 2 aulas de Sociologia no 1º ano, 0 no 2º e 1 no 3º. Para a Filosofia, ocorria uma inversão: 0 aulas no 1º ano, 2 no 2º e 1 no 3º. Essa matriz mudaria logo em seguida, quando o NEM foi implementado, em 2022, voltando com o esquema 1, 1, 1 tanto para Sociologia quanto para Filosofia. Assim, iniciando apenas nos 1º anos abertos naquele ano, pois as turmas de 2º e 3º ano continuariam nas matrizes anteriores, a implementação do NEM gerou uma anomalia curricular desesperadora para quem era da Sociologia, e temporariamente benéfica aos professores de Filosofia: 1 aula de Sociologia no 1º ano, 1 no 3º e 0 no 2º, totalizando 2 aulas no EM; 1 aula de Filosofia no 1º, 2 no 2º e 1 no 3º, num total de 4 aulas. Não consegui achar essa grade curricular para compartilhá-la aqui, nem no site do próprio governo onde consegui as demais grades trazidas mais para frente no texto.

particpei de uma reunião de clima fúnebre na escola em que atuava como professor temporariamente, ocorrida próximo ao fechamento do ano escolar de 2021, pré-NEM. Nessa reunião, a direção se desdobrava para que os/as professores/as efetivos pudessem ter um número de aulas condizente com um cargo completo no ano seguinte. E esse novo ensino, como vamos percebendo, fez chegar junto de si novos mecanismos de controle e novas tentativas de padronização do trabalho docente, ancorado em movimentos globais defensores do paradigma da “eficiência” e da produtividade nos serviços públicos (Scherer, 2022, p.123). Porém, em desafio ou em desdém a esses olhos grandes que caem sobre a educação, os/as docentes têm se desdobrado, de maneira inventiva, para puxar a educação para outros lados e fazer com ela novas experiências.

Assim, durante esses anos como professor, tenho tateado possibilidades, vivenciado alguns momentos de aprendizado real com os estudantes. Quando paro para pensar, grande parte desses momentos ocorrem em situações em que ou eu ou alguns/mas alunos/as, ou nós em conjunto, vamos *contra* o que o as instâncias de controle exigem que seja feito, nem que seja ignorando que elas existem ou arrumando desvios táticos e tácitos. E, disso, sei que outras “des-aceitações”, outras maneiras de não levar a sério os mandos “lá de cima” (e que, aí sim, são maneiras de levar a sério a educação e suas potências), pululam por aí, surgem de cantinho, de teimosia, circulando entre os pés que se colocam nos chãos das escolas. A inventividade docente (e essa última palavra delimita uma parte ínfima do que é a inventividade na educação) é constituinte dos cotidianos dos/as professores/as, e não de maneira “espetacular”. É tão partícipe das rotinas que às vezes nem se deixa ver por inteiro, nem ser agarrada entre as quatro linhas dos planejamentos didáticos.

As inventividades, neste trabalho, receberão um nome que as aproximem de uma imagem evocativa, que lhes dê um nome de desmonte: as *gambiarrras*. Essa escolha, que ganhará matizes no desenrolar da dissertação, vem por entendermos que gambiarra, antes de cravar um conceito, evoca uma alegoria, nos chama para desenvolver uma *sensibilidade gambiológica* diante de práticas que são ao mesmo tempo provisórias, inventivas (o que, veremos, não quer dizer “inventar a roda”) e feitas na unha, da maneira que der, e nem por isso são menos cuidadosas ou sem rigor. Desviando inclusive de noções estritas de cientificidade, as gambiarrras docentes desafiam a normatividade e se conectam, ou ao menos esbarram com as possibilidades artesãs.

Assim, vinha crescendo em mim essa sanha de querer vislumbrar algumas maneiras de fazer sorradeiras, de querer construir possibilidades e não apenas me ver sem saber para onde ir. Essa sanha virou quase aflição. E o Promestre surgiu como um lugar especial para

ligar minha atuação às necessárias oportunidades de elaboração e pesquisa sobre essa vontade. Pude, então, reviver minha experiência de fazer pesquisa “de campo”, retomando um cotidiano de pesquisa da qual participei na iniciação científica na graduação. Mas há algo novo, e que balança a maneira de pesquisar a ponto de eu não conseguir vê-la apenas como “continuidade” dos processos iniciados na graduação. É que agora, sendo professor, minha própria prática interpela as coisas que investigo e que escrevo, dificultando qualquer anseio de afastamento ou neutralidade que eu pudesse tentar emular. Por isso, além de continuar enredado por “sensibilidades etnográficas”, ombro a ombro com o método etnográfico (Rocha; Eckert, 2008, p.14) em minhas andanças, foi necessário trazer uma linha que desse outras costuras a essa coisa de pesquisar e praticar e produzir e... abarcando-se o diálogo com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1995) por meio da proposta da cartografia, que é um dos apelidos mais polidos do estranho nome da esquizoanálise. E assim, damos alguns indicativos provisórios de por onde segue esse mapa de pesquisa.

Sendo um mestrado, em algum momento tive que rebolar (e reelaborar) as dúvidas e incômodos surgidos de todos os passados em objetivos, que, assim, ganham uma roupagem diferente da crueza que têm quando atropelam minhas vivências de professor. Ainda que se “descaracterizem”, é o que dá para fazer, e é essa descaracterização que nos permite vê-las de outros olhos, mais compreensíveis. E sendo um mestrado, profissional, a pesquisa envolveu a elaboração de um recurso educativo, pensado para professores/as e por um professor. Ou seja, essa pesquisa não poderia deixar de ser comprometida com algo de intervenção, ela demanda a capacidade de achar um cantinho para caber e atuar, ou de agir mesmo sem cabimento. Mais do que isso, a necessidade de um recurso educativo, que possa ser útil a quem vier a interessar, fez com que essa fosse uma pesquisa implicada, partindo de experiências mais localizadas, mas que possam conversar, ressoar em outros campos, nem sempre “de pesquisa”.

Temos, então, a pergunta de pesquisa:

*Como evidenciar e sensibilizar professores/as para a dimensão inventiva da docência? Como produzir uma sensibilidade gambiológica na prática docente?*

Objetivos específicos:

- Mapear teoricamente as noções de invenção e inventividade, relacionando-as à imagem da gambiarra.
- Narrar modos de fazer e atuações de professores/as de Ciências Humanas em seus cotidianos escolares, percebendo quais gambiarras compõem suas práticas.

- Elaborar um recurso educativo/jogo que evidencie aos/às docentes a dimensão inventiva presente em suas práticas.

Para dar conta dessa empreitada um tanto escorregadia, a estrutura desta dissertação está organizada em quatro partes. O Capítulo 1 abre a investigação da dimensão inventiva da docência a partir da pergunta: o que quer dizer essa tal inventividade? De onde saiu e por onde caminha a ideia de *gambiarra*? Para tanto, fizemos uma revisão teórica sobre a noção de inventividade e algumas concepções afins, relacionando-as com a sua contraparte recorrente, que são as tentativas de controle e de normatização do trabalho docente por movimentos que engendram processos de mercantilização dos sistemas de educação. Essa revisão veio junto de uma breve genealogia do surgimento da ideia de gambiarra no meu horizonte de pesquisa, evocando um pouco da minha trajetória em um grupo de pesquisa-experimentação que me iniciou nesse mundo de desencaixar a docência dela mesma. Por fim, uma discussão metodológica sobre as práticas que se assumiram nessa pesquisa, sobre os caminhos pelos quais foi preciso passar, e pelas escolhas não tão diretas de como me embrenhar nesses caminhos, para que esse texto fosse finalmente escrito, além dos meses que passou apenas sendo concebido e ruminado.

Em seguida, o Capítulo 2 vem com a tarefa de encarnar os termos apresentados na primeira parte, de dar corpo e botar gente nessas teorias que podem pender para o abstrato com certa facilidade. Apesar de existir uma apresentação para essa parte no devido momento, vale dizer, aqui, que mobilizei algumas “cenas de campo”, coisas que aconteceram nessa pesquisa e que, longe de ilustrar a teoria, me fizeram, a cada passo, questionar que teoria era essa, quais os limites e o que havia de acertado no que as autoras e autores escolhidos me colocavam para pensar. Esse deslocamento se mostrou em toda sua força destrutiva quando, passada a qualificação, olhando para os “dados” que havia construído, minha própria abordagem metodológica sofreu um golpe que a fez rodar até não saber mais quem era, e eu fui junto neste rodopio. Portanto, a segunda parte não é menos teórica que a primeira. Ela só é mais próxima do que fazemos no Ensino Médio, onde colocamos nossas teorias selvagens para cravar sem dó seus dentes nos cânones<sup>4</sup>.

O Capítulo 3 é um filho desgarrado do anterior, e que cresceu mais que o planejado. Ele apresenta uma atividade de pesquisa que realizei com meus/minhas alunos/as ao longo dos dois anos em que estive no mestrado, e que envolvia um registro diversificado, por parte

---

<sup>4</sup> E há quem diga que isso é chutar cachorro dormindo.

dos/as estudantes, das coisas que foram se criando nas minhas aulas do Ensino Médio. Disso, dimensões da inventividade discente deram material para pensar o fazer docente de baixo para cima, além de trazer coloridos novos para o meu cotidiano escolar.

No Capítulo 4, a hora do jogo. Emergindo desse vai e vem entre teoria, prática e às zonas cinzentas entre elas, elaboramos um recurso educativo que buscasse, chegando aos e às docentes, fazer pensar e potencializar a dimensão inventiva da docência que permeia o cotidiano escolar e os fazeres docentes. Apresentamos a discussão que embasou a escolha e fabricação do jogo, como ele bebe de fontes oraculares para colocar a atenção e a sensibilidade gambiológica do/a professor/a a lidar com a aleatoriedade que é constitutiva da docência como vida (quando ela consegue ser). Junto disso, um “como jogar” e um exemplo de jogo, com os desdobramentos que vieram dele.

Por fim, uma breve introdução a esse trabalho, que serve de conclusão dos caminhos dessa pesquisa. Nem adiantada (imagina, se viesse logo de início?), atrasada só pela metade. Chega logo no momento em que tem que chegar.

## Capítulo 1. A dimensão inventiva da docência

### 1.1 Normatização, inventividade e meus encontros com essas gambiarras

Apostamos na emergência de uma *sensibilidade gambiológica* como um produto dessa pesquisa. Para tanto, é preciso compreender que a noção de gambiarra vem das brechas e dos gaguejos de modos de fazer inventivos, e que a inventividade, na educação, “é sempre invenção do novo” (Kastrup, 2005, p.1274), da diferença, ato culposos com resquícios de imprevisibilidade. Longe de uma política da reconhecimento, preocupada com resolver problemas com o menor gasto possível de energia (e, nisso, uma política propriamente neoliberal da construção de conhecimento), uma prática-política da inventividade faz com que “a aprendizagem surja como processo de invenção de problemas”, nos tornando capazes de “problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (*idem*, p. 1277). É um arroubo de experiência.

Dessa maneira, nos aproximamos das gambiarras enxergando para além das salas de aula e os conceitos que elas contêm, pensando como essa alegoria nos possibilita descobrir outros modos de fazer, que se situem mais como “pragmáticas de pesquisa” (Costa, 2014. p. 67), de se implicar e fazer parte de um mundo, do que uma metodologia que se pretende afastada do chão. Implicar-se e se permitir inventar, tornando a docência outra coisa do que estamos acostumados, se mostra cada vez mais importante. Passamos por um momento em que movimentos políticos e econômicos globais começam a se infiltrar nas estruturas organizacionais da educação, puxando-a para uma concepção tecnicista (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 10). Não é que não existam projetos para a educação, é que seu projeto principal continua sendo o lucro, direta e indiretamente: cobrar menos investimentos do estado, para que se abra um campo de comércio das formações e, de quebra, gerar indivíduos adaptados ao mundo como mercado, subjetividades obedientes, ou sem nem tempo e energia para sequer pensar em desobedecer. Para que isso seja possível, muda-se o papel do professor, e “as atividades docentes se tornam algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores graus de reflexividade” (Scherer, 2022, p.128). É um mundo onde “o Estado deve minimizar suas responsabilidades pela execução das políticas sociais, tanto para racionalizar recursos quanto porque o mercado se torna o parâmetro de eficiência” (*idem*, p. 121). O/a professor/a, cercado/a de todos os lados, deve obedecer e ser eficiente,

mesmo com as próprias instituições criando empecilhos para que assim sejam. E ainda com o risco de serem jogados de lado e trocados por qualquer inteligência artificial que, controlável, apresente resultados brilhantes.

E é aí que entram essas desobediências (ou desvios astutos) docentes, maneiras sorrateiras, incompletas, que não deixam muitas evidências e costumam esconder seus rastros. Nesses cenários perigosos onde educar é criar um ser pronto e preparado para o mundo do trabalho, eficiente como conhecedor de educação financeira, matemática e português, ainda existem os/as professores/as que acham, insistem que a educação pode fazer um cadinho a mais, de que educar pode ser criar sujeitos abertos à própria transformação (Bondía, 2002, p.26) e que educação, como criadora de experiência, “não é o que acontece em dado tempo/espço existente, mas um tempo/espço que se abre ao inexistente” (Chaves, 2022, p.160). Surge uma gambiarra, quando se faz necessidade de ser mais.

Mas, ao contrário da naturalização do que é o humano (egoísta, racional, informado, indivisível...) engendrada pelas ideologias e aparatos neoliberais na educação como no resto do mundo, fazer gambiarra não é algo natural, que se faz sem implicação. Pelo contrário, há um aprendizado insistente, um aprender que fica às voltas com essa sensibilidade gambiológica. Se “é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber” (Kastrup, 2005, p.1287), não há roteiro nenhum que ensina esse tipo de coisa. Como as próprias gambiarras são frutos de invenção, da emergência de um novo e de um manejo inesperado (e talvez desesperado) dessa novidade, o processo de inventividade, de improvisação, não somente não é roteirizada, mas é inroteirizável (Ingold et al, 2018, p. 149). E, para o pesquisador que aqui escreve, se esse processo não foi roteirizável, ele foi menos ainda solitário. Gambiarra é sempre coisa de muitos, e de muitas formas, como veremos.

De tudo o que se segue nesta pesquisa, não foi somente a gambiarra que nasceu e renasceu da minha vivência e participação em grupo. E foi no Ateliê de Ciências Sociais e Ensino<sup>5</sup>, um coletivo interessado em “pesquisar, aprender e compartilhar modos de ensinar Ciências Sociais de maneira inventiva”, que me permiti pensar de forma mais desviada. É um coletivo que foi se permitindo se deslocar de si mesmo, “criando desvios a lógicas academicistas ou que fazem cristalizar formas prévias ao encontro como outro” (Schweig; Alves, 2019). Na verdade, acho muito difícil localizar exatamente o que vem desse lugar em tudo o que me constitui hoje, como docente e como ente para lá das salas de aula. Tentarei,

---

<sup>5</sup> Esse link leva a um resumo dos projetos de pesquisa do grupo, bem como a algumas das produções que saíram dele: <https://atelier.hotglue.me/>

neste momento, fazer uma retrospectiva dos rastros de Ateliê que ainda marcam meus passos, e isso vem de um lugar de encarar ateliê não somente como um grupo ou coletivo, mas como uma maneira de pensar, de estar no tempo de forma lenta, de “pensar a aprendizagem a partir da invenção” (Kastrup, 2005). Trata-se de uma disposição para dispositivos, por assim dizer, em meio à pressa e aos “faça-se” pré-determinados pelas diretrizes acadêmicas e da educação básica com que me deparo enquanto professor e pesquisador, e enquanto tento, cambaleante, ser essas duas coisas ao mesmo e em um só tempo. Longe de um memorial do grupo, quero aqui, partindo da chave das gambiarras e da inventividade, rastrear não um pensamento de grupo, mas sim como pensar em grupo, brincando mas levando a sério o que se faz, abre-se maneiras de fazer diferenças.

Pesquisa: uma prática implicada. É disso que se trata uma vivência de ateliê, onde pesquisa, prática e educação saem constantemente dos estômagos umas das outras, e dão um jeito de viver emaranhadas nas entranhas de quem escolhe estar lá. Minha prática docente, primeiramente em um cursinho popular, aconteceu concomitantemente à criação do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, em fins do ano de 2018. Enquanto isso, outros de seus participantes trabalhavam como professores de Sociologia no Estado, posição que hoje eu ocupo. Antes mesmo de receber o nome que tem, iniciamos como uma pesquisa intitulada “Que Sociologia é produzida no Ensino Médio? Práticas da docência de Ciências Sociais em Belo Horizonte”, e fizemos trabalho de campo em nove escolas, entre acompanhar aulas e fazer entrevistas com os e as docentes. Mas, com o caminhar da pesquisa e com os encontros e desembaraços que foram se formando entre as pessoas do grupo, outros rumos, inesperados, foram ganhando o corpo disso que seria nomeado (não sem algum debate) de Ateliê de Ciências Sociais e Ensino.

Quando começamos, fomos para o que sabíamos fazer: ler e comentar textos, semanalmente. E assim foi sendo por alguns meses, enquanto nos dividíamos entre escolas, cursinhos e outros espaços educacionais para dar andamento à pesquisa de campo. Para além dos objetivos da pesquisa coletiva, cada participante também delimitou sua pergunta própria, que lhe tocava mais particularmente. Depois de ter iniciado com algo mais tradicional, fomos também nos aproximando de modos de fazer vindos das artes, e que deram ainda mais corpo, meio que literalmente, aos acontecimentos no ateliê. Passamos a trabalhar por meio de “jogos, caminhadas, produção de desenhos e fotografias, exercícios teatrais, entre outras práticas já familiares aos integrantes da equipe, sendo que partíamos dessas atividades para discutir e criar relações com textos lidos e situações vividas na pesquisa” (Schweig, 2022, p. 336). A partir da circulação na proposição de atividades, trabalhávamos por meio da

“invenção de coordenadas mutantes” (Guattari, 2012, p.135), ao abarcar o que emergia, buscando evitar a fixidez tanto no que fazíamos (no grupo e na pesquisa) quanto nas nossas leituras, que passaram a abarcar campos que iam além de educação, sociologia e antropologia. Permitir que práticas inventivas nos atravessassem, fez gerar uma atitude atencional entre aberta e concentrada (Kastrup, 2005, p. 1277), uma educação da atenção (Ingold, 2015) que, além de não deixar a experiência ao largo, tenta passar junto com ela, com um acolhimento de experiências inesperadas (Kastrup, 2005, p. 1277).

Essa maneira de encarar o que é pesquisa e o que é docência, e o que uma só pode ser frente a outra, vem a calhar na hora de pensar formas de construir docência em um mundo em que a educação tem se tornado cada vez mais mercadoria, e de variadas formas e embalagens. Se educação é mercadoria, quer dizer que tem gente botando grana e esperando que ainda mais dinheiro seja cuspidos de volta. É isso que quer dizer “educação como investimento”, e falar dela como direito já parece assustadoramente utópico. Isso porque, como aponta Stephen Ball (2004, p.1122) “a hegemonia do mercado e o incentivo ao lucro desalojaram a luta por valores”. Como quem coloca esse dinheiro não quer saber mesmo de perdê-lo, os sistemas educacionais, frente às pressões dos mercados, passam a trabalhar na lógica da produtividade e dos resultados avaliáveis, mensuráveis, aguçando o faro para quantas evidências de compreensão pareçam necessárias. E, assim, “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (*idem*, p. 1117), gerando um controle cada vez maior sobre a atuação docente, numa tentativa de padronização e de garantir que uma “base comum” seja alcançada.

Isso se tornou ainda mais evidente com a implementação do Novo Ensino Médio, que chegava ancorado em movimentos globais e sustentado por ideologias neoliberais na educação, para muito além de mudanças curriculares, buscava “orientar as subjetividades profissionais do ser e estar docente, pautando-as por valores de competição, eficiência e produtividade” (Scherer, 2022, p.123), caminhando para um engessamento e tentativas de controle cada vez maiores do trabalho docente. A lógica desses movimentos “torna indivíduos dispensáveis e suscetíveis de serem substituídos por outro, capaz de obter melhores resultados e ser mais adaptável a atender as metas” (*idem*, p. 124), imprimindo na educação a lógica do quantificável e verificável, numa busca constante por evidências de aprendizagem. Muito além apenas de “movimentos” globais, essa lógica se imbrica nas subjetividades dos/as docentes, na sua performatividade (Ball, 2004), de maneira que, não raro, o controle das práticas se exerce sem sequer ser sentido como peso muito grande. Mas, com os pés na escola, percebo que algo sempre escapa ao controle. A inventividade, fazendo

mais parte do cotidiano docente do que costumamos perceber, e de maneira também mais sutil, começou a me chamar para tentar compreender como ela se imbrica na prática, nas práticas, justo em um momento em que aparatos de controle se expandem em ambição e operacionalidade.

Diante disso, nossas práticas e cotidianos docentes nunca se fazem no ar. Para além de “contexto” em abstrato, há sempre um chão onde se pisa. E, nesse momento, nas escolas em que boto meus pés, a sensação é a de estar pisando em areia movediça. É assim que nos defrontamos com nosso grande e nem tão novo obstáculo, que não se permite ignorar, e que é também boa parte desse chão traiçoeiro que dificulta o movimento dos pés. E no meio do jogo de imagens de liberdade e de livre escolha alardeado pelos governos que instauraram essa lei no Novo Ensino Médio (“novo”, na verdade, já que nesse momento está quase fossilizado diante das reformas das reformas), não há nada de novo. Tirando, é claro, o próprio Ensino Médio. Tudo é novidade, excluindo-se, por certo, o Novo Ensino Médio. No meio desses descompassos e contradições entre o que pode querer dizer “novo”, nas normativas oficiais, e o que alunos/as e professores/as fazem na prática com isso, há um caminho e um descompasso a ser entendido. Existem práticas que podem ser cartografadas, compartilhadas entre os perdidos nesse torvelinho.

É importante, então, estar atento às consequências curriculares e pedagógicas que surgiram da reforma e que são, intrinsecamente, meios de efetivar os projetos econômicos e sociais engendrados pelo NEM. Quanto a isso, e levando em conta a versão da lei ainda em vigor em 2024, “as disciplinas básicas<sup>6</sup> tiveram uma diminuição significativa no currículo a ponto de no terceiro ano [do Ensino Médio] a carga de mil horas ser reduzida para 300 horas” (Sales, 2023), ao mesmo tempo em que houve a criação de novos componentes curriculares, os Itinerários Formativos (MINAS GERAIS, 2021), preenchendo o restante da carga horária.

Teoricamente, e segundo as propagandas do governo Michel Temer, estudantes poderiam escolher qual itinerário formativo seguiriam no Novo Ensino Médio, e isso afetaria as disciplinas eletivas que fariam parte de seu curso. Parece bem livre, né? Afinal, essa menina vai poder seguir o caminho que tem mais sua cara, já trilhando algo mais compatível com o “projeto de vida” que foram traçando. Mas se já é bom assistir propagandas com um pé atrás, em se tratando de propagandas de governos, o corpo inteiro deve ir para retaguarda. E, como não era bem surpresa, vamos percebendo que “o sistema de ensino pode vir a ofertar somente aqueles itinerários que os recursos, muitas vezes precários,

---

<sup>6</sup> Disciplinas da Formação Geral Básica, que ficará mais compreensível na tabela que virá mais à frente.

permitirem” (Silva; Boutin, 2018 p. 529). Dentre o que era preconizado pela reforma, nos discursos oficiais, estão as

três grandes promessas da reforma à juventude do país: i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata (Cássio; Goulart, 2022, p. 285).

Para além das promessas e dos discursos que defendiam o NEM no debate público, outro ponto controverso da reforma dizia respeito aos interesses ideológicos e econômicos por trás dos agentes que, com uso de poder financeiro, legitimavam essas mudanças e estavam diretamente envolvidos na implementação estrutural do novo modelo. Assim, mesmo que cada estado do país esteja tendo um processo de adequação distinto em relação à nova lei, um “elemento comum é a presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (...) em todas as fases da implementação do NEM” (Cássio; Goulart, 2022, p. 288).

Em Minas Gerais, como na grande maioria dos outros estados brasileiros, o processo de implementação do NEM somente teve início, de forma massiva, no começo de 2022 (Mansur, 2021). Antes disso, ficava restrito a algumas escolas modelo, principalmente de tempo integral. Ainda assim, outras questões, nacionais e locais, atravessam essa implementação. Na Escola Estadual na qual eu trabalhava como professor de Sociologia em 2022, assim como em outras Escolas Estaduais onde trabalhavam amigos ou nas quais trabalhei nos anos anteriores, não havia possibilidade de escolha de Itinerário Formativo por parte dos/as alunos/as, como ainda não há. E isso persiste até os dias de hoje, e os estudantes descobrem quais itinerários irão cursar somente no momento de retorno das aulas. Longe de ser culpa da escola, o que acontece é que, diante das exigências de oferecer os novos componentes curriculares, juntamente com a necessidade de completar a carga horária dos/as professores/as efetivos, as escolas acabam ofertando dois Itinerários Formativos, dois grupos de eletivas para cada ano do EM, os quais são previamente estabelecidas pela escola, de acordo com o que a formação acadêmica dos/as professores/as lhes permite ministrar. Assim, metade das turmas é alocada para um grupo de eletivas, enquanto a outra metade cursa o outro grupo, num arranjo meramente institucional-burocrático.

O Novo Ensino Médio, além das questões curriculares, desencadeia uma série de problemas políticos envolvendo o “para que” das escolas e da educação, e que recai diretamente sobre as possibilidades de pensar e de produzir uma educação inventiva, ou mesmo de garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que é um dos princípios do ensino preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>7</sup>. Como toda tempestade devastadora, esse novo modelo desaba nas escolas por causa de uma gama de fatores conjugados e, nesse caso, articulados por um movimento global. A primeira reforma do Ensino Médio, feita por via de Medida Provisória por Michel Temer (e da qual, de uma maneira ou de outra, as reformas posteriores seguiram os passos) vêm em consonância com o *Global Education Reform Movement* (GERM), ou Movimento de Reforma Global Educacional, e tem o objetivo de “reforçar reformas educacionais que promovam e fortaleçam o discurso da eficiência dos sistemas educacionais” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 11).

O GERM está balizado por 3 pilares que podem ser até mesmo contraditórios, sob um primeiro olhar: *padronização*, descentralização e prestação de contas (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 12, grifo meu). Quero, neste momento, trazer o pilar da padronização para o centro do debate, já que ele tem servido de argamassa para fixar barreiras rígidas de minar a inventividade na docência, ao mesmo tempo em que, sustentado pelo pilar da “descentralização”, o movimento pode se dizer defensor de liberdades e se apresentar como “anti-autoritário” e, olha que beleza, responsável ainda por cima, já que a prestação de contas é outro dos seus pilares.

O NEM<sup>8</sup> está, portanto, inserido em um movimento global, que se refaz e faz por muitas vias. Estamos, então, trabalhando com um objeto tão errático, tão ainda “por fazer”, que não basta acompanhar com os olhos os trechos de lei riscados e substituídos por outros, não cabe apenas ver quais definições, itinerários e caminhos essas leis definem. Para entender o NEM, é necessário seguir não os itinerários pré-definidos, mas sim as trilhas e caminhos abertos a facção que docentes, instituições e discentes têm criado, seguir as possibilidades nas faltas e buracos, nos descompassos diante da lei que o próprio Estado tem legado às escolas, e que são caminhos singulares que essas mesmas leis tentam barrar (mesmo que, sem eles, a lei se torne impossível). Essas tentativas de controle do trabalho, garantindo a suposta padronização, podem ser entendidas a partir da ideia de *performatividade*, construída por Stephen Ball. Para o autor, performatividade expressa o “mecanismo político que atua para

---

<sup>7</sup> Art. 3, Inciso III da Lei nº 9.394/1996.

<sup>8</sup> Que vem na mesma esteira da Base Nacional Comum Curricular e de outras políticas neoliberais.

transformar as subjetividades dos professores e incliná-las aos preceitos do mercado” (Scherer, 2022, p.117), e isso ganha cada vez mais força na medida em que educação se torna um assunto não somente de política regional e global, mas também de comércio internacional (Ball, 2004, p.1108).

Em todo esse contexto, é possível traçar algumas relações entre o conceito de performatividade, em Ball (2004), e a discussão de Virgínia Kastrup (2005) acerca das políticas de reconhecimento, que tomam o conhecimento como mera questão de representação do mundo e a aprendizagem como resolução de problemas já existentes (p. 1281). Segundo a autora, a política de reconhecimento

polariza-se em duas posições. A primeira evidencia uma atitude realista, que faz com que lidemos com o mundo como se ele preexistisse. A segunda é a atitude idealista e individualista. Agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento (Kastrup, 2005, p. 1281).

Nessa política cognitiva do mundo pronto e coletável, que casa bem com as políticas de exploração do mundo e das subjetividades individualistas do neoliberalismo (inclusive com os incentivos rasos ao “protagonismo do aluno”), o papel do professor também é realocado, como recurso mais descartável do que escasso. A atuação docente, embalada pelas reformas da subjetividade que visam atender demandas de mercado, e que são decorrentes da performatividade neoliberal, levam o/a professor/a a agir num cenário onde os sistemas educacionais adotam uma perspectiva de valorização de gerentes e líderes, com as escolas embarcando (forçadamente) em práticas empresariais com “foco na competição e a ênfase em padrões de desempenho explícitos e mensuráveis a partir de metas” (Scherer, 2022, p. 121). Segundo Ball (2004), esse processo de fragmentação do poder e da lógica de monitoramento do trabalho “facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa à distância’ – ‘governando sem governo’” (*apud* Scherer, 2022, p. 123).

Assim, percebemos um fortalecimento desses novos mecanismos de mercantilização não apenas do trabalho docente, mas do seu próprio “para que”, que passa a se dobrar para essas perspectivas educacionais baseadas em eficiência e produtividade. Com a educação cada vez mais voltada para resultados avaliáveis e “propagandáveis”, além de uma vigilância sobre a autonomia docente e cercos constantes ao que se alie à dimensão inventiva da docência, concepções da educação como vivência ou experiência fazem cada vez menos parte do léxico das escolas e dos/as docentes. Mas é pela retomada desses modos de fazer não vendáveis que a mão leve de inventividade se arrisca e persiste. Por isso, entendemos, com

Larrosa (Bondía, 2002), que “o sujeito da experiência é um território de passagem” (p. 26), e que, portanto, “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (p. 27). Pensando assim, percebemos como as tentativas de padronização das experiências na escola, principalmente com seu viés de formação dos estudantes para o trabalho e de mercantilização das experiências, corrói o que o encontro das pessoas com as diferenças nas escolas tem de mais potente.

Portanto, uma maneira de combater a padronização e o controle do trabalho docente é irrompendo maneiras de colocar a inventividade como modo de fazer, ou como meios de desobedecer os controles, dando contornos de inesperado à docência - que nunca deixaram de ser assim, apesar das tentativas de normatização. Nesse sentido, Virgínia Kastrup nos dá ótimas chaves para compreender como a inventividade, muito mais do que mera “perspectiva educacional”, é uma *política* da invenção - e que não se confunde com criatividade, enquanto “capacidade de produzir soluções originais” para problemas já existentes (Kastrup, 2005, p. 1274). Para a autora, “a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (*idem*, p. 1274), e, justo por isso, a política da invenção não trata de resoluções de problemas pré-fabricados por sistemas educacionais ou por movimentos globais (Como ser mais eficiente? Como melhorar os números do IDEB<sup>9</sup>? Como resolver os problemas de aprendizagem ou de “ensinagem”?). Pelo contrário, ela trabalha com a prática de *invenção de problemas* (*idem*, p. 1274), pois o mundo não informa nada, não nos dá respostas. Ele nos perturba, gerando “uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual” (*idem*, p. 1276).

Por isso, a inventividade docente, dimensão constituinte do dia a dia do/as professores/as, levou nossa atenção aos cotidianos onde, longe de contar com situações ideais, ou mesmo dentro do que as próprias leis estabelecem para as escolas, professores/as se desdobram e inventam, se tornando andantes de encruzilhadas, de esquinas bastante escorregadias (liberdade e controle; ciência e senso comum; eu e o outro...). Ressaltar a dimensão inventiva como coisa constituinte mesma desse cotidiano é colocar as gambiarras com os pés no chão, nas esquinas dos passos dos/as professores/as. E como essa dimensão sobrevive e respira onde as normas se engasgam, é sempre bom saber que, não se tratando de ser um inventor de rodas, as inventividades aparecem também de maneiras não premeditadas.

---

<sup>9</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

E isso quer dizer que “pode ser não-convencional ser convencional, assim como pode ser tradicional a mudança” (Ingold et al, 2018, p. 150).

A vivência de ateliê, coletiva mas singularizante, foi uma oportunidade que fez com que leituras em arte, esquizoanálise, literatura e afins, que iam se misturando para além de caixinhas, nos movimentassem na medida em que nos abrimos para pensar o que mais cabia nisso de “pesquisa”. Isso tudo passou a fazer parte das concepções não somente do grupo, mas das práticas que iam “vazando” (Schweig, 2015) para os fazeres docentes dos seus membros, que iam se iniciando na docência em escolas e em cursinhos populares, num processo que borrava as fronteiras entre pesquisadores/as e pesquisados/as, entre professores/as e estudantes (Schweig; Alves, 2019).

Assim, apesar de ainda ser muitas coisas mais, a dimensão inventiva da docência, uma certa teimosia de gambiarra, não deixou de ser uma forma de entender e fazer o que pode ser pesquisa. Pesquisa: uma prática implicante. Por ser chata, insistente, por não deixar que aceitemos qualquer coisa, não permitir encarar o que aparece como algo que *é*, em tempo, e ponto. É insistente porque toma tempo, muito tempo, consome cantos da cabeça que nem sabíamos que existiam, e a dor das mordidas tomam o corpo e, não satisfeitos, os dentes tentam distorcer e afastar do nosso lado tudo que não seja eles. Pesquisa é vida, por que, como dizem por aí, a gente é o que a gente come.

Mais uma vez, uma pesquisa é uma prática implicante. Em muitos sentidos, nos implica porque nos joga em um mundo que não tem direções pré-estabelecidas, e para querer entender alguma coisa dele sem ficar completamente à deriva (pois aí não haveria pesquisa alguma, afinal) é necessário arrumar ao menos um lugar para tatear, onde se possa apoiar nas dobras do mundo. Assim, essa maneira de fazer, desenvolvida em conjunto e sempre provisoriamente nos encontros do Ateliê, deram a chave que era necessária para, recompondo os restos arqueológicos (Kastrup, 2005, p. 1278) desse passado de grupo, engatilhar essa pesquisa: prestar atenção e chamar atenção à dimensão inventiva da docência.

A inventividade docente, enquanto mecanismo daqueles praticantes que incorporam a política da invenção (Kastrup, 2005) nos seus modos de fazer diários, demanda um incômodo constante com os “modos de fazer” que nos chegam prontos. Com isso, cultivar a atenção à dimensão inventiva da docência é incorporar e botar para frente o princípio de que “nenhum sistema de códigos, regras e normas consegue antecipar toda e qualquer circunstância” (Ingold, 2018, p. 145) e que, por isso mesmo, o fazer docente é constituído por produções desses modos de fazer que temos nomeado, mais ou menos alegoricamente, como *gambiarra*s. E essa alegoria comporta várias formas de descrevê-la, formas que, como ela

mesma, têm de ser sempre provisórias, mutantes e cambaleantes, e é assim que pretendo botar essas ideias para operar nesse texto. Não como conceitos explicativos, mas como jogos de palavras que, como “trava-línguas”, nos permitam pensar antes de falar, e que só assim seja possível dizer alguma coisa. As gambiarras não aparecerão aqui apenas como conceitos acadêmicos, que buscam a coerência e fechamento conceitual próprios do discurso científico (Schweig, 2022), mas estarão mais próximas do manusear prático-artesanal e indomesticado do mundo com o qual nos deparamos em nossos cotidianos, no fazer das pessoas<sup>10</sup>. Essa experiência cotidiana, dando um “olé” nas nossas lentes científicas, é “marcada pela parcialidade, pela incoerência, pela necessidade de usar coisas incompatíveis para solucionar problemas práticos” (Taddei e Gamboggi, 2016, p. 34). Assim, lidando com a invenção de problemas sobre problemas, sem um fim possível, o aprendizado, jamais concluído, sempre abre caminhos para novos aprendizados (Kastrup, 2005, p. 1279).

Por isso, construiremos uma breve genealogia da gambiarra para ver como, sorratamente, ela rasga o espaço-tempo desse mestrado, dando as caras como um bicho de vai e vem discreto, há anos e anos meio presente, meio por trás dos panos.

O primeiro encontro com a gambiarra se deu em 2020, mas poderia ter sido 2021 ou parte de 2022. Esses anos em que a pandemia de Covid-19 tomou o mundo são quase um amálgama de ficar em casa e desesperar-se, para mim. O já mencionado Ateliê de Ciências Sociais e Ensino se encontrava entre telas regularmente, uma vez a cada semana. Antes do início da pandemia e do isolamento social, estávamos enfrentando um dilema de “pós-pesquisa”, por assim dizer. Tínhamos os dados do nosso trabalho de campo<sup>11</sup>, entre diários e entrevistas em profundidade, realizado entre os anos de 2018 e início de 2020, e buscávamos o que fazer com todo o material levantado. Nosso desejo era produzir algo que escapasse dos moldes tradicionais do fazer acadêmico, como a escrita de artigos e resumos.

