

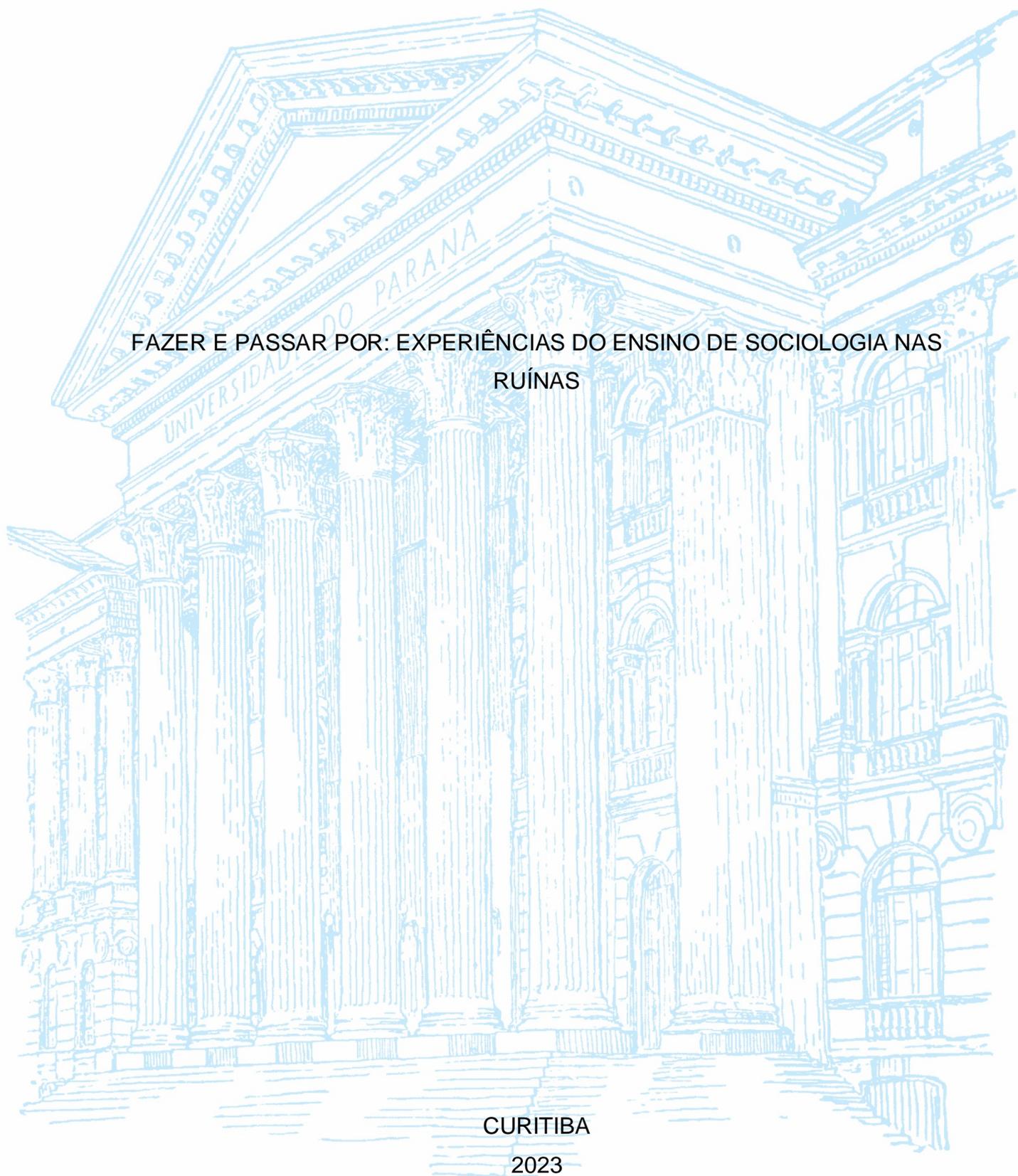
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA BRUNI DE FERREIRA BANDEIRA

FAZER E PASSAR POR: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS
RUÍNAS

CURITIBA

2023



GABRIELA BRUNI DE FERREIRA BANDEIRA

FAZER E PASSAR POR: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS
RUÍNAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Carbonieri Campoy

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Bandeira, Gabriela Bruni de Ferreira

Fazer e passar por : experiências do ensino de sociologia nas ruínas. / Gabriela Bruni de Ferreira Bandeira. – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Carbonieri Campoy.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Prática de ensino. I. Campoy, Leonardo Carbonieri, 1981-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA BRUNI DE FERREIRA BANDEIRA** intitulada: **Fazer e passar por: experiências do ensino de sociologia nas ruínas**, sob orientação do Prof. Dr. LEONARDO CARBONIERI CAMPOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 17 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica

17/10/2023 11:24:47.0

LEONARDO CARBONIERI CAMPOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/10/2023 12:11:46.0

FABIANA JORDÃO MARTINEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO)

Assinatura Eletrônica

17/10/2023 15:21:49.0

SIMONE MEUCCI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para minhas alunas.

AGRADECIMENTOS

A Leonardo Carbonieri Campoy, meu orientador, pelas orientações e indicações de textos precisos, que me ajudaram a “traduzir” sentimentos em escrita. Agradeço pela sensibilidade na leitura destas páginas e por me mostrar caminhos possíveis desde a sugestão da autoetnografia.

Às professoras e professores do PROFSOCIO, pelo estímulo e pela insistência em fazer um programa acontecer em meio a uma pandemia. Por todas as aulas e a apresentação de outros olhares sobre o ensino de sociologia.

Aos alunos e alunas da Escola do Muro Azul, por serem meus companheiros de viagem e terem feito da sala de aula um lugar de esperança tantas vezes. Já estive em seus agradecimentos em finais de ano e trabalhos de conclusão dos técnicos, e agora vocês estão aqui nos meus. Amarei vocês para sempre.

A Rafael Carvalho, por todo o suporte e escuta, pelas incontáveis ajudas e por nossas conversas. E principalmente pelo amor, mesmo quando estive em meus piores dias. Sei que não foi nada fácil. Obrigada pela presença. Te amo muito.

A Willian Oliveira e Talita Rugeri, trazidos pela sociologia e com lugar permanente em minha vida. Seremos Casa das Helenas até quando estamos em diferentes regiões do Brasil. Tenho muito orgulho de vocês.

À Fabiane Lima, Daniela Bica, Matias Peruyera e Basílio Bonato Jr., por todos os anos de vizinhança no centro de Curitiba e pela amizade. Muita saudade de tudo. Obrigada por todos os papos aleatórios que fizemos juntos.

Ao pessoal do B., por todos esses anos aguentando minhas lamúrias, por me alegrarem e serem pessoas tão maneiras. Se pudesse, agradeceria vocês com bons memes e fofocas aqui também.

À Mariana Xavier, por perceber a situação deplorável de uma pessoa que está terminando sua dissertação. A conversa naquele sábado à tarde me deu forças para seguir em frente. Obrigada por me tirar do fundo do poço do cansaço.

À Vitória Costa, pela tarde no Largo da Ordem e aquele dia em que finalmente pudemos nos tornar amigas.

À Bianca Rocha e demais colegas do PROFSOCIO pelas trocas durante as aulas, as breves conversas nos intervalos e os almoços no RU quando pudemos ter aulas presenciais.

É essa estrada que ensina
É nela que se caminha
É nela que se mora
É nela que se mora
Na beira tem água cristalina
Será que na estrada tem alguém agora?

Seu fluxo é um rio que me destina?
Ou resultado de gente que chora
Por toda galáxia longe daqui?
Longe daqui

É nela que se mora
É nela que se mora
Nessa estrada, essa estrada
Será que essa estrada que vai me libertar?

(É nela que se mora. Luiza Lian)

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma autoetnografia sobre minhas experiências como professora de sociologia. Em um contexto de ensino durante a pandemia, procuro descrever, além da própria pandemia, outros eventos críticos que permeiam minha vida, da escola em que realizo meu trabalho docente e de alunas e alunos. Os capítulos apresentam fragmentos de vivências em diferentes tipos de ruínas: ensinar sociologia durante os governos de Jair Bolsonaro no Brasil e de Ratinho Júnior no Paraná, precariedade do trabalho como professora temporária, ataques à educação pública e problemas da condição das mulheres no sistema de ensino. Esses dilemas norteiam a escrita da autoetnografia e a reflexão sobre o processo de escrita e a forma de narrar a história por um ponto de vista subjetivo e particular. Ao longo da dissertação, narro em primeira pessoa minhas impressões sobre os eventos críticos no Brasil e em minha vida pessoal, em uma tentativa de, a partir da experiência, produzir conhecimento antropológico e sociológico em circunstâncias adversas.

Palavras-chave: autoetnografia; ensino de sociologia; pandemia; eventos críticos

ABSTRACT

This research consists of an autoethnography about my experiences as a sociology teacher. In the context of teaching during the pandemic, I aim to describe, in addition to the pandemic itself, other critical events that permeate my life, the school where I conduct my teaching work, and my students. The chapters present fragments of experiences in different types of ruins: teaching sociology during the administrations of Jair Bolsonaro in Brazil and Ratinho Júnior in Paraná, the precarity of temporary teaching work, attacks on public education, and issues related to women's status within the education system. These dilemmas guide the writing of the autoethnography and the reflection on the writing process and the manner of narrating history from a subjective and personal standpoint. Throughout the dissertation, I narrate in the first person my impressions of critical events in Brazil and in my personal life, in an attempt to, through experience, produce anthropological and sociological knowledge under adverse circumstances.

Keywords: autoethnography; sociology teaching; pandemic; critical events.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IMAGEM DA ESCOLA DO MURO AZUL.....	35
FIGURA 2 – MANIFESTAÇÕES NA ESCOLA DO MURO AZUL.....	44
FIGURA 3 – PICHANÇA EM UMA PORTA DA ESCOLA DO MURO AZUL.....	64
FIGURA 4 – TELEVISÃO LARANJA E EDUCATRON.....	78
FIGURA 5 – TRABALHO DE SUZANA.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP - Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Paraná
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CIC – Cidade Industrial de Curitiba
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná
NEM – Novo Ensino Médio
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude
SEED - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A PESQUISA	14
1.1 PESQUISAR NAS RUÍNAS	15
1.2 A TEORIA NA PRÁTICA	19
1.3 COMO LEVAR O OUTRO A SÉRIO?	26
2. A PROFESSORA	29
2.1 UMA SOCIOLOGIA NA INTERNET	32
2.2 A ESCOLA DO MURO AZUL	35
2.2.1 COLEGAS	41
2.3 A PROFESSORA JÁ FOI UMA ALUNA	44
2.3.1 UNIVERSIDADE, TRABALHO E TUDO MAIS	52
3. ALUNAS E ALUNOS	62
3.1 A VIDA É COMPLICADA IGUAL A ESCOLA	64
3.2 BALA E BÍBLIA	70
3.3 PANDEMIA	77
3.4 ELEIÇÕES	83
3.5 COPA DO MUNDO	86
4. NÓS, OU O QUE AS FALTAS DIZEM	89
4.1 O PESSOAL É POLÍTICO	90
4.1.1 NEGLIGÊNCIAS PROPOSITAIS	94
4.2 VIDA NAS RUÍNAS	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

Uma colagem costuma ser feita de vários fragmentos, em diversos materiais. Pode-se usar recortes de textos, pedaços de papel, fotografias e outros materiais encontrados por quem se disporá a juntar os fragmentos e dar sentido a eles. Uma autoetnografia pode ser equivalente a uma colagem, em que a imagem final carrega uma série de pedaços de materiais de diferentes contextos. Esta dissertação é uma busca pela junção desses pedaços. A autoetnografia foi previamente delineada, porém, cada capítulo pedia por uma escolha de recortes, que tornaria visível a necessidade de se dizer o que foi dito.

Em “A Pesquisa” procuro justificar, no escopo das ciências sociais, a emergência da escrita desta nos moldes de uma autoetnografia, da própria falta de moldes e incompletudes existentes no formato. E também sobre o caráter relacional com a pandemia e o ensino de sociologia. Eram as pistas com as quais contava para iniciar o texto.

No capítulo “A Professora”, a narração de minha experiência enquanto docente, me levou a investigação de um passado e dos motivos que me trouxeram até uma sala de aula. E então tive a certeza de que realmente estava realizando uma autoetnografia, ciente de todos os incômodos e impulsos que impactariam a forma de escrita.

O capítulo “Alunas e Alunos”, descreve um cotidiano comum, entre professora e estudantes, que são atingidos por eventos críticos. Nesse cotidiano, escolhi os fragmentos que considere importantes para a narração de um ano letivo: os trimestres, trabalhos escolares, a própria escola e quem são essas alunas e esses alunos.

Por fim, em “Nós, ou o que as faltas dizem”, procuro amarrar os fragmentos e expressar incômodos que eram presentes, sutilmente expressados nos capítulos anteriores, e que tornaram-se, eles mesmos, o último capítulo. Esta é uma breve introdução sobre fazer e passar por.

1. A PESQUISA

No Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), pensado para professores de Sociologia, há três possibilidades de trabalhos de conclusão: proposta de intervenção pedagógica, proposta de material didático e dissertação. Minha escolha foi por uma dissertação e tento pensar as motivações para ter escolhido um trabalho neste formato.

O primeiro ano de mestrado, em 2021, foi através de ensino remoto, durante uma parte até agosto desse ano tive aulas remotas e trabalhei da mesma forma. Todas as atividades que realizava passavam por estar à frente de um computador com a câmera ligada, era assim que enxergava o mundo e as outras pessoas, estudantes, colegas de mestrado e de trabalho. Havia também o esforço de tentar perceber as relações reduzidas em uma reunião online, assim como conhecer todas as pessoas naquele contexto.

Em minha turma de mestrado, na primeira reunião que tive com meus colegas para sermos apresentados entre nós e ao programa, pude saber que, assim como eu, entre dez professores que passariam a compor a nova turma, nove trabalhavam por contrato temporário. Acredito que esta informação seja relevante para compreender a maneira como pesquisamos, pois nossa condição precária como professores também nos precariza enquanto pesquisadores. Para professores PSS como nós, não existe a possibilidade de bolsa de pesquisa, assumir menos turmas torna-se inviável e teríamos que abrir mão de parte de nossos salários. Os PSS também não podem escolher as escolas em que vão lecionar e raras vezes podem desenvolver um vínculo com elas.

Na escola, as discussões em reuniões eram, na maioria das vezes, sobre retorno ao ensino presencial, não sabíamos quando aconteceria, mas a possibilidade era iminente. As vacinas contra a COVID-19 ainda não haviam sido disponibilizadas e essa realidade causava um desalento e a sensação de que retornar ainda era uma atividade perigosa. Na incerteza da volta, parecia que nada estava sob controle e tudo mudava rapidamente no trabalho cotidiano, dentro e fora das plataformas.

Todos os fatores dessa realidade me fizeram questionar sobre o tipo de trabalho que poderia realizar em dois anos de mestrado, o modelo de proposta de

intervenção parecia uma possibilidade interessante, porém, seria um momento pontual em minha prática em sala de aula, e os eventos exigiam intervenções cotidianas. Já produzi um material didático em outras circunstâncias. A dissertação, modelo que escolhi, permitiria a escrita de momentos confusos.

É no exercício contínuo de compreensão do que foi e é pesquisar na extrema confusão e do conflito que imagino esta dissertação, o que caberá em suas linhas e como o texto poderá representar sentimentos e pensamentos.

1.1 PESQUISAR NAS RUÍNAS

As paisagens globais de hoje estão repletas desse tipo de ruína. Ainda assim, esses lugares podem ser animados apesar dos anúncios de sua morte; campos de ativos abandonados às vezes geram novas vidas multiespécies multiculturais. Em um estado global de precariedade, não temos outras opções além de procurar vida nessa ruína.

Anna Lowenhaupt Tsing

Até o presente momento, muitas das dúvidas que me inquietavam eram sobre como esta dissertação seria escrita. Estamos vivendo sob os escombros de uma pandemia global e do governo de Jair Bolsonaro, da extrema direita no Brasil. Não consigo delimitar a separação entre o que acontece do “lado de fora” e o que acontece no cotidiano escolar do qual faço parte. Esta pesquisa é sobre mim e sobre as pessoas com quem aprendi até aqui em um contexto de exceção.

A primeira orientação que tive com o Professor Leonardo Campoy mudava o curso deste trabalho e retirava todas as certezas às quais eu poderia recorrer. Quando disse à ele que minha perspectiva sobre o que era ser professora havia mudado, assim como meu olhar para alunas e alunos, Leonardo sugeriu a autoetnografia como método e porque enxergar estudantes como pessoas transformava a sociologia que fazíamos nas aulas, e então eu contaria a história.

Comecei tentando definir as turmas ou estudantes sobre os quais escreveria, determinar períodos de campo e escrever cadernos de campo, que foram escritos de maneira quase sempre incompleta, mas constante, e não apenas escritos, mas

também gravados em vídeos durante o período de ensino remoto, em postagens em redes sociais, registros em fotografias e memórias de aulas através de trabalhos confiados a mim. Falaria principalmente sobre como foi ensinar durante a pandemia.

Essa mudança de perspectiva está ligada à experiência do desastre, comecei a fazer relações entre o que era viver em um Brasil tomado por um governo autoritário, o horror de uma pandemia em curso sob um governo que se recusou a providenciar políticas sanitárias para que estivéssemos minimamente seguros e na realidade escolar do estado do Paraná. Krenak elucida o que é essa experiência:

Apenas quando há um desastre, os indivíduos, desplugados das fontes de suprimentos, começam a sofrer e a se questionar. Quem sobrevive a uma grande catástrofe costuma pensar em mudar de vida porque teve uma breve experiência do que é, de fato, estar vivo. Existem muitos povos vivendo situação de perdas, de catástrofe, de guerra. Ouvir sobre como essas pessoas agem para sair de um trauma profundo, olhar ao redor de si e recomeçar sua jornada nisso que chamamos “seguir vivendo”, pode ser instrutivo, mas não substitui a experiência. (Krenak, 2020, P. 50)

Cerca de duas semanas após a instauração de um lockdown em todo o Brasil, o secretário de educação do Paraná anunciou que teríamos ensino remoto e pela primeira vez poderia mediar aulas em casa e além disso existiriam aulas gravadas por colegas professores que passariam tanto em um canal aberto da televisão quanto em um aplicativo desenvolvido para essa finalidade. O trabalho exercido por professores no momento era o de direcionar atividades para estudantes e de correção, essas atividades poderiam ser elaboradas pelo professor ou pelo banco de questões da SEED-PR, uma estrutura fora montada baseada pela noção de educação vigente, que pressupõe que há justiça quando se homogeniza a experiência de aprender, mas em 2020 a atenção à desigualdade digital trouxe a concepção de que ela também significava pouco acesso à educação. Alguns alunos sequer tinham os objetos técnicos considerados básicos como o celular e a internet ilimitada via wi-fi, a eles eram destinadas lições impressas que consistiam em um texto para que interpretassem e questões que deveriam responder de acordo com o conteúdo do texto, pegá-los na escola e devolvê-los após algumas semanas. A escola pública do Paraná em 2020 tomou para si a injustiça como política, como Dubet coloca:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como

responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. (Dubet, 2004, P. 543)

O andamento do ano letivo em 2020 causava dissociação, a escola estava dissolvida pelas plataformas: Aula Paraná, Whatsapp, Google Classroom, as interações possíveis eram as de troca, atividade e correção, entrega e notas, cobranças de diretores sobre pedagogas, de pedagogas sobre professores e professores sobre alunos. Havia também a dissociação do mundo, uma pandemia com um novo vírus, incurável e ainda sem vacina disponível, em um país governado por um presidente que une ideologias neoliberais e coloniais. Distante e dissociada do mundo que eu conhecia, enclausurada, todos os dias o mundo que se mostrava através das informações disponibilizadas pelas plataformas, me parecia pior e insustentável.

Desde que me tornei professora senti os impactos desse fazer em meu corpo, já havia normalizado que noites de sono com duração de cinco horas eram comuns, passar quatro horas diárias dentro do transporte público me parecia perfeitamente aceitável. No decorrer de 2020 pude transgredir a rigidez dos horários institucionalizados, podia dormir mais do que estava habituada, pois minha folha ponto durante a pandemia era um post na plataforma Google Classroom, seguindo a ordem do horário de aulas estabelecido ainda no horário presencial, cerca de 40 caracteres dizendo algo sobre as atividades que disponíveis e datas de entrega, às vezes um conteúdo que considerava relevante, em texto ou vídeo, nas atividades procurava ainda manter o tom pessoal e elaborava as que gostaria que as e os estudantes pudessem realizar. Meu trabalho como professora se reduziu a fazer sugestões e correções, era mecânico, triste e cansativo, me fazia questionar se eu deveria continuar na profissão, e se não, para onde eu iria?

Ao mesmo tempo, o canal no YouTube que comecei em 2018, o “Sociologia com a Gabi”, com a intenção de experimentar as aulas de sociologia com o currículo básico do ensino médio, crescia exponencialmente. A conjuntura e a escassez do sistema educacional no ensino remoto fizeram com que se recorresse ao conteúdo que estava disponível nas redes, as vídeo-aulas tinham virado um apoio frágil para fazer educação num período cheio de lacunas deixadas por toda parte no processo.

Durante o período de 2020, o governo do Paraná mudava a forma de contratação de professores com contrato por prazo determinado, conhecido como PSS, sou uma professora PSS, as contratações até 2020 eram por tempo de serviço

acumulado na educação pública do Paraná e também sob títulos de graduação e pós graduações, que compunham a pontuação para o cargo de professor nesta modalidade. Em novembro, o secretário de educação Renato Feder, no governo de Ratinho Júnior, anunciou que professores com esse contrato deveriam fazer uma prova de conhecimentos básicos e específicos e gerou inconformidade por parte de profissionais, que assim como eu, foram às ruas durante a pandemia para que não acontecesse. Nas decisões tomadas em conjunto à APP sindicato, decidiu-se que um grupo faria greve de fome para conter a decisão arbitrária do estado do Paraná em relação ao processo. A greve não sensibilizou o governador e o secretário e em 10 de janeiro de 2021, a prova aconteceu.

A escola foi atingida pelas políticas estaduais também, se em 2020 professores viraram corretores de atividades, em 2021 as aulas de arte, filosofia e sociologia foram reduzidas pela metade no estado do Paraná sob o governo de Ratinho Júnior e do secretário Renato Feder, aumentando a precariedade do trabalho docente e começando o novo modelo proposto pela Secretaria de Educação do Paraná. O ensino remoto síncrono, que adotou a forma regular de cinco aulas diárias em 2021, possibilitou minha reaproximação com estudantes, ainda que de forma breve, por conta da redução de carga horária.

Quando voltei a ter contato diário com as turmas da escola em que ensinava há alguns anos, cheia de incertezas com a nova forma que o ensino havia tomado, passei a perguntar como estavam e se sentiam em relação à nova realidade que abrangia pandemia, crise econômica e crise educacional. Talvez tenha sido a primeira ocasião em que me dediquei unicamente à escuta, fazendo dos primeiros dias de aula em espaço virtual uma oportunidade para conhecer minhas alunas e meus alunos de seus próprios pontos de vista.

No novo exercício experimental, enquanto estudantes relatavam numa sala do Google Meet suas dificuldades e sentimentos de abandono educacional no ano anterior, a sensação de desolamento no tentar aprender só, os empregos que precisaram buscar em situações de escassez em suas casas e a perda de pessoas para a COVID-19, eu aprendia que estávamos juntos vivendo um desastre.

Foi quando passei a “levar o outro a sério” (Ingold, 2019), que meu olhar para minha prática de ensino e para os estudantes que aprendiam junto a mim foi transformado. Prestar atenção em nossas vidas era como conhecer algo pela primeira vez, era falar e ouvir sobre as ruínas e procurar vida nelas.

Em 2022, retornamos ao ensino presencial, e utilizo a metáfora de escombros e ruínas pelo contexto de sofrimento causado pelos desastres em todos os níveis, pelo meu desastre pessoal e como passo por ele. São ruínas que são vistas nas paisagens, na política, na economia, nas relações e qualquer lugar para onde se olhe.

Como professora de sociologia, vivo entre as camadas de desastres, de maneira particular e a docência traz a dimensão coletiva desses desastres, foi com minhas alunas e alunos que vivenciei retornos e comunguei outros desastres pessoais, conflitos e pude observar e participar de uma realidade desconhecida, se fui afetada pelas experiências que me atravessaram, é certo que elas também atravessaram jovens que estudaram em meio às ruínas de uma escola.

Relatar os eventos ocorridos nos últimos anos traz a angústia que todos eles causaram, mas acredito que sejam relatos necessários para contextualizar um trabalho que será realizado a partir da pandemia como um marco no tempo. A pesquisa não é sobre ensinar na pandemia mas ensinar apesar dela, em uma tentativa de que os fragmentos da professora, da escola, de alunas e alunos e da criação de um nós possam fazer sentido juntos.

