

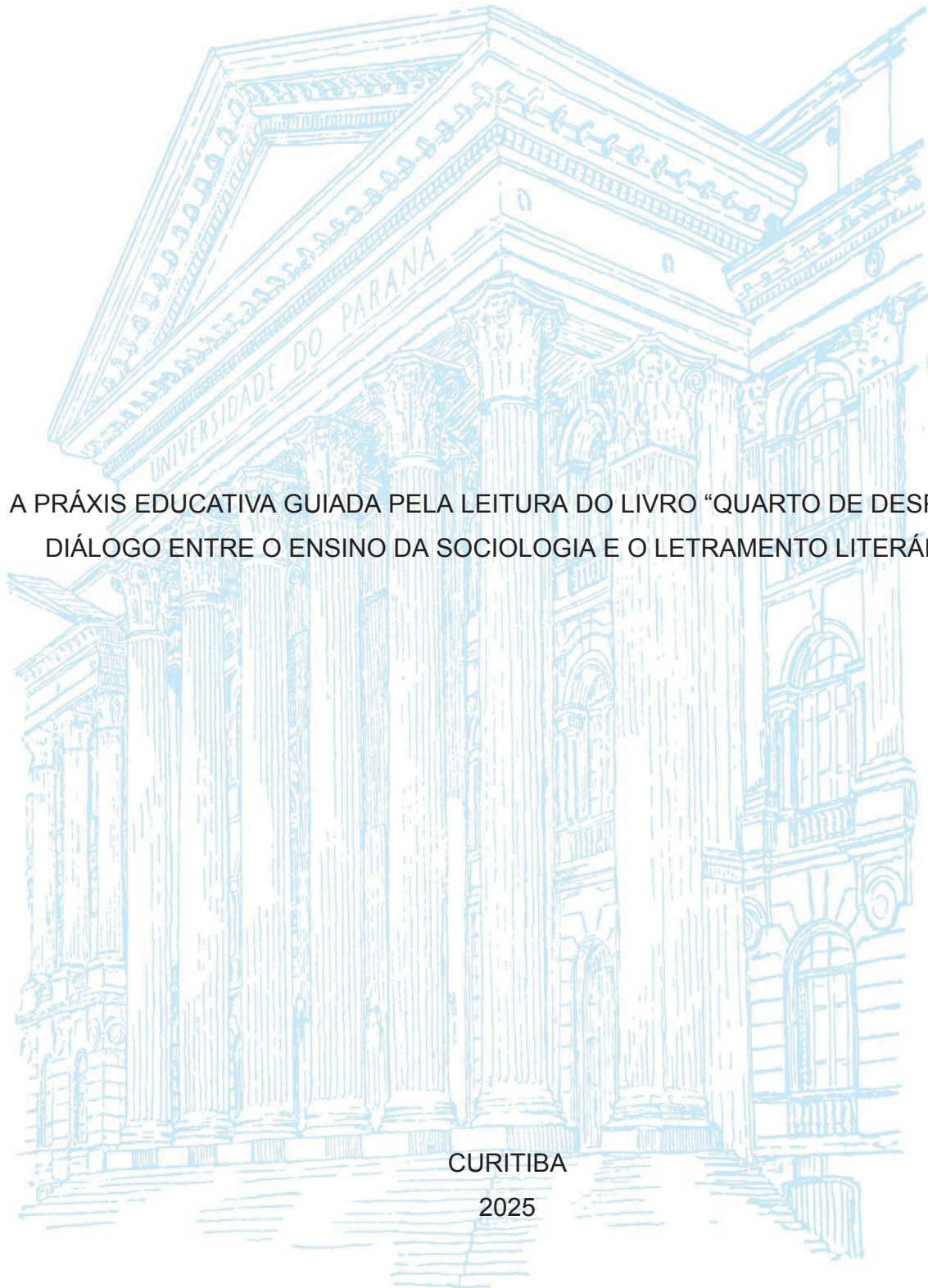
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELO FRANCISCO

A PRÁTICA EDUCATIVA GUIADA PELA LEITURA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO”:
DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

CURITIBA

2025



MARCELO FRANCISCO

A PRÁTICA EDUCATIVA GUIADA PELA LEITURA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO”:
DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Czajka

CURITIBA
2025

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

Francisco, Marcelo

A práxis educativa guiada pela leitura do livro “*Quarto de despejo*”: diálogo entre o ensino da sociologia e o letramento literário. / Marcelo Francisco. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Czajka.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Letramento.
4. Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977-. *Quarto de despejo*.
I. Czajka, Rodrigo, 1976-. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em
Sociologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla 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 **MARCELO FRANCISCO**, intitulada: **A práxis educativa guiada pela leitura do livro "Quarto de despejo": diálogo entre o ensino da sociologia e o letramento literário**, sob orientação do Prof. Dr. RODRIGO CZAJKA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre 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, 01 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

01/12/2025 17:18:58.0

RODRIGO CZAJKA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/12/2025 17:05:19.0

DÉDALLO DE PAULA NEVES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/12/2025 16:41:48.0

MARCO ANTONIO ROSSI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Dedico este trabalho a Simoni Azevedo. Que o desejo de transformação antirracista seja a força motriz que a impulse a transgredir os limites estruturais.

“Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Angela Davis)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação intelectual e cidadã. A Fatima Aparecida Francisco, minha mãe, que há 25 anos integra a Pastoral da Ação Cidadania realizando a coleta e a distribuição de cestas básicas às famílias cadastradas. Trabalho que me mostrou na prática, desde a adolescência, a importância de combater a fome. Ao José Francisco (em memória), meu pai, homem pardo de origem nordestina que trabalhou dia e noite na construção civil para proporcionar melhores condições de vida a família.

A Simoni Azevedo, minha esposa, educadora negra que exerce a práxis do combate ao racismo, a qual tenho o desejo de somar esforços na luta antirracista. Ao Diogo Azevedo, meu filho, por estar sempre disposto a me ajudar quando me vê em apuros com a tecnologia. Que me instiga a lutar por um mundo que combata as expressões de violência do cotidiano.

Aos meus irmãos, Marcos Francisco e Ana Francisco, por terem me estimulado a ser mais crítico e reflexivo. A minha tia Ireoniva Vieira que me atizou a curiosidade pela literatura, sempre me indicando contos que problematizam questões sociais contemporâneas. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por me lembrarem da vivacidade e da potencialidade da juventude. A minha amiga Amanda que sempre está disposta a me proporcionar uma revisão sobre a linguagem da matemática, idioma que falo com certa dificuldade. Aos meus amigos Edrielton, Felipe, Luis, Juliano e Ueliton pelas conversas sobre história, justiça social, análise de discurso, produção audiovisual, entre tantos outros temas, que ampliaram o meu repertório de leituras.

Ao meu orientador Rodrigo Czajka, e aos membros da banca Marco Antonio Rossi e Dédallo Neves, que por meio das orientações, sugestões e correções, contribuíram imensamente com a minha formação e com a escrita do TCC. Aos professores e professoras do profsocio, que agregaram muito com a minha formação intelectual. A professora Fernanda Maia e Maria Bridi, pelo aprofundamento teórico acerca do mundo do trabalho e da desigualdade social. A professora Simone Meucci pela reflexão teórica e metodológica que proporcionou um alicerce firme para construir, pouco a pouco, a pesquisa. Ao professor Julian Simões que orientou, e incentivou, a

escrita etnográfica de um capítulo do TCC, ampliando o meu repertório de recursos metodológicos. Aos colegas do mestrado profissional que, ao estar no mesmo barco, promoviam o fortalecimento mútuo da classe trabalhadora docente. E a todo o programa do Mestrado Profissional em Sociologia que me possibilitou crescer enquanto pesquisador e professor.

Por fim, um agradecimento especial a todas/os as/os minhas/meus professores da educação básica, que foram a base da minha formação intelectual e cidadã. Cada um destes sujeitos sociais e históricos contribuíram, à sua maneira, com a construção do meu ser social e do meu arquivo docente, proporcionando uma formação integral, humana e combativa.

Cachorro de rua

Cachorro de rua
No mundo da lua
Será que busca a rua?
Ou será que vive na lua?

Cachorro de raça
No meio da praça
Será que vive de graça?
Ou será sua vida sem graça?

Cachorro doente
No meio da gente
Será que a morte pressente?
Ou será que ainda perderá os dentes?

Cachorro da vida
De muito sofrida
Será que com alguém é dividida?
Ou será que por todos é esquecido?

Cachorro de rua na praça da gente sofrida
No mundo da lua, a raça pressente ser esquecida.

(Letícia Nina)

RESUMO

O presente trabalho analisa uma experiência de Sequência Didática (SD), aplicada no ensino da sociologia, guiada pela leitura do livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus (2020). Tendo ocorrido no decorrer de dois anos letivos consecutivos, contendo setenta e duas aulas divididas em três trimestres, a SD foi implementada nas turmas de 4º ano do Colégio Estadual Dandara (nome fictício), na região metropolitana de Curitiba. É significativo pontuar a diversidade étnica, social e territorial da comunidade escolar, sendo este um colégio tradicional, localizado em uma região central do município, que atrai estudantes de diferentes bairros e cidades vizinhas. O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre o trabalho docente do professor de sociologia na elaboração e realização de uma SD guiada pela leitura da obra Quarto de despejo. Por meio desta leitura, foram abordados nas aulas de sociologia (i) o racismo e a segregação étnico-racial; (ii) as práticas cotidianas de discriminação racial; e (iii) a instrumentalização da fome enquanto dispositivo de necropolítica. A metodologia pedagógica está alicerçada no entrelaçamento entre a perspectiva de Gasparin (2012), acerca de uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica, e o passo a passo da Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson (2021). Nesse ensejo, destaca-se o artesanato intelectual docente, de encontro à teoria de Wright Mills (1975), na ação pedagógica de costurar a experiência social, o repertório docente e a literatura científica; na práxis educativa autoral, reflexiva e transgressora. Desse modo, o relato de como foi elaborado (e aplicado) a SD tem a intencionalidade de trazer à luz a metodologia, a possibilidade de agência do/a docente e do/a discente e o potencial crítico, reflexivo e transgressor do artesanato docente. O conceito de agência, conforme a ótica de Asante (2009) e de Butler (apud Furlin, 2013), é articulado na análise da SD enquanto objetivo pedagógico da etapa da catarse, síntese da instrumentalização do saber teórico e da experiência social cotidiana. Por fim, ao tecer esta SD, orientada pelo olhar de bell hooks (2017) a respeito da potencialidade transgressora da educação, esta pesquisa torna-se um convite aos/às educadores/as a promover uma educação antirracista, humanizada e combativa.

Palavras-chave: ensino da sociologia; pedagogia Histórico-crítica; letramento literário; educação antirracista; desigualdade social.

ABSTRACT

The present work analyzes an experience involving a Didactic Sequence (DS) applied to the teaching of sociology, guided by the reading of the book *Child of the Dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus* (2020). Carried out over two consecutive academic years and comprising seventy-two classes divided into three terms, the DS was implemented in the 4th-year classes of the Dandara State College (pseudonym), located in the metropolitan region of Curitiba. It is significant to note the ethnic, social, and territorial diversity of the school community; as a traditional institution situated in the city's central district, it attracts students from various neighborhoods and neighboring cities. The objective of this study is to promote a reflection on the professional practice of sociology teachers in the development and implementation of a DS centered on the work *Child of the Dark*. Through this reading, sociology classes addressed: (i) racism and ethno-racial segregation; (ii) everyday practices of racial discrimination; and (iii) the instrumentalization of hunger as a necropolitical device. The pedagogical methodology is grounded in the intersection of Gasparin's (2012) perspective on didactics for Historical-Critical Pedagogy and the step-by-step approach of Cosson's (2021) Basic Sequence of Literary Literacy. In this context, the teacher's "intellectual craftsmanship"—aligned with Wright Mills' (1975) theory—is highlighted through the pedagogical action of weaving together social experience, teacher repertoire, and scientific literature within an original, reflective, and transgressive educational praxis. Thus, the report on how the DS was designed and applied aims to bring to light the methodology, the possibilities for both teacher and student agency, and the critical, reflective, and transgressive potential of teaching craftsmanship. The concept of agency, viewed through the lenses of Asante (2009) and Butler (as cited in Furlin, 2013), is articulated in the analysis of the DS as the pedagogical goal of the catharsis stage—a synthesis of the instrumentalization of theoretical knowledge and everyday social experience. Finally, by weaving this DS together, guided by bell hooks' (2017) views on the transgressive potential of education, this research serves as an invitation to educators to promote an anti-racist, humanized, and combative education.

Keywords: sociology teaching; Historical-critical pedagogy; literary literacy; anti-racist education; social inequality.

RESUMEN

En el presente estudio se analiza una experiencia de Secuencia Didáctica (SD) aplicada a la enseñanza de sociología, guiada por la lectura del libro *Quarto de despejo: diario de una favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2020). Esta SD se desarrolló a lo largo de 2 años lectivos, con setenta y dos lecciones divididas en tres trimestres y fue implementada en las clases de 4.º grado del *Colégio Estadual Dandara* (nombre ficticio), en la región metropolitana de Curitiba. Se destaca la diversidad étnica, social y territorial de la comunidad escolar, siendo esta escuela tradicional, ubicada en la zona central del municipio, atrae a estudiantes de diferentes barrios y de ciudades vecinas. El objetivo de este trabajo es promover la reflexión sobre la labor docente del profesor de sociología en la elaboración e implementación de una SD guiada por la lectura de la obra *Quarto de despejo*. A través de esta lectura, las clases de sociología abordaron (i) el racismo y la segregación étnico-racial; (ii) las prácticas cotidianas de discriminación racial; y (iii) la instrumentalización del hambre como dispositivo necropolítico. La metodología pedagógica está apoyada en la interrelación de la perspectiva de Gasparin (2012) sobre la didáctica de la pedagogía histórico-crítica y el proceso paso a paso de la Secuencia Básica del Letramiento Literario de Cosson (2021). En este contexto, se destaca la artesanía intelectual docente, en consonancia con la teoría de Wright Mills (1975), en la acción pedagógica de tejer la experiencia social, el repertorio docente y la literatura científica; en una praxis educativa autoral, reflexiva y transgresora. De esta forma, el relato de cómo fue desarrollada (y aplicada) la DS pretende destacar la metodología, la posibilidad de agencia tanto para el docente como para el estudiante, y el potencial crítico, reflexivo y transgresor de la artesanía docente. El concepto de agencia, según Asante (2009) y Butler (citado en Furlin, 2013), se articula en el análisis de la DS como objetivo pedagógico de la etapa de catarsis, una síntesis de la instrumentalización del conocimiento teórico y la experiencia social cotidiana. Con el tiempo, al tejer esta DS, guiada por la perspectiva de bell hooks (2017) sobre el potencial transgresor de la educación, esta pesquisa se hace una invitación a los educadores a promover una educación antirracista, humanizada y combativa.

Palabras clave: Enseñanza de la sociología; Pedagogía histórico-crítica; Letramiento literario; Educación antirracista; Desigualdad social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Transcrições de trechos do documentário “Atrás da Porta”	27
Quadro 2 - Respostas da atividade sobre o direito à moradia digna	35
Quadro 3 - Respostas do mapa mental sobre Desigualdade e insegurança alimentar	39
Imagem 1 - pôsteres da campanha de promoção e visibilidade da intelectualidade negra brasileira produzidos pelas/os estudantes	46
Imagem 2 - a introdução do slide coletivo e um slide preenchido por um/a estudante	52
Quadro 4 - Recortes do livro Quarto de despejo da 1ª tentativa de leitura coletiva	53
Imagem 3 - molde do slide coletivo e modelo produzido pelo professor para exemplificar os elementos que deveriam constar no slide de cada integrante do grupo de trabalho	55
Tabela 1 - Recorrência dos temas/reflexões teóricas abordadas nos seminários	56
Quadro 5 - Trechos do livro “Quarto de despejo” sobre as condições precárias da favela	58
Quadro 6 - Trechos do livro “Quarto de despejo” sobre discriminação racial ...	61
Imagem 4 - Recortes do vídeo que aborda o experimento do “teste da boneca”	63
Quadro 7 - Trechos do livro “Quarto de despejo” referente a insegurança alimentar e a necropolítica	66
Imagem 5 - Recortes do clipe da música “A carne” de Elza Soares	72
Imagem 6 - Croqui: disposição física e proximidade relacional dos/as estudantes do 4º ano de formação de docentes no ambiente de sala de aula.	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. SENSIBILIZANDO O OLHAR PARA A LEITURA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO”	22
1.1. Preparando o terreno para um olhar crítico acerca da desigualdade social	23
1.2. Fragmentos de trajetórias de vida compondo um mosaico de memórias ..	42
1.3. Destacando a trajetória de intelectuais negro/as: uma proposta de pedagogia antirracista	45
2. A LEITURA COLETIVA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”	49
2.1. Entrelaçando a reflexão das ciências sociais com a experiência literária..	51
2.2. Ler o livro com diferentes lentes: interpretação do livro e leitura de mundo	57
3. IMAGEM, SOCIOLOGIA E AÇÃO: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESTUDANTIL	74
3.1. O processo de negociação para a produção audiovisual	75
3.2. A dimensão educativa das relações sociais cotidianas	79
3.3. O diálogo entre o saber escolar e a experiência social	87
3.4 O sujeito sócio-cultural e a agência na sala de aula	91
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM TRABALHO DOCENTE ARTESANAL, HUMANIZADO E COMBATIVO	96
5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	105
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

A interação orquestrada pelo/a docente tendo como intencionalidade promover um processo de ensino-aprendizado significativo é, em si, uma forma de conhecimento. Este conhecimento referente às estratégias pedagógicas é apreendido, conforme Tardif e Lessard (2014), por meio da experiência na prática do trabalho docente. Dessa forma, pretendo dissertar sobre o trabalho docente na elaboração e realização de uma Sequência Didática guiada pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada¹”, de Carolina Maria de Jesus (2020). Na reflexão sobre este trabalho, quero tornar visível elementos do cotidiano do/a professor/a de sociologia que interferem na elaboração de um Plano de Trabalho Docente (PTD) e sua efetivação - as projeções de ações didáticas baseadas no repertório docente; a interferência da gestão escolar; as visões de mundo (significações) que os/as estudantes trazem de suas vivências; as condições objetivas do trabalho docente que delimitam um horizonte de possibilidades de ação.

Compreendendo que o artesanato intelectual docente² perpassa os acertos e tropeços dos experimentos pedagógicos, pretendo deixar à mostra as pinceladas e os retoques da intervenção didática. Isto é, deixar visível os rascunhos do quadro que são encobertos na pintura final e, em aproximação com os contornos do ofício de pesquisador (BOURDIEU, 1989), desnudar o ofício docente e sua potencialidade criativa. Entendendo que o trabalho docente é produto de uma atividade racional (e afetiva), tratando-se de um conhecimento elaborado na experiência e no contínuo, ter êxito no ato de ensinar não é dom, é trabalho árduo. Tendo em vista que trazer o debate teórico para o contexto da educação básica, orquestrando as interações, tornando-o significativo - por diferentes meios - para um mosaico diverso de estudantes (sendo estes, sujeitos históricos por si só) é um desafio diário.