Assim, fazendo juz à abertura que sempre buscamos ter para as artes e outras formas de expressão, resolvemos mergulhar na confecção de um baralho. Estabelecendo uma série de relações com o Tarô e sua “Jornada do Louco” (Riley; Sette, 2000), buscamos identificar quais momentos, dimensões e dilemas estão envolvidos nessa saga tão pouco linear e sempre surpreendente que é uma pesquisa, seja ela acadêmica ou de outra natureza. Construímos, assim, algo como uma “Jornada da experimentação”, composta por 19 cartas em sequência e

---

<sup>10</sup> Inclusive das pessoas na academia, mas isso costuma ser deixado quieto, enrijecido ou esquecido no momento em que o verniz da “ciência” impede nossas articulações de funcionarem direito.

<sup>11</sup> Trabalhamos com uma abordagem etnográfica de pesquisa, realizando trabalhos de campo em diversas escolas da rede estadual em Belo Horizonte e com um bom número de professores. Um resumo do grupo, do nossos modos de fazer e pesquisar pode ser encontrado em Schweig (2022).

outras três “coringas”, que não estão necessariamente no caminho da jornada, mas o atropelam com irritante frequência.

Então, esse que hoje nomeamos de *Baralho da Experimentação* é uma maneira de trabalhar com os dados que foram construídos ao longo dos anos de pesquisa etnográfica e de extensão universitária, incorporando um trabalho de meta-pesquisa<sup>12</sup>, de pesquisar sobre as próprias jornadas que compõem uma pesquisa. Com essa aposta, adentramos pela via da experimentação e do “encontro como uma ferida” (Eugenio; Fiadeiro, 2012), de não enquadrar de cara e definitivamente as coisas que chegam até nós.

A confecção e o corte dessas lâminas não se reduziam aos encontros semanais, tínhamos um trabalho perene de envolvimento com essas cartas, e contávamos com um trabalho mais individualizado de cada um dos membros do grupo. Porém, esses encontros semanais, quase catárticos, eram, como o próprio nome já entrega, expressão de um ateliê. Experimentar, jogar, rir, criar e malcriar. Um resumo bem faltoso, mas fiel ao que colocávamos entre as mesas quando estávamos juntos. O tempo passou, reformulamos nossa maneira de fazer o baralho. Saindo de algo mais individual, com cada um se responsabilizando por fazer o texto de duas ou três cartas (mesmo que passasse pela revisão e reescrita de todo mundo nos encontros), fomos criando maneiras mais coletivas, divididas e misturadas de escrever. Nos permitimos ser, de fato, cada vez mais *experimentais* (Schweig, 2024).

Em um dos dias de encontro, a carta que escreveríamos seria *A gambiarra*. Nenhum parentesco com a que hoje toma corpo nesse texto. Não *exatamente*. Fizemos assim - e de improviso, acordado como um jogo entre as pessoas presentes no dia: cada um escrevia uma situação problemática que já teve que enfrentar em pesquisa. Ao mesmo tempo, escolhia três objetos em sua casa e registrava em uma fotografia. Rodamos: recebia-se a situação problemática de um, os três objetos de outro. O desafio era resolver a situação recebida com os objetos que lhe chegaram. Recebi uma xícara, uma almofada e um relógio, para enfrentar o monstro que se apresentava sob um enigma insistente dos cotidianos acadêmicos: “Como ler textos teóricos complexos?”. Me virei com o que vem a seguir:

---

<sup>12</sup> Como pode ser visto no resumo de pesquisa de 2021, e que ainda está vigente: <https://atelier.hotglue.me/?pesquisa>

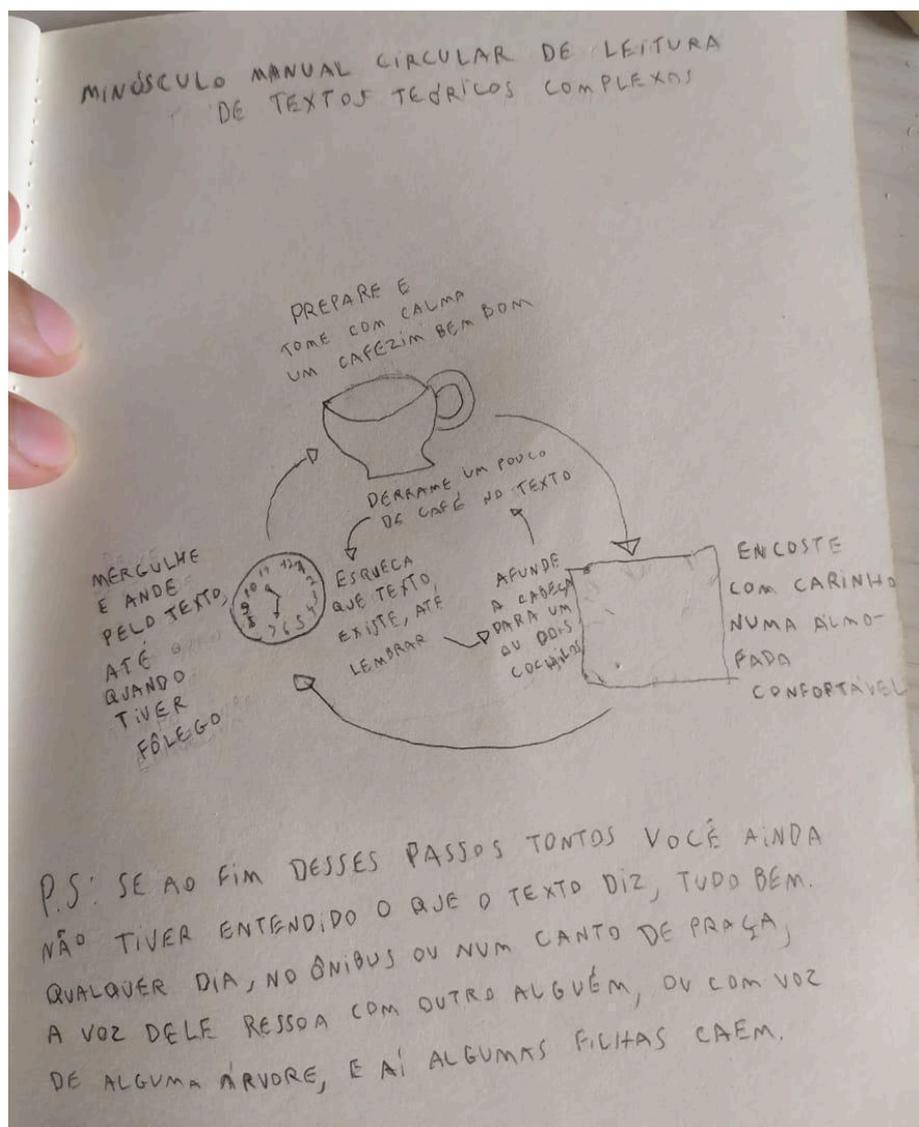


Imagem 1: Minúsculo manual circular de leitura de textos teóricos complexos, acervo pessoal.

Dessas experimentações, escrevíamos a descrição, ainda coletivamente, para cada carta que ia ganhando vida. Eis a primeira aparição da gambiarra. Sorrateira que é, arrumou uma brecha para morar em mim, antes de sair novamente de sua tocaia. É que “gambiarra”, quando deixei de tentar encaixar um monte enorme de coisas nessa palavra, tem se mostrado um excelente dispositivo de atenção e de caça das inventividades docentes, de modos de fazer que ficaram tão afeitos à experimentação que só puderam se apresentar como artes em obra, sempre em construção e na maioria das vezes como “rascunhos”, voltando levemente distintos a cada aparição, já que a invenção envolve repetição e repeteco, não vai por si, e depende da suspensão da atitude recognitiva (Kastrup, 2005, p. 1279). Mais do que isso, e já abrindo uma contradição, quando a gambiarra virou alegoria, escorregadia e mais tímida do que já foi em versões anteriores deste trabalho, foi possível perceber que sua maneira de estar

presente no cotidiano é sem fazer alarde, sem querer chamar muita atenção (e sobra para o pesquisador lidar com essa timidez); também, não é da genialidade e de uma sanha de mudanças constantes, do fazer diferente *por que sim*, que surgem as gambiarras, por que não basta ser igual para ser diferente dos diferentes.

O diabo está nos detalhes, como dizem por aí, e sua maior façanha é nos fazer crer que ele não existe, como não dizem muito por conta do medo que isso causa. Mas esse é meu atual encontro com a gambiarra: nos detalhes, no cotidiano que é maçante, cansativo, mas que encontra nesses fazeres provisórios alguns modos de sobreviver e de fazer viver um processo (ou uma vivência, pode ser que fique melhor assim) educacional que costuma ser automatizado e sedado demais, quando tudo que resta de “escola” são números sistemáticos e uma tentativa falha - já que só pode ser assim - de superação do tão temido satã da Ciência, o abissal Senso Comum. Gambiarra vem para isso, para mostrar o parentesco torto desses deuses e demônios, e digo que é torto pois entendo que, se gambiarra é uma alegoria, Ciência e Senso Comum no maiúsculo não se prestam nem a isso, são só caricaturas toscas, santos do paoco que, incrivelmente, tem quem ainda durma abraçado com eles.

A proposta da gambiarra, dessa alegoria, é não ir atrás das origens (deixemo-las lá atrás, que é seu lugar de direito), e sim buscar formas de manejar o que quer que seja, de objetos a existências e insistências, para, como um praticantes de encruzilhadas, dar a essas coisas a possibilidade de voo, de queda, e vai, e volta, nos dando assim a oportunidade de ver o mundo em movimento, e de manejá-lo com nossas próprias mãos. Nesse momento, até mesmo os absolutos como Ciência cabem nas nossas palmas, e brincar com elas é trazê-los de volta à vida (Ingold, 2012), desrespeitando-os, mas ganhando em troca uma ciência feliz (Dias, 2016). E, para quem já esqueceu o que é a educação básica - como boa parte dos/as professores/as, mesmo do “chão de escola”, parecem ter esquecido -, se você não brinca, você se trumbica. Taí, esqueça o que falei sobre gambiarra ser uma alegoria (mas não esqueça demais, vamos precisar disso mais tarde). Gambiarra é uma forma de brincar com coisa séria, nem que seja quando, brincando, fazemos da seriedade um mecanismo de desobstrução das inventividades.

## 1.2 Proposta metodológica

### 1.2.1 No perdido, dar perdido

Meu caminho metodológico, durante o percurso do mestrado, cambaleou enquanto dava seus passos, aprendidos nos caminhos de ateliê, coletivos. Por isso, e apesar disso, sinto que o que fiz enquanto pesquisador foi tentar repetir um trava-línguas vindo de uma brincadeira de telefone sem fio. Me esforcei para escutar palavras e coisas que são passadas para frente, ou às vezes só o eco dessas palavras e dessas coisas, e organizar da maneira que der, que pareça fazer algum sentido, isso tudo que escutei, ou que acho que escutei. E é assim que defino o que entendo por metodologia. E mais, sinto que é só por isso que as pesquisas de campo (ia escrever “etnográficas”, cheguei a mudar para “cartográficas”, mas uma dúvida me fez escrever e apagar mais de duas vezes cada uma dessas duas palavras, e tirá-las por fim; de qualquer forma, deixo registrada essa sombra tridimensional) dão tão certo, porque há um espaço para entender “erroneamente” as falas passadas pelo antecessor, e construir à sua maneira – que é também uma maneira construída com os sujeitos a rodear; talvez então nem seja “nossa” - cada palavra, que virá a ser novo trava-línguas de palavras inéditas. Isso não quer dizer, não mesmo, um descaso pelo que disseram os antepassados. Até porque serão esqueletos, ou espíritos, do nosso corpo de pesquisa nascente. Quando muito é um apelo ao foco, e uma chamada ao desfoco em campo, como exercício de uma “atenção à espreita” (Kastrup, 2020, p. 33).

Tentando me equilibrar diacronicamente no meio desses trava-línguas gogos, trombei com um dos primeiros grandes embates que fez da minha pesquisa seu campo: isso tudo que estava fazendo, essa pesquisa que ainda engatinhava, queria ser cartografia<sup>13</sup> ou embarcaria definitivamente na abordagem etnográfica? Sem me delongar demais nessas querelas, trazer esse embate ajuda a compreender melhor o que se encarna nessa pesquisa, o que ela já tentou ser e qual acabou sendo sua existência possível. Assim, ziguezagueei entre a etno, a esquizo, mas tudo o que está sendo grafado é fruto de algum tipo de análise, dessa pesquisa que tem arrancado alguns pedaços da minha vida nesse caminho.

Meu projeto de mestrado, de inspiração etnográfica, tinha como ideia inicial acompanhar, por meio da observação participante e de entrevistas, pelo menos quatro professores/as da área de Humanidades do Ensino Médio, e ir pulando de galho em galho

---

<sup>13</sup> Do ramo da galera *esquizo* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), pois essa palavra por si só já é disputada por tantos campos que seu próprio uso pode gerar mais confusão.

para ver como essas criaturas docentes estavam lidando taticamente, ancorado no termo de Michel de Certeau (2000, p. 47), com o novo regime da floresta. Ou Novo Ensino Médio, se quisermos ser tradicionais. Pretendia, também, ler o livro da selva, analisar as normativas, leis e afins que sustentam o regime do NEM. Nas observações e entrevistas, abriria um espaço para que falassem e colocassem o que considerassem pertinente, uma vez que as entrevistas “tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, p.59). Meneando isso tudo, e atendendo à exigência do Promestre, produziria um recurso educativo, um jogo que, ligando experiências observadas/vividas, leituras e problemas construídos em campo com e pelos/as docentes, seria um jogo que chamasse atenção à dimensão inventiva da docência, que pudesse servir como um dispositivo meio oracular que permitisse que docentes abraçassem um pouco mais as gambiarras em seu cotidiano.

Para me localizar nesse meio de campo, eu mesmo tinha 29 aulas semanais nesse regime, entrecortadas entre três turnos e duas escolas ao longo da semana. Fui ingênuo de achar que daria conta desses deslocamentos, e dessa pretensa peregrinação escolar só me resta a vontade de que ela tivesse dado certo. Mas, ainda amparado sobre a pergunta de pesquisa prévia, consegui acompanhar uma professora de sociologia, em uma das escolas em que trabalhei em 2024, e fazer uma entrevista com uma supervisora em outra escola.

Depois da cisão da qualificação, tendo me arrastado em deriva por quase ou mais de dois meses sem conseguir escrever nem desenvolver nada do mestrado - é inclusive um hiato no caderno de campo -, caiu a ficha de que minha pergunta de pesquisa *tinha* que mudar, ela era um dos entraves à investigação. Como eu poderia querer “Mapear práticas, modos de fazer e atuações de professores/as da área de Ciências Humanas e Sociais em escolas Estaduais no contexto de implementação do Novo Ensino Médio”, se sequer das minhas próprias práticas eu estava dando conta? Mudar os objetivos da pesquisa era questão de, no mínimo, não ser tão pretensioso. E isso nos traz, depois de um tropeço de realidade, ao que é o novo trava-língua que venho tentando despregar da boca. *Minha prática é a minha pesquisa*, eu, docente, sou um investigador não somente do que faço, mas dos horizontes e das sombras que surgem antes e depois do que faço. A cartografia, sem nem pedir licença (já que sempre estive à espreita), fez sua intervenção em mim. E desde então, meu “método” consiste em acompanhar percursos, me implicar em processos de produção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 10) que, na grande maioria das vezes, escapam até mesmo ao olhar mais treinado. Aprender a sensibilizar professores/as para a dimensão inventiva da docência é aprender, antes, a *me* sensibilizar para ela.

Com esse giro metodológico sobre meu próprio eixo, fazer acontecer esta pesquisa demandou de mim um estar diferente nas escolas. Mais do que um pedido, a única maneira de fazer essa investigação acontecer envolveu uma obrigação, um tanto incômoda, de que eu desenvolvesse novamente algo que, como professor de Sociologia, tento fazer com que os/as alunos/as pratiquem. Foi preciso que eu aprendesse de novo a estranhar o espaço escolar, que conseguisse, além disso, desnaturalizar tanto a Sociologia (que vem sendo central na minha vida, principalmente nos últimos anos de atuação profissional), quanto as outras coisas envolvidas nessa profissão, que vão desde as relações humanas e os afetos na escola, até as dimensões e imensidões para as quais rápido demais arranjamos um nome. Desnomear, então, é um dos desafios dessa investigação. Em suma, tive que me permitir aprender da escola, com alunos/as, professores/as e outros/as participantes dali, a ser novamente aluno, pesquisador, um “estranhador” do que, para esse “eu professor”, vem se consolidando ao longo dos anos como espaço-(pretensamente)-conhecido. Ou seja, manter uma prática de pesquisador concomitante com as obrigações de professor, mesmo que nem sempre essas posições ocupem exatamente o mesmo espaço, demandou não estar demasiadamente certo das minhas certezas (Freire, 2018. p. 29) sobre as fronteiras entre uma faceta e outra. Pior, tive que radicalizar ainda mais o olhar sobre algo que já é alvo dos meus incômodos mais recorrentes, dia sim, dia também: minha própria prática docente. E nisso de ter que encará-la com mais rigor e de pensar melhor sobre o que fazia, em muitos momentos, quase no modo automático, percebi que nossas práticas são pesquisadoras das nossas próprias práticas, na medida em que carregam para frente algo que não é da nossa intenção, e que ganha vida quando deixa nossos restos pelo caminho.

Pois bem, a cartografia. Vale começar, de cara, dizendo que ela “parece ser mais uma ética e uma política do que uma metodologia de pesquisa” (Costa, 2020) e que, por isso, sua discussão entra na parte metodológica mais para situar qual concepção de pesquisa encontramos aqui. É uma perspectiva que produz desvios ante um discurso científico, dominante, “que busca coerência e fechamento conceitual” (Schweig, 2022). Os positivismo, os mais ferrenhos lutadores para permanecerem usando o jaleco de cientista, estabelecem que o pesquisador se posicione bem acima do mundo, ou à parte da parte amputada dele que está sendo pesquisada, para que não influencie nem envie seus resultados, e para que não se deixe enviesar por contaminação cruzada. Trata-se, na perspectiva mencionada, de uma pesquisa pretensamente neutra, que não costura um discurso sobre a realidade, mas sim publica a explicação de sua verdade descoberta. Porém, buscamos desviarmo-nos dessas muralhas científicas, assumindo a “cegueira” do pesquisador diante do

mundo e dos processos que acompanha e que não conhece de antemão (Passos; Eirado, 2020, p. 123) - mesmo porque, os caminhos nem existem dessa maneira prévia. Dessa maneira, a cartografia assume a pecha de suja, se distancia da “asepsia e da limpeza que método científico positivista nos propõe” (Costa, 2014, p. 71) por ser, justamente, uma pesquisa implicada, que compreende que conhecer o mundo só é possível na medida em que o manipulamos e nos deixamos manipular. Por isso, a gambiarra marcada com a sujeira das mãos é a medida de todas as coisas, só porque ela mesma é um fruto instável, provisório da manipulação do mundo.

A cartografia, perspectiva não muito difundida nas Ciências Sociais (Alves; Schweig; Ferreira, 2024), parte da proposta de inverter a relação de poder entre os caminhos (hodos) e os objetivos (meta) das nossas pesquisas (Costa, 2014, p. 70), propondo que o caminho que uma pesquisa risca no mundo é muito mais espalhado do que qualquer objetivo prévio poderia querer dar conta. Ao mesmo tempo, dialogamos com pessoas em seu mundo - aparentemente - pronto, e por isso é necessário reconhecer que é recombinação elementos já existentes que acontece a produção da novidade (Ingold et al, 2018, p. 161). E garanto que aqui não tem ninguém aqui inventando a roda, só querendo ser um pouco zé ruela, pensar torto. Além disso, adotar a perspectiva cartográfica é uma maneira de assumir que não se pode conhecer o mundo sem nele intervir, fazer marcas. Portanto, a criação do recurso didático, de um jogo interessado em evidenciar a dimensão inventiva no cotidiano docente e de dar um empurrãozinho nos/as professores/as para o sem-direção das gambiarras, é também parte dessa metodologia. Portanto, o produto pedagógico é parte constituinte do que assumo enquanto metodologia de pesquisa, por integrar docência, gambiarras e inventividades possíveis e sensíveis em um jogo de cartas pouco roteirizável.

### 1.2.2 Alguns vultos de gambiarra

Gambiarra, como uma alegoria, existe circulando entre proposições de autoras e autores distintos, mas também entra em ressonância com conceitos e ideias que, se não são diretamente relacionadas a essa palavra, tratamos aqui de estabelecer algumas relações artificiais. Por exemplo, gambiarras podem ser práticas de “improviso, de reapropriação de algum recurso material disponível que o transforma e adequa a uma necessidade específica” (Assunção; Mendonça, 2016, p. 93) e que, além disso, assume aqui o sentido de “uma

‘maneira de fazer’, na acepção que Michel de Certeau dá ao termo, fugindo às regras e ao planejamento (*idem*, p. 93).

Mas podemos, por outro lado, entendê-las a partir das noções de improviso e inventividade em Tim Ingold (2018), para quem a mente, sendo um órgão fugidio, “desavergonhadamente se mistura com o corpo e o mundo na conduta de suas operações, transformando qualquer coisa que encontra em recursos para resolução de seus próprios problemas” (p. 153). Nessa mistura, ressignificação e deslocamento das coisas do mundo, que passa pela dissolução de fronteiras do perceptível pelas vias do sensível, vamos notando que “a mente, na prática, é uma incubadora de improvisações táticas e relacionais” (*idem*, p. 153) e que isso é algo bastante corriqueiro nos fazeres docentes (e no resto todo da vida), mas muito pouco assumido ou confessado, devido ao medo de que as fronteiras da Ciência cedam diante da proximidade amorfa do senso comum, ou que a autoridade derreta diante do fazer comum e incontrolável.

Ainda por outros caminhos, pensar gambiarras docentes pode ter a ver com conseguir cartografar as *táticas* que os/as professores/as mobilizam, pensando com Michel de Certeau (2000). Táticas, para o autor -ou para o que consegui entender dele-, são a maneira de agir dos que são subordinados, oprimidos, que não têm acesso ao poder e ao controle que ele permite e que, por isso, atuam em um lugar que é “do outro”, não próprio. Tática não é termo de guerra, e sim de *guerrilha* (Assunção; Mendonça, 2016), dos que agem em selvas, nas sombras, como uma forma de driblar os aparatos de dominação, de criar algum respiro entre as rachaduras da guerra e das esteiras de seus tanques. Certeau articula esse termo em contraponto a sua ideia de *estratégia*, que são “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (...), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (Certeau, 2000, p.102).

Em resumo, estratégias, por serem a forma de ação daqueles que estão em posições de controle e de poder hegemônicos, são projetadas para sustentar o *status quo* e “escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo *lugar próprio* ou pela instituição” (Certeau, 2000, p. 46, grifo nosso). Aqui estabelecemos, junto com Assunção e Mendonça (2016), a relação entre as táticas e as gambiarras, justo por serem provisórias, por serem formas e manejos de fazer o que dá com o que se tem em mãos, o que se “capta no voo”. E fica o gosto amargo de que nós, docentes, temos o braço estratégico e o braço tático, ou que nossos dois braços fazem as duas coisas ao mesmo tempo em muitos lugares.

Caminhando para outros campos, podemos perceber uma disposição para gambiarras nas escolhas que os/as professores/as, como burocratas do nível de rua (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022), fazem diante do currículo e do que se espera que façam, reformulando, dando outros sentidos ou até mesmo “corrompendo” as normativas caídas dos andares dos burocratas do nível do escritório com ar condicionado. Docentes são “do nível de rua” por que atuam na linha de frente dos sistemas públicos escolares e são responsáveis por operacionalizar, no dia a dia, as políticas públicas construídas nas instâncias superiores do Estado, tendo, assim, um elevado poder discricionário, de fazer escolhas ante a lei (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.7). Essa noção ganha importância quando levamos em conta que os sistemas educacionais, dentro das operações neoliberais de desmonte do que restava de estado de bem-estar social e dos serviços públicos, intensificam os aparatos de controle e de normatização do trabalho docente. Na busca por uma padronização e mercantilização do papel da escola, fechando consequentemente o cerco para tentar controlar o trabalho dos/as professores/as, notamos como “a lógica de mercado como novo paradigma de governo expressa uma crescente subordinação ao âmbito econômico para transformar a educação em mercadoria” (Scherer, 2022, p. 122). Diante disso, e trabalhando com cenários de falta e precarização, na posição docente de burocrata do nível de rua existem inventividades e afeição às gambiarras para que algo significativo possa acontecer. Sabemos que o rumo dessas reformas se iniciou bastante tempo antes do advento do Novo Ensino Médio, já com fortes anseios de normatização do trabalho docente amparados em noções como produtividade e eficiência (Oliveira, 2004, p. 1130). Porém, hoje essas formas de controle ganham ares de novidade, junto com o Ensino Médio.

É possível, indo além, encontrar as gambiarras como “desvios de função”, como um tipo de uso que subverte o uso “adequado” de algum artefato (Kasper, 2004, p.1). Como um exemplo que ocorreu em uma escola em que trabalhei: quando na falta de um quadro branco, um azulejo em uma parede acabou se tornando um espaço de escrita improvisado. Podemos também nos atentar a esses modos de fazer como transgressões de uma norma de uso, frequentemente implícita; como incorporação de um artefato a um novo contexto; e como percepção da virtualidade de um objeto, uma sensibilidade de “isso pode servir depois” (Kasper, 2004, p.2). Sobre essa última, difícil não lembrar das atividades pedagógicas que vamos acumulando, recortando, reformulando e “desvirtuando” ao longo dos anos no cotidiano da docência.

Por outro lado, a noção de gambiarra pode vir atrelada a um uso imprevisto, ou *deslocamento* do uso de algo, uma *extensão* de coisas onde, para manter uma função, é

necessário que se combine com outros elementos - como as extensões do nosso olhar sobre “o que é uma aula”, a fim de fazer com que *alguma aula* seja possível em situações improváveis; por fim, como um *desvio*, onde o uso produzido nas práticas não tem mais ponto comum com a função prescrita (Da Silva Malhão, 2015, p.16). O caso clássico, porém repleto de potência, está nos recortes, colagens e remodelagens que fazemos das revistas ou livros didáticos que já perderam seu uso - seja literal ou simbolicamente. Então, traduzindo essas classificações para vivências cotidianas, e indo além da ideia de “objetos”, percebemos como práticas de gambiarra podem operar desvios de *uso* e/ou *função*, e nesse último caso, estabelecem um *antiprograma* (Da Silva Malhão, 2015, p.19), uma maneira talvez mesmo anti-canônica, “rizomática” (Deleuze; Guattari, 1995) de lidar com as maneiras de fazer pré-estabelecidas nos manuais e defendidas pelas estratégias e aparatos de controle.

Observar o surgimento de gambiarras docentes pode significar, muitas vezes, estar atento ao aparecimento de relações inesperadas, ou mesmo de relações entre relações (Lévi-Strauss, 2021), de conexões que têm um ar de desencontro. E que ainda assim, por algum motivo difícil de explicar, se encaixam sem se colarem. É por que a dimensão inventiva da docência guarda algo de comum com a *serendipidade*, com a habilidade de se encontrar ou estabelecer correlações inesperadas (Magalhães, 2022, p. 5) e até inacreditáveis, diante de um olhar positivo. A descrença que costumamos guardar para as coisas que são frutos da aleatoriedade, e que vem da nossa fé meio mítica nos currículos, regras de uso e nas metodologias, perde terreno quando compreendemos que a serendipidade, em seus movimentos incontroláveis, está presente subrepticamente em várias das descobertas que nos rodeiam neste mundo da Ciência (em maiúsculo) como paradigma da realidade. O desenvolvimento de algo como uma sensibilidade gambiológica, de cultivar a educação da atenção (Ingold, 2020) para o que erro e os errantes em suas relações podem nos (des)ensinar, estando ligado até mesmo na virtualidade de algo que parece não servir de imediato (*idem*, p. 3), desponta como um traço importante da inventividade na docência.

Por fim, e para dialogar com um clássico (e até meio batido, se não tivermos coragem de operar desvios de função em seus termos), trazemos para jogo a noção de *bricolagem* proposta por Lévi-Strauss. Mesmo já se tornando quase um termo *pop* nas Ciências Sociais, é necessário explorá-la, então vamos lá (e vamos resumindo): “O bricoleur é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos”, com “ausência de um plano preconcebido”, que opera com “materiais fragmentários”, já elaborados por outra pessoa antes dele (Lévi-Strauss, 1989, p.32). Arranja-se, portanto, com “meios-limites”, com um conjunto de materiais bastante heteróclitos, com resíduos de construções e destruições

anteriores (*idem*, p.33). Retomando e parafraseando Michel de Certeau, o que o gambiarrente ganha, não guarda. Então, não existe isso de “conhecer” uma gambiarra, como se fosse um inteiro, somente de reconhecer, de remeter ao que se sabe que já foi útil, e que talvez nem seja mais. Sobram apenas seus resquícios arqueológicos, seus rastros, pegadas e cacos para que possamos vislumbrar e fazer alguma coisa deles, juntar de algum jeito que der e botar sentido à cola na dissertação. O trabalho do cartógrafo, indo além do olho, ouvido, e mão do antropólogo, é também o trabalho de fazer bricolagem, gambiarra, e depois vesti-las com as roupas do texto no seu corpo.

Atuar nas rachaduras, nas brechas, é uma habilidade que, talvez nem tanto generalizada, seja mais *circulante*, difícil até de perceber, e que não se permite parar nas mãos de quem quer que seja; cria sua vida na medida em que não é de um ator, de uma gente (só). Por isso, gambiarras não são propriedade de um grupo, sejam docentes, discentes, direções ou qualquer outro. Emergem, assim, como consequências de processos de *coprodução* (Schweig, 2015), mesmo que não intencionais. Não tendo neste trabalho uma referência única, nem mesmo uma “principal”, a ideia de gambiarra aparece aqui em dois sentidos: para o pesquisador que vos escreve, foi e é um dispositivo de atenção para desvios, para os inesperados e as inventividades, sempre “por fazer” e provisórias, que ganham vida mais ou menos evidente nos campos em que pesquiso. É, por outro caminho, uma série de referências para auxiliar na construção de um jogo, de um dispositivo e da sensibilidade gambiológica nos/as docentes, para atentar a essa dimensão que, já tão presente nas rotinas escolares, deveria ser valorizada como um modo de fazer que *pode ser* disruptivo, na medida em que, não levando tão a sério a ideia de autoria e de controle do processo educacional, nos abrimos a outros fazeres (artísticos, políticos, brincantes...) e a outras pessoas (estudantes, comunidade escolar...) fazendo conosco.

Como ficou muito óbvio, elenquei aqui uma série muito difusa de autores e de perspectivas. Entre eles podemos encontrar um mundo ou uns muros. Há aqueles que tretem entre si, os que são mais ou menos amigáveis, e pode ser que tenham uns que prefiram ignorar a existência de outros. Como aponta Rubem Alves (1988, p. 48), para resolver certas coisas precisamos dar nossos jeitos, e a esses jeitos que damos temos que perguntar: “são bons? Resolvem os problemas que se propõem resolver? São eficazes? (...) Muito do nosso conhecimento tem caráter de ferramenta”. E imagino que você não jogaria um alicate de unha fora só porque não dá pra arrombar uma porta com ele (ou pode ser até que dê). Por isso evocamos a gambiarra como uma alegoria, e por isso também, em alguns momentos, gambiarra como alegoria será insuficiente para conseguir entender o que acontece diante dos

olhos. A realidade escolar do “nível básico” é muito mais bagunçada, muito menos coerente do que os moldes acadêmicos mais tradicionais aguentariam olhar sem que seus olhos queimassem.

Com tudo isso, a ética-política cartográfica (Costa, 2020), de elaborar uma metodologia na medida em que caminhamos e acompanhamos processos, segue esse jeito de fazer pesquisa pelas beiradas, que é tudo que ele tem. O ferramental teórico-prático (ou metodológico), será colocado sobre a mesa, agrupando o que parece fazer mais sentido nessa busca e tentando criar sentido para algumas ferramentas com aspecto de enferrujadas. Porque, não se tratando de uma simples “escolha” e tampouco de um simples uso (Costa, 2020. p. 13), mais do que fazer um apanhado de ferramentas metodológicas, nos atentaremos a como mover esse ferramental a serviço da pesquisa, do conhecer e do construir algo que tenha sentido nesses “entre” que vão se abrindo ao longo da investigação.

### 1.2.3 Pequena caixa de ferramentas<sup>14</sup>

Já sabemos todos que eu sou um professor, e que dentro e entre as 29 aulas semanais que eu tinha em 2024 teve que brotar alguma coisa de pesquisa. Então, vamos botar as cartas sobre a mesa, rascunhar as fronteiras do meu campo: trabalhava em duas escolas estaduais, do estado de Minas Gerais. Em uma delas, localizada no Bairro Regina e beirando Ibirité, trabalhei em 2023 e 2024, e foi a primeira vez que consegui permanecer na mesma escola por dois anos seguidos. É um cargo completo no turno da manhã, com 14 aulas no 1º, 2º e 3º anos do Novo Ensino Médio (NEM), trabalhando Sociologia, que faz parte da Formação Geral Básica<sup>15</sup>. Além dessas, me ofereceram, no começo de 2024, mais duas aulas de Desenvolvimento Econômico, matéria que faz parte dos chamados Itinerários Formativos, em uma das turmas de 3º ano. Aceitei, claro, por questões financeiras e por ter uma coceirinha de achar que daria um bom caldo para pesquisa, já que o Novo Ensino Médio (NEM) ainda era central no meu projeto. De fato, as duas aulas semanais dessa disciplina - mais encontros do que tinha com a sociologia nessa turma - me trouxeram um material de pesquisa robusto. Mas, para muito além de NEM, rende uma investigação bruta sobre frustrações docentes e sobre como uma disciplina pode falhar miseravelmente e se tornar uma perda de tempo em

---

<sup>14</sup> O projeto de pesquisa que serviu de base à dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG, com o CAAE 74582723.3.0000.5149, no dia 21/11/2023.

<sup>15</sup> daquelas que já estamos bem acostumados no Ensino Médio, mas que agora são divididas em 4 áreas (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas).

versão estendida, coisa que acho bem possível dizer da maioria dos Itinerários Formativos<sup>16</sup>, por relatos de colegas. Isso tudo com o aval e incentivo do próprio Estado.

A outra escola, localizada na região do Barreiro, surgiu no sistema de designações logo no começo de 2024, com 13 aulas de sociologia disponíveis, divididas entre o turno da tarde (4 aulas) e da noite (9 aulas). Fui sem muita esperança, já que minha inscrição prioritária havia sido gasta na primeira escola. Porém, como não apareceu mais ninguém (e já estava no terceiro edital), o cargo ficou comigo. Foi a primeira vez que acumulei praticamente dois cargos completos, e tive a oportunidade de experimentar dois cenários quase antagônicos, mas complementares como situações de pesquisa: permanecer na mesma escola do ano que passou - e poder descobrir que nunca é a mesma escola - e adentrar uma escola nova, onde não tinha botado os pés, que é uma vivência que vinha sendo repetida por mim nos últimos cinco anos - e que, mesmo assim, nunca deixa de me surpreender, tanto pelas particularidades que me fazem ter que estar em constante reconstrução, quanto por descobrir que algo (pessoas, problemas, alegrias, tremores...) se repete onde quer que estejamos.

Portanto, “meu campo” de pesquisa está sempre se refazendo, e sempre ainda por fazer, porque é assim que o mundo e as pessoas no mundo se encontram, por que “a realidade cartografada se apresenta como um mapa móvel” (Passos, Kastrup, Escóssia, 2020, p. 9). Diante disso, algum tipo de “rigor metodológico” não vem, como dissemos, de um afastamento supostamente desinteressado do mundo, encarando-o precisamente como “coisa” inerte, estática. Pelo contrário, rigor, precisão na maneira cartográfica de pesquisar “não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 10). E educar é intervir, e é isso que tenho feito na minha prática nessas escolas que narrei, antes mesmo dessa prática ser “precisamente” a minha pesquisa. E elaborar um produto a partir dessa pesquisa, um jogo que pretende voltar para professores/as e suas maneiras de fazer o olhar deles próprios, entra como elemento importante dessa intervenção. Mas nem de longe é o único, mesmo porque intervir não é coisa de “pós”, de resultado de pesquisa. Intervimos enquanto pesquisamos, participamos.

Por isso mesmo, como procedimentos principais, analisei situações, falas e fazeres que surgiram nas minhas aulas em ambas escolas nas quais trabalhava, tanto lecionando Sociologia como Desenvolvimento Econômico, mantendo um registro (alternadamente)

---

<sup>16</sup> Disciplinas acrescentadas aos currículos pelo Novo Ensino Médio, compondo a parte diversificada.

constante delas em meu caderno de campo; acompanhei quatro dias de aulas de uma professora, que aqui chamaremos de Ana Lucy, que trabalhava Sociologia e Humanidades e Ciências Sociais em uma das escolas em que estive designado, mas no turno da manhã; realizei uma entrevista com uma supervisora, codinome Oceana, que trabalha em uma escola de tempo integral do Novo Ensino Médio. Além disso, desenvolvi ao longo de 2024, juntamente com os/as alunos/as, um projeto que envolvia a realização de uma Assembleia de Representantes Estudantis, com encontros constantes e intervenções em uma das escolas, e que também ganhou um espaço considerável nos meus cadernos e no cotidiano escolar; realizei, em boa parte do ano passado e desse ano, uma espécie de “pesquisa invertida” com os/as alunos/as, que consistia em que eles escrevessem “cadernos de campo” - menos enrijecidos do que os que estamos acostumados - das minhas aulas e de outros momentos escolares; estive e vivi boa parte do meu tempo nessas escolas e, mais importante, *entre* as escolas em que trabalhei, e há coisas registradas em meu caderno que jamais caberiam ou quereriam caber em uma sala de aula. Tudo isso tendo com um foco (que já foram outros): estar atento e fazer atentar para as inventividades docentes, para as *gambiarrras* que vão ganhando e perdendo e ganhando e perdendo corpo e espaço nos fazeres e nos escorregões das práticas docentes.