1.2 A TEORIA NA PRÁTICA

A autoetnografia foi escolhida como técnica para realizar esta pesquisa e desde então, tenho tentado compreender como representar minha prática através do texto. Nas anotações que fiz durante as orientações que tive, percebi que meu orientador reiterava a importância da primeira pessoa, e não apenas usar a primeira pessoa como gênero textual, mas com o compromisso de não esconder a minha presença e autoria neste trabalho. Scribano e A y. De Sena definem a autoetnografia como:

La auto-etnografía en tanto estrategia cualitativa, es un modo de trabajar con información privilegiada. El conocimiento y la experiencia se ponen en acción y dan cuenta de lo poco estable, unificado y transparentes que son uno y otro. Utilizar esta técnica es reconocer que las temáticas que se analizan suelen ser más intensamente matizadas de como aparecen a la vista de un observador pensado como extraño y avalorativo. (Scribano, A y. De Sena, 2009. P. 6)

Estar dentro da escola para realizar uma pesquisa que fala sobre mim, sobre estudantes talvez seja menos sobre obter informações privilegiadas e mais sobre elaborar um conhecimento a partir da experiência. Escrever a partir dessa perspectiva

provoca emoções e verdades particulares. Clifford ao abordar as etnografias como sistemas de verdade, coloca:

As verdades etnográficas são, assim, inerentemente parciais-engajadas e incompletas. O ponto é hoje amplamente reiterado - e questionado em aspectos estratégicos por aqueles que temem o colapso de padrões claros de verificação. Mas, uma vez aceito e incorporado à arte etnográfica, um senso rigoroso de parcialidade pode ser uma fonte de juízo representacional. (Clifford, 2016. P.38)

Esta autoetnografia, portanto, pode assumir-se também como parcial, engajada e incompleta. Meu lugar de pesquisadora que têm a própria prática docente como possível objeto é confuso e provavelmente, se tivesse a intenção de separar os ofícios, estaria frustrada pois os limites não seriam facilmente encontrados e a intenção está justamente em não haver limites entre ser professora, pesquisadora, quem interpreta e quem se observa. Caldeira, em seu artigo sobre a presença do autor no texto, diz:

O estilo do texto se define em função do objeto e do tipo de análise que se pretende — e talvez seja da consciência dessa flexibilidade mais do que de receitas textuais que nós precisemos. Segundo eu o vejo, faz parte do novo papel do antropólogo/autor a busca do estilo que melhor se adapte aos seus objetivos, a definição crítica desses objetivos, e responsabilidade pelas suas escolhas. (Caldeira, 1988, P.157)

Talvez a necessidade de flexibilização do texto tenha me feito optar por uma autoetnografia, pois foi nela que encontrei a possibilidade de me localizar na pesquisa e todos os espaços que ocupo nela, e também me responsabilizar pelas posições em que estive durante toda a dissertação. A autoetnografia é construída em um espaço reflexivo, são muitas dúvidas de quais e como as experiências serão colocadas no texto.

O texto em si é uma representação do que foi praticado, existe uma incompletude entre o que é escrito e o que é vivido em meu campo e na prática, se coloco o suficiente dessas experiências aqui, e talvez essa seja das maiores inquietações que a antropologia traz: quanto é possível mostrar dessas vivências? Quais são os sentimentos aceitos e bem vistos para uma pesquisa? Clifford observa a ausência de sentimentos é comum em etnografias clássicas:

Os momentos de séria confusão, sentimentos ou atitudes violentas, censuras, fracassos importantes, mudanças de rumo e prazeres excessivos são excluídos dos relatos publicados. (Clifford, 2016, P.46)

Teoria e prática podem coexistir, e acredito que o trabalho como professora seja a junção das duas coisas que comumente são colocadas em lados opostos e por consequência, dentro de uma lógica cartesiana, sentimentos não encontram lugar na teoria. Raramente sabemos o que uma pesquisadora ou pesquisador sentiam enquanto escreviam livros ou artigos, deixando para outras pessoas que lêem e estudam suas obras façam as “escavações” de seus diários, ensaios e textos mais íntimos, e essas investigações feitas por estudantes muitas vezes se fazem necessárias para melhor compreensão de contexto e do ponto de vista de autoras e autores.

No primeiro semestre do PROFSOCIO, na disciplina de Metodologia do Ensino, foi recomendada a leitura de capítulos do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” de bell hooks, e foi a primeira leitura que pude fazer que transformava meu modo de pensar a escrita e a minha prática, pois foi em hooks que tive o primeiro contato com um texto que não separava experiência pessoal e subjetiva da teoria.

Alguns textos, além de informar, provocam o encantamento e acolhimento ao leitor, no período em que a pandemia trazia sentimentos como medo, tristeza, raiva e dor, ler bell hooks era alento e as experiências que descrevia eram também concepções com as quais eu me identificava profundamente, as críticas de hooks à escola eram mais do que pertinentes, pois discorriam com propriedade o cotidiano na educação, sempre que a leio, vejo uma professora falando para outra professora. Em seu capítulo introdutório, hooks aponta que:

Aliás, o público acadêmico que encontro em minhas palestras sempre se mostra surpreso quando falo da sala de aula com intimidade e sentimento. Esse público se surpreendeu mais ainda quando eu disse que estava escrevendo uma coletânea de ensaios sobre o ato de ensinar. Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica. (hooks, 2013. P.23)

Os livros de bell hooks não são chamados de autoetnografias e talvez não tenham sequer a pretensão de o serem, mas hooks vai além de uma descrição de

técnicas de ensino aplicadas em salas de aula, a autora evidencia sentimentos e memórias enquanto recorre à teoria e transgride, ela mesma, o formalismo por vezes exigido para textos sobre educação, opondo-se radicalmente ao aspecto enfadonho a que se refere.

O conceito de autoatualização (hooks, 2013) permite que se desfaçam as relações de poder entre professores e estudantes, existentes como premissa no ambiente escolar, permite aprender enquanto ensina e proporciona o bem-estar às professoras e professores e também o entusiasmo na escola. Mesmo rememorando experiências dolorosas, promove a emancipação de todas as pessoas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Entendo que o papel da teoria na prática de ensino é a de nos fazer compreender que existem formas de lidar com a dor, estas teorias nos acompanham em nosso fazer, dissolvem hierarquias postas e nos levam à autoatualização de maneira profunda, a transformação que tive como professora impactou minha maneira de ensinar:

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2013. P.83)

O sofrimento se manifesta de diversas maneiras, a dor de que é preciso deixar para trás tudo que se conhece passava por me reconhecer como professora novamente, “dar aula” não era mais objetivo, sequer havia um sentido objetivo para o que eu fazia dali para frente, experimentei alguns materiais prontos disponibilizados pela SEED dentro do conteúdo programático, a sociologia no ensino médio divide-se mais ou menos como um curso de Ciências Sociais, no primeiro ano tratamos da sociologia como ciência, sua fundação, seus métodos, teóricos clássicos, o processo de socialização e as estruturas de desigualdade, no segundo ano falamos sobre conceitos mais próximos à antropologia, cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, relações raciais e de gênero, indústria cultural e trabalho, no terceiro o que é referente à ciência política. Minha afinidade maior era com a antropologia, tinha mais facilidade de pensar aulas e atividades a partir dela, a maior dificuldade era estender as práticas que geravam entusiasmo para a ciência política, na sociologia ficava confortável com

socialização e desigualdade social e mais receosa com a parte mais teórica desse recorte da disciplina.

Os materiais disponibilizados pela secretaria de educação eram maçantes, slides que seguiam uma ordem teórica, a estrutura propunha um tom de ensino bancário e dialogava pouco com a realidade de estudantes, representavam o projeto educacional assumido pela gestão governamental, apesar das novas formas de interação. Eu ainda tentava descobrir uma forma de ressignificar as aulas e adotei a proposta de pedagogia pobre de Masschelein (2008), as aulas seriam caminhos sem pontos de chegada e poderíamos parar para observar tudo que os caminhos nos desse.

Tudo que até então era escondido em nome de uma tradução para aula seria comungado, a tradução é um dos métodos conhecidos para levar a sociologia ao ensino médio, nós, os profissionais, fazemos nossas leituras, interpretamos autores e levamos para nossas aulas em um formato que possa ser assimilado por estudantes. De acordo com Ingold (2020) “Nem as próprias palavras, faladas ou escritas, podem ser responsabilizadas pelos efeitos embrutecedores da explicação”, a explicação não pode ser ela mesma o fim da educação, explicar é não levar a sério e desconsiderar que o outro participa em comunhão com sua turma, um “fazer e passar por” (Ingold, 2020) no caminho que atravessa a vida educacional.

Além da compreensão de que a explicação não poderia ser o fim último da aprendizagem, considerei compartilhar minhas referências que não eram apenas meus estudos nas Ciências Sociais mas também as músicas que estavam presentes no meu cotidiano e que eu já imaginava que alunas e alunos poderiam gostar, as reportagens que lia, pesquisas no google conjuntas nas reuniões do meet, livros, obras artísticas, canais, piadas e histórias pessoais se o contexto pedisse.

Durante o ensino remoto síncrono, minha dificuldade maior era a de reconhecer a presença de alunas e alunos em uma plataforma em que para uma pessoa poder falar, a outra deveria calar, então direcionar o olhar para outros tipos de comunicação era importante para percebê-los, mesmo que tivessem vergonha de utilizar os microfones, havia frequentes interações no chat, sugestões de vídeos e músicas, indagações por e-mail, mudanças de fotos de perfil que comunicavam percepções de mundo e preferências.

Tive também em Tim Ingold, outras perspectivas de educação e o autor, assim como bell hooks, foi lido na disciplina de Metodologia do Ensino. Estar em um

mestrado voltado ao ensino de sociologia e ensinar simultaneamente é estar em constante processo de descobertas e transformações, Ingold também impactou meu modo de ensinar e compreender a realidade.

Apesar de Ingold (2016) defender que a antropologia não pode estar baseada em etnografias, argumenta que a antropologia é, na verdade, um tipo de educação que nos deixa vulneráveis. Entendo que mesmo falando de experiências educacionais de lugares diferentes e áreas do conhecimento distintas, tanto Ingold quanto hooks apresentam maneiras de transgredir o caráter disciplinador da educação, dos fazeres acadêmicos e também da escola:

[...] Como a poesia, a antropologia é uma busca pela educação no sentido original do termo, diferente do sentido que ele veio a adquirir ao ser assimilado na instituição da escola. Derivada do latim educere (de ex, “fora”, mais ducere, “levar para”), a educação consistia em levar os noviços para fora, para o mundo, e não, como se entende hoje, instilar conhecimento dentro das suas mentes. Ao invés de se fixar numa posição ou propiciar uma perspectiva, a educação nesse sentido provoca um deslocamento de qualquer ponto de vista – de qualquer posição ou perspectiva que se possa adotar. (Ingold, 2016, P. 408)

Escolhi uma autoetnografia como técnica para guiar minha escrita e correndo o risco de parecer contraditória e incoerente, posso estar fazendo uma etnografia da minha própria prática, mas também posso estar fazendo apenas educação, como Ingold sugere. Acho curiosa a forma como Ingold e hooks confluem quando tratam da importância da presença e da atenção na educação, comentei até aqui a sensação de incompletude com o texto e o relaciono com a crítica de Ingold à explicação, que é unilateral, a prática é o outro lado do texto, talvez o que dê forma à ele.

No caminho que tenho percorrido durante a pesquisa, me desloquei da posição de observadora e me fiz uma observadora participante, pois as práticas de ensino durante a pandemia e em todos os seus desdobramentos trouxeram essa necessidade se quisesse fazer um tipo de educação menos burocratizada e adotar a presença no processo:

De fato, a observação participante só pode começar pelo reconhecimento de que outros são outros, não porque estejam separados em lados opostos de uma fronteira entre mundos culturais, o nosso e o deles, mas porque são companheiros de viagem conosco no mesmo mundo. (Ingold, 2020. P.96)

A escola, em seus aspectos mais diversos, embrutece a noção que temos do que é a educação, reproduzimos as relações de poder e colocamos expectativas nessas relações, ensinamos como quem espera que as tarefas sejam realizadas sem que o outro demonstre sua presença. É estranho ser uma professora e só há tão pouco tempo atentar para o fato de que os outros (alunas e alunos) precisam ser reconhecidos como são, que não há ensino possível se não estiver comprometido em aprender com e sobre as pessoas que “viajam” juntas.

Em sua música Pedagoginga, Thiago ElNiño (2017), canta “eu não quero mais estudar na sua escola, que não conta minha história, na verdade me mata por dentro”, em uma crítica ao tipo de conhecimento que se permite construir em sala de aula, alude à colonização europeia da educação brasileira e seus efeitos na aprendizagem, a estigmatização de pessoas negras e indígenas no ambiente escolar e que são colocadas às margens nessa construção. Refletir a partir deste rap, me leva às especificidades de uma escola pública, periférica e multicultural que fica em uma cidade como Curitiba, que frequentemente exalta a cultura europeia e apaga as matrizes originárias e africanas que também constituíram o território. O conhecimento não oficializado em conteúdos aparece no cotidiano e é o mesmo cotidiano do qual faço parte:

É o que fazemos durante uma observação participante em campo, justamente porque a observação participante não é uma técnica de coleta de dados - pelo menos no sentido em que os dados são definidos sob o regime da ciência normal. É antes uma prática de educação, uma trajetória de estudos, realizadas no campo em vez de na escola. (Ingold, 2020. P.98)

Se pondera a prática da educação fora da escola, então como seria praticar uma antropologia como educação dentro da escola? Não creio ter respostas, mas imagino que aprender com minhas alunas e meus alunos seja a forma mais profunda da premissa. Para levar o outro a sério, não poderia estar pautada em uma configuração de pesquisa de uma ciência dura e, portanto, que minha proposta de dissertação não busca a objetividade, segundo Ingold (2020, p.99) “Entrar assim numa relação de correspondência com pessoas ou coisas é o oposto da aplicação de uma metodologia robusta”, não procuro uma hipótese em minha relação de correspondência com estudantes ou mesmo um recorte que direcione o olhar para a minha prática, apesar do contexto ser excepcional, espero estar presente no caminhar:

A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou *ser consciente*, mas sim de atenção e *estar atento*. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (Masschelein, 2008, P.42)

O desconforto permeia constantemente este trabalho, optar por uma pesquisa sem objetividade é estar vulnerável ao caminho educando meu olhar e atenção. A incerteza de quais partes das experiências que tive em sala de aula integrarão a pesquisa é o que provoca o desconforto e é também o que volta o olhar para o presente. Nessa discussão, disse primeiro que faria um trabalho sobre ensinar sociologia durante a pandemia, depois que seria sobre ensinar apesar da pandemia e tendo minha própria prática como objeto. Ainda entendo que a segunda afirmação é que pretendo realizar, mas adiciono também a compreensão de que esta pesquisa é sobre presença no presente e o que essa presença tornou visível em minha prática.

1.3 COMO LEVAR O OUTRO A SÉRIO?

Durante uma aula da disciplina eletiva de Socialização e Geração: abordagens sociológicas, que cursei com colegas do PROFSOCIO, do Programa de Educação da UFPR e também com ouvintes interessados na temática, discutimos certa vez as práticas de um pesquisador da infância que realizou um estudo de vários anos acompanhando uma turma de educação infantil, desenvolvendo um relacionamento próximo com as crianças que observou, mas que nunca havia contado à elas que faziam parte da pesquisa. Uma das professoras que ministrava a disciplina falava sobre a falha em tratar aquelas crianças apenas como objeto de estudo sem que soubessem o que estava acontecendo. Foi essa discussão que trouxe a reflexão dos limites éticos da minha dissertação.

Uma questão importante para a antropologia é a do lugar e tratamento de “informantes”. Particularmente, discordo da ideia de que pessoas são informantes, pois colocá-las em tal posição remete a hierarquia e as relações assimétricas de poder dentro de sala de aula, assim como Ingold ressalta que:

[...] mesmo os antropólogos se inclinam – em sua contabilidade retrospectiva do trabalho de campo como etnografia – a descrevê-lo como um experimento prolongado desse tipo, que eles mesmos colocaram a fim de reunir informações dos “informantes”, enquanto fingem aprender com eles. (Ingold, 2020, P.99)

Assumir que minhas alunas e meus alunos estariam em uma posição de informantes ou que trabalho com uma fonte privilegiada de informação seria assumir também que todas as experiências que partilhamos não me afetam ou então, que elas não teriam efeito transformador ou mesmo que as interações não seriam permeadas por sentimentos.

Inquieta com a possibilidade de transformar estudantes em informantes, em uma orientação com o Professor Leonardo Campoy, perguntei como deveria contar aos meus alunos que escreveria sobre eles em minha pesquisa, a resposta foi de que talvez eu não devesse contar, mas perguntar a eles o que pensavam sobre fazer parte da dissertação. Pensar dessa maneira me deu o sentido que eu precisava e me acolheu nas inquietações, pois eu respeitaria suas vontades e os levaria a sério.

Antes de começar a escrever este capítulo, em cada turma que entrava, disse às alunas e alunos que tinha um trabalho para escrever e que ele é sobre minha vida como professora, mas que só existo como professora enquanto existem pessoas que são estudantes e que para fazer uma pesquisa deste tipo gostaria de poder escrever sobre eles. Perguntei se autorizavam sua presença no texto e essa pergunta gerou uma série de respostas que eu não imaginaria se não tivesse perguntado.

Em muitas turmas a escolha dos nomes tornou-se uma questão e rendeu momentos engraçados, falei que precisaria trocar os nomes para garantir a privacidade das pessoas que seriam citadas. Muitos pediram que eu atribuísse nomes de jogadores de futebol ou então de personagens ou então que autorizariam o uso dos nomes verdadeiros enquanto eu colocava que não era simplesmente uma preferência minha, que vários ainda eram menores de idade e que haviam motivos para não expor suas identidades pois a pesquisa é um documento público.

Outro ponto levantado foi o da possibilidade da presença deles no momento da defesa, disseram que gostariam de participar caso fosse permitido e falei que verificaria e que me sentiria prestigiada se pudessem estar lá. Perguntaram também se esse texto poderia me deixar famosa, o que provocou muitas risadas da minha parte quando contei que dificilmente pessoas tornam-se famosas quando escrevem dissertações.

Fui surpreendida pelo consentimento em todas as turmas, com o aceno positivo e com a recepção afetuosa de algo que me inquietou por alguns dias, as atividades que estudantes fizeram, suas falas e situações que vivenciamos estarão no corpo desse texto. Como disse anteriormente, é uma pesquisa sobre mim, porém este “eu” só existe porque existem outros e a partir dessa compreensão de que são outros, tento encontrar a intersecção e respeitá-los enquanto faço uma ciência da correspondência (Ingold, 2020).

2. A PROFESSORA

Todos os dias de semana, com exceção das terças, vou para a escola. Tenho dias que começam parecidos e terminam de forma inesperada, costumo pegar o ônibus das 06:42 da manhã, saio de casa às 06:30, compro um café e um pão de queijo na única banca aberta nesse horário, tomo metade no ponto e a outra metade dentro do ônibus, que leva cerca de 30 minutos do Centro até a Cidade Industrial de Curitiba. No caminho costumo escutar músicas, pensar sobre a vida e sobre esta dissertação.

Em 2022, a uma semana do segundo turno das eleições para presidente e após a trágica reeleição de Ratinho Júnior, me sinto aliviada por ter tomado a decisão de ir embora do estado do Paraná, onde trabalho desde 2015. Dia desses, no ônibus, lembrei que fui convocada como PSS no ano em que Beto Richa mudava o sistema previdenciário dos servidores, iniciei as aulas em março e em abril entrava em greve, vivendo a primeira das violências perpetradas pelos governos recentes do estado, em 29 de abril daquele ano. Permanecemos em greve até junho e durante o período, participava de passeatas promovidas pelo sindicato, aprendi a fazer greve antes de aprender como estar em uma sala de aula e pensava que ter sido bombardeada junto aos meus colegas era a máxima violência do Estado contra professores.

Os anos que seguiram não foram melhores e nem davam indícios de que seriam mais brandos. Em 2016, ano de golpe e ocupações, morava com meus amigos também professores de sociologia. Mudei-me com Talita e Willian no final de 2015, saía pela primeira vez da casa dos meus pais com a incerteza do emprego no ano seguinte, com medo de não conseguir bancar as contas e de precisar voltar. Éramos três pessoas vivendo das ciências sociais, Talita e eu éramos professoras PSS, Willian concursado, em casa dividíamos as contas e nossos cotidianos em sala de aula. Conhecemo-nos no curso de Licenciatura em Sociologia da PUC-PR, que hoje chama-se Licenciatura em Ciências Sociais.

No primeiro ano como professora eu tentava entender a escola como local de trabalho, o que eram os livros de classe, como fazer uma avaliação, lidar com adolescentes, experimentava a sociologia em sala de aula e acostumava meu corpo a poucas horas de sono e a levantar muito cedo, já que o trajeto levava mais de uma hora. Entrar em sala de aula era confortável, mesmo que não soubesse muito bem o que fazer com a teoria que aprendi na faculdade, testava-a com exemplos, com aulas

expositivas, com atividades e, quando não dominava os conteúdos que constavam nas diretrizes curriculares, retornava a estudá-los para poder ensinar. A experiência com estudantes era curiosa, enquanto eu tentava fazer com que dominassem conceitos das Ciências Sociais, eles perguntavam a minha idade, se era casada, se tinha filhos, que músicas eu escutava e que filmes e séries eu gostava.

As novidades eram muitas, em 2015 ainda não sabia se continuaria lecionando, tinha planos de ingressar no mestrado em Antropologia na UFPR, trabalhava de manhã, escrevia um projeto de pesquisa e estudava para a prova à tarde. O projeto foi aprovado, mas não atingi a nota mínima na prova. Foi um ano de frustrações e alegrias porque a sala de aula me cativava, eu queria estar lá mas sabia que um contrato temporário era um projeto de vida frágil (VELHO, 1981) e talvez tenha sido o momento em que eu buscava uma perspectiva de trabalho nas Ciências Sociais. Todo o medo que eu sentia caminhava ao lado de uma esperança, prestes a viver por minha própria conta, precisava confiar que tudo se resolveria, não para o resto da vida, mas para pagar o aluguel e sobreviver.

Quando 2016 iniciou eu ainda não possuía um contrato aberto, aguardava a convocação no setor de educação, os meses passavam e o dinheiro que havia guardado no ano anterior estava chegando ao fim. Talita já estava com seu contrato aberto e pagou minha parte do aluguel no mês de março, quando finalmente fui convocada para assumir aulas como PSS novamente. Foi em 2016 também que conheci Rafael, meu companheiro, com quem passei a morar em 2017.

Rafael, Talita e Willian foram as pessoas com quem conversei mais sobre a atividade docente. Com Talita e Willian costumava falar sobre o cotidiano na escola, por termos horários parecidos, almoçávamos juntos em casa e falávamos sobre nossas aulas do dia, que algumas emoções eram difíceis de esconder e que chorávamos na escola às vezes ou que passávamos por situações ridículas como escorregar no pátio na hora do intervalo, das vezes que ficávamos enfurecidos pelo comportamento de estudantes ou de nossos colegas. Rafael perguntava sobre meu dia e no início eu acreditava que falar sobre escola poderia cansá-lo, mas percebi que se não falasse sobre escola nãoalaria sobre mim, então ele se tornava um ouvinte interessado que não tinha nenhuma relação de trabalho com o ambiente escolar.

Minhas angústias nessa época eram sobre como ser professora naquele contexto, tinha as experiências do ano anterior, já conseguia desenvolver uma aula clássica, com exposição, conteúdo escrito no quadro e elaborar atividades sem

maiores problemas, mas era uma escola diferente da que havia trabalhado em 2015 e ainda não conseguia atingir meus alunos. Talvez o problema tenha sido a crença de que se eu estivesse afinada com os conteúdos e conseguisse manejar as aulas e o trabalho burocrático, teria o necessário para que participassem, acredito que queria ser escutada mas não ouvia meus alunos, perguntava pouco a eles o que achavam sobre a sociologia que fazíamos em sala, não raramente aconteciam situações de conflito, que também eram aumentadas pelo cansaço que eu sentia, trabalhando em todas as manhãs e em três noites por semana, chegava em casa muito tarde e acordava muito cedo, e além disso existia um Brasil sendo politicamente implodido.

Tudo o que aconteceu em 2016 ainda reverbera no país e na minha vida. Dilma Rousseff sofria um golpe e passava por um impeachment, Michel Temer assumia e fazia uma série de reformas, entre elas a Reforma do Ensino Médio, que culminou em ocupações estudantis por todo o Brasil. A escola em que lecionava nesse ano não havia sido ocupada, mas as que Talita e Willian trabalhavam sim e enquanto eles se engajavam com o movimento e seus alunos, eu entrava em greve no mesmo período, pelas promessas de Beto Richa na última greve que não foram cumpridas, como a progressão salarial de acordo com a inflação. Sabíamos que as aulas de disciplinas como filosofia e sociologia poderiam perder espaço no Novo Ensino Médio e o cenário era de desastre.

No final desse ano eu me preparava para uma mudança com Rafael, me inscrevia novamente para o PSS, meu contrato encerrava e esperava por uma nova convocação, assim como nos anos anteriores, passei a normalizar o desemprego e a incerteza que vinha com a modalidade de trabalho. Dificilmente conseguia permanecer em uma escola por mais de um ano. Em 2017, continuei trabalhando por todas as manhãs, duas noites e consegui um emprego de uma tarde em um colégio particular, onde fiquei por alguns anos e que se diferenciava muito da escola pública. O projeto em que ingressei na escola particular era o de inserção das disciplinas de filosofia e sociologia em um contraturno que era optativo, porque elas não existiam no currículo obrigatório, lá eu produzia textos com referências das ciências sociais e os discutia uma vez por semana.

Em uma escola frequentada por pessoas ricas, tinha a impressão de que era difícil ensinar sociologia, as experiências de estudantes eram artificializadas e reduzidas aos seus condomínios e seus caminhos com motoristas particulares, às viagens internacionais, o sentimento de inadequação me roubava a espontaneidade

que costumava experimentar quando estava na escola estadual no CIC. Por vezes, acredito que as escolas públicas são familiares para mim por ter passado um grande período de tempo nelas, como aluna e professora, o que tornava as conversas com estudantes mais fluidas e reais, como quando eu compartilhava algum momento vivenciado na escola de mensalidade cara para exemplificar um conteúdo que estávamos discutindo e alunos pediam para que contasse mais notícias de um mundo exótico para eles, o mundo dos ricos.