¹ Não tenho a pretensão de fazer uma análise da obra literária “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, a leitura coletiva desta obra nas aulas de sociologia tem a pretensão de “transportar” o imaginário dos/as estudantes para a vivência de uma mulher negra e favelada, fomentando um olhar de baixo (Pires, 2008).

² A perspectiva de um artesanato intelectual docente faz alusão ao termo “artesanato intelectual”, de Wright Mills (1975). Pois, assim como o/a pesquisador/a que elabora um arquivo com suas percepções cotidianas, suas experiências, suas leituras teóricas, etc., e, gradativamente, costura sua reflexão teórica; o/a docente elabora um arquivo/repertório - em muitos casos, um arquivo mental - com suas percepções cotidianas, suas experiências, suas leituras teóricas, etc., e, pouco a pouco, costura sua prática docente.

Nesse íterim, um dos obstáculos enfrentados pelo/a docente consiste nos projetos políticos educacionais, que estão no imaginário social e no discurso da gestão escolar, que visam instaurar uma educação servil às necessidades do mercado. Este modelo escolar neoliberal, abordado por Laval (2004), difundiu a lógica que os conteúdos clássicos do humanismo são distantes da prática, que são abstratos, e defendem o ensino de um saber relacionado à eficácia produtiva. Para esta concepção utilitarista da educação, o papel da escola é formar indivíduos produtivos e competitivos para o mercado de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento econômico.

Concomitante a isso, o Estado adota reformas guiadas pela lógica empresarial, a qual a gestão escolar deve se adequar: ao estabelecimento de metas e controle estatístico destas; a descentralização administrativa; e a formação orientada à produtividade. Nesse cenário, toma espaço a pedagogia tecnicista que, segundo Saviani (2008), reordena o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Modelo educacional fabril em que o/a docente é destituído da produção intelectual (e criativa), sendo condicionado a seguir o ritmo definido pelos/as técnicos do Estado, o que mecaniza um processo de alienação. Este contexto é significativo para pensar o trabalho docente, visto que as condições de vida e de trabalho dos/as professores/as interferem na possibilidade de promover uma educação crítica - que visa desmistificar o mundo social e fomentar a solidariedade.

Frente a isso, a margem de ação do/a docente tem suas limitações e suas potencialidades. Com o intuito de aprofundar este debate, orientei a presente reflexão a partir do conceito de agência enquanto “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, pág. 94). Compreendo que esta agência está relacionada, conforme Butler (*Apud* FURLIN, 2013), ao desejo de transpor barreiras e a tomada de consciência dos dispositivos de poder que nos limita/assujeita, o que produz condições de resistência e de reflexividade. Entrelaçado com esta perspectiva teórica, penso que as linhas teóricas da pedagogia antirracista (GOMES, 2005), da pedagogia engajada (hooks, 2013) e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008; GASPARIN, 2012), possuem a potencialidade de tecer uma reflexividade voltada a transformar. Tal potencialidade, vista aqui como agência, é externalizada - entre diversas possibilidades de resistência - na produção autoral das

distintas etapas do processo ensino aprendido³, na tomada da totalidade do conhecimento docente, em contraposição à pedagogia tecnicista que fragmenta o trabalho docente. Nesse sentido, o relato de experiência da presente Sequência Didática (SD) é uma defesa de um trabalho docente artesanal.

A elaboração e aplicação da SD de sociologia/ciências sociais, pensada enquanto uma intervenção é pautada no modo artesanal do trabalho docente⁴, conduz à reflexão sobre as condições objetivas de trabalho do/a professor/a. Dentre estas condições existe o debate/diálogo entre a proposta didática e as visões de mundo dos/as estudantes, o que traz para o espaço-tempo da sala de aula contornos de certa imprevisibilidade e, também, uma pequena amostra do imaginário social compartilhado. Por meio do ensino da sociologia abordarei temas como: desigualdade social, insegurança alimentar, direito à moradia, questão étnico-racial, trabalho precarizado; e, no percurso, irei registrar o modo como ocorreu o processo de ensino-aprendizado e os resultados observados. A expectativa é que, por meio desta SD, os/as estudantes construam conexões entre suas experiências de mundo e a reflexão teórica, passando “do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico” (GASPARIN, 2012, pág. 6)

Como aponta Dayrell (2001), os/as estudantes são sujeitos socioculturais dotados de uma experiência de mundo que perpassa os muros da escola. Dessa forma, o contexto sociocultural da escola, enquanto espaço social, é mais amplo do que o seu espaço territorial, o que torna significativo trazer à luz alguns apontamentos sobre as turmas e o entorno da escola. Sobre as turmas, ressalto que a Sequência Didática foi aplicada em seis turmas de quarto ano, quatro turmas do técnico administrativo e duas turmas do formação de docentes em dois anos consecutivos, sendo destacado/aprofundado o debate na segunda aplicação da Sequência Didática.

Na escrita do texto, utilizei nomes fictícios para os/as estudantes e para a escola (que denominei como Colégio Estadual Dandara), tendo como propósito preservar o

³ Me refiro: (1) a escrita do Plano de Trabalho Docente (PTD); (2) ao planejamento da Sequência Didática; (3) a elaboração dos planos de aula; (4) a elaboração das atividades avaliativas; e (5) do ato de ministrar a aula e aplicar as atividades.

⁴ Penso que a elaboração e aplicação desta Sequência Didática, em si, é uma contraposição ao modelo de ensino fabril que invade o espaço da escola, tomando corpos e mentes, a serviço de uma educação que reproduz o ordenamento social desigual.

anonimato e me debruçar nas relações sociais estabelecidas no espaço social da sala de aula. Sendo assim, o Colégio Estadual Dandara está localizado na região metropolitana de Curitiba/PR, situado em um bairro central do município. Por ser considerada uma escola tradicional, e por ter ensino médio profissionalizante, atrai estudantes de diferentes localidades - de bairros e cidades vizinhas -, tendo, aproximadamente, mil e quinhentos estudantes matriculados. Em vista disso, para muitos estudantes, a escola não é um espaço integrante de seu bairro de origem, contexto que implica uma diversidade de territorialidades, de juventudes, de vivências, que adentram a sala de aula.

A Sequência Didática, destacada neste trabalho, compreende um Plano de Trabalho Docente (PTD) que organiza, e orienta, o trabalho pedagógico anual [Anexo I e II]. Este PTD é composto por 72 aulas, sendo 24 aulas por trimestre, dedicados à prática do ensino da sociologia guiado pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Cada trimestre foi planejado com um objetivo orientador. O primeiro trimestre buscava sensibilizar os/as estudantes para a leitura do livro “Quarto de despejo” a partir do debate acerca da desigualdade social e da promoção da visibilidade da intelectualidade negra. O segundo trimestre visava a leitura, problematização e interpretação do livro. E o terceiro trimestre tinha o intuito de instigar os/as estudante a realizar uma produção audiovisual que propicie visibilidade a obra literária ou a biografia dos/as próprios/as estudantes. A descrição da metodologia traz à luz as estratégias pedagógicas que planejei e realizei em um dado momento da minha carreira docente e, num futuro breve, poderei estar com outra perspectiva pedagógica e, com isso, aprimorar a minha prática. A educação é um campo dinâmico a qual as novas leituras, acompanhadas do repertório docente, nos proporcionam uma transformação constante. No decorrer da escrita do relato (e de sua análise teórica) pensei em possibilidades de modificação, de aprimoramento e/ou de outras abordagens pedagógicas. No entanto, mantive o relato de como realizei a Sequência Didática enquanto base empírica da reflexão teórica e metodológica.

Desse modo, a referida Sequência Didática (SD), foi baseada na leitura coletiva do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus (2020). Tendo como fundamento a interdisciplinaridade, pautada na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2018), foi realizado um diálogo entre as áreas de conhecimento da Ciências humanas e sociais aplicadas e da Linguagens e suas tecnologias. A SD foi elaborada e aplicada com as seguintes etapas: (1) sensibilização para a leitura da literatura - a partir de uma sensibilização ao olhar sociológico -; (2) introdução a história da autora da obra e do contexto social e histórico de produção; (3) leitura coletiva do livro; (4) interpretação coletiva do livro; (5) debate a partir das teorias das ciências humanas e da leitura literária sobre o racismo e a segregação étnico-racial, as práticas cotidianas de discriminação racial e a instrumentalização da fome enquanto dispositivo da necropolítica; (6) reflexão teórica e prática sobre linguagem cinematográfica; (7) produção individual de relato de um dia significativo ou minibiografia; (8) produção de um poster de campanha e visibilidade da intelectualidade negra brasileira; e (9) produção audiovisual relacionando o livro e os conhecimentos das ciências humanas. A seguir será detalhada cada uma das etapas da SD.

A (1) sensibilização da leitura, que buscou envolver o/a estudante com o ato de ler, ocorreu por meio da exibição do documentário “Atrás da porta”, dirigido por Vladimir Seixas (2010), e posterior debate a partir da transcrição de falas do documentário, da leitura e debate de leis referente ao direito à moradia digna e de atividade avaliativa⁵. Após esse primeiro momento, foi abordado o tema da desigualdade e da fome a partir do vídeo da declamação do poema “Tem gente com fome”, produzido pelo Canal MNLM Rio de Janeiro (2014), de dados estatísticos, da leitura e debate de leis referente ao direito à segurança alimentar e de atividade avaliativa⁶. Algumas interrogações e imagens foram apresentadas aos/às estudantes para instigar a reflexão, o relato de experiências e o expressar de sentimentos. Junto a isto, as/os estudantes foram estimulados - mediante atividade avaliativa - a escreverem um relato de um dia significativo e/ou uma mini bibliografia, experienciando assim o ato de refletir e registrar

⁵ Na atividade avaliativa os/as estudantes fizeram: (1) uma análise da transcrição da fala de um/a dos/as personagens do documentário; (2) imaginaram uma família composta por um casal e um/a filho/a que morava de aluguel (cada grupo recebeu, por sorteio, a renda do casal) e calcularam os gastos cotidianos - inclusive os gastos com o aluguel da casa que eles/as, em grupo, encontraram em site de busca localizada na região metropolitana de Curitiba -, destacando o quando “sobrava” para uma possível poupança; (3) pesquisaram imóveis para comprar e calcularam quanto tempo demoraria para o casal com um/a filho/a conseguisse ter acesso a moradia própria; e (4) produziram uma reflexão acerca do que pensaram/sentiram sobre o debate do direito à moradia digna.

⁶ Na atividade os/as estudantes apresentaram, reflexão produzida em grupo, o que compreenderam, sentiram e o que mais chamou a atenção sobre o tema Desigualdade e fome.

suas memórias. Esta sensibilização da leitura, realizada com base na perspectiva de Cosson (2021), buscou preparar e envolver as/os estudantes com os temas que perpassam a leitura do livro *Quarto de despejo*, proporcionando elementos para ampliar a leitura do mundo.

Ainda com base em Cosson (2021), realizei a (2) introdução ao contexto social e histórico de produção do livro *Quarto de despejo* e da biografia de Carolina Maria de Jesus, com o intuito de situar e estimular os/as estudantes na/a leitura literária. Nessa etapa da SD, foi trabalhado a contribuição científica, teórica e artística da população negra brasileira, fomentando o respeito à diversidade étnico-racial e promovendo a visibilidade das personalidades negras. Para tanto, foram exibidos alguns vídeos da série “Heróis de todo mundo”, produzida pela Globo, dando destaque ao episódio que retrata a vida de Carolina Maria de Jesus e de Solano Trindade. Integrado a este debate, foi organizado a produção de posters de campanha de visibilidade à intelectualidade negra brasileira, tendo como objetivo a promoção de uma identidade negra positiva. Em relação a contextualização do espaço social, que foi cenário para a escrita da história do *Quarto de despejo*, debatemos a respeito da formação da favela do Canindé, entre 1940-50, e a distribuição territorial da cidade de São Paulo.

Para a organização da (3) leitura coletiva do livro *Quarto de despejo*, dividi a turma em grupos de no máximo seis integrantes, sendo que cada grupo ficou responsável pela leitura de um trecho da obra e posterior apresentação desta leitura. No decorrer desta etapa da SD, conforme panorama de Cosson (2021), realizei o acompanhamento da leitura, da significação e das impressões das/dos estudantes da/sobre a obra literária. Pude identificar e mediar as dificuldades que ocorreram durante a leitura realizada em sala de aula e, após a leitura do trecho em que o grupo ficou responsável, incentivei a leitura em casa do livro na íntegra. Na etapa da (4) interpretação coletiva do livro⁷, ainda conforme o autor, foi instigado e proporcionado espaço para o/a estudante expressar suas impressões, angústias e associar a leitura com séries, músicas, etc., para que, assim, a reflexão/interpretação interior seja

⁷ Esta exteriorização das impressões e reflexões proporcionadas pela leitura do livro “*Quarto de despejo*”, de Carolina Maria de Jesus, foi realizada na primeira aplicação da Sequência Didática por meio da roda de conversa e de seminário e, no segundo ano, exclusivamente por meio de apresentação de seminário relacionando o trecho do livro que mais chamou a atenção com uma questão social cotidiana.

relacionada com a bagagem de mundo de cada estudante. Esta exteriorização coletiva da interpretação da obra *Quarto de despejo*, à luz das reflexões promovidas na etapa da sensibilização e da introdução, foi a base para o aprofundamento teórico dos temas sociais abordados.

Em seguida, foi realizada uma conexão entre a reflexão acerca da leitura do livro “*Quarto de despejo*” com (5) os debates teóricos das ciências humanas sobre o racismo e a segregação étnico-racial, as práticas cotidianas de discriminação racial e a instrumentalização da fome enquanto dispositivo da necropolítica. Com este propósito, foi trabalhado o processo social e histórico da configuração das desigualdades étnico-raciais no Brasil contemporâneo: (i) a integração do negro na sociedade de classes pós abolição que, conforme Fernandes (2008), ao ter ocorrido sem políticas de ressarcimento, integração e/ou socialização do ex-cativo com o novo regime o deixou em desvantagem frente ao imigrante no mercado de trabalho; e (ii) as práticas cotidianas de discriminação racial, explicitadas e debatidas no livro de Fazzi (2004), em que os traços físicos do negro são associados a atributos morais negativos.

Outro debate realizado neste momento de aprofundamento teórico é o processo sócio-histórico de formação da favela que, para Marins (1998), foi forjado por meio de políticas de segregação e marginalização social. Nessa linha, também foi abordado, a partir de Peres (2006), o processo de desfavelamento da favela do Canindé, cenário da obra *Quarto de despejo*, e a relação com os interesses de especulação imobiliário e com o medo da elite paulistana com a potencialidade de mobilização social e política da favela. Para concluir esta etapa da SD, após exibir o clipe da música “*A carne*”, de Elza Soares, foi abordado a respeito da fome a partir do conceito de necropolítica, de Mbembe (2023), entendendo a negligência do Estado com as condições de existência da favela enquanto um deixe morrer. Ressalto que estes debates teóricos pautados nos conhecimentos das ciências humanas ocorreram, no decorrer da Sequência Didática, em um diálogo constante com a obra literária de Carolina Maria de Jesus. Por fim, foi abordado sobre (6) as significações culturais da linguagem cinematográfica, tendo como objetivo disponibilizar ferramentas teóricas e práticas para fundamentar a produção audiovisual sobre um trecho do livro *Quarto de despejo* e/ou relato de um dia significativo.

Seguindo as etapas da SD, a avaliação, que está conectada com o processo de ensino-aprendizado, teve três partes principais: a (7) produção individual de um relato de um dia significativo ou minibiografia; a (8) produção de um poster de campanha e visibilidade da intelectualidade negra brasileira; e a (9) produção audiovisual que, durante a apresentação, foi relacionada com os temas trabalhados em sala. A primeira parte visou valorizar a memória e a vivência dos/das estudantes e a segunda e terceira parte tem a intencionalidade de promover o aprendizado a partir do diálogo entre ciências humanas e linguagens. Referente à produção audiovisual⁸, tenho como base a proposta pedagógica de Mancuso (2012), possibilitando que os/às estudantes criem o roteiro a partir da adaptação de um relato de um dia significativo de um dos/das integrantes do grupo e/ou da leitura do livro Quarto de despejo.

A prática de ensino proposta nesta SD está alicerçada na pedagogia histórico-crítica, de Saviani (*Apud* GASPARIN, 2012), e buscou partir dos conhecimentos preliminares das/dos estudantes, do modo como compreendem o mundo social, para gradualmente, por meio dos conhecimentos das ciências humanas, ampliar os elementos de reflexão crítica. Tendo como expectativa/objetivo que estes/as estudantes tornem-se protagonistas da produção e compartilhamento do conhecimento ao produzirem o relato de um dia significativo e a produção audiovisual - sendo que os relatos foram compilados para se tornarem um livro coletivo de memórias e, também, foi organizado com os/as estudantes uma sessão de cinema para divulgar as produções audiovisuais.

Em relação a metodologia de pesquisa, compreendo que a perspectiva de Wright Mills (1975), acerca da elaboração de um arquivo/diário que fomente a elaboração artesanal da pesquisa, tenha proximidade com a experiência docente. Para o/a professor/a a vida e o trabalho estão interligados, visto que, conforme Tardif e Lessard (2014), a docência possui uma carga de trabalho mental vivida fora dos muros da escola. Da mesma forma que o/a pesquisador/a pode utilizar sua experiência de vida na produção intelectual da pesquisa, o/a professor/a pode utilizá-la no trabalho intelectual

⁸ A proposta da produção audiovisual também está ancorada nos saberes adquiridos em minha prática docente. Como exposto, por exemplo, nas videoaulas que criei durante a pandemia, link: <https://www.youtube.com/watch?v=MPcwGvFiBCs> e <https://www.youtube.com/watch?v=8ihWFOqUkT0>

docente⁹. As anotações das leituras de textos teóricos, assim como as percepções da efetividade de ações pedagógicas realizadas, tornam-se parte do arquivo docente. O/A docente acumula, ao longo da carreira, um repertório didático elaborado de forma sistemática na rotina da sala de aula.

Nessa perspectiva, pretendo construir um arquivo com ideias, relatos da prática docente cotidiana, registro etnográfico das aulas, transcrições das respostas¹⁰ dos/as estudantes, leituras bibliográficas, delineamento do projeto. Desse modo, a partir de uma contínua reorganização do arquivo pretendo, conforme Wright Mills (1975), estimular minha imaginação sociológica na produção artesanal da pesquisa. No processo de construção e revisão do arquivo têm-se o objetivo de identificar regularidades, comparar situações vivenciadas, combinar ideias/anotações, relacionar com leituras bibliográficas e, com isso, confeccionar a escrita da pesquisa. Na esteira do autor, pretendo expor, com certo grau de nuances, como realizo o meu ofício docente e, espero, que este relato (e análise) da elaboração e aplicação da SD possa provocar novas indagações ao/a leitor/a.