No meio desse tanto de coisa acontecendo, a atenção caminhou para acontecimentos em que as formas de controle que tentam moldar professores/as com técnicas que visam gerar alunos/as eficientes para o mercado de trabalho (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 17), por desvio ou por confronto, foram suplantadas pela dimensão inventiva da docência, por alguma tentativa nada megalomaniaca, talvez minoritária, de produzir diferença, heterogeneidade e pluralidade (Bondía, 2002, p. 9). Para isso, foi e é necessário recolocar alguns problemas dos quais já podemos estar até cansados, mas jogando ares de inventividade nos meios desses incômodos: “a partir da invenção, falaremos então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que é de particular interesse aqui – de uma aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2005, p.1275). Ficar atento ao que escapa, ao que nem se permite ver, que não tem forma mas que deixa a força de seus rastros. Isso tudo sabendo, de antemão, que os resultados do que fazemos serão insatisfatórios, de um jeito ou de outro. Temos aí uma profissão impossível (Freud, 2018, p. 319). E, tretas entre psicanálise e esquizoanálise à parte, lidar com isso é também o trabalho do cartógrafo.

Permeando isso tudo está a força gravitacional do caderno de campo, o registro de quase tudo<sup>17</sup> que me chamou alguma atenção, que tem acontecido na minha pesquisa e na minha docência desde que me matriculei no mestrado. Até acabei com meu primeiro caderno, que está comigo desde fins de 2019, e se transmutou em “de campo” justo na pesquisa com o ateliê. Depois da mudança de direção, olhei para esse caderno, ele me devolveu seu olhar de celulose riscada. Isso tudo *já era* minha pesquisa, e não apenas o que aconteceu “lá” “no campo”, que não era comigo (Schweig, 2022, p. 341). E trago todo esse acúmulo de “dados” não de maneira gratuita, mas porque “análise de grandes volumes de dados aumenta a probabilidade de se encontrarem correlações inesperadas que podem configurar descobertas serendipitosas” (Magalhães, 2022, p. 5). Portanto, desenvolver uma atenção a essas conexões, um faro para o aleatório (ou a já citada “atenção à espreita”), é também parte da metodologia desse trabalho. Isso é o que favorece os mergulhos arqueológicos, essas quase viagens no tempo, em nossos cadernos de campo: os dados podem ser os mesmos, mas as vivências reemergem como chão movediço, nos obrigando a nos aventurar enquanto lemos. Desse modo, não somos os mesmos lendo aquilo que “nós” escrevemos, e isso é um ótimo fator de surpresa e de inventividade, na medida em que conseguimos nos permitir ver o inesperado naquilo que é supostamente conhecido, o que nos escapa mesmo tendo vindo de nossas próprias mãos. Por isso repito, mas continuo sem desenvolver, que nossas práticas pesquisam nossas próprias práticas.

Depois que a pergunta mudou, o objetivo derivou, a pesquisa é outra. Tomar um ar, encher os pulmões e dar um outro mergulho neste caderno de campo virou parte da metodologia. E, se é para mergulhar, por que não ir até as profundezas arqueológicas de 2019? Virar um caçador das inventividades passadas, dos fragmentos e cacos, do que vem desse caderno ou do que sobreviveu da minha memória, e que deveria estar nessas páginas. Voltar, ainda, nos cadernos de campo que meus/minhas alunos/as produziram sobre minhas aulas, nos anos de 2023 e 2024, porque também ali tem coisa, tem dados sobre os quais ainda nem me dei conta.

Por fim, uma ferramenta tardia, vem assumindo seu lugar de metodologia. Trata-se do já citado recurso, nomeado “Baralho de perder o controle” que, além de ser obrigatório enquanto recurso, tem se mostrado um interessante dispositivo para pensar alguns caminhos da inventividade docente. Inspirado na aleatoriedade dos oráculos e na instigação para que,

---

<sup>17</sup> Falo *quase tudo* porque a própria escrita de diários de campo já demanda uma energia, uma disposição e um longo tempo próprios, fazendo com que sempre se acumulem coisas que gostaria de ter registrado em detalhes no meu caderno, e que às vezes, muitas vezes, se mostra impossível. Chega num ponto de eu querer seguir os ensinamentos do tweet da Rita Lee: “E eu lá sou mulher de fazer backup? Perdi tudo, foda-se eu”.

reorganizando os elementos apresentados, possamos pensar por outros ângulos problemas que podem estar cristalizados demais, esse jogo se apresenta como um instrumento de desnaturalização dos fazeres docentes e, portanto, de pesquisar a própria prática. Seu processo de criação envolveu a confecção de três tipos de cartas: *Cartões-problema*, onde são apresentados problemas que docentes, meus e minhas colegas e amigos/as, eu incluso, identificam na sua prática e com os quais lidam em seu dia a dia; *Dizem por aí*, que trazem trechos de livros e textos de autoras e autores que, de uma maneira ou de muitas, ajudam a re-pensar sobre os problemas levantados; *Houve um dia*, compilando algumas situações e cenas de campo do cotidiano docente onde a dimensão inventiva da docência esteve evocada, fez presença. Teremos um momento próprio para delongar mais nesse jogo, e as cartas estão entre os anexos da dissertação. Como um dispositivo de buscar diálogo com outros/as professores/as, elaborar situações minhas e alheias, buscar mais leituras que me balançaram a pensar por outras formas o que é e o que pode ser a dimensão inventiva da docência, o produto se fez ferramenta.

De maneira mais simples, o método é continuar registrando, continuar buscando, em mim, com outros, com meus/minhas alunos/as, com colegas e amigos/as, onde está e onde não está essa tal inventividade docente. Onde ela não estiver, ali estará algo a inventar. Questões (não necessariamente “docentes”) que nos descentram, que nos desconcertam, questões até mesmo vitais, são companheiras cruéis de professores/as que, de uma maneira ou de outra, ainda se importam com aquilo que estão fazendo como profissão. A metodologia é essa mesma, travar minha língua, fazer com que eu invente, aprendendo também com as gambiarras feitas por outras pessoas, e com o que resta do que fizeram. Isso é uma coisa que não quero deixar de fazer, mesmo quando essa pesquisa chegar a termo. Uma pesquisa deveria ser uma brisa, viajar, respirar novos ares e dar de respirar a outras pessoas. O problema e a bênção do mestrado é que passa rápido, que nem um peido. O bom é quando o cheiro dele perdura. Do mestrado, no caso.

## Capítulo 2. A gente inventa onde o pé escorrega

### 2.1 Mea culpa

Era o momento de passar pela banca de qualificação deste trabalho de mestrado. Com um texto bastante provisório, mas que ainda sobrevive em partes neste, eu já havia trazido algumas cenas e momentos vividos na pesquisa de campo que, na minha percepção, eram bons para pensar as gambiarras docentes. Dentre estes, relatava uma cena em que, durante uma aula com um diálogo bastante interessante entre a professora Ana Lucy e alunos/as de um 1º ano, discutia-se o que era uma pesquisa, com foco naquilo que compõe a maioria dos projetos de pesquisa acadêmicos: 1) Tema; 2) Pergunta de pesquisa; 3) Hipótese; 4) Metodologia; 5) Referencial teórico. Em um momento em que a professora foi explicar para os/as alunos/as o que era uma hipótese de pesquisa, ela disse que é como uma *aposta* que a gente faz, diante daquilo que queremos entender. Para mim, com essa pequena troca de palavras, a professora operou uma tradução de um termo científico, e até um tanto hermético, para algo do dia a dia, mais compreensível para os/s alunos/as, e até evidenciando uma dimensão de “jogo de azar” no cotidiano acadêmico. Um exemplo de gambiarra bastante comum, e, ainda assim, muito bom para pensar o que fazem os/as docentes.

Partindo dessa associação que fiz, a banca me trouxe um questionamento. Essa “tradução” de termos acadêmicos e especializados para expressões que usamos no dia a dia, seria mesmo uma gambiarra, ou apenas um processo comum e cotidiano dos/as docentes? Não faria parte de antemão do fazer esperado dos/as professores/as? Essa pergunta me pegou de jeito, teve parte no processo que me fez questionar os próprios fundamentos que eu estava usando, e, em boa medida, o giro metodológico mencionado acima veio de sua força. Assim, como forma de introdução a essa “segunda parte” da dissertação, vou começar com uma resposta ao questionamento da banca.

Essas traduções, bem como outras práticas tão presentes nos cotidianos docentes (como mistura de autores e teorias que não costumam se conversar, invenção de termos seminovos ou inversão de termos especializados, criação de materiais em conjunto com estudantes...), elas são realmente gambiarras inventivas? Ou isso é apenas parte dos cotidianos docentes, coisa já esperada que se faça?

Então... são as duas coisas.

Não é porque é comum e cotidiano que não seja uma gambiarra, que não envolva inventividade, pois não encontramos manual que ensine como fazer isso que se espera de nós.

O que se espera da atividade docente, de muitas maneiras, é algo reinventado por cada docente que se aventura a botar os pés na profissão. E não poderia mesmo haver manual, pois as atividades docentes envolvem uma leitura atenta do lugar, das pessoas, das situações e, a partir disso, uma capacidade de desmembrar e de repensar as palavras e as coisas, dando a elas significados e modos de usar pouco ortodoxos, ou não canônicos. Por isso, começo aqui dizendo: a inventividade e as gambiarras *já fazem e sempre fizeram* parte dos cotidianos docentes. E não é no extraordinário ou no “diferentão” (nem sempre, pelo menos), mas naquilo mesmo que a gente olha e pergunta “tá, mas isso já não é o que professores/as sempre fizeram?”. Mesmo porque, isso que “sempre foi feito” não é simples, não é automático, e não é qualquer um que faz. Principalmente nos cenários de falta e escassez das escolas, e no remoto controle do trabalho docente que, se não vem de hoje, ganham novos matizes e se enraízam nas novas matrizes que chegam até nós. E isso demanda, ainda, aprender de novo a desviar para inventar, de velhaco.

Não quero dizer, com isso, que nas suas inventividade cotidianas os/as docentes mobilizem e operem suas práticas a partir dos mesmos termos que utilizei nesta dissertação, como a política da invenção de Kastrup (2005), o improvisado para Ingold (2018) ou que encarem a si mesmos como burocratas do nível de rua (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022). Duvido até que tenham tido acesso a essas discussões, e pode ser que torçam o nariz se me virem nomeando aquilo que fazem a tanto custo em suas rotinas como *gambiarras*. Creio que, se não fosse eu escrevendo esse texto, muito provavelmente me encontraria nessa mesma situação. Então, ainda que o contato com essas teorias tenha sido bem potente para mim enquanto pesquisador e docente, é importante destacar que as inventividades nos cotidianos dos/as professores/as se dão de maneira muito mais “selvagem” e difícil de se capturar em nome ou conceito. Inclusive, não acho nem um pouco descabido dizer que desafiam a “lógica conceitual” que se apoderou do conhecimento universitário e que nos faz esquecer que pensamos muito mais por imagens e metáforas do que por proposições e descrições (Rorty *et al*, 1989 *apud* Hissa, 2013).

Mas, se já são algo cotidiano e que acontece bem antes da chegada de Novos Ensinos Médios ou de gente nova querendo pesquisar no mestrado, que importa falar dessas inventividades? Bom, é que, na minha percepção, esse tipo de coisa é bem feito, mas de maneiras que não gostamos muito de assumir. Diante de todas as já mencionadas exigências de “eficiência” e de “produtividade” que tomaram conta das atividades nas escolas, fica mal na fita, diante dos paradigmas mercadológicos invasores (e que, novamente, se apoderam até mesmo das subjetividades docentes), assumir que o processo educacional é composto, em

grande parte, por uma falta de controle e por improvisos gambiológicos. E está aí uma das importâncias de botar na cara a marca das gambiarras: disputar a educação por outros sentidos, tencioná-la para fora das esteiras do mercado e apostar que ela pode fazer bem mais quando ressaltamos seu caráter coletivo (radicalmente coletivo, ao ponto de ser difícil de lidar) e sua sempre renovada incompletude.

Quem diz que o processo educacional é previsível, roteirizável, que pode entregar resultados enlatados, quer é vender a educação como produto. Agora, quem faz a educação em suas trilhas sempre por abrir, que vê a mata fechar logo depois que a cortou a facão, que se cansa de saber que “ensino” é só a pontinha das coisas que acontecem nas escolas (já que a vida, mais do que surpreender, passa e nos arrasta), consegue compreender melhor a imprevisibilidade que é constituinte de gente vivendo junta e se educando. E, diante de algo sempre “por fazer” e dos caminhos sem pedra, resta improvisar e fazer com as gambiarras o que dizemos que foi feito com manuais. Valorizar a dimensão inventiva da docência, além de dar movimento ao óbvio, é incentivar a construção do professor como pesquisador da própria prática, dando novos valores ao que se costuma fazer quase com vergonha. Nesse caminho, educar, pesquisar, fazer arte e brincar ficam mais distantes de suas casas e mais próximos do indistinguível.

E a melhor maneira de fazer isso, nessa pesquisa, é compartilhar o que foi possível seguir, mostrar algumas maneiras em que se expõem esses modos de fazer inventivos. Isso é também uma maneira de evidenciar que fazer gambiarra não é coisa de “gênio solitário”, postura que a competição fortalecida pelos mecanismos de controle incentivam. Ao contrário, gambiarras se fazem sempre em conjunto, mesmo que, no momento em que algumas acontecem, não tenha mais ninguém presente - já que fazemos sempre com restos, e resto é sempre de outro alguém, resquícios de caminhos pelos quais outros já passaram.

Por isso, trago nessa segunda parte um espaço dedicado às “cenas de campo”, para colocar o que foi vivido nos meios dessa necessidade de pesquisa. E abro dizendo que o objetivo, aqui, não é ilustrar a teoria, lotá-la de afrescos nas bordas de suas abóbadas. Ao contrário, encaro esse segundo momento como um desafio a essa mesma teoria que foi mobilizada, numa tentativa de dar corpo para ela, botá-la pra andar no chão da escola para ver o quanto seu papo e seus passos se sustentam. Mas, ao final, não trarei conclusões minhas sobre isso. Deixarei para quem lê ver se esse choque teórico-prático deu em alguma coisa.

## 2.2. Planejamento curupira: pegadas para trás, olhos para frente

É bom quando temos um momento onde, no meio do caos de trabalho e pesquisa, podemos parar, olhar em retrospectiva alguns caminhos pelos quais nossas didáticas seguiram e foram se des-embolando e, escrevendo e elaborando melhor sobre eles, podemos compartilhar com outras pessoas e pensar a partir delas<sup>18</sup>. É o caso do texto que se segue. Como uma espécie de consequência para-didática da pesquisa, trago a seguir um texto que também é fruto da minha vivência no Promestre, mas que só um bom tempo depois passei a perceber como decorrência direta da minha pesquisa, de pensar como a inventividade está associada a acatar outras maneiras de nomear o que já tem nome, de dar nome aos nomes. E vem de um dos assuntos mais banais, mais consolidados e pacificados - coisa rara - entre os escopos da sociologia no Ensino Médio: o estudo sobre o conceito de *cultura*.

O texto narra os caminhos que fui seguindo nessas trilhas de entender o que é cultura, de complexificar com os estudantes essa coisa que sentimos e vivemos no dia a dia, mas que não é cotidiano que paremos para estudar. Sua ideia, então, é fazer como que um “planejamento às avessas”, uma trilha de curupira, onde não pretendo dizer como se deve estudar o assunto cultura, como/o que trabalhar, e para que. Ao contrário, descrevo como trabalhei, e como o que aconteceu foi bem além do que eu pretendia, e até do que poderia imaginar, pois foi uma composição sempre provisória e por fazer com o que meus/minhas alunos/as trouxeram, e também com eventos que aconteciam e que não estavam nem aí para o que “era para acontecer”. Talvez tenhamos aí algo de inventividade: uma abertura mais ou menos consciente ao que chega, uma tendência um tanto inconsciente de rechaçar vias de mão única.

Digo, a ponto de ser chato, que estou sempre em crise com meu “eu docente”, desconfiando tanto dos caminhos que escolho seguir na minha atuação quanto da minha competência para seguir esses caminhos. O texto traz, então, algumas mudanças que minha estada pelo Promestre promoveu no caminhar dessas discussões, ao me proporcionar, além do contato com pessoas incríveis com quem posso trocar ideias, um espaço onde *tenho que* (mais do que *posso*) elaborar e escrever sobre o que venho fazendo enquanto profissional da educação.

---

<sup>18</sup> É claro que, enquanto estamos fazendo isso, o caos continua, ou até se densifica. E isso cansa. Está aí uma das muitas e grandes dificuldades do professor da rede básica se fazer como pesquisador. Quando não é isso, é arrumar quem lhe dê ouvidos, ou papel ou tela onde dizer. Tenho uma vontade, que pensei até de ser um produto dessa pesquisa, de fazer uma revista voltada para que professores/as e alunos/as das humanidades (ou não só) escrevam juntos a partir de elaborações das suas vivências. E continuo querendo, pensando...

A partir das consequências de pensar *cultura como gambiarra* (entendimento construído com meus/minhas alunos/as), aliado a um caderninho onde os/as alunos/as faziam uma espécie de “pesquisa atenciosa” da aula, anotando aquilo que lhes chamava atenção - que fez com que essa elaboração chegasse até minha orientadora<sup>19</sup> - a ideia de gambiarra passou a ser central na minha pesquisa, um conceito que deu liga a uma noção meio troncha que eu vinha chamando de “práticas docentes” no Ensino Médio.

### A percepção da cultura como gambiarra: caminhos possíveis da Antropologia no Ensino Médio<sup>20</sup>

É bastante difícil conciliar uma prática atenta de pesquisa com o fato de ser o professor “responsável” por uma sala de aula. Enquanto estamos realizando pesquisas em salas de aula, ou mesmo estagiando, sem sermos nós o docente responsável por ministrar aquele momento, espera-se que a observação (por vezes participante) seja tudo o que temos a fazer. Assim, o pesquisador da sala de aula, por não ter a obrigação de propor atividades e discussões para o grupo de alunos/as (que já trazem uma série de expectativas sobre o que é uma aula e como devemos atuar nela) e não ter que se relacionar com o *dever* da palavra e do poder (Clastres, 2013, p. 170), está livre, por assim dizer, para deixar que sua atenção vagueie pelo que quer que lhe arranque da inércia. Sendo professor, a história muda.

Digo isso porque já estive nesses dois lugares. Da pesquisa que participei na graduação, e da confluência entre pessoas interessadas e inquietas com questões docentes, artísticas e existenciais que atravessam o ensino de Sociologia na Educação Básica, nasceu o já mencionado Projeto de Pesquisa e de Extensão chamado Ateliê de Ciências Sociais e Ensino. Com ele, além das pesquisas mais individualizadas, concernentes às questões que cada um trazia, também pudemos fazer encontros abertos entre professores/as, contando eventualmente com a presença de discentes secundaristas, para propor discussões e práticas, para pensar acerca de problemas que percebemos emergir dos nossos campos de pesquisa. Além disso, tínhamos nossos trabalhos de campo, de acompanhar aulas de outras pessoas, com nossos cadernos em mãos. Trago isso tudo de novo para ressaltar: quando isso aconteceu, eu era “apenas” um pesquisador. Por mais que estivesse dando aula em um

---

<sup>19</sup> Tanto esse caderninho quanto essa aproximação da gambiarra que ele proporcionou aparecerão mais adiante nessa dissertação.

<sup>20</sup> Uma versão desse texto foi apresentada na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

cursinho popular, “meu campo” de pesquisa era a educação básica. E lá eu ainda não era docente.

Pois bem, agora estou no outro lado. De lá pra cá, jamais deixei de ter inquietações com minha prática docente, e a pergunta “estou sendo um bom professor?” nunca deixou de coçar atrás da minha orelha. Mas, mesmo sem nunca sumir esse incômodo, ter que lidar constantemente com as quinhentas aulas para preparar, os diários escolares para preencher e as incontáveis outras questões da vida e do trabalho (nem todas ligadas à sala de aula) nunca deixava tempo para transformar essas inquietações em algo como “pesquisa”. Elas coçavam, doíam, e só (se é que isso já não é muito).

Mesmo quando um problema docente mais insistente rondava meu dia a dia escolar, do tipo que me fazia querer estabelecer minha sala de aula como um campo de pesquisa, ao botar os pés na sala, ao baixar em mim o professor-que-tem-que-fazer-acontecer-a-aula, era difícil deixar algo de “pesquisador” sobreviver no meio dessas obrigações docentes. Na medida em que ia me estabelecendo como professor, fui obrigado a rever uma frase que eu repeti bastante durante minha graduação: “todo professor é um pesquisador”. Hoje eu acho que não. Mas também me questiono se *precisa ser*. Coisa que não tenho certeza, apesar de tender para um *sim*, nem que seja pra defender uma atenção e desnaturalização do professor diante de suas próprias práticas e cotidianos (Schweig, 2015. p. 40).

Então, durante muito tempo, não me senti como um pesquisador das minhas práticas. Agora, estando no Mestrado, ainda mais sendo ele Profissional, sou obrigado a me colocar assim diante do meu trabalho, o que é potente (apesar de bastante cansativo, mas retorno a isso na conclusão). Portanto, acho difícil dizer que escrevo aqui apenas como pesquisador, pois até para ser isso, sem jaleco, tenho que mergulhar no meu ser professor. E, se fizer sentido, espero ser entendido por alguém que divida comigo as piras a seguir. Farei, então, quase como um “estudo de caso”, uma sequência de aulas - que, na realidade, foi bem menos “sequencial” que a linha do texto faz querer parecer - que podem ser derivadas para outros assuntos/questões/temas/problemas com os quais costumamos trabalhar nas aulas de Sociologia. Isso porque muito pouco do que vem a seguir foi planejado passo a passo, roteirizado.

Assim, apresento uma sequência de aulas realizada em 2023, na escola em que trabalhava. As discussões foram sobre *cultura* (Laraia, 1986), esse assunto tão pouco debatido na Antropologia (e vou devidamente marcar que falo com ironia aqui). Partindo da perspectiva de que, como diz Tim Ingold (2019, p. 60), “a antropologia não lhe diz o que você quer ouvir, ela abala os fundamentos do que você pensava que já sabia”, propus aos/às

alunos/as alguns exercícios de estranhamento sobre o espaço escolar, suas formas de constituição e as naturalizações que compõem seu cotidiano. Entre planejamentos que foram se transformando de uma aula para a outra, ou mesmo no próprio andamento de uma aula, a sequência didática<sup>21</sup> a seguir foi se consolidando - e, vale dizer, a cada ano ela sofre algumas metamorfoses.

Os relatos abaixo são mesclas, reconstituições e misturas de diversas aulas, que aconteceram em turmas diversas. São, portanto, reduções meio quiméricas. Passarei por algumas aulas em que, ao final, em uma articulação entre os conhecimentos dos estudantes e as ferramentas propostas pela Antropologia, chegamos à conclusão de que *toda cultura é uma gambiarra*. Esse termo foi ganhando outras dimensões e importâncias pra mim, depois dessas aulas, e até mesmo *por causa* dessas aulas. Foi aí, como disse, que entrou no radar da minha pesquisa de mestrado, e passei a pensar *gambiarra*s como “táticas, na medida em que oferecem novas possibilidades e novos modos de fazer” (Assunção; Mendonça, 2016, p. 112).

### 1º momento: estranhando a nós mesmos e o espaço escolar

Entrando em sala, depois dos “bom dia”, “como vão” e bate-papos que não podem faltar, distribuo um texto para cada aluno presente. É a terceira aula do ano, depois apenas de uma apresentação minha e dos/as alunos/as, que gosto de fazer nas turmas que não conheço, e outra aula para compartilhar meu planejamento pras aulas de Sociologia, o que/como iremos trabalhar ao longo do ano. Já havia adiantado essa terceira aula, no finalzinho do encontro semanal anterior: “Na aula que vem, vamos começar a entender o que é o ‘estranhamento antropológico’. E vamos fazer isso lendo uma história de terror”. Isso costuma deixar a galera no clima, animada e curiosa com o que acontecerá a seguir.

Assim, com a curiosidade já atiçada nos/as alunos/as, e enquanto passo de mesa em mesa distribuindo uma folha pra cada um, vou dizendo pra eles: esse texto que vamos ler hoje conta a história de um povo que tem uns rituais bastante estranhos... é uma história de terror de ritual, de um povo que é considerado como bizarro por muitos outros. “Ritos corporais

---

<sup>21</sup> Uso esse termo, aqui, por falta de outro melhor. Não costumo ser muito afeito à ideia de “sequência didática”, por achar que esse tipo de organização, além de pressupor um controle sobre o que se construirá nas aulas, nos trava e dificulta que tenhamos manejo para lidar com os inesperados e os acidentes (muitos deles potentes) que emergem no dia a dia escolar. Apesar disso, percebo, cada vez mais, como se planejar para as aulas com certa antecedência é algo que pode salvar nossa saúde mental diante das burocracias escolares. Marco, então, que a “sequência” de que trato não foi algo pensado de antemão, e sim a sequência que foi se formando nas medidas dos acontecimentos.

entre os Nacirema”, de Horace Miner (1976) em versão adaptada (Hickmann; Moritz, 2013, p. 26) para caber em uma página, é o que eles encontram diante de si. É possível notar, enquanto falo isso, que os/as alunos/as vão ficando intrigados. Alguns fazem reações de nojo, ou de desconcerto, principalmente quando a palavra “ritual” é pronunciada.

Distribuído o texto, fazemos uma leitura coletiva.<sup>22</sup> Quem quiser, quem se sentir à vontade, vai lendo um parágrafo. Enquanto vamos avançando na história, vou parando de parágrafo em parágrafo, jogando perguntas aos/as alunos/as: e aí, galera, vocês fazem rituais no seu dia a dia? “Não! Cruz credo, tá amarrado! Tá doido, fessor?” são respostas frequentes. Então, pessoas, como vocês imaginam que é o santuário que eles têm em casa? “Tudo escuro, cheio de velas, sangue espalhado pelas paredes” ou “tudo branco com imagens dos seus deuses nas paredes” são falas que costumam aparecer. Na sequência, pergunto sobre como os/as alunos/as imaginam que são os templos, as vestimentas, os costumes, as pessoas, os rituais... tudo que o texto traz sobre esses tal de “Nacirema”, e vou explicando algumas palavras mais difíceis que surgem na leitura.

No fim do texto, quando já estão querendo até exorcizar os coitados dos Nacirema, lanço as perguntas finais:

-O que acharam dos Nacirema?

-Estranhos, exóticos, malucos, doidos, interessantes...

-Vocês morariam com os nacirema?

-NÃO! De jeito nenhum!

-Nem passariam, sei lá, uns 2 dias com eles?

-Ah, se fosse assim, eu até iria, mas só pra conhecer a cultura deles. E só se não fosse obrigado a fazer os rituais - respondem alguns alunos/as mais corajosos.

Então, vem o momento final da dinâmica, na qual eu me divirto muito, confesso. “Galera... e se eu dissesse que trouxe umas imagens reais dos Nacirema aqui comigo, dos rituais e templos que o texto descreve? Vocês querem ver?” E, em exclamações exaltadas, a grande maioria da sala diz que sim. “Olha, mas são imagens pesadas... não sei nem se poderia estar mostrando isso na escola...” E é aí que eles ficam mais atiçados ainda. “Anda logo, fessor, para de enrolar! A gente quer ver!”

Mostro as fotos, depois de repassarmos os trechos sobre os quais elas se baseiam. E a frustração vai se formando na cara dos/as alunos/as, junto de uma raiva em outros. “Ah não,

---

<sup>22</sup> Sugiro a quem estiver lendo que, antes de continuar a leitura desse texto, leia a versão adaptada, disponibilizada no caderno de práticas do PIBID da UFRGS (Hickmann; Moritz, 2013). Vai fazer mais sentido para o resto da descrição.

professor, mas isso é a gente!” Pronto. Temos uma rasteira antropológica, que abre portas para continuarmos o trabalho.

Na semana seguinte, retorno rapidamente ao que aconteceu na aula anterior. Relembramos os *nacirema*, retomamos a conclusão que tiramos do momento, de que “os ‘outros’ são estranhos para nós, mas normais para si mesmos; nós somos normais para nós mesmos, mas estranhos para os ‘outros’; de que nós *naturalizamos*<sup>23</sup> nosso modo de viver”. Assim, conto aos/às alunos/as que, nessa aula, estudaremos um outro povo, que também pratica uma série de rituais diários, árduos e desgastantes, que perduram por anos e anos e que os indivíduos só são considerados aptos a se livrarem deles quando passam por todas as etapas, por todos os “níveis” desses rituais. O nome desse povo é... (insira aqui o nome da escola, ou de um apelido corrente pra escola, ao contrário). Saímos, então, em um passeio guiado pelo espaço escolar. Peço aos/às alunos/as que prestem atenção a: 1) o que as pessoas estão fazendo? Como elas agem, como são as relações que estabelecem com outras pessoas... parece haver hierarquias? 2) O que é dito pelas pessoas? Como são os sons que ocupam esse espaço? 3) Como são os espaços desse povo? Eles são organizados baseados em que princípios? Existem espaços proibidos para algumas pessoas? O que mais chama atenção? O que está registrado nas paredes, quais mensagens, quais escritos?

Enquanto andamos pela escola, e enquanto essas perguntas são feitas, é pedido a/às alunos/as que fotografem algum objeto, situação, ritual, espaço do ambiente que considerem cotidianos, banais. Posteriormente, eles têm que descrever aquilo que fotografaram, mas, assim como fez o texto “Os *Nacirema*”, como se fosse algo estranho, exótico. Segue um exemplo, feito por alguns alunos/as da escola em que trabalhei entre 2023 e 2024:

---

<sup>23</sup> Conversando com os/as alunos/as no final do texto, fazemos uma distinção entre o que é natural, que já nascemos fazendo, e aquilo que é *naturalizado*, que repetimos tanto, que estamos tão acostumados, que consideramos que é a única maneira possível de se fazer.



*Enquanto os sanivid<sup>24</sup> aprendem feitiços novos, as feiticeiras da anitenac preparam o alimento para a chegada deles. Em um certo horário, a guardiã expulsa eles de seus cativeiros para se alimentarem. Eles ficam em fila para fazer seu ritual alimentício. Após receberem seu alimento, alguns sentam em uma mesa e outros vão direto para seu rebanho. Após isso eles voltam para seus cativeiros e em um certo horário eles saem pra suas tendas para descansar e voltar no dia seguinte, repetindo seu ciclo dia após dia (Arquivo pessoal).*

Imagem 2: foto tirada pelos/as alunos/as, acervo pessoal.

Essa atividade costuma ser divertida de um jeito que é difícil até escrever no papel. Os/as alunos/as/as lembram dela com carinho e risadas, e sinto que, de uma forma ou de outra (ou de muitas, quero crer) passam a olhar o espaço escolar, talvez um dos mais naturalizados (apesar das bizarrices que compõem seu cotidiano), com uma pitada de *estranhamento*, de ver que, justamente, não tem nada de natural. Sair de sala, rir com as perguntas, com os comentários e apontamentos dos/as alunos/as... tudo isso, para além de qualquer “aprendizado” que eu pudesse querer, já vale a atividade.

## 2º momento: a teia de significados

Dando sequência ao planejamento de sociologia, e seguindo as etapas seguintes apenas nas turmas de 2º ano de ensino médio, onde “cultura” era o mote das aulas, começamos por uma conceitualização de *cultura*. Mas fizemos isso com uma pequena brincadeira. Escrevi no quadro um trecho, numa versão adaptada da obra de Clifford Geertz (2008): “O ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. A essas teias, damos o nome de \_\_\_\_\_”. Depois de perguntar aos/as alunos/as o que entendiam dela e discutirmos um pouco o que cada um pensa, peço para que formem duplas

<sup>24</sup> Esse termo foi cunhado por mim e pelos/as alunos/as, fazendo referência a um apelido da escola, que não está identificável. Por isso, mantenho-o aqui da maneira como foi concebido.

ou trios, e saio distribuindo aleatoriamente algumas imagens, uma diferente para cada grupo. Nas imagens estão representados: animais, como gato e cachorro, e outra com uma vaca; um celular; dinheiro; uma cruz; um crescente com uma estrela; uma lua; uma pessoa sendo tatuada; uma ruína de uma igreja; uma pessoa fazendo “joinha” com a mão; um coração, também feito com as mãos; duas pessoas de mãos dadas, dentre outras.

Assim, depois de entregue, peço para que as duplas tracem uma “teia de significados” a partir da imagem que receberam, que associem as ideias, sentimentos, pensamentos e visões de mundo que nascem deles quando olham a imagem recebida. E, depois, associem outras visões, sentimentos, ideias e pensamentos aos primeiros que lhes vieram, formando uma teia. Para explicar melhor a atividade aos/as alunos/as, que costumam ficar confusos com esse primeiro direcionamento, fazemos um exemplo juntos, coletivamente, como mostra a imagem a seguir:

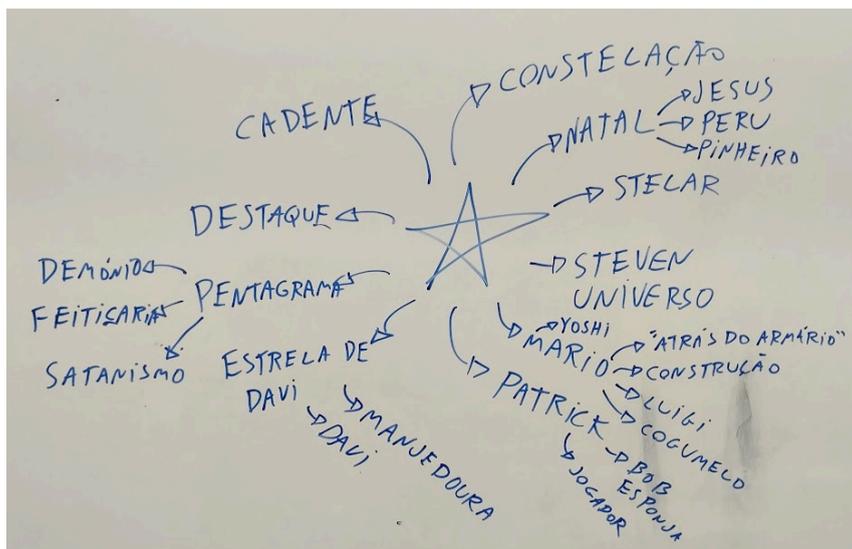


Imagem 3: foto da atividade no quadro, acervo pessoal.

Deixo um tempo para que as duplas teçam suas teias, e vou andando de mesa em mesa, vendo se eles têm alguma dúvida. Passados 10 ou 15 minutos, é hora de compartilhar coletivamente as teias de cada grupo. E costuma ser bem interessante, com conexões bastante inusitadas e engraçadas. Ao fim do compartilhamento de cada grupo, faço as seguintes perguntas:

- 1) Se essa atividade estivesse sendo feita em outro lugar do mundo... sei lá, em (e falo algum país distante, com diferenças culturais acentuadas em relação a nós), os

significados que as pessoas associariam a essas imagens seriam os mesmos? E quais seriam?

- 2) Se essa mesma atividade estivesse sendo feita há 50, 60, 70 anos atrás, os significados que as pessoas ligariam a essas imagens seriam os mesmos que vocês ligaram? E quais seriam?

Assim, quando todos os grupos já compartilharam suas teias, quando essas perguntas já foram repetidas a cada vez que um grupo terminava, voltamos à definição de Geertz. Finalizo a aula, perguntando: o que são essas “teias de significados” que, ao mesmo tempo em que estamos “amarrados” a elas, fomos nós mesmos que as criamos? É possível notar umas caras pensativas, de rosto meio fechado. “Pensamentos?” Tem a ver, mas não é exatamente. “Ideias” Tá quase... de novo, é isso, mas não é *só isso*. Até que, depois de mais algumas tentativas, uma aluna grita: cultura! “Isso!”, respondo, completando no quadro o espaço que havia ficado vazio. Deixo para discutir com eles o que significa estar “amarrado” à cultura, e como “tecemos” essa teia na próxima aula. São apenas 50 minutos, e o que dá pra tecer nesse tempo nem sempre é uma grande teia.

3º momento: olhar, ouvir, escrever....

Depois de lembrar e discutir um pouco mais a frase de Geertz, conto uma historinha aos/as alunos/as. Imagine você, tranquilo em um domingo preguiçoso, com previsão de fazer nada além de descansar. Você ouve alguém batendo no seu portão (e bato no quadro, simulando o barulho). “Eu não atendia não, tá doido”. Depois de rirmos, pergunto se alguém atenderia, até que alguém topa. Quando você abre o portão, dá de cara com um gringo. ‘Olá, boa tarde’, falo com sotaque, ‘eu sou o pesquisador (inventamos na hora um nome pra ele), e vim pesquisar como é a sua cultura. Sou antropólogo’. Dou uma pequena pausa na história, diante da cara de estranhamento dos/as alunos/as, para discutirmos um pouco e apresentar brevemente aos/as alunos/as o que é a *antropologia*, e em que ela se diferencia da *sociologia*, mesmo que no Ensino Médio aconteça uma mescla das duas. E isso vai se fazendo na hora, não é aqui que vou enveredar nessas trilhas cheias de cipós.