O excesso de trabalho em 2017 trouxe uma sobrecarga e problemas de saúde, foram gastrites, enxaquecas, o desenvolvimento de um estado permanente de ansiedade, precisava diminuir minha carga horária mas também havia o endividamento que adquiri no banco por conta das lacunas salariais causadas pelo contrato como PSS. Nos hiatos entre uma contratação e outra, ficava meses sem receber salário e as contas acumulavam. Decidi que no ano seguinte trabalharia apenas pelas manhãs.

Ainda nesse ano, Rafael, que abandonara o curso de bacharelado em Física antes de nos conhecermos, trabalhando em um escritório de automação comercial por oito horas diárias, resolveu que tentaria o vestibular para Gravura na EMBAP (hoje UNESPAR). Este vestibular era composto de disciplinas de humanas e Rafael estudava para história e geografia durante as noites em que eu trabalhava, e poucos dias antes da prova, lamentando sobre seu ensino médio em que não tinha tido muito aprofundamento em sociologia, pediu para que eu ensinasse o conteúdo básico da disciplina. Foi uma interação bastante inusitada já que conhecíamos pouco o que fazíamos de fato em nossos trabalhos. Iniciei com os clássicos, apresentei alguns conceitos antropológicos e terminei com o básico da ciência política, talvez a experiência mais freiriana que já tive, pouco tempo e um conteúdo que cabia nos três anos do ensino médio. Rafael foi aprovado e sugeriu que criássemos um canal sobre Sociologia no YouTube.

2.1 UMA SOCIOLOGIA NA INTERNET

No início de 2018, a convocação para o PSS aconteceu tardiamente. Em meados de março, as dívidas causavam preocupação e o resultado da distribuição de aulas me colocou em sala todas as manhãs, em três escolas distantes umas das

outras. Beto Richa baixava o valor da hora-aula e eu não tinha alternativas e nem podia deixar de aceitar o que tinha restado para aquele ano.

Rafael e eu resolvemos testar a gravação de um vídeo e criar um canal, que no início não sabíamos bem como fazer, mesmo com a habilidade que ele possuía em gravações e edição de vídeos. Testamos e, no primeiro vídeo, que chamamos de “O que é sociologia?”, não tínhamos as condições de iluminação ou áudio necessárias ainda, mal consegui formular um roteiro e dar aula para uma câmera era esquisito porque não contava com interações que sempre foram importantes para mim. Dei o primeiro nome que me veio à cabeça: Sociologia com a Gabi. Eu errava as falas que tinha previsto e precisava repetir muitas vezes, só passei a achar natural falar para telas quando precisei dar aulas remotas durante a pandemia.

O que eu sabia e consumia na plataforma do YouTube era por causa dos meus alunos, que me indicavam canais e outras coisas na internet que gostavam. Em um primeiro momento, sem ter um objetivo com o que estava criando, pensei que poderia ser interessante aproveitar o material para estudantes que perdessem a aula na escola e que eles poderiam revisá-las em casa.

Nos meses seguintes, com um equipamento mais sofisticado de iluminação e um microfone melhor, tornei a gravar outros vídeos. E em minhas horas-atividade, preparava minhas aulas na escola e adaptava-as ao YouTube, inseria alguns assuntos de cultura pop para apresentar um assunto em vídeo, costumava filmar aos finais de semana e iniciava um trabalho longo de edição com Rafael, nos sentávamos por horas em frente ao computador e discutíamos elementos didáticos, textos e recursos visuais que apareceriam durante minhas falas, todos os gráficos e animações feitos por Rafael, as partes textuais ficavam por minha conta.

Com o canal no ar, divulguei para meus alunos em sala de aula e eles me davam retorno sobre o que poderia fazer os vídeos melhores, falavam de detalhes técnicos e séries que estavam vendo para que eu pudesse levá-las para o YouTube comentando de forma sociológica, e com as observações que faziam iniciavam um diálogo entre escola e plataformas e me davam pistas sobre como produzir material didático de ciências sociais na internet.

Essa coexistência de prática de ensino no YouTube e na sala de aula tinha desdobramentos. Certa vez lamentei a morte de Marielle Franco na escola e a recepção de alguns alunos foi ruim, pois estavam partindo das *fake news* que receberam para argumentar que sua morte era devida por “estar envolvida com coisas

erradas”. Nesse dia, acabamos discutindo e apareceram os primeiros “dislikes” no canal, assim como comentários que remetiam a outros episódios que ocorreram em sala de aula.

As buscas no Google e no YouTube começaram a contabilizar mais pessoas inscritas no Sociologia com a Gabi e mais comentários, que geralmente eram agradecimentos pelas vídeo-aulas ou críticas ao conteúdo de sociologia, sobre o caráter “esquerdista” da disciplina e meus posicionamentos. Em 2018, ocorreram as eleições presidenciais, Jair Bolsonaro foi eleito e ensinar sociologia no YouTube rendia todo tipo de ataque reacionário e discussões nos comentários dos vídeos.

Ao final do ano, o canal já contava com mais de 2 mil inscritos, eu temia a exposição, que é incontrolável quando se trata de internet, porque já havia recebido e-mails intimidadores de desconhecidos, e tentava manter minha privacidade tomando o cuidado para que minhas informações pessoais não coincidisse com as informações do YouTube. Acontecimentos como esses me causavam mal-estar, me preocupava que o canal crescesse muito e que eu perdesse o controle. Existia também o medo dos atos falhos, de apresentar alguma leitura errada de autores e teorias, as críticas quando cometia erros também eram implacáveis.

Com o tempo, apareceram relatos de pessoas que tiveram boas experiências com o canal. Na página que mantive no Instagram ou mesmo nos comentários de vídeos, muitas falavam que começaram a gostar de sociologia através do Sociologia com a Gabi, que atentaram para problemas sociais e sociológicos, que puderam passar de ano em suas escolas ou disciplinas na faculdade e também em concursos públicos. Causava estranheza o que esses comentários faziam com meu humor, facilmente um comentário feliz poderia ser destruído minutos depois por outro que me atacava. Precisava de uma forma prática de lidar com tudo que me acontecia, então bloqueei palavras sobre minha aparência ou ofensivas da plataforma, usuários raivosos também eram banidos e passei a acessá-los menos, era uma forma menos enlouquecedora para continuar fazendo o que me propus.

Em menos de dois anos de canal, alguns eventos inéditos aconteceram na minha vida como professora do chão de escola. Fiz minha primeira fala no EPPECOS, um Encontro de Práticas, Estágios, PIBIC e PIBID na PUC-PR e, quando a pandemia iniciou, fui procurada por jornalistas para dar entrevistas, participar de podcasts e para produzir material para grandes plataformas educacionais. Aceitava e recusava conforme minha disponibilidade de tempo e a afinidade com os veículos, pude publicar

um relato de experiência de ensino no YouTube, minha primeira publicação em uma revista acadêmica, a convite de meu orientador de TCC na graduação.

A última vez que gravei um vídeo para o Sociologia com a Gabi foi em 2021, antes de iniciar o primeiro semestre no PROFSOCIO, pois o tempo que tinha disponível para as gravações já não seria mais suficiente para conciliar com o trabalho e o mestrado. Poderia existir em outros formatos de vídeo, se estarei disposta a voltar a gravar ou se encontrarei tempo e disposição para novas edições ainda não sei, o canal continua disponível e as aulas ainda são vistas.

2.2 A ESCOLA DO MURO AZUL

FIGURA 1 – IMAGEM DA ESCOLA DO MURO AZUL



FONTE: ACERVO PESSOAL (2022)

Cheguei à escola do muro azul em 2019, uma das maiores da Cidade Industrial de Curitiba, regional em que estive por todo o tempo como professora PSS. A escola

é rodeada por praças, que quase sempre estão vazias. Dessa vez, as condições de trabalho eram melhores, uma escola e apenas no período da manhã, também possuía estrutura melhor do que as outras em que já havia trabalhado, as salas esteticamente agradáveis, com mais recursos tecnológicos e uma sala dos professores grande. É uma escola que considero bonita, assim como seu entorno.

As turmas eram numerosas e muitas, cerca de quinze no Ensino Médio, até então a carga horária de sociologia era de duas aulas semanais, a escola possuía tanto o ensino regular quanto ensino médio profissionalizante em administração. Quando conheci estudantes da escola do muro azul, já era uma “YouTuber” e comentava brevemente nos primeiros dias de aula que tinha um canal, eles se mostravam interessados e me perguntavam sobre como era estar na plataforma, ter inscritos e se eu já ganhava dinheiro com ele, mostravam-se interessados pela “produção de conteúdo” porque o consumiam em várias plataformas e viam como maneira de ascender socialmente através das redes.

Com as condições mais favoráveis para trabalhar, eu testava outras possibilidades de ensinar sociologia para minhas novas turmas e propunha atividades além de trabalhos escritos e provas. A primeira foi com os primeiros anos, estudávamos Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber e para mim era o conteúdo mais complicado a repartir com estudantes, ainda mais pela metodologia que aplicava e que consistia em escrever no quadro informações sobre o autor e sua teoria, explicar, abrir para perguntas e pedir uma atividade escrita sobre o que tínhamos visto nas aulas. Era uma fórmula que talvez pudesse funcionar para fins utilitários, mas percebia que não mobilizava o suficiente para que alunos fizessem correspondência com seus cotidianos, então experimentei abordar os clássicos de outra forma, pedi para que inventassem um programa de TV ou da internet e que a programação deveria ser sobre as teorias que havíamos visto em sala de aula: fato social, materialismo histórico e ação social.

Uma das turmas, o 1º Integrado em administração, que tinha quase 50 alunos, engajou-se muito com a atividade, lembro que levaram roupas e elementos cênicos para fazerem seus programas em sala de aula, a movimentação foi tanta que chamou a atenção da direção e da equipe pedagógica, que foram verificar o que acontecia e se realmente estávamos fazendo um trabalho escolar porque tudo parecia uma grande “bagunça” e por duas aulas os trabalhos foram realizados. Fiquei encantada pela turma e via a participação crescer a cada aula que tínhamos, fazíamos

discussões sobre o conteúdo e eu já pensava em outras atividades que gostariam de fazer para os próximos trimestres.

Já era o segundo trimestre quando ensinava Indústria Cultural para os segundos anos quando pensei em fazer uma atividade sobre imagens. Um pouco cansada dos limites das redes sociais como o Instagram, em que o conteúdo visual era padronizado com poses e estilos de foto, falava sobre massificação da cultura, conceito de aura em Walter Benjamin e o trabalho que propus era que produzissem uma foto feita por eles e que tentassem sair da padronização das fotos que víamos na internet e que fizessem uma leitura da imagem que tinham feito para a turma toda. Pensei nesse trabalho também porque Rafael, que já cursava o segundo ano de gravura, trazia seu cotidiano e seus estudos em arte para nosso cotidiano, encontrávamos semelhanças entre nossos campos de conhecimento e Indústria Cultural foi um deles.

Quanto à atividade da foto, alunos traziam as imagens feitas por eles, muitas eram conceituais, fotos de familiares que moravam longe, de amigos e autorretratos, e durante as apresentações falavam sobre seus medos, sonhos e inseguranças, com uma necessidade imediata de discutirem suas questões nas aulas. Em uma delas, as falas foram profundas e pela primeira vez me emocionava com eles, chorei com o que diziam, foram momentos que me fizeram lembrar da minha adolescência, sobre a qual evitava pensar há muitos anos. Na ocasião, escrevi um texto sobre essa atividade no Instagram do Sociologia com a Gabi que dizia o seguinte:

Eu falo pouco sobre as minhas experiências em sala de aula por aqui, né? Às vezes é porque todo meu tempo é consumido entre correções de provas e trabalhos burocráticos, mas não é sobre isso que quero falar, não hoje.

Geralmente, eu não concordo com nada do que dizem sobre a juventude por aí, que jovens não se importam com nada, que jovens não conversam, provavelmente quem diz isso não convive com adolescentes, ou, no mínimo, não os escuta.

Às vezes eu idealizo um trabalho todinho apoiado na teoria, cheio de conceitos e autores, mas o que chega na sala de aula são questões que vão muito além de tudo isso. Tem risada, tem choro, tem empatia e desabafo e é tudo sempre inesperado. Minha formação não dá conta (me formei professora, não psicóloga), mas não posso evitar que coisas tão genuínas e humanas ultrapassem as barreiras educacionais. É na alegria e na dor do outro que a gente se reconhece.

Todo mundo que tenha um pouco de bom senso e se preocupe com o futuro sabe o tamanho das catástrofes sociais, políticas e individuais que estamos enfrentando desde o ano passado (principalmente como país), mas elas não são suficientes para abalar tudo que eu sinto e aprendo com meus alunos. Vocês são incríveis e eu espero que vocês lembrem disso todos os dias.

(INSTAGRAM: @gabisociologia. 2019)

O trabalho das fotos fazia com que eu me deparasse com uma dimensão afetiva da educação, minhas práticas de ensino ainda ancoravam-se numa perspectiva tradicional, porque as aulas ainda seguiam a fórmula entre explicação e execução de atividade e algumas experimentações, para as quais eu me preparava, mas os resultados eram incertos. Havia relatos nessa atividade sobre homofobia, bullying, misoginia, pobreza, racismo, tristezas e episódios de incompreensão pelos quais os jovens costumavam passar, havia também a relação desses episódios com o primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, que me devastava com as declarações do presidente.

Pude retornar à Escola do Muro Azul em 2020 e precisei estar em outras duas para completar minha carga horária. Eram quatro turmas, dentre elas o segundo integrado, que fora o primeiro integrado no ano anterior. Tive pouco mais de um mês de aulas presenciais antes que a pandemia da COVID-19 chegasse ao Brasil e mudasse as práticas cotidianas, não pude conhecer bem meus alunos das outras escolas, mas sentia saudades dos que estudavam na Escola do Muro Azul e mesmo que ainda estivéssemos em ensino remoto em grande parte de 2021, voltei para lá, assim como em 2022.

Retornamos ao ensino híbrido com rodízio de presença de alunos em agosto de 2022, eu havia tomado apenas uma dose da vacina para COVID-19 e alunas e alunos ainda não tinham previsão de quando poderiam tomar e nem havia previsão de quando a receberiam. Um programa chamado Power-BI, que foi utilizado para contabilizar as presenças e notas de alunos durante o ensino remoto, era utilizado agora para controlar as presenças de alunos dentro das escolas. Já no ensino híbrido, contávamos presenças remotas e físicas, era necessário que a aula em sala fosse transmitida para os alunos via Google Meet, a aula era ministrada de maneira desajeitada pois era difícil conciliar dois formatos tão diferentes, para uma câmera e um público, algo como fazer cinema e teatro ao mesmo tempo.

As presenças na Escola do Muro Azul mostravam-se abaixo da média no período de pandemia, e como outras duas escolas da Regional CIC, teve a equipe diretiva afastada por não estar dentro dos parâmetros mínimos de participação, havia o risco de intervenção na escola pela SEED-PR e mandariam um diretor substituto escolhido por eles. Os pais de alunos tinham medo do retorno presencial em condição sanitária precária, muitas famílias sofreram mortes causadas pela COVID-19, um aluno estava na UTI há meses. A equipe de funcionários de escola, pedagogas e

professores começou uma campanha para que a diretora, que tinha sido eleita pela comunidade retornasse para o cargo.

Para tentar chamar a atenção da comunidade, escrevíamos panfletos informativos para enviar aos pais de alunos, falávamos com jornais de circulação local e nacional e conversávamos com estudantes da escola sobre a importância de que a diretora, democraticamente eleita, voltasse para seu posto. A movimentação culminou em alguma projeção na mídia, um protesto feito por estudantes do lado de fora da escola e algumas semanas depois de seu afastamento, ela voltava com uma grande comemoração preparada por todas as pessoas que compunham a escola.

Em 2021, com as aulas síncronas no ensino remoto, conhecia novos alunos e alguns deles interagiam com frequência nas aulas, quando voltamos presencialmente às salas de aula nos surpreendíamos com nossas aparências, “achei que você era muito mais alta”, diziam os alunos e as interações presenciais encabulavam porque estávamos desacostumados à presença física. Uma aluna e um aluno, Helena e João, que participavam ativamente das aulas remotas e moravam perto do ponto em que eu pegava o ônibus todos os dias, costumavam esperar junto comigo, não entendia o interesse pela minha companhia, mas ficava feliz em poder tê-la apesar de acreditar que eles poderiam usar aquele tempo para ir para casa comer ou descansar.

Na espera no ponto de ônibus, João e Helena gostavam de conversar sobre coisas que até então não abordávamos em sala de aula, assuntos menos acadêmicos e me perguntavam sobre qualquer coisa, o que eu pensava sobre países como a China, por exemplo, sobre outros professores e alunos da escola também, e não era raro que me levassem algum lanche para comer no ponto de ônibus. Os momentos eram de cuidado mútuo, nas conversas e nas ações.

Iniciamos 2022 em ensino totalmente presencial, o contrato para PSS era renovado, eu voltava às minhas aulas tradicionais, bem preparadas, conteúdo alinhado aos autores, bastante expositivas, mas essas aulas traziam um mal-estar, concluía que elas estavam ruins e me sentia sobrecarregada por estar planejando uma aula que não trazia engajamento suficiente de estudantes e não me traziam algum tipo de prazer em lecionar. O mal-estar arrastou-se por cerca de uma semana, talvez possa chamar de tristeza. Em *Ensinando Comunidade*, bell hooks relata:

Professores e professoras de escolas públicas sentem-se extremamente pressionados pelo tamanho das turmas e por planos de aula nos quais há pouca possibilidade de escolher o conteúdo do

material que são obrigados a ensinar. E, se novos exames-padrão nacionais fossem institucionalizados, seria ainda mais difícil para esses educadores trazer ideias criativas para o trabalho pedagógico. Será pedido a eles que apenas transmitam informações, como se sua tarefa fosse semelhante à de um operário em linha de montagem. (hooks, p.39, 2021)

Enquanto eu lidava com os dilemas da docência, em um domingo à noite, olho para meu celular e vejo chamadas perdidas de Helena, retorno e ouço sua voz chorosa, dizendo que havia brigado com a mãe e que estava perto da minha casa. Fui ao seu encontro, tentei acalmá-la, liguei para a companheira de sua mãe e conversei com ela, a convenci a voltar para sua casa e que conversassem.

Depois desse episódio, tive uma espécie de colapso que me levou à emergência psiquiátrica, me queixei de sobrecarga e tristeza, transtorno bipolar foi o diagnóstico que a médica do plantão me forneceu, assim como remédios para estabilização do humor e uma licença de uma semana. Naquela semana, tentei pensar em alternativas que trouxesse minha sanidade de volta, como poderia ficar sã sendo uma professora PSS? Não tinha sequer uma esperança que haveria estabilidade em minha profissão, os processos seletivos para contrato temporário tornavam-se cada vez mais absurdos com exigências de provas e etapas para um salário baixo.

Percebi que grande parte dos meus problemas eram causados pelo trabalho. Em vários dias de tristeza profunda, conversava com Rafael e decidimos ir embora de Curitiba. Escolhemos Aracaju e nos programaríamos para que pudéssemos nos mudar em 2023. Voltei para a escola após o fim da licença e sem nutrir expectativas, disse para alunas e alunos que ouviria todas as suas sugestões sobre como seriam as aulas dali em diante, abordarei esse assunto em maior profundidade no próximo capítulo. Disse à Helena que precisaríamos estabelecer alguns limites e que, por ora, eles estavam dentro da escola, não porque não apreciava a sua companhia e de João no ponto de ônibus, mas porque estava tentando ficar bem e não sabia como agir diante de problemas pessoais dela e de outros alunos.

A maior perspectiva que tive na educação do Paraná foi a certeza de que iria embora e que não permaneceria no estado por imobilidade e pela primeira vez em sete anos, não participei do processo seletivo. A sensação é de alívio, há beleza na docência e “tristezas são belezas apagadas pelo sofrimento”, não sei das consequências futuras que a decisão causará, mas foi o modo que encontrei para lidar com a dor causada pelo meu trabalho.

2.2.1 COLEGAS

Faço minhas horas-atividade às segundas-feiras, costumo preencher meu registro de classe online com os conteúdos da semana anterior, corrijo trabalhos e lanço notas no sistema. Seria um dia de trabalho normal, mas a prova para PSS do ano de 2022 tinha acontecido um dia antes, a diretora entrou na sala dos professores e perguntou como tinha me saído naquela prova, respondi que não tinha participado do processo seletivo dessa vez, quando ela perguntou por quais motivos, respondi que iria embora do estado no ano seguinte e que estava cansada de exercer a profissão dessa maneira e que os sete anos como professora PSS eram tempo demais em um emprego tão precário.

Neste dia, colegas também realizavam suas tarefas na mesma sala, três deles se dirigiram a mim, curiosos, e perguntavam para qual estado me mudaria, se havia alguém da minha família na nova cidade, com o que trabalharia. Disse a quem perguntava que me mudaria para Aracaju, que não conhecia ninguém por lá e que aguardava um concurso, que talvez pudesse abrir em 2023. Diante daquele interesse momentâneo sobre minha vida, fiquei surpresa, não pelas perguntas que faziam, mas porque constatei que meus colegas não sabiam nada sobre mim e que eu também sabia pouco sobre eles.

Trabalho na Escola do Muro Azul há quatro anos e nunca tive mais do que pequenas conversas com meus colegas, mesmo com aqueles com os quais fumava um cigarro durante o intervalo. Geralmente fico pouco à vontade na presença deles, até um pouco nervosa, já pensei em algumas hipóteses sobre a falta de vínculo e o porquê de não ter relações de amizade com eles fora do ambiente escolar, mas apesar de pensar nisso por algumas vezes, não lamento a ausência do estreitamento de relações. Certa vez, fazia meu intervalo na sala dos professores e ouvi um colega dizer para outra professora que eu era parecida com os alunos, por estar sempre distraída e não conversar muito.

Além de estar distraída durante o intervalo e outros momentos em que dividia a sala com outros professores, gosto de ouvir com atenção o que dizem sobre os alunos, apenas ouvir para tentar entendê-los. Uma semana antes da segunda-feira em que souberam que eu iria embora, um professor chegou à sala muito bravo com a turma em que acabara de entrar e disse:

- *Eles falaram que acabei com o direito deles à aula vaga! Vê se pode, eles querem vir para a escola para ficar socializando, não querem fazer nada!*

O professor voltou à sala de aula e rapidamente retornou à sala dos professores, quando falou:

- *Graças a deus eles vão ter palestra agora, ia ser insuportável dar aula para eles hoje!*

Outro professor apontou:

- *Mas professor, você acabou de reclamar que eles queriam a aula vaga e agora está agradecendo pela sua!*

Agradei em pensamento por estar usando máscara e por poder rir do ocorrido e da reação do professor que caiu em contradição em poucos minutos, da turma e do professor que dividiam a falta de vontade em permanecer na sala de aula.

A vontade dos alunos em estarem na escola “só para socializar” causava ira em outros professores também, o assunto é recorrente nos intervalos, a interpretação mais comum é a de que estar presente na escola significa o compromisso com as atividades propostas nas aulas e que querer estar na escola de forma livre não atende ao que se chama de processo de aprendizagem.

No dia desse diálogo, no período da noite, me reuni com os colegas para o conselho de classe do segundo trimestre. Os conselhos de classe são espaços de contradição, professores costumam usá-lo para queixas sobre o desinteresse dos alunos, apontar suas notas baixas e exaltar estudantes com notas altas. Ao mesmo tempo em que demonstram alguma generosidade no processo pedagógico, deixam transparecer muito de suas concepções de mundo, que podem se mostrar retrógradas e discriminatórias. Lembro do que bell hooks aponta no comportamento de seus colegas:

[...] noções de brilhantismo e genialidade fundamentadas em preconceitos raciais, eu me sentia alienada dos meus colegas. Vários deles eram liberais bem-intencionados que se dedicavam em horas extras à atividade de ensino e simplesmente não tinham conhecimento das questões de raça. Apesar das boas intenções, eles muitas vezes inconscientemente disseminavam estereótipos racistas, argumentando que a presença de tantos estudantes não brancos, muitos deles estrangeiros, havia baixado os padrões. Ao mesmo tempo, acreditavam que precisavam baixar os próprios padrões de ensino para dar aula àqueles “estudantes atrasados”. (hooks, p.40, 2021)

Meus colegas parecem alheios às discussões sobre raça, desigualdade entre meninas e meninos na escola e classe que são inerentes à realidade de nossos alunos na periferia de Curitiba. Vários deles certamente viveram grande parte de sua vida escolar durante a ditadura militar. Nos últimos anos, as formações e semanas pedagógicas centraram-se em discussões estritas sobre a atividade docente nos sistemas da SEED, discutíamos números de presença, acesso às plataformas, quais seriam os cursos técnicos ofertados pelo NEM no estabelecimento de ensino mas não falávamos sobre qual projeto de educação estávamos construindo ali.

A ausência de discussões sobre política, educação e sociedade resultava em situações de racismo, homofobia, lesbofobia e misoginia vivenciada por estudantes em interação com professores e funcionários. Em dezembro de 2021, a aluna Rosa, do segundo ano, fazia sua refeição no pátio da escola quando um professor readaptado, branco e na casa dos 60 anos a abordou e disse: “você até é bonitinha, difícil é esse seu cabelo ruim”. Rosa conversou sobre a situação com seus colegas, que por sua vez falaram com a professora de português, que relatou o episódio para a de filosofia, que me procurou por whatsapp para tentarmos uma ação no colégio.