Em meio a isso, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o trabalho docente do professor de sociologia na elaboração e realização de uma SD guiada pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus (2020), o presente trabalho foi dividido em cinco capítulos. O capítulo 1 “Sensibilizando o olhar para a leitura do livro ‘Quarto de despejo’” descreve e detalha os debates e atividades acerca do direito à alimentação e a moradia digna, que pretendiam envolvê-los/las com os dois principais temas do livro Quarto de despejo, e com a contextualização da autora da obra; enquanto estratégia de sensibilização para uma leitura literária crítica e atenta. O Capítulo 2 “A leitura coletiva do livro ‘Quarto de despejo: diário de uma favelada’” traz à luz a estratégia pedagógica adotadas para organizar a leitura do livro e, junto a isso, as diferentes ações pedagógicas realizadas para organizar a reflexão sobre o livro; bem como também, as questões sociais (e

⁹ Como exemplo gostaria de citar uma experiência pessoal. Durante as férias estava confraternizando com os/as amigos/as por meio do jogo de tabuleiro perfil, enquanto jogava pensei: “e se eu produzisse com os/as estudantes um jogo de tabuleiro sobre o perfil das personalidade negras brasileiras?”. Neste momento surgiu um planejamento de aula com base na metodologia de projetos.

¹⁰ A transcrição das respostas dos/as estudantes respeita o modo como este/a estudante escreve (mesmo nos casos que não seguem a norma gramatical). Acredito que o modo como o/a estudante escreve é, em si, um dado de pesquisa.

sociológicas) suscitadas pela leitura. O capítulo 3 “Imagem, sociologia e ação: a produção audiovisual estudantil” aborda o processo de negociação com os/as estudantes frente a uma proposta de atividade escolar entendida como mais trabalhosa, a dimensão educativa de organizar um trabalho em grupo e, no processo de produção e apresentação do curta metragem, as interconexões expressas entre o saber escolar e a experiência vivida. Por fim, as “Considerações finais: por um trabalho docente artesanal, humanizado e combativo” traz uma contraposição a educação fabril, neotecnicista, cada vez mais em voga na gestão educacional contemporânea; por meio da defesa de uma educação tecida pelos sujeitos históricos que interagem cotidianamente na sala de aula, uma educação que questione e combata a violência.

1. SENSIBILIZANDO O OLHAR PARA A LEITURA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO”

O ponto de partida do trabalho docente e discente é a prática social, isto é, a vivência do conteúdo pelo educando, tanto na dimensão próxima quanto remota, ambas consideradas partes constitutivas da sociedade geral. A problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2012, pág. 33-34).

Essa etapa da Sequência Didática (SD), referente ao 1º trimestre, foi baseada em dois elementos da Sequência Básica do letramento literário de Cosson (2021) e na primeira parte da proposta de Gasparin (2012) acerca de uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Com o intuito de sensibilizar os/as estudantes para a leitura do livro “Quarto de despejo”, na esteira de Cosson (2021), planejei estratégias pedagógicas referentes aos passos denominados pelo autor de motivação e de introdução. O passo da motivação consiste em uma preparação para a leitura do livro, tendo como intencionalidade envolver o/a estudante com o universo apresentado pelo texto literário. Para tanto, busquei instigar o debate sobre desigualdade social, mais especificamente no tocante da insegurança alimentar e da desigualdade no acesso à moradia digna, visando estimular o/a estudante a adentrar no texto literário de forma qualificada. O passo da introdução corresponde a uma breve apresentação da autora da obra literária. Neste caso, apresentei a biografia de Carolina Maria de Jesus, a potencialidade do livro “Quarto de despejo” para a reflexão sociológica e, em seguida, destaquei a importância da visibilidade dos/as intelectuais negros/as brasileiros/as.

Junto a isso, com base em Gasparin (2012, pág. 13), o ponto de partida da SD foi estimular uma leitura crítica da realidade, entendendo que, para isso, o “educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses”. Esta etapa da SD é denominada pelo autor como a prática social inicial do conteúdo, objetivando iniciar a reflexão crítica a partir dos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Logo em seguida, na etapa da problematização, os/as estudantes foram estimulados/as a questionar a realidade social vigente por intermédio do debate. Tendo

estas duas perspectivas didáticas como bússola, pretendo descrever e analisar as estratégias pedagógicas que visavam preparar o terreno para um olhar crítico a respeito das desigualdades sociais retratadas no livro “Quarto de despejo”.

1.1. Preparando o terreno para um olhar crítico acerca da desigualdade social

No primeiro dia de aula escrevi no quadro os conteúdos que seriam trabalhados e as atividades avaliativas¹¹, organizando um cronograma pelo qual os/as estudantes pudessem visualizar o planejamento pedagógico de ensino. Me apresentei a cada turma falando um pouco da minha história, onde estudei o ensino médio, minha formação acadêmica e no que trabalhei antes de ser professor. Antes de apresentar para as turmas o planejamento trimestral, interroguei os/as estudantes acerca do que já sabiam sobre os temas. Na maioria dos casos, no primeiro dia os/as estudantes estavam inseguros/as em contribuir com a aula, os/as que não conhecem o professor ainda estão avaliando como será a relação professor-estudante¹².

A intencionalidade dessa ação pedagógica, de encontro à perspectiva de Gasparin (2012), foi desafiar os/as estudantes a expressar o que sabem e, ao mesmo tempo, ter um levantamento do que já conhecem. Em meio a isso, em relação ao tema direito à moradia e a alimentação digna, houve uma tendência a apontarem a desigualdade econômica como fator preponderante e, com isso, a diferença entre pobres e ricos estabeleceria o acesso aos recursos. Contexto pelo qual o debate a respeito da desigualdade, que perpassou a discussão de todas as salas, trouxe à tona diversas visões de mundo que reforçam a reprodução da desigualdade. Em seguida,

¹¹ Conteúdos: (1) As implicações sociais da prática do plágio; (2) Direito humano à alimentação e a moradia digna; (3) Questão étnico-racial (promoção da visibilidade da intelectualidade negra); e Leitura do livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. Atividades avaliativas: (1) Jogo de perguntas e respostas sobre “As implicações sociais da prática do plágio”, Valor 1,0 ponto; (2) Escrita e apresentação de um mapa mental sobre o tema insegurança alimentar, Valor: 2,0 pontos; (3) Pesquisa, análise e apresentação relacionada ao tema direito/acesso à moradia digna, Valor: 2,0 pontos; (4) Produção de um pôster digital para promover a visibilidade da intelectualidade negra brasileira, Valor 3,0 pontos; e (5) Escrita individual de uma página de diário, Valor: 2,0 pontos. O tema “As implicações sociais da prática do plágio” foi inserido no planejamento de aula no segundo ano letivo de aplicação da Sequência Didática, o que interferiu no cronograma de aulas.

¹² É significativo apontar que as três turmas (das seis que apliquei a Sequência Didática) a qual já tinha sido professor, em anos anteriores, foram mais participativas; visto que já existia uma historicidade e uma relação de confiança pré estabelecida.

apresentei o objetivo de cada tema proposto, destacando os conceitos que aprenderíamos e “para que” no sentido da “finalidade da aquisição do conteúdo, isto é, o uso que farão socialmente dele fora da escola” (GASPARIN, 2012, pág. 24).

No que tange o diálogo sobre desigualdade, tema inicial da SD, foi possível identificar que, em geral, as concepções de mundo dos/as estudantes tendiam a justificar/legitimar a desigualdade social. O que remete a perspectiva teórica de Cardoso (2010) que, ao buscar elucidar sobre como ocorre a reprodução da desigualdade social, defendeu a existência de uma correlação entre percepção de desigualdade, sentido de justiça e legitimação da ordem. Isto é, a reprodução da desigualdade tem relação com o sentido de justiça compartilhado, por meio da sociabilidade, e a percepção sobre a desigualdade. Nesse sentido, a desigualdade é vista/debatida enquanto um problema social quando é percebida como injusta. A legitimidade da ordem social está alicerçada na justificação das posições que os sujeitos ocupam e nos dispositivos de dominação/subordinação. Tal embasamento teórico nos permite, enquanto educadores/as, pensar estratégias pedagógicas que fomentem a desnaturalização da visão de mundo cristalizada pelo senso comum.

No tocante disso, para abordar o tema direito à moradia digna, realizei a exibição em sala de aula do documentário “Atrás da porta”, de Vladimir Seixas (2010), ministrei duas/três aulas expositivas dialogadas e, em seguida, organizei uma atividade em grupo. É significativo destacar que, antes de exibir um filme/documentário em sala, faço uma breve conversa sensibilizando os/as estudantes a assistirem com atenção, apontando a relação da produção audiovisual com os conteúdos que serão debatidos em sala. Enquanto assistimos o documentário verifiquei que grande parte dos/as estudantes se envolveram e ficaram atentos, alguns realizaram perguntas no decorrer do filme para compreender melhor algumas cenas. Houve um grupo de estudantes que estavam olhando o celular (em geral, nas redes sociais), sendo necessário advertir regularmente ao longo do documentário. Destes, houve casos de estudantes que na medida em que começavam a assistir o documentário ficavam interessados, quebrando a barreira do desinteresse inicial. Após a exibição do documentário, comecei a abordar o tema “direito à moradia digna” fazendo (e instigando os/as estudantes a realizar) correlações com o filme “Atrás da porta”.

Comecei a aula retomando os objetivos de aprendizado relacionados ao tema e, junto a isso, abordei sobre o artigo 6 da Constituição Federal¹³, ressaltando o acesso à moradia digna (e à alimentação) enquanto um direito social. Em grande parte o debate se concentrou a respeito da responsabilidade do Estado em promover políticas habitacionais que possibilitem acesso à moradia digna à população mais vulnerável. Em meio a este debate, foi mostrado a seguinte charge:



Ao analisar a charge de Miguel Paiva (1989), o debate em sala de aula discorreu sobre a não efetivação dos direitos básicos. Mostrei a música “Saudosa maloca”, do grupo demônios da Garoa, e um trecho do filme “Vida e morte Severina”, de Zelito Viana (1977), referente ao funeral de um lavrador; e, por meio de interrogações, busquei estimular os/as estudantes a refletirem sobre o tema. Uma estudante me indicou a música “Lucro”, da banda Baiana System, que foi encontrada na internet durante a aula e, a partir da letra desta música, debatemos acerca do tema especulação imobiliária - incorporei a presente música no planejamento das aulas das demais turmas. A intencionalidade de instigar, com perguntas, a interpretação/análise de charges, letras de música e trechos de filmes, era sensibilizá-los/as para o debate, produzir um interesse e envolvimento com o tema.

Para abordar acerca da função social da propriedade, foram debatidos os parágrafos XXIII e XXIV do artigo 5 da Constituição Federal¹⁴. Em geral, o trecho “a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública,

¹³ O presente artigo está situado no “Título II: Direitos e garantias fundamentais, do Capítulo II: Dos direitos sociais” da Constituição Federal.

¹⁴ O presente artigo está situado no “Título II: Direitos e garantias fundamentais, do Capítulo I: Dos direitos e deveres individuais e coletivos” da Constituição Federal.

ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro” do parágrafo XXIV, dividiu opiniões. Em cada sala, de diferentes formas e intensidades retóricas, o discurso da meritocracia foi acionado¹⁵; frente a isso, estimei os/as estudantes a refletirem sobre a lógica do poder do mérito. Para tanto, abordei com as turmas a definição do conceito de ideologia da meritocracia, definido por Johnson (1997), na perspectiva de como está percepção social pode justificar/legitimar desigualdades. É significativo destacar que a defesa do poder do mérito foi mais fervorosa nas turmas do ensino médio integrado à administração, em meio a isto, os grupos de estudantes que questionavam a lógica da meritocracia ampliaram e fortaleceram suas críticas no decorrer dos debates. As turmas de ensino médio integradas à formação de docentes tendiam, quando abordamos este tema, a citar casos de desigualdade observados no cotidiano de seus estágios realizados nos Centros de Educação Infantil da prefeitura.

Depois da pausa no planejamento para abordar o tema meritocracia, retomamos a reflexão sobre direito à moradia digna discutindo o artigo 182º da constituição federal¹⁶, ressaltando que é de responsabilidade do poder municipal “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade”. Desse modo, a partir da leitura do artigo 132º e 136º do Plano diretor de Curitiba¹⁷, debatemos a respeito das medidas que os/as gestores/as da cidade podem aplicar para reduzir o número de propriedades que não cumprem a função social. Neste momento, citei uma propriedade situada em uma região central do município, onde está localizada a escola, que não cumpre a função social, local a qual muitos/as estudantes conheciam. Os/As estudantes começaram a citar outras propriedades que estão abandonadas há anos, foi questionado se a prefeitura, de fato, realiza medidas para reduzir os terrenos baldios e redistribuir as terras. O que gerou o debate sobre a especulação imobiliária e os efeitos sociais de tal ação financeira.

Relatei uma experiência pessoal, referente a época em que trabalhei em uma consultoria ambiental, a qual ao ir conversar com o dono de um terreno

¹⁵ É interessante observar que o discurso da meritocracia foi acionado com maior intensidade nas turmas do técnico administrativo integrado ao ensino médio.

¹⁶ O presente artigo está situado no “Capítulo II - Da política urbana” da Constituição Federal.

¹⁷ O presente artigo está situado no “Capítulo II” do Plano Diretor de Curitiba. Fiz o planejamento da aula com o Plano Diretor da capital do Estado (no caso o Paraná) devido a dificuldade em encontrar na internet o Plano Diretor da cidade a qual a escola está situada.

significativamente grande na região metropolitana de Curitiba/PR, escutei as seguintes frases: “Eu tenho um terreno nesta região? devo ter herdado de algum parente”. Em algumas salas o debate da meritocracia foi novamente acionado, argumentava-se que o dono do terreno tinha se esforçado para adquirir a propriedade e não deveria haver interferência do Estado. Em uma sala, de formação de docente, uma estudante relatou que participou ativamente de uma ocupação, detalhando o processo de ocupação. Em geral, o debate concentrou-se entre a desigualdade no acesso à moradia e a aparente falta de ação política das prefeituras para pressionar os donos de terrenos baldios a cumprirem a função social.

Nesse ponto, retomei, de forma mais contundente, o debate do documentário “Atrás da porta” - que tínhamos assistido em sala - estimulando os/as estudantes a expressarem suas impressões do filme. Tendo o acúmulo da reflexão sobre direito à moradia digna, especulação imobiliária e função social da propriedade, começamos a ler e analisar/interpretar as falas das personagens do filme que foram transcritas nos slides. Após esta reflexão, os/as estudantes foram organizados em grupos para a realização da atividade¹⁸, que na primeira etapa consistia em analisar uma das transcrições¹⁹ das falas do documentário [Anexo III]. A seguir, no Quadro 1²⁰, alguns trechos das transcrições das falas das personagens do documentário, com as respectivas respostas à pergunta “1. O que o grupo compreendeu da transcrição nº ___ do documentário?” elaboradas pelos grupos de estudantes [Anexo IV]:

Quadro 1 - Transcrições de trechos do documentário “Atrás da Porta”

Transcrição 1 - Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Muito embora você têm os pobres descendo a favela para trabalhar na casa dos ricos. Que é a única relação que acabaram tendo. Acaba sendo explorado de todas as formas. Mora onde

¹⁸ Na somatório das seis turmas em que foi aplicado a Sequência Didática (SD) formaram-se trinta e oito grupos de trabalho para a “Atividade: Direito à moradia digna” (numerados e distribuídos da seguinte forma: Turma A - grupos 1 a 4; Turma B - grupos 5 a 10; Turma C - grupos 11 a 18; Turma D - grupos 19 a 24; Turma E - grupos 25 a 33; Turma F - grupos 34 a 38).

¹⁹ Os grupos receberam as transcrições de forma aleatória, tendo como intuito que todas (ou a maioria) das transcrições fossem analisadas.

²⁰ A transcrição das falas do documentário e das respostas dos/as estudantes manteve o modo como estes/as sujeitos se expressam (incluindo possíveis “erros” ortográficos, expressões populares, etc.). Destaco que a sequência das transcrições (e do ordenamento do Quadro 1) está relacionada à ordem em que as falas aparecem no documentário “Atrás da porta”.

o capital permite que more e a especulação imobiliária, ela encontra um eco muito forte no aparelho estatal. E todas as leis e todas as injunções políticas são no sentido de privilegiar a especulação imobiliária e a indústria da construção civil. Daí ter que.. a especulação imobiliária guardar as terras, guardar os prédios, mesmo que sejam prédios públicos são guardados pelo Estado para servir a especulação imobiliária.”

Grupo 8, turma B. “Que muitas pessoas são forçadas a morar em seus trabalhos ou em lugares precários por ser o único local que conseguem pagar com seu baixo salário, sendo que o governo possui lugares onde essas pessoas podem ser alojadas, mas ele não faz isso para que não haja queda na especulação imobiliária fazendo com que assim milhares de pessoas fiquem sem moradia em boas condições, e se obrigam a morarem em invasões improprias”

Transcrição 2 - arcanjo - morador da ocupação “zumbi dos palmares”

“Não faz sentido ter 1 milhão de pessoas dormindo na calçada da Presidente Vargas, 1 milhão de prédios por aí. Isso pra mim é se defender cara, o cara tá na rua sujeito a seja lá o que for, sujeito a playboy tacando fogo como tacaram fogo no índio lá, a playboy passar e bica ou seja lá o que for. O cara está se defendendo. Está arrumando um teto para a cabeça dele. E aí é taxado de invasor, está fazendo uma coisa errada, está invadindo um prédio que está abandonado a não sei quantos mil anos que provavelmente foi seu tataravô, ou seu tatataravô que construiu, mas isso não te dá direito de chegar ali na porta dele mesmo que ele esteja vazio e não cumprindo função social”

Grupo 24, turma D. “entendemos sobre a transcrição que é complexo. A diferença entre um grande número de pessoas sem moradia adequada e a presença de muitos prédios abandonados levanta questões sobre justiça social e direitos humanos. A necessidade básica do teto sobre a cabeça é fundamental para a segurança e a dignidade das pessoas. No entanto, as soluções não são simples, pois envolve questões legais, econômicas e sociais. O ato de ocupar predios abandonados pode ser visto como uma forma de alto defesa para quem busca abrigo, mas também levanta debata sobre propriedade privada de a outra pessao e o comprimento das leis, que pode ser interpretado para algumas pessoas como invasão”

Transcrição 3 - joão - morador da ocupação “chiquinha gonzaga”

“Me salta os olhos quando sai pela Presidente Vargas, hoje é domingo, por exemplo, se você for na Presidente Vargas tem um montão de gente na rua dormindo debaixo das marquises, entendeu, quando tem marquise. Eu acho que quando a gente ocupa um pedaço de terra, ocupa um prédio que está aí abandonado aguardando para ser vendido pela especulação imobiliária, acho que a gente está simplesmente retomando o que é nosso. Até quem construiu tudo isso ou foi meus ancestrais ou foi pessoas que talvez nem da minha raiz genealógica mas da minha classe social. E se foi minha classe social e ela está aí passando fome e não tem moradia, ela tem que tomar que tudo é dela. O papel pode dizer que não é dela, mas o papel aceita tudo, quero saber quem foi que construiu”

Grupo 38, turma F. “Entendemos que o válido é o que está no documento do proprietário, e não levando em consideração quem realmente construiu. E que ele não compreende que não pode pegar o imóvel dos seus ancestrais só por não ter onde morar”

Transcrição 8 - João - morador da ocupação “chiquinha gonzaga”

“A tortura ao negro, a tortura ao índio, a matança de índio. Isso eles têm que pagar a gente ainda. Depois a gente ocupa esses prédios tudo aí que estão desocupados aí, (...), se for para as pessoas morarem pagando só o indispensável para manter o prédio. Acho que além deles cederem esses prédio tudo, teria também que reparar o erro do passado”.