Conversa feita, retomamos nossa história. O que o antropólogo poderia fazer pra compreender melhor sua cultura, seu modo de vida, por que vocês fazem as coisas que fazem? ‘Poderia perguntar pra gente, fazer tipo uma entrevista’. Sim, poderia... mas, vocês acham que só isso basta? Por exemplo, acha que a gente é 100% sincero quando falamos

sobre nós mesmos pra alguém que não conhecemos? Ou, além disso, a gente entende e sabe dizer porque fazemos o que fazemos? A galera, pensando nas perguntas, fica meio dividida. Depois, um aluno comenta: ‘Ele poderia acompanhar nossa rotina, ver o que estamos fazendo, como é nosso dia a dia’. Isso! E, no seu dia a dia, quais coisas você acha que chamariam atenção dele? ‘Ah... as coisas que a gente come, as coisas que a gente faz, os lugares que vamos...’ E, assim, vamos desenhando melhor como seria essa “observação”, e percebendo como ela não estaria desligada de “participar” dessa rotina já que, certamente, uma pessoa te acompanhando pra todo lugar não passaria despercebida. Por fim, pergunto: E aí, deixariam o antropólogo acompanhar sua rotina? Costumam surgir comentários extremamente pertinentes, vindos das meninas, de como seria perigoso um homem que te segue assim pra todo lugar, o próprio fato de ser um pesquisador *homem* nesse papel já apresentar riscos para sua integridade (e gosto de ressaltar bem esse ponto, justo por ser bem representativo de grande parte da história da antropologia). Depois de certa relutância, continuamos a história, com quem se propôs a abrir essa porta.

Uma semana de acompanhamento para cada um, é o que fica na história. Nesse tempo curto, o antropólogo acompanha o dia do aluno, vê o que ele faz, como faz, pergunta quando não entende alguma coisa, vai pra escola, vai pro trabalho, vai pra academia... sempre com um caderninho em mãos, sempre anotando tudo que lhe chama atenção e tentando passar despercebido... mas, obviamente, só tentando mesmo. No fim de cada dia, ele se enfurna num canto qualquer da casa, saca o seu *caderno de campo*<sup>25</sup> e começa a anotar, com todos os detalhes que conseguir lembrar, como foi o dia que acabou de acabar. Faz isso todo dia, invariavelmente, e nunca te deixa ver o que entra nesse caderninho.

Passa todo o tempo que o dinheiro recebido por ele permitia. Agradece, vai-se embora de volta pra sua terra, levando o caderninho, sua vivência, e um tom alegre nos olhos que você não entende muito bem. Alguns anos transcorrem dessa visita um tanto incômoda, da passagem desse pesquisador metodologicamente intruso. Vocês ficam sabendo que ele lançou um livro: *A cultura do 2A* (e coloco a turma em que estou dando a aula). A isso, seguem-se mais perguntas:

-Vocês acham que ele conseguiria, de fato, descrever como é a cultura de vocês?

-Ah professor, não... é muito pouco tempo. Pode ser que aconteçam coisas logo depois que ele saiu, e nossa vida mude toda.

---

<sup>25</sup> Costumo tirar um tempinho pra contextualizar o que é esse caderno, fazendo um paralelo com os diários, que são coisas mais comuns aos/as alunos/as, e até mostrando a eles meu próprio caderno de campo.

-Sim! E, vamos supor que daqui a, sei lá, 10 anos, ele volte pra visitar vocês. O que ele encontraria?

-Tudo mudado... nossa vida já ia ser completamente diferente, nossa sociedade, nossa cultura teria mudado...

-Isso... e, mesmo assim, o livro descrevendo “sua cultura” ainda estaria em circulação. Imagina quais expectativas e preconceitos isso não geraria em quem lê... e, no momento em que ele estivesse vivendo seu dia a dia, anotando tudo o que via, o olhar dele seria “neutro”?

-Não, com certeza não... ele iria olhar com o olhar de preconceito, comparando com a própria vida dele. É, é bem possível que ele ia colocar alguns preconceitos dele nesse livro.

E, nessa toada, a conversa vai se formando. Em cada sala, as ideias encadeadas tomam rumos diferentes, alguns alunos levantam elementos que eu sequer havia considerado, e acho maravilhosamente surpreendentes essas ocasiões. Tanto que, quando coisas assim emergem, o planejamento das aulas seguintes, das outras turmas, também se altera, incorporando o que foi levantado (e digo sempre de onde veio). Foi assim com a questão de gênero, pontuada acima, e com outras que vão se diluindo no planejamento ao longo dos anos. Estar aberto a improvisar, além de “planejar”, é central na prática docente.

Contada a história, e tendo conseguido conversar sobre ela (sem esgotá-la, pois é impossível), passo aos/as alunos/as qual será a atividade avaliativa, que busca compreender o quanto a discussão de cultura ressoou neles: escolha alguma situação do seu cotidiano (pode ser na escola, no trabalho, academia, em casa...) e descreva o que ocorre. Escreva um relato, em detalhes, do que está acontecendo nela. Fique atento a essas três dimensões (de Oliveira, 1996):

- Olhar: como é o lugar? Quem está nele? Como as pessoas estão agindo? Como elas se relacionam umas com as outras?
- Ouvir: quais são os sons que ocupam o lugar? O que as pessoas dizem umas com as outras? E o que não dizem, mas expressam de outras maneiras?
- Escrever: registre! Não deixe de anotar em um caderninho as coisas que te chamaram atenção para mais tarde, na hora de escrever o relato, conseguir relembrar mais facilmente os detalhes.

Disso, coisas incríveis costumam sair. E percebo, a cada ano, o quanto essa prática de escrita de diários, pelos/as alunos/as, é bastante potente. “Me fez olhar pra minha rotina com outros olhos”, nas palavras de uma aluna.

#### 4º momento: cultura como gambiarra

Ao final dessa sequência de aulas (que nem sempre é linear, visto que qualquer feriado, paralisação ou brisa já nos tira o encontro da semana), levo para as turmas mais um texto. Trata-se de “O cidadão 100% americano”, de Ralph Linton (citado em Laraia, 1986, p. 110). Porém, antes de fazermos a leitura coletiva, passo três perguntas no quadro, para que os/as alunos/as respondam individualmente, no caderno.

- 1) O que torna a cultura brasileira diferente das outras?
- 2) Tem alguma coisa que só existe no Brasil?
- 3) Existe alguém que é “100% brasileiro”?

Respondidas as perguntas, peço que compartilhem o que pensaram, e vamos percebendo como é complicado achar respostas exatas para essas perguntas, e existe sempre algum “porém”. Em muitas das aulas, como coisa frequente, os/as alunos/as costumam colocar *gambiarra* como uma das respostas para as perguntas 1 e 2. Deixo, assim, essa palavra anotada no quadro. Chegada a hora de discutir sobre a pergunta número 3, passamos à leitura do texto.

Diferentemente dos Nacierma, deixo a leitura fluir sem muitas interrupções. Acho que o legal desse texto é a maneira como as origens difusas (mas nunca difusionistas) das coisas corriqueiras, do dia a dia do cidadão “100% americano”, vão se misturando numa complicada e ampla trama de nacionalidades, lugares, culturas e origens diferentes. Os/as alunos/as costumam ficar perdidos com o tanto de referências e nomes que vão surgindo no texto, associados a atos e objetos do dia a dia, mas creio que esse é justamente um dos objetivos do autor.

Retomando as perguntas, vamos relacionando-as ao texto. Na medida em que a discussão vai fluindo, retomamos a palavra *gambiarra*. “O que é uma gambiarra?”, pergunto aos/as alunos/as.

-Ah, uma coisa mal feita. - responde um estudante.

-Não necessariamente! Tem um monte de gambiarra na minha casa que funciona muito bem. - questiona outra aluna, discordando do primeiro.

Puxando o fio dessa conversa, vamos desenhando o que é uma gambiarra: uma maneira criativa de resolver problemas e dificuldades que surgem no dia a dia; algo feito de maneira provisória, juntando o que se tem à mão, e que não é necessariamente o ideal;

quando se muda o “modo de usar” de algum objeto, usando-o para resolver uma coisa que não foi pensada para ele.

Foi nesse momento que, articulando todas as conclusões que fomos construindo ao longo das aulas anteriores, todas as dimensões de *cultura* que foram sendo levantadas (que não é fixa, está em constante transformação; é feita a muitas mãos, algo vivo e coletivo, que a teia de significados vai sendo reformulada e ressignifica com o passar do tempo e das vidas; que o contato - ou choque - entre culturas faz com que elas se modifiquem, incorporando/ressignificando elementos uma da outra...), um aluno levanta a mão, e lança uma das maiores pedradas que já recebi durante uma aula:

-Então, *toda cultura é uma gambiarra!*

Ainda meio desnorteadado, escrevo essa frase no quadro. Discutimos sobre ela, sobre suas implicações e potências (claro, seus limites também). A partir desse momento, *toda cultura é uma gambiarra* virou um dos motes das minhas aulas sobre cultura, uma maneira de articular tudo o que vai sendo construído e descoberto com os/as alunos/as sobre esse amplo campo de estudos antropológicos. E vou percebendo, assim, que a educação básica é também um lugar de pesquisa sobre isso que chamamos de *ser humano*, que não é “objeto de estudo” da antropologia, é seu sujeito. Sou professor, não deixo de ser pesquisador por isso (e não digo que é natural essa mescla de posições, ou mesmo que é fácil). Mas situações assim vão me mostrando que não sou um pesquisador *dos/as alunos/as*. Antes, sou *com eles* (Ingold, 2019, p.12) um pesquisador das nossas próprias vidas em comum.

De todo esse caminho invertido, percorrido com um número bem maior de alunos do que o texto faz parecer, percebo que a própria Antropologia ganha novos fôlegos quando propomos que ela seja praticada em ambientes “não acadêmicos” e especializados, como é o Ensino Médio, num movimento que reinventa e “bagunça” os fundamentos do que achávamos que sabíamos, parafraseando Ingold (2019). A própria construção das aulas e suas sequências foi fruto de uma disposição para a gambiarra. Fazer *com*, co-produzir, é uma ótima maneira de abrir caminhos de inventividade. Portanto, pode-se e deve-se estar aberta às criatividade docentes e discentes, talvez ainda mais nos momentos em que elas se tocam.

Como dito anteriormente, a cada ano, cada vez que essa sequência se repete ela assume algumas alterações, nem que sejam mínimas. Sequer a ordem das aulas e dos acontecimentos se mantém. Sendo coisa feita por seres vivos, é ela mesma viva. Como sustenta Tim Ingold (2020, p. 115), somente se houver pontas soltas, as gerações que nos seguem podem começar de novo. Acho ainda que é somente pelas pontas soltas que deixamos (ou que nossos/as alunos/as vão desatando de nossos nós) que *nós mesmos*

podemos começar de novo. O que não significa começar do zero, pois, em se tratando de gambiarras, trabalhamos sempre com o que resquícios e restos, às vezes que nem parecem mais ter usabilidade.

O imprevisto, junto ao desespero de preparar as aulas num domingo à noite, são parte constituinte de tudo o que houve de potente no que foi relatado. Pois, não sendo muito agarrado a um “passo a passo”, havia uma maleabilidade (ou parafusos a menos, se preferir) às propostas que surgiam dos/as alunos/as, ou ao imprevisto de lidar com uma falta, com uma situação inesperada que ameaça pisar o planejamento. Porque, acho, quanto mais leves e despreziosos estamos, mais dispostos, mais *disponíveis* nos colocamos a fazer *gambiarras* a muitas mãos. E ficamos menos possessivos para querer tomar posse dessas gambiarras. Por isso, tenho três pés atrás antes de dizer que qualquer coisa que apresentei anteriormente, em termos de prática docente, seja “meu”. É tudo reapropriação, reinvenção de coisas que já li e de outras coisas mais que foram feitas em sala de aula, e que passaram por tantas mãos que não teria sequer como dar o crédito. Por isso, não dou esse crédito sequer a mim mesmo.

Mas é importante retomar uma discussão que foi trazida anteriormente. Não é nada simples ser um professor e, ao mesmo tempo, um pesquisador das nossas aulas, da nossa própria prática docente. É ainda menos evidente o “como” construir uma maneira saudável e possível de, lidando com as burocracias e as demandas concernentes à atuação docente, se construir como um pesquisador, conseguindo consolidar uma rotina de leituras, atenção e escrita sobre nossas práticas. Assim, transformar nossa própria atuação em “campo de pesquisa” é um desafio robusto. Mas isso não quer dizer que não devamos tentar.

E é agora que percebo a importância da formação continuada. Posso garantir que foi por estar no mestrado que recomencei a pensar, de forma sistemática, questões viscerais da minha prática, questões que já me incomodavam, mas que agora estão na berlinda, comigo apontando para elas algumas ferramentas, debruçadas sobre minha atenção. Não vou nem entrar em questões de desvalorização profissional, que é domingo à noite e aos domingos já bastam suas depressões, mas posso garantir que, por mais que nunca tenha andado tão cansado quanto nesses dias, estou ao menos conseguindo dar marteladas em problemas cristalizados em mim. E nunca estive tão aberto a aprender com meus alunos e com seus e outros balanços inesperados.

Mas cansado. Que fique registrado.

### 2.3. Profissão impossível, mas também incontrolável

Como foi dito anteriormente, inventividade se faz no chão em que se pisa, e o “chão da escola”, de uns tempos para cá, tem estado cada vez mais vigiado, por motivos e por direções distintas. Para nem entrar em assuntos como a vigilância político-paranóica de projetos como o Escola sem Partido<sup>26</sup>, mudanças ainda mais robustas vem se instalando na escola, de cima para baixo, com a força dos conglomerados econômicos que, farejando dinheiro em qualquer canto, deram de achar de fazer isso também nas escolas. Tudo isso sustentado por um movimento global de reformas, onde o discurso da “eficiência” desponta como um dos motes do novo paradigma educacional (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 11). Assim, elementos da lógica e da gramática empresarial passaram a se intrometer ainda mais pesadamente em um espaço que era reconhecido como socio-cultural<sup>27</sup>, ainda que nunca tenha deixado de estar em disputa. O professor, no meio disso tudo e ocupando um espaço de incontestável relevância, passa a sofrer pressão por mecanismos políticos e de “cultura escolar” para que se adeque, ao ponto de ver sua própria subjetividade inclinada aos preceitos mercadológicos (Scherer, 2022. p.117).

Ainda que existam discussões sérias sobre a importância de se estabelecerem bases comuns, a qualidade e sentido da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, quando levamos em conta os agentes privados que as propuseram e impulsionam (Cássio; Goulart, 2022, p. 288), passa a ser de maior preocupação. Fato é que essa base vem aliada a um discurso, que ganha cada vez mais terreno, de educação e outros serviços públicos como “gastos” de um Estado, e que este “deve minimizar suas responsabilidades pela execução das políticas sociais, tanto para racionalizar recursos quanto porque o mercado se torna o parâmetro de eficiência” (Scherer, 2022. p.121), a um controle do trabalho via diários eletrônicos, com uma cobrança de adequação das práticas docentes e de resultados avaliáveis, tratáveis e propagáveis.

E não é de hoje que os sistemas educacionais vêm sendo alvo dessas mudanças de paradigmas nos seus “para que”, desaguando diretamente nas tentativas de controle e de

---

<sup>26</sup> Projeto que, apesar de eu perceber que deixou marcas na atuação docente, também sinto que perdeu bastante do seu impulso. Para um breve contexto, além de exemplos da perda de força, ver as seguintes notícias: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2025/02/11/justica-do-rs-suspende-lei-escola-sem-partido-em-porto-alegre.ghtml>  
<https://andes.org.br/conteudos/noticia/justica-concede-liminar-e-suspende-lei-da-escola-sem-partido-de-porto-alegre1>

<sup>27</sup> Sem nunca deixar de esquecer que é, também (e cada vez mais), um espaço de reprodução das desigualdades de classe (Bourdieu, 1989).

normatização do trabalho docente. Já a partir da década de 1990, com a crise da ideia de que a educação era a melhor garantia de ascensão social, “passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado” (Oliveira, 2004, p. 1129). Assim, implementam-se uma série de reformas educacionais, que

serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (*idem*, p. 1131).

E o/a professor/a, sendo encarado como ponta de efetivação dessas reformas, acaba alienado diante do próprio trabalho, uma vez que, perdendo a noção de integridade do processo educacional, passa a executar apenas uma parte dele (*idem*, p. 1134). Se há desejo de padronização, tem de haver algum tipo de controle, de direcionamento mais fechado dos rumos do processo educativo e, conseqüentemente, dos caminhos das práticas dos/as docentes. Mas onde esses mecanismos de controle caducam (e onde é que não caducam?), há os desvios que as políticas de inventividade proporcionam. Abrem-se espaços para fazer educação por outras vias, fazendo chiar seus valores.

Nessa mistura de governança global e controle dos estados e mercados, sutis ou não, percebemos uma atualização das políticas normatizadoras com o Novo Ensino Médio e documentos como a BNCC, que “apontam para uma perspectiva educacional relativa ao modelo da pedagogia tecnicista, onde professores devem aprender *técnicas* para formar alunos *eficientes*” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 17, grifos meus). Isso acontece a ponto de que “pensar fora desse discurso é correr o risco de ser visto como louco, mau ou perigoso” (Ball, 2004, p. 1115).

Bom, talvez seja hora de assumir esses perigos, ou de mal-mau embarcar nessas loucuras. É preciso que nós, professores/as-pesquisadores/as, nos juntemos nessa atividade herege, perigosa, e ainda assim tão cotidiana, de criar ferramentas com aquilo que nos chega à mão, pensando além ou aquém das técnicas e das eficiências esperadas. Aprendendo uns com os outros a fazer um pedaço de qualquer coisa quebrada virar um gazua que abra, no mínimo, uma gaiola de passarinho.

Isso traz a pergunta: como os/as docentes de Sociologia têm lidado com a chegada do Novo Ensino Médio em suas rotinas? Vimos, acima, práticas, táticas e quetais, gambiarras que têm sido mobilizadas e desenvolvidas frente às novas realidades escolares do Ensino

Médio. E isso, diante dos desafios que o novo currículo impôs, acontece “nas brechas”, sem esperar ou pedir o aval das autoridades que tanto gostariam de ter controle, de padronizar o que os/as docentes fazem em sala de aula. São professores/as que encaram diretamente as alterações curriculares e políticas que vieram juntas do NEM, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e de outras reformas feitas “de cima para baixo”, com pouca ou nenhuma escuta da população e dos profissionais da área (Cássio; Goulart, 2022, p. 288) e que, ainda assim, fazem algo imprevisível e incontrolável. Chegamos a uma outra face, meio institucionalizada nos desvios, que é constituinte da atuação docente: gambiarras são o que fazem “burocratas do nível de rua” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022) a fim de que a política pública (mas *uma* política pública, mais localizada, singularizada, possível) aconteça.

São raros os/as docentes que, atuando no NEM, não precisam acumular aulas dos Itinerários Formativos para além das disciplinas em que se formaram. Esses itinerários, por vezes, vêm em maior número do que os horários da sua disciplina de origem. No caso da Sociologia, para quem estava acostumado com apenas uma aula semanal, o impacto dessas mudanças levanta perguntas acerca do manejo das aulas e práticas desenvolvidas por esses/as docentes. E como esses manejos, por vezes, envolvem escolhas que vão contra o que era planejado pelas políticas do Novo Ensino Médio, ou mesmo jogam os/as docentes a táticas para lidar com a falta de normatividades e de currículos pensados previamente para essas disciplinas.

É por isso que partimos da perspectiva de que professores/as são “burocratas do nível de rua”, que atuam na linha de frente dos sistemas públicos escolares e são responsáveis por operacionalizar, no dia a dia, as políticas públicas construídas nas instâncias superiores do Estado (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022). Porém, essa constatação bate de frente com os anseios e com a “preocupação em controlar e monitorar a produção material para a *formação e práticas* docentes” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p. 15, grifo meu), que os movimentos sustentáculos de políticas como o NEM cravam nos sistemas educacionais. Essa tentativa de controle do fazer docente, aliada à suposta liberdade de escolha estudantil que seria possibilitada nos itinerários do novo currículo, deixam bastante evidente as veias e as estruturas mercadológicas a partir das quais o NEM quer fazer a educação funcionar. Nesse parque, que é industrial antes de ser de diversão, os/as professores/as devem atender a escolha de caminho dos “indivíduos alunares” e, para tanto, baseando-se em materiais pré-fabricados e formações homogeneizadas, têm que garantir a chegada de um produto padronizado aos estudantes, com a BNCC garantindo que esse pacote seja entregue do Oiapoque ao Chuí. E a

“parte diversificada” parece, nesse sistema, permitir que a embalagem que envolve o produto apenas tenha os desenhos e os padrões artísticos locais. Sorte que isso só funciona no papel e nas cabeças fantásticas dos burocratas do ar condicionado, e male male, ainda por cima. Mas não é por falta de tentar.

A padronização não afeta apenas os materiais destinados a alunos/as e docentes. Já que faz parte de uma tentativa de controle, tenta agarrar onde é possível: os sistemas educacionais contam, cada vez mais, com avaliações fabricadas pelas secretarias de educação, com o objetivo muito óbvio de vigiar se o conteúdo esperado está sendo aplicado (pois é disso que se trata, nas derivações do mito original do mundo-mercado). Isso, juntamente a pressões cada vez mais constantes das secretarias de educação, visa criar uma “cultura de comportamentos desejáveis”, que “tende a automatizar e controlar o trabalho dos professores, mensurando o trabalho pedagógico” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p.17). Afinal, “não é que o menino não aprendeu, o professor não ensinou” (Esteves, 2024), nas sábias e douradas palavras da secretária-adjunta de Educação de Minas Gerais, Geniana Guimarães, sob o mando de Romeu Zema.

Olhar com mais calma os vai e vens pelos quais esse caminho seguiu, e ainda segue, nos ajuda a perceber que, como qualquer outro tipo de política pública, as políticas educacionais, onde se enquadra o Novo Ensino Médio, não são meramente “implementadas”. Elas sempre passam por escolhas e direcionamento das pessoas reais, que lidam diretamente com o público-alvo, responsáveis por fazer essas políticas acontecerem. Essas escolhas, no entanto, não acontecem em situações livres de problemas e empecilhos. Pelo contrário, percebemos professores/as que, tendo que lidar com um cenário de acúmulo de demandas burocráticas, insuficiência de recursos, imprecisão de diretrizes e responsabilização pelos resultados da política educacional (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10) estão dando um ou muitos jeitos de fazer suas gambiarras. Já que são justamente práticas de “ressignificação e reapropriação” (Assunção; Mendonça; 2016, p. 103) das condições reais que lhes são impostas, essas gambiarras são maneiras de lidar localmente, e de forma sempre provisória, com questões estruturais das políticas educacionais. É onde o currículo ganha corpo, e, conseqüentemente, pode dar seus tropeços.

Assim, nessa posição “de rua”, professores/as contam com um elevado poder discricionário, de fazer escolhas ante a lei (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.7), pois, a partir desse contato direto com os/as alunos/as e os destinatários das políticas educacionais, são eles/as quem tomam as decisões do que devem trazer para a ponta dessas políticas, suas aulas, e julgam como devem conduzir suas turmas e o que é cabível de se fazer na realidade

escolar com as diretrizes trazidas em lei. Em um salto um tanto ousado, é possível pensar que professores/as não são simples implementadores de currículos, como o do NEM, e sim elaboradores/as desses currículos (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10), na medida em que são eles/as que fazem as escolhas do que entra ou não, do que cabe ou não para os/as alunos/as com quem trabalham. E nisso, vale até fazer o contrário do que a letra fria manda, operando “desvios de função” (Kasper, 2004, p.1), desse artefato curricular, morador das cavernas de Platão. Quando, por exemplo, o professor manda um “planejamento anual”, porque é obrigado a isso, mas entende que os caminhos que se seguem quando muitas vidas convivem (e principalmente durante todo um longo ano) são impossíveis de prever. Assim, acabam existindo dois planejamentos pedagógicos: aquele do arquivo, que, senhor de todos os conteúdos, sabe de antemão como o ano vai começar e onde ele vai acabar; e aquele que “não existe” como documento escrito, mas que ganha mais terreno a cada dia, que, abraçando as emergências e insistências, planeja-se para a trilha. E, claro, não existe planejamento algum que se enquadre absolutamente em um tipo ou no outro, pois estamos tendo que responder demandas burocráticas e conteudistas de supervisões e de alunos. Por outro lado, aulas e conteúdos não são as únicas coisas que os/as alunos/as nos demandam e, com bastante frequência, um problema do “mundo fora da escola” acaba adentrando ou invadindo (dependendo da intensidade e da urgência) nossas salas de aula, e algo imprevisto, às vezes até incômodo, rasga o planejamento do dia.

Diante disso, há situações que nos mostram que, se não é possível fazer um planejamento inteiramente fruto dos caminhos de cada turma, essa maneira de fazer, sendo sorrateira, é componente de nossos cotidianos. Estava chegando na escola, na tarde de um dia de calor, como haviam sido tantos outros. Discutia “marcadores sociais da diferença” com as turmas do 1º ano, um tanto perdido com quais rumos seguir nessa discussão, já que as turmas, pelas contingências de cada turno, escola e turma, foram ficando desalinhadas. E me faltava ainda pensar atividades avaliativas. Piso na escola alguns minutos antes do turno da tarde começar e, nem bem vou me encaminhando para a sala, duas alunas da primeira turma me procuram, com uma proposta de projeto para minhas aulas. Elas queriam fazer um júri simulado. Nunca tinha tentado nada do tipo, e os debates que já propus aos/as alunos/as nos anos passados, pouquíssimos, senti que ficaram um tanto meia boca, em grande parte por não me organizar e orientar bem a galera. E, engraçado, esses debates estruturados, um grupo contra outro, é algo que aparece como pedido em todas as turmas, e eu sempre dou um jeito de desviar. Talvez por ter tido experiências onde uma grande confusão se instaura no momento da discussão, e aí não temos mais debate algum. Mas, dessa vez, achei que valeria a

pena abraçar a proposta das alunas, e fiquei bastante animado logo de cara, por ser algo surgido dos/as estudantes e por terem sentido alguma abertura minha para chegar com essa ideia. Conversando melhor com as alunas, elas disseram que fizeram um júri em outra disciplina (algum itinerário, se não me engano), gostaram bastante, e queriam poder fazer de novo.

Pois bem, entrando na sala de aula, mudei meu planejamento do dia. Depois de perguntar se a turma inteira concordava em fazer o júri simulado, e tendo todos concordado, tirei a aula para que organizássemos esse júri, pensando o que e como fazê-lo acontecer. Junto com os/as alunos/as, fomos definindo as funções que iriam existir: juiz(a), promotores(as), advogados(as) de defesa, jurados(as) e escrivães, e conversamos sobre qual era o papel de cada um desses em um júri. Depois, foi a hora da escolha do tema, o que seria julgado. E as alunas que propuseram essa atividade já tinham a resposta na ponta da língua: queriam algo relacionado ao tema *aborto*. O pedido para discutir esse tema é também algo recorrente entre os estudantes. Acatei, separamos quem faria o que e, para aquele/as que não sabiam para onde ir ou não se engajaram tanto, sorteamos. Dei indicações de leituras e de vídeos discutindo o assunto, e combinamos de, na aula da semana seguinte, liberar o tempo para que os grupos se reunissem e organizassem o que iriam fazer. Como se tratava de um júri, e não apenas de um debate, pedi que os/as alunos/as escolhessem algum caso que pudesse ser julgado de forma mais “material”, mas também expliquei que nosso júri não era exatamente como acontecia na realidade, o que tinha vantagens lúdicas e meio pedagógicas, e que um dos objetivos das mudanças era que a atividade coubesse nas condições materiais e temporais que tínhamos.

Na turma seguinte, estendi a proposta das alunas da aula anterior. É uma turma um tanto mais conversadeira, onde há um grupo de meninos que, apesar de gente boa, não para de falar alto quase que nem por um minuto. Mesmo assim, também gostaram da ideia de fazer o júri simulado. Mas escolheram “assassinato” como tema. Sugeri que o assunto tivesse algo mais a ver com desigualdades de gênero, raça e classe. Chegaram, depois de alguma discussão, a um caso de uma mulher que esfaqueou o marido, mas se protegendo de uma tentativa de feminicídio. Sugeri também algumas leituras e vídeos e, da mesma forma que na outra turma, disse que liberaria a aula da semana seguinte para que se organizassem. E assim foi feito, com melhor ou pior aproveitamento da turma e com mais ou menos capacidade minha de organizar uma atividade assim.

Depois de algumas semanas, entre as quais tivemos que adiar mais de uma vez o dia do júri devido a uma semana de jogos interclasse e a um projeto de halloween, da disciplina

de inglês, que caiu justo no único dia em que eu ia à tarde na escola, tínhamos finalmente a culminação da atividade. Combinei com os/as alunos/as de fazermos o júri logo na semana seguinte a esse projeto, então teriam que se organizar nesse meio tempo, estudar, definir os argumentos e se preparar. Para quem era do grupo dos jurados (extingui a posição de escrivão, que deveria fazer uma ata do júri, e houve algumas realocações dos próprios/as alunos/as entre os grupos, além de organizar o desenrolar do processo), eles deveriam estar bem atentos na hora do debate e, ao final, dar o seu voto com base no que foi argumentado pela acusação e pela defesa, e a juíza deveria dar a sentença final, com base nos votos dos jurados. Chegando no dia, a aluna que havia sido sorteada para juíza tinha saído da escola nas semanas que se passaram. Então, na hora, outra aluna sugeriu que eu ficasse nessa posição de juiz, ideia que acatei com a anuência do resto da turma, para mostrar que também me envolveria como eles, e não seria apenas um observador de fora.

Na minha cabeça, e principalmente devido a esse buraco de duas semanas sem aulas e com pouco contato com os/as alunos/as, achei que ninguém tinha se preparado para a atividade. Já aconteceu coisa similar, no ano de 2022, quando tinha feito debates sobre política com os 3º anos, onde eu me envolvi muito mais que os próprios/as alunos/as, chegando a criar cartazes para os candidatos e partidos criados por eles, mas que sequer levaram a sério. Mas, enfim, os/as alunos/as conseguem nos surpreender. Na primeira turma, foi um momento super organizado, com minha mesa ao centro, acusação à direita, defesa à esquerda, e jurados mais para o fundo da sala. Por mais que a turma estivesse mais vazia (coisa dos fins de ano letivo) e que tivesse que cobrar silêncio e atenção ao debate, com certa frequência, dos 4 ou 5 jurados presentes, os grupos de advogados, compostos majoritariamente de meninas (só havia um menino, na acusação), estavam com argumentos muito bem preparados, com uma organização interna e falando e respondendo muito bem o outro grupo. Fomos organizando, na hora mesmo, como seria o tempo de fala de cada grupo, como seria a dinâmica de fala de cada um, e tivemos mudanças nisso, a pedido dos próprios/as alunos/as, como um tempo de interromper o debate para que pudessem discutir os argumentos entre o próprio grupo. Como é de praxe quando a atividade está rolando de um jeito legal, o tempo correu que eu nem vi ele passar. Para o debate não ficar apressado, combinamos de continuá-lo na semana seguinte, onde os jurados também poderiam fazer perguntas ao grupo.

Na outra sala, uma situação completamente diferente, e mais próxima do que eu esperava: ninguém, de nenhum grupo, havia preparado nada. Sequer lembraram dessa atividade. E, como já era meio que esperado, não me decepcionei muito com a turma. O que

fiz foi passar alguma atividade na hora, sobre os assuntos estudados, com questões de improviso e valendo metade dos pontos que valeriam o júri.

Semana seguinte, a história na primeira turma foi bem parecida com a aula anterior, com o debate continuando de maneira que me deixou bem feliz, por estar bem organizado e até divertido. A única decepção veio dos jurados, que deram seu voto baseado não no debate, e sim no ChatGPT, esse monstro que tem sido cada vez mais constante. Mas, no geral, essa experiência toda, desde a chegada das alunas com a proposta até o dia do júri, passando pelos desenrolares e pelos inesperados que tomam o raro momento semanal que temos com os/as alunos/as, me faz pensar que as condições que temos nunca serão as ideais (mas, se fossem um pouco menos escabrosas e cansativas já seria uma ajuda e tanto), e contar com o que não dá para esperar é uma habilidade boa de ser treinada; acatar ideias dos/as alunos/as, nos colocando abertos e colocando-os nos nossos planejamentos, deixando uma maior maleabilidade do que pode/deve ser feito e estudado nas aulas (novamente, nos permitir alguma dose de incerteza), pode trazer surpresas bem interessantes, além de nos fazer aprender e ensinar coisas que não esperávamos. Isso não é abrir mão do planejamento ou do conteúdo que trabalhamos. É, somente só, entender que essas coisas só ganham vida na medida em que podem ser manuseadas de maneiras que não esperávamos, ou que não estamos bem certos de onde vai dar.

Não podemos, no entanto, nos deixar esquecer que essas maneiras de lidar inesperadas, que se constroem ao longo de um caminhar coletivo, são manejos provisórios, feitos de arranjos construídos no interior de políticas neoliberais. Essas políticas esvaziam, dentre outras coisas, o lugar do professor, reduzem a prática docente a um “ensinar os alunos a fazerem algo” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p.19). Atuar contra elas envolve ressignificar o “ser professor” e o papel que a escola assume na vida dos estudantes, e o que pode ou não, o “para que” de tudo o que constitui o espaço escolar.

### Matriz curricular vs prática curricular

Os tempos das escolas estão tão bagunçados, tão inchados, que nem parecem que cabem dentro de si mesmos. O 6º horário do turno da manhã acaba 12:10 (se fosse seguir à risca, deveria acabar 12:20) e às 12:20 (novamente, se fosse levar ao pé da letra, seria 12:10) inicia-se o “horário 0” do Ensino Médio do turno da tarde. Por causa do NEM, os turnos se trombam, se encavalam, por conta dessa barriga chamada 6º horário, e de seu pseudônimo,

horário 0. E o que se tem nesses horários? Neles se encaixaram a maioria das disciplinas dos itinerários formativos. Os/as alunos/as que trabalham ou fazem curso, saem mais cedo ou chegam mais tarde, perdem esse horário. Ele retornará mais à frente. Aqui, o que causa a treta são justamente os Itinerários Formativos, estejam eles no 6º horário, no 0 ou onde for.

Essas matérias “sem lé nem cré”<sup>28</sup> que foram impostas pelo NEM (sem professores/as com formação para tal, sugestões de aula irreais propostas pelo governo, e tudo aquilo que me custa repetir) são alvos de reclamações constantes dos estudantes, e essas reclamações ressoam com a dos professores/s, supervisões e até direções (confluência bem rara de se ver). Devido ao encurtamento da carga horária obrigatória (que, finalmente, vai sofrer ao menos alguma reversão com a nova versão da lei), que afetou o quadro de pessoal escolar, os efetivos, as escolas acabaram tendo que oferecer matérias de modo a manter o cargo completo dos servidores. Nisso, somado a vários outros fatores também já mencionados, como as notas mínimas pré-fixadas, os/as alunos/as vão percebendo o quão “tapa buraco” essas disciplinas são. Por mais que, sim, existam professores/as estudando e dando o pouco tempo que têm para aprender o que fazer diante dessas coisas que são mais obstáculos do que matérias (e não saberia dizer se isso é a regra - talvez nem que seja meu caso), parece que se move uma pedra gigante, ou um monte de pedrinhas pro topo de um morro, só pra vê-las caindo de novo, e termos que catá-las e reorganizá-las novamente, semana a semana. O Sísifo, de Camus, pelo menos ensina alguma coisa sobre nossos absurdos. Nós, professores/as e alunos/s, aqui com nossas pedrinhas, só passamos raiva e nos frustramos dia a dia, todos/as absurdados. Nem para ENEM, nem para “pensamento crítico”, nem para nada que vá restar quando o NEM ruir. Essas matérias mal mal tapam os buracos. O mau cheiro do corpo apodrecido, ainda que vivo, do NEM passa pelas frestas. E os/as alunos/as são quem mais sentem.

Eu me pergunto, com muita frequência, como resolver esse problemão, nem que seja deixar os buracos vazios abertos e o fedor livre para todo mudo enjoar. Sempre que algum aluno me pergunta sobre isso, ou questiona a direção, a resposta costuma ser “a matriz curricular vem do governo, da lei, então não tem o que a escola possa fazer”. Porém, durante a pesquisa, percebi que não é bem assim... vi que ocupar um lugar de poder institucional, de direção, de refazer as matrizes nas práticas dos horários escolares, pode dar algumas

---

<sup>28</sup> Como forma de ilustrar, podemos pegar a seguinte reportagem: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>

ferramentas para alterações infralegais. E percebi isso ao acaso, indo num lugar onde não fui chamado, num momento em que nem sabia se acharia alguma coisa.

Meu campo com Ana Lucy, primeira professora que acompanhei, havia acabado, estava sem ter para onde ir. Lembrei, então, que a diretora de uma escola estadual, que fica a dois quarteirões de onde moro, é também mestranda no mesmo programa que eu, e resolvi ir pedir uma ajuda, pedir uma ponte pra conversar com os/as professores/as, ver se alguém aceitava me acolher em suas aulas. E fiz isso sem perguntar. Estando tranquilo em casa, numa manhã de quinta-feira, resolvi botar a cara. Me arrumei, coloquei meu caderno de notas numa bolsa (nunca se sabe quando vai surgir um campo inesperado) e rumei para lá. No meio do caminho, lembrei de uma coisa: havia uma paralisação da rede estadual, puxada para aquele dia, e era provável que a escola não funcionasse. Pensei em voltar... mas algo em mim disse “vai”. Voltar para casa não levaria nem 3 minutos de a pé.