Escutei seu áudio novamente para lembrar detalhes da ocasião, a professora de filosofia dizia que a aluna procurou a direção, que pediu que o professor se retratasse com Rosa, e a de Português sugeriu que a retratação fosse pública diante da turma. Quando o professor chegou à turma para o pedido de desculpas, disse que tudo era uma “brincadeira” e aumentou a perplexidade da aluna vítima de racismo e seus colegas que presenciaram a ação.

Na mesma semana, fui até a sala para escutar a turma junto com a professora de filosofia, outro professor de filosofia, do turno da manhã, e a de história. Alunas e alunos relataram novamente o episódio e sugeri que Rosa falasse sobre o racismo sofrido na escola na sala dos professores, que tinha o direito de ser escutada e que todos soubessem pelo que tinha passado. Não estava presente no dia, mas Rosa o fez e, enquanto isso, achei que outras turmas também precisavam saber o que tinha acontecido na escola naquela semana.

Houve mobilização por parte de outras turmas e conforme o assunto corria, espalhavam-se cartazes e outros tipos de manifestação na Escola do Muro Azul, pode-se ver as manifestações que registrei em fotografias a seguir:

FIGURA 2 – MANIFESTAÇÕES NA ESCOLA DO MURO AZUL



FONTE: ACERVO PESSOAL (2021)

A preocupação de professoras e professores das disciplinas de ciências humanas não foi mera coincidência, pois nossas áreas do conhecimento parecem ter sido incumbidas da responsabilidade de ação diante de situações de discriminação e injustiça social dentro de uma escola e a fragmentação do conhecimento nos torna alheios à construção de uma educação para a prática da liberdade e da autonomia, reproduzindo conteúdos também reproduzimos estigmas, verdades científicas e senso comum e a escola autoritária. Ingold (2020) nos oferece outros significados para a prática de estudar; estar presente e comungar a realidade com nossos alunos é mais urgente do que atribuir notas e vergonhas a eles.

2.3 A PROFESSORA JÁ FOI UMA ALUNA

Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem.

O presente de encarnação, por exemplo.

Eu estou aqui nesta sala de aula e eu entendo, enfim.

É isso! Meu cérebro está difuso no meu corpo: isto se encarna.

Quando não é o caso, quando não entendo nada, me desagrego ali mesmo, me desintegro no tempo que não passa, viro poeira e ao menor sopro me disperso.

Acontece, porém, que para o conhecimento ter chance de se encarnar no presente de uma aula, é preciso parar de brandir o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo.

Daniel Pennac

A pergunta sobre como me tornei professora de sociologia é constante em meus pensamentos, com memórias ainda muito vívidas nos períodos em que passei pela escola e pela universidade. Retorno a eles como quem busca em fragmentos do passado uma compreensão do presente. Minhas ruínas pessoais misturam-se com uma história recente da educação no Paraná e no Brasil, assim como a sociologia que atravessou minha história. Neste capítulo, poderia recorrer às importantes publicações feitas sobre o ensino de sociologia e sua implementação, mas poderia esvaziar a proporção que as ciências sociais tomaram nas particularidades da minha própria vida.

O ano de 2004 foi um marco na minha trajetória escolar, eu entrava no ensino médio, meu pai iniciava seu primeiro ano no curso de Direito, minha mãe concluía o ensino médio através da EJA. O ingresso tardio na universidade e conclusão dos estudos eram a consequência de uma maternidade e paternidade precoces, foram planos adiados pelo meu nascimento, a primeira de quatro filhos que viriam. Tanto meu pai, quanto minha mãe, mostravam-se empolgados com as políticas públicas voltadas para a educação, desde 2003 elas se colocavam dentro da minha casa e representavam esperança, o que fazia com que acreditassem que meus irmãos e eu teríamos a chance de frequentar a universidade.

Terminei o ensino fundamental em uma escola de bairro estadual e mudei de endereço, o que significava que teria que mudar de escola também. A outra escola estadual para onde iria exigia exame para a admissão de alunos, o Colégio Estadual Lamenha Lins ficava em uma região mais próxima ao centro de Curitiba. Tudo mudava para mim, teria de conhecer novos colegas, fazer novos amigos e construir outras sociabilidades, conheceria novas disciplinas como a física, a química e a biologia.

A relação que travei com a escola era complicada, no ensino médio ela parecia mais opressora, difícil e eu tentava descobrir como sobreviver às disciplinas enquanto descobria o que era a juventude. Frequentemente era expulsa da sala de aula, minha turma ganhou o título da “pior turma da escola”, a sala representava para mim a clausura e o desinteresse, não gostava de estar ali e me encantavam todas as bordas

e os espaços fora daquele muro, as praças por onde eu transitava e frequentemente matava aula e transgredia as regras postas pela escola, os shoppings próximos à região ou mesmo a biblioteca da própria escola tornavam-se refúgios.

Atraíam-me os assuntos que estavam além dos muros também, a disciplina de arte era a única que permitia que eu relacionasse esses assuntos com a escola. Interessava-me principalmente o reggae como música e estética, assim como outros estilos musicais e estéticos pelos quais transitei mais tarde, a cultura juvenil como um todo. Naquele ano, a professora de arte propôs que fizéssemos uma instalação artística com a turma toda e o tema ficaria a nosso critério. Lembro de que chegamos a uma performance chamada “guerra dos estilos”, em que representávamos a diversidade de estilos entre jovens em uma disputa simbólica. É uma das poucas experiências escolares que recordo desse ano, as outras são borrões em que nenhum episódio é claro o suficiente.

Se antes de 2004 era possível ser lida como uma aluna mediana e sem grandes problemas, no ano em que iniciei o ensino médio fui para a categoria de estudante problemática: desinteressada, desatenta, desobediente e com péssimas notas, quase todas vermelhas que não chegavam aos 50 pontos mínimos exigidos para a aprovação naquela época. Em setembro, a notícia de que eu repetiria o ano letivo lembrava meus pais do fracasso educacional, me tornava um lembrete amargo de que algo no caminho deu errado e talvez se perguntassem quem deveria ter a responsabilidade sobre minha reprovação.

Minha mãe, temendo ser apontada como responsável pelo meu fracasso escolar, me levou até minha primeira consulta psiquiátrica, e após duas consultas fui diagnosticada com transtorno bipolar do humor, acompanhada de uma receita para a moléstia pela qual supostamente era acometida. O diagnóstico não dizia nada sobre mim, apenas que alternava entre depressão e euforia, mas nem ele e nem os remédios me faziam aprender melhor ou compreender qualquer coisa sobre mim.

Reprovar o ano é um episódio traumático, traz a sensação de que nunca será possível a libertação do estigma, da pessoa burra e irresponsável que não preocupou-se o suficiente com seus afazeres escolares, que ignorou as lições propostas, os trabalhos e as provas, é o próprio repetente quem carrega o peso de ser um lembrete do fracasso para os outros, mas não mais que para si mesmo. Minhas amigas próximas, também repetentes do ano de 2004, foram punidas e retiradas da escola

em que estudávamos. Eu ia para o ano de 2005, na mesma escola, mas tão sozinha como no início de 2004.

Quando fazia o primeiro ano do ensino médio pela segunda vez, em 2005, minha mãe, após concluir o ensino médio, começava a estudar no curso de arquitetura e urbanismo, por conta de uma política pública no ensino superior, chamada PROUNI, pois cumpria os requisitos socioeconômicos e fazia parte da população que deveria se beneficiar do programa. Ela entrava na universidade no mesmo ano em que meu pai cursava o segundo ano. O acesso ao ensino superior na minha casa mudava a dinâmica do cotidiano, eu assumia os cuidados com meus irmãos mais novos para que meus pais pudessem estudar e começava a pensar em qual curso faria, considerava jornalismo mas não me sentia tão certa ou pressionada a escolher naquele momento.

A escola mudava ao implementar uma nova disciplina, a sociologia, pela qual nutria certa curiosidade, mesmo sem saber do que se tratava. Na primeira aula, não havia professor específico para ensinar sociologia, quem se apresentou foi uma das pedagogas da escola, que um pouco desajeitada levava textos de Rousseau em um xerox e tentava nos explicar a teoria. Perguntei à ela o que era sociologia, que respondeu algo como “é o estudo da sociedade”. Não tenho certeza se eu já conseguia associar a palavra sociedade ao conceito de sociedade, mas permanecia curiosa com a novidade.

Algum tempo depois, a professora Luciana se apresentava e apresentava também a sociologia como disciplina, sua primeira aula era sobre subculturas e contraculturas, foi um dos poucos dias em que não desapareci em meus próprios pensamentos. O conteúdo escolhido pela professora me despertou, eu a ouvia atentamente dizer que nossos grupos adolescentes com preferências musicais e estéticas poderiam ser chamados de subculturas e que alguns grupos que buscavam quebrar normas eram contraculturas. Ali, naquele momento, ela nomeou e conceituou dentro da escola o que me interessava fora dela. Foi arrebatador e nunca havia sentido um interesse tão genuíno.

Acredito que a implementação da sociologia nas escolas foi progressiva antes de sua obrigatoriedade em 2008, não tenho certeza de como aconteceu em outras escolas, mas, nas diretrizes curriculares da educação básica em sociologia, consta que:

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. (Hutner, 2008. P.6)

No colégio em que estudava, a sociologia já fazia parte do cotidiano escolar, e nas horas vagas buscava saber mais sobre ela: qual curso superior era necessário fazer para trabalhar com sociologia? Era possível trabalhar nesse campo? Em uma busca por mais informações, disse ao meu pai que estava gostando muito da disciplina e perguntei o que precisava fazer para estudá-la na faculdade, vi um semblante de surpresa e recebi a resposta: “você vai precisar fazer vestibular para ciências sociais. Foi meu primeiro curso, só fiquei seis meses, eu ficava muito maluco que em todo livro que eu lia, tinha autor referenciando outros autores, aí eu ia atrás desses outros e eles também citavam outros! Aí eu fui pra História, que você sabe, não terminei. Vai precisar ler bastante, e pode trabalhar como pesquisadora”.

A conversa com meu pai foi uma espécie de aval para que continuasse a me interessar pela sociologia e também percebi alívio nele quando tivemos esse diálogo, talvez o novo interesse me fizesse ter mais constância em minhas atividades escolares e mostrasse que poderia superar a reprovação do ano anterior. Nas outras disciplinas, continuava desinteressada, porém mais presente, com medo de que acontecesse uma nova reprovação, por vezes atingia a média com dificuldade e por outras as notas permaneciam vermelhas.

Em algum momento do ano, professora Luciana propôs uma atividade em sala: ela estava montando um jornal e daria alguns temas para que fizéssemos redações, ela escolheria uma de cada tema entre todas as turmas na escola e a partir delas iria compor a edição. Dentre os temas, estava em dúvida sobre aborto e casamento homoafetivo, mas escolhi o segundo. Concentrei-me naqueles cinquenta minutos de aula, desenvolvi meu texto e o entreguei.

Nas aulas seguintes, fui informada que meu texto era um dos que integrariam o jornal. Era minha primeira conquista estudantil, não significava muito para o restante dos meus colegas, mas me sentia orgulhosa e eufórica em saber que meu texto tinha sido escolhido. De todo modo, a reprovação ainda gerava insegurança, parecia uma ameaça ao meu futuro, uma vergonha do passado e uma marca da qual era impossível me livrar.

Em 2005, tinha a sociologia como foco na escola e gostava da literatura nos momentos livres, assim como gostava da internet e de sair com amigas, mas ainda não possuía conexão com a internet em casa e as saídas eram controladas pelos meus pais, restava a literatura como entretenimento mais próximo à realidade em que vivia. A junção da literatura e de alguns conceitos soltos que tinha aprendido, permitiram que eu questionasse a religião como visão de mundo. A religião era algo bastante particular durante a juventude, costumava duvidar da existência de um deus intimamente, porém não havia possibilidade de conversa sobre descrenças nos espaços que eu frequentava. Desde então passei a me denominar atea, pelo menos para mim mesma.

Ao longo do ensino médio, em todas as séries, passava através dos conselhos de classe, salva por algum professor ou professora generosos que talvez acreditassem que apesar das notas ruins, poderia ir para o próximo ano. No segundo ano, o vestibular ficava próximo e eu pensava sobre trabalho, já estava certa de que faria ciências sociais, mas o campo em que trabalharia ainda causava dúvidas, ainda não tinha informações concretas de como os cientistas sociais se sustentavam, em momentos de apatia profunda na escola, escutava as aulas e meus pensamentos me levavam a me imaginar como a professora, se eu aguentaria as inconstâncias e brincadeiras de adolescentes, se era possível fazer pessoas tão apáticas como eu se interessarem por um assunto, se professores ganhavam bem a ponto de poderem sair da casa de seus pais. Os devaneios me divertiam e me davam perspectiva.

A internet banda larga chegava à minha casa em 2006, permitindo pesquisas rápidas sobre diversos assuntos, sociologia, ateísmo, poesia, música e tudo mais que estivesse disponível na Wikipedia. Usava o Orkut, conversava com pessoas que moravam longe e perto pelo MSN, assistia à MTV e via novelas na televisão. Frequentava shows, baixava músicas, trocava mensagens SMS com meus amigos para marcarmos saídas. Decepcionava-me e ficava confusa com o amor romântico, a vontade de estar em um relacionamento era muito menor do que a de poder viver o que ainda não conhecia.

O terceiro ano do Ensino Médio chegou com o peso do vestibular e, quando completei 18 anos de idade, um medo conhecido da reprovação era redirecionado para o processo seletivo, a universidade era o que almejava mas o ingresso nela era a maior das inseguranças, ainda ia mal em matemática e não compreendia biologia e química. Já não tinha mais sociologia como disciplina obrigatória e mudei do turno da

tarde, o turno em que havia estudado nos últimos três anos, para o da manhã por conta de um arranjo familiar. Precisava estudar no mesmo turno que um de meus irmãos mais novos, para que pudesse levá-lo e buscá-lo na escola, próxima da que eu estudava.

Outros colegas também mudavam de turno e nos aproximamos por não conhecermos os alunos da manhã. Nesse ano, a escola tornava-se um ambiente estranhamente atrativo, gostava das aulas de história, de português, sentia saudades da disciplina de arte, conhecia a filosofia. Existia uma melancolia em saber que aquele seria meu último ano na escola e que, justamente naquele, começava a me sentir envolvida por ela.

Certo dia, professor Mário, da disciplina de arte e que havia sido meu professor no segundo ano, passou nas turmas para avisar que a SEED estava promovendo um festival de arte para estudantes, o FERA, e que em 2007 o festival seria sediado na cidade de Ponta Grossa, por cinco dias, que poderíamos submeter trabalhos e em troca poderíamos viajar para lá gratuitamente. Meus amigos e eu, os do turno da tarde que foram para a manhã, nos animávamos em participar mas ainda não sabíamos que trabalho faríamos.

Camila, Fernanda, Renan, Sérgio e eu nos reunimos para que pudéssemos criar um trabalho de arte para submeter ao festival, Camila sabia usar o PhotoShop e fotografava bem, eu começava a conhecer poesia através da internet, então tivemos a ideia de sairmos para fotografar o centro da cidade de Curitiba, Camila faria as edições e escreveríamos poesias que conversassem com as fotografias. Porém, o prazo era curto e não teríamos tempo de produzirmos nós mesmos as poesias. Pesquisando agora por notícias da época, o tema do festival era "Raízes e Tendências Paranaenses" e lembro que estava obcecada por Paulo Leminski, assim decidi que as poesias que acompanhariam as fotografias, que imprimimos e, com ajuda da minha mãe, fiz um tipo de colagem para que fossem levadas aos responsáveis por aprovar trabalhos pelo professor Mário.

Semanas depois, Mário chegava com a boa nova: nossos trabalhos foram aprovados e viajaríamos para Ponta Grossa e nosso trabalho seria exposto no FERA. Camila e Fernanda não conseguiram autorização de seus pais para a viagem, eu já tinha completado 18 anos e disse aos meus pais que a proibição seria inútil, assinei minha própria autorização e fui acompanhada de Sérgio, Renan, outros colegas que tiveram trabalhos aprovados e os professores Celso e Mário, ambos lecionavam arte.

O festival era grandioso, uma enorme quantidade de ônibus saía de Curitiba. Chegamos em Ponta Grossa e ficamos hospedados em uma escola estadual na cidade, assim como outras que viravam alojamentos temporários, o que fazia parte da logística do evento. Todo o transporte e a comida eram custeados pelo estado, pela manhã participávamos de oficinas de arte e à tarde íamos ao pavilhão montado com diversos palcos para assistirmos shows, vermos exposições de outros alunos, bem como o que nós mesmos fizemos e palestras, a primeira vez que pude saber mais sobre cotas raciais foi em uma palestra que vi no FERA. A semana que passei em Ponta Grossa permitiu que eu experimentasse a liberdade, pude esquecer do vestibular, da minha família, do futuro, pude estar presente no presente.

Eu estava em meus últimos dias de aula quando descobri que não passei no vestibular para Ciências Sociais na UFPR. Era um dia bonito de sol em dezembro, os professores nos deixaram ficar na quadra e quase todos os alunos brincavam jogando bola, com baralhos e até correndo, a notícia me entristeceu mas fui brincar com meus amigos que estavam na quadra. Voltei para casa e contei para minha mãe que não tinha sido aprovada, quando meu pai voltou do trabalho contei a ele também, que ficou enfurecido e proferiu broncas e desaprovações sobre como eu tinha conduzido minha vida escolar no último ano. Eu estava triste e humilhada, mas sabia que teria um novo vestibular no ano seguinte e continuaria tentando.

Não havia mais escola em 2008, não tinha trabalho e meu pai dizia que eu precisava engrenar meus estudos e que não tínhamos condições para pagar um cursinho, que eu teria que me dedicar sozinha. Temendo que o ano fosse solitário e que não pudesse fazer qualquer outra coisa além de estudar, tentei o processo seletivo para um cursinho popular que ficava na UTFPR, escondi do meu pai por medo da reprovação, meus irmãos e minha mãe eram meus cúmplices enquanto a prova não acontecia. Nessa fui aprovada. A proposta do cursinho era a de preparar estudantes que fariam o vestibular para UTFPR, com uma carga horária extra para as disciplinas de ciências exatas que eram mais cobradas pelas engenharias. No começo achei que poderia ser uma boa ideia e que as aulas poderiam dar conta dos problemas que tinha com as disciplinas de exatas, mas logo a dinâmica me deixava cansada em meios aos cálculos, exercícios, simulados e aulas aos sábados.

Poder ir ao cursinho me levava ao centro da cidade, por vezes faltava aulas para ir à biblioteca pública do Paraná, saía com amigos e tentava viver para além do

vestibular. Meu pai continuava desaprovando meu comportamento e a minha falta de comprometimento em ser aprovada no vestibular.

Assim como no ano anterior, fazia o vestibular para a UFPR e o ENEM, o cursinho que era semestral findou e comecei a trabalhar esporadicamente como babá. Quando a data das provas se aproximava, aconteceu o pior que poderia ocorrer a uma vestibulanda: a paixão. Na primeira vez que quis um relacionamento, também precisava garantir minha entrada na universidade, a dor em não poder continuar me relacionando somava-se ao desespero em saber que também não conseguiria passar no vestibular dessa vez.

Conheci o curso de licenciatura em Sociologia da PUC-PR, que foi refundado em 2008, com seu primeiro vestibular realizado em 2007. Pensava em tentar o PROUNI no ano anterior, mas, o PROUNI só abria vagas para cursos de universidades particulares que possuíam mais de um ano de existência. Em 2008, na véspera do fechamento das inscrições, me candidatei ao vestibular para licenciatura em Sociologia da PUC-PR, mesmo sem saber como pagaria se fosse aprovada. Não fui aprovada no vestibular da UFPR, minha nota no ENEM não era péssima, mas as vagas para o PROUNI eram poucas, a única opção restante era a de cursar licenciatura em Sociologia na PUC-PR. Não queria mais ficar no limbo tentando o vestibular e já não tinha mais esperanças em garantir meu ingresso em uma universidade pública, resolvi então que deveria iniciar o curso na instituição particular onde tinha sido aprovada.

2.3.1 UNIVERSIDADE, TRABALHO E TUDO MAIS

No dia em que fiz minha matrícula na PUC-PR, fui informada de que havia um programa de bolsas parciais, que contemplavam alunos de baixa renda nos cursos de licenciatura da instituição. Voltei para casa aliviada porque com a bolsa que reduzia o valor da mensalidade à metade do custo integral, as condições de pagar pelo curso aumentavam. Depois do início das aulas e de ter conhecido meus colegas, descobrimos que mais da metade dos alunos de licenciatura em Sociologia, da turma de 2009, eram bolsistas.

Meu primeiro emprego veio junto com o início das aulas na universidade, trabalhava como atendente de balcão em uma vídeo-locadora ao lado da minha casa, era a única funcionária e a tranquilidade na maior parte do expediente era

imprescindível para que eu estudasse quando não havia clientes, mas rapidamente o lugar tornou-se também uma lan-house. Na faculdade, que ficava perto da minha casa, ia a pé para minhas aulas no período noturno, mas encontrava problemas na volta, o caminho era ermo e sentia medo quando voltava a pé, as rotas de ônibus eram longas e não havia conexão, meus colegas e eu costumávamos ir a um bar que vendia cerveja barata, e em um desses dias Talita me ofereceu uma carona, assim como nos dias seguintes, nos tornamos amigas e Talita me levou para casa todos os dias até que concluísse a graduação.

Os primeiros meses de universidade foram de descoberta sobre seu funcionamento, nunca tinha feito fichamentos, os textos eram longos e difíceis, não sabia também o que era um exame final. As disciplinas dividiam-se entre as que pertenciam às ciências sociais e as que chamávamos de pedagógicas, ministradas por professores da educação. Em minhas pesquisas informais na internet sobre as Ciências Sociais, sabia que eram divididas entre antropologia, ciência política e sociologia, conforme o curso ia avançando cada uma delas era delineada, os textos da antropologia eram meus preferidos, a forma como eram escritos e a riqueza de detalhes me fazia compará-los à literatura. O primeiro que li com afinco foi um capítulo de “A Vida Sexual dos Selvagens” de Malinowski, para apresentá-lo em um seminário, ali soube da existência dos trobriandeses e, na sociologia, começava a compreender melhor os clássicos e tinha uma resistência diante da ciência política. Nas aulas de educação, comparava muito as teorias que professores nos apresentavam com suas práticas em sala de aula.

A vida na universidade era de descobertas e agonias, meus pais exerciam menos controle sobre as minhas ações, tinha um emprego e meus colegas de curso eram também meus amigos com quem compartilhava as angústias do ensino superior e experiências da juventude. Além de Talita, conheci no primeiro ano de faculdade Izabela, e mantínhamos nossos laços não apenas na sala de aula, mas também nos momentos de lazer, eu frequentava suas casas e elas frequentavam a minha. O curso de Sociologia na PUC-PR contava com poucos alunos, os primeiros dias de aula apresentavam uma turma relativamente grande que diminuiu ao longo dos meses, penso que formamos vínculos de amizade porque tínhamos idades parecidas, a maioria de nós precisava trabalhar e tínhamos a vontade comum em nos formarmos professores.

O primeiro ano correu parcialmente bem, digo parcialmente porque por vezes precisava faltar aulas para trabalhar na ausência do meu chefe na vídeo-locadora, eram horas-extras feitas no período da noite que coincidiam com o horário das aulas. Elas renderam um salário maior e culminaram na reprovação em uma disciplina anual na faculdade, porém não atrapalharia o andamento do segundo ano e nem impedia que eu fizesse as disciplinas do currículo obrigatório.

Reprovei muitas disciplinas ao longo dos cinco anos que permaneci na PUC-PR, fiquei retida cursando apenas dependências em 2011, todos os acontecimentos que seguiram causaram sofrimento e novamente a sensação de que vivia sendo punida pelo projeto que tinha traçado para mim mesma. A exaustão causada pelos empregos que tive e que precisavam ser conciliados com os estudos levaram a situações de desamparo e caos. Era difícil enxergar o fim e vislumbrar o dia em que finalmente seria professora em uma escola.

Em 2010, a locadora dava sinais de que fecharia, meu chefe dizia que as pessoas não precisavam mais sair de casa para locar filmes e o acesso à banda larga nas casas fez com que a lan-house já não fosse mais tão procurada. Comecei a buscar possibilidades de trabalho nas ciências sociais, submeti um projeto de iniciação científica com bolsa, mas, como o processo até a divulgação do resultado levaria tempo, fui a uma entrevista de estágio na Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, a SECJ, que encabeçava um programa para crianças e adolescentes chamado Atitude.

Depois da entrevista, fui chamada para trabalhar como estagiária de ciências sociais no Atitude, em Piraquara. O programa existia em algumas cidades da região metropolitana de Curitiba e também em cidades do interior do Paraná, em bairros com jovens em situação de vulnerabilidade social e contava com um polo e equipe multidisciplinar em cada bairro, eram psicólogos, cientistas sociais, assistentes sociais, arte-educadores e educadores físicos, assim como seus respectivos estagiários em todas as áreas. O acompanhamento de estagiários em ciências sociais era feito de forma teórica também, um trabalho híbrido que consistia em visitas a campo e leitura de teoria orientada pelos cientistas sociais.