Ângela - moradora da ocupação “quilombo das guerreiras”

“De 50 homicídios diários 38 são negros, porque são negro? Sabe, quando a gente fala da questão do racismo, da questão da pobreza, da marginalização, não é toa que a gente fala isso, são coisas que a gente pode estar constatando assim por A + B que existem né no RJ e no Brasil de uma forma geral”

Grupo 2, turma A. “Acerca do que o João e a Ângela relatam, entende-se que o que ocorre atualmente (falta de moradia digna), é parte de um erro que começou no passado e tende em continuar dia após dia. Centenas de anos se passaram e ainda existe o preconceito com pessoas negras, indígenas ou com baixa renda, estereotipando as mesmas como criminosas, resultando em prisões injustas, violência e mortes. Diante da falta de moradia, alimentação, espectadores civis permanecem silenciados pelas pessoas da elite.

A maneira como dizem sobre a crueldade feita pelas pessoas citadas, mostra como o nosso país ainda está em dívida com uma classe, seres humanos, como todos nós. Mesmo em pleno século XXI passamos por situações que levando em consideração o tanto de tempo desde a abolição da escravidão e leis direcionadas a crimes como racismo, ainda assim acontece e não é pouco. Apesar de hoje em dia termos cotas racionais em faculdades e instituições de ensino para tentar frear um pouco essa desigualdade e dar uma chance aqueles que por muitas das vezes não teriam ainda assim temos muito a se fazer.”

Transcrição 9 - arcanjo - morador da ocupação “zumbi dos palmares”

“Todo esse trabalho de criminalização da pobreza, de criminalização dos movimentos sociais, ele é um conjunto que vai possibilitar essa política de genocídio amanhã ou depois.”

Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Então é esse controle da massa excluída. E se tiver um genocídio, se tiver uma matança de 30, 40, como teve no morro dos macacos, o capitão não chora, esse se alegra. Então ficamos nós na rua dizendo: essa política de segurança está dando errado. Não. Está dando errado para nós, mas para os pensadores dela está dando muito certo, porque cada dia mais avança o número de mortos ao mesmo tempo. Eles não precisam gastar várias horas para matar 30, eles podem matar 30 em poucos minutos. Eles podem se equipar com os caveirões, com os helicópteros blindados, não sei o que, porque esta é a intenção, de fortalecer a militarização, de fortalecer o aparato coercitivo do Estado, porque já abriram mão da gente, (...), a política vai ser dá uma bolsinha de comida para enquanto ele viver o gemido de fome dele não nos incomode tanto.”

Grupo 31, Turma E. “Esse relato destaca a preocupação dos moradores das ocupações ‘Zumbi dos Palmares’ e ‘Manuel Congo’ sobre a criminalização da pobreza e dos movimentos sociais e como que isso pode levar a políticas de genocídios. Eles mencionam a indiferença

das autoridades em relação á violência contra os mais vulneráveis e como o fortalecimento do Estado pode reprimir e controlar a massa excluída. Há uma sensação de abandono por parte das autoridades e uma crítica a política que oferece apenas soluções paliativas, como bolsas de comida em vez de abordar causas profundas da exclusão e da violência.”

Transcrição 10 - alexandre - defensor público

“São ações que possuem uma lógica em comum. Não são ações isoladas fruto de uma ação desastrada de um subprefeito, (...), mas sim ações que hoje estão presentes na lógica de ação mais ampla do município. Os dados mais graves com relação a essa questão, primeiro, não há notificação prévia do dia e da hora da realização do despejo e da demolição, não há publicidade com relação ao procedimento administrativo que gera a demolição, ou seja, as pessoas não tem acesso as razões daquele ato administrativo, não tem acesso a ampla defesa, ao contraditório”.

Grupo 14, turma C. “Os moradores das invasões não são notificados, nem por um aviso prévio da prefeitura, quando irá ocorrer a demolição ou o despejo do lugar que ocupam, o que os prejudica imensamente pois acabem perdendo seus pertences e até mesmo sendo machucados pela polícia, que faz isso sem notificar justamente para prejudicar essas pessoas”.

As respostas selecionadas, cada uma de uma turma distinta, expressam reflexões que permearam o debate que ocorreu nas diferentes salas de aula. Apesar do enunciado da questão solicitar que o grupo analisasse o conteúdo da transcrição, muitos trouxeram, para o texto da resposta, suas formas de pensar acerca do tema. Organizei a turma em roda, tendo de um lado a televisão com os slides das transcrições (para que todos pudessem ler), e na medida em que a transcrição aparecia na televisão o grupo que a analisou fazia a leitura de sua resposta. A leitura das respostas instigou o debate e, em consonância com a perspectiva de Gasparin (2012), oportunizou aos/às estudantes trazerem suas indagações e visões de mundo em um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Cada resposta trouxe um debate distinto: do Grupo 8, turma B, estimulou a reflexão sobre segregação social e especulação imobiliária; do grupo 24²¹, turma D, instigou a turma a pensar acerca de justiça social, desigualdade (concentração de

²¹ Uma das integrantes do grupo, após eu ter feito uma fala acerca da importância da escrita autoral, admitiu que utilizou Inteligência Artificial (IA) para elaborar a resposta. Segundo a estudante, ela leu a resposta da IA para se inspirar e, em seguida, escreveu com as próprias palavras. Esta fala espontânea da estudante fomentou o debate sobre o uso de IA e, também, retomamos o debate, realizado nos primeiros dias de aula, sobre os efeitos negativos do plágio para o aprendizado.

terras em poucas mãos), função social da terra; do grupo 38²², turma F, atçou a todos/as a discutir acerca de meritocracia e justiça social; do grupo 2, turma A, fomentou o debate sobre desigualdade étnico-racial e políticas públicas de combate a esta desigualdade; do grupo 31, turma E, incitou a reflexão a respeito da criminalização da pobreza e das políticas de transferência de renda; do grupo 14, turma C, movimentou o debate em sala em relação ao desrespeito dos órgãos públicos para com os/as integrantes do movimento sem teto. Desse modo, os/as próprios/as estudantes pautaram os temas que seriam abordados em sala, no circunscrito do conteúdo sobre direito à moradia digna, entendendo que, em geral, a visão de mundo apresentada “não é dele [estudante], mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior” (Gasparin, 2012, pág. 20).

Inicialmente tinha planejado solicitar apenas a apresentação da análise, realizada em grupo, de uma das transcrições das falas do documentário; contudo, durante as primeiras exibições do documentário, identifiquei que alguns estudantes entendiam que aquela realidade era muito distante. Sobre isto, Cardoso (2010) apresenta um cenário em que, com a modernização, os 40% mais pobres obtiveram um acesso gradual aos bens de civilização, rompendo a fronteira da necessidade (o mínimo para uma vida digna), fator que produziu um crescimento do sentimento de que a ordem social é justa, pois embora “desigual, a ordem social não é fechada à possibilidade de acesso a seus frutos, ou é cada vez menos” (CARDOSO, 2010, pág. 22). Nessa perspectiva, a percepção de uma possível mobilidade social, de uma fluidez na estrutura de distribuição de recursos, contribui com a legitimação do ordenamento social. Em meio a isso, observa-se que - durante a aula expositiva dialogada sobre direito à moradia - um grupo de estudantes do ensino médio, mesmo oriundos da classe trabalhadora, estabeleceram uma alteridade, uma distância, em relação aos pobres retratados no documentário “Atrás da porta”, de Vladimir Seixas (2010).

Por este motivo, comecei a pensar um modo de tornar o debate sobre acesso à moradia digna mais próxima da realidade dos/as estudantes. Foi com esta preocupação

²² O grupo preferiu não ler a resposta na íntegra no momento da apresentação, trazendo para o debate coletivo o que discutiram sobre o assunto - a apresentação deixou evidente que houve divergência de posicionamento dentro do grupo. É significativo que as falas, de integrantes deste grupo ou de outros/as estudantes, que remeteram a meritocracia e/ou defesa irrestrita da propriedade privada, tendiam a reacender o debate crítico acerca da meritocracia, da distribuição de renda e da justiça social.

que ampliei a atividade avaliativa, além da apresentação da análise de uma transcrição - entregue de forma aleatória aos grupos -, os grupos precisaram imaginar uma família composta por três integrantes, dois adultos responsáveis e uma criança, alugando uma casa e, em seguida, planejando a compra de um imóvel. Cada grupo recebeu, por meio de um sorteio, um valor de renda familiar mensal diferente, e, com isso, deveriam deduzir os gastos mensais para identificar os recursos econômicos da família para alugar/comprar uma moradia. A pesquisa por imóveis para alugar (e depois para comprar) foi realizada nos sites de busca e nos sites das imobiliárias da região e, para o planejamento da compra residencial, foi utilizado o simulador habitacional da Caixa Econômica²³.

Os grupos que fizeram a pesquisa tendo como base uma renda familiar de 20 mil reais, expressaram que com esta renda familiar havia uma facilidade de encontrar imóveis confortáveis e com boas condições de moradia. Mesmo com uma renda considerada alta, os/as estudantes tenderam a ser moderados ao projetar o custo com aluguel, luz elétrica, água, gás, alimentação, educação, saúde, etc. Nesses casos, o valor médio pensado para cada item foi: aluguel - R\$2.715,00 reais; Luz elétrica - R\$215,00; água - R\$200,00; gás - R\$100,00; e alimentação - R\$1.000,00. Os grupos com a renda de 20 mil reais não citaram a compra de carro, contudo citaram o custo do IPVA e o valor gasto mensalmente com combustível, pressupondo que o casal da simulação possuía carro. As simulações também incluíram, como algo extra, gastos com mensalidade de escola particular para o/a filho/a, plano de saúde, plano de internet. Somando todos os gastos, num valor médio de R\$5.340,00, os/as estudantes apontaram que, em meio ao planejamento da compra de uma casa própria, esta família teria condições de reservar R\$14.660,00 por mês para pagar o valor de entrada do imóvel.

Nessa projeção, houve um grupo que pesquisou um imóvel no valor de R\$180.000,00 e, conforme a simulação do site da Caixa Econômica, tinha como entrada R\$65.000,00, precisando de 5 meses para juntar a entrada e 240 meses para pagar os R\$115.000,00 financiados; e outro grupo que encontrou um imóvel no valor de R\$549.000,00, com uma entrada de R\$109.800,00, precisando de 8 meses para juntar

²³ Link do simulador habitacional da Caixa Econômica: <https://www8.caixa.gov.br/siopiinternet-web/simulaOperacaoInternet.do?method=inicializarCasoUso>

a entrada e 420 meses para pagar os R\$439.200,00 financiados. Durante a apresentação, foi possível verificar dois tipos de planejamento distintos: (1) comprar um imóvel com menor custo para sair do aluguel e quitar o mais rápido possível; e (2) comprar um imóvel com uma melhor localização, conforto e comodidade, mesmo que este possua um custo maior e, em consequência, maior tempo de financiamento. Independente do tipo de planejamento, em geral, a possibilidade de amortizar a dívida em períodos regulares, visando reduzir o tempo de financiamento, foi vista como uma estratégia viável e benéfica.

No outro extremo da simulação, os grupos que fizeram a pesquisa tendo como base uma renda familiar de 3 mil reais, retratando um casal a qual cada integrante recebe um salário mínimo, relataram dificuldade em encontrar um imóvel para alugar com um valor acessível. Muitos grupos disseram que pesquisaram casas para alugar (e depois para comprar) em municípios mais distantes da capital, pois observaram que os imóveis da cidade onde a escola se encontra - localizada na periferia de Curitiba - são economicamente inviáveis. Ao projetar uma planilha de gastos com aluguel, luz elétrica, água, gás, alimentação, educação, saúde, os grupos tenderam a serem econômicos. Nesse caso, o valor médio pensado para cada item foi: aluguel - R\$872,50; Luz elétrica - R\$136,67; água - R\$85,73; gás - R\$100,00; e alimentação - R\$600,00. A grande maioria dos grupos não citaram o gasto com transporte até o trabalho e, quando questionados, tenderam a responder que usariam o transporte público, observando que teria mais este custo para incluir na planilha - alguns grupos disseram que utilizariam a bicicleta como meio de transporte. As simulações também incluíram, como algo extra, gastos como plano de internet e, em poucos casos, gastos com mensalidade de transporte escolar. Em relação ao acesso à saúde e à educação, os grupos relataram que utilizariam o serviço público. Somando todos os gastos, num valor médio de R\$1.963,00, os/as estudantes apontaram que, em meio ao planejamento da compra de uma casa própria, esta família teria condições de reservar aproximadamente R\$ 1.063,00 por mês para pagar o valor de entrada do imóvel.

Nesse contexto, teve um grupo que pesquisou um imóvel no valor de R\$140.000,00 e, com base no simulador de financiamento imobiliário da Caixa Econômica, necessitava de uma entrada de R\$66.557,86, precisando de

aproximadamente 216 meses (18 anos) para juntar a entrada e 420 meses para pagar os R\$73.442,14 do financiamento. Este grupo optou por planejar a compra do imóvel em um município da região metropolitana de Curitiba que, naquele momento, possuía imóveis com um custo menor - sendo que este município estava localizado há aproximadamente 35 quilômetros da cidade onde encontra-se a escola. Outro grupo encontrou um imóvel no valor de R\$320,000,00, tendo uma entrada de R\$251.766,88, precisando de 663 meses (55 anos) para juntar a entrada e 420 meses para pagar o financiamento de R\$68.233,42. No decorrer das apresentações pude observar esses dois tipos diferentes de planejamento: (1) comprar um imóvel com menor custo possível para sair do aluguel, levando em conta a viabilidade de juntar o valor da entrada; e (2) fazer a simulação com base no valor do imóvel que o grupo teve mais interesse devido ao custo e benefício e, desse modo, verificar as dificuldades de uma família com uma renda baixa de adquirir o imóvel desejado.

As apresentações suscitaram diversos debates e indagações. Durante as apresentações os grupos questionaram uns aos outros em relação a veracidade dos valores referente ao custo de vida (ou dos imóveis²⁴). Uma estudante, da turma A, em determinado momento, relatou que era casada e que os valores citados referente à gasto com alimentação, luz elétrica, água, gás, etc., estavam abaixo do valor real. Houve estudantes que, quando questionados sobre o valor do aluguel ou do gasto com alimentação, falaram que era o valor gasto pela sua própria família de origem; outros rebateram dizendo que para conseguir comprar a casa própria seria necessário sacrifícios (reduzindo os gastos ao mínimo). Foi apontado que imprevistos que gerem gastos - como a compra de medicamentos - e/ou gastos com lazer, festas de aniversário; foram, na maioria das apresentações, desconsiderados. Também houve questionamento sobre o fato de alguns grupos escolherem casas para alugar/comprar em outras cidades, sendo que a proposta era comprar no município onde está localizada a escola. Frente a isso, alguns grupos justificaram a escolha de comprar em outros municípios dizendo que era mais viável, destacando que era preferível mudar de cidade do que permanecer morando de aluguel.

²⁴ Em alguns casos o grupo não sabia informar a localidade do imóvel citado na apresentação para alugar ou para comprar.

O debate que, em geral, mobilizou as turmas foi: a percepção de como aumenta a dificuldade no acesso à moradia própria conforme diminui a renda familiar. Foi debatido como as famílias com renda de 20 mil reais possuíam uma diversidade maior de possibilidades de moradia, podendo selecionar uma casa que atenda as necessidades da família. De outro lado, as famílias com renda de 3 mil reais possuíam um número limitado de escolhas e, em muitos casos, eram relegadas a moradias precárias, distantes do local onde trabalham e com menor acesso a serviços públicos. Era comum os/as grupos com renda familiar de 3 mil reais optarem por casas com apenas um quarto, mesmo expressando o quão impróprio/desconfortável seria não ter um quarto separado para o/a filho/a, com o intuito de reduzir o valor do aluguel. Em todas as turmas, em algumas de forma mais incisiva, ocorreu o questionamento do porquê o valor da entrada aumenta quanto menor a renda familiar. Falei que o valor da prestação não pode comprometer mais de 30% da renda familiar e que, ao mesmo tempo, não era possível dividir em mais do que 420 parcelas; fazendo com que o valor passível de ser financiado seja menor (o que aumenta a entrada). Frente a isso, foram expressos diferentes posicionamentos: desde a percepção de que (1) tal regra é injusta por dificultar (ou impossibilitar) a compra de imóveis pela população mais desfavorecida; até a percepção de que (2) a regra é justa pois o órgão que financia precisa ter garantia que o devedor terá condições de quitar a dívida.

Este debate mobilizou, e em muitos casos fez repensar, a legitimidade da meritocracia, visto que os/as filhos/as das famílias com renda familiar de 20 mil reais teriam, de início, melhores condições para o seu desenvolvimento. Por meio desta reflexão, de encontro com a perspectiva de Cardoso (2019), a desigualdade foi reiterada como um problema na medida em que foi entendida como injusta. A seguir, no Quadro 2, algumas respostas dos grupos de estudantes à pergunta “4. Relatem o que vocês pensaram/sentiram acerca do debate sobre o direito à moradia digna no Brasil.”

Quadro 2 - Respostas da atividade sobre o direito à moradia digna

Grupo 1, turma A. “Com tudo visto nas aulas e com pesquisas podemos perceber que a situação em relação a direito á moradia digna no Brasil é muito triste e revoltante. muitas pessoas não tem onde morar, não tem alimentação digna, não tem uma qualidade boa de vida. Isso se torna revoltante pois tem muitas pessoas com muito e outras sem nada, e

não tem nada ao nosso alcance que possamos fazer pra ajudar”

Grupo 9. Turma B. “O descaso do poder público com as pessoas que vivem em situações precárias, sem direito a moradia, e a indignação dessas pessoas que vivem na rua sabendo que tem prédios sem função social, que poderia ser moradia para eles.

Ficamos revoltadas e indignadas pois é uma situação alarmante, onde o governo faz descaso das situações onde essas pessoas estão espostas por não ter o direito de um trabalho digno”

Grupo 18. Turma C. “Comparando a sociedade que vivemos hoje em dia que é só olhar para o próprio nariz e não se preocupar com o próximo ‘ajudar o proximo’, sendo ele necessario de uma atenção maior na sociedade. Os sentimentos no entanto é de revolta e ao mesmo tempo agonia, por existir tantos imóveis abandonados enquanto milhares de pessoas procuram uma moradia digna, para que então consiga ao menos criar seus filhos em um ambiente seguro”

Grupo 23. Turma D. “São realidades muito diferentes, como nossa renda, teoricamente dá para viver na medida do possível no Brasil, mas para outros não é tão fácil assim.

Foi tranquilo encontrar uma casa para alugar na nossa região por conta de nossa renda ser R\$6.000,00 juntos. Entretanto, vamos conseguir dar entrada no apartamento após 1 ano e 8 meses juntando a quantia de R\$2.000,00 mensais”

Grupo 28. Turma E. “O sentimento de indignação surge ao perceber tratamento social evidente nessa situação é clara ao ver que pessoas em situação de vulnerabilidade são retiradas a força de um local onde buscam abrigo, enquanto é improvável que isso acontecesse com individuos de classes mais privilegiadas. A indignação surge da percepção de que a sociedade trata de forma desigual aqueles que ja enfrentam dificuldades, expondo uma clara injustiça social”

Grupo 34. Turma F. “O debate a moradia digna no Brasil, nos mostra sobre o quão difícil é a realidade no nosso país para alcançar algo que deveria ser básico à todos, como um lar, boa alimentação e direito à remédios para o público de forma geral. Além de mostrar sobre a hierarquia existente na sociedade por imposição de cargos, como foi mostrado no documentário com toda a situação de levarem os bens da população na caçamba de lixo com uma conversa direta com o prefeito junto com a companhia.