Cheguei, e a escola estava aberta. Depois de colocar meu nome e identidade numa lista de visitantes, a moça informou que eu deveria esperar um pouco pra falar com a diretora, pois ela estava tendo uma reunião com os estudantes. Como bom ou mau pesquisador, não pude deixar de bicar esse encontro. Até porque, direção parar para conversar com alunos, infelizmente, não é algo comum. Me achei do pátio, onde ocorria a reunião, com uma grande quantidade de alunos/as e alguns/mas aparentes professores/as sentados em roda e, no centro do círculo, a diretora e mais umas duas mulheres que eu não sabia quem eram. Sentei-me meio distante, mas onde podia escutar, saquei o caderninho e o lápis, agradecendo os acasos e a coragem, que podia ter resultado em porta fechada na cara.

A reunião, fiquei bem surpreso de ver, era uma espécie de “abertura da caixa preta” do Novo Ensino Médio e do Tempo Integral (que era o caso dessa escola) para seus alunos. Assim, a partir das perguntas que os/as alunos/as iam trazendo, a diretora respondia, fazia apontamentos e desenhava algumas possíveis soluções com os/as alunos/as. Dentre outras pautas surgidas, a que mais me chamou atenção foi, justamente, sobre os itinerários formativos e suas respectivas disciplinas, sua irrelevância escancarada, onde nem professores/as sabem ou querem dar e, principalmente, como elas tiram tempo das matérias que trazem alguma coisa pra sua vida. A diretora trouxe a mesma resposta que já falei: não é a escola que define isso, vem de cima, a matriz curricular é montada pelo governo estadual, baseada em leis e organizações ainda superiores. Porém, e isso foi diferente, acrescentou: é possível fazer alguns *ajustes e arranjos internos*, combinando com professores/as, alunos e equipe para, na prática, fazer essas matérias se tornarem como que extensões da carga horária

obrigatória, com o/ professor/a trabalhando um aprofundamento na sua matéria de origem, ou até mesmo tendo foco no ENEM.

Entra em jogo a relação entre gambiarra e, mais do que isso, as *possibilidades* de poder para fazer certos arranjos em “nível de rua”. Poder, como possibilidade de determinar um “horizonte de sentido”, um *para onde e para que* de ações e decisões (Han, 2019, p. 55), aliado a um espaço de escuta e uma disposição de tomar decisões contra, ou “subrepticamente”<sup>29</sup> às decisões dos ainda mais poderosos e suas estratégias de controle, pode gerar mudanças muito potentes. Gambiarra pode ser ferramenta, mas também pode ser arma de guerrilha nas trincheiras dos buracos vazios, para não deixar se esvaziarem ainda mais.

### Ocupando espaços feitos para serem esvaziados

Como dissemos, muitos/as professores/as são levados a assumir as disciplinas dos Itinerários Formativos para completar sua carga horária. Mas, não existindo formação específica para ministrar essas aulas (ainda que algumas dessas matérias tenham exigências de formação), uma grande dúvida paira sobre o que é para se fazer nessas disciplinas, ou mesmo o que são elas. Não somente entre professores/as, questionamentos por parte dos/as alunos/as acerca disso, de matérias que nem no ENEM são cobradas, tornaram-se comuns.

Diante dessa falta ou insuficiência de materiais diretivos para docentes, ou mesmo de materiais didáticos para os/as alunos/as, grande parte da maneira como essas aulas são levadas envolve uma invenção semana a semana, dia a dia, utilizando o que for possível de usar, costurando com o que se tem. Dá para dizer que, ainda mais radicalmente para os itinerários, cada professor é construtor do currículo daquela disciplina, naquele local, de modo que existem tantas “Desenvolvimento Econômico”, por exemplo, quanto professores/as ministrando essa disciplina. Inclusive, percebo que é muito mais comum os/as docentes se sentirem mais livres ou instigados a utilizarem outros locais da escola ou outras ferramentas, como filmes no auditório ou proposição de que os/as alunos/as criem jogos, nos itinerários do que em suas disciplinas de origem. Pelos motivos errados, sentem-se mais dispostos a tentar arranjos e gambiarras diferentes (se é que existem motivos certos para gambiarras, e não apenas motivos que surgem).

---

<sup>29</sup> Termo complicado para dizer que foi “feito às escondidas”.

Dessas gambiarras desenvolvidas pelos/as docentes, temos algumas que se tornaram bastante cotidianas nas escolas e, mesmo que a secretaria de educação tente regrar e impedir que aconteçam, parecem até muito lógicas e inteligentes por parte dos/as professores/as. É a transformação das disciplinas dos Itinerários Formativos em aulas da disciplina que são da formação básica, para possibilitar um aprofundamento nas discussões e nas temáticas que a única aula semanal deixa sempre pelas metades. Em uma espécie de “desvio de função” (Kasper, 2004, p.1) que subverte o uso “adequado” desses Itinerários impostos pela matriz curricular, os/as docentes podem rearranjar, ou mesmo reescrever os currículos nas práticas de suas salas de aula em uma busca por “fazer valer mais” (Freire, 2018) na educação, principalmente em um currículo que foi tomado de assalto por blocos de vazio que suprimem ainda mais a formação básica pretérita.

Esse tipo de prática se mostra ainda mais potente, ganha ainda mais sentido quando tratamos de matérias que já eram prejudicadas pelas grades horárias antes mesmo da chegada do NEM. E esse é o caso da desidratada Sociologia, junto com a Filosofia, que parecem não ocupar direito nem meia hora de cada turma por semana. Com a chegada de supetão dos itinerários, de uma hora para outra encontramos docentes que teriam apenas um encontro semanal com a turma tendo, às vezes, três ou quatro aulas semanais com elas, somando a disciplina de origem com os itinerários. Isso, para além da já citada falta de formação, acrescenta ainda outras dimensões de precarização da atuação para esses/as docentes. Pense que alguém que teria que preparar três aulas por semana, uma para cada ano (se bem que não é incomum serem mais, devido a desencontros, atrasos e outros incidentes), tendo agora que preparar, também, aulas para cada um dos itinerários, atividades avaliativas em triplo e, de quebra, mais diários digitais para se preencher.

Essa ocupação dos itinerários com a matéria de origem acaba se tornando uma tática de sobrevivência, em mão dupla: reduzem-se as demandas burocráticas impostas pela nova grade, ao mesmo tempo em que abre-se ao menos a possibilidade de aprofundamento de experiência com as pingadas aulas semanais. Isso não quer dizer que essas aulas são exatamente uma extensão do que seria uma segunda aula de sociologia semanal. Na verdade, elas podem ser encaradas como a “produção da novidade pela recombinação de elementos existentes” (Ingold et al, 2018, p. 161), já que contam com fatores que as envolvem em outra atmosfera, como o tempo a mais, exploração de outras ferramentas didáticas e de um alargamento conceitual, mas também uma turma mais vazia (para o bem, pois ninguém merece turma cheia, e para o mal, já que o alunos não ficam por motivos de trabalho ou de cursos profissionalizantes), mais cansada, mais ou menos interessada, junto a um docente

exausto e, grande parte das vezes, frustrado. Vale dizer que o ar de “descartável” que ronda os itinerários é gerado também pela própria secretaria de educação, que estabelece que todo aluno, frequente ou não, tem no mínimo 15 pontos ao fim de cada bimestre, e 60 ao fim do ano<sup>30</sup>. Portanto, esse horário a mais quase que brota no nosso campo de visão como “projeto de blá blá”, “desenvolvimento de que que foi?” e “introdução ao mundo do qualqueras”. Isso surge como mais um estímulo a encarar essas disciplinas como anexos, o que tem lá seu cadinho de potência. Soa como uma retomada, ou uma conquista de espaço que nunca tivemos.

Percebi isso quando acompanhava a rotina da professora Ana Lucy. Além das aulas de sociologia, ela contava com uma grande carga de aulas com um itinerário chamado “Humanidades e ciências sociais”, nas maioria das turmas onde estava na disciplina básica. Em um momento desse campo, a professora trabalhava “o que é uma pesquisa” com os/as alunos/as do 1º ano e, para isso, desenvolveria uma pesquisa quantitativa com eles. Começava explicando os elementos e momentos que constituem uma pesquisa: 1) Tema; 2) Pergunta de pesquisa; 3) Hipótese; 4) Metodologia; 5) Referencial teórico. Depois, em grupos, os/as alunos/as deveriam elencar um problema de pesquisa, algo que tivessem interesse de saber dos outros/as alunos/as, e bolar algumas perguntas que permitissem ter essas respostas. Aconteceu que, em uma das turmas, em um dia anterior e no qual eu não estava presente, ela teve que “subir horário”<sup>31</sup>, apenas passando uma atividade na qual os/as alunos/as deveriam, em grupos, começar a desenvolver suas perguntas de pesquisa, que desaguaram em um questionário aplicado por e para os/as alunos/as, juntando perguntas de todos os grupos e de cada sala do 1º ano. Como era algo novo, um tanto complexo de entender num primeiro contato, os/as alunos/as fizeram tudo errado. O que era em grupos, fizeram individual; as perguntas estilo *survey* acabaram virando quase um quis sobre conhecimento geral; não havia sequer temáticas escolhidas, apenas coisas aleatórias jogadas no papel. Sorte haver, no dia seguinte, a aula de Humanidades. Esse tempo a mais permitiu aos/as alunos/as refazerem esse importante passo do trabalho da pesquisa, agora com orientação e a presença da professora que, passando com calma de grupo em grupo, ajudou na reformulação tanto da atividade quanto do seu “para que”.

---

<sup>30</sup> “Os componentes curriculares dispostos neste artigo deverão ter notas atribuídas bimestralmente, considerando o aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento)”, como versa a resolução 4.948/2024 da SEE/MG.

<sup>31</sup> Essa prática é um arranjo meio bizarro que acontece nas escolas. Quando falta algum professor, para que os/as alunos/as não fiquem “sem fazer nada” nesse horário vago, pede-se que o professor que teria aula no horário seguinte “suba aula”, passando alguma atividade para essa turma. Se estiver em horário vago, o professor vai para essa sala. Se não for o caso, passa somente a atividade, e permanece na aula que estaria normalmente.

Que diferença não faz uma aula a mais que podemos cobrir de ao menos algumas sociologias, geografias, humanidades. Eis uma gambiarra de *extender* os sentidos e possibilidades (Da Silva Malhão, 2015, p.16), de ampliar o possível, trazendo para dentro algo que não era para estar lá. Se não tivesse essas duas outras aulas, a proposta de pesquisa de Ana Lucy não seria tão rica, justo por poder ser calma, por se permitir “gastar tempo” retomando coisas que normalmente são feitas a toque de caixa, ouvindo e trocando, para só, aí sim, trazer diretrizes mais práticas sobre o que teriam que fazer. Mas, para mim, isso só mostra que, como política pública, não precisamos de aulas de itinerários formativos, e sim de mais aulas de sociologia, geografia, filosofia e história na semana de cada turma.

### Manuseando o Novo Ensino Médio

“Eu estou dentro de um contexto de uma escola periférica, em que muitas coisas que eles cobram da gente para fazer com os/as alunos/as não funcionam”, conta Oceana, supervisora de uma escola de tempo integral do Novo Ensino Médio. Isso é algo que vou percebendo, que já vem de muito antes do NEM, mas que se agravou ainda mais com sua chegada espaçosa. Projetos mandados de cima pela SEE, de última hora e sem aviso prévio é coisa que não falta. Drogas, “paz na escola”, semana de atividades para “recuperar” aqueles alunos sem o aprendizado preconizado, Trilhas do futuro, Jovens de futuro<sup>32</sup>... Como sinaliza a supervisora, a demanda de trabalho e de coisas a fazer encaminhadas pelas instâncias superiores é tão grande, e mesmo tão sem nexos com os contextos e ritmos escolares, que é necessário separar o que vai de fato ser feito, e aquilo que vai mostrar que se fez. E não há necessariamente uma sobreposição desses dois. Só uma coisa é certa: para fazer bem algumas coisas, outras devem ser ignoradas sumariamente. Como dizia uma professora minha na faculdade, é preciso que escolhamos quais lutas vamos lutar nas escolas. E diante de quais vamos nos dar por vencidos.

Essa escolha por quais lutas nos tomarão tempo traz algo a mais, fala também sobre nossa relação de envolvimento com o próprio trabalho que desenvolvemos. Pois, nas palavras de Oceana, “aquilo que eles deixam para a gente elaborar, que a gente tem autonomia para fazer, inclusive, funciona muito melhor do que aquilo que vem pronto da secretaria”. E começo a perceber isso na minha própria atuação. Em 2024, pela primeira vez no tempo em

---

<sup>32</sup> É difícil fazer uma lista fiel desses projetos, uma vez que as subsecretarias Metropolitanas têm certa influência na maneira como esses projetos chegam até as escolas, bem como na cobrança de que estejam sendo realizados como querem. Porém, o site a seguir ajuda a ter um panorama dessas atividades: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principais-programas-e-projetos/>

que trabalho para o Estado, fiquei na mesma escola que estive ano anterior. Mesmos estudantes, mesma equipe, mesmo espaço – ainda que nunca seja *exatamente* a mesma coisa, em muitos sentidos. Trago uma sensação de sequência e conexão que nunca havia sentido, e que é mais gostosa do que posso descrever de forma breve. Principalmente, reencontrar os/as alunos/as, ver alguma continuidade do trabalho que havíamos feito no ano que se passou, era algo que eu nunca tinha experimentado. Isso me inspirou, então, a dar o primeiro passo numa ideia que vinha gestando desde meados do ano passado, depois de ver a cerimônia de posse dos representantes de classe feita pela direção, mas que me faltaram maneiras ou ânimo para materializar. Queria criar uma assembleia de estudantes da escola.

Fui, antes de qualquer outra coisa, conversar com a supervisão e a direção, para ver a viabilidade desse projeto. Aceitaram de cara, e até com alguma animação. E isso me deixou com um pé atrás. Essa ideia de alunos se reunindo para discutir problemas da escola não costuma ser algo muito bem quisto. “Tudo bem, melhor assim”, pensei. Agora era só matutar em como fazer essa assembleia acontecer. Foi então que, no mesmo dia em que havia conversado com a supervisora da minha escola, descobri o porquê da aceitação fácil. Enquanto dava minha aula, bateram à porta. Era a supervisora, com dois grandes blocos de folhas nas mãos. “Conselho de Representantes de Turma<sup>33</sup>”, um projeto da própria SEE/MG, chegava até minha responsabilidade. Quando fui ler, alguns dias depois, me deparei com algo bastante burocrático e formulaico, justo o contrário daquilo que eu esperava fazer da assembleia. Essa organização, por mais críticas que eu possa ter, me ajudou ao menos a operacionalizar, a tirar algumas ideias dispersas que eu tinha sobre o projeto. Mas isso retornará em outro momento.

A perspectiva de Oceana nos ajuda a pensar, para além dos projetos impostos, sobre a própria relação que estabelecemos com o NEM, seus caminhos e itinerários. É possível dizer que essas escolhas de onde lutar chegam, de forma pungente, quando temos que lidar com o que fazer desses itinerários tapa-buraco. A ideia de “liberdade” que circundava essas matérias trazidas pelo NEM, faz o processo inverso do que aparenta. Elas tomam a autonomia dos/as professores/s e dos próprios/as alunos/as, uma vez que nessa ilusão de liberdade, estabelecem um vácuo que, por trazerem coisas demais e substância de menos, nos prendem numa grade sufocante.

---

<sup>33</sup> Não consegui localizar esse material online, pois recebi ele impresso. Porém, consegui o mesmo material, mas do ano de 2022. Pelo que pude ver, as alterações entre os anos são mínimas. <https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Plano-de-Acao-Representante-de-Turma-2022.pdf>

“Tipo o projeto de vida. O projeto de vida vem pronto da secretaria. Na hora que você olha aquilo, você fala meu Deus, esse povo está pensando o quê? Quem são esses adolescentes que eles estão pensando? Porque não são os que a gente convive aqui. E, assim, são coisas muito bobas, atividades, assim, idiotas mesmo, que não fazem sentido nenhum.”

Entrevista com Oceana, 10/05/2024

Oceana aponta aquilo que nós, professores/as, percebemos ao ler os materiais disponibilizados pela SEE, que coaduna com a rotina discente nesse cerco disciplinar de vinte e uma cabeças. É aqui que o projeto da assembleia se encontra e bate de frente com o NEM. Os/as alunos/as representantes de cada turma tiveram que fazer um levantamento, entre os seus, de quais os principais problemas e questões deveriam ser mudadas na escola. Dentre outras coisas, ganhou: “Repensar os itinerários formativos”.

“Ah, mas a matriz curricular já vem pronta da SEE, não há o que fazer”, certamente escutaríamos isso, caso levássemos a demanda, crua desse jeito, para a direção e a supervisão. É então que entra um colega meu, professor de português que, por estar de horário vago em um dia (subiu horário), se animou a participar da assembleia com os estudantes. Vendo as demandas e as falas dos/as alunos/as, que davam voltas reclamadas em torno dos problemas levantados, fez uma sugestão: “Porque vocês, ao invés de só levar as reclamações, não constroem uma proposta, algo com fundamento, para encaminhar as pautas à direção?”. E assim fizeram - ou fizemos, ainda fico muito em dúvida se me considero ou não parte desta assembleia. Para além do Plano de Ação que começamos a costurar entre os estudantes, algumas pessoas quiseram se responsabilizar mais por algumas questões. Uma aluna, do 2º ano, redigiu o texto que se segue:

Estava querendo fazer uma reunião com os professores do sexto horário em nome da assembleia, sobre a questão que também envolve aulas mais didáticas<sup>34</sup>. Percebi que alguns professores de itinerário passam mais matérias e trabalhos do que das matérias mais importantes, como: história, biologia, física, sociologia, filosofia... Isso no 2ºA.

É perceptível o problema de alunos fazendo outras matérias em algumas aulas que não são das atividades que estão fazendo. Um dos problemas que eu analisei em cima disso, foi que os professores de itinerários passam muito mais matérias do que os que são realmente necessários. A quantidade de aulas deles é maior e a quantidade de matérias que ficam para fazermos em casa também é maior.

Então pelo que observei, o melhor jeito seria conversar, para diminuir a quantidade de matérias que ficam como dever pra se fazer em casa, e darem aulas mais didáticas, como: abrir discussão e tirar dúvidas em sala de aula, quando passada a matéria no quadro, ao invés de lotar o mesmo de textos esperando copiarmos em 30min explicar e fazer a atividade logo após, no mesmo dia.

Acervo pessoal.

<sup>34</sup> Essa foi uma das demandas levantadas pelos/as alunos/as, e que também deu pano pra manga.

Junto disso, cada turma passou a escolher pessoas para, pesquisando maneiras de fazer e construindo outras possibilidades, conseguirmos lidar com os problemas apontados. No caso dos itinerários, os/as alunos/as sugeriram caminhos “sub-reptícios”, abaixo e entre os buracos que a lei vai deixando. A principal sugestão, que é algo bastante difundido, como vimos, e sequer visto como potência, é usar os itinerários para encorpar as disciplinas da formação geral básica. Uma artimanha de quem quer fazer brotar significância desses buracos itinerantes. Como apontou uma professora de apoio da escola, que é docente de Matemática em outra instituição, “o aprendizado demanda contato do aluno com a matéria. Esses itinerários só tomam tempo que poderia estar sendo constitutivo para o estudante”, e disse isso depois de perguntar quem da turma sabia o que era a fórmula de bhaskara, sem ninguém levantar a mão positivamente. Isso aconteceu durante uma aula que destinei para construir o Plano de Ação com a galera.

Para sobreviver, para fazer alguma coisa que preste sair desse monte de médio ensino novo, temos que aprender a manejá-lo a nosso favor, em favor de uma educação que faça valer... nem mais, mas que valha alguma coisa. Não sabemos esses manejos ainda, é tudo por demais novo, exaustivo para todo lado e gente. Mas temos que nos dar uma oportunidade de aprender, de tentar, e de botar alguma fé em nós e em quem nos acompanha. Escolher que brigas comprar, e quais peças manejar, quais delas fingir que não existem.

Longe de ser o ideal, estudamos práticas reais que esses/as docentes vêm desenvolvendo em um cenário que, por sua vez, também está em reconstrução. Seria descabido idealizar essas práticas e gambiarras docentes, tratá-las como a “solução” dos problemas trazidos pelo Novo Ensino Médio. Elas se dão em “cenários frequentemente destituídos de recursos”, o que faz com que professores/as tenham que “mobilizar estratégias para minimizar os efeitos da incompletude revelada no momento da implementação” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.15). Mas isso não quer dizer que, de uma maneira ou de muitas, gambiarras docentes não estejam envolvidas no próprio fazer docente, como parte mesma da discricionariedade de burocratas do nível de rua que somos. Nesse processo, a invenção do novo e a reinvenção e ressignificação de coisas aparentemente antigas vai ganhando novos espaços e, na medida das gambiarras e da resistência a esse sistema de mercantilização da educação e da valorização da performatividade, podem dar mais relevos ao fazer docente, na medida em que percebamos que “novo e o antigo, o que surge e o que já estava lá, não são pares antinômicos, mas se ligam por uma linha de repetição, diferenciação e invenção” (Kastrup, 2005, p. 1279). Talvez seja preciso construir não o novo, mas um velho

ensino que, sendo mais e menos que médio, permita emergir as inventividades não apenas docentes, e lhes deixem escapar e procriar no mundo.

### Capítulo 3. Pesquisa às avessas: investigações e inventividades estudantis

Que tal deixar que os/as alunos/as pesquisem nossas aulas e a nós mesmos? O que podemos aprender quando deixamos que a aula, a matéria e nós mesmos ganhem a forma dos seus traços e suas palavras? É uma possibilidade de ver a aula de cabeça para baixo, talvez. A imaginação sociológica (Mills,1982) surge como um instrumento de desnaturalização dos nossos cotidianos, como uma oportunidade de olhar por outros ângulos aquilo com o qual já estamos acostumados. Apesar dessa perspectiva ser presente nas aulas de sociologia, ainda que se utilizando de outros nomes e conceitos, é raro que nós, professores/as, criemos instrumentos que nos permitam estranhar nossas próprias práticas e didáticas, caindo muito fácil em uma naturalização e reprodução quase automática daquilo a que nos acostumamos a fazer. E, claro, isso acontece em boa parte devido às demandas burocráticas e das rotinas cansativas dentro e fora da sala de aula, tudo isso embrulhado em um cenário de desvalorização do trabalho docente e das carreiras. Culpados pelo fracasso da educação, parece uma afronta achar que são os/as docentes que têm que arrumar soluções para problemas sistêmicos. Mas, novamente, fazer gambiarra não é pretender solução de nada, mas sim cavar alguma trincheira de que fazer, respiros entre os escombros.

Dito isso, se a profissão docente já costuma ser solitária, a de professor/a de sociologia, com poucos outros/as docentes dessa disciplina na escola ou turno (quando não somos os únicos, e é o que aconteceu comigo na maioria das escolas pelas quais passei), agrava ainda mais essa dificuldade de pensar caminhos a seguir. Minha sorte é que tenho bons amigos, professores de sociologia, que padecem de incômodos docentes bem parecidos com os meus, e com quem estou sempre trocando ideia sobre o que fazemos e reclamando das coisas absurdas dessa profissão. Principalmente reclamando. Mas foi numa conversa com eles, já durante o mestrado, que a ferramenta que deu corpo a esse momento do texto surgiu. Conversávamos sobre como estimular que os/as estudantes se sintam participantes e sejam mais ativos/as nas aulas, e sobre o que é e o que pode ser pesquisa na educação básica, com um foco maior em pesquisas qualitativas, especificamente na etnografia. A figura dos cadernos de campo, algo com o qual nós mesmos estávamos tendo que nos reacostumar, criar uma rotina de escrita para nossas próprias pesquisas nessa pós, surgiu como algo de relevo em meio as curvas um tanto caóticas das aulas. A metodologia de um dos amigos meus, cuja pesquisa buscava cartografar as possibilidades de criação de comunidades nas aulas de sociologia, com base nas ideias de bell hooks (2021), envolvia justamente colocar os/as

alunos/as para produzirem diários de campo. Foi a partir disso que, querendo ter algumas pistas acerca de qual era a visão que meus/minhas alunos/as tinham sobre minhas aulas, perceber o que ficava com eles desse nosso corrido momento semanal juntos/as, resolvi adotar uma prática parecida, inspirada nessa, mas dando matizes que eu acho que caberiam melhor para meus anseios.

Comecei meio botando a cara, sem saber muito bem o que esperava dessa atividade a não ser o que já escrevi acima. E algumas semanas depois dessa conversa, tendo comprado um caderninho sem pauta, cheguei na sala e, ainda meio de improviso, expliquei para os/as alunos/as a ideia, e como esperava que funcionaria: a cada semana, um/a aluno/a ficaria responsável por, nesse caderninho, fazer um registro das coisas que lhe chamaram a atenção durante a aula de sociologia. Não precisava ser algo da matéria ou de conteúdo (podia, mas não era obrigatório). Podia ser qualquer coisa que aconteceu durante esses 50 minutos que teríamos juntos: coisas que eu ou que os/as alunos/as fizeram, falaram, algum acontecimento inesperado, alguma coisa que rolou de maneira mais localizada ou mesmo desligada da proposta que eu levava, algum pensamento que o/ aluno/a teve ou algo (filme, série...) com o qual relacionou algum acontecimento. E, muito importante também, não precisava necessariamente ser algo escrito a palavras, eles/as poderiam escrever, desenhar, fazer o que achassem interessante para esse registro. Ressaltei que não seria uma atividade obrigatória, a pessoa deveria se voluntariar. Nas primeiras vezes, demorou até alguém se manifestar, as pessoas ficaram meio ressabiadas, e acho que vem muito do medo de “fazer errado” que a escola imprime em nós (sempre nessa lógica binária certo/errado, sim/não, 0/1). Porém, quando alguém levantava a mão, eu entregava o caderninho. Só aí revelava que valeria pontos extras, o que de imediato fazia com que muitos/as outros/as alunos/as quisessem participar também, mas teriam que esperar as próximas semanas.

A ideia desses Cadernos de Viagens (nome que eu queria colocar de início), ou do caderninho (nome que pegou) era que eu e meus/minhas alunos/as pudéssemos aprender, nesse traçar coletivo não muito ordenado, a cartografar as possibilidades, as experiências, práticas e os inomináveis (mas, talvez, “desenháveis e rabiscáveis”) que ocorrem durante as aulas. Para trabalhar com uma metáfora, esses cadernos nos embarcaram num processo de transmutação dos/as pesquisadores/as em “bichos geográficos”, remetendo à larva *Migrans Cutânea*<sup>35</sup>. Nesse exercício coletivo de escrita-criação, gravamos as marcas de por onde

---

<sup>35</sup> “As causas do Bicho Geográfico estão relacionadas com o contato dos pés ou das mãos com solo contaminado pelo parasita. Quando contaminada, a pessoa começa a ver lesões na pele que se assemelham a um mapa, por isso o nome bicho geográfico.” (Rede D’or, 2022)

passamos, dos caminhos das aulas e da educação como forma de pesquisa, de criação e de inventividade. Se, como afirma Costa (2014, p. 71) “a cartografia (...) é uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe”, a imagem do bicho geográfico, da sua entrada do corpo através do contato com a pele, exemplifica bem o tipo de pesquisa que as investigações estudantis podem instigar. Vivendo no corpo, a larva deixa as marcas de sua trajetória na pele, faz seu mapa desconcertante. É também a partir das “sujeiras”, dos imponderáveis e indesejáveis das minhas aulas, dos momentos que eu não percebi, que me escaparam enquanto professor, de acontecimentos que marcaram os/as alunos/as e de coisas que ganharam vida em riscos, que proponho pensarmos agora a escrita desses cadernos coletivos de investigação e experimentação. Dessa prática de “bicho-geografar” minhas aulas, podemos criar nossos mapas e lembrar de caminhos pelos quais não passamos, frutos das encruzilhadas entre pesquisa, educação, docência, discência, sociologia, desenhos, poemas, pensamentos pelas metades, piadas... surgidas de algo das “humanidades”, mas posses de nenhuma.

Dizendo para os/as estudantes que faria parte da minha pesquisa de mestrado, essa prática serviu como um descentramento de mim mesmo, enquanto docente e enquanto tentava ser pesquisador, pois, da mesma maneira que aconteceu na narrativa da cultura como gambiarra, antes de pesquisar *os/as alunos/as*, como se fossem meus objetos de pesquisa, a proposta foi pesquisar *com eles/as* (Ingold, 2019, p.12), participar junto dessas formas-de-fazer o que eram as aulas, compor em conjunto o trajeto desses momentos. Em últimas, é uma maneira de criar ferramentas de pesquisa que permitam, nos/as alunos/as e professores/as, descobertas de si enquanto pesquisadores/as, e desses espaços de trabalho como potencialidades inventivas compartilháveis. Educação como experimentação, investigação e implicação de si no mundo.

Tendo conduzido essa atividade durante bons tempos dos dois últimos anos que passaram, o material gerado pelos/as alunos/as, os “dados” frutos dela (que são muitas coisas se atropelando e se complementando em dois caderninhos de espiral, tamanho A5, sem pauta) são ao mesmo tempo riquíssimos e bastante complexos de serem estudados, para mim. Tirando toda a parte afetiva e existencial que eles jogam sobre mim, de uma escola das quais mais gostei de trabalhar e onde pude criar vínculos especiais tanto com os/as alunos/as quanto com a equipe, o que nele vem registrado é algo difícil de classificar ou de dar nome, e até mesmo de “capturar o significado” impresso ali. Para conseguir fazer algo próximo disso em um espaço tão curto (acho, agora, que somente essa atividade já renderia uma dissertação), elenquei alguns eixos que mais me chamaram atenção, que sinto que reverberaram mais

durante essas produções. Completamente arbitrário, obviamente, e não duvido que possam existir contornos mais interessantes. Assim, se essa proposta surgiu quando me permiti ser experimental, produzir sobre ela talvez demande ser doido e meio, que é só assim que se lida com quem pensa em espirais. Passemos, então, a uma análise de riscos desse caderninho.

### A sociologia

A própria sociologia, não raramente, aparece chamando a atenção dos/as alunos/as sob vários aspectos. Além dos temas, conceitos e discussões da matéria, os próprios objetivos da sociologia no ensino médio que vou construindo com os/as alunos/as no início do ano, o estranhamento antropológico e a desnaturalização do mundo social, se fazem presentes no caderninho. A imagem abaixo, feita no início de 2024 (e, nesse ano, tive um cuidado maior de abrir meu planejamento<sup>36</sup> para os/as alunos/as, principalmente quais seriam os objetivos que eu esperava que guiassem nossos passos ao longo do ano), traz anotações de uma aluna vindas das explicações desses objetivos.

---

<sup>36</sup> Havia um objetivo geral, para todas as turmas de todos os anos (estranhar o que é comum e se familiarizar com o que é estranho) e objetivos específicos para cada um dos anos do ensino médio, sendo eles: compreender marcadores sociais da diferença para os 1º anos, compreender o que é cultura para os 2º e compreender o que é política para os 3º.

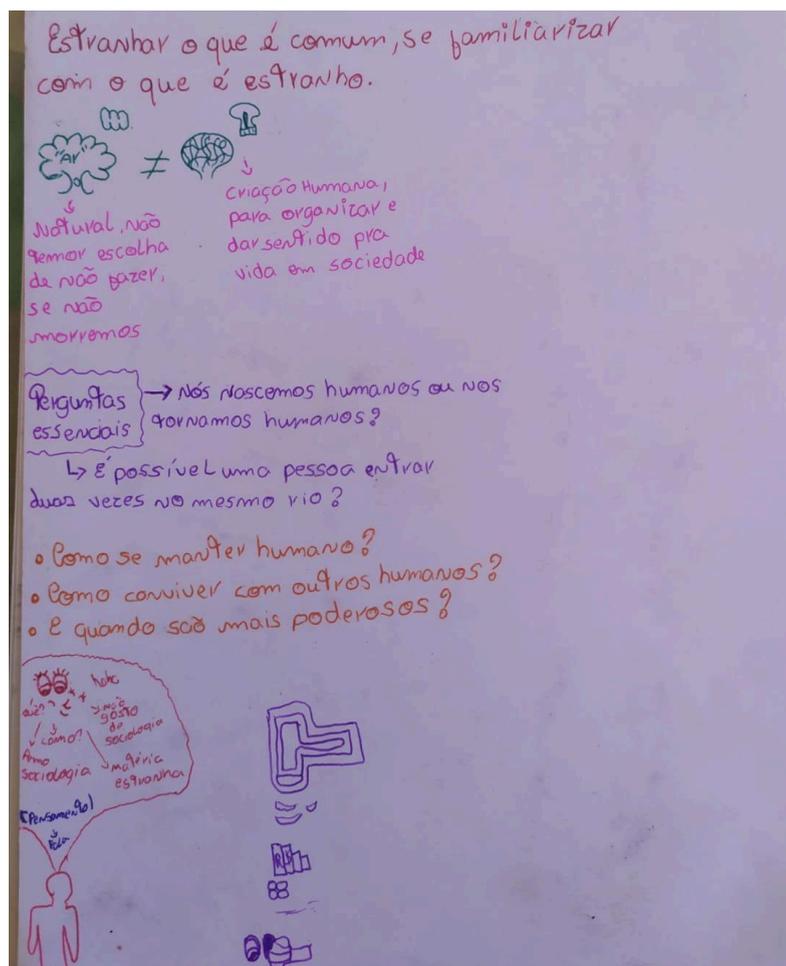


Imagem 4: registro no caderninho, acervo pessoal.

As perguntas norteadoras ficaram bem evidentes nessas anotações. Algumas delas eu havia escrito no quadro, mas outros registros, que mostram como essas perguntas e discussões chegam aos/as alunos/as, apareceram nos desenhos feitos, como está escrito brevemente na parte de baixo: “Que?; Amo sociologia; como?; Não gosto de Sociologia; Matéria estranha”. O uso do termo “estranha” para se referir à sociologia, justamente quando estamos discutindo o estranhamento como uma das ferramentas/objetivos da disciplina, me aponta que talvez estivéssemos seguindo alguns rumos acertados. No início dessa discussão, optei por fazer uma contraposição didática entre o que é natural e o que é naturalizado (apesar de falar com os/as alunos/as que no mundo real, não didático, isso é bem mais complexo, e usei o exemplo da fala e do ato de andar), e isso entrou nos registros da aluna, com pequenos desenhos de uma árvore (“ar”) exemplificando o natural e um cérebro tendo uma ideia (com uma lampadazinha) para o que é naturalizado.

Outros/as alunos/as também fizeram registros dessa aula, mas se preocupando em marcar outras coisas. No exemplo abaixo, a aluna apenas registrou a pergunta principal e fez

um desenho, relacionando a pergunta com a história que contava na aula, onde inventamos o caso de um bebê que foi perdido no meio de uma floresta e, sobrevivido por ter sido cuidado por um grupo de macacos, anos mais tarde é encontrado e levado de volta para a vida em sociedade, sem ter aprendido as formas de ser, estar e sentir em sociedade. Por fim, encerramos com a pergunta registrada abaixo e acima.



Imagem 5: registro no caderninho, acervo pessoal.

Existem muitas páginas tratando mais diretamente do assunto da aula e, ainda assim, cada aluno/a deu um jeito de ressaltar uma coisa ou outra, mesmo que alguns elementos se repetissem. Como disse muitas páginas atrás, iniciei o ano letivo discutindo com os/as alunos/as, nas turmas de 1º ano, o texto “Os nacirema”. E aqui temos dois registros dessa atividade, feitas em salas diferentes.



Imagem 6: registro no caderninho, acervo pessoal.

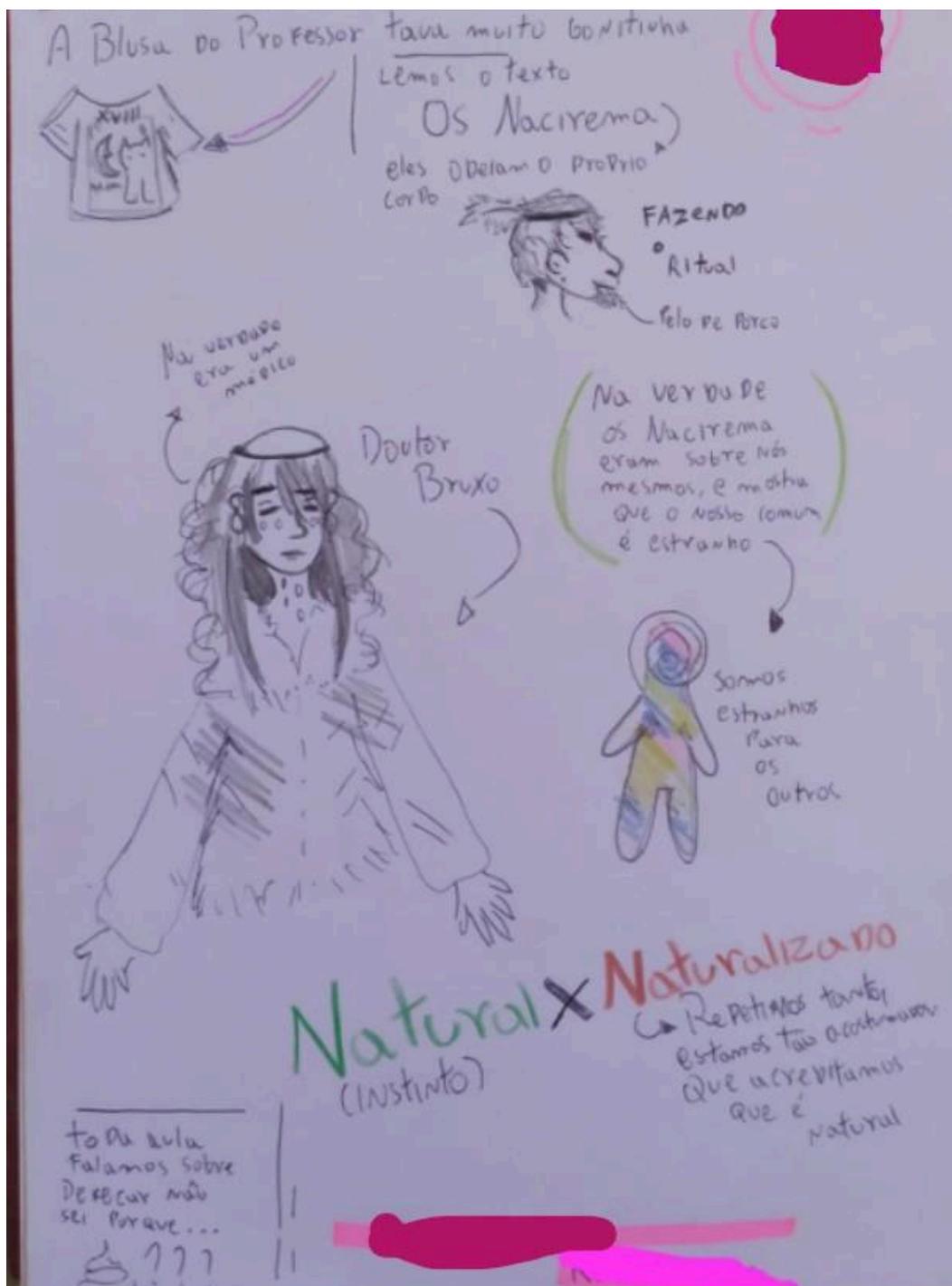


Imagem 7: registro no caderninho, acervo pessoal.