Inicialmente, eu era a única estagiária em Piraquara que possuía três polos em bairros diferentes da cidade, o trajeto de ônibus levava mais de duas horas, precisava ir em cada um deles em dias alternados e também ia à sede da SECJ uma vez por semana para a discussão dos textos, em conjunto com estagiários de ciências sociais

de outras cidades, que dariam corpo ao nosso trabalho. Logo um processo seletivo para novos estagiários foi aberto, avisei Mayara, uma amiga da universidade que morava em Piraquara em um dos bairros com polo do Atitude, para que participasse. Mayara e eu dividíamos o trabalho do Atitude que consistia em análise de planilhas de indicadores, diários de campo sobre as atividades realizadas nos polos, íamos a assembleias de moradores e eventos na prefeitura.

As crianças e adolescentes participantes do programa chamavam de professores a todos que trabalhavam no Atitude. Certo dia, uma criança me fez uma pergunta, ela disse algo como “professora, porque você não dá aula igual os outros professores? Você fica sempre no cantinho, quietinha, escrevendo no seu caderno”. A pergunta da criança fazia todo o sentido para mim, assim como ela, eu não sabia exatamente o que estava fazendo ali e ainda tinha muitas perguntas sobre qual era o verdadeiro ofício de um cientista social. Essa pergunta me levou a acompanhar uma atividade chamada “Roda de Meninas”, proposta pela psicóloga e pela assistente social de um dos polos, e nela eu fazia mais do que escrever cadernos de campo, propunha atividades e podia interagir com as participantes.

Ainda como estagiária do Atitude, tive meu projeto de iniciação científica aprovado, um projeto sobre nacionalização de escolas étnicas polonesas no Paraná, precisava conciliá-lo com o estágio e as aulas na universidade, passava horas em ônibus entre Piraquara e Curitiba, horas que tentava otimizar estudando para as disciplinas da faculdade. Sentia-me cansada e mantinha um blog para guardar as poesias que escrevia sobre o cotidiano. Antes de escrever este capítulo, o reli para que pudesse lembrar esse período. Já não conseguia tempo suficiente para ler livros que não fossem relacionados ao trabalho e à faculdade, o lazer ficava escasso.

Em casa, minha mãe fazia estágio em seu curso de Turismo, não conseguira continuar em Arquitetura, pois não foi possível conciliar com o exercício da maternidade, meu pai havia concluído a graduação em Direito no ano anterior, trabalhou como analista de sistemas por muitos anos e a empresa que o empregava fechou. Ele tentava conseguir empregos e lamentava-se pelo mercado de trabalho para pessoas acima dos 40 anos de idade. No tempo que passava em casa, me preocupava com o cuidado de meus irmãos menores e cozinhava suas refeições.

O contexto de cansaço extremo me deixou em um estado de confusão mental, já não existiam condições de exercer plenamente minhas atividades, o desespero pela possibilidade da reprovação em muitas disciplinas na universidade me levou a

procurar um psiquiatra por conta própria. Novamente viriam o diagnóstico de transtorno bipolar do humor e as medicações. Todas as vezes que procurei ajuda médica para cessar o sofrimento, a solução que me era dada vinha acompanhada do mesmo diagnóstico e de medicamentos. O diagnóstico fazia parecer que o sofrimento era parte inerente da minha constituição como pessoa, uma marca de nascença e os medicamentos agiam de uma forma que eu desconhecia, sentia muito os efeitos colaterais e pouca melhora dos sentimentos de cansaço e tristeza, o que me remete à etnografia feita por João Biehl quando acompanhava uma paciente com supostos transtornos mentais e internada na ala psiquiátrica:

Psicotrópicos mediam o abandono, tanto pelo valor de verdade científica que conferem ao que está acontecendo, como também pelas alterações químicas que ocasionam. Essas drogas, que acabam funcionando como tecnologias morais, na realidade fazem com que as perdas de laços sociais sejam irreversíveis. A intratabilidade e a impossibilidade de certas formas de vida humana acontecem em paralelo com exploração de mercado, dominação por gênero, novos padrões de consumo e um Estado administrado no que podemos chamar de estilo gerencial, cada vez mais distante do povo que ele governa. (Biehl, 2008, P.440)

Não consegui me adaptar aos remédios e parei de tomá-los, não sei se teriam utilidade em evitar as reprovações em disciplinas na universidade, se trariam esclarecimento diante dos textos que se embaralhavam, incompreensíveis na minha cabeça, mas certamente não tornariam a rotina menos desgastante, nem encurtariam os trajetos de ônibus ou diminuiriam a sobrecarga. No final de 2010, meu pai foi aprovado em um concurso na cidade de Ponta Grossa que contemplava sua área de formação, pude pedir desligamento do estágio e continuar apenas com a iniciação científica.

No ano seguinte, cursava as quatro disciplinas em que havia sido reprovada. Talita iniciava um novo trabalho no PROJOVEM Adolescente, um Programa socioeducativo, mediado por uma ONG que recebia verbas do Governo Federal para a realização das atividades nos CRAS de Curitiba, e avisou sobre a vaga para Instrutor de Formação Técnica Geral. As aulas aconteciam duas vezes por semana, em lugares diferentes, grande parte dos profissionais que trabalhavam com o PROJOVEM eram estudantes de sociologia da PUC-PR. Willian também era um deles.

Eu me tornava professora pela primeira vez, os CRAS não eram escolas, precisava planejar aulas sobre o mundo do trabalho com duração de quatro horas,

usava referências da sociologia mas os grupos que participavam do PROJOVEM mostravam-se heterogêneos, havia adolescentes de todas as idades, tentava mesclar teoria e atividades práticas. Em um dos CRAS que trabalhava, Talita era orientadora social do grupo e passava a semana toda com os jovens e trabalhávamos juntas, organizávamos visitas de campo e descobríamos como fazer uma aula naquele contexto.

Foi possível finalizar o relatório final da iniciação científica na metade do ano de 2011 e apresentá-lo no seminário que a PUC-PR promovia. No mesmo ano, a universidade sediava o segundo ENESEB:

A segunda edição do Eneseb ocorreu em 2011, na cidade de Curitiba, sediada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), ao passo que o CBS foi sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). (Oliveira, P.4. 2022)

Estudantes de licenciatura em sociologia, trabalhávamos no credenciamento do evento, que nos apresentava pesquisadores e pessoas interessadas no ensino de sociologia. Apesar de não acompanharmos as atividades e grupos de trabalho como participantes, acompanhávamos as palestras com discussões pertinentes à docência.

Na ONG que nos empregava, começávamos a ter problemas com o pagamento dos salários, que atrasava com frequência, nos reuníamos para cobrar alguma providência. A ONG não havia prestado contas ao governo federal da forma que deveria e a verba destinada ao programa era bloqueada até que houvesse transparência sobre os gastos. Como não houve resolução, veio o desemprego no final do ano para mim e meus colegas.

Pretendia continuar o que realizava nos CRAS, mas com o encerramento de contrato, ainda não sabia como faria, então procurei outras ONG's que mantinham atividades no PROJOVEM. Consegui um emprego em uma delas no início de 2012, dessa vez como CLT e como Instrutora de Educomunicação, que era uma área ainda desconhecida para mim. Estudava para poder ensinar, pensava em projetos que poderiam ser realizados, a cada dia estava em uma parte da cidade, voltava à rotina dos ônibus. Fui demitida após o período de experiência.

A constante do desemprego enquanto estudante de uma universidade particular me afligia, meu pai mantinha sua moradia em uma pensão em Ponta Grossa e as contas da casa em Curitiba, meus irmãos menores frequentavam a escola, e meu

irmão Eduardo cursava arquitetura e urbanismo com bolsa integral do PROUNI, os gastos básicos eram significativos e minha mãe concluía seu curso de Turismo, também com bolsa integral, comparávamos nossa casa a uma república de estudantes. Desempregada, procurava por vagas de emprego em anúncios, existia a urgência e a única vaga para qual fui chamada para a entrevista era como atendente de telemarketing.

Na entrevista, o supervisor disse: “vi no seu currículo que você estuda sociologia, não é contraditório que você queira trabalhar em uma empresa de telemarketing?”, respondi que precisava do emprego e que a empresa ficava ao lado da universidade e perto da minha casa, eu sabia que havia contradições mas não podia recusar. Quando iniciei o trabalho, minha tarefa era a de cobrar parcelas atrasadas de carros financiados por um banco, ganhava um salário mínimo, se atingisse a meta de honorários para o escritório, pagariam R\$100 a mais, nunca atingi a meta mas consegui compreender ali o que era mais-valia e a teoria de Karl Marx fazia ainda mais sentido. Até hoje utilizo o exemplo do telemarketing em sala de aula, muitos alunos trabalham como operadores de callcenter e costumam desabafar sobre seus empregos.

Nesse período, estava disposta a abandonar a faculdade, conversei com a coordenadora do curso sobre minha situação e ela sugeriu que eu trancasse algumas disciplinas, incluindo o TCC, que poderia fazer no ano seguinte. Muitos dos meus amigos, como Talita, já tinham concluído o curso e eu permanecia. Pude ver o nome do curso mudar de licenciatura em sociologia para licenciatura em ciências sociais. Segui as instruções da coordenadora e fiz as disciplinas como conseguia.

Meus dias começavam às 8 da manhã e terminavam às 11 da noite, trabalhava das 9 às 17:30, atravessava a rua do escritório e estava na universidade, tinha uma hora e meia para estudar antes das aulas. Quando tinha muito sono, usava a hora do almoço para dormir no sofá do centro acadêmico. As aulas me traziam momentos de reflexão e me dedicava a elas com afinco. Chegava a primeira disciplina de estágio obrigatório, que podia ser feito apenas no período noturno por mim e que, por sorte, estudantes na universidade eram liberados das aulas uma vez por semana para fazê-lo.

O estabelecimento onde fiz o estágio obrigatório era o CEEBJA Paulo Freire, com Edicléia, a professora de sociologia, que possuía sua própria sala para a disciplina. Edicléia me explicava sobre o funcionamento da educação de jovens e

adultos, que faziam a disciplina em seis meses, me convidava a contribuir com suas aulas e interagir com os alunos. Pude conversar com adultos em contexto educacional pela primeira vez, aprendia no estágio e compartilhava o que aprendia na universidade com os alunos, me sentia bem no CEEBJA e fazia o possível para ser assídua no acompanhamento das aulas. Quando completei a carga horária necessária e fui até a coordenação pedagógica para validar as horas de estágio, um quadro na decoração da sala chamava minha atenção, era uma pintura feita pela minha mãe em 2004, um trabalho escolar da época que foi estudante na instituição. Senti orgulho ao ver uma de suas obras na parede e por tudo que veio desde que concluiu o ensino médio.

Os finais de ano remetiam a momentos estressantes. Desde a primeira reprovação, quando ainda estava no ensino médio, que provocou uma aura de desastre, tudo corria relativamente bem, com exceção da exploração que sofria no trabalho e a disciplina de economia na faculdade. As festas de natal e ano-novo aproximavam-se e a empresa de telemarketing exigia que os funcionários fizessem hora-extra para que pudessem ter recesso e, na faculdade, a condução da disciplina pelo professor de economia arrastava desentendimentos entre nós estudantes e ele. O horário de estudo era ocupado pelas horas-extras e o estudo ocupava as madrugadas. Quando meus colegas e eu fizemos o exame final, dez deles e eu tínhamos sido reprovados, muitos eram formandos que teriam que ficar retidos, eu apenas não queria reprovar mais uma vez. Outra crise foi gerada e novamente busquei um psiquiatra, que me forneceu uma licença de 15 dias e a recomendação de pedir demissão depois que a licença acabasse.

Meus colegas reprovados na disciplina e eu, durante a licença, pedimos a revisão de nossos exames finais, aguardávamos o professor no bloco laranja da PUCPR, que demorava a aparecer. O sentimento de apreensão transformou-se em raiva, foi quando gritei e proferi xingamentos, que foram acompanhados por um choro incontrolável. A revisão das provas não reverteu as reprovações e, nos dias que seguiram, íamos a reuniões na reitoria da universidade e pedíamos uma solução. A resolução veio na abertura de uma turma especial. A disciplina foi cursada em janeiro, durante as férias, ministrada por uma professora. Ainda em dezembro de 2012, pedi demissão do emprego em que estava.

Chegava 2013 e com ele um novo emprego, em que minha tarefa era de organizar arquivos em uma clínica médica. Das poucas disciplinas neste ano, a de TCC. Minha preferência na orientação era por alguém da área de antropologia, então

pedi a Cauê Kruger que fosse meu orientador, que tinha disponibilidade naquele ano e pôde acompanhar meu trabalho. Desde o início do curso, me interessava por pesquisar na internet, imaginava que seria no Orkut, que teve sua derrocada em 2011 e os usuários debandaram para o Facebook, que seria então a rede que eu pesquisaria.

De todos os aspectos que me cativavam nas ciências sociais, a possibilidade da pesquisa sobre os mais diversos temas era o maior deles. Começava a ler pesquisas brasileiras para encontrar referências para o TCC, feitas por mestrandos e doutorandos, me espantava com a quantidade de assuntos que podiam ser tratados a partir da sociologia e da antropologia. Finalmente, viria uma pesquisa escrita por mim, mesmo que o tempo passasse rápido e ainda não soubesse qual era meu recorte, falar sobre Facebook ainda era amplo e eu não tinha uma pergunta de pesquisa sequer.

Em junho de 2013, protestos contra o aumento das passagens de ônibus alastravam-se pelo país, meus amigos e eu participávamos das manifestações e as pautas rapidamente tornaram-se difusas. Na faculdade, tentávamos compreender os acontecimentos quando nos reuníamos em um “fumódromo” atrás do bloco que estudávamos. No trabalho, passava o dia todo no Facebook tentando achar um objeto de pesquisa, pude perceber a ascensão de movimentos sociais na rede e, entre elas, a de mulheres feministas. É o que o artigo de Fabiana Jordão Martinez, sobre o feminismo na era digital, diz:

Assim, a consciência feminista que iria culminar na “Primavera Feminista” advém de 2013, pouco tempo após as “Jornadas de Junho” que, junto às manifestações contra a Copa do Mundo de 2014 e às Olimpíadas de 2016, foram fundamentais na remodelação e na dinâmica do feminismo até hoje. (Martinez, 2021. P.4)

Muitas páginas sobre feminismo começavam a aparecer na minha linha do tempo no Facebook, páginas que geravam discussões e traziam análises sobre a condição das mulheres no Brasil. Interessei-me por essas discussões e entrava em grupos de organizações feministas. As páginas viraram objeto de pesquisa na medida que a plataforma tornava-se um novo espaço para o ativismo.

Cursei todas as disciplinas restantes e apresentei o TCC. Estava formada, enfim. Minha pesquisa teve desdobramentos não acadêmicos e me envolveu para além da universidade, me tornei feminista e passei a participar de um coletivo de

mulheres em Curitiba que conheci no Facebook. Nossas atividades, entre discussões sobre teoria feminista, produção de fanzines e ações coletivas, perduraram até 2016. Não conseguimos dar continuidade às atividades como coletivo, mas mantivemos os vínculos de amizade.

Alunas e alunos costumam perguntar como eu era no lugar de estudante. Respondo com pequenas lembranças do que fazia na escola e na faculdade, digo que continuo sendo uma estudante, mas nunca houve tempo em sala de aula para falar sobre a profundidade dessa pergunta. Quando olho para elas e eles na escola, em suas inseguranças, medos, alegrias e tristezas, lembro de mim e acredito que é por causa deles que tantas memórias continuam aqui.

3. ALUNAS E ALUNOS

Em aulas de cinquenta minutos, mesmo com todo o planejamento, fragmentos de vida e experiências de adolescentes vêm à tona sem previsibilidade ou aviso, fragmentos que são frequentemente reprimidos ou ignorados, não por desinteresse, mas pela exigência de avaliações e notas. A relação entre o tempo em sala de aula e a expectativa por resultados é desproporcional, principalmente quando a disciplina é sociologia. Em meu último ano enquanto professora no Paraná, conscientemente, optei pela transgressão.

Em 2022, diante do incômodo crescente em relação às posições hierárquicas em sala de aula e me sentindo infeliz em reproduzi-las, voltei a escutar alunas e alunos em uma preparação para uma mudança de direção nas aulas.

Comecei dizendo em todas as turmas que estava insatisfeita com o formato de aula a que tínhamos voltado, inclusive pela perda de recursos que estavam disponíveis na pandemia, pois vivíamos em um limbo, outra espécie de ruína do período. No ano anterior, haviam os recursos escassos e ensino híbrido, 2022 iniciou totalmente presencial e sem os computadores conectados às televisões de cor laranja, pois esses recursos seriam utilizados para o início do Novo Ensino Médio (NEM), que já tinha sua grade curricular modificada, sobre ele sabíamos o que ouvíamos: a carga horária era maior, as aulas de disciplinas fora do currículo comum eram dadas por um professor de uma instituição privada, remotas, mesmo que dentro da escola, eram transmitidas com auxílio de um funcionário terceirizado e não existia interação com o professor. Sobrávamos nós, alunas, alunos e professores do “velho ensino médio”, observando de longe uma era incerta que iniciava.

Iniciei uma escuta, em todas as onze turmas, perguntei o que e como estudaríamos dali em diante, foram semanas trabalhosas, não sabia o rumo que as aulas tomariam, alunas e alunos diziam que não sabiam como propor novas práticas pois nunca haviam pensado sobre as aulas dessa maneira, mas não tiveram problemas para propor os temas. Coletei então os temas sugeridos, escrevendo-os no caderno que usava para as anotações sobre as turmas, dentre os que mais apareciam estavam: violência, legalização do aborto, educação sexual, legalização da maconha, crises climáticas, racismo, sofrimento mental nas escolas, machismo,

religião, capitalismo e socialismo, relações intergeracionais e assédio. Os temas escolhidos eram plausíveis para as aulas de sociologia e estudantes indicavam a urgência dessas discussões.

Perguntei como discutiríamos os temas propostos, disseram que ansiavam por debates. Particularmente, não gosto do modelo de debates, principalmente os que têm por objetivo uma narrativa vencedora, expus meu desagrado para as turmas que propunham debates, em algumas tentamos encontrar outros métodos para a discussão, em outras alunas e alunos quiseram mesmo o debate em moldes tradicionais. De minha parte, disse que não faríamos mais provas, estudantes questionaram de onde viriam as notas, respondi que acharíamos outras formas, que talvez pudéssemos tirar a centralidade do texto nos trabalhos e deixar que o curso das aulas seguisse para nos mostrar como. Eu também não tinha certeza sobre como prosseguir.

As mudanças feitas em sala de aula caminhavam junto com esta pesquisa, alunas e alunos não apenas sabiam de sua existência, mas que estariam presentes nestas páginas. Concordamos que seus nomes reais seriam substituídos por nomes pouco usuais para pessoas que estavam na adolescência, nomes fora de moda talvez, pois muitas vezes seus nomes repetiam-se, encontravam-se muitas alunas e alunos com o mesmo nome na mesma turma. Um aluno pediu para ser identificado por seu nome real, pedido que respeitarei.

Recolhi materiais durante todo o tempo em que estive na escola mas não posso afirmar que os apresentarei de forma sistemática nesta dissertação, pois há muito mais elementos do que dados presentes em uma escola. A escola fala por seus corredores, paredes, nas interações aparentemente banais e em todas as tramas tecidas por pessoas que compartilham o mesmo espaço e tempo.

3.1 A VIDA É COMPLICADA IGUAL A ESCOLA

FIGURA 3 – PICHANÇA EM UMA PORTA DA ESCOLA DO MURO AZUL

FONTE: ACERVO PESSOAL (2022)

Em um outro domingo, ainda de madrugada, recebi uma mensagem de Helena, que me enviava prints de conversas de outras pessoas e um alerta: um aluno da escola ameaçou um massacre. Helena pediu que eu não fosse trabalhar na segunda-feira. Tinha passado pelo que chamei de colapso e tentava me recuperar, as únicas medidas que consegui tomar naquele dia foram avisar uma pedagoga e fazer uma denúncia. Escrevo este capítulo em 2023, ano em que massacres aconteceram com uma frequência nunca vista antes no Brasil, tão graves que estão sendo discutidos por profissionais da educação e fora dela, em todos os lugares.

Fui trabalhar naquela segunda-feira, a polícia já estava em frente à Escola do Muro Azul, pude presenciar um pouco da conversa entre a polícia, o pai do aluno, o aluno, pedagogas e direção. O aluno afirmou que foi uma fala em momento de raiva, a polícia o liberou e a direção sugeriu que fizesse matrícula em outra escola, e assim

o fez. Não posso dizer se havia intenção real em cometer um massacre na escola, o aluno já não fazia parte daquele conjunto. Posso dizer como foram as semanas seguintes porque acontecimentos, quaisquer que fossem, sempre eram discutidos e sentidos nas aulas de sociologia.

Já havíamos começado nossas aulas depois do período de escuta, conseguimos discutir alguns temas e o que pude pensar como avaliação eram impressões sobre o que havíamos conversado em aula. O texto entregue por João trazia os três temas discutidos até então naquele primeiro trimestre: religião, movimento antivacina e saúde mental nas escolas. Em formato de comentários separados sobre cada discussão, no último deles, dizia:

Saúde mental nas escolas: No último debate, alunos prestaram mais atenção devido a eventos ocorridos na semana. Assim como no anterior, alunos foram escolhidos para introduzir o tema. Foi citado como a pandemia afetou a vida social dos estudantes, e como aumentou os casos de depressão e ansiedade entre eles e os professores. Criticaram o sistema de ensino usado pelas escolas, porque, segundo eles, só servia para fazer os jovens pararem de pensar. Ao falarem sobre o evento que abalou a escola, relatos começaram a serem ditos, a maioria com foco no assédio. O relato de uma foi sobre uma pessoa próxima, e tal, que o ocorrido a traumatizou por muito tempo.

(Trecho do texto de João. 2022.)

Nesse debate descrito por João, estudantes quiseram discutir sobre “saúde mental” (termo bastante difundido entre adolescentes), ele aconteceu na mesma semana que a ameaça de massacre na escola. Alunas e alunos falavam sobre os impactos da pandemia, que começava a regredir, mas permaneciam as inseguranças no contato com outras pessoas, a introspecção e o sofrimento individual e coletivo. Especulavam se a ameaça seria por conta da falta de contato com o outro e uma forma de lidar com o sofrimento. Em seguida, alunas discordavam, relatando assédios praticados pelo aluno que havia anunciado o suposto massacre, falavam também sobre seu comportamento com as meninas da escola com quem tinha contato. Os rumores eram parte da maioria das aulas, as violências vividas estavam inseridas nos temas escolhidos. Apoio-me nas palavras de Veena Das:

Começo delineando o incidentes e, em seguida, mostro como a linguagem e o evento se constituíram mutuamente, reunindo o passado e tornando-o presente de forma contraída. Não proponho,

com isso, que a linguagem em si tinha o poder de criar esses dolorosos eventos a partir do nada, mas que as memórias que poderiam ter permanecido inertes recobriram vida na forma do rumor. Enredados em histórias locais de conflito, os rumores tornaram-se parte integrante de cenas de violência local devastadora. (Das, P. 152, 2020)

O episódio trouxe tristeza e medo, também despertou para a necessidade de um “ensino presencial emergencial”, se estávamos vivendo o desastre juntos, há tanto tempo, precisávamos passar por ele e do jeito que encontrássemos. Conforme as aulas aconteciam, eu pedia para que um círculo fosse formado em todas as salas durante as aulas de sociologia, um clichê que possibilitava mais interação. Eu também fazia parte do círculo. Não ensinava mais em pé, nem na fórmula clássica que usava sempre: quadro, aula expositiva, perguntas, respostas e atividade para apreensão de conteúdos.

Organizávamos os debates pelos temas e pelo tempo, oito turmas tinham apenas uma aula de sociologia, que às vezes caíam em dias de feriado, Prova Paraná, palestras sobre vestibular e outros temas. Se tivéssemos tempo, seria um assunto por aula, se não tivéssemos, seriam vários assuntos. Pedia também que pesquisassem sobre os assuntos que discutiríamos e os convidava a fazer uma introdução ao tema no início da aula e na sequência o debate seguia.

O tipo de aula que testávamos em 2022 aproximava as angústias dos temas, suponho ainda que, todos os temas de interesse eram também uma escolha consciente de falar sobre as angústias que afligiam estudantes. Não havia um campo de neutralidade de nenhuma das partes.

Para falar sobre essa relação, falo de Morgana, uma aluna pequena e franzina, que vestia-se apenas da cor preta, usava um delineado grosso e escuro nos olhos e coturnos para ir à escola. Costumava causar estranhamento e desconforto entre seus colegas. Frequentemente a via fumando cigarro na saída da escola. Em sala, dormia em quase todas as aulas. Quando pedi que sua turma sugerisse temas, achei inusitado que Morgana tenha participado ativamente, e também o movimento que fez para que sua sugestão fosse acolhida pela turma para nossa primeira discussão. Ela queria que falássemos sobre subculturas e contraculturas, o que me fez rir porque poderia escolher qualquer coisa, mas escolheu justamente um conteúdo que estava no currículo básico do segundo ano, que era a série em quem ela estava.

Responsabilizou-se pela pesquisa e por introduzir o tema para os colegas na aula seguinte.

Na aula sobre subculturas e contraculturas, Morgana estava falante e empolgada, apresentou-se como punk, mas também como gótica. Falou sobre como o punk era uma contracultura e da subcultura gótica. Gostava das pixações, de fanzines e ações diretas do movimento punk, gostava da literatura, da música e estética dos góticos. Disse que depredações e vandalismo eram formas legítimas de reivindicação, gerando reações negativas em seus colegas. Concordei com ela, também fui alvo das reações. O interesse no tema foi um evento curioso, através das subculturas e contraculturas, Morgana tentava mostrar aos colegas quem ela era. Foi a última aula em que ela apareceu.