Já o que nos foi apresentado nos slides, estão escritas todas as leis que previam a ajuda necessária e os direitos desses públicos a diversos fatores, porém não são postas em práticas como foi mostrado no documentário”

As respostas selecionadas, cada uma de uma turma distinta, mostram diferentes tipos de percepções do que foi debatido em sala e, também, de posicionamento frente à questão do direito à moradia digna. Foi organizado rodas de conversa em que cada grupo apresentou sua resposta. No decorrer das apresentações, ao responder esta pergunta supracitada, os grupos pautaram suas falas em distintas temáticas: (1) relato da simulação de uma família que busca comprar um imóvel, em geral expressando incômodo diante dos entraves enfrentados pelas famílias desfavorecidas para adquirir uma casa própria; (2) reflexão sobre o documentário “Atrás da porta”, de Vladimir

Seixas (2010), tendendo a uma perspectiva crítica frente ao descaso com a população em situação de rua; e (3) retomada das informações debatidas em sala. Muitas respostas foram elaboradas predominantemente pautadas em uma das três temáticas, contudo, na maioria dos casos as temáticas foram entrelaçadas.

Um apontamento que permeou o debate de diferentes turmas foi, em linhas gerais, a percepção de que a desigualdade é injusta, gerando sentimento de indignação, e, ao mesmo tempo, o apaziguamento dos ânimos frente à lógica de que não compete a nós, classe trabalhadora, promover a mudança. Para ilustrar essa fala, é significativo destacar um trecho da resposta do Grupo 1, Turma A, “muitas pessoas não tem onde morar, não tem alimentação digna, não tem uma qualidade boa de vida. Isso se torna revoltante pois tem muitas pessoas com muito e outras sem nada, **e não tem nada ao nosso alcance que possamos fazer para ajudar**”. O que remete ao fato de que a percepção da desigualdade e o sentimento de injustiça “não leva, necessariamente, à deslegitimação da ordem, nem à sua subversão” (CARDOSO, 2010, pág. 12). Ou seja, a situação pode ser entendida como injusta, mas sem que o sujeito elabore uma reflexividade sobre o ordenamento social. Isso decorre, em grande parte, do modo como a desigualdade estrutura a sociabilidade no Brasil, organizando as relações sociais cotidianas.

Após esse primeiro momento, foi abordado o tema “desigualdade e fome” a partir do vídeo da declamação do poema “Tem gente com fome”, produzido pelo Canal MNLM Rio de Janeiro (2014), com o intuito de sensibilizar os/as estudantes ao debate da desigualdade social e da insegurança alimentar. Ao analisar o poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade, trazendo à luz o contexto de escrita e a biografia do autor, os/as estudantes foram instigados a interpretar a sonoridade e a crítica social expressada. Começamos a debater o conceito de desigualdade, refletindo sobre o acesso desigual a recursos econômicos e simbólicos - como educação, saúde, moradia, segurança alimentar, etc. Analisamos coletivamente algumas estatísticas referentes a desigualdade patrimonial e de renda no Brasil, conforme dados do IBGE (2019) e do

Laboratório das Desigualdades Mundiais divulgados pelo canal BBC New Brasil²⁵, na busca de dimensionar a desigualdade social existente.

É interessante observar como um número significativo de estudantes se envolvem mais com o debate na medida em que os dados estatísticos tornam a reflexão teórica algo palpável, perceptível. Também debatemos, após a delimitação do conceito de segurança alimentar e insegurança alimentar, os dados estatísticos referentes à população em situação de insegurança alimentar²⁶ no Brasil e, em geral, as/os estudantes expressaram maior incômodo e indignação diante dos números absolutos. Com o intuito de humanizar os dados estatísticos, mostrei fotografias de reportagens que abordavam a desigualdade e a fome no Brasil, instigando os/as estudantes a expressarem suas reflexões prévias sobre o tema. Por meio da leitura do artigo XXV dos direitos humanos, ressaltando o trecho referente ao direito à alimentação e a moradia digna, foi abordado o acesso à segurança alimentar enquanto direito social básico. Retomamos o poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade, com o intuito de - no contínuo do debate - aprofundar a reflexão crítica inicial.

Enquanto atividade avaliativa [Anexo V] acerca do tema insegurança alimentar, foi proposto que os/as estudantes se reunissem em grupo²⁷ para registrar, e apresentar, as seguintes questões sobre a aula: “O que mais chamou a atenção?”; “O que vocês pensaram sobre o tema?”; “O que vocês sentiram sobre o tema”; e “O que aprenderam sobre o tema?”. Dentre as indagações, os/as estudantes tenderam a estranhar a pergunta sobre o que eles/as sentiram, o que me remeteu que, em geral, as atividades avaliativas escolares buscam averiguar a compreensão lógica/racional do saber. Correlato a racionalidade instrumental que, segundo Habermas (1980), compreende o agir baseado na relação meio-fim, isto é, uma ação calculada para obter o objetivo planejado a partir dos meios mais eficientes. Este modelo de racionalidade, pautado na

²⁵ Links dos vídeos utilizados no debate em sala de aula. Vídeo: “Afim, quem está no topo da pirâmide da riqueza no Brasil?”, link: <https://www.youtube.com/watch?v=AlAx1zSFHIA>. Vídeo: “4 dados que mostram por que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo”, link: <https://www.youtube.com/watch?v=KPzfMAsAzmA>.

²⁶ A definição conceitual de Segurança Alimentar e Insegurança Alimentar e os dados utilizados são do “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, 2022”

²⁷ Na somatório das seis turmas em que foi aplicado a Sequência Didática (SD) formaram-se quarenta e seis grupos de trabalho para a “Atividade: mapa mental sobre desigualdade e insegurança alimentar” (numerados e distribuídos da seguinte forma: Turma A - grupos 1 a 7; Turma B - grupos 8 a 15; Turma C - grupos 16 a 23; Turma D - grupos 24 a 30; Turma E - grupos 31 a 39; Turma F - grupos 40 a 46).

técnica e na produtividade, restringe a organização social a uma estrutura fabril; o que limita a formação integral do sujeito, desconsiderando suas múltiplas facetas - como suas experiências, emoções, sonhos, etc. As respostas dos/as estudantes direcionaram o debate sobre insegurança alimentar realizado em sala de aula. Em relação a isto, no Quadro 3, selecionei algumas destas respostas.

Quadro 3 - Respostas do mapa mental sobre Desigualdade e insegurança alimentar.

Grupo 4. Turma A.

O que mais chamou a atenção?

“Os dados referentes a desigualdades social e a porcentagem referente a renda mensal dos mais pobres no Brasil”.

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Chegamos a conclusão de que o Brasil é um país extremamente desigual e que a distribuição de renda precisa de uma mudança urgentemente para uma boa qualidade de vida”.

O que vocês sentiram sobre o tema?

“Preocupação e injustiça devido a realidade apresentada”.

O que aprenderam sobre o tema?”

“Aprendemos a respeito da distribuição de renda, dos patrimônios, sobre os tipos de insegurança alimentar, e um poema a respeito desse tema”

Grupo 13. Turma B.

O que mais chamou a atenção?

“A censura mesmo o governo sabendo que grande parte da população brasileira passa fome o governo não fez nada para ajudar, pelo contrario, para repreender a população e o assunto não repercutir censuraram apesar do governo da década de 70 de getúlio Vargas ser exemplo na economia desenvolvendo nosso parque industrial, esse dinheiro não foi usado para o bem da população”.

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Deve ser feito uma reforma tributária taxando herança e grandes fortunas, grande parte do PIB brasileiro vai para pagamento de juros, uma dívida que era de 600 bilhões e hoje 7 trilhões, deve ser abaixado os juros”

O que vocês sentiram sobre o tema?

“O governo devia intervir ajudando a população com segurança alimentar, seguindo exemplo dos grandes países da Europa que é de 40 a 60% e no Brasil apenas 2%”.

O que aprenderam sobre o tema?”

“O Brasil é o segundo país do mundo onde a riqueza se concentra em pequena parte da população, 1% da população brasileira detem o mesmo valor de 50% da população, além

disso 40% da população brasileira tem insegurança alimentar, sendo assim 40% da população brasileira não tem nem o direito mais básico que é a alimentação”.

Grupo 17, turma C.

O que mais chamou a atenção?

“As estatísticas sobre desigualdade”.

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Um tema sensível e preocupante”.

O que vocês sentiram sobre o tema?

“Empáticos e infelizmente não muito surpresos. É perceptível a seriedade da situação”

O que aprenderam sobre o tema?”

“Aprendemos que, devido a má distribuição, somente 1% mais rico da população acumula, sozinho, aproximadamente metade da riqueza de nosso país, enquanto que a metade mais pobre detém uma quantidade ínfima das riquezas. Devido a isso, infelizmente, somente 41,3%, menos da metade da população vivem em situação de segurança alimentar”.

Grupo 27. Turma D.

O que mais chamou a atenção?

- “Reportagem (SBT) que mostrava a realidade das pessoas que passam fome, das quais a maioria são negras/pardas e moram em zonas periféricas e famílias disfuncionais.
- A porcentagem, convertida em números altíssimos, de pessoas que sofrem com insegurança alimentar”

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Sobre como deve ser doloroso tal situação e em hipóteses de como ajudar a diminuir a fome. Também refletimos sobre como é alta a fome no Brasil, um dos países que mais exporta alimentos - uma ironia”.

O que vocês sentiram sobre o tema?

“Um choque de realidade, considerando que nós da turma não vivemos isso, não passamos fome. Sentimos também muita compaixão e empatia pelas pessoas mostradas”.

O que aprenderam sobre o tema?”

“Insegurança alimentar: fenômeno que ocorre quando indivíduos não possuem acesso físico, econômico e social alimentos de forma suficiente e satisfatória. É dividido em três níveis:

IA leve: preocupação sobre o acesso a alimentos no futuro;

IA moderada: redução quantitativa de alimentos; ruptura nos padrões alimentares por conta da falta de alimentos.

IA grave: não comer por falta de dinheiro; fazer apenas 1 refeição no dia; passar o dia sem comer”.

Grupo 37. Turma E.

O que mais chamou a atenção?

“O que mais nos chamou atenção é como a insegurança alimentar afeta todos os aspectos sociais. Afetando no estudo, no trabalho e na vida social. Na educação, crianças com insegurança alimentar tem pior rendimento escolar”.

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Que a insegurança alimentar é um reflexo direto da desigualdade, exigindo abordagens integradas que considerem fatores economicos e sociais para promover uma distribuição mais justa dos recursos (que somente um auxilio básico não vai resolver, é necessário medidas mais eficazes)”.

O que vocês sentiram sobre o tema?

“A gente sentiu uma preocupação muito grande, vendo como muitas pessoas sofrem com a falta de alimentos adequados em meio ao aumento da desigualdade. A gente sentiu também um sentimento de indignação ao ver que a maioria desses problemas são por conta de políticas inadequadas e injustas”.

O que aprenderam sobre o tema?”

“Aprendemos que a desigualdade e a insegurança alimentar estão profundamente ligados e afetam multiplos aspectos da sociedade. Aprendemos também que a insegurança alimentar não é apenas a falta de alimentos, mas um problema que envolve saúde, educação, economia entre outros”.

Grupo 41. Turma F.

O que mais chamou a atenção?

“O poema com batida de trem, pois ao mesmo tempo que fala da fome, simboliza que as pessoas pegam horas de trem, mesmo com fome, para conseguir o mínimo para sobreviver”.

O que vocês pensaram sobre o tema?

“Pensamos que a desigualdade é muito comum, mas ninguém, nem mesmo os mais ricos, fazem algo para mudar”.

O que vocês sentiram sobre o tema?

“Sentimos uma empatia, pois é uma realidade que está mais próxima do que imaginamos. Tristeza, pois, muitas pessoas/familias estão passando por isso todo o dia, uns mais tempo que outros”.

O que aprenderam sobre o tema?”

“Aprendemos que a população é injusta e desigual, onde muitos tem pouco, e poucos tem muito, que o governo dificilmente faz algo sobre. A solução mais viável é o povo pelo povo, a população por ela mesma”.

No quadro 3 foi transcrito a resposta de um grupo de cada turma, tendo como objetivo mostrar a diversidade de percepções do que foi debatido em sala de aula sobre a desigualdade social e a insegurança alimentar. Depois que as/os estudantes registraram suas percepções da aula na folha da atividade, organizamos uma roda de

conversa para que os grupos apresentassem suas respostas. No transcorrer das apresentações, os grupos abordaram diferentes posicionamentos/concepções, dentre elas se destacou: (1) a sensibilização causada pelo poema “Tem gente como fome”; (2) o espanto/indignação causado pelos dados estatísticos, que materializaram a desigualdade de forma quantitativa; (3) a reportagem e as imagens debatidas em sala, que colocaram um rosto aos dados estatísticos; (4) a legislação que delimita que o acesso a alimentação é um direito, contexto em que os/as estudantes apontaram que estas leis não são efetivadas; (5) o sentimento de injustiça e as proposições de que algo deve ser feito para diminuir/acabar com a desigualdade e a fome; (6) a perspectiva de que os governos e os mais ricos não fazem nada para mudar essa realidade, cabendo ao povo realizar a transformação; e (7) a concepção de que a realidade sempre foi desigual, visão de mundo que tendia a promoção da apatia.

Dentre estas concepções de mundo, houve falas que acentuaram o descaso do Estado, sendo este o responsável pela garantia dos direitos sociais básicos, com a camada social de baixa renda. Essa reflexão, realizada por diferentes grupos, dialoga com a perspectiva de Cardoso (2010) a qual o Estado brasileiro, em sua construção histórica, esteve comprometido com as elites, expressando indiferença com o destino da população empobrecida. Estado constituído enquanto ordenamento jurídico que “usou a força como principal (mas não o único) meio para regular o acesso a propriedade, em especial a exclusão da maioria, com isso, fundado na escassez (e a estrutural desigualdade daí decorrente) como molas mestras de todo o sistema” (CARDOSO, 2010, pág. 72). Nesse ensejo, à percepção de que a estrutura social, por meio da omissão do Estado, reproduz a desigualdade social, proporcionou base teórica para a promoção da mobilização política em prol dos direitos básicos.

1.2. Fragmentos de trajetórias de vida compondo um mosaico de memórias

Como apontado nos subcapítulos anteriores, com o intuito de sensibilizar as/os estudantes para a leitura crítica do livro “Quarto de despejo”, foram planejadas ações pedagógicas que buscavam envolvê-los com os temas desigualdade social e insegurança alimentar. Junto a isto, as/os estudantes foram estimulados - mediante atividade avaliativa - a escreverem um relato de um dia significativo e/ou uma mini

bibliografia²⁸, experienciando assim o ato de refletir e registrar suas memórias. Etapa da Sequência Didática (SD) que buscava a sensibilização da leitura, realizada com base na perspectiva de Cosson (2021), a partir da proposta de proporcionar a experiência de escrever sobre o próprio cotidiano, a própria vivência. O que pretendia, na medida em que os/as estudantes escrevessem acerca da própria experiência, propiciar uma compreensão prática do processo de escrita de Carolina Maria de Jesus, que no livro “Quarto de despejo”, registrou suas experiências no cotidiano da favela do Canindé.

Outro objetivo pedagógico, relacionado à valorização do registro da história biográfica dos/as estudantes, é trazer a reflexão acerca da importância da memória coletiva, do registro da história de sujeitos oriundos da classe trabalhadora. Contrapondo-se a historiografia clássica que, em geral, constrói a memória coletiva por meio da história econômica e política baseada nos documentos oficiais que tendem a retratar o olhar dos sujeitos históricos pertencentes à elite. Trazendo para o debate a perspectiva teórica de Pollak (1989, p. 3) a qual a história oficial - composta pelos monumentos, pelas “datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados” - nos é imposta enquanto memória coletiva, solapando as memórias dos grupos minoritários que não compõem objeto principal dessa narrativa oficial. O que permitiu fomentar os questionamentos instigados pelo poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, de Bertold Brecht.

A proposta inicial da atividade era a escrita de um relato/descrição de um dia significativo da vida. Os/As estudantes negociaram a possibilidade da produção de uma minibiografia e, no decorrer da realização da atividade, alguns estudantes trouxeram a proposta de descrever um dia rotineiro. Entendendo que as contribuições dos/as estudantes estavam dentro do objetivo pedagógico da atividade e, também, que o processo de negociação e articulação é um método de aprendizagem significativo; incorporei as contrapropostas dos/as estudantes as orientações²⁹ da atividade. Ao ler

²⁸ A proposta é publicar a produção textual dos/as estudantes (que autorizarem) em um livro de memórias coletivas.

²⁹ Entre as orientações estavam: (1) a identificação da data do evento narrado e/ou o título da minibiografia; (2) a possibilidade da utilização de nomes fictícios para a escrita da história, inclusive a possibilidade de um pseudônimo para o/a autor/a do texto; (3) a escrita em primeira pessoa no formato de prosa; (4) a solicitação se o texto pode ou não ser publicado - em um possível livro com as memórias dos/as estudantes -; e (5) a observação, em destaque, que caso o texto seja publicado será respeitado a forma de escrita dos/as estudantes, ou seja, erros ortográficos e de concordância serão mantidos conforme o modo como o interlocutor escreve.

os textos produzidos pelos/as estudantes identifiquei uma infinidade de temas passíveis de serem aprofundados pela análise crítica das ciências sociais³⁰. Entre os temas abordados estão: (1) acesso ao primeiro emprego; (2) convocação para o serviço militar; (3) realização da prova prática para Carteira Nacional de habilitação; (4) a conquista de comprar um carro; (5) participação de eventos festivos como aniversários, dia das mães, renovação de casamentos, jogo de futebol no Estádio do time predileto; (6) o modo como conheceu o/a namorada e/ou o pedido de namoro; (7) momento em que a pessoa teve uma iluminação religiosa e/ou foi batizada; (8) situações em que o/a estudante foi assaltado/a; (9) o trauma causado pela morte de um irmão, avó, animal de estimação; (10) o sofrimento causado por situações de assédio sexual ou moral; (11) experiências vivenciadas em relacionamentos abusivos, seja românticos ou familiares; (12) o trauma causado pela separação dos pais; (13) a gravidez na adolescência e o trauma com a perda do bebê; (14) a ocorrência de problemas de saúde física, como perda de memória e necessidade de cirurgia; (15) ter sido vítima de bullying na infância; (16) relatos de sofrimento psíquico vividos no passado, como pensamento suicida e/ou depressão. Em linhas gerais, grande parte dos relatos³¹ abordaram momentos de grande alegria e, de outro lado, experiências de grande tristeza³².