Mesmo que tenham feito desenhos de seres “estranhos”, cada um a seus olhos, a surpresa trazida pelo texto para cada uma dessas alunas e a maneira diferenciada como botaram isso em desenhos e palavras também chama atenção, a primeira trazendo imagens meios distorcidas e alienígenas (metáfora que depois eu mesmo iria usar em aulas posteriores) para falar do estranhamento, enquanto a segunda, além dos desenhos, registrou algumas das falas minhas e de outros/as alunos/as junto. Inclusive, de cantinho, se fez uma

pergunta sobre um exemplo que adoro trazer nessas aulas, e que é nojento de propósito: falamos de como, mesmo cagar sendo algo completamente natural (natural, instintivo, não temos escolha de fazer ou não), não podemos fazer isso em qualquer lugar, e criamos uma instituição, o banheiro, a privada, que estamos tão acostumados a usar que acabamos achando que sempre foi assim (naturalizado).

Alguns assuntos mais “tradicionais” da sociologia, por assim dizer, também ganham matizes diferentes dependendo das mãos que os registram. Como estava discutindo *política* com os/as alunos/as do 3º ano, passei pelos contratualistas para que tivéssemos alguma ideia de como a filosofia política dessa época ainda ganha relevância nos dias de hoje, e pode nos ajudar a pensar sobre o mundo em que vivemos. A seguir, um registro sobre a aula em que discutimos Thomas Hobbes.

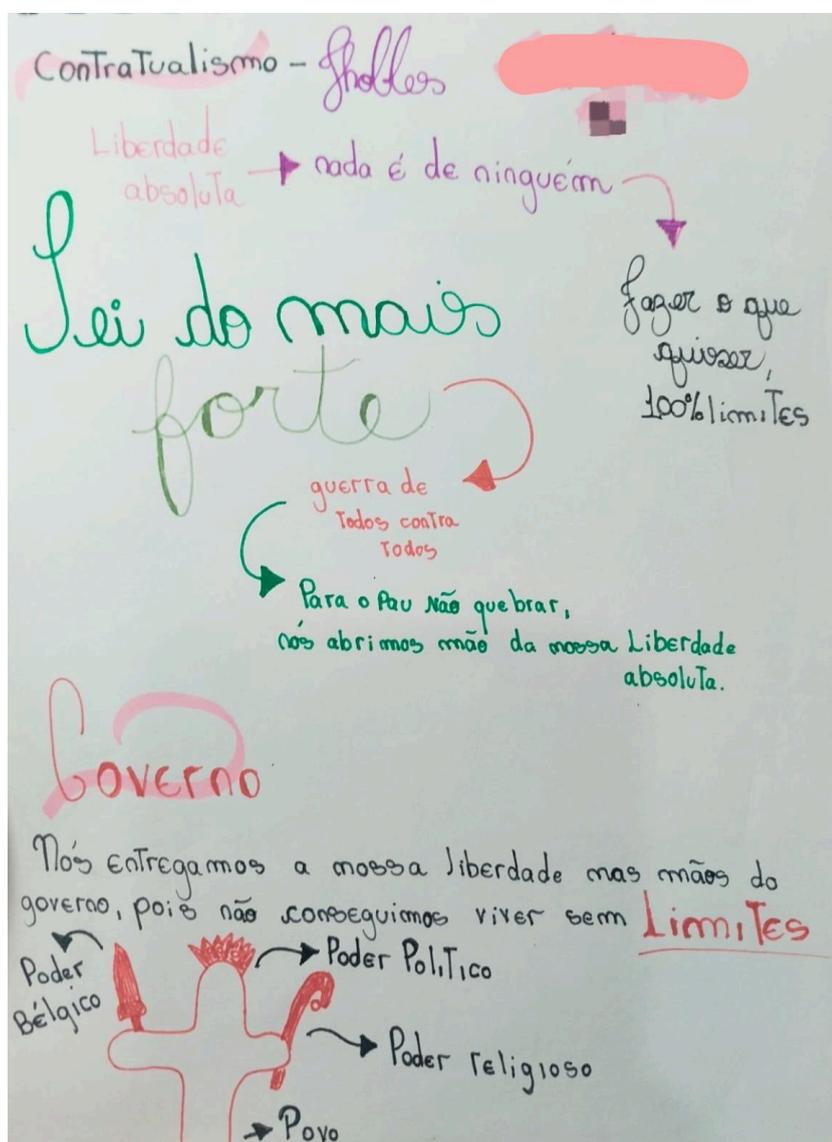


Imagem 8: registro no caderninho, acervo pessoal.

Por fim, dois registros distintos sobre a discussão de *etnocentrismo*, nos 2º anos. Acho esse contraste bastante interessante, pois no primeiro registro, super bem-feito e adornado, há um resumo até bastante fiel dos conceitos que apresentamos em aula, além de brincar, através de um desenho, com as possibilidades de leitura do número 3. Mas no segundo registro, diferente de um resumo conceitual, a aluna costurou uma relação interessante com a questão das costas raciais e ainda clamou a morte do eurocentrismo, que eu clamo junto.

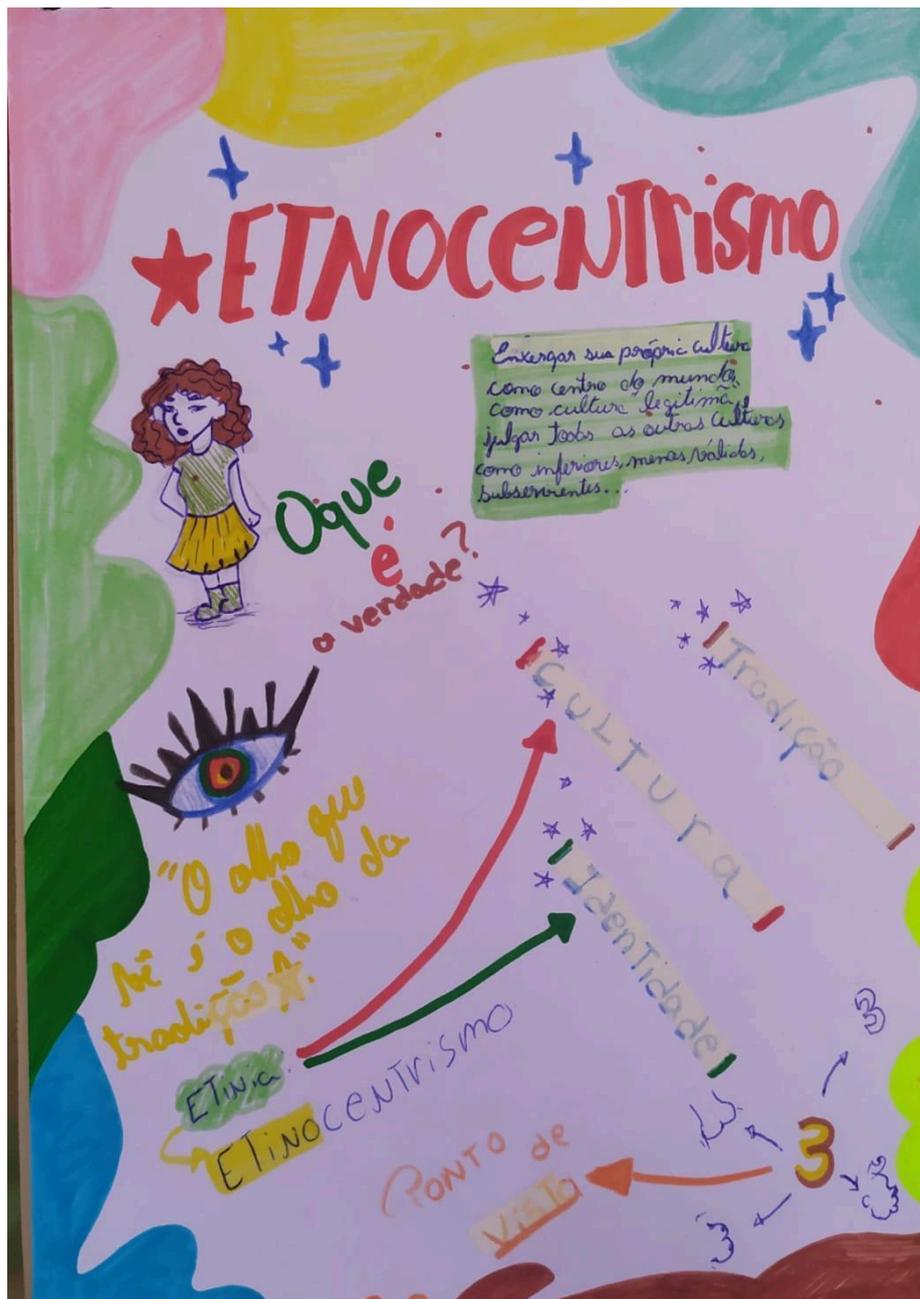


Imagem 9: registro no caderninho, acervo pessoal.

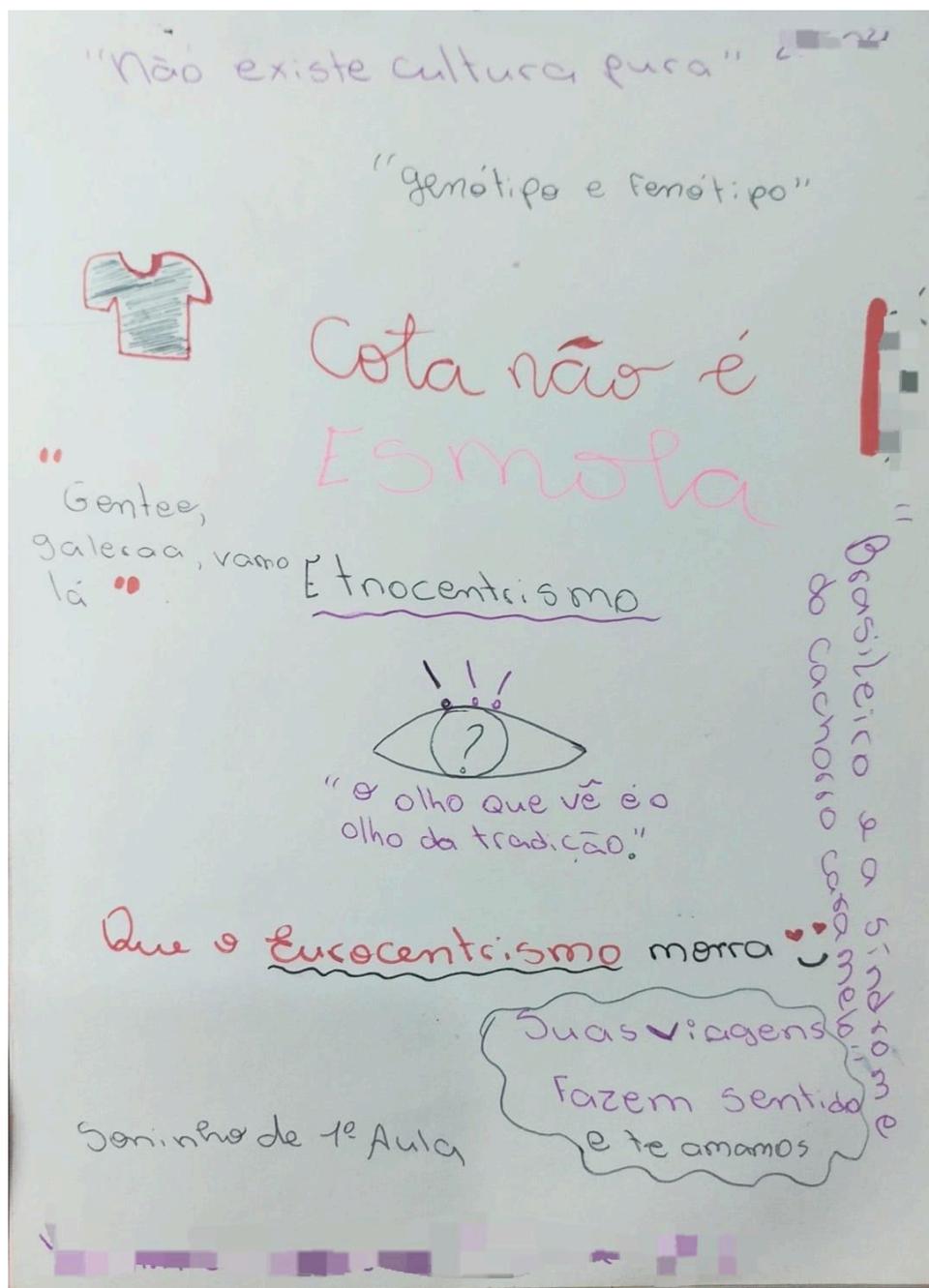


Imagem 10: registro no caderninho, acervo pessoal.

Esses registros (e a infinidade de tantos outros que não couberam aqui, ou inchariam essa dissertação mais do que o necessário) rascunharam uma espécie de “mapa” dos temas que costumo discutir em aula. Além dos caminhos que escolhi seguir, apontam para mim algumas trilhas que os/as próprios/as alunos/as resolveram criar, diante (perante ou desviante) as direções que eu havia pensado em priorizar. Me ajudam a compreender o que ficou, o que costuma se destacar para os/as alunos/as, e servem de uma espécie de consulta, de tracejado, que se junta aos meus planejamentos futuros. Esse caderninho, com as vozes e as vezes

desses meus alunos que são passados (apenas enquanto meus alunos), faz com que, de uma maneira ou de outras, eles estejam presentes e construindo também minhas práticas que estão por vir.

### O professor e os/as alunos/as nas aulas

Desse caderninho, também, pude ter uma visão bem interessante, meio panorâmica, acerca de como os/as alunos/as percebiam e registravam tanto as minhas formas de ser e de estar em sala de aula, quanto as maneiras como seus/suas colegas agiam e eram nesse espaço. Vale dizer que nos caderninhos de ambos os anos existe uma quantidade de hetero-retratos meus em número e em estilos que eu não esperava encontrar. De desenhos bem bonitinhos, ressaltando alguns traços de aparência e coisas que uso (como colar, cabelo, estampas de blusas, óculos, tatuagens...), cada qual com um estilo e com uma marca própria de quem fez, até imagens que me transformaram em pônei, alienígena ou personagens de desenhos animados e jogos, sempre de forma bem engraçada e carinhosa. Essa atividade me fez perceber ainda mais como o olhar dos/as alunos/as sobre nós, docentes, é não apenas investigativo, mas também inventivo e até mesmo cômico (que, para mim, é das formas de inventividade que mais faz valer as penas de estar no mundo).

Colarei aqui alguns registros, principalmente aqueles que mais se repetem, e que dão alguma notabilidade a coisas que nós docentes, na correria e confusão que costumam ser algumas aulas, não conseguiríamos ver, ou não percebermos que pode ser mais comum do que imaginávamos. Primeiro sobre como os/as alunos/as ficam em sala. Coisas como “alunos conversando, não prestando atenção, mexendo no celular” se repetem bastante, e é algo já esperado. Quem já entrou numa sala de ensino médio, na rede estadual, onde a política é a de ter o máximo de alunos possível numa mesma turma, sabe como são essas coisas, e deve até mesmo ter visualizado e ouvido alguns ecos. É interessante perceber que isso também é uma questão para muitos dos/as alunos/as que registraram no caderninho, e isso, para mim, traz incômodos do que fazer diante dessa coisa que costumamos dar o nome bizarro de “controle de turma”. Sei que existem professores/as que conseguem cravar um silêncio e uma aparente atenção dos/as alunos/as com posturas um tanto mais firmes em sala (e acho, na verdade, que vai além de posturas docentes ou didáticas, pois um professor de matemática, colega meu, conseguia isso em grande parte por também ser policial). Mas fica para mim a impressão de que, nesses ambientes controlados, sobra muito pouco espaço para surpresas e para que o

descontrole, o ingovernável das ideias e da vida dos/as alunos/as, possa compor conosco o momento da aula.

Esse tipo de registro no caderninho (esse que vem abaixo é apenas um exemplo entre muitos) me serve bastante como uma espécie de “pintura” desse quadro dos encontros semanais, que costuma ser mais constante em turmas mais cheias ou com situações mais problemáticas de gente chata, mas ajuda também a não perder a atenção de que isso pode se tornar um problema também para a percepção dos/as alunos/as, para a forma que esperariam que seus/suas colegas se comportassem durante a aula. Mas também diz das suas expectativas em relação à minha resposta diante desses problemas, já que é comum me cobrarem uma postura mais rígida diante dos/as alunos/as que encham bastante o saco e incomodam o andamento das atividades.

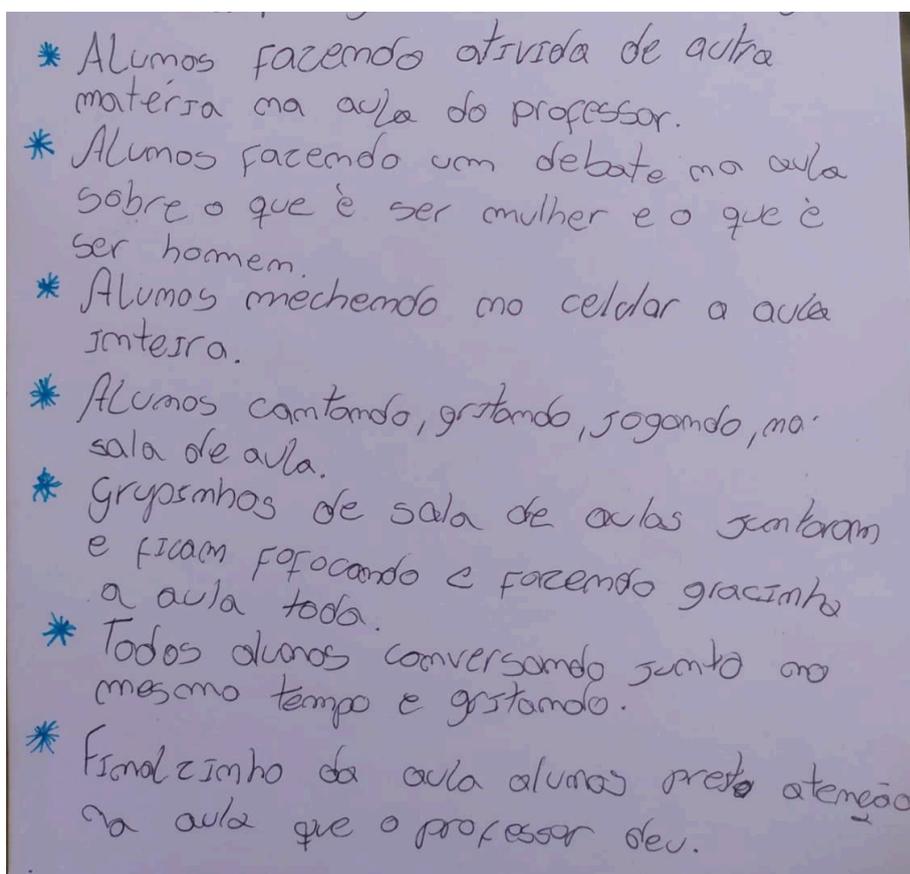


Imagem 11: registro no caderninho, acervo pessoal.

Mas não é apenas esse “quadro geral” que entra nos registros. Comentários menores, marcas de comportamentos mais localizados e mais sensíveis de acontecimentos e comportamentos em sala, como atitudes e falas de algumas pessoas que eu só fiquei sabendo

depois de ler o caderninho, também dão as caras. Essa atividade, então, acabou sendo uma maneira para que eu tivesse uma “atenção de segunda mão”, de entender um pouco melhor, ou ao menos visualizar, como são algumas das formas de estar e de sentir dos/as alunos/as nas minhas aulas, e também sobre a escola, de forma um pouco mais geral. Coloco alguns desses registros a seguir.



Imagem 12: registro no caderninho, acervo pessoal.

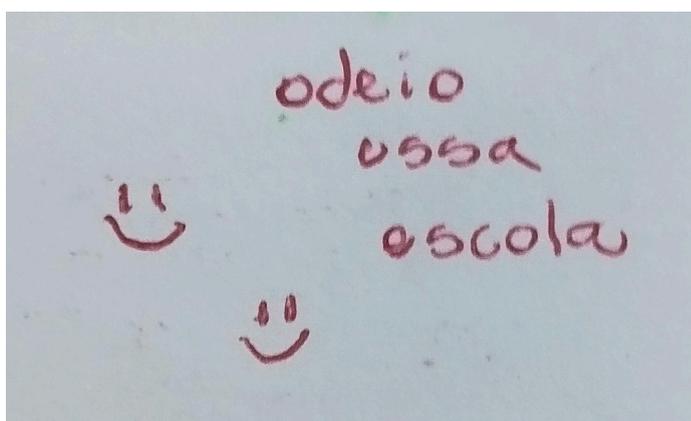
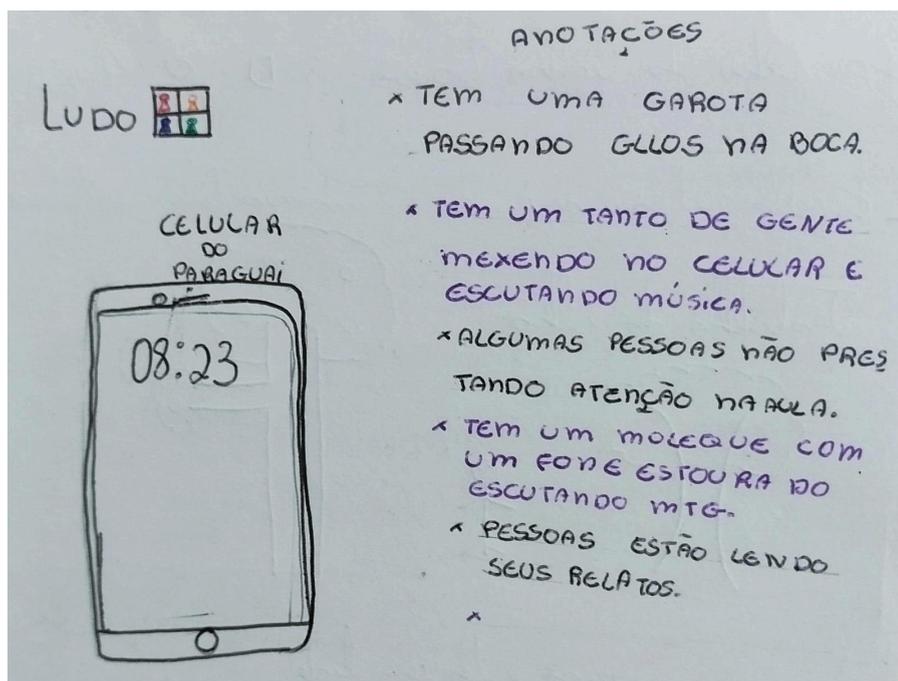


Imagem 13: registros no caderninho, acervo pessoal.



Imagem 14: registros no caderninho, acervo pessoal.

Por outro lado, os/as alunos/as costumam guardar uma atenção bastante afiada para nós, professores/as. Como eu disse, um grande número dos registros no caderninho vêm baseados na minha forma de falar, de vestir, mas marcas do corpo e do rosto, do que eu falo (inclusive minha maneira de chamar atenção da turma, que costuma ser com um agudo e meio zombeteiro “oh, gente, uhuuu”) ou deixo de falar, do que eu faço ou do que acham que eu deveria fazer. E sinto, por exemplo, como coisas relacionadas à religião, símbolos e afins, é um captor das atenções. Como quando usei uma camisa com um pequeno baphomet ao estilo ursinho fofo, com o escrito *cute as hell*, e na época em que eu usava um crucifixo no

pescoço. Além disso, as imagens de mim que fazem e da minha forma de estar em aula também trazem um material excelente para me perceber a mim mesmo, e para pensar como eu me construo enquanto professor, e nesse processo, com boa dose de invenção ou de invencionice, vou construindo a minha sociologia.



Imagem 15: registro no caderninho, acervo pessoal.

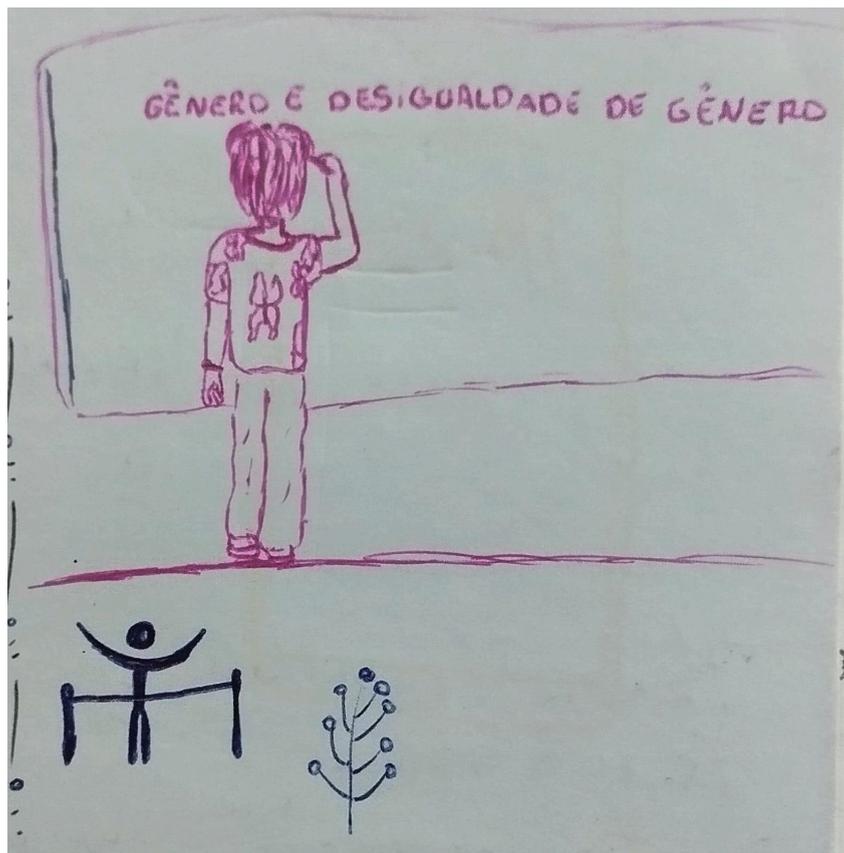


Imagem 16: registro no caderninho, acervo pessoal.



Imagem 17: registro no caderninho, acervo pessoal.

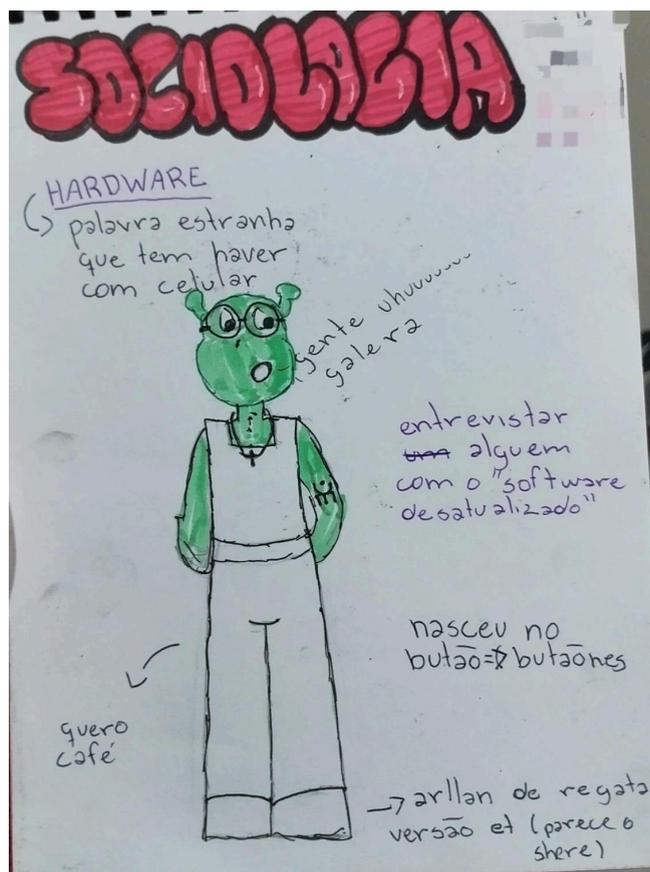


Imagem 18: registro no caderninho, acervo pessoal.



Imagem 19: registro no caderninho, acervo pessoal.

Ser professor me ajudou bastante a quebrar uma timidez severa que me acompanhava desde muito cedo na minha vida, e isso vem de um motivo bem direto: me acostumou ao olhar do outro. Desde muito cedo, tinha uma pira de que todo mundo estava me olhando e me julgando. A primeira coisa que deu uma rachada nessa ideia, e que é um passo importante no desenvolvimento de qualquer um, é sacar que ninguém tá nem aí para você. A segunda, no meu caso, foi estar diante de uma sala de aula onde tem trinta e tantas pessoas de fato te olhando (quando metade da sala não está com a cara enfiada no celular, é claro), e que isso é uma coisa muito potente para desenvolver processos de aprendizado, pensando inclusive na dimensão de performance, na educação como uma forma de arte, e nas relações possíveis de se traçar entre a prática docente e os fazeres do teatro (mas descentrando da ideia de “representação” e embarcando no corpo como linguagem, como coisa que imprime forma no mundo, que constrói relevos estando presente). E, no caso dos registros anteriores, me fez pensar ainda mais em como, docentes, estamos sendo o tempo todo investigados, e de maneiras nada ortodoxas.

### Artes e artistas

O caderninho, suas páginas em branco, foram encaradas por algumas (principalmente) alunas como um quadro, ou como um espaço para deixar sociologia, escola, alunos e professores de lado, e criar outras expressões, marcar suas artes para muito além de registro de aulas. Apesar de algumas pessoas terem pedido para poder fazer isso, outras, sem pedido nenhum, apenas deixaram lá uma obra que se destaca. Creio que isso veio, em grande parte, pela “incontrolabilidade” desse caderninho, por ele ser até mesmo um convite sem roteiro, um chamado a criar. E, nesse momento, as diretrizes iniciais não valem muito mais do que umas escritas rupestres nessas cavernas em que o caderninho se tornou. E isso, ser algo diferente, que eu nem poderia imaginar, se apresentou como um grande efeito colateral, que me fez repensar mesmo o “para que” de toda essa atividade extensa.

Sem mais delongas, uma breve mostra dessa exposição de artes que invadiu silenciosamente minhas aulas de sociologia.

INFINITO



eu poderia tentar te esquecer,  
 poderia te superar e  
 ser melhor sem você<sup>1</sup>.

mas eu quero te merecer,  
 fazer você sorrir e  
 sonhar com você<sup>1</sup>.

Sempre quis te escrever,  
 te dedicar a foto  
 mais bonita do amanhecer.

mas toda vez que eu penso em você,  
 sempre vem o sentimento de ser inepto,  
 como se meu amor fosse palmo.

como se ele fosse tão medíocre,  
 que não merecesse  
 ser sentido por você<sup>1</sup>.

Você mal sabe que,  
 sempre te arremessei pagulhas  
 do meu amor mais sincero.

Sempre quis que meus versos sobre você,  
 fossem sobre amor,  
 mas eles só conseguem ser, sobre não pertencer.

Imagem 20: registro no caderninho, acervo pessoal.

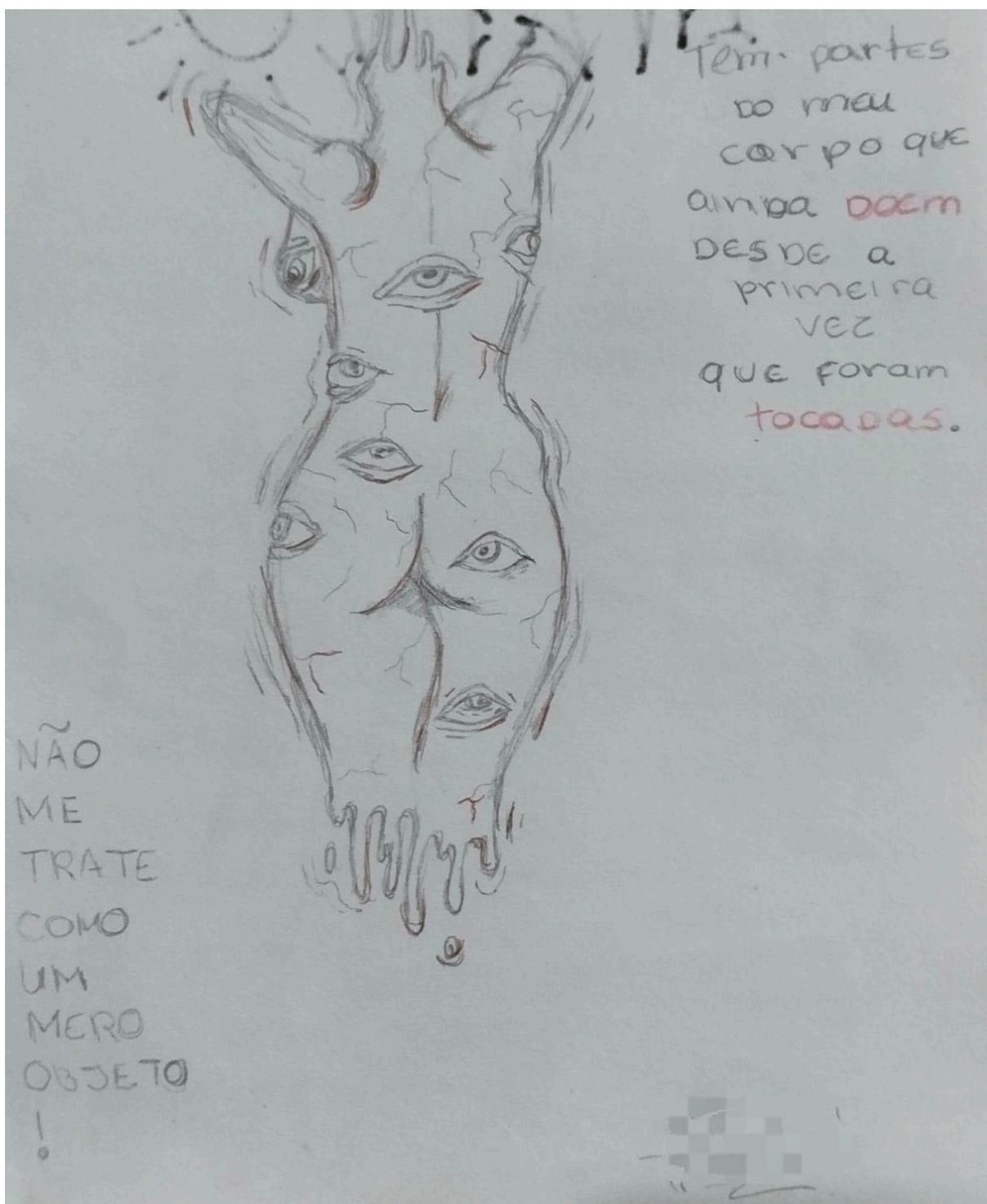


Imagem 21: registro no caderninho, acervo pessoal.



Imagem 22: registro no caderninho, acervo pessoal.