Algumas semanas depois, indo para casa, vejo Morgana abatida no ônibus, acompanhada por sua mãe. Falo com ela e digo que estava sentindo sua falta nas aulas, a mãe disse com pesar que estava levando a filha ao psiquiatra, uma primeira consulta para a filha que não andava bem, desejei boa sorte e disse que as situações de sofrimento não permaneceriam para sempre. Nunca mais soube dela.

Em um dos quatro terceiros anos em que dava aula, reparava em Lúcio, o menino loiro de óculos que deixava transparecer sua preocupação com o vestibular. Via suas mãos tensas durante os debates propostos por sua turma. Lúcio tentaria medicina, era conhecido por seus colegas por estudar muitas horas em casa e também pelas notas altas que tirava. Não estava feliz com as aulas que aconteciam naquele momento, escreveu em seu trabalho:

O debate sobre todos os conteúdos polêmicos: aborto, política, religião, etc, acaba não explicando a maneira que a sociedade convive, mas somente a opinião de pessoas diferentes. Isso é algo que pode levar a anomia, pois pessoas podem falar de uma maneira com falta de coesão, que pode levar a uma falta da educação ensinada em uma instituição social. (Trecho do texto de Lúcio, 2022)

Fui a professora de sociologia de Lúcio desde o primeiro ano, que acompanhou todo o processo de mudanças das aulas e métodos adotados na disciplina. Quando li seu texto, percebi a insatisfação em não ter mais aulas da forma como estava acostumado em anos anteriores. Eu compreendia a inquietação, ele gostaria de voltar a aprender o que era “útil” e talvez os debates trouxessem ansiedade e incerteza, mesmo que não tenha escrito sobre o que passava, interpreto que para ele, o que

estava acontecendo em sociologia, não seria o suficiente para fazer com que acertasse questões de vestibular. Noto o uso de conceitos durkheimianos em sua escrita, que aplicou para tentar mostrar o que aquelas aulas indefinidas, bagunçadas ou até mesmo sem propósito poderiam causar. Lúcio sentia-se abandonado em um momento complicado de sua vida.

Quando apareciam textos como o de Lúcio, questionava minha condução da sociologia, se estava sendo irresponsável com teorias e conceitos, e se era verdadeiramente sociologia que tentava fazer. Se ao menos tivesse as duas aulas semanais, como havia até ano de 2020, poderia, quem sabe, fazer as duas coisas: ensinar sociologia como teoria em uma das aulas, discutir e praticar em outra. Assumi a mudança, não sem lamentar, mas por acreditar que ela poderia apresentar outra forma de aprendizado.

Nas turmas de ensino médio integrado, ainda havia as duas aulas semanais, o que significava mais tempo com as últimas turmas que seguiam o modelo de ensino técnico. No segundo ano integrado, as palavras de Carolina através de seu trabalho. Carolina é uma menina negra, de cabelos longos e cacheados e tímida em suas falas. O que apresentou em seu primeiro trabalho foi sua perspectiva sobre o que pensava da sociologia, ela dizia que eram muitos autores, em sua maioria homens brancos, e que mesmo que gostasse da disciplina, sentia esse incômodo nas aulas de sociologia anteriores, aulas que foram ministradas por mim. Ela também diz:

Como bem notei, Gabi também vê a sociologia como eu, ou pelo menos também estava incomodada com esse processo padrão de ensino. As aulas têm sido ótimas, me fazem refletir e ao final do dia eu sinto que absorvi um conhecimento que levarei para a vida. O debate provoca, não só em mim, como na sala toda, um certo desconforto, mas isso não é algo ruim, é um desconforto com a realidade do mundo, com as convenções sociais e é um desconforto importante para que tenhamos vontade de mudar as coisas.

(Trecho do texto de Carolina. 2022)

Ao final do seu texto, Carolina diz que gostaria de ser professora de sociologia. O que alunas e alunos chamam de debate em seus textos, é a aula em si, deram o nome de debate porque havia ali uma multiplicidade de vozes. Em cada uma das turmas, a aula transcorria de maneira diferente, em algumas havia a timidez generalizada, nelas eu falava mais, testando se minhas falas os impulsionava a falar também. Em outras, alunas e alunos falavam dos resultados de suas pesquisas e as

utilizavam para discutir o assunto, nessas, minhas intervenções eram pontuais, com mais perguntas e menos sentenças. Gostava de ouvir seus argumentos, reflexões e análises, suas colocações tornavam meu trabalho mais recompensador.

Enquanto as aulas aconteciam no modo “debate”, percebia que estudantes engajavam-se em trazer outras formas de fazer aula. Perguntavam se podiam uma porção de coisas: “pode fazer teatro?”, “pode poesia?”, “pode apresentar uma música?”. A maior dose de poder que tinha em minha vida era na sala de aula, tudo que acontecia nela era autorizado ou vetado por mim, a “dona” da sala por cinquenta minutos. Autorizei todas as ideias, não teria porque vetá-las e as via como uma forma de atenção que estava sendo instalada nas turmas, eu estava atenta às alunas e aos alunos e eles estavam atentos à sociologia.

Vivíamos entre o sucateamento da educação e a implementação do Novo Ensino Médio, cartazes espalhados pela escola por alunos do primeiro ano nos informaram que nada ia bem com o NEM. Reivindicavam aulas e professores de verdade e menos virtualização do ensino. No “velho ensino médio”, baixa expectativa de futuro e desânimo com vestibulares e possibilidade de aprovação, não havia fé em cursos que trariam mudanças de vida, poucas eram as paixões despertadas pelas áreas do conhecimento presentes na escola:

De todo modo, analisar a escola não parece ser uma disposição de quem a agencia. Muitos educadores e pedagogos que atuam cotidianamente nas escolas responsabilizam os alunos por tal falta de interesse. Ouve-se bastante esse tipo de exclamação nas salas dos professores: “os jovens de hoje não querem saber de estudar, não respeitam mais os professores; essa geração não quer saber de escola, só quer diversão”. O diagnóstico proferido nestes lugares comuns que circulam entre agentes da educação escolar está mais ou menos certo. Ele erra, contudo, nas causas, já que não se trata de falta de esforço por parte do aluno, mas de motivos para se esforçar pelo tipo de educação que a escola tem lhe entregado. (CAMPOY, 2021. P.8)

Novas palavras eram introduzidas no vocabulário da SEED, que vinham em tom passivo-agressivo nas formações de professores e materiais produzidos pela secretaria. Muitas menções a metodologias ativas, protagonismo juvenil, projeto de vida, conceitos que coloriam a intenção neoliberal perversa do governo do Paraná para a educação. Cursos eram oferecidos para a “reciclagem” da prática em sala de aula, quase todos munidos das palavras do momento, e em troca, professores poderiam fazer uma ou duas horas-atividade em casa. Os cursos eram facultativos,

porém acompanhados de coerção, compunham a pontuação de professores concursados na distribuição de aulas. Abstive-me de fazer qualquer um deles. Acompanhava o desgosto de estudantes em realizar as tarefas exigidas pelas plataformas impostas pela SEED nas disciplinas de português e inglês.

Alunas e alunos tentavam situar-se na sucessão de desastres, atentos à mudanças e estagnações que os afetavam. Uma pichação em uma porta da escola avisa aprendizes que a escola é tão difícil quanto a vida fora dela. O que é difícil na escola não é apenas o modo como ela formata conhecimentos, mas também as disputas, como sobreviver naquele território e tornar-se alguém.

3.2 BALA E BÍBLIA

Começou com um teatro, na encenação o enredo se apresentava de maneira simples: uma tentativa de assalto a um carro, o dono do carro possuía uma arma de fogo, matou os assaltantes e tinha seu patrimônio salvo. Estava aberto o debate que faríamos durante vinte minutos sobre legalização do porte de armas. Com exceção de uma menina, todos os outros estudantes que compunham o grupo de trabalho eram meninos, certos de que convenceriam o restante da turma que o porte de armas no Brasil ainda era muito burocrático, apresentaram informações sobre as etapas para conseguir uma licença, dentre elas estavam os cursos de tiro e testes psicológicos, logo começaram as perguntas feitas por colegas de sala de aula.

Alunas e alunos perguntavam ao grupo sobre o que achavam de ataques feitos às escolas estadunidenses e brasileiras nos últimos tempos e também sobre feminicídios, o grupo respondeu que o armamento melhoraria a segurança das pessoas em geral. Neste momento, a diretora entrou para dar um recado à turma e, percebendo o teor da discussão, decidiu ficar para acompanhar o debate, ao contrário do que pensei (que a presença dela pudesse inibir a discussão), fez um relato pessoal como forma de contribuição, na ocasião disse que um familiar obteve a licença para portar armas e mesmo tendo passado pelos testes psicológicos e cursos de tiro, utilizou a arma para ameaçar uma mulher da família, e que desde então todos viviam com medo. Os responsáveis pela apresentação argumentaram que um revólver poderia auxiliar a mulher em sua defesa, a diretora discordou.

Nos momentos seguintes, voltamos a falar sobre os ataques de atiradores em massa nas escolas, o grupo trouxe a informação de que nos Estados Unidos professores e pedagogas já faziam cursos para atirar contra os que atacassem, a diretora ainda presente, disse em tom de lamento que além dos planejamentos, aulas e atribuições comuns de uma escola ainda precisaríamos nos preocupar em atirar.

A diretora tinha outros afazeres e retirou-se da sala, com uma única aula de sociologia na semana, ainda estavam previstos breves debates sobre racismo e religião. A abertura do debate seguinte sobre racismo foi mais protocolar, sem elementos teatrais e de caráter informativo, também não houve muito tempo para o debate, já que outro grupo se apresentaria na sequência. O grupo que fez sua exposição sobre religião era composto apenas por meninas e em aulas anteriores identificaram-se como frequentadoras de igrejas evangélicas, a linha que escolheram para a fala que fariam diante de colegas foi a de que religião é subjetiva e pessoal. Tentando aproveitar os últimos 10 minutos de aula, fiz duas perguntas que uniriam os últimos dois assuntos abordados e o tema geral das aulas: racismo, religião e política, as questões que levantei foram sobre bancadas religiosas na elaboração e aprovação de leis e se a cassação do vereador Renato Freitas¹ seria justa.

As alunas que faziam parte do grupo sobre religião consideraram as perguntas ofensivas, colegas de turma diziam que estavam despreparadas para o debate, a discussão seguiu acalorada até o sinal para a aula seguinte. Fui abordada quando saí da sala por uma das integrantes, Inês, disse que sentiu-se desrespeitada por mim e que eu não deveria ter misturado assuntos tão distintos como política e religião, pois não era possível misturá-los, pedi desculpas pelo sentimento que causei mas disse que achei necessário que as discussões daquele dia fossem interligadas para que houvesse aprofundamento de perspectivas. Entrei em outra turma para a próxima aula.

A aula descrita ocorreu em 2022, ano de eleições no Brasil e a escola não é uma instituição deslocada do contexto político, nos confrontamos com a existência dos pilares de uma direita política conservadora nas salas de aula. Não se trata

¹ À época, Renato Freitas era um vereador negro, eleito em 2020 na cidade de Curitiba. Em 7 de fevereiro de 2022 realizava um protesto pelo assassinato do congolês Moise Kabagambe, morto no Rio de Janeiro. Na data, o vereador e outras pessoas entraram na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos como forma de manifestação. O ato foi reprovado pela opinião pública e vereadores conservadores.

apenas de confrontos entre estudantes e professores mas das particularidades das relações sociais e em que termos é possível construir conhecimentos como os da sociologia.

Assim como discutimos legalização do porte de armas, racismo e religião, discutimos também feminicídio, a legalização do aborto e da maconha, no caso dos dois últimos tivemos mais tempo para a discussão, uma aula de cinquenta minutos para cada tema. Outras turmas escolheram temas parecidos ou iguais, a política sobre a qual queriam falar é a política cotidiana, do que causa maior impacto sobre suas vidas e a compreensão de mundo que trazem para a escola.

No episódio em que houve o debate sobre armas, havia um aluno no grupo que se destacava, José argumentava com mais ênfase e liderava as falas. Quando falamos sobre aborto, colocava-se contra e dizia “se fez, tem que ter”, costumava questionar colegas que sinalizaram um possível voto em Lula e aparentava ser simpático a Bolsonaro, pouco tempo depois de sua apresentação, foi expulso por quebrar um computador da escola. Também estudava em uma escola na periferia de Curitiba, trabalhava como entregador de aplicativo, era negro e pediu uma ouvidoria para que pudesse retornar a estudar na escola que o expulsou. Um emaranhado de contradições que torna-se comum:

Existem simpatizantes do Bolsonaro entre meninos que pertencem a mundos completamente distintos, como o do funk, do tráfico, da Igreja ou da escola. Cada um desses grupos juvenis se apegam a uma parte do repertório que, em comum, apenas passa pela figura de um homem que oferece uma solução radical à vida como ela é hoje. (Scalco;Pinheiro-Machado. 2018, P.33)

Assim como na pesquisa de Scalco e Pinheiro-Machado sobre a juventude bolsonarista, alguns dos meninos da escola poderiam ser descritos como o aluno acima, que por sua vez os aproximava de um perfil bastante específico de alunas, as que pertenciam a segmentos de igrejas evangélicas, essas comumente endossavam seus discursos nas aulas. Não que fossem dois grupos totalmente distintos, pois muitos dos meninos também frequentavam as mesmas igrejas que as meninas, então comungavam as mesmas opiniões, principalmente quando o assunto era em torno do aborto.

O aborto era certamente o tema mais explosivo e controverso nos debates, e ironicamente, nas enquetes prévias que fiz para saber os assuntos que meus alunos gostariam de ver em sala, de cinco turmas todas quiseram debatê-lo. Era também um dos momentos em que me colocava mais presente, talvez não como professora em posição de poder, mas como mulher feminista e ateia, não acredito que seja possível a neutralidade, nenhum de nós se colocava em posição neutra nas conversas em sala. Em qualquer tempo, deixaríamos escapar fragmentos de nossas vivências e defenderíamos nossas ideias.

O grupo de alunas do trabalho sobre religião desaprovava minhas posições e demonstrava insatisfação com minha presença, às vezes retrucava alguma fala ou ameaçava uma reclamação para as pedagogas. Segundo Miguel (2018, p.13), “O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate”. Essas alunas ancoravam-se numa perspectiva religiosa e conservadora e talvez houvesse fundamentalismo, uma verdade universal, mas também poderia ser a trajetória da juventude nas periferias em conjunto com o “Escola sem Partido”², que desencadeou denúncias a professores por todo o Brasil, além de fornecer um tom proibicionista a temas triviais no cotidiano escolar:

A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento Escola sem Partido defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida. (Penna, 2018. P. 69)

Em menor número, haviam também estudantes católicos, mas os discursos não eram menos conservadores ou mais brandos nessa perspectiva religiosa. O incômodo causado pelas aulas de sociologia era nítido, como se houvesse uma ameaça iminente às concepções de mundo existentes nas turmas e em cada um dos alunos. De acordo com Weller e Bassalo:

² O Escola sem Partido é um movimento alinhado à extrema-direita e que defende o fundamentalismo religioso, ganhou notoriedade em 2014, após ser apresentado como projeto na Câmara dos vereadores do Rio de Janeiro por Carlos Bolsonaro e também na Câmara dos deputados por Flávio Bolsonaro.

Um dos elementos reunidos sob a égide da palavra conservador diz respeito à defesa da moral cristã e da família tradicional e a abjeção da reivindicação de mulheres feministas com relação à liberdade de decidir sobre o próprio corpo, especificamente em relação ao tema do aborto e das demandas de reconhecimento e cidadania dos movimentos de pessoas LGBTQI+, como o direito ao matrimônio e constituição de famílias homoparentais. (Weller; Bassalo, 2020, P.10)

No final do ano de 2021, após uma série de aulas em que falamos sobre movimentos sociais, pedi às cinco turmas de terceiro ano que realizassem um trabalho sobre um mundo que representasse uma utopia e onde gostariam de viver. Propus a atividade como forma de pensar os movimentos sociais como possibilidade de mudança de realidades locais e globais. O formato que poderiam apresentar o trabalho era livre, em textos, fotos, vídeos, páginas na internet ou desenhos.

Estudantes trouxeram, em sua grande maioria, trabalhos que falavam sobre mundos sem homofobia, sem discriminação às mulheres e às pessoas negras, mundos que não permitiam o desmatamento e que prezavam pela liberdade de crença e descrença, e também se preocupavam com a erradicação das desigualdades sociais.

Em uma das turmas, o trabalho de Antônia gerava revolta antes mesmo de ser apresentado, em um teste de slides em sua sala de aula, outros alunos visualizaram o conteúdo e comentaram com colegas de outras salas. O conteúdo da atividade trazia tópicos como: discricção de trocas de afeto em público entre casais homoafetivos, proibição do aborto, de manifestações feministas e que a única forma de crença seria na religião cristã. No dia em que Antônia realizou sua apresentação, colegas de turma protestavam contra suas colocações e pediam para que eu me posicionasse. Questionei a aluna se o que estava propondo não era um projeto de mundo autoritário e para garanti-lo seria necessário que outras concepções de mundo e direitos fossem apagados.

Sob reclamações de seus colegas, a aluna mostrava-se cada vez mais nervosa e retirou-se da sala sem concluir seu trabalho. Foi uma aula difícil e naqueles minutos restantes tentei apaziguar os ânimos colocando a música Principia de Emicida que trata de crenças diversas no Brasil, trazidas através das diversas etnias que vieram através da colonização do país e também de aspectos problemáticos do processo:

Adaga que rasga com força bruta
Deus, por que a vida é tão amarga?
Na terra que é casa da cana-de-açúcar
E essa sobrecarga fruto gueto
Embarga e assusta seu suspeito
Recarga que é igual a Jesus
No caminho da luz, todo mundo é preto
(Emicida. 2019)

Após essa aula, alunos que estavam presentes comentaram sobre o impacto da apresentação no relacionamento da turma, das colegas que corroboram com o ponto de vista de Antônia e de outros que são contrários, houve uma divisão a partir dessa exposição, ela e suas colegas eram chamadas de “bancada evangélica” quando não estavam presentes. Em 2022, são o quarto ano de uma sala de ensino técnico integrado e Antônia e suas colegas engajaram-se em promover uma célula no intervalo que é apoiada em músicas do gênero gospel e pregações para outros alunos da escola.

Entre as estudantes evangélicas e católicas, mesmo as que reforçam os discursos de alunos conservadores, ainda existia uma questão que as toca e por vezes faz colocarem-se nas aulas por outras perspectivas sobre mulheres: abuso e assédio sexual. Recordo que em um dos terceiros anos, o debate que começou com o aborto e encaminhou-se para os episódios frequentes de abuso na infância, gerou comoção e alunas choravam ao final da aula. Lúcia, uma delas, posicionava-se contra o aborto, mas foi justamente na aula sobre aborto que ressaltou a miséria das mulheres diante da misoginia, queixando-se da falta de escolhas e das violências constantes. Em outras oportunidades, outras alunas denunciavam os assédios de colegas e professores dentro da escola.

Existem tratamentos diferentes que meninos destinam às meninas e aos seus colegas iguais, frequentemente elas eram procuradas por eles pelo interesse sexual, mas muito pouco pelas suas personalidades como um todo, quase como objetos, importava o status que elas trariam mas não o que pensam, sentem e percebem as coisas ao redor. Aqui me refiro aos alunos que se encaixam dentro dos parâmetros normativos, por se apresentarem enquanto liberais e/ou conservadores, atentei mais para o que falavam também sobre masculinidade.

O fenômeno do bolsonarismo nas escolas antecede o ano de 2018, já em 2016 eram corriqueiras as manifestações de apoio à sua candidatura mesmo antes que ela existisse formalmente, muitas vezes topava com um quadro escrito “Bolsonaro 2018”

por alunos. Ainda em 2016, escolas estaduais foram ocupadas no Paraná em reação à reforma do Ensino Médio de Michel Temer, foi quando membros do MBL (Movimento Brasil Livre), até então liberais que apoiavam a agenda do bolsonarismo, movidos pela proporção do movimento de estudantes secundaristas, deslocavam-se até as escolas ocupadas para produzir vídeos que debochavam das ocupações. As autoras responsáveis pelo estudo da juventude bolsonarista remetem ao período:

Em nossa primeira visita a uma escola do Morro em 2016, foi revelador descobrir que os meninos que veneravam marcas e davam “rolês” em shopping centers ignoravam – quando não desprezavam como “coisa de vagabundo” – as ocupações. Além disso, o pêndulo das “rebeliões primitivas” pesava para o lado do conservadorismo: aproximadamente um terço dos alunos secundaristas das escolas que visitamos demonstrava grande interesse na figura de Jair Bolsonaro, que defende uma agenda conservadora moral, bem como o punitivismo no combate à violência urbana e à corrupção. Em 2017, era raro conhecer um menino que não fosse admirador do candidato. O político se tornou um fenômeno, um símbolo totêmico de identificação juvenil masculina semelhante ao papel que a Nike ou a Adidas, como exemplos de grife, desempenhavam em tempos de crescimento econômico e apologia governamental ao consumo. (Scalco;Pinheiro-Machado. 2018. p.34)

De acordo com Miguel (2018) “o ultraliberalismo faz frente unida com o conservadorismo cristão.” Até hoje, essa união apresenta-se materializada nas escolas, no que diz respeito aos meninos que costumam demonstrar sua animação frente a homens bilionários, falando de seus empreendimentos no espaço e de carros elétricos, com um brilho nos olhos que faz os preceitos neoliberais parecerem um sonho. Além da idolatria às histórias de Elon Musk e Jeff Bezos, há um resquício de esperança, de que seria possível “chegar lá”.

Entre as alunas e alunos que citei há outros que também possuem complexidade em suas identidades e que podem ser generalizados apenas em parte. Observando as turmas e cada aluno, há particularidades nas trajetórias que manifestam-se através de relatos pessoais que vem à tona quando os temas atravessam suas próprias vidas. Não há possibilidade de categorizar minhas alunas e meus alunos em perfis fechados sobre quem são, pois tudo o que sei é o que é mostrado em fragmentos durante as aulas.

Trabalhei com o conteúdo de política de outras maneiras em anos anteriores, seguindo os parâmetros curriculares, falando sobre conceitos de poder, política e Estado, tipos de democracia, direitos humanos e movimentos sociais, mas em poucas

situações a aula chegava a ter debates, o conteúdo era apresentado e aparentemente, impedia que estudantes pudessem fazer relações com sua própria experiência.

Mesmo com a inconstância e a possibilidade de conflitos, esses episódios permitiram que eu entendesse a maneira como alunas e alunos expressam suas ideias, medos e crenças, o que considero importante no contexto do ensino de sociologia. Aulas conflituosas são desgastantes, mas quando acontecem mobilizam o olhar e fazem com que haja reflexão aprofundada, entre afirmações que colidem e podem nos localizar no espaço e tempo de nossa realidade.

3.3 PANDEMIA

Os diferentes estágios da pandemia exigiram que a mesma escola fosse distinta em cada um deles. Das aulas remotas até a “ressocialização”, o que era feito em sala de aula dependia da disposição de alunos e professores. Em 2022 a sensação de fratura dos vínculos nos acompanhava. Se no início do ano letivo não sabia em que direção caminhávamos, soube quando começamos a nos habituar com outras formas de fazer aula, e ali já não importavam tanto os temas e nem os conteúdos, mas alguma possibilidade de comunhão.

Os círculos viraram a configuração padrão das turmas nas aulas de sociologia, ao fim do primeiro trimestre consultei alunas e alunos sobre como poderíamos prosseguir para o segundo trimestre. O círculo era parte do que gostavam, não gostavam quando a participação de colegas era tímida, pediam que houvesse mais e que assim teriam oportunidade de conhecer o outro. Apreciaram o formato livre da entrega de trabalhos, embora achassem mais difíceis porque, segundo estudantes, “não era mais trabalho de copiar e responder pergunta”. E foi unânime o desejo por “aulas lá fora”, que eram aulas que consistiam em habitar o espaço comum da escola, porém fora da sala de aula. As aulas “lá fora” costumam ser um tabu nas escolas, professores sabem disso, sabem que direções e pedagogas não costumam gostar da sensação de desordem que elas causam, por isso é um pedido difícil de atender.

Na segunda metade do ano letivo, chegavam novos equipamentos enviados pela SEED, chamados de Educatrons. Eram uma reposição tecnológica do que havia ficado precário com a implementação do NEM, o equipamento era uma televisão com um sistema de computador acoplado, uma webcam e um teclado sem fio. A

recomendação era para que usássemos em todas as aulas, alguns professores usavam o material em slides, disponibilizado durante o ensino remoto em 2020. Em suas aulas, os slides eram transmitidos através do Educatron.

FIGURA 4 – TELEVISÃO LARANJA E EDUCATRON

FONTE: ACERVO PESSOAL (2022)

O equipamento foi pouco utilizado durante as aulas, vez ou outra víamos algum vídeo ou utilizávamos para escutar músicas sugeridas por estudantes para ilustrar as discussões. Mesmo que estudantes tivessem intimidade com esse tipo de tecnologia e acostumados com o uso dos recursos desde 2020, dessa vez parecia não caber nos círculos e em nossas conversas, eram o que eram: apenas recursos, que poderiam ser utilizados, ou não.

No segundo trimestre, aportada nas conversas que tive sobre o prosseguimento das aulas, mantendo o estilo das aulas do primeiro trimestre e acatando uma outra sugestão de estudantes: o que estudaríamos viria da professora. Acatei, em partes. Ainda me preocupava sofrer alguma punição por ter abandonado os conteúdos, então propus que as aulas fossem a partir deles, porém não mais nos meus termos. Disse que eles haviam adquirido a prática para fazer aula de outra maneira, então também fariam parte dos caminhos a partir dos conteúdos e tinham autonomia para isso.