Entre os relatos irei destacar três, a qual farei uma síntese, e os relacionarei a temáticas das ciências sociais. Um dos relatos descreve o contexto em que a estudante Gabriela³³, que cursava o ensino médio integrado à formação de docentes, durante a realização do estágio em um centro de educação infantil, começou a identificar

³⁰ Ao ler os textos fiquei em uma encruzilhada, reformular o planejamento da Sequência Didática (SD) para abordar os diversos temas levantados na atividade de escrita de “uma página de um diário ou uma mini-biografia” ou seguir adiante na SD para nos debruçarmos coletivamente nos temas emblemáticos do livro “Quarto de despejo”. Decidi escolher um meio termo, continuei a SD e adicionei na etapa de produção audiovisual (que seria realizado no 3º trimestre) a possibilidade de retratar no curta metragem uma dos textos produzidos por um dos integrantes do grupo. Desse modo, os/as estudantes decidiriam se queriam que os/as colegas conhecessem sua história e, com o curta metragem, teríamos um debate sobre os temas suscitados pela narração do/a estudante.

³¹ Um grupo minoritário de relatos descreveram a rotina de um dia comum, alguns destes destacavam que em meio a rotina exaustiva existia a expectativa de concretizar alguns sonhos, objetivos de vida. Também foi significativo a escrita das mini biografias, sendo que houve algumas que retrataram momentos felizes e/ou traumáticos que interferiram na trajetória de vida e, também, os objetivos de vida.

³² Os relatos foram espontâneos, não imaginei que haveria relatos de momentos tristes/traumáticos, após ler os relatos conversei com o/a estudante. É recorrente, nas aulas (ou após a aula) de sociologia os/as estudantes confidenciarem ao/à professor/a algo da sua vivência, visto que abordamos temas/questões sociais que afetam a vida cotidiana. Essa questão expõe o quão necessário é a presença de profissionais de saúde mental, como psicólogos/as escolares, realizando um trabalho regular nas escolas.

³³ O nome é fictício, tendo o objetivo de preservar a identidade da estudante.

similaridades entre os comportamentos e características de uma educanda autista e os dela. Gabriela narra os caminhos (e descaminhos) do acesso aos exames necessários para a investigação médica e que, no decorrer do processo que resultou no diagnóstico de autismo, pode compreender melhor a si mesma. Em outros dois relatos, Giovana e Gisele³⁴ relatam suas experiências com a religiosidade do candomblé, descrevendo de forma breve os rituais, seus significados e sua espiritualidade. Gisele aponta a dificuldade de conversar com as pessoas sobre a sua religião de matriz africana, devido ao preconceito. Apenas para citar algumas possibilidades, estes relatos podem contribuir para o debate acerca de autoconhecimento, identidade, diagnóstico tardio de autismo, racismo religioso, estigma e preconceito; tornando o conhecimento escolar mais próximo da vivência dos estudantes.

1.3. Destacando a trajetória de intelectuais negro/as: uma proposta de pedagogia antirracista

Com a intencionalidade de promover a valorização dos/as intelectuais negros/as brasileiros/as, guiado por uma perspectiva de pedagogia antirracista que ressalta a importância de “aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade negra no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros” (GOMES, 2005, pág. 49), organizei a produção de pôsteres de campanha de visibilidade da intelectualidade afro-brasileira. Os/As estudantes formaram grupos, não existia afro-brasileiro definição de número máximo ou mínimo de estudantes, cada grupo deveria produzir 1 poster de campanha de visibilidade da intelectualidade negra a cada dois integrantes³⁵. Para que os grupos não repetissem a personalidade negra, tendo um número alto de pôsteres sobre Zumbi dos Palmares, ou abordassem majoritariamente os/as negras com destaque no campo da arte e do esporte; fiz um sorteio com nomes de personalidades de diversas áreas [Anexo VI]. Dessa forma, busquei ampliar o repertório de intelectuais negros/as dos/as estudantes e, ao trazer à luz as contribuições afro-brasileiras na

³⁴ Os nomes são fictícios, tendo o objetivo de preservar a identidade das estudantes.

³⁵ Nos casos em que o grupo possuía um número ímpar de integrantes, o número de pôsteres foi arredondado para baixo.

ciência, na engenharia, na política, etc., expressar a abrangência dos setores de atuação.

Os/As estudantes foram orientados a fazer uma produção digital do pôster, simulando que cada grupo era uma equipe de designers com o propósito/objetivo de chamar a atenção a personalidade negra sorteada. Os itens obrigatórios do trabalho eram: título da campanha³⁶; nome da intelectualidade negra; breve biografia salientando as contribuições realizadas; e imagem retratando a personalidade. A seguir a imagem 1 mostra alguns pôsteres produzidos pelas/os estudantes:



³⁶ A atividade foi aplicada em dois anos letivos distintos, na segunda vez não foi solicitado um título de campanha para destacar mais o nome da intelectualidade homenageada.



Imagem 1 - pôsteres da campanha de promoção e visibilidade da intelectualidade negra brasileira produzidos pelas/os estudantes.

A atividade foi proposta no decorrer da aula “O que torna a leitura de ‘Quarto de despejo’, de Carolina Maria de Jesus, significativa?”, a qual abordei um pouco da trajetória da autora, do contexto da escrita e dos temas abordados na obra. Em uma aula expositiva-dialogada, apontei que a escrita de Carolina rompe (em partes³⁷) com o silenciamento imposto pelo eurocentrismo e pelo elitismo, sendo uma produção transgressora que denunciava o assujeitamento, a violência, a desigualdade e a fome. Destaquei Carolina enquanto um sujeito histórico, uma mulher negra, moradora da favela e coletora de resíduos recicláveis que ousou escrever, registrando em formato de diário “um painel da luta dos moradores das favelas pela sobrevivência” (SARAIVA e MUSCOVICK, 2020, pág. 255). A tomada de decisão de promover a visibilidade da intelectualidade negra brasileira e, ao abordar a biografia de Carolina, destacá-la enquanto sujeito histórico; fundamenta-se na ótica do afrocentrismo.

Entendendo o afrocentrismo, conforme Asante (2009), como um olhar teórico centrado no ponto de vista do africano, tendo-o como sujeito e agente, e se contraponto aos estudos que, ao estar pautado no olhar eurocêntrico, marginalizou o negro. O que denota, dentro deste panorama, pensar o que significa africano:

³⁷ Visto que o livro foi publicado, na época, com trechos censurados.

O primeiro aspecto que se deve enfatizar é o que significa “africano”. Não se trata de um termo essencialista, ou seja, não é algo que se baseie simplesmente no “sangue” ou nos “genes”. Muito mais do que isso, é um construto de conhecimento. Basicamente, um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes, pode ter participado sem saber que o fazia, mas é aí que entra a conscientização. (...) **Em outro nível, falamos dos africanos como indivíduos que sustentam o fato de seus ancestrais terem vindo da África para as Américas, o Caribe e outras partes do mundo durante os últimos quinhentos anos.** Há uma conexão africana interna, assim como uma conexão externa. Os que vivem hoje no continente constituem a conexão interna; os que vivem fora dele, a conexão externa. (ASANTE, 2009, pág. 102, grifos meus).

Esta perspectiva do africano enquanto indivíduo com ancestrais provenientes da África que, em outros territórios, possui uma conexão africana por meio da resistência; permite pensar o afro-brasileiro dentro deste panorama. Guiado por este olhar, o relato de Carolina em seu livro “Quarto de despejo”, tem a potencialidade de expressar a história centrada na experiência do afro-brasileiro.

Após a aula dialogada expositiva de introdução a biografia de Carolina Maria de Jesus e, junto a isso, o trabalho pedagógico de realçar a intelectualidade negra, foi abordado o cenário da obra “Quarto de despejo”, a saber, a favela. Sobre isto, debatemos brevemente a formação da favela³⁸, enquanto processo sócio-histórico, com o objetivo de contextualizar o espaço social, retratado no livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Em seguida, com a finalidade de enfatizar a intencionalidade da atividade avaliativa, mostrei alguns vídeos da série “Heróis de todo mundo”. Esta introdução a biografia da autora e do contexto sócio-histórico da produção da obra “Quarto de despejo”, na esteira de Cosson (2021), visava instigar os/as estudantes a se envolverem com a próxima etapa da SD: a leitura coletiva. Nesse sentido, ao expor, e justificar, as razões da escolha do livro - devido ao contexto de escrita, ao sujeito histórico que o escreveu e ao potencial de reflexão sociológica, foi estimulada uma leitura mais apurada da obra. Tal ação pedagógica, pautada em tornar visível e valorizar a produção afro-brasileira, tem como princípio que não basta a escola não ser racista, ela tem a responsabilidade de promover uma educação antirracista.

³⁸ O tema “Contexto sócio-histórico da formação da favela” foi abordado, com maior aprofundamento, após a leitura do livro “Quarto de despejo”.

2. A LEITURA COLETIVA DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ela nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. **Na escola**, entretanto, é preciso **compartilhar a interpretação** e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento, de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2021, pág. 65-66, grifos meus).

Esta etapa da Sequência Didática (SD), referente ao 2º trimestre, foi baseada nas orientações de Cosson (2021) a respeito do passo da leitura e da interpretação da Sequência Básica do letramento literário. Com isso em vista, busquei organizar a leitura do texto literário de um modo coletivo, visando conciliar o tempo de leitura com o posterior debate a respeito das questões sociais suscitadas pelo livro “Quarto de despejo”. Seguindo as orientações do autor, planejei formas de acompanhar a leitura [Anexo VII], tendo a intencionalidade de auxiliar o/a estudante em suas dificuldades e, também, compreendendo que a leitura escolar tem “uma direção, um objetivo a cumprir, e [que] esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2021, pág. 62). O passo da interpretação da leitura, do momento interior - o encontro do eu com a obra literária - ao ato da externalização, permite aos/as leitores/as serem afetados pelo universo do livro. Este processo de externalização da leitura, isto é, do seu registro, ocorreu por meio de apresentação de seminários, relacionando a leitura realizada com problemas sociais a qual a sociologia possui um acúmulo de reflexão teórica.

Concomitante a isso, na linha teórica de Gasparin (2012), orientei meu planejamento de aula (desta etapa da SD) fundamentado na ação didático-pedagógica da instrumentalização. Nesse sentido, com base nas problematizações realizadas anteriormente, principalmente no decorrer das apresentações de seminário relacionando recortes do livro “Quarto de despejo” com problemas sociais cotidianos, foi abordado de forma mais sistematizada o conhecimento acumulado das ciências sociais. Entendendo que a caminhada na direção do aprendizado ocorre, conforme aponta o autor, semelhante a um espiral ascendente a qual são retomados aspectos dos

conhecimentos anteriores para a construção de novos conhecimentos. Sendo que esta aprendizagem depende, e por isto a importância de engajar/instigar o/a estudante, de uma ação intrapessoal, por meio da relação do sujeito com o objeto do saber e deste objeto para com o sujeito. Dessa forma, as reflexões iniciadas na sensibilização do/a estudante para uma leitura aprofundada da obra literária e na problematização dos problemas sociais observados em “Quarto de despejo”, são retomados no contexto de instrumentalização do saber escolar para uma compreensão crítica do mundo social.

É significativo salientar que a presente proposta pedagógica, que promove o entrelaçamento entre o ensino da sociologia e a leitura literária, compõe um arcabouço mais amplo de estudos, e experiências docentes, dedicados a este tema. Sobre isso, ressalto o texto “Sociologia e literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino da sociologia”, de Bezerra e Romko (2016), acerca do uso da literatura nas aulas de sociologia. Em sintonia com o título do artigo, os autores iniciam o texto com uma reflexão teórica e, em seguida, uma descrição da prática docente. Em relação a reflexão teórica sobre leitura literária, Compagnon (apud Bezerra e Romko, 2016, pág. 167-168) aponta que a literatura tem a potencialidade de “preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no tempo e no espaço, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. Neste sentido, segundo o autor, as emoções e a empatia, geralmente negligenciadas pelos textos teóricos, possibilitam novos caminhos para pensar a experiência humana. Este olhar antropológico, de alteridade, no caso da presente SD, pode contribuir para aproximar os/as estudantes de outra realidade social, histórica e espacial, instigando-o/a a reflexividade. Junto a isso, Michèle Petit (apud Bezerra e Romko, 2016) aborda o trabalho psíquico operado pela leitura literária que, diferente da instrumentalidade da educação escolar, por meio da ludicidade nos permite a produção da subjetividade. Desse modo, conforme a autora, tendo em vista o momento de construção da identidade vivenciado pela juventude, a literatura representa uma possibilidade para novas sociabilidades para além do mundo sensível que, assim, possibilita ampliar o escopo da construção do eu. A partir desta fundamentação teórica, Bezerra e Romko (2016) detalham uma experiência pedagógica a qual a literatura, neste caso a ficcional, instiga os/as estudantes a refletirem sobre o mundo social.

2.1. Entrelaçando a reflexão das ciências sociais com a experiência literária.

A Sequência Didática (SD) tinha como cimento da proposta a organização de uma leitura coletiva do livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus; por este motivo, concentrei os meus esforços no planejamento desta ação pedagógica. Compreendendo que, após uma leitura atenta do livro, seria possível realizar correlações entre a obra literária e a reflexão teórica das ciências sociais. Desse modo, disponibilizei uma versão digitalizada do livro na plataforma classroom das turmas e nos grupos de whatsapp, incentivando os/as estudantes a fazer a leitura na íntegra. Com base em meu repertório docente³⁹, sabia o grande desafio que seria fazer a maioria das/dos estudantes realizarem a leitura de toda a obra fora do ambiente escolar, mesmo após as ações pedagógicas que buscavam instigá-los/as a leitura, e, junto a isso, o número reduzido de aulas semanais de sociologia dificultaria ler o livro na íntegra em sala. Tendo isso em vista, comecei a etapa da promoção e acompanhamento da leitura coletiva do livro.

Inicialmente, com as três primeiras turmas que apliquei a SD, propus a leitura da primeira parte do livro - referente ao ano de 1955 - em pequenos grupos; tendo a intencionalidade que a divisão em grupo produzisse um efeito de estímulo à leitura. Imaginei que esse estímulo proporcionado pelo grupo ocorreria tanto no inevitável processo de compartilhamento do que sentiu/compreendeu com a leitura no pequeno grupo como, também, com o senso de responsabilidade com o coletivo ao fazer parte de um grupo de trabalho. Como o livro “Quarto de despejo” está escrito em formato de diário, dividi entre os grupos um conjunto de dias relatados por Carolina - conforme o número de integrantes do grupo. Neste momento, foram disponibilizadas quatro aulas para o que denominamos como leitura coletiva, nestas aulas os/as estudantes foram estimulados a irem para o gramado do colégio, conhecido como o bosque, para ler e dialogar sobre a obra. Enquanto as/os estudantes realizavam a leitura, passei pelos grupos e perguntei a cada um sobre qual trecho chamou mais atenção e o que estavam achando da leitura. O que me proporcionou acompanhar a leitura coletiva,

³⁹ Em anos anteriores, apliquei planos de aula relacionando alguns contos com temáticas da sociologia.

estimulá-los/as a refletir acerca do texto e registrar o envolvimento dos/as estudantes⁴⁰ com a proposta da atividade avaliativa.

Após a leitura, cada grupo era responsável por apresentar um panorama geral do trecho lido, um recorte do que mais chamou a atenção e relacionar com uma questão social⁴¹. Para compilar os recortes do livro selecionados pelos estudantes, produzi um slide coletivo no qual compartilhei o link de edição, conforme imagem 2:

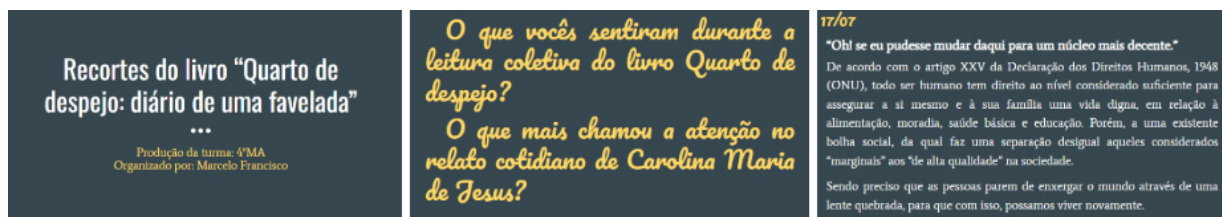


Imagem 2 - a introdução do slide coletivo e um slide preenchido por um/a estudante.

Em meio aos recortes, e debates suscitados a partir destes, alguns temas foram recorrentes, dentre estes temas: as condições precárias de moradia da favela; o acesso restrito a alimentação; a discriminação étnico-racial; o trabalho precarizado; o alcoolismo; a violência doméstica; a violência sexual⁴². A seguir, no quadro 4, transcrevi alguns recortes do livro “Quarto de despejo” que foram selecionados pelos/as estudantes:

⁴⁰ Em geral, a maior dificuldade era incentivar os/as estudantes a lerem as duas primeiras páginas do livro, depois que iniciavam a leitura a tendência era continuar lendo. Houve casos em que o/a estudante começou a ler o livro no 1º trimestre, assim que eu comentei que faríamos a leitura da obra no 2º trimestre; outros/as se sentiram estimulados a ler após as aulas que contextualizaram a vida e a obra de Carolina; e, por fim, existiu um pequeno grupo de estudantes que leram o mínimo possível da obra, dentre estes um estudante chegou a dizer que o livro não tinha relação com sua vida e não lhe proporcionava interesse.

⁴¹ Em um primeiro momento não solicitei que a questão social debatida estivesse transcrita no slide de apresentação, contudo, pude perceber que os/as estudantes que espontaneamente produziram o slide incluindo a relação da literatura com as questões sociais abordadas pela sociologia, realizaram uma apresentação mais completa e organizada. Com base nessa observação, comecei a orientar os grupos de trabalho a escreverem um texto com a questão social passível de ser debatida no recorte da obra literária.

⁴² Apesar de todos estes temas terem sido uma constante em todas as salas de aula (em todo o processo de leitura e interpretação coletiva do livro); não foi possível realizar o aprofundamento teórico de cada tema. Algumas salas abordaram com muito empenho os temas do adoecimento mental, da violência doméstica, da violência sexual; o que promoveu um debate qualificado. Tendo o foco na questão étnico-racial, na etapa da Sequência Didática da instrumentalização da teoria, conforme terminologia de Gasparin (2012), me debrucei no debate sobre o racismo e a segregação étnico-racial, as práticas cotidianas de discriminação racial e a instrumentalização da fome enquanto dispositivo da necropolítica. Desse modo, precisei realizar um recorte pedagógico, devido ao tempo, definindo quais temáticas seriam aprofundadas.

Quadro 4 - Recortes do livro Quarto de despejo da 1ª tentativa de leitura coletiva

Turma A:

"Atualmente somos escravos do custo de vida" (15/07/1955, página 19).

"Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas o pobre não repousa" (16/07/1955, página 20).

"Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente" (17/07/1955, página 21).

"O desgosto que tenho é residir em favela" (20/07/1955, página 28).

Turma B:

"Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litro e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se" (15/07/1955, página 19).

"A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam" (17/07/1955, página 21).

"Despertei com a voz de dona Maria perguntando-me se eu queria comprar banana e alface. Olhei as crianças. Estavam dormindo. Fiquei quieta. Quando eles vê as frutas sou obrigada a comprar" (21/07/1955, página 29).

"Quiz saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário.

- Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você" (23/07/1955, página 31).

Turma C:

"Faz uns dois anos, que pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura" (16/07/1955, página 20).

"Quando está gestante bebe demais. E as crianças nascem e morrem antes dos doze meses" (18/07/1955, página 23).

"O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortavel, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela" (20/07/1955, página 27 e 28).

"Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos passava e dizia:

- Está escrevendo, negra fidida!

A mãe ouvia e não repreendia." (24/07/1955, página 32).

É significativo destacar que, mesmo os/as estudantes lendo o mesmo texto, os recortes do livro foram diferentes em cada turma, o que resultou em debates distintos em cada sala de aula. Pude observar que, em muitos casos, o recorte realizado pelo/a estudante tinha relação com suas experiências pessoais, com sua vivência no mundo social. Posteriormente a este primeiro experimento de como organizar a leitura e a

interpretação coletiva da obra “Quarto de despejo”, verifiquei as ações pedagógicas que surtiram bons resultados e reorganizei o planejamento da leitura e interpretação dos relatos de Carolina dos anos de 1958 e 1959.

A partir de então, dividi o livro (da página 33 a página 176) em aproximadamente 3 páginas por integrante do grupo, ressaltai que cada grupo apresentaria o trecho a qual ficou responsável conforme a sequência das páginas da obra. A apresentação deveria abordar: o contexto geral do trecho lido pelo grupo; um recorte que mais chamou a atenção para cada integrante; e a relação do recorte com uma questão/problema social. Os grupos de trabalho ficaram livres para criar suas apresentações de slides, seguindo os critérios pré estabelecidos. Em decorrência desta reorganização do modo a qual os grupos produziram as apresentações de slides (em vez de um slide coletivo a produção ficou a cargo do grupo), houve uma ampliação no tempo necessário para o grupo elaborar os slides e, também, das apresentações. O que reduziu o tempo (carga horária de aula) para o aprofundamento teórico derivado das reflexões suscitadas pela leitura e interpretação coletiva.

No ano letivo seguinte, quando fui aplicar a SD novamente, decidi reduzir o procedimento da leitura e interpretação coletiva da obra “Quarto de despejo” para apenas um momento. Dessa forma, iniciei a etapa da leitura coletiva dividindo os trechos do livro⁴³ - referentes aos relatos dos anos de 1955, 1958 e 1959 - com os grupos de trabalho. Reforcei a importância da leitura do livro na íntegra e, também, da responsabilidade de proporcionar aos colegas uma descrição detalhada do trecho em que o grupo ficou responsável. Utilizei a estratégia pedagógica da produção coletiva de slide, sendo que cada integrante do grupo ficaria responsável em preencher um slide da apresentação. Para explicar (e enfatizar) os elementos necessários de cada slide, fiz um modelo de como preenchê-lo; como observado na imagem 3:

⁴³ Em relação a isto, o trecho a qual o grupo ficou responsável em ler continuou na proporção aproximada de três páginas por integrantes do grupo; tendo algumas adaptações dependendo do número de estudantes da turma.

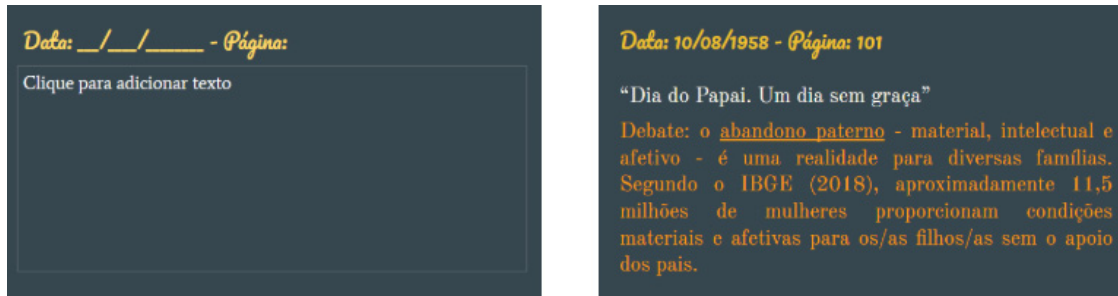


Imagem 3 - molde do slide coletivo e modelo produzido pelo professor para exemplificar os elementos que deveriam constar no slide de cada integrante do grupo de trabalho.

Tais modificações nos procedimentos da atividade proporcionaram diferentes efeitos educacionais. A conclusão da leitura e o compartilhamento da interpretação coletiva ocorreram de forma mais rápida, ampliando a carga horária de aula para o aprofundamento teórico. Entretanto, constatei que no ano anterior, após o compartilhamento da leitura dos relatos de Carolina referente ao ano de 1955, houve um envolvimento maior dos/as estudantes na leitura coletiva da segunda parte do livro. Pude perceber, também, que no primeiro ano de aplicação da SD, o fato dos/as estudantes produzirem de forma mais livre a apresentação de slides, permitiu que estes incluíssem gráficos, imagens, vídeos, etc., complementares ao debate.

Neste sentido, o compartilhamento da leitura e da interpretação do livro “Quarto de despejo” na primeira aplicação da SD ocorreu de forma mais aprofundada, necessitando de uma maior carga horária de aula. O que reduziu o tempo para as aulas dialogadas-expositivas que tinham a intencionalidade de uma retomada do conteúdo dotada de maior fundamentação teórica. Etapa da SD a qual busquei disponibilizar as/os estudantes o conteúdo sistematizado da sociologia “para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no no instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, pág. 51). É significativo tornar visível que a tomada de decisão do/a professor/a na estratégia pedagógica a ser adotada interfere no modo como os/as estudantes terão acesso ao processo de ensino-aprendizado. O que produz uma infinidade de resultados educacionais distintos, sendo necessário delinear a intencionalidade/objetivo da ação pedagógica. Frente a isso, pude compreender que em relação ao processo de ensino-aprendizado a ordem dos fatores altera o resultado, visto que produz efeitos educacionais distintos.

Com base nos recortes do livro “Quarto de despejo” - referentes à totalidade da leitura - registrados nos slides de apresentação dos seminários, observa-se uma imensidão de possibilidades de reflexões teóricas. A tabela 1, a seguir, tem o intuito de trazer um panorama geral dos temas/reflexões discutidos pelos/as estudantes em seus recortes da obra literária:

Tabela 1: Recorrência dos temas/reflexões teóricas abordados nos seminários									
Temas	Formação de docentes		Técnico em administração integrado ao ensino médio			Formação de docentes		Total	Porcentagem
	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F			
As condições precárias das moradias da favela	2	5	3	0	0	1	11	4,60%	
O acesso a recursos materiais e o custo de vida	1	8	13	6	7	1	36	15,06%	
O acesso restrito a alimentação	15	16	22	3	3	3	62	25,94%	
O trabalho precarizado	1	0	3	0	2	1	7	2,93%	
A discriminação étnico-racial	3	4	5	1	1	0	14	5,86%	
A discriminação social ao favelado	0	3	1	0	1	0	5	2,09%	
A desigualdade social	2	0	2	0	1	1	6	2,51%	
O adoecimento mental, pensamento suicida e depressão.	3	3	5	0	1	2	14	5,86%	
O alcoolismo (e a drogadição)	0	5	3	3	1	2	14	5,86%	
A violência fora do ambiente doméstico	1	5	3	0	1	1	11	4,60%	
A violência doméstica	1	1	2	0	0	1	5	2,09%	
A violência sexual (pedofilia e assédio)	0	1	2	1	2	1	7	2,93%	
A criminalidade (roubo e contravenções)	0	0	1	0	0	1	2	0,84%	
A adultização das crianças	1	1	3	1	0	2	8	3,35%	
A negligência com as crianças e o abandono paternal	1	3	1	0	1	0	6	2,51%	
O planejamento familiar	1	0	1	0	0	0	2	0,84%	
As ações de caridade e solidariedade	0	1	0	0	0	0	1	0,42%	
A política na/da favela	3	5	4	0	0	0	12	5,02%	
A escrita como resistência	2	2	1	0	0	0	5	2,09%	
O analfabetismo e o acesso restrito à educação escolar.	2	0	0	0	0	0	2	0,84%	
As reflexões diletantes sobre a vida	0	0	4	0	0	0	4	1,67%	
Os momentos de felicidade	1	1	1	0	2	0	5	2,09%	
Total de recortes realizados pelas 6 turmas que participaram da atividade:							239	100,00%	

Como visto na tabela 1, são inúmeros os temas/reflexões instigados pela leitura do livro “Quarto de despejo”. É notável que o aprofundamento teórico, a qual Gasparin (2012) denominou de instrumentalização, poderia tomar diferentes rumos. Defronte a necessidade de realizar uma escolha pedagógica, pelo simples motivo de não haver tempo hábil para trabalhar todos os temas suscitados (ou condições físicas para o/a

professor/a planejar aulas distintas para cada turma), precisei traçar um caminho a seguir⁴⁴. Desse modo, busquei interconectar as reflexões entre as condições precárias de moradia na favela, a discriminação étnico-racial, o acesso restrito a alimentação digna e a luta constante pela sobrevivência.

2.2. Ler o livro com diferentes lentes: interpretação do livro e leitura de mundo

Com base na leitura coletiva do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus (2020), os/as estudantes produziram uma apresentação de slide⁴⁵, tendo como intuito organizar a externalização da interpretação coletiva da obra. Neste texto, pretendo descrever o debate gerado pelas apresentações de seminário - apontando as impressões, angústias e reflexões expressadas - e trazer o posterior aprofundamento teórico abordado nas aulas expositivas-dialogadas. Para tanto, com o objetivo de tornar o texto mais compreensivo, irei recortar os trechos da descrição do debate do seminário que dialogam com os temas: (i) o racismo e a segregação étnico-racial, (ii) as práticas cotidianas de discriminação racial e (iii) a instrumentalização da fome enquanto dispositivo da necropolítica; e, logo após, tratar a reflexão teórica subjacente. Sobre esta questão, cabe destacar que a forma em que os temas são apresentados nos seminários, e as intervenções realizadas pelos/as estudantes que assistiam, ocorrem no formato de uma constelação de ideias/reflexões intercaladas⁴⁶. É importante apontar que, apesar de haver temas/reflexões que perpassaram a discussão das diferentes salas, o modo e a intensidade em que ocorreu cada debate estava conectado aos sujeitos históricos envolvidos.

Em relação ao tema racismo e segregação étnico-racial, houve um conjunto de recortes do livro que destacaram as condições precárias da favela. No quadro 5,

⁴⁴ Neste momento, cheguei a cogitar trabalhar a temática do adoecimento mental (e da sua relação com o alcoolismo e a drogadição), tendo em vista que o tema despertava interesse teórico nos/as estudantes, entretanto, a falta de suporte psicológico da administração pedagógica estatal me fez repensar a proposta. Isso porque, eu, enquanto professor de sociologia, não teria base teórica e técnica para lidar com as feridas que poderiam ser abertas através de um debate aprofundado sobre adoecimento mental.

⁴⁵ Foi proporcionado algumas aulas para a preparação dos slides - seja os slides da primeira versão da aplicação da Sequência Didática (SD) que tinha como proposta a produção autoral da apresentação ou os slides da segunda versão da aplicação da SD a qual foi utilizado a produção de slides coletivos.

⁴⁶ No decorrer dos debates, os/as estudantes relacionavam espontaneamente os recortes do livro “Quarto de despejo” com suas experiências pessoais. Em muitos casos os/as estudantes me contavam, em caráter de confiança, suas experiências de vida no corredor do colégio, na porta da sala, etc.,

transcrevi alguns recortes do livro “Quarto de despejo” que foram selecionados pelos/as estudantes:

Quadro 5 - Trechos do livro “Quarto de despejo” sobre as condições precárias da favela

Turma A.

“O jornal disse que há 160 casos positivos aqui na favela. Será que eles vão dar remédios? A maioria dos favelados não ha de poder comprar. Eu não fiz o exame. Fui catar papel” (25 de junho de 1958, página 70).

Turma B.

“Os vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de ódio porque eles não quer favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobreza. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres” (08 de junho de 1958, página 57).

Turma C.

“Está chovendo. Fiquei quase louca com as goteiras nas camas, porque o telhado é coberto com papelões já apodreceram. As águas estão aumentando e invadindo os quintais dos favelados” (05 de janeiro de 1959).

Turma E.

“Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (15 de maio de 1958, pág. 36).

“Quando alguém nos insulta, é só falar que é da favela e pronto. Nos deixa em paz, percebi que nós da favela somos temidos” (07 de julho de 1958, página 79).

" Ele entrou. E perpassou o olhar pelo barracão. Perguntou:
- Você não sente frio aqui? Isto aqui não chove?
- Chove, mas eu vou tolerando" (09 de junho de 1959, página 157).

Turma F.

“Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo.” (20 de maio de 1958, pág. 41).

“Não sei porque é que estes comerciantes inconscientes vem jogar seus produtos deteriorados aqui perto da favela, para as crianças ver e comer.” (25 de dezembro de 1958, pág. 136).

Em meio aos seminários, foram debatidas as condições precárias das moradias da favela; sobre isso, vou trazer alguns recortes das discussões realizadas em sala. Houve um momento em que a turma A, frente ao trecho do livro em que Carolina relata que os moradores da favela estavam ficando doentes devido ao uso da água contaminada do rio, debateu o descaso do governo em proporcionar saneamento básico. Foi apontado a

falta de vontade política em atender as necessidades básicas da população mais empobrecida. Na turma B, a partir do relato de Carolina acerca do olhar do bairro vizinho sob a favela, foi abordado a questão do preconceito social acerca dos moradores da favela. Reflexão que também ocorreu na turma E, referente ao fato das pessoas terem medo dos moradores da favela; o que denota que o olhar segregador destinado a favela - que, com suas moradias precárias, “deturpou o bairro” (JESUS, 2020) - é transposto ao favelado. O trecho referente ao barracão da Carolina ter goteira, tanto na turma C e E, instigaram o debate acerca das condições precárias de moradia de milhares de moradores da favela. E, por fim, a classificação territorial elaborada por Carolina descrevendo a favela como o “quintal onde jogam os lixos”, abordado na turma E e F, suscitou a reflexão acerca da desumanização e marginalização da população empobrecida⁴⁷.

Com a intencionalidade de promover um aprofundamento teórico à luz das reflexões instigadas pela leitura e interpretação do livro “Quarto de despejo”, organizei um plano de aula sobre o “Contexto sócio-histórico da formação da favela”. Esta retomada dos debates, na esteira da perspectiva teórica de Gasparin (2012) a respeito da etapa da instrumentalização do conhecimento teórico, objetivou estimular a conexão entre a leitura de mundo e o saber científico. Inicialmente, debatemos o estudo de Marins (1998) que apontou que a progressiva industrialização e urbanização do Brasil, na primeira metade do século XX, produziu um forte movimento de êxodo rural. Contexto em que os ex-cativos, mestiços e brancos pobres migraram para a cidade em busca de novas possibilidades de vida e visando esquecer as mazelas da área rural. Nesse ponto começamos a refletir coletivamente a composição social, e o processo histórico, da formação da favela.

Tal discussão teórica a respeito da maior mobilidade do ex-escravo após a abolição da escravidão, foi intercalada ao debate sobre os obstáculos enfrentados por estes sujeitos no começo do século XX. Sobre isto, foi abordado a perspectiva de Fernandes (2008) a qual, após a abolição, não houve uma política de ressarcimento e/ou integração social do ex-cativo com a sociedade de classes. Somado a isso, no

⁴⁷ Estes diferentes debates perpassaram todas as salas de aula, de formas e intensidades distintas, em que a Sequência Didática foi aplicada. Para facilitar a escrita do texto (e a compreensão do/a leitor/a) decidi selecionar trechos dos debates.

começo do século XX, conforme Maciel (1999), difundiu-se no Brasil um discurso eugenista - que considerava o negro e o indígena geneticamente inferiores. Este discurso relacionava a situação do Brasil (que seria de atraso) com a configuração étnico-racial e, assim, definia que o caminho para o progresso era o embranquecimento. O que referendou diversas políticas de embranquecimento do Brasil. Contexto em que a população negra, segundo Fernandes (2008), ficou em desvantagem ao competir com o imigrante europeu no mercado de trabalho. Fator que contribuiu para a perpetuação de uma estrutura social racista. Debate que ofereceu uma base teórica para a posterior reflexão acerca do racismo no cotidiano.

Seguindo esse encadeamento de reflexões teóricas, retomei Marins (1998) para instigar a discussão a respeito de como o ordenamento espacial urbano mecanizou um processo de segregação social. Apontei que para o autor, o êxodo rural aumentou a densidade demográfica da cidade. Nesse ínterim, a elite econômica (e política) estabelecida na área urbana observava os migrantes como uma massa de cidadãos pobres e perigosos. Similar ao olhar dos vizinhos da favela do Canindé, que no relato de Carolina os viam com nojo e medo. Desse modo, conforme Marins (1998), no início do século XX, foram implementadas ações políticas que organizaram uma geografia da exclusão. Isto é, ações políticas que visavam separar as classes sociais em bairros distintos e, nas áreas de maior valor imobiliário, ampliar as habitações “civilizadas” (integradas ao padrão da classe média) e impor regras de comportamento.

Por fim, para aproximar a reflexão teórica com a leitura do livro, debatemos em sala de aula, com base em Peres (2006), as ações políticas de desocupação da favela do Canindé que ocorreram logo após a publicação da obra “Quarto de despejo”. Nesse ensejo, a autora descreve a formação do Movimento Universitário de Desfavelamento (MUD), composto por estudantes da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Mackenzie, e suas ações em prol da desocupação. A partir deste estudo foi possível trazer à luz (e debater sobre) o olhar da classe média paulistana, da década de 1960, sobre a favela e o favelado. Os registros, analisados por Peres (2006), mostram que os integrantes do MUD tendiam a ver a favela como produto do destino e/ou decorrente da estrutura agrícola atrasada e do êxodo rural anômalo. Concomitante a isso, o favelado era considerado como

desfavorecido de sorte, fraco e não adaptado ao contexto urbano. Discursos que retiravam a responsabilidade da elite econômica e política, desconsiderando especulação imobiliária e concentração de renda, sobre os fatores que produziram a desigualdade no acesso à moradia digna. Estes debates teóricos contribuíram para a compreensão da (re)produção das desigualdades étnico-raciais que resultaram na predominância de negros e pardos residindo em moradias precárias.

Outro tema recorrente nos seminários foram as práticas cotidianas de discriminação racial relatadas por Carolina. No quadro 6, transcrevi alguns recortes do livro “Quarto de despejo” que foram selecionados pelos/as estudantes:

Quadro 6 - Trechos do livro “Quarto de despejo” sobre discriminação racial

Turma A.

"Ela sorriu e disse-me: que está contente comigo e não vai comprar uma mãe branca" (21 de junho de 1958, pág. 66).

"Um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil era é branco" (11 de agosto de 1958, pág. 101).

Turma B.

"E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual - a fome" (13 de maio de 1958, pág. 35).

"o mundo é como o branco quer. Eu não sou branca, não tenho nada com estas desorganizações" (23 de junho de 1958, pág. 69).

Turma C.

"Mas que superioridade apresenta o branco? Se negro bebe pinga, o branco bebê. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém" (16 de junho de 1958, pág. 64).