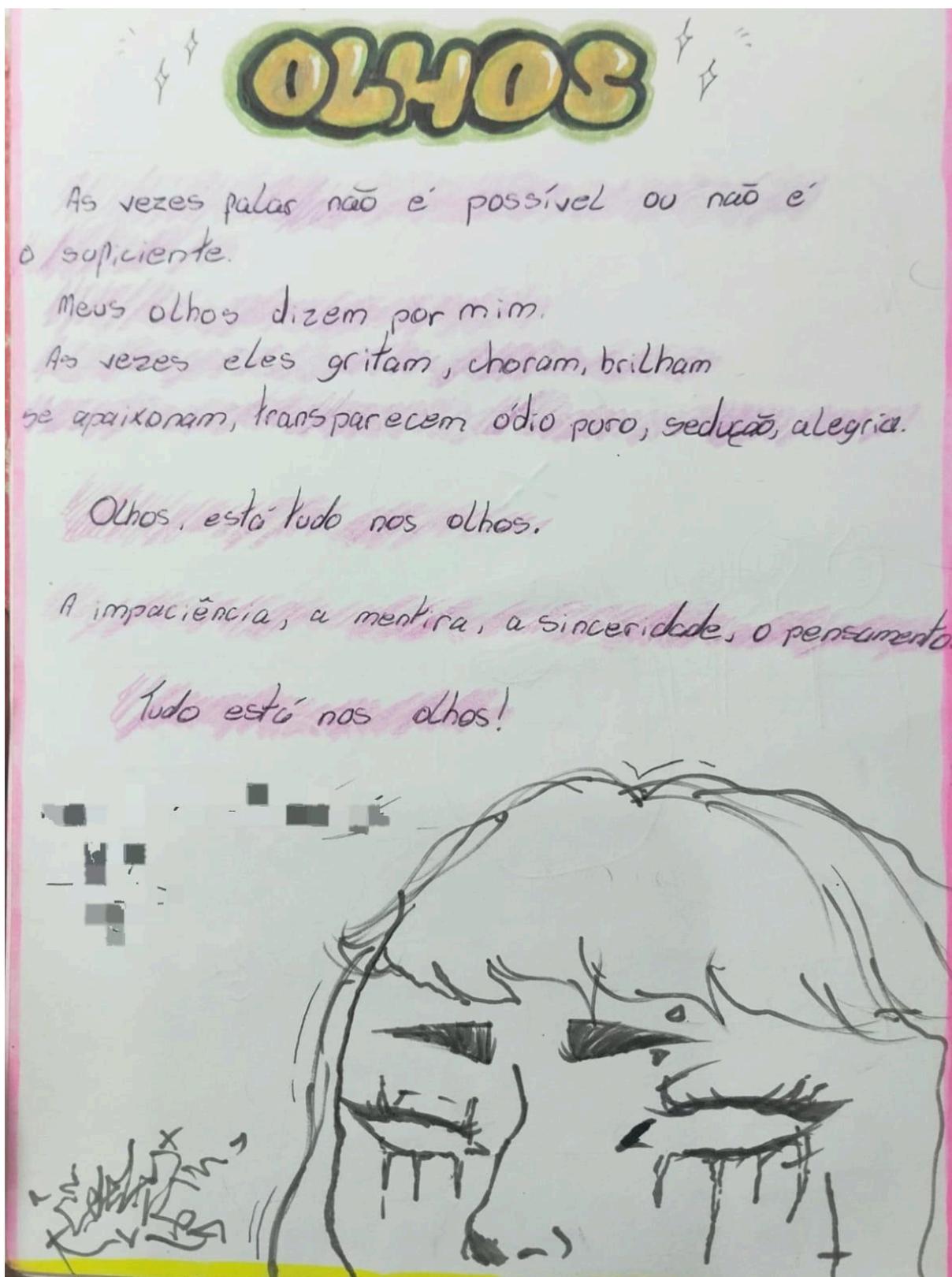


Imagem 23: registro no caderninho, acervo pessoal.

Não quero explicar arte, até porque, nem seria capaz disso. Mas olhar esses desenhos, essas elaborações, me faz pensar no tanto que existem muitas alunas e alunos talentosíssimos,

com uma sensibilidade artística e uma inventividade ímpares. E no tanto que a escola, que nossa maneira bastante burocratizada de tratar conhecimento e nossas práticas (afinal, é isso mesmo a que somos cobrados de fazer) pode sufocar essa inventividade discente. Já que ela se manifesta, muitas vezes, em forma de desenhos durante uma explicação, de alunos/as com a cabeça nas nuvens enquanto rola um debate em sala, de gente que prefere uma página em branco do que qualquer quadro invadido por matérias. Para mim, quando vejo essas e outras produções no caderninho, ou nos cadernos dos/as alunos/as quando vou dar vistos, ou mesmo nas carteiras e nas paredes espalhadas pelas escolas, fico pensando em maneiras de trazer esses alunos, arteiros, para compor as aulas, criar algum espaço nas aulas e nas minhas práticas onde caibam essas expressões, onde possam ter corpo e lugar. Não apenas pelos/as alunos/as que as fazem, mas pela própria vida nova que creio que inundaria nossa maneira de pensar educação.

### Rascunhos de invenção

Esse caderninho ainda é um grande mistério para mim. A cada momento que retorno a ele, que dedico mais ou menos atenção, descubro coisas que nunca tinha notado, ou reelaboro algumas percepções prévias. Escrevendo mesmo esse texto, voltando aos registros dos anos passados enquanto me preparo e planejo para esse ano letivo que se inicia (e no qual estou em uma nova escola, em que nunca trabalhei), minha cabeça está fritando, pensando em uma série de coisas que gostaria de arriscar. Porque essa atividade mesmo foi isso, um risco tomado, uma experimentação, meio frankenstein, ganhando vida em partes e saindo do controle do pseudo-cientista verdadeiramente-louco. É uma atividade que deu muito errado. Mas que, errando, trouxe coisas que dão certo de pensar. Depende de qual trato escolhemos dar para ele.

Da proposta inicial de fazer um registro da aula, com tempo, o caderninho, dependendo de com quem ficava, acabou virando um lugar para se expressar, para desenhar ou escrever algo que viesse à cabeça, como mostrei anteriormente. Tiveram pessoas que preferiram apenas fazer lá seus desenhos, deixar suas viagens, e que desligaram até sua atenção do momento da aula para fazer isso. Não achei isso necessariamente ruim, pois vieram coisas e reflexões extremamente interessantes que não caberiam ali se as diretrizes iniciais da atividade tivessem permanecido intocadas, se não fossem possíveis alguns desvios no planejamento de princípio. Mas fiquei me perguntando bastante, e continuo, sobre se

deveria tentar ou não direcionar mais esses registros, cobrar que apresentassem ao menos alguma ressonância com o momento da aula (e não necessariamente com o “tema” ou com a “matéria”), ou se essa imprevisibilidade não pode me deixar aprender coisas que a vontade de controle afastaria para escanteio, inclusive de repensar os contornos do que é, do pode ser uma aula, dos seus infinitos e conflitantes “para que”, para quem.

De toda forma, mesmo com essas dúvidas e angústias sobre a atividade que ainda estão em mim, e que duvido que irão embora, posso dizer algumas coisas mais certas sobre os frutos dessa tentativa espiral. Primeiramente, qualquer forma de registro é melhor que registro nenhum. Essa nossa cegueira docente sobre o que se passa em nossos momentos de aula, diante de toda cobrança e tudo mais que não quero repetir aqui, dificulta que possamos nos repensar, retrazar nossos rumos, e mesmo saber o que fica para os/as alunos/as desses 50 corridos minutos. Ter um registro, algo para onde voltar ou, no meu caso, mergulhar e explorar, amplifica minhas pulgas atrás da orelha, me deixa mais atento. E principalmente por perceber que, mesmo com caderninho, mesmo se gravássemos toda aula, cada aluno e cada fala, ainda assim não saberíamos tudo, porque nem tudo que há, há para saber. Por isso, esses registros não são uma forma de “representar” o que foi a aula, mas sim de criar mais uma experiência, algo mais a pensar a partir da experiência daquela pessoa sobre o que foi o momento criado. E para nós, docentes, ter um contato, de algum grau que seja, com esse pedaço de si que o aluno deixa ali, pode nos levar a trilhar outros riscos, a pensar mais rasteiro. Nas palavras de Mills,

“‘ter experiência’ significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define sua capacidade de ter experiência futura. Como cientista social, ele terá que controlar essa influência bastante complexa (...). O que suponho ser a forma do sociólogo dizer: mantenha um diário” (Mills, 1982, p. 212).

Hoje, com um pezinho nesse novo ano e na nova escola, eu sei que essa atividade está apenas em hiato, que vai ter novos registros para surpreender. Mas sei, principalmente, que ela não será a mesma coisa, e que isso traz boas ideias. Porém, ainda em 2024, tendo acabado o espaço do caderninho e estando em duas escolas diferentes, resolvi mudar a dinâmica e a forma desses registros. Arrisquei. E, claro, arriscar pode nos levar a tombos feios. Foi o caso dessa vez, e levou até a me fazer dar um tempo na atividade, em meados de setembro ou outubro de 2024. Comprei outro caderno, de espiral e sem pauta, mas dessa vez de tamanho A4. Antes de botá-lo para circular (o que, antes, acontecia somente na primeira escola, em que fiquei por dois anos), expliquei como seria a nova dinâmica: ao invés de

apenas fazer o registro como era antes, os/as alunos/as poderiam interagir com o registro uns dos outros, deixando ou respondendo perguntas, desenhando sobre o que estava escrito ou vice-versa, ou da maneira como quisessem, que inventassem (pois nem eu mesmo conseguia antecipar o que vinha). E a galera curtiu demais, em ambas as escolas, já que poderia ser até mesmo uma forma de comunicação com esses alienígenas de outras esferas. Pois bem, estava fluindo legal, surgindo desenhos feitos em conjuntos, perguntas interessantes que traziam respostas ainda mais interessantes. Ainda não tinha conseguido olhar com calma o que estava rolando por essas páginas mas, pulando de mão em mão e de escola em escola, esse novo caderno ia ganhando forma.

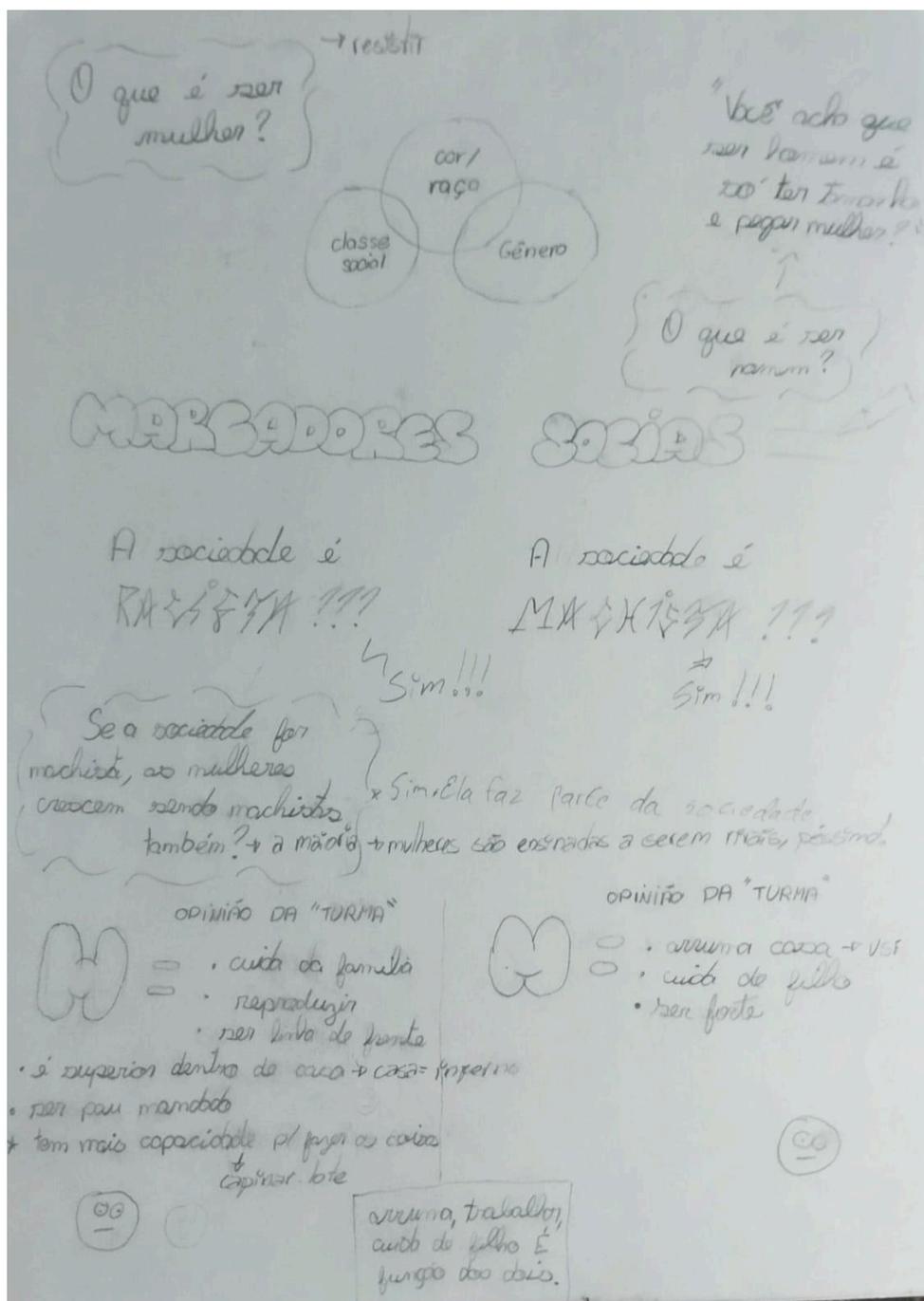


Imagem 24: registro no caderninho, acervo pessoal.

Porém, o inesperado pode ser também desconcertante em níveis escabrosos. E, num dia qualquer em que estava dando aula num 3º ano, escrevendo alguma coisa no quadro, uma aluna levantou a mão: “Professor, alguém desenhou uma suástica no caderno”. Gelei. Parei a aula na hora, peguei o caderninho. Rabisquei o desenho, rasguei a página em muitos pedaços, e joguei fora. Não sem antes conversar com os/as alunos/as sobre o que é nazismo, e como não era brincadeira desenhar esse tipo de símbolo. Quis inclusive fazer como fiz em 2023,

quando um professor de física fez a saudação nazista numa sala, e mudar meu planejamento em todas as turmas para discutir com os/as alunos/as o que é o nazismo, seus perigos ainda hoje (e cada vez mais). Mas fui atropelado pelas outras demandas, e me senti muito mal de não ter chutado as demandas para longe e feito isso.

Enfim, mesmo esse fim trágico e temporário do caderninho me mostra uma dimensão sua muito importante para nós, docentes. Ele é uma ferramenta de pesquisa, de ter algum contato com coisas que se passam bem por baixo do nosso nariz, que se escondem bem onde estamos olhando. É um momento de ver o que fica com os/as alunos/as, e o que eles deixam para nós. Momentos assim são raros, e, não construindo-os, seguiremos mesmo sem ver muita coisa. É uma maneira de investigar junto de quem nos investiga.

Inclusive, foi a partir desses exercícios de escrita e registro das aulas que se deu meu segundo encontro com a gambiarra, e que essa ideia invadiu minha pesquisa de mestrado. Aconteceu durante a já mencionada “sequência didática” de estudar o que é cultura, justo quando o esperado foi atropelado por uma outra forma de enunciar o que vínhamos discutindo, naquele instante em que um aluno dizia que toda cultura é uma gambiarra. E é desse momento que caio justo no terceiro encontro com a gambiarra, esse que foi definitivo, e que aconteceu até os fins da escrita desse texto (não me assustaria se continuasse depois que o mestrado acabar). Um dos/as alunos/as, ao registrar minhas aulas no caderninho, resolveu fazer um desenho:

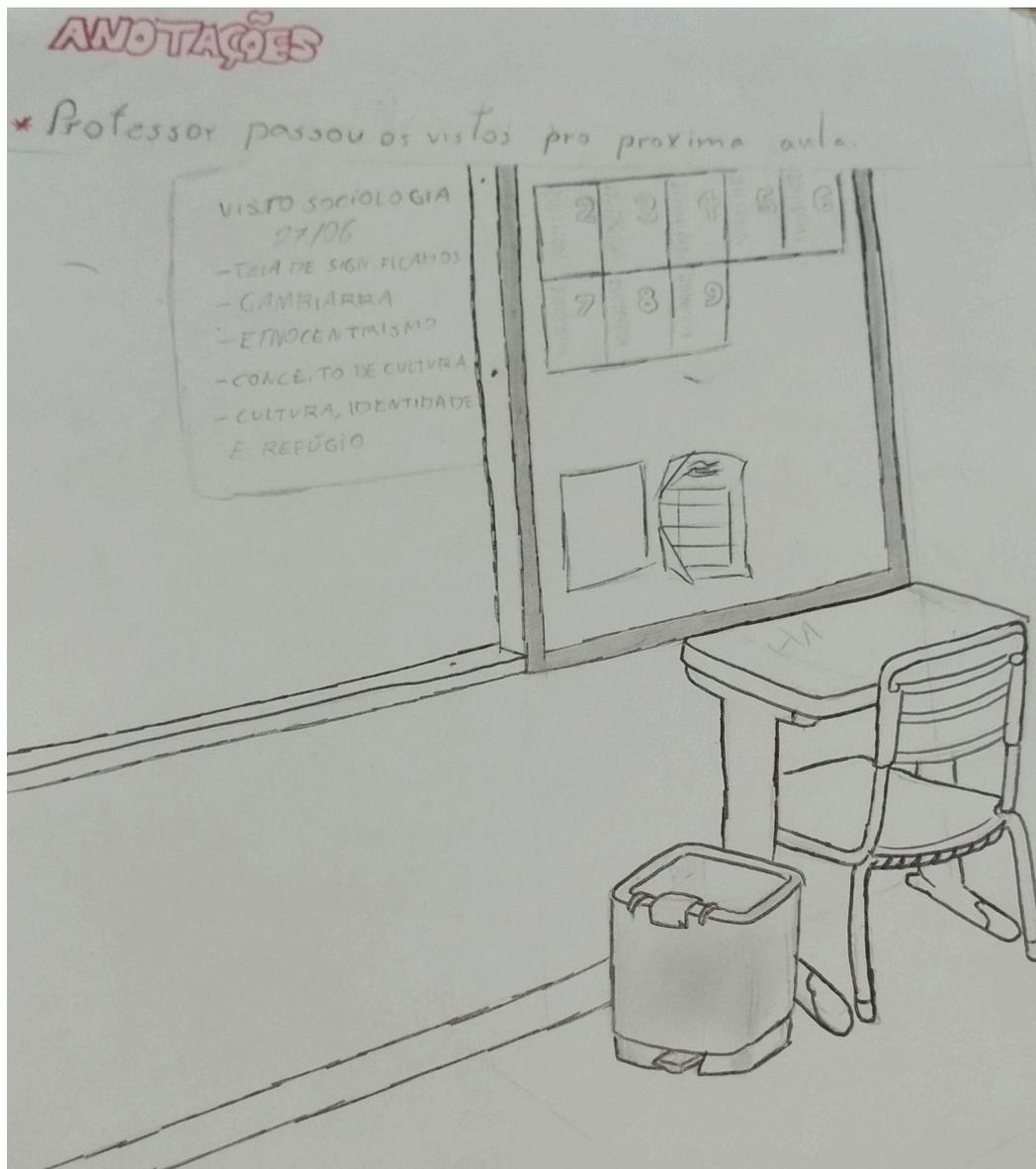


Imagem 25: registro no caderninho, acervo pessoal.

No quadro, de cantinho, escreveu a palavra GAMBIARRA, que seria um dos vistos que eu daria na aula seguinte. Mandando fotos do caderninho para minha orientadora, ela percebeu essa palavra, que eu mesmo já havia naturalizado ali. Perguntando o que era, expliquei todo o processo que nos levou até essa conclusão não tão comum. Isso desencadeou uma série de reações (al)químicas: Grazi me cobrou a leitura de “A estética política da gambiarra cotidiana” (Assunção; Mendonça, 2016), que eu havia deixado passar (resultado de uma mistura de memória ruim, trocentas aulas e tudo o que envolve o mestrado), e esse termo gerou tudo o que vimos. Foi tão potente para a pesquisa que, como força inventiva, a noção de gambiarra irrompeu para lugares que eu nem sabia, ou que nem existiam, causando sérios problemas para minha atenção e “instalando um estado de exceção, de *breakdown*”

(Kastrup, 2005, p. 1278) na minha pesquisa, que vinha apresentando dificuldades de mobilidade.

Portanto, mais do que investigação, práticas como a do caderninho podem ser dispositivos de instigação, de mover, de criar. Um espaço em branco, mais ou menos sobre nossas mãos, de colocar a inventividade sobre os rastros de nossas aulas, nas pegadas do conhecível e do irreconhecível. E de perceber que, nessa gambiarra toda que resta dessa atividade, desse registro sem resultado, fica para nós um olhar torto, muitos olhares vagando sobre caminhos que podemos seguir e distinguir.

## Capítulo 4. Baralho de perder o controle

De tudo o que foi dito e feito, a pergunta mote desta pesquisa, “*Como evidenciar e sensibilizar professores/as para a dimensão inventiva da docência?*”, abre para outras respostas que apenas a dissertação não dá conta. Diria que essa pergunta não busca respostas, muito menos que permita respostas definitivas, que fechem e deem certezas desses caminhos. Porém, mesmo trabalhando com essas impossibilidades, ou melhor, *porque* trabalhamos com essas impossibilidades, somos também chamados a caminhar na via das inventividades para dar algum contorno a esse problema. Afinal, se limites emergem a cada momento, “será necessário lidar com esse limite para, a partir daí, voltar a isso, girar em torno dele” (Guattari, 2012, p. 146) e nos dar a inventar alguma coisa também, nos sujar nesse playground. É por isso que, como produto pedagógico, chegamos com um jogo: Baralho de perder o controle.

É um jogo com inspirações oraculares. Retomando as discussões acima, sobre como estar atento à dimensão inventiva da docência, por vezes tão menosprezada, pode ser uma chave incandescente para fazer valer mais na educação, o jogo vem para adicionar um pouco mais de tempero nesse caldo. Afinal, “inventar” é coisa que se faz, muitas vezes, na base da falta (de base ou de controle). Mas também pode ser coisa vinda da percepção e apropriação de relações inesperadas, até meio tortas e “erradas”, dando-as consistência nas ligações de gambiarra, operando sentidos rasteiros. Por isso, a ideia de *serendipidade* desponta como um espectro nesse jogo. Serendipidade, enquanto “aptidão para fazer boas descobertas por acaso”, “descoberta acidental” (Magalhães, 2022, p. 1), nos faz atinar para a inventividade e o imprevisto, o “não dizer não” ao que chega e de ter que trabalhar com material tão inesperado quanto ingovernável, que é o caso do fazer docente. E o de não tomar nossa primeira impressão como um absoluto. Então, partindo da perspectiva de que “um acontecimento aparentemente desconexo, que para muitos não passaria de um contratempo ou lamentável insucesso, um espírito sagaz será capaz de identificar uma ideia com potencial e desencadear um plano de investigação” (*idem*, p. 1 - 2), notamos como a dimensão inventiva da docência se relaciona em boa dose com essa sagacidade e buscamos, com esse jogo, dar alguns passos e tropeços nessa direção.

Mas é claro que o que o jogo almeja não é “criar serendipidade”, pois isso é impossível de saída. Serendipidade não se força, acontece a penas, e cabe a nós desenvolver braços suficientemente longos e rápidos para tocar passarinhos no ar. O que se pode esperar desse produto é que ele ajude a fortalecer nossa “capacidade de observação aguda e o nosso

espírito curioso, inquisitivo e crítico perante fenômenos que nos vão surgindo pela frente” (Magalhães, 2022, p. 5). E, além disso, cultivar uma sensibilidade gambiológica para desconfiar dos polos absolutistas de certo/errado, entendendo que aquilo que vem fora de lugar, desacertado, informal ou informável é, ou no mínimo pode ser (*por que não?*), uma abertura de mundos e trilhas inesperadas.

Assim, jogar com a aleatoriedade, com a qual estamos acostumados na vida como na docência (e nos momentos que essas coisas costumam se trombar, que não são tão gerais como imaginamos), a partir de elementos inesperados entrando em rota de colisão, propomos um jogo de cartas que evidencie um pouco mais essas conexões e ajude-nos a operar com elas. Entendendo que “a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas” (Kastrup, 2005, p. 1277), e não de encontrar soluções, pois “problemas reais não têm soluções - eles devem ter tempo” (Ingold, 2020, p.65), precisamos de maneiras inesperadas de criar problemas, que não sejam exatamente “problematizar” (racionalizar, colocar em termos categóricos) o que nos acontece. E, para começar, é importante entender um pouco o que é a lógica oracular, e como ela pode funcionar como dispositivo inventivo.

Em um significado mais tradicional, a atividade de um oráculo “está relacionada com a adivinhação do futuro e vaticínio, com a revelação de coisas ocultas ou da vontade dos deuses” (Significados, s.d). E, definitivamente, não é esse o sentido que buscamos evocar aqui. Nada de futuro pronto, que pode ser escrutinado de antemão; sem deuses (ou Deus) definindo o destino de cada fio de cabelo. Mas a ideia de “oculto” ainda me é muito cara. O oculto não é coisa deliberadamente escondida. É aquilo que é turvo, meio místico no sentido mais ficcional da palavra. É um chamado à busca, a querer entender o que talvez não tenha sido feito para isso. E, sabendo disso, é entrar em uma busca perdida (ou no mínimo falha, incompleta), mas que vai nos tirar do lugar.

Portanto, apostamos em dar alguns contornos de oráculo ao jogo por entender que “revelações oraculares podem *transformar os próprios caminhos das pessoas*, além de portarem consigo o potencial de *apresentar novos elementos* sobre acontecimentos do passado, do presente e do porvir” (Mello, 2020, p. 43, grifos meus). Assim, a criação de um jogo de cartas que traga elementos diversos da dimensão inventiva da docência e do dia a dia de professores/as (problemas/questões; situações empíricas; ideias e frases de pensadores/as) pretende articular de forma diferencial essas coisas, dar outros contornos, travar outras trincheiras. A lógica oracular permite que a pessoa que joga, ou o termo que queria, relacione sua vivência às proposições sempre erráticas que o baralho trás. Mas somente se conseguirmos não levá-la tão a sério, e operar como quem opera uma máquina faltando

peças. Afinal, é apenas um jogo. E do corte das cartas e das lâminas, não se pode esperar mais do que algumas apostas.

### Como jogar?

O jogo foi pensado para docentes do ensino médio, e não necessariamente os de sociologia, para quem a pesquisa acabou pendendo. Mas pode ser que atinja outros, de outros níveis e lugares, enquanto ricocheteia. Sendo assim, é um oráculo que não desvela a verdade, não prediz futuro algum, porque futuro ainda não existe. Se fosse possível prevê-lo, estaria morta qualquer possibilidade de futuro, porque tiraria do mundo a dimensão do ainda não feito, do por fazer, do inexistente. E o inexistente, em qualquer campo da vida, é precondição para que possa existir alguma coisa. Está aí a dimensão inventiva da docência: a do por existir. Assim, a ideia desse produto é se colocar como um dispositivo de atenção, um disparador de sensibilidade gambiológica para docentes, uma vez que

“o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos” (Kastrup; Barros, 2020, p. 90).

Atravessando a lógica oracular, buscamos trazer a recombinação do disponível (e talvez apenas ainda não notado), a aleatoriedade e imprevisível, como uma forma de balançar nossas certezas, ajudar a colocar em outros termos, em outras histórias e lugares os personagens, pessoas, lugares, ações, coisas... que costumamos deixar em posições travadas e em campos cristalizados. É um jogo onde o principal objetivo é, justamente, virar a mesa, desregrar.

Nesse baralho, existem três tipos de carta:

- Que fazer?: apresenta, em forma de perguntas do tipo “que fazer?”, alguns dilemas, questões e problemas que colegas e amigos/as docentes (de sociologia, geografia e história) me contaram que sentem em seu cotidiano, e acrescentei algumas que sinto na minha própria prática. Essas respostas foram dadas a partir da pergunta “qual o maior problema que você enfrenta em relação ao planejamento e realização das suas aulas?”, e traduzi-las em forma

de perguntas de “que fazer” me pareceu mais operacional, mais possível de traçar relações com as outras categorias de cartas.

- Houve um dia...: trazem pequenos recortes, bastante resumidos, de 1) situações empíricas vividas/presenciadas por mim, tanto na minha trajetória docente quanto em trabalhos de campo e pesquisas das quais participei; 2) relatos de colegas, amigos e outros/as professores/s, contando sobre coisas que também presenciaram ou viveram. O que passa por todas essas situações reunidas é ter relação, de alguma maneira, com a dimensão inventiva da docência, onde foi necessário (ou seria possível, pensando em retrospecto) ter lançado mão de alguma gambiarra para dar jeito na demanda.
- Dizem por aí...: com frases, trechos e aforismas de diversas pensadoras/es, e nem todas vindas do campo das discussões em educação e docência, essas cartas trazem recortes, escolhidos por mim, com os quais trombei em momentos distintos da minha trajetória e que, tocando em algum lugar e deixando alguma marca ou cicatriz ali, me fizeram pensar por outros termos, com outras disposições, sobre dilemas e situações que eu enfrentava nas minhas práticas. Trago pessoas que “não são” do campo da educação justo por, ao fazer esse movimento de nos afastarmos de um saber especializado, podermos descobrir maneiras inventivas de operar, menos específicas, mais arejadas.

A maneira de jogar com essas cartas é bem simples (e, claro, a que vamos apresentar aqui não é a única). Antes de tudo, é bom ter em mente algum incômodo, alguma situação que lhe mobilize em sua prática. Daí, o resto é bem intuitivo. Tira-se uma carta de cada tipo, indicando que se inicie pela *Que fazer?*, para poder estabelecer algumas linhas de contorno com o incômodo em mente. Quais relações surgem entre seu incômodo e a pergunta da carta? A pergunta auxilia a delinear o incômodo, colocá-lo em outras palavras? O incômodo faz emergir da pergunta alguma situação vivida? A pergunta revela algum matiz menor nesse incômodo?

Em seguida, tira-se uma carta de *Houve um dia...*, e se lê atentamente a situação narrada, quantas vezes achar necessário. A partir das relações estabelecidas no momento anterior, essa carta vem trazer novas perguntas: já aconteceu algo parecido com você? O

acontecimento da carta se relaciona de alguma maneira com o incômodo evocado? De que maneiras a pergunta da carta anterior se relaciona com a situação lida? E em que isso toca seu incômodo? Se fosse você, na situação narrada, o que faria? Existe alguma resposta inesperada, algum proceder inventivo diante do que foi contado?

No último momento, já tendo pensado sobre as perguntas levantadas, tira-se uma carta do tipo *Dizem por aí....* A partir das ideias apresentadas, as frases vêm para trazer mais um deslocamento das relações que vinham sendo construídas. Então, pode-se pensar em perguntas do tipo: como posso ler a relação entre incômodo + *que fazer* + situação, a partir do que a frase está dizendo? Ela apresenta alguma chave de leitura distinta? Oferece algum elemento teórico ou de vivência que balanceia ideias rígidas de como proceder? O que a frase fala para a pergunta de *Que fazer?* O que a frase fala para a situação? O que a frase fala diretamente para meu incômodo?

Acho interessante, ainda, fazer algum tipo de registro, com palavras, desenhos ou o que for, para que haja mais um momento de transformar essa experiência do jogo, de produzir e inventar algo diferente com os materiais e os imateriais que esse caminho de pensar em etapas pode trazer. Mas, como disse anteriormente, essa é apenas uma maneira de se operar com esse jogo. Há outras possíveis, e algumas por serem inventadas. Pode-se, por exemplo, tirar apenas um dos tipos de carta, estabelecendo relações entre o que sair e o incômodo original. De toda forma, trarei, a seguir, uma rodada desse jogo que fiz para mim mesmo, a partir de cartas retiradas aleatoriamente. O incômodo de partida, já bastante recorrente em minha trajetória, é *chegar em uma nova escola, sem vínculos estabelecidos, sendo um desconhecido de colegas e alunos.*

Que fazer?

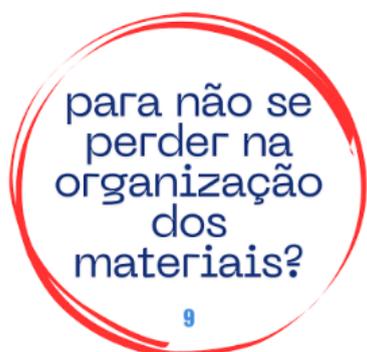


Imagem 26: versão anterior de uma das cartas de “Que fazer?”, acervo pessoal.

Houve um dia...

Saindo para pegar uma água durante o recreio, sou abordado por um grupo de alunos que parece afoito. "Você não vai acreditar no que o professor de física acabou de fazer", um deles me diz. E me contaram que, depois de um aluno zoar que seu comprimento parecia uma saudação nazista, ele de fato fez a saudação, desenhou uma suástica no quadro e perguntou aos alunos qual era o problema deles com o nazismo. Fui perguntar para outros alunos da sala, que confirmaram a história. Ainda chocado, fui contar para outros profs o ocorrido. Mas uma coisa já me veio à mente: mudei todo o meu planejamento da semana seguinte, para discutir com os alunos a situação...

7

Imagem 27: versão anterior de uma das cartas de "Houve um dia", acervo pessoal.

Dizem por aí...

10

*Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição... devemos estar completamente abertos a sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal.*

*Medo e ousadia, Paulo Freire*

Imagem 28: versão anterior de uma das cartas de "Dizem por aí", acervo pessoal.

Da articulação entre o incômodo (bem honesto, já que realmente nesse momento inicio em uma nova escola, e escrevo esse trecho em um domingo antes da primeira reunião de preparação para início de ano letivo) e as cartas sorteadas, algumas relações interessantes me vêm. Primeiramente, a novidade da escola vem com o desafio de, de alguma maneira, continuar o trabalho que venho fazendo nesses últimos anos enquanto docente, e que é cortado no centro pela questão de organização de materiais. Começando pela dúvida do *que é um material*, que coisa é essa que pode ser usada, manipulada na relação de aprendizado? Todos os vínculos na escola, de uma maneira ou de outra, são mediados por materiais, desde o espaço que dividimos (construído por nós e que nos constitui), até as coisas mais próximas de serem “didáticas”, como nossos planos, atividades, textos... manter uma boa organização material, no sentido mais amplo, me parece uma boa maneira de chegar na escola, de entender que é um espaço e um momento que dividimos com outras pessoas e que, portanto, desleixos podem fazê-lo mais difícil de habitar. Mais pessoalmente, essa pergunta sobre organização de materiais me toca, já que meus planejamentos de aulas<sup>37</sup>, agora agrupados em um caderno, antes eram feitos em pequenas folhas de papel, e não era raro que eu as perdesse por aí. Portanto, chegar com uma organização, nesse aspecto que já foi uma dificuldade para mim, pode apontar para uma melhor continuidade dos caminhos que proponho com minhas aulas.

A segunda e a terceira carta, entrando em relação com a primeira e com o incômodo, me intrigaram bastante. Trazendo uma situação bastante desconfortante, que chega a revirar o estômago, o que me chama bastante atenção é o fato de esse desconforto ter atingido bastante os/as alunos/as, a ponto de eles irem falar com o professor sobre o acontecimento. A partir do “ensinamento pelo exemplo” dos/as alunos/as, de não aceitar esse tipo de manifestação, o professor, aparentemente, deu uma resposta que demonstra abertura a essa demanda dos estudantes, que foi de repensar todo o seu planejamento para, usando do espaço que lhe cabia (até como “burocrata do nível de rua”), alterar todo o seu planejamento da semana para tratar frontalmente do problema. E, junto com tudo isso, creio que estar aberto a essas mudanças de rota repentinas, que demandam ainda mais trabalho é, meio paradoxalmente, “não se perder na organização”, tanto dos materiais quanto dos planejamentos. Para mim, nesse caso, se perder seria querer que a organização pré-pronta, que os materiais organizados previamente, se sobrepujassem a essa informalidade da raiva estudantil diante das situações absurdas, querer manter a qualquer custo o controle, se fechando a “ser aluno” dos/as alunos/as e das

---

<sup>37</sup> Que ainda têm forte aspecto de rascunhos, e raramente geram aulas muito parecidas umas com as outras, já que depende muito da maneira como os/as alunos/as embarcam na proposta.

situações. Vínculos novos (ou mesmo a renovação dos antigos) dependem de um equilíbrio de manha entre organização (respeito ao coletivo, ao que afeta outras pessoas), aprender com alunos e com colegas (nunca deixar de ser aluno, professor-pesquisador) e, acima e ao lado de tudo, se deixar afetar pelo que afeta os outros. É... eu estava realmente precisando pensar sobre isso.

### *Print and play*

Já que um dos objetivos do jogo é poder chegar a professores/as para colaborar nessa sensibilidade gambiológica, é preciso pensar nas suas maneiras de acesso e de compartilhamento. Por isso, querendo tornar esse jogo não apenas mais acessível, mas também mais manuseável e manipulável (no sentido de fazer dele algo que não foi premeditado, continuá-lo, ou mesmo rasgá-lo...), ele está disponibilizado no formato *print and play*, onde basta imprimir as cartas, fazer uns recortes, colagens, montagens e, simples assim, está pronto para ser usado. Um *template*, um molde pronto de cada tipo de carta também estará disponível para que cada jogador possa atualizar seu baralho com mais situações, problemas e citações que acharem pertinentes ou impertinentes. Ou mesmo criar outras categorias de carta, inventar outras maneiras de jogar, fazer o que for com esses oráculos, jogos.