Um dos conteúdos que considerava importante, aplicado aos terceiros anos, era o de Formação do Estado brasileiro. Considero sua importância para entender-se enquanto brasileiro, de que nossa história está ainda ligada à colonização, à escravidão e à ditadura militar, mas sentia que quando ainda fazia as aulas expositivas, elas não eram suficientes para haver identificação com todos esses eventos. Dessa vez, tentava fazer perguntas simples, perguntava o que ainda carregávamos de colonização, escravidão e do período de ditadura, as questões traziam as discussões necessárias para a condução das aulas, que agora eram minhas e de estudantes.

Precisei imaginar uma atividade em que alunas e alunos também fossem parte do que estávamos estudando, então pedi que falassem a partir da própria experiência sobre eventos históricos no Brasil, que, assim como em outros momentos, analisassem os acontecimentos do lado de dentro. Foi através desse trabalho que a pandemia apareceu em uma de suas facetas mais profundas na Escola do Muro Azul.

Suzana, uma aluna do terceiro integrado, era bastante empenhada em realizar trabalhos pouco convencionais. Em 2021, trabalhou por uma semana para produzir um videoclipe para a disciplina de sociologia. Sensível aos temas discutidos, expressa-se pouco em palavras, mas é sorridente e já a vi com cabelos com muitos cortes e tons coloridos, assim como suas roupas que sempre mudavam junto com os cabelos.

No trabalho sobre relacionar a história recente do Brasil com sua própria história, Suzana entregou um livro de colagens feitas por ela. As colagens traziam poucas palavras e falavam sobre moda, política e pandemia. Suas produções eram visuais e possibilitavam a leitura de uma narrativa a partir das imagens. Acredito que imagens são boas formas de expressar emoções quando o texto é insuficiente.

FIGURA 5 – TRABALHO DE SUZANA



FONTE: ACERVO PESSOAL (2022)

A turma da qual Suzana fazia parte era entusiasmada com a criação. Suas colegas, Ester, Viviane e Jamila, entregaram-me uma câmera fotográfica confeccionada em papel seguida de imagens que representavam fotografias de momentos históricos recentes, que começavam com o impeachment de Dilma Rousseff, eleições de 2018, pandemia e uma caixa d'água vazia que retratava a crise hídrica que Curitiba sofria nos anos de 2020 e 2021, as fotos relacionavam eventos mundiais, nacionais e locais.

Em casos em que a maioria da turma optava por não escrever textos, discutíamos o processo de criação, o que estavam pensando quando decidiram por aqueles trabalhos, como viam-se e viam suas histórias neles. A pandemia aparecia sempre representada de alguma forma, com seus efeitos na vida pessoal, no trabalho e na educação. Foi em uma das conversas sobre seus trabalhos que pude observar a dimensão de que, mesmo depois da vacinação, de um suposto retorno à normalidade, existia um desalento diante das consequências de uma pandemia.

O sentimento de aprendizagem perdida durante as aulas online e a maneira conduzida pela SEED era motivo de raiva e tristeza. Nesses momentos de partilha, estudantes falavam sobre suas pequenas desobediências durante o período remoto: entrar nas aulas, dormir e apenas responder à chamada. Copiar e colar respostas de um site famoso na internet para obter notas no Google Classroom. Estar em dois lugares ao mesmo tempo, jogando bola ou videogame enquanto as aulas aconteciam. Confessei que também tinha meus momentos de desobediência, que muitas vezes passava um vídeo para poder passar um café, comer ou usar o banheiro.

Para muitas alunas e alunos, a pandemia foi o período de insegurança financeira em suas casas, a instabilidade fazia com que precisassem de empregos, muitos deles eram em horário escolar, então a aula remota e o trabalho presencial eram simultâneos. Carmem, uma aluna que só teve contato depois que voltamos ao ensino presencial, disse que não podia acessar as aulas porque precisava dividir seu celular com o irmão mais novo que também estudava no turno da manhã. Essas foram situações corriqueiras decorrentes da pandemia que puderam ser descortinadas através de suas produções.

Há também em trabalhos textuais o sentimento de inconformidade em ser uma pessoa adolescente em tempos pandêmicos e da política corrente no Brasil de 2022. Consideravam-se sem sorte por estarem vivendo dessa maneira, o texto entregue por Luiz Cláudio do terceiro ano B, que falava sobre os últimos eventos políticos passando pelo impeachment de Dilma Roussef, o governo de Michel Temer e o governo de Jair Bolsonaro:

Desemprego, preços altos, nisso deixo de fazer muita coisa que quero por falta de dinheiro. Impossível não ter ódio – 18 anos, melhor idade para curtir a vida. Mas cadê que consigo emprego? E se tinha que ter me mudado para Curitiba em busca de melhor estrutura social? Isso também é culpa da política! (Trecho do texto de Luiz Cláudio. 2022)

No quarto ano integrado, alunas e alunos preparavam os detalhes de seus TCC`s do técnico em administração, perguntei o que esperavam da vida adulta dali em diante, quando Márcia respondeu:

- Faz alguns anos que virei adulta sem querer ser. Eu não tenho pai e mãe, morei com a minha irmã e a minha avó toda a vida. Minha avó morreu de COVID, de repente a gente precisou conseguir emprego para pagar as contas de casa. Foi muito cedo! Eu não queria ser adulta.

A resposta de Márcia consternou a mim e colegas presentes. O quarto integrado, que era o enorme primeiro integrado em 2019, diminuía muito ao passo que alunas e alunos completavam 18 anos. Dois alunos não frequentaram mais as aulas porque estavam em serviço militar obrigatório, outra aluna trabalhava como caixa em um supermercado, outros tantos padeciam de sofrimento, com ou sem diagnóstico.

Das cinco turmas de segundo ano, conhecia apenas a do segundo integrado em 2022. Pude conhecê-las com apenas uma aula por semana e com exceção do segundo ano C, eram turmas caladas e pouco participativas. Não conseguia lembrar os nomes de alunas e alunos, via algumas dificuldades para estabelecer vínculos e mesmo com os círculos, havia pouco engajamento. Ao perceber que eram essas turmas que precisavam de mais atenção, resolvi voltar a um dos pedidos feitos no final do primeiro trimestre: “as aulas lá fora”.

Apesar do desagrado que as aulas fora de sala causavam na equipe pedagógica e em agentes escolares, elas traziam algum interesse de estudantes pelo próprio espaço da escola. Em algumas atividades, pedia que tirassem fotos que representassem o ambiente escolar, em outras as propostas podiam ser com rodas de conversa ou alguma produção em grupo. Muitas vezes éramos surpreendidos por bolas que circulavam nas quadras ao lado, pela chuva ou o sol forte, ou mesmo por alguém de outra turma que reivindicava uma aula do lado de fora também. Os dias de sol eram aclamados pois abriam brecha no longo período de frio em Curitiba, nesses dias os pedidos de saída aumentavam, todas e todos queriam aproveitá-los e ter a oportunidade de sentir o sol no próprio corpo.

Logo as “aulas lá fora” aconteceram em todas as turmas, para que todas elas pudessem experimentar. Não havia muito planejamento nesses dias, se as condições, tanto as climáticas quanto as escolares, estivessem boas, saíamos e lá decidíamos o que seria feito. Já não havia resistência por parte da equipe pedagógica, nem da direção e nem de agentes escolares. Uma prática que foi absorvida quase que naturalmente no cotidiano da escola. O medo de represálias talvez fosse o medo de tentar superar o mal-estar entre a equipe, em não arriscar a suposta desordem que geraria. Na verdade, observando estudantes quando estavam do lado de fora, via a calma, a interação com as pessoas e o espaço e um maior conforto para a expressão.

Falava-se muito em um período de ressocialização, porém não tanto em como alguns espaços reproduziam o confinamento pelo qual passamos em pontos críticos da pandemia. O sofrimento em habitar a escola estava também em reaprender a estar nela com outras pessoas, novamente seguindo as regras, e conviver sem saber como “fazer e passar por” aquilo que assustava e não dava mais garantias de estabilidade nas próximas etapas da vida. Ao ler Veena Das, além dos excertos que poderiam colaborar com este trabalho, pude ver a pandemia como um evento violento e dar a devida importância aos fragmentos de vidas que me perpassavam. Assim como na leitura feita por Adriana Vianna (2020) em “tecer um cotidiano viável para si e para os outros”, a viabilização desse cotidiano em um contexto escolar, de autoetnografia e etnografia foi feita através das próprias aulas e da sensibilidade à presença de outras pessoas que viveram o mesmo evento.

3.4 ELEIÇÕES

As eleições presidenciais eram presentes nas salas de aula de diversas formas, estavam em discussões entre as turmas, nas perguntas feitas a mim e em quem eu votaria e por qual motivo, em provocações entre estudantes a outros professores, na própria sala dos professores. O ano de 2022 trazia consigo a angústia da pandemia e de um projeto político autoritário, pessoas esperavam que esse período findasse, outras esperavam que continuasse. A escola estava tomada dos dois tipos de pessoas.

O terceiro ano A, turma de Lúcio, Francisco e Ezequiel, tinha episódios curiosos no decorrer do ano. Principalmente nos diálogos que aconteciam entre Francisco e Ezequiel, a oposição entre pensamentos mostrava-se ali nas aulas de sociologia. Ambos eram meus alunos desde o primeiro ano. Francisco é calmo, de fala tranquila e participava ativamente das atividades, dizia o quanto gostava de sociologia e filosofia, escolheu escrever uma autobiografia no trabalho que propunha mesclar história do Brasil e a história pessoal, cujo o título era “Do ceticismo à empatia: a mudança política causada por experiências”.

Em seu trabalho, Francisco discorre sobre seu processo de descoberta da política, conta que era um menino com inclinações conservadoras, antifeminismo,

contra cotas e que acreditava em mérito individual. Nas eleições em 2018, começa a incomodar-se com fake news, vê que seus pais rejeitam a ideia de votar em Jair Bolsonaro, mas que mesmo assim não era totalmente contrário ao candidato assumir a presidência. Porém, a pandemia, as falas do presidente e o atraso nas vacinas fizeram com que mudasse de posição. Ele escreve:

Depois desse ponto eu mudei por completo, sempre pesquisava o que ouvia e me aprofundava mais em assuntos, agora eu realmente entendia os motivos dos movimentos feministas, eu entendia o porquê das universidades precisarem de cotas, e eu “virei a casaca”. De repente eu virei um fã de Marx, gostava das ideias dele, claro, nem tudo é perfeito, mas a ideologia dele fazia eu me sentir muito mais confortável do que com o conservadorismo e o capitalismo, que em sua essência são sistemas falhos, e as principais falhas desses dois sistemas ideológicos são a falta de empatia. (Trecho do texto de Francisco, 2022)

Ezequiel é expansivo, falante e durante a pandemia fazia questão de demonstrar sua participação em atividades me enviando mensagens. Não era incomum que desestabilizasse professores por não “parar quieto”. Mantinha uma amizade com Francisco e por vezes ultrajava colegas de turma por conta de suas opiniões. Gostava de dizer que admirava os Estados Unidos da América e seu projeto capitalista, assim como Jair Bolsonaro.

Quando havia debates em sala de aula, as vozes de Ezequiel e Francisco eram proeminentes nas discordâncias, capitalismo e socialismo, armas liberadas ou restritas, o início era sempre feito de binarismos, mas o desenrolar desses debates costumava surpreender pelo modo como eram feitos.

Colegas de Ezequiel diziam que ele feria todos os direitos humanos ao falar, como uma piada já conhecida da turma. Francisco como seu interlocutor, argumentava sobre suas posições conservadoras e pedia ponderação do amigo, apontando as incoerências. Como escreveu em seu texto, Francisco acreditava que um dos maiores problemas do capitalismo e do conservadorismo era a falta de empatia, e era, ele mesmo, bastante empático ao discutir sobre as motivações de Ezequiel em ser conservador.

O desfecho da aula tinha um padrão, com Ezequiel dizendo que repensaria o que dizia ou que estava “zoando” e terminava dizendo que amava todas e todos de sua turma. Apesar de me irritar algumas vezes com as falas do aluno, achava a dinâmica interessante, mesmo que fosse muito cansativa. Eu falava para a turma em

tom de brincadeira que Ezequiel era um ator que estava lá para nos testar e fazer com que falássemos sobre os absurdos do mundo e que sem sua presença não haveria a provocação.

Quando o mês de outubro se aproximava, as eleições ganhavam proporções ainda maiores dentro da escola. No primeiro turno, sem resultado definitivo entre Lula e Bolsonaro, por toda parte se falava no assunto. Ouvia gritos de “Bolsonaro 2022” na saída do turno da manhã, era abordada na saída e cochichavam em meu ouvido “confia Professora, o Lula vai ganhar, a gente vai ganhar”. Nesse momento do ano, eu me posicionava de modo sutil na escola e de forma clara nas redes sociais, tentava separar esses dois universos, mas não existia muita efetividade porque grande parte das alunas e alunos me seguia nas redes sociais e foi um momento exaustivo de campanha. Minha esperança era de que o governo de Bolsonaro teria fim.

Logo após o resultado do primeiro turno, entrei em um segundo ano e enquanto fazia a chamada, avistei um aluno desenhando algo em sua mesa e outro aluno ao lado dizendo “apaga, cara, vai dar ruim”, o movimento chamou minha atenção e fui conferir o desenho: uma suástica. A partir do ocorrido, fui tomada pela raiva e pela preocupação e naquele dia não foi possível continuar com a aula, gritei como não gritava há tempos. Expus toda a raiva através do grito, disse ao aluno muitas coisas, que não me lembro porque recordo apenas do sentimento que me invadia. Chamei uma das pedagogas, a única em que confiava para resolver aquela situação.

Falei sobre o ocorrido em minhas redes sociais e no dia seguinte, todas as turmas perguntavam o que aconteceu naquele segundo ano, falei do desenho, do horror que senti e que aquele episódio não poderia ser normalizado, que apologia ao nazismo é um crime e deveria ser compreendida como é, devastadora e criminosa. No ano anterior, tive uma aula com a antropóloga Adriana Dias no primeiro semestre do PROFSOCIO, na aula discutimos um texto de Theodor Adorno sobre o período pós nazismo na Alemanha, que utilizei nesse episódio para discutir com as turmas.

Outubro também era o mês em que a Escola do Muro Azul realizava a festa de Halloween, e nem essa comemoração ficou fora das manifestações políticas naquele mês. A “fantasia” que Helena vestia era uma camiseta vermelha com o nome de Lula, uma das pedagogas pediu para que ela trocasse por uma camiseta do uniforme. Helena me disse que tinha descoberto ali que a pedagoga era “bolsominion”. O

professor de arte estava vestido de Che Guevara. A professora de física falava pelos cantos sobre seu descontentamento com a fantasia do professor de arte. Na quadra, onde aconteciam atividades musicais durante a festa, alunos utilizavam o microfone para dizer “Bolsonaro vai ganhar”. Tudo estava tomado, todas as pessoas tinham um lado.

Lula venceu o segundo turno contra Jair Bolsonaro com pouca diferença, houve alívio e comemoração por parte de quem desejava o final do governo de Bolsonaro. Na escola, os dias que seguiram pós eleição ainda arrastava um tanto do ressentimento de apoiadores do candidato perdedor. Alunas e alunos do quarto ano integrado contavam sobre sermões nervosos de uma professora após o resultado das eleições, como se os alertasse sobre os perigos do novo governo, que viveriam em um país comunista e outros clichês.

Demorou algumas semanas para que os ânimos acalmassem sobre as recentes eleições e tivéssemos dias mais comuns. Ratinho Júnior também venceu as eleições estaduais, já no primeiro turno e o único alívio possível em relação ao que eu considerava uma péssima notícia, era de que dessa vez estava mais certa em ir embora do Paraná.

3.5 COPA DO MUNDO

Às vésperas do primeiro jogo da Copa do Mundo de 2022, soube que José tinha morrido em um acidente de moto durante a madrugada. Lembro de que quando cheguei a escola no dia seguinte, alegria e tristeza misturavam-se. A tristeza era por conta da morte de José, ex-colegas da escola do Muro Azul pediram liberação da aula para poderem ir ao enterro, no mesmo dia que a seleção brasileira masculina estrearia na Copa.

Voltei para casa pensando na última vez que vi José, ele usava uma mochila de entregador de aplicativo e esperava por um pedido em uma padaria no centro de Curitiba. Não nos falamos. Descobri sobre o trabalho do aluno assim. No CIC as mortes por acidente de moto não são incomuns. Fui tomada pela tristeza também.

A seleção brasileira ganhava os primeiros jogos e o que se via na escola era um interesse generalizado pelo evento, estudantes acompanhavam também outras partidas pelos seus celulares durante as aulas, alguns professores reproduziam os jogos nos Educatrôns. Minhas alunas e alunos nasceram alguns anos após 2002, isso implicava em nunca terem visto o Brasil ser campeão mundial, e queixavam-se disso. Perguntavam se eu já tinha visto, eu respondia que vi a seleção ganhar o Penta e que realmente 2002 tinha sido um ano feliz e com boas memórias.

O assunto das eleições cessou, o que minhas alunas e alunos sentiam era esperança, em uma possibilidade de um Brasil hexa campeão, e talvez em algum futuro que pudesse vir mais brando. Pediam para discutir questões relacionadas à Copa do Mundo nas aulas de sociologia. Paulo, um aluno muito interessado em futebol e muito pouco em sociologia, engajou-se em uma aula em que discutíamos a precariedade do futebol feminino enquanto a modalidade masculina do esporte recebia muito mais investimentos. Paulo estava seguro na aula, falava sobre os problemas e detalhes da Copa realizada no Qatar.

A ideia para o trabalho naquele período do último trimestre veio do ano anterior, da esperança que pairava na escola e de duas músicas que ouvia no ônibus. A primeira música, de Marcelo D2 (2020) chama-se “É manhã” e tem um trecho de uma entrevista concedida por Darcy Ribeiro na introdução em que diz “o mais importante é inventar o Brasil que nós queremos”. A segunda música, “Primavera” de Don L (2021) fala em “induzir o sonho dentro de um pesadelo, entre um traçante e outro, dilatar o tempo e imaginar um mundo novo”. Uma espécie de colagem que conectasse a esperança e a imaginação de um mundo novo, após os eventos traumáticos dos últimos anos me pareceu uma boa oportunidade para o próximo trabalho. E foi o que pedi, que imaginassem a partir dos dois trechos das músicas o que desejavam em um Brasil e um mundo novo a partir dali.

Os trabalhos entregues, demonstravam os desejos de uma juventude que convive com a violência cotidiana, em uma proposta de imaginação, o que reivindicavam como um país ideal era um Brasil em que direitos básicos são respeitados, como diz Solange em sua produção:

O Brasil em que eu gostaria de viver seria um lugar sem preconceitos, sem o preconceito racial, sem preconceito social, religioso, de gênero, cultural e sem homofobia. Um lugar com paz, onde respeitassem escolhas e decisões do próximo sem julgamentos ou agressão. Um

lugar onde as mulheres fossem mais respeitadas, sem qualquer tipo de assédio ou estupro, que elas pudessem se sentir seguras em andar sozinhas na rua independente do horário e da roupa. (Trecho do texto de Solange. 2022)

Assim como no texto de Solange, outras alunas imaginavam viver em um Brasil que estivesse além dos moldes patriarcais, suas experiências como meninas ainda são permeadas pelo medo advindo de sua condição de existência no mundo. Um sonho em que fossem vistas como seres completos, uma utopia em poder viver sem a violência direcionada às mulheres.

Meninos também sonham com direitos básicos, apesar de não vivenciarem o mundo da mesma maneira que meninas. As angústias sobre trabalho e futuro os acompanham, estão em suas palavras, como posso observar no texto de Mário:

Não posso dizer que não quero certas coisas que todo mundo sonha, mas algumas coisas mínimas ou coisas grandes podem mudar tudo para melhor, seja em necessidades básicas para pessoas que necessitam, para evitar doenças que causam a morte. Salários melhores para os trabalhadores. Brasil perfeito não existe mas um Brasil melhor é possível e temos a possibilidade de trazer ele para nossa realidade. (Trecho do texto de Mário. 2022)

As atividades trouxeram o sonho comum de meninas e meninos, que após dizerem qual era o Brasil e o mundo que queriam inventar professavam sua fé na seleção brasileira, que poderia trazer o título e a alegria de volta, mesmo que por pouco tempo. Ezequiel desejou que fosse “um lugar onde todos consigam ter igualdade de emprego, gênero e econômica” ao mesmo tempo que queria sentir-se campeão da Copa do Mundo. Acreditei que no trabalho de Ezequiel encontraria algo sobre o Brasil precisar parecer com os Estados Unidos para ser considerado um bom país para se viver ou que traria algo mais provocativo, mas houve surpresa ao ler um texto que apoiava-se na igualdade para imaginar um país melhor para viver.

Viver a Copa do Mundo em 2022 estando em uma escola me ensinou a perceber. Perceber o entorno, a emoção e a comoção. Nada que acontece está fora da escola: a natureza, o clima, os sentimentos, a cultura, a política, o sofrimento e os grandes eventos são animados através dos grupos que a habitam. Poderia ter tentado lutar para preservar uma ideia de escola em que o conhecimento produzido dentro da instituição estaria imune ao que acontecia “do lado de fora”, mas o lado de fora sempre esteve dentro.

4. NÓS, OU O QUE AS FALTAS DIZEM

E quando falamos nós temos medo
 nossas palavras não serão ouvidas
 nem bem-vindas
 mas quando estamos em silêncio
 nós ainda temos medo

Então é melhor falar
 tendo em mente que
 não esperavam que sobrevivêssemos

Audre Lorde

Quando imaginei a estrutura desta dissertação, o último capítulo, intitulado como “Nós”, trataria de narrar experiências entre a professora, a escola, alunas e alunos, a formação de um nós enquanto conjunto. Agora penso que trata-se de uma análise dos nós que amarram uma miscelânea de eventos, sofrimentos, a vida escolar de minhas alunas e alunos e também a minha vida, fios desatados que finalmente são unidos uns aos outros.

Não sei se é possível estar preparada para escrever uma autoetnografia. Sequer imaginei que esta pesquisa se manifestaria em outros campos da vida que não fossem acadêmicos e profissionais, e talvez seja esse o “perigo” em não realizar uma pesquisa objetiva, as fronteiras confundem-se e em seguida desaparecem. Na escrita com pressa em descrever o cotidiano, me acompanha a emergência da narração e transformação de uma realidade dolorosa. Aprendi como militante feminista que todas as nossas questões são urgentes, que é necessário lutar pelo conhecimento e a partir dele, agir.

Os textos e discussões com professoras e professores de sociologia que tive a oportunidade de conhecer no PROFSOCIO também tornaram-se mecanismos de sobrevivência a uma confluência de eventos críticos. Escrever sobre eles é continuar sobrevivendo, e quando nos ocupamos da vida, por mais que tentemos, não há um caminho certo a ser percorrido. É o que significa fazer e passar por, quando desastres nos atingem.

Os caminhos dessa escrita me trouxeram para o lugar que habito agora, seria relapso de minha parte ignorar que passei por eles sendo uma mulher, vivendo em uma pandemia e em um governo desastroso. A multiplicidade de problemas me

confundi, não sabia como e qual deles resolveria primeiro, nem se era possível resolvê-los, mas fui engolida por todos e quando acreditei que não os teria mais, encontrei outros, tão profundos e urgentes quanto os primeiros. Então escreverei sobre eles também. É mais do que a finalização de uma pesquisa ou a obtenção de um título, é uma necessidade.

4.1 O PESSOAL É POLÍTICO

Neste último capítulo, encontro-me ainda mais machucada do que quando iniciei a escrita. Após reler capítulos anteriores, atentei para o fato de que observo a escola através de filtros feministas. Apesar de abordar grande parte do meu cotidiano junto a eventos críticos mundiais e locais, entre pandemia, o governo de Jair Bolsonaro no Brasil e de Ratinho Jr. no Paraná, que atingiram diretamente a educação, há nas entrelinhas um olhar específico para alunas e minha condição como mulher na educação.

Recorro à teoria muitas vezes para saber como dizer o que ainda não sei o que é. A escrita ensaística, a qual me propus, provoca episódios de insônia e angústia. Cheguei ao livro *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*, escrito em 1997 por Ruth Behar, nunca traduzido no Brasil. Com auxílio de uma ferramenta de tradução, li a coletânea de ensaios em que a autora discorre sobre a relação entre suas pesquisas e sua história de vida. O livro me ofereceu acalento e me despertou para a percepção dos motivos pelos quais quis fazer uma autoetnografia. Lendo Behar e outras mulheres que narram a si mesmas, ou pesquisam a vida de tantas outras, encontro um tipo de saber que até então tratei com sutileza, pela dor que o aprofundamento neste conhecimento poderia trazer, como um conhecimento que é produzido a partir das sombras

Nasci em uma família patriarcal branca, sou uma mulher branca. Filha e neta de mulheres sem profissão, responsáveis pelo cuidado e que dificilmente atravessavam as paredes do ambiente doméstico. Minha mãe teve momentos de exceção enquanto esteve estudando, mas não conseguiu um trabalho remunerado mesmo após concluir o ensino superior. Essa é uma história comum de mulheres brancas no Brasil, diferente das de mulheres negras, as quais, além do cuidado, são

responsáveis também pelo sustento de si mesmas e de suas filhas e filhos, uma situação proveniente de um Estado patriarcal e racista permanente, como bem narra Carolina Maria de Jesus no livro “Quarto de Despejo”:

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. (Jesus, 2004, P.16)

Para Lélia González (2020), a situação de mulheres negras no Brasil não difere-se muito do passado escravista a que foram submetidas, que vivem também o horror da necessidade de enfrentar a violência policial direcionada aos seus filhos, o desemprego e as barreiras educacionais ainda maiores do que as enfrentadas por mulheres brancas.