### Um pé atrás

Como uma espécie de conclusão, queria apenas ressaltar algumas coisas que disse anteriormente. Não sou nada chegado a leituras “divinatórias” de oráculos, e minha aproximação do tarô veio muito por achá-lo um baralho intrigante, com cartas bonitas e uma aura de coisa “arcana”, como se houvesse alguma grande história a ser descoberta entre um embaralhar e outro. Hoje não acho que há histórias a serem descobertas, mas creio que esses oráculos são ótimas ferramentas para que possamos inventar algumas delas. A combinação de cartas não revela verdade alguma, ela empurra nossas incertezas (sempre bem-vindas, diga-se), dá elementos para pensar, para movimentar algumas engrenagens e modos de fazer que costumamos deixar parados. A começar pela disposição, pela disponibilidade de nomear um incômodo, o que já é um passo enorme para conseguir lidar com ele. E, como estamos falando de contar histórias, sempre bom lembrar que, para bom entendedor, vírgula é palavra. Essa ideia já acompanha meus modos de fazer desde a produção do Baralho da Experimentação, com o Ateliê, onde não apenas a inventividade estava presente, mas também

a lógica oracular e mesmo a aposta nessas jogadas com a aleatoriedade do Tarô para balançar os entendimentos do que está envolvido nos caminhos de uma pesquisa, ou de algumas docências. Chegamos a oferecer uma oficina no I Encontro de Esquizoanálise na UFMG (Alves; Schweig; Gontijo; Ferreira, 2025) que, baseando-se nas práticas de produção das cartas que desenvolvemos com nosso baralho, propusemos que os/as participantes produzissem também suas próprias cartas, que eram resultados inventivos que rearticulavam incômodos e ideias dos demais participantes, os quais circulavam durante os momentos da oficina. Dessa experimentação com baralhos de incômodos, meu produto de pesquisa tentou copiar sem fazer igual.

Com tudo isso, percebemos que, na lógica oracular, “não há garantia absoluta de que uma mensagem comunicada (...) seja totalmente precisa” (Mello, 2020, p. 43), e tanto melhor, porque a imprecisão, os parafusos a menos e os espaços vazios nos mapas são como que um grande respiro, a constatação de que ainda há algo a ser feito por aqui. E, meu amigo e minha amiga, tem coisa demais. Por isso, faça desse baralho o que quer que te coloque ar nos pulmões. Seria bom até se desse para fazer com ele um jogo de truco.

**Conclusão.** Ou não.

Por último, depois de andar todo esse caminho de pesquisa meio cambaleante, chego tonto trazendo uma introdução a essa dissertação. Talvez venha um tanto atrasada, depois do fim da festa, para alertar que é nos escombros e nas ruínas, nas bagunças das festas dos outros que a vida continua. E considero-a uma introdução porque, mesmo encerrando esse texto extenso, espero que tudo isso seja um começo para outras investigações e que todo esse trabalho seja um motor de me fazer querer continuar pensando (depois de dar um tempo meio sabático de pesquisa acadêmica, que é primordial nos meus planos). Pensar e produzir coisas sem precisar do quadro acadêmico vai ser, por si só, uma experiência de inventividade docente ímpar.

Assim, como uma celebração das pontas soltas que fui deixando nos rastros dos capítulos passados, pontuar esse encerramento pelas metades é, para mim, um lembrete de que o fim deste mestrado não é o fim da minha pesquisa. Sem vínculo com universidade (apenas por um tempo, espero), esse professor deve continuar se infiltrando em ser pesquisador, enquanto, na base das gambiarras e do fazer em conjunto, dá e ganha vida a alguns inventos. E para isso, haja vento.

Acho que nem preciso frisar que as perguntas mote desta pesquisa, *Como evidenciar e sensibilizar professores/as para a dimensão inventiva da docência? Como produzir uma sensibilidade gambiológica na prática docente?*, são questões sem resposta. Como professor, nas aulas de sociologia, gosto de trazer questões assim para discutir com os/as alunos/as, questões que não comportam respostas que as fechem. Há sempre alguém que me questiona: Pra que que servem essas perguntas, então? E sinto que, nesse mestrado, tive oportunidade de descobrir outros sentidos da resposta que costumo dar para eles: perguntas sem resposta servem para nos movimentar, nos tirar do lugar. Então, é isso, pode escrutinar com cuidado cada canto ou vértice de tudo o que está escrito aqui, que te garanto que nenhuma resposta saltará aos olhos. Fiz questão disso. Mas, nessa falta de resposta, ao menos foi possível manufacturar algumas incertezas, que podem nos ajudar a intrometer vírgulas em enunciados lineares demais.

Começando pela sensibilização acerca da dimensão inventiva na docência, é interessante retomar que as tentativas de normatização e de controle do trabalho docente, bem como a precarização das condições de trabalho, não vêm de hoje (Oliveira, 2004). O NEM

pode ter enrijecido ainda mais os mecanismos de controle e ampliado a precarização, mas as reformas na educação, que vão nas esteiras mercadológicas neoliberais, datam de meados dos anos 1990 e não pararam por lá (*idem*, p. 1129). Seja por qual motivo for, político-ideológicos-mercadológicos, as tentativas de terraplanagem do trabalho docente são perenes. E, como percebemos, as resistências a elas também. Se as subjetividades docentes são empurradas para se adequarem a noções de eficiência e produtividade (Ball, 2004), esses/as mesmos/as docentes dão seus jeitos de desviar. E desviar do controle é encarar o descontrole como forma de prosseguir.

Portanto, notamos que abraçar com mais corpo a dimensão inventiva da docência e sua imprevisibilidade, que se desvia de qualquer “quadro de leis e princípios invariantes” (Kastrup, 2005, p.1274), passa por nunca deixar de ser um pesquisador, um incomodado com as coisas que acontecem ao redor, compreendendo que assumir alguns riscos, fora do papel, é o que mantém as rachaduras na educação respirando. Além disso, inventar é também não se permitir ser “apenas” professor, se enfunando nas salas de aula e nas nossas disciplinas como se elas bastassem ao que as escolas podem ser. E, com isso, deixar sempre escapar de nós algo de aluno, de artista ou de bicho. Nessa toada, é ainda mais importante desenvolver modos de fazer sempre em conjunto, em coprodução com colegas e alunos/as, mesmo em momentos em que estamos experimentando alguma solidão ou agonizando com o toque perpendicular da solidão. Tem também algo de alívio nisso, de aceitar que as coisas são feitas de restos, mesmo quando se apresentam com suposta inteireza, e que manusear esses restos de forma inventiva é dar respostas que não se espera para as perguntas que ninguém ainda fez.

Enfim, não pode existir manual para produzir “sensibilidade gambiológica”. Mas se aliar à política da invenção, com todas as suas consequências, demanda um enfrentamento a essa educação formulada para responder perguntas prontas, sabendo que essa prontidão deriva da necessidade que os mercados têm daquilo que é reproduzível sem falhas nem ruídos. Isso fica bastante perceptível quando a “parte diversificada”, proposta pela BNCC e que ressoa na efetivação prática dos Itinerários Formativos do NEM, parecem anexos descartáveis diante do currículo comum, que cai nas avaliações nacionais, e que é o cerne dessas reformas que buscam enxertar padrões.

E, benzadeus, vamos caminhando para um fim, nem que seja com um corte abrupto desse falatório. Se já delonguei demais a dissertação inteira, vou tentar não repetir isso aqui. Catando os pedaços que restaram, achando cacos e remontando-os, temos os vultos das gambiarras que compuseram essa pesquisa, as pontas soltas que, se não existissem, seria

preciso inventá-las. E, dessas inventividades docentes que vieram parar aqui, depois do banho de academia adequado, meu “eu professor” acha que vale pontuar algumas coisas. A começar pela cacofonia das rotinas escolares, e que é uma coisa impossível de se reproduzir no silêncio supostamente harmônico de um texto. “Inventar”, nessas rotinas atropeladas das escolas, vai muito além ou aquém de assumir uma política da invenção, e está, muitas vezes, mais próximo de cavar na unha uma demipolítica do que é possível. Possível para educar, possível para abrir uma fresta de sentido, possível para sobrevivência mental ou corporal do/a professor/a. E, assim, fica um lembrete para as torres onde chegar esse murmúrio: a educação básica tem muito o que dizer. Mas, para ouvir, é preciso três pés nas escolas e pelo menos um ouvido quebrado.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Árlan Maciel Cunha; SCHWEIG, Grazielle Ramos; FERREIRA, Mateus Santos. **Interpelações da Cartografia de Deleuze e Guattari ao Ensino de Ciências Sociais.** *in* NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; CASTILHO, Pedro Teixeira. Humanidades, pensamento crítico e seus percursos formativos. Belo Horizonte: Incipit, 2024.

ALVES, Árlan Maciel Cunha; SCHWEIG, Grazielle Ramos; GONTIJO, Maria Tereza Couto; FERREIRA, Mateus Santos. **Produzir oráculos, ativar processos de criação na pesquisa.** *in* OLIVEIRA, Bianca Rodrigues; VIANA, Igor Campos; PEIXOTO, Tereza Cristina. Esquizoanálises no Brasil: ressonâncias estéticas, clínicas e políticas em emergência. Belo Horizonte: Editora Expert, 2025.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras.** 11ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ASSUNÇÃO, Helena Santos; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **A estética política da gambiarra cotidiana.** *Compólitica*, v. 6, n. 1, p. 92-114, 2016.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 1105-1126, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** *Educação em Revista*, n. 10, p. 05-15, 1989.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem.** *Retratos da escola*, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Docência: espaço de experimentação e formação.** *Em Aberto*, v. 35, n. 115, 2022.

CINEAD LECAV. **Abecedário Virgínia Kastrup: Cartografias da Invenção (2019).** Youtube, 6 de novembro de 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU&ab\\_channel=CINEADLECAV](https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU&ab_channel=CINEADLECAV). (Acesso em 03/12/2024)

COSTA, Luciano Bedin da. **A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa.** Paralelo, ed. 15. Dezembro, 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar.** Revista Digital do LAV, [S.l.], p. 066-077. Agosto, 2014.

DA SILVA MALHÃO, Rafael. **Práticas desviantes: da gambiarra a desobediência tecnológica, quebrando a sócio-lógica do capital.** Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, 2015.

DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** Revista de antropologia, p. 13-37, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: rizoma.** Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 1, p. 11-37, 1995.

DIAS, Jamille Pinheiro et al. **Uma ciência triste é aquela em que não se dança.** Revista de Antropologia, v. 59, n. 2, p. 155-186, 2016.

ESTEVES, Bruna. **‘Não é que o menino não aprendeu, o professor não ensinou’, diz secretária-adjunta de educação de MG.** Itatiaia, Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/politica/2024/01/30/nao-e-que-o-menino-nao-aprendeu-o-professor-nao-ensinou-diz-secretaria-adjunta-de-educacao-de-mg> (Acesso em 30/11/24).

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. **O encontro é uma ferida.** In: Excerto da conferência-performance Secalharidade. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 57<sup>o</sup> ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018.

FREUD, S. **Obras completas, volume 19: Moisés e o monoteísmo, compêndio da Psicanálise e outros textos.** São Paulo: Companhia das Letras.(Obra original publicada em 1937), 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUATTARI, Félix. **Caosmose.** São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. **A burocracia de nível de rua na discricionarietà docente.** Educação & Realidade, v. 47, p. e110669, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

HICKMANN, Roseli Inês; MORITZ, Maria Lúcia Rodrigues de Freitas (organizadoras). **Sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagem.** Porto Alegre : UFRGS, 2013.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

INGOLD, Tim et al. **Criatividade e improvisação cultural: uma introdução.** Todas as Artes, v. 1, n. 2, 2018.

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto.** Horizontes Antropológicos, v. 21, p. 21-36, 2015.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.** Horizontes antropológicos, v. 18, p. 25-44, 2012.

KASPER, Pierre Christian. **Aspectos de um desvio de função.** Campinas: IFCH, 2004.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. **Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica.** in PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo** in PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** Educação & Sociedade, v. 26, p. 1273-1288, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** Campinas: Papyrus, 1989.

MAGALHÃES, Alexandre Lopes. **Serendipidade na investigação científica**. Revista de Ciência Elementar, v. 10, n. 4, 2022.

MANSUR, Rafaela. **Tire dúvidas sobre o novo ensino médio em Minas Gerais; modelo entra em vigor em 2022**. Portal G1, Minas Gerais, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/07/tire-duvidas-sobre-o-novo-ensino-medio-em-minas-gerais-modelo-entra-em-vigor-em-2022.ghtml> (Acesso em 05/12/2024)

MELLO, Marcelo Moura. **Articulação oracular e pesquisa de campo**. Aceno-Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 7, n. 13, p. 35-52, 2020.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINAS GERAIS. **Diário Oficial do Executivo do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2021-11-13> (Acesso em 05/12/2024).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MINER, Horace. **Ritos corporais entre os Nacirema**. You and the others: readings in introductory anthropology. Cambridge: Erlich, 1976.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; LEMOS, Anaylla da Silva; CANUTO, Mônica Borbosa. **O GLOBAL EDUCATION REFORM MOVEMENT (GERM) E A BNCC: performatividade para formação e práticas docentes**. Revista Teias, v. 24, n. 74, p. 10-22, 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. **Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador** in PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Alteridade e raça entre África e Brasil**. Revista de Antropologia, v. 63, n. 2, p. 1-14, 2020.

RILEY, Jana; SETTE, Maria de Lourdes. **Tarô: dicionário e compêndio**. Zahar, 2000.

RORTY, Richard; WILLIAMS, Michael; BROMWICH, David. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton, NJ: Princeton university press, 1989.

SALES, Bruna. **Reforma do Novo Ensino Médio cobre “lacunas” do modelo anterior, avalia especialista**. CNN Brasil, São Paulo, 14 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/reforma-do-mec-no-novo-ensino-medio-cobre-lacuna-s-do-modelo-anterior-avalia-especialista/> (Acesso em 05/12/2024).

SCHERER, Susana Schneid. **Performatividade e a fragmentação do trabalho docente na escola pública**. Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 38, p. 116-131, 2022.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. 1º ed. Porto Alegre: Editora CirKula, 2015.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa**. Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia, 2022.

SCHWEIG, Grazielle Ramos; ALVES, Árlan M. Cunha. **Pesquisa, experimentação e atenção ao acontecimento: agenciamentos entre Ciências Sociais e ensino**. In: VIII Seminário Conexões: Deleuze e corpo e cena e máquina e... Campinas, Unicamp. 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1rqUo0Q98u3\\_9tSiDKgjUCM0li3ZKpUD8/view](https://drive.google.com/file/d/1rqUo0Q98u3_9tSiDKgjUCM0li3ZKpUD8/view)

SIGNIFICADOS. **O que é Oráculo?** Disponível em: <https://www.significados.com.br/oraculo/>. Acesso em: 26 out. 2023

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação, Santa Maria, v. 43. n. 3, p. 521-534, jul./set, 2018.

TADDEI, R.; GAMBOGGI, A. L. **Educação, antropologia e antologias**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 1, p. 27-38, 2016.

URIARTE, Urpi Montoya. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 11, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

BARALHO DE.....

PERDER

O

TRON

ÁRLLAN MACIEL  
CUNHA ALVES

COM ORIENTAÇÃO DE  
GRAZIELE SCHWEIG

Este recurso educacional é  
parte integrante da  
dissertação intitulada

**GAMBIARRAS E  
INVENTIVIDADES NO  
COTIDIANO DOCENTE**

defendida no âmbito do  
Promestre - Mestrado  
profissional, da Faculdade de  
Educação da UFMG, em abril de  
2025

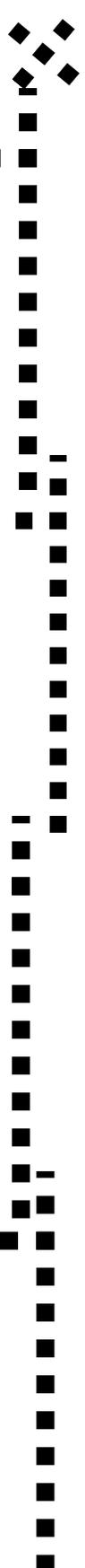
Este jogo foi pensado para docentes da educação básica, mas pode ser que atinja outros/as, de outros níveis e lugares, enquanto ricocheteia.

É algo como um **ORÁCULO**

Só que ele não desvela a verdade, não prediz futuro algum, porque futuro ainda não existe. Se fosse possível prevê-lo, estaria morta qualquer possibilidade de futuro, porque tiraria do mundo a dimensão do ainda não feito, do por fazer, do inexistente. E o inexistente, em qualquer campo da vida, é precondição para que possa existir alguma coisa.

Está aí a dimensão inventiva da docência: a do por existir.

A ideia desse baralho é se colocar como um dispositivo de atenção, um disparador de sensibilidade gambiológica...

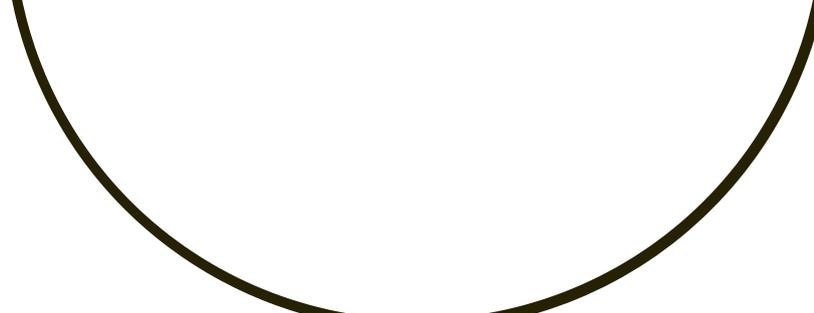


Buscamos trazer a recombinação do disponível (e talvez apenas ainda não notado), a aleatoriedade e o imprevisível, como forma de balançar nossas certezas, ajudar a colocar em outros termos, em outras histórias e lugares os personagens, pessoas, lugares, ações, coisas... que costumamos deixar em posições travadas e em campos cristalizados.

É um jogo onde o principal objetivo é, justamente, virar a mesa,

**DESREGRAR.**

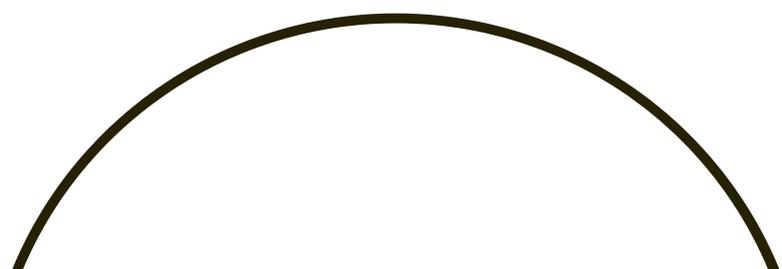
Nesse  
baralho,  
existem  
três tipos  
de cartas.



Cartas de **QUE**  
**FAZER?**

Apresentam, em forma de perguntas, alguns dilemas, questões e problemas que colegas e amigos/as docentes sentem em seu cotidiano (acrescidas de outras que sinto na minha própria prática).

Os dilemas surgiram a partir da pergunta “qual o maior problema que você enfrenta em relação ao planejamento e realização das suas aulas?”. As respostas foram traduzidas em forma de “que fazer?”.



Cartas de

## HOUVE UM DIA...

Trazem pequenos recortes de

- 1) situações empíricas vividas/presenciadas por mim, tanto na minha trajetória docente quanto em trabalhos de campo e pesquisas das quais participei; e
- 2) relatos de colegas, amigos e outros/as professores/as, contando sobre coisas que também presenciaram ou viveram.

Todas têm relação, de alguma maneira, com a dimensão inventiva da docência, onde foi necessário ter lançado mão de alguma gambiarra para dar jeito na demanda.

Cartas de

# DIZEM POR AÍ...

Trazem frases e ideias, escolhidos por mim, com as quais trombeei em momentos distintos da minha trajetória, e que me fizeram pensar por outros termos, com outras disposições, sobre dilemas e situações que eu enfrentava nas minhas práticas.

A maneira de  
jogar com essas  
cartas é bem  
simples\*:

\*e, claro, a que  
vamos apresentar  
aqui não é a  
única, há sempre  
espaço para  
inventar.

Antes de tudo, é bom ter  
em mente algum



ou alguma situação que  
lhe mobilize em sua  
prática. Daí, o resto é  
bem intuitivo.

Tira-se uma carta de cada tipo, indicando que se inicie pela

## QUE FAZER?

para poder estabelecer algumas linhas de contorno com o incômodo em mente. Pergunte-se:

Quais relações  
surgem entre seu  
incômodo e a  
pergunta da carta?

A pergunta auxilia a  
delinear o  
incômodo, colocá-  
lo em outras  
palavras?

A pergunta  
revela algum  
matiz menor  
nesse  
incômodo?

O incômodo faz  
emergir da  
pergunta alguma  
situação vivida?

Em seguida, tira-se uma  
carta de

**HOUVE UM DIA...**

e lê-se atentamente a  
situação narrada, quantas  
vezes achar necessário. A  
partir das relações  
estabelecidas no momento  
anterior, essa carta vem  
trazer novas perguntas:

Já aconteceu algo parecido com você?

O acontecimento da carta se relaciona de alguma maneira com o incômodo evocado?

De que maneiras a pergunta da carta anterior se relaciona com a situação lida?

E em que isso toca seu incômodo?

Se fosse você, na situação narrada, o que faria?

Existe algum proceder inventivo diante do que foi contado?

No último momento, já tendo pensado sobre as perguntas levantadas, tira-se uma carta do tipo

## DIZEM POR AÍ...

A partir das ideias apresentadas, as frases vêm para trazer mais um deslocamento das relações que vinham sendo construídas. Então, pode-se pensar em perguntas do tipo:

Como posso ler a relação entre incômodo + que fazer + situação, a partir do que a frase está dizendo?

Ela apresenta alguma chave de leitura distinta? Oferece algum elemento teórico ou de vivência que balanceie ideias rígidas de como proceder?

O que a frase fala para a pergunta de Que fazer?

O que a frase fala para a situação?  
O que a frase fala diretamente para meu incômodo?

~~Fim de jogo... e um pé atrás.~~

Querendo tornar esse jogo não apenas mais acessível, mas também mais manuseável e manipulável (fazer dele algo que não foi premeditado, continuá-lo, ou mesmo rasgá-lo...), ele está disponibilizado no formato print and **PLAY**.

Basta imprimir as cartas, fazer uns recortes, colagens, montagens e, simples assim, está pronto para ser usado.

É possível que todo esse modo de fazer sugerido seja realizado individualmente (você com seus botões) ou em duplas, grupos (com uma pessoa tirando as cartas para outra e, assim, juntos/as pensando as relações entre elas e os incômodos elencados).

Um template, um molde pronto de cada tipo de carta também está disponível para que cada jogador/a possa atualizar seu baralho com mais situações, problemas e citações que achar pertinentes ou impertinentes.

Pode-se também criar outras categorias de carta, inventar outras maneiras de jogar, fazer o que for com esses oráculos, jogos.

Não sou nada chegado  
a leituras  
“divinatórias” de  
oráculos, e algum  
fascínio que tenho  
por baralhos como o  
tarô vem muito por  
achá-los  
intrigantes, com  
cartas bonitas e uma  
aura de coisa  
“arcana”, como se  
houvesse alguma  
grande história a  
ser descoberta entre  
um embaralhar e  
outro.

Hoje não acho que há  
histórias prontas a  
serem descobertas  
através de cartas,  
mas creio que esses  
oráculos são ótimas  
ferramentas para que  
possamos inventar  
algumas novas  
narrativas.

A combinação de  
cartas não  
revela verdade  
alguma, ela  
empurra nossas  
incertezas  
(sempre bem-  
vindas, diga-  
se), dá  
elementos para  
pensar, para  
movimentar  
algumas  
engrenagens e  
modos de fazer  
que costumamos  
deixar parados.

Começar pela disponibilidade de nomear um incômodo já é um passo enorme para conseguir lidar com ele. E, como estamos falando de contar histórias, sempre bom lembrar que, para bom entendedor, vírgula é palavra.

Na docência como na vida, não há garantias absolutas.

Tanto melhor, porque a imprecisão, os parafusos a menos e os espaços vazios nos mapas são como que um grande respiro. São a constatação de que ainda há algo a ser feito por aqui. E, meu amigo e minha amiga, tem coisa demais.

Por isso, faça desse baralho o que quer que te coloque ar nos pulmões. Seria bom até se desse para jogar com ele umas partidas de truço...

Que  
fazer?

Que  
fazer?

Que  
fazer?

Que  
fazer?

Que  
fazer?

Que  
fazer?

quando  
sentimos que  
não temos  
repertório ou  
arsenal de  
práticas?

quando nos  
deparamos  
com o  
desinteresse  
dos/as  
alunos/as?

para ser  
menos  
tímido?

para lidar com  
os dias atípicos  
que atropelam  
nossos  
planejamentos?

para ser um/a  
pesquisador/a  
da própria  
prática?

para lidar com  
falta de tempo  
para planejar  
aulas?

para lidar  
com a falta de  
tempo durante  
as aulas?

para lidar  
com os  
diferentes  
perfis de  
alunos/as  
numa mesma  
aula?

para não se  
perder na  
organização  
dos  
materiais?

para que o  
planejamento  
seja menos  
solitário?

para escapar  
da lógica  
quadro +  
exposição +  
atividade de  
fixação?

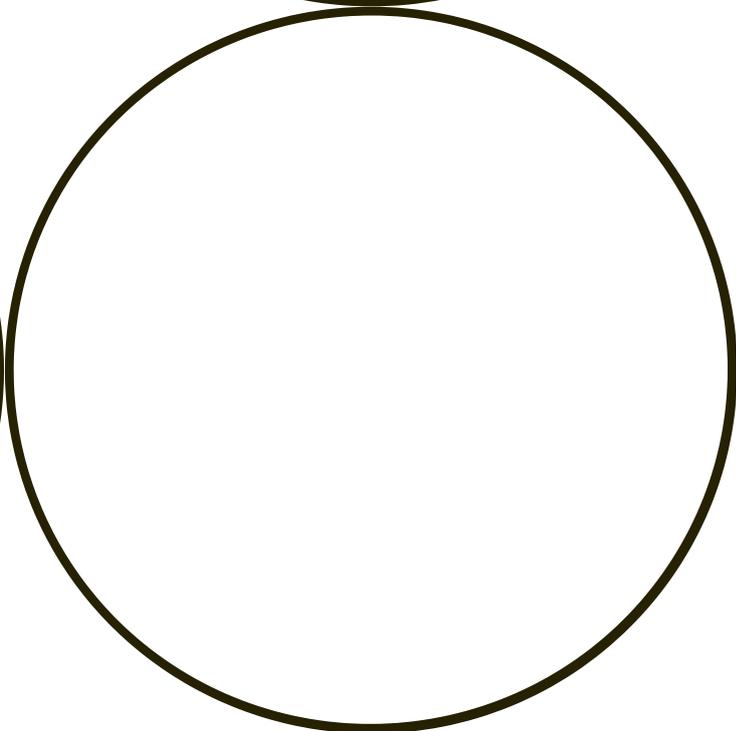
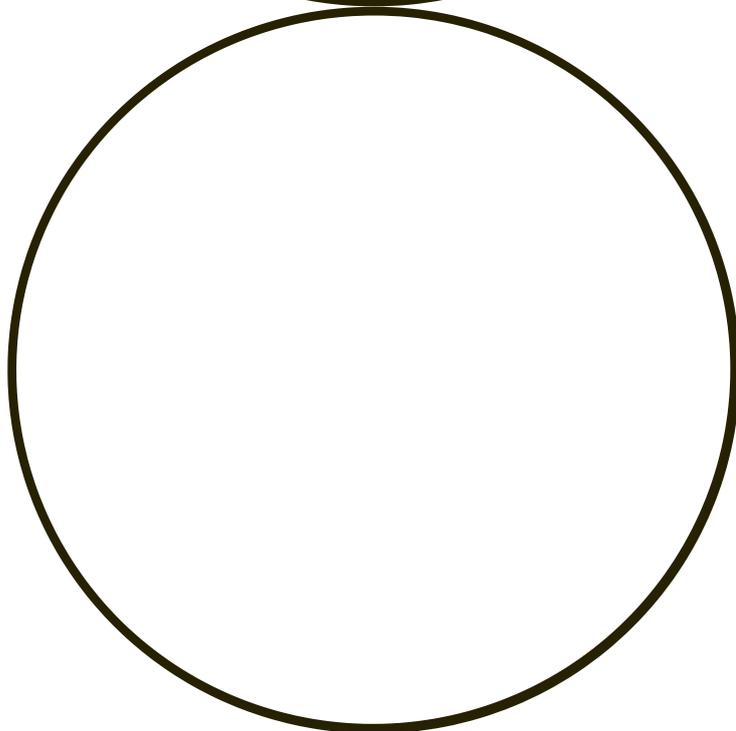
para lidar  
com a  
rejeição  
dos/as  
alunos/as?

para lidar  
com as  
diferenças de  
visão de  
outros/as  
profs?

para lidar  
com as  
alterações no  
currículo?

com os  
roteiros e  
manuais que  
caem prontos  
nas nossas  
mãos?

para não estar  
demasiadamente  
certo das nossas  
certezas?



**houve  
um  
dia...**

**houve  
um  
dia...**

**houve  
um  
dia...**

**houve  
um  
dia...**

Eu improvisava bastante. Tipo, se a turma estava muito agitada e não conseguia se concentrar em nada, eu ia lá e passava um texto para eles acalmarem. Se estavam muito apáticos, um exercício escrito. Muita coisa era “inventada” na hora (mas claro, inventada dentro de um conhecimento que já existia)...

A professora foi anotando as falas da aluna, no quadro. Os alunos, todas e todos, mesmo que poucos (ou talvez *porque* eram poucos) colocavam uma atenção impressionante nos rumos da conversa. E assim a aula se desenvolveu, com uma coisa meio mágica, meio magnética, de uma troca que era uma conversa ao mesmo tempo muito complexa e muito fácil de ir seguindo, entendendo e se envolvendo...

Cheguei na escola, sem avisar e sem saber, em um dia que a direção fazia uma reunião com os/as estudantes. Me achei do pátio, onde ocorria a reunião, com uma grande quantidade de alunos/as e alguns/as aparentes professores/as sentados/as em roda e, no centro do círculo, a diretora. A reunião, fiquei bem surpreso de ver, era uma espécie de “abertura da caixa preta” do Novo Ensino Médio para seus/suas alunos/as. Assim, a partir das perguntas que os/as alunos/as iam trazendo, a diretora respondia, fazia apontamentos e desenhava algumas possíveis soluções em conjunto...

Já estamos nos fins do ano letivo, depois de meses de contato apenas *online* com os/as alunos/as. Muitos/as continuam mandando as atividades por vias digitais. Assim, já no último bimestre, um aluno me manda uma mensagem por whatsapp, perguntando se podia me enviar as atividades por lá mesmo. Meio contrariado, por não ser um meio “oficial”, respondo que sim. Ao que ele emenda outra pergunta que, para nós da sociologia, que temos uma aula por semana, já é, infelizmente, bem conhecida: “E você é professor de que mesmo?”...

A aula, nesse dia, seria na biblioteca, pois a sala estava inutilizável. Com alunos/as espalhados/as entre as mesas redondas, a impressão que eu tive é de que a turma era formada por pequenas ilhotas, cada uma com suas características e “cultura” próprias. Tinham as ilhas das conversas e risadas, a ilha dos jogos e baralhos, a ilha dos celulares na cara. No meio e entre essas ilhas, onde a vida própria parecia fazer mais sentido desconectada das tentativas docentes, navegava a professora, tentando catar para as suas explicações alguma atenção perdida, jogando uma rede e buscando um ouvido ou outro...

Em uma manhã de terça, a sala estava bastante vazia, contava apenas com 7 alunos, 3 meninas e 4 meninos. Como é de praxe nessas situações, ao verem a professora entrar na sala, já foram logo pedindo para ser aula livre, alegando a vazidão da turma. Como também é de praxe, temos que negar, e foi o que a professora fez, com um sorriso de “todo dia isso, cara”. Ainda assim, ao contrário das salas com turmas cheias, deixou que os/as alunos/as se movimentassem mais livremente pelo espaço, sem obrigação de se sentarem em suas respectivas carteiras, enquanto escrevia no quadro o assunto que trabalhariam no dia...

Saindo para pegar uma água durante o recreio, sou abordado por um grupo de alunos que parece afoito. “Você não vai acreditar no que o professor de física acabou de fazer”, um deles me diz. E me contaram que, depois de um aluno zoar que seu comprimento parecia uma saudação nazista, ele de fato fez a saudação, desenhou uma suástica no quadro e perguntou aos alunos qual era o problema deles com o nazismo. Fui perguntar para outros alunos da sala, que confirmaram a história. Ainda chocado, fui contar para outros/as profs o ocorrido. Mas uma coisa já me veio à mente: mudei todo o meu planejamento da semana seguinte, para discutir com os alunos a situação...

Quando fui pegar minhas provas bimestrais, para aplicá-las logo no primeiro horário, veio a surpresa: minhas provas, não haviam sido impressas. Meio desesperado, precisava avaliar os alunos de alguma forma. Minha cabeça fritava. Chegando na turma, taquei o f\*da-se. Contei que já estava com uma prova pronta, mas que a escola não a imprimiu. Então, juntando as ideias que vinham na hora com algumas que vieram no caminho da sala, e misturando com coisa que colegas costumam fazer bastante (mas que eu mesmo nunca tinha tentado) expliquei pros/as alunos/as qual seria meu trabalho avaliativo do bimestre: eles/as fariam um mapa mental, resumindo os aspectos que estudamos sobre o que é cultura, relacionando com exemplos do seu dia a dia...

Com uma aula da disciplina básica por semana, duas de alguma matéria aleatória dos Itinerários Formativos, a professora acabou adotando uma tática de subversão curricular: transforma a aula de itinerário em mais uma de sua matéria de origem. Em todas as suas três aulas semanais na mesma turma, registra no quadro, além do corriqueiro "Bom dia!", também o nome mesclado "Sociologia e Humanidades". Por mais que, na prática, não tenha o mesmo efeito e legitimação do que se fossem três aulas de sociologia na semana, essa tática amplia as possibilidades do que podemos fazer com a disciplina, expandindo o mingado encontro semanal com os quais nos acostumamos...

Substituindo uma professora de química, com atestado pra mais de mês, a professora de história, naquele dia, foi para as turmas onde estaria a professora afastada (o que, por si só, é um arranjo infralegal feito pelas escolas). Diante da reclamação dos alunos de que, na iminência de chegar o Enem, estavam perdendo tantas aulas de química, deu um passo ousado: levou os/as estudantes para a biblioteca, organizou-os/as em grupos e, junto com eles/as, pesquisou quais eram os conteúdos principais dessa matéria, fazendo uma espécie de grupo de estudos provisório...

Ouvi um professor de matemática, do noturno, contar que teve que dar aula em uma sala que possuía apenas um quadro negro, e que a escola não tinha giz disponível. Diante dessa falta, ele arrastou um armário para o lado e, no espaço pequeno de azulejo que fica ao lado do quadro, escreveu com o canetão que usamos nos quadros brancos. Fez o azulejo virar quadro, na falta de um quadro usável...

**DIZEM  
PQR  
AI...**

<p>Rejeite os que vêm se oferecer: não vá procurar os que se afastam de você, e conte os que ficam. Se só tiver um, comece com esse.</p> <p>Semente de Crápula, Fernand Deligny</p>	<p>A estratégia da pedagogia das encruzilhadas, como guerrilha epistêmica, é seduzi-los para que eles entrem no mato. Lá, ofereço a todos uma casa de caboclo. Ah, camaradinhas, a mata é lugar de encantamento...</p> <p>Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino</p>
<p>... eles estão muito habituados a ouvir um monólogo, não é comum que se aventurem a formular suas dúvidas...</p> <p>O negro visto por ele mesmo, Beatriz Nascimento</p>	<p>... para que nos serve história?... A história é como o campo, o território dos vencedores. Não adianta contrapô-la uma história dos vencidos. Ainda não fomos vencidos.</p> <p>O negro visto por ele mesmo, Beatriz Nascimento</p>
<p>Eles são quarenta. Você pergunta "quem realmente quer jogar?" Vinte e cinco levantam a mão. Você leva todos até a quadra. E são os outros quinze que jogam.</p> <p>Semente de Crápula, Fernand Deligny</p>	<p>A palavra é carne, materializadora da vida, propiciadora de acontecimentos.</p> <p>Pedagogia das encruzilhadas, Luiz Rufino</p>

<p>Em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles.</p> <p>Medo e ousadia, Paulo Freire</p>	<p>Eu ouvia esses novos idiomas e sentia que a classe estava indo bem quando se expressava por meio de falas não defensivas.</p> <p>Medo e ousadia, Paulo Freire</p>
<p>Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto.</p> <p>Medo e ousadia, Paulo Freire</p>	<p>Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição... devemos estar completamente abertos a sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal.</p> <p>Medo e ousadia, Paulo Freire</p>
<p>Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer.</p> <p>Ensinando pensamento crítico, bell hooks</p>	<p>No papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata no sucesso do ensino e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou processo.</p> <p>Ensinando a transgredir, bell hooks</p>

<p>O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a autenticidade de cada voz.</p> <p>Ensinando a transgredir, bell hooks</p>	<p>Ao reconceitualizar a pedagogia engajada, tive que perceber que o nosso propósito aqui não é o de nos sentirmos bem. Há aulas ou turmas que nós gostamos, mas em geral será difícil.</p> <p>Ensinando a transgredir, bell hooks</p>
<p>Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio...</p> <p>Ensinando a transgredir, bell hooks</p>	<p>O acordo a respeito do significado das palavras é uma conquista da comunhão: temos que trabalhar continuamente e, por essa razão, é sempre provisório, nunca final.</p> <p>Antropologia e/como educação, Tim Ingold</p>
<p>O óbvio é aquela categoria que só aparece como tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.</p> <p>Tornar-se negro, Neusa Santos Souza</p>	<p>A experiência do estranho parece indicar um momento de ruptura no tecido do mundo, essa teia de véus, imagens, sentidos e fantasmas que constituem o pouco de realidade que nos é dado provar.</p> <p>Tornar-se negro, Neusa Santos Souza</p>