Não almejei a maternidade. Sabia, observando minha mãe e minha avó materna, que morava ao lado da minha casa, que ficaria ainda mais vulnerável se me tornasse mãe. Quando recorro ao slogan feminista “o pessoal é político”, a leitura é de que o meio social, a cultura e a política brasileiras me tornaram quem sou, um movimento que percebo de fora para dentro, de quais escolhas poderiam ser feitas a partir do contexto em que existo.

Das poucas profissões permitidas às mulheres no Brasil em meados do século XIX até o início do século XX, ser uma professora estava entre elas. O projeto educativo permitia que mulheres aprendessem com a condição de que também ensinariam. Nas escolas normais cumpriam o papel designado por homens a um novo projeto político de nação. Seriam moças de conduta exemplar, seguidoras de doutrinas cristãs, solteiras e que ensinariam o conhecimento básico requerido para a sociedade da época, como a língua portuguesa e operações matemáticas. Mulheres teriam o afeto necessário e tratariam crianças como se fossem seus filhos, e quando tivessem suas próprias crianças e se casassem, deixariam de ser professoras (Louro, 1997).

Projetos educacionais são modificados em conjunto com as mudanças de direção política em um país, e não afirmo que não tenhamos tido avanços

significativos, mas aponto para a herança patriarcal que ainda posso identificar a partir do meu ofício. Quando fomos acometidos por uma sucessão de catástrofes políticas e sanitárias, as negligências do estado fizeram-se presentes dentro da escola. Sobre nós, mulheres que fazem a educação, foi depositada a sobrecarga, principalmente àquelas que são mães e ocupavam-se da educação tanto na esfera pública, quanto na vida privada.

É verdade que há professores homens lecionando em escolas, mas uma escola não é feita apenas de aulas, para mantê-la é necessário um enorme e penoso trabalho de mulheres. Em todas as que trabalhei, eram mulheres as responsáveis por alimentar mais de 500 pessoas em um turno, pela limpeza de salas de aula e áreas comuns, por realizarem os trabalhos de secretaria e em coordenações pedagógicas.

A escola é uma extensão do trabalho de cuidado doméstico, mesmo que haja remuneração. Historicamente, salários de professoras no Brasil não garantiam sua subsistência, seria o casamento o fim último para a sobrevivência de mulheres. Ao ensino, era reservado o lugar de “vocação”, aponta Guacira Lopes Louro:

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula - dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas - e legitimava a entrada das mulheres nas escolas - ansiosas para ampliar seu universo-, restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como "tipicamente femininas": paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um "sacerdócio" do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (Louro, 1997, P. 450)

Ainda que possamos, hoje, exercer o direito à greve e reivindicar melhores salários, não superamos as posições de docilidade e submissão, seja à sociedade ou ao Estado. Os discursos transformam-se acompanhando os governos e suas pautas, porém, o projeto de sucateamento e abandono da educação é também um projeto misógino, que precariza mulheres trabalhadoras da educação em diversas esferas como: sobrecarga, impossibilidade de construir um projeto educacional que compreenda mulheres como sujeitas em sua totalidade, baixa remuneração, incompatibilidade da vida profissional e maternidade, silenciamento e censura.

Muitas vezes a solução imediata para mulheres que enfrentam o adoecimento no ambiente escolar passa pela medicalização de um tipo de sofrimento que pode ser considerado social. Não é incomum que professoras falem sobre suas experiências de exaustão e que precisem lidar com elas recorrendo à psiquiatria, que nesse caso individualiza um problema coletivo da condição feminina.

Há alguns meses estou afastada das salas de aula, uma pausa após tantos anos trabalhando como professora ininterruptamente. Esse afastamento revelou-se em uma melancólica investigação para as emoções que senti e tenho sentido desde que parei de ensinar. Acreditei que o mal-estar que me acometia enquanto estava na escola cessaria quando parasse e que estaria aliviada. Não estou aliviada. A primeira sensação foi um cansaço constante que não me abandonou mesmo que eu não estivesse em exercício da minha profissão. Depois, me percebi como inútil, um pensamento de que só tinha alguma serventia quando estava ensinando, quase oca, e destituída de um afeto que se construía na escola. Depois, me vi desesperada diante da ideia de um dia voltar a lecionar.

Alunas e alunos, por algumas vezes, perguntaram se eu gostava do meu trabalho, eu costumava responder que era um relacionamento abusivo: na maior parte do tempo o Estado me bate, às vezes me dá um presente barato para que eu continue e não tente fugir. Acredito que ficamos pelo afeto, pelos “filhos”, que o Estado assumiu com uma pensão miserável e sendo ausente. Restou a nós, fazer a escola com o que nos sobrou. Dessa vez, consegui fugir, mas não sem ruminar os efeitos da culpa em não estar fazendo o que me propus desde a adolescência.

Vejo os entraves e a resistência para que o NEM seja revogado, que o Estado brasileiro, pressionado pelo patriarcado capitalista, trata com desdém as críticas de professores e estudantes ao modelo de ensino proposto. O patriarcado capitalista, segundo a socióloga feminista Maria Mies (2022), refere-se a uma estrutura sociopolítica na qual o patriarcado e o capitalismo estão interligados e se reforçam mutuamente. Nesse contexto, a divisão sexual do trabalho desempenha um papel fundamental na manutenção da exploração capitalista, enquanto o capitalismo perpetua a subordinação das mulheres. É o que acontece nas escolas, não há poder suficiente para que haja possibilidade de rejeição aos projetos educacionais impostos através de políticas feitas por possuidores de grandes fortunas e legisladores, que são, em sua grande maioria, homens.

4.1.1 NEGLIGÊNCIAS PROPOSITAIS

Das realidades que presenciei em todos os anos como professora de sociologia, a das meninas estudantes é das mais brutais. Talvez meu olhar para suas vidas seja o que Veena Das chame de conhecimento envenenado, uma forma de conhecer pelo sofrimento e pela violência que é tratada com naturalidade no cotidiano. Nas aulas de sociologia, o conhecimento envenenado vem à tona em forma de testemunhos, lágrimas e uma urgência em falar sobre si. Considero importante a escuta dos relatos, porque é através deles que supostos princípios de igualdade são descortinados.

Um número bastante expressivo das alunas da Escola do Muro Azul é responsável pela realização dos afazeres domésticos, as que possuem irmãos em idades próximas sentem-se mais exploradas e menos respeitadas em suas vontades. As que possuem irmãos menores, costumam dividir o cuidado deles com suas mães e são mais cobradas a agirem como adultas na vida familiar. O peso da responsabilidade com o lar dificilmente atinge os meninos com tanta frequência, o que interfere diretamente na qualidade do tempo que podem dedicar à escola e aos seus gostos pessoais. Percebia as meninas sempre atarefadas, conciliando trabalhos como estagiárias ou menores aprendizes, a escola e atividades domésticas, jovens esgotadas pela condição imposta a elas:

Alguns pesquisadores veem, acima de tudo, nessa desvalorização escolar das meninas no momento da orientação, o efeito da socialização primária de meninos e meninas, reforçado por comportamentos diferenciados dos professores de acordo com o sexo dos alunos. Outros interpretam tal resultado como uma “escolha racional” das meninas, um cálculo que antecipa os problemas postos pela difícil “conciliação” entre vida familiar e vida profissional, conciliação cujo peso ainda repousa amplamente sobre as mulheres devido à manutenção da divisão sexual do trabalho. (Zaidman, 2009. P.82)

Há alguns dias, entrei em contato com Maria, uma aluna, perguntei se poderia compartilhar em minha pesquisa a história que narrou em uma de nossas aulas no ano passado, falei ainda que a respeitaria se a resposta fosse negativa por tratar-se de um assunto muito pessoal. Ela permitiu, e então tentarei escrever de maneira sucinta o que foi relatado na sala de aula. Era uma aula sobre aborto, um grupo de alunas encarregou-se de fazer uma pesquisa e apresentava argumentos pela

descriminalização. Maria disse que não faria um aborto, mas contou a história de quando engravidou aos 13 anos de idade. Namorava um menino também menor na época, ficou grávida. Quando sua filha nasceu, o conselho tutelar apareceu e informou que sua gravidez não poderia ter acontecido devido à idade de consentimento, que é de 14 anos, e notificou seu companheiro.

Naquele dia, em que ouvi o relato de Maria, voltei para casa enraivecida, pensando porque naquele tempo presente ainda aconteciam eventos tão devastadores com meninas. Todas as instituições que deveriam proteger a aluna falharam com ela. Se não sabia sequer que a idade de consentimento era de 14 anos em termos legais, provavelmente não teve acesso às aulas de educação sexual no ensino fundamental, ou conversas importantes sobre sexualidade com adultos de seu convívio e o conselho tutelar apareceu tarde demais. A aluna contava sua história com naturalidade e falava sobre o amor por sua filha e a vontade de dar uma boa vida para a criança. Maria carregava consigo ainda mais responsabilidades para uma jovem de sua idade, que é mãe e estudante ao mesmo tempo.

Nos anos em que a pandemia esteve em curso, durante o governo de Jair Bolsonaro, noticiavam-se casos de meninas que sofreram estupros e engravidaram, elas possuíam direito ao aborto legal e tentavam realizar o procedimento em hospitais brasileiros. Houveram protestos de extremistas cristãos de direita que tentavam impedir, apelando ao discurso religioso de que abortos eram assassinatos pois ceifavam a vida de fetos. A discussão sobre direitos reprodutivos fora de ambientes acadêmicos e feministas no Brasil é permeada por valores morais, em torno da compreensão sobre o que é uma vida. Para mim, enquanto feminista preocupada com o futuro dos direitos reprodutivos, o ponto de partida e argumentos em torno da proibição do aborto, demonstra que mulheres sequer são consideradas como vidas completas, há nessas falas contra a autonomia e poder de decisão sobre o próprio corpo, o exemplo de que a misoginia jamais deixou de existir como política, pois seriam as mulheres destinadas à maternidade. Mais ainda: seria nossa serventia nesta sociedade e o prêmio de consolação de que estamos sendo úteis à nossa pátria.

A pobreza menstrual, assunto recente, mostra-se contundente no ambiente escolar. Por vezes, professoras e alunas iniciavam campanhas de arrecadação de absorventes. Os absorventes, depois de arrecadados, eram disponibilizados nos banheiros femininos. Os pacotes acabavam em minutos. Até o momento em que estive professora, não houveram iniciativas de distribuição de absorventes na

educação pública do Paraná. Mas havia o constrangimento em passar pelo período menstrual, com um cochicho abafado de alunas com outras alunas ou professoras: “você tem um absorvente?”, “estou com cólica, você tem um remédio para dor?”. E assim seguiam os ciclos no silêncio ou na ausência na sala de aula. Quantas coisas uma falta na escola pode dizer?

Em um dia qualquer, recebi de uma colega um relato sobre algo que tinha acontecido no seu cotidiano como professora, que também pode exemplificar o problema de tratamento dado às alunas nas escolas, que é mais constrangedor e punitivo do que o que é dado aos alunos. Ela dizia em sua mensagem que viu um casal, uma menina e um menino, beijando-se na sala de vídeo da escola em que trabalhava. Comunicou para pedagogas e diretora, mas sentiu-se péssima com a condução da coordenação para “resolver o problema”. Contou que a diretora falou apenas com a menina para dar sermões e convocou a mãe da aluna. Disse que passada a ocorrência, a aluna estava “mal vista” por colegas, chamada por adjetivos que a depreciavam. Poderia acontecer em qualquer escola. O desejo é mal visto, porém só para pessoas que não tiverem o privilégio de um garoto heterossexual em poder aproveitá-lo.

Se o desejo é condenável, o crime de violência sexual contra meninas é visto como corriqueiro. Foram incontáveis as vezes em que as aulas viraram espaços de desabafo para as adolescentes, a mera menção à condição feminina na família, no trabalho e na educação desembocava em relatos de violência seguidos de lágrimas e crises de ansiedade. Ficava triste que minhas aulas despertassem esse tipo de emoção, a mim restava acolhê-las com abraços e palavras, tudo o que era possível enquanto professora, e voltar para minha casa chorando. Tenho dificuldade para descrever esses episódios em palavras, então apelo para as que foram escritas por Carolina Parreiras quando relata sua experiência de campo como pesquisadora em violência sexual:

Ainda que a definição de violência sexual (bem como de seus correlatos) possa ser pensada a partir de diversos níveis de entendimento, o motivo de chamar a atenção, para a situação narrada acima, é mostrar o quanto se trata, independente do nome que se dê, de violências invisíveis e não ditas. Há um acordo tácito que parece dizer: sabemos o que aconteceu, é triste, mas não há nada que se possa fazer. (Parreiras, 2018, P. 291)

A condição de meninas nas escolas parece ser invisibilizada, elas não são ouvidas e vistas, mesmo que tenham desvantagens evidentes em sua vida escolar. Se viam nas aulas de sociologia uma oportunidade para serem percebidas e falarem sobre si mesmas, talvez fosse porque não encontravam outros espaços. A escola como braço do Estado e extensão do lar, perpetua a violência contra meninas e mulheres. Ora, se não há emergência em discutir seriamente direitos reprodutivos, trabalho doméstico, violência contra mulheres e crianças, pobreza menstrual e desigualdade de tratamento, é devido ao enorme descaso com as pautas históricas do movimento feminista e pela libertação das mulheres.

Desde o aumento de massacres escolares no Brasil, em 2023, observo os dados: todos eles foram feitos por homens, a maioria das vítimas eram mulheres, meninas e crianças. Há a sugestão de especialistas para que se incorpore a psicologia como prática nas escolas. Pode parecer uma boa saída para estancar o problema, mas não o resolveremos se não houver ação diante da estrutura patriarcal existente desde que este território virou um país.

Aqui falo sobre uma realidade particular, em uma escola na periferia de Curitiba, mas acredito que a condição afeta a muitas outras. A pandemia foi controlada através de políticas de vacinação, não vivemos mais sob o governo Bolsonaro, e as discussões no Ministério da Educação sobre o NEM nos desgastam por tentar resgatar o mínimo de nossas disciplinas e trabalhos. Uma escola é o mundo, e o nosso mundo do agora continua desprezando metade da população mundial: as mulheres.

4.2 VIDA NAS RUÍNAS

Se não tivesse, como as outras pessoas deste planeta, passado por uma pandemia, acredito que teria escrito outra dissertação, com outras discussões, mas não pude. Evoco o tempo todo os eventos críticos, desastres e ruínas porque é assim que olho para o mundo agora. Todos ao mesmo tempo. Se ainda não chegamos às ruínas é porque estamos vivendo durante o desastre, seja ele qual for.

Das pessoas que conheço, as que sobreviveram, muitas sentem o mal-estar de viver nesses tempos. Temos tecnologias extremamente avançadas que tomaram nossas vidas ferozmente, e fingimos que elas podem ocupar o lugar da experiência. Sabemos, talvez de forma inédita, que há finitude da vida que, de forma equivocada,

chamamos de recursos: minérios, água, árvores, oceanos e espécies. A morte nos habita em suas mais variadas formas.

Arrastando a morte dentro de nós, continuamos a viver seguindo com o que foi imposto às pessoas comuns: anos de escola, a universidade caso haja oportunidade, um trabalho que garantirá a manutenção da sobrevivência. Nenhuma garantia básica. Não haverá para nós dessa geração o lar, a carreira, a oportunidade de aposentadoria e alguma dignidade na velhice. Nos perguntam porque somos tão tristes e pessimistas, só posso responder por mim. Estou triste por não querer contribuir com um conjunto de sistemas que têm como projeto a morte, e continuo dependendo dele porque não aprendi outros modos de garantir a manutenção da minha própria vida. Compreendo as pessoas que nutrem algum tipo de fé, na ciência ou na religião, é como uma direção para que continuem a caminhar.

Antes de sair de Curitiba e abandonar a sala de aula, sonhava com algo recorrente: só havia eu e o mar aberto, nada no entorno. Apenas nadava nele. Por vezes, nadar me satisfazia, gostava da sensação da água em meu corpo, sentia-me viva no sonho e acordava tranquila. Em outras vezes, sentia-me desesperada por não saber como sair daquela imensidão para alcançar terra firme, levantava ansiosa no meio da madrugada e aguardava acordada até a hora de sair para dar aula.

O sonho é um tipo de metáfora para a vida que levava enquanto professora precária no estado do Paraná, talvez por isso fosse tão recorrente. A falta de objetividade, a insistência em nadar mesmo que não soubesse por quê e para que. Se não há terra firme, por qual motivo insisto em continuar? Quando li o livro “Ensinando comunidade” de bell hooks, havia um capítulo sobre pausas e licenças em sua vida como professora. Li após decidir interromper minha estada nas salas de aula. Senti todos os efeitos colaterais descritos pela autora, os vazios e a vontade de continuar, talvez por outros meios.

Enquanto reflito sobre o que fazer daqui em diante, no Nordeste brasileiro e descobrindo outras formas de estar no mundo, lembro com frequência da Escola do Muro Azul, das sensações, de alunas e alunos. Há muita vida em uma escola, do tipo mais pulsante. Olhar para minhas alunas e meus alunos era, de certa forma, olhar para uma promessa de futuro. Não um futuro como uma trajetória bem delineada pelos estudos, que prepara para o trabalho e possibilita a continuidade do que foi definido previamente como vida, mas um futuro que viabilize a recusa desse tipo de vida como destino.

Ingold dedica seu Antropologia e/ou Educação, “para a próxima geração, a fim de que possam começar de novo”. Tenho tentado começar de novo, mas carrego comigo um tanto do velho, do passado. As ruínas são o anúncio de que algo esteve ali e foi arrasado, nelas é possível enxergar alguma vida começando e nos tomando a atenção. Essa é minha maneira de ter fé, olhando para um mato sem nome que cresce em fissuras de lugares abandonados que um dia já foi habitado por outros tipos de vida. O broto é um convite e um lembrete de que uma nova vida pode começar, e começará, nutrindo-se com o que lhe é disponível, pode avançar o concreto, sendo desobediente à hostilidade que o ambiente proporciona, tomando não apenas as frestas, mas a paisagem toda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões quase possíveis, nesta pesquisa, são em torno do processo de escrita de uma autoetnografia. A polifonia que existe em narrar a própria vida conduz a escrita para os parágrafos não planejados. No início, acreditava que apenas o presente seria descrito, e o presente me forçava a olhar para vários passados: do Brasil, da educação, das mulheres e o meu. Escrever, por mais que se olhe para o presente, é no passado. Nele as histórias se encontram. Quando muitas coisas estão acontecendo, o texto é dispersado e a análise torna-se uma tarefa complexa.

O trabalho de professora acontece, principalmente, na interação com outras pessoas, centenas de pessoas. Então apresentar essas relações de alguma forma, impunha-se para a construção do texto. Os fragmentos dessas interações aparecem no texto em razão dessas interações com professores, amigos, família, agentes escolares, alunas e alunos, pois a dinâmica da profissão acontece dessa maneira. Se me proponho a escrever uma autoetnografia, tento transformar cotidiano em texto.

O exercício de transformar vida em escrita, repele um tanto do positivismo para realizar pesquisas nas ciências sociais. Haveria muitas maneiras de inserir análises nesta pesquisa, mas se as fizesse, talvez não se tratasse mais de uma autoetnografia, porque pediriam certa distância dos eventos e pessoas, justamente a distância da qual abri mão para escrever este trabalho.

Considerarei que os tipos de conhecimento a que recorri não poderiam ser hierarquizados. A literatura, as pixações, ruas do CIC, ônibus, o rap e trabalhos de estudantes mereciam o mesmo cuidado e entusiasmo que dedico aos livros e artigos acadêmicos. Enquanto construía uma estrutura de capítulos, também fotografava, fazia colagens e escrevia textos que não compõem a pesquisa, práticas de uma tentativa de escoamento para que restasse somente o texto científico, mas não foi o que aconteceu. As práticas despertaram um tipo de sensibilidade que invadiu o texto.

Minha falha enquanto cientista social consiste em não conseguir separar a ciência da experiência. Fiz uma colagem que intitulei como “sociobiografia”: uma foto minha de quando ainda era um bebê, sobreposta por recortes de um livro didático de sociologia. Usei os recortes de unidades do livro para contar uma história, eram eles: desenvolvimento capitalista, mulheres, família patriarcal no Brasil, relações familiares,

fundamentalismo religioso, sociedade, juventude, educação, escola, o trabalho em crise, nós e os outros, ser humano-natureza, autonomia, geração e ser humano-natureza. A colagem alcançou mais conclusões possíveis do que a escrita.

Todo capítulo terminado me fazia mais vulnerável, pois o texto tornava-se mais pessoal. E então imaginava que não tinha uma pesquisa antropológica. Mas o que seria uma autoetnografia? Uma autorização para uma análise a partir de si? Me perguntei, em outras vezes, se seria uma prática extrema em torno do meu próprio ego. E depois, se não havia conhecimento que estivesse entre o saber e o sentir.

Minhas dúvidas me acompanhavam na escola. Mas também não pude mantê-las apenas comigo. Alunas e alunos as respondiam com seus trabalhos e ideias trazidas para as aulas de sociologia. Por isso, nossa convivência foi animada por uma maneira de interpretar o mundo através das ciências sociais e pela sensibilidade e o afeto. Talvez as explosões recorrentes nas aulas decorressem dessa afetação no encontro. Na brutalidade de nossa ressocialização.

Houveram ameaças de denúncias de estudantes que acreditavam que eu havia ultrapassado os seus limites com minhas perguntas e quando dizia o que pensava daqueles assuntos que abordávamos. Não deixo de me espantar com a ausência dessas denúncias, que nunca foram concretizadas. Sorte minha, quem sabe. Ou a descrença que estudantes tinham na instituição e que alguma medida seria tomada. São meras hipóteses, possíveis motivos pelos quais deixaram que eu concluísse o ano letivo na Escola do Muro Azul.

Foi em meio às péssimas condições estudantis, trabalhistas, climáticas, sanitárias e políticas que nos colocamos à deriva em um caminho, que poderia não levar a lugar algum. Nessas salas de aula, convivendo com centenas de alunas e alunos, podia presenciar a complicada forma de crescer de uma vida humana. São os brotos que me encorajam a continuar caminhando.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEHAR, Ruth. **The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart.** Boston: Beacon Press, 1996.

BIEHL, João. **Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo.** Revista de Antropologia, São Paulo, v. 51, n. 2, 2008.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A presença do autor e a pós modernidade em antropologia.** Novos Estudos. CEBRAP. Nº 21, pp. 133-157, julho. 1988.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. **Ensinar Sociologia Fazendo Sociologia: Memórias e Notas de uma Pessoa que Aprende, Ensina e Ensina a Ensinar Ciências Sociais.** Ensino de Sociologia em Debate. Edição Nº. 11, Vol. 1, jan./dez. 2021.

CLIFFORD, James. **Introdução: Verdades Parciais.** In: A escrita da cultura: poética e política da etnografia. Org: George Marcus, James Clifford; tradução de Maria Cláudia Coelho – Rio da Janeiro - Editora UERJ. 2016.

DAS, Veena. **Vida e Palavras: a violência e sua descida ao ordinário.** Tradução: Bruno Gambarotto. – São Paulo. Editora Unifesp, 2020. – 312 p.

DON L. **Primavera.** 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ELNIÑO, Thiago. **Pedagoginga.** 2017

EMICIDA. **Principia.** 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos .** Rio Janeiro: Zahar. 375 pp. 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir : a educação como prática da liberdade /bell hooks ; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.**

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

HUTNER, Mary Lane. In: **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia. Paraná, 2008**.

INGOLD, Tim. **Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

_____. **“Sobre levar os outros a sério” e “Antropologia para o futuro”**. In: Antropologia – Para que serve? Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019. pp. 7-19, pp. 60-72.

_____. **Antropologia e/ como educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020b.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997. 678 p.

MARCELO D2. **É manhã (VEM)**. 2020.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. **Militantes e radicais da quarta onda: o feminismo na era digital**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 29(3): e70177.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MIES, Maria. **Patriarcado e acumulação em escala mundial: mulheres na divisão internacional do trabalho**. Tradução coletiva. 1.ed. São Paulo: Ema Livros: Editora Timo, 2022.

MIGUEL, Luís Felipe. **A reemergência da direita brasileira**. In: SOLANO, E. G. (org.). O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. 128 p.

OLIVEIRA, Amurabi. **Mapeando o debate sobre o ensino de Sociologia no Brasil: uma análise dos temas e agentes presentes nos GTs do Enaseb (2013 - 2021)**. Acta Scientiarum. Education, v. 44, e61857, 2022.

PARREIRAS, Carolina. **Vulnerabilidades, dilemas e dores**. Cadernos de campo, São Paulo, vol. 27, n.1, 2018.

PENNA, Fernando. **O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”**. In: SOLANO, E. G. (org.). O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. 128 p.

PINHEIRO MACHADO, Rosana. SCALCO, Lúcia Mury. **Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista**. In: O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. 128 p.

SCRIBANO, A. y DE SENA, A. 2009. **Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación**. Cinta Moebio 34:1-15.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANNA, Adriana. **Vida, palavras e alguns outros traçados: lendo Veena Das**. MANA 26(3): 1-20, 2020.

WELLER, W., & BASSALO, L. de M. B. (2020). **A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim**. *Estudos Avançados*, 34(99), 391-407.

ZAIMAN, Claude. **Educação e socialização**. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009 (324 p.)