"O Brasil é predominado pelos brancos" (21 de agosto de 1958, pág. 107).

Turma D.

"Mas eu não gosto de negociar com português. Eles não tem educação. São obscenos, pornográficos e estúpidos. Quando procura uma preta é pensando explorá-la. Eles pensam que são mais inteligentes do que os outros." (15 de julho de 1958, pág. 87/88).

Turma E.

"Cheguei no açougue, a caixa olhou-me com um olhar descontente.

- Tem banha?
- Não tem.

- Tem carne?
- Não tem.
Entrou um japonês e perguntou:
- Tem banha?
Ela esperou eu sair para dizer-lhe:
- Tem” (07 de janeiro de 1959, pág. 140).

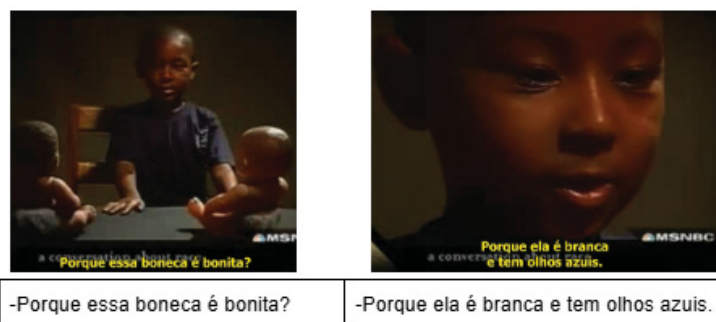
Durante os seminários, com base no recorte do livro “Quarto de despejo” a qual Carolina descreve a sua luta para conseguir comprar um par de sapatos para a sua filha (a Vera), tendo que escolher entre comprar comida ou um par de sapatos; foi debatido na turma A dados estatísticos que expressam as desigualdade étnico-racial. As desigualdades étnico-raciais também foram debatidas nas turmas B e C, tendo como mote os recortes em que Carolina aponta uma predominância da população branca no poder. A discriminação racial foi debatida, a partir dos recortes selecionados pelos/as estudantes das turmas D e E, salientando o tratamento desigual vivenciado por Carolina no açougue, na conversa com o português que a trata com desrespeito. Na turma A, um dos grupos apresentou dados estatísticos sobre o maior índice de violência policial (e de percepção desta violência policial) destinada à população negra; relacionando tais dados com o relato de Carolina. Relembrando que os fragmentos de debates que descrevi são apenas exemplificações das reflexões desenvolvidas (de forma dinâmica e multifacetada) no decorrer dos seminários, tendendo a desvelar o processo sócio-histórico que (re)produziu os contornos das práticas sociais de discriminação racial do cotidiano.

Concernente a estas reflexões, realizadas com base na leitura e interpretação do livro “Quarto de despejo”, organizei um plano de aula sobre “As práticas cotidianas de discriminação racial”. Sob a ótica da educação antirracista, conforme Gomes (2005), busquei desmistificar o racismo com a intencionalidade de fomentar o combate a discriminação racial. Com este intuito, comecei conceitualizando o racismo enquanto “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, pág. 52). Ressaltando o contexto histórico de difusão desse conjunto de ideias que, no decorrer da história, engendrou dispositivos de desumanização, segregação e subjugação do povo negro. E, junto a isso, trouxe a perspectiva do racismo como “ação resultante da aversão, por

vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, pág. 52). Remontando a conexão umbilical dessas duas definições de racismo, trabalhei os efeitos sociais do racismo na contemporaneidade.

Após a delimitação do conceito de racismo, mostrei para os/as estudantes o vídeo “Entenda o que é racismo estrutura”, do Canal Preto, que traz a definição de racismo estrutural e institucional e desvela as ações estatais, instituídas em lei, que promoveram a marginalização e a discriminação étnico-racial. Reforçando que a desigualdade étnico-racial foi fabricada historicamente, sendo produto de ações institucionais que produziram a configuração social racista da atualidade. Com o propósito de trazer o debate para questões étnico raciais cotidianas, fiz uma breve introdução a biografia de Mamie Clark e Kenneth Clark⁴⁸ e contextualizei o método de investigação científica denominado de “teste da boneca”. Junto a isso, mostrei uma sequência de vídeos que mostravam o teste da boneca sendo aplicado com crianças e, em geral, os/as estudantes ficaram impressionados/as (e indignados/as) com os resultados deste teste.

Para ilustrar o modo como é aplicado o método de investigação “teste da boneca”, a seguir temos a imagem 4 com um trecho do primeiro vídeo assistido em sala de aula com a aplicação do método do teste da boneca:



⁴⁸ No slide referente a introdução a biografia de Mamie Clark e Kenneth Clark inseri uma fotografia dos referidos pesquisadores. Essa ação, mesmo que simples, tem caráter pedagógico ao contribuir para a construção de uma identidade negra positiva. O que remete a educação antirracista, pautada por Gomes (2005), ao trazer aos/as estudantes referenciais de cientistas negros (sem ao menos ter que citar, e reforçar, que são negros; visto que a exposição da fotografia cumpre este propósito pedagógico).



Imagem 4 - Recortes do vídeo que aborda o experimento do “teste da boneca”

O “teste da boneca” ocorre do seguinte modo: dois bonecos são colocados na frente das crianças que participam da pesquisa (um boneco negro e outro branco) e, aos poucos, é realizado um conjunto de perguntas com a intenção de mapear suas percepções étnico raciais. Na imagem 4, temos a cena em que o menino negro, aponta para a boneca branca ao ser perguntado “qual boneca é bonita?”, quando questionado “Porque esta boneca é bonita?” responde: “Porque ela é branca e tem olhos azuis”. O mesmo menino, quando é indagado sobre “Qual boneca é feia?” aponta para a boneca negra e, ao ser perguntado “Porque essa boneca é feia?” diz “Porque ela é negra”. O que expressa uma depreciação da estética (e uma deterioração da auto estima) resultante de uma estrutura social que (re)produz a discriminação étnico racial.

Com o intento de retratar que, em grande medida, o discurso que deprecia a identidade negra continua a vigorar, perpetuando uma auto-imagem do negro deteriorada, mostrei uma sequência de vídeos da aplicação contemporânea do teste da boneca⁴⁹. Para confrontar o que foi mostrado nos vídeos dos testes da boneca e, assim, instigar uma reflexão crítica; fizemos a leitura de um trecho do discurso de Malcolm X, de 1963.

Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo? Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele a tal ponto que você almeja ficar como o branco? Quem te ensinou a odiar a forma do seu nariz e lábios? Quem te ensinou a odiar você mesmo da cabeça aos pés? Quem te ensinou a odiar os seus iguais? Quem te ensinou a odiar a sua raça tanto que vocês não querem estar perto uns dos outros? É bom você começar a se

⁴⁹ Sequência de vídeos do teste da boneca utilizados em sala de aula: (1) Boneca negra - link: <https://www.youtube.com/watch?v=CrKylSFnwgE>; (2) O impacto do racismo nas crianças - Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KLg1KS8jNxA>; e (3) Teste da boneca - Elix Comunicação - Link: https://www.youtube.com/watch?v=FBTI_po3F4k.

perguntar quem te ensinou a odiar o que Deus te deu”. (Malcolm X, 1963).

Em meio a isto, trouxe para o debate o vídeo “O racismo é perigoso na educação das crianças”, do Canal Preto, para estimular a reflexão acerca do processo social que perpetua práticas cotidianas de racismo e, com isso, deforma a psique da população negra. No vídeo, Benilda Brito traz à luz os fatores sociais que interferem no desenvolvimento educacional e humano da criança negra, perpassando pelas pesquisas que apontam: o afastamento afetivo do/a professor/a com a criança negra; o silenciamento do/a estudante e da história de luta do negro; o discurso eurocentrico presente no currículo escolar; a prática do bullying (motivado pelo racismo). No decorrer desse plano de aula, procurei realçar que o racismo não é uma questão individual, mas sim uma questão social a qual é importante, seguindo a ótica de Gomes (2005), adotar uma postura antirracista.

Ao final do plano de aula sobre as práticas de racismo do cotidiano, abordei o livro “O drama racial da criança brasileira: socialização entre pares e preconceito”, de Rita Fazzi (2004), no que tange às representações racistas externalizadas pelas crianças. Inicialmente contextualizei alguns pontos da investigação científica da autora: (1) apontando que a pesquisa foi realizada em duas escolas de Minas Gerais com crianças de 8 a 10 anos; (2) tendo como objetivo inferir sobre o preconceito racial brasileiro; e (3) expliquei os métodos de pesquisa utilizados - observação participante, entrevistas, simulações com bonecos. Debates em sala a lógica do *continuum* racial que, segundo a autora, estabelece vários graus de intermediação entre ser negro e ser branco. Nesse ensejo, ao trazer os resultados da pesquisa, demonstrei com trechos das entrevistas das crianças, transcritas no livro, as três formas de representação do negro registradas: (i) “Preto é feio”; (ii) “Preto parece o diabo”; e (iii) “Ladrão é preto”. O que denotou o quão a discriminação racial é perversa ao depreciar a estética, a cultura religiosa e a índole da população negra. Foi observado, a partir da pesquisa, que as crianças expressam uma associação preconceituosa entre traços físicos e atributos morais, o que produz (e reproduz) a discriminação racial. Em meio a isso, Fazzi (2004) aponta que as crianças negras internalizam o preconceito e manifestam uma percepção de se sentir “inferior” e feio. Com isso, foi pautado a necessidade de ter uma postura

combativa às práticas de racismo observadas no cotidiano, tendo como finalidade desnaturalizar representações racistas socialmente difundidas.

No decorrer dos seminários, diversos recortes retomavam o debate de como as condições precárias de vida, relatadas por Carolina, produziam um processo de desumanização. Defronte as reflexões coletivas a respeito de como constante estado de fome subjuga os sujeitos a se assujeitar a trabalhos precários e do descaso do governo em proporcionar condições dignas de vida aos moradores da favela; planejei trabalhar o tema a instrumentalização da fome enquanto dispositivo da necropolítica. No quadro 7, apresento um conjunto de recortes que, ao instigar o debate sobre processos de desumanização, me motivaram a produzir um plano de aula baseado no conceito de necropolítica, de Mbembe (2023).

Quadro 7 - Trechos do livro “Quarto de despejo” referente a insegurança alimentar e a necropolítica

Turma A.

“Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais” (20 de maio de 1958, pág. 42).

"o destino marcou-me para passar fome. (27 de maio de 1958, pág. 47).

"Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... Isto é mentira! Mas, as miserias são reais" (29 de maio de 1958, pág. 49).

"vou cozinhar feijão. Parece até um sonho." "[...] hoje é festa de negro!" (31 de maio de 1958, pág. 49).

"Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém" (01 de junho de 1958, pág. 51).

"Faço uma sopa. Já que a barriga não fica vazia, tentei viver com o ar. Comecei a desmaiar. Então resolvi trabalhar por que eu não quero desistir da vida" (14 de junho de 1958, pág. 61).

"Ouvi as mulheres lamentando com lágrimas nos olhos que não mais aguenta o custo de vida" (18 de julho de 1958, pág. 89).

"Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar" (24 de julho de 1958, pág. 93).

"Eu estava tão triste! com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado herói" (28 de julho de 1958, pág. 95).

Turma B.

"Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: E se tiver veneno?" (30 de maio de 1958, pág. 49).

"Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida" (07 de junho de 1958, pág. 55).

"Li que uma senhora e três filhos havia suicidado por encontrar dificuldades em viver" (15 de junho de 1958, pág. 62).

"Havia jogado muitas linguças no lixo. Separei as que não estavam estragadas. [...] Eu não quero enfraquecer e não posso comprar. E tenho um apetite de Leão. Então recorro ao lixo" (16 de julho de 1958, pág. 88).

"Fui no senhor Manoel vender uns ferros. Ganhei 55 cruzeiros. Levei pouco material e achei que era muito dinheiro. Fui na feira, comprei 1 quilo de feijão e 1 rim." (19 de julho de 1958, pág. 89).

"Segui pensando nas desventuras das crianças que desde pequeno lamentam sua condição no mundo." (30 de julho de 1958, pág. 97).

"As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros" (02 de agosto de 1958, pág. 98).

"Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabéns, porque hoje nem sei se vamos comer" (06 de agosto de 1958, pág. 99).

"Deixei o leite às 4 horas. Eu não dormi porque deitei com fome e quem deita com fome não dorme" (7 de agosto de 1958, pág. 99).

"Morreu um menino aqui na favela. Tinha dois meses. Se vivesse ia passar fome." (07 de outubro de 1958, pág. 116).

Turma C.

"Os meninos estão nervosos por não ter o que comer" (03 de maio de 1958, pág. 34).

"É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la" (06 de maio de 1958, pág. 34).

"Quem governa nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome" [...] "De quatro em quatro anos muda-se os político se não soluciona a fome" (21 de maio de 1958, pág. 43).

"Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é herói. Porque quem não é forte desanima" (14 de junho de 1958, pág. 61).

"É a pior coisa para uma mãe é ouvir está sinfonia: - Mamãe eu quero pão! Mamãe, eu estou com fome!" (15 de junho de 1958, pág. 62).

"Vesti o Jose Carlos para ir na escola, quando eu estava na rua, comecei ficar nervosa todos os dias e a mesma luta. Andar igual um judeu errante atrás de dinheiro e o dinheiro que se ganha não dá pra nada" (21 de junho de 1958, pág. 65).

"Mas a humanidade é assim. Prefere vê estragar do que deixar seus semelhantes aproveitar." (01 de julho de 1958, pág. 75).

"Eu disse-lhe que tem dia que eu não tenho nada para os meus filhos comer" (28 de julho de 1958, pág. 96).

"No frigorifigo eles não põe lixo na rua por causa das mulheres que catavam carne podre para comer" (19 de setembro de 1958, pág. 113).

“Ja faz tanto tempo que estou no mundo que eu estou enjoando de viver. Tambem, com a fome que eu passo quem é que pode viver contente" (12 de outubro de 1958, pág. 116).

“Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer” [...] “Os meninos ganharam uns pães duro, mas estava recheado com pernas de barata” (24 de julho de 1958, pág. 93)

“No lixo do frigorífico tinha muitas linguiças, catei as melhores para eu fazer uma sopa” (26 de julho de 1958, pág. 94).

— É verdade que você come o que encontra no lixo?

— O custo de vida nos obriga a não ter nojo de nada. Temos que imitar os animaes" (16 de agosto de 1958, pág. 105).

“Deixei o leito as 4 horas e fui carregar água. Fui lavar as roupas. Não fiz almoço. Não tem arroz. A tarde vou fazer feijão com macarrão. [...] Os filhos comeram nada” (01 de janeiro de 1959, pág. 139).

Turma D.

“O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (10 de maio de 1958, pág. 35).

“Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro. Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado” (22 de maio de 1958, pág. 44).

“Percebi que no Frigorifico jogam creolina no lixo, para o favelado não catar a carne para comer” (27 de maio de 1959, pág. 47).

“Passei o dia deitada por estar com febre e dor nas pernas. Não tinha dinheiro, mas eu havia deixado uns ferros lá no senhor Manoel e mandei o José Carlos ir pesar e receber. Ganhou 22 cruzeiros. Comprei 5 de pão e 5 de açúcar e comprimido. Levantei só para preparar as refeições. Passei o dia deitada.” (14 de julho de 1958, pág. 87).

[...] Eu sinto muito frio. Costumo vestir três palitô. E tem pessoas que me vê nas ruas e diz:

— Como você engordou! Já se foi o tempo que a gente engordava.” (29 de outubro de 1958, pág. 119).

Turma E.

“Aniversário da minha filha Vera Eunice eu pretendia comprar um par de sapatos pra ela. Mas os custos dos gêneros alimentícios impedem a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custos de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo lavei e remendei pra ela calçar” (15 de julho de 1955, Pág. 19).

“ Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

— Viva a mamãe!” (13 de maio de 1958, pág. 35).

"Passei no frigorífico para pegar os ossos. No início eles nos davam linguiça. Agora nós da osso. Eu fico horrorizada vendo a paciência da mulher pobre que contenta com qualquer coisa" (23 de agosto de 1958, pág. 108).

"Hoje estou alegre. Eu estou procurando viver com o espirito calmo. Acho que é porque estes dias eu tenho tido o que comer” (18 de setembro de 1958, pág. 113).

"Hoje eu fiz arroz e feijão e fritei ovos. Que alegria! Ao escrever isso vão pensar que no Brasil não há o

que comer. Nós temos. Só que os preços nos impossibilita de adquirir. Temos bacalhau nas vendas que ficam anos e anos a espera de compradores. As moscas sujam o bacalhau. Então o bacalhau apodrece e os atacadistas jogam no lixo, e jogam creolina para o pobre não catar e comer. Os meus filhos nunca comeram bacalhau. Eles pedem. Mãe compra. Mas comprar como, a 180 o quilo. Espero, se Deus ajudar, antes de eu morrer irei comprar para eles.” (07 de janeiro de 1959, pág. 140/141).

“Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos” (16 de junho de 1959, pág. 161).

— Porque é que não guarda o dinheiro que ganha?

Ele olhou-me com o seu olhar de tristeza:

— A senhora me faz rir! Já foi o tempo que a gente podia guardar dinheiro.

Eu sou um infeliz. Com a vida que levo não posso ter aspiração. Não posso ter um lar, porque um lar inicia com dois, depois vai multiplicando.

Ele olhou-me e disse-me:

— Porque falamos disso? O nosso mundo é a margem. Sabe onde estou dormindo? Debaixo das pontes. Eu estou doido. Eu quero morrer!

— Quantos anos tem?

— 24, Mas já enjoei da vida.

Segui pensando: quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristezas e lamentos” (18 de julho de 1959, pág. 169).

“Quando os artistas foram almoçar os favelados queriam invadir e tomar as comidas dos artistas. Pudera! Frangos, empadinhas, carne assada, cervejas” (13 de agosto de 1959, pág. 175).

Turma F.

“Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que estou sonhando” (09 de maio de 1958, pág. 34).

“Vesti as crianças e eles foram para a escola. Eu fui catar papel. No Frigorífico vi uma mocinha comendo salchichas do lixo.” (13 de junho de 1958, pág. 51).

“Fico pensando na vida atribulada e pensando nas palavras do Frei Luiz que nos diz para sermos humildes. Penso: se o Frei Luiz fosse casado e tivesse filhos e ganhasse salário mínimo, aí eu queria ver se o Frei Luiz era humilde.” (08 de julho de 1958, pág. 87).

“[...] Fui catar papel. Estava horrorizada com a cena que o Alexandre representou de madrugada. Catei muitos ferros e pouco papel. Quando eu estava perto da banca de jornal tropecei e caí. Devido eu estar meio suja, um homem gritou:

— É fome!

E me deram esmola. Mas eu caí porque estava com sono” (21 de julho de 1958, pág. 91).

“Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago e por infelicidade eu amanheci com fome” (24 de julho de 1958, pág. 93).

“Ontem comemos mal. E hoje pior.” (03 de setembro de 1958, pág. 112).

Em todas as turmas, no decorrer dos seminários, houve uma recorrência do debate acerca da fome a partir de trechos emblemáticos do livro “Quarto de despejo”. O problema social da fome foi conectado, em muitos casos, com a reprodução da

desigualdade, o adoecimento mental e o descaso do Estado com a população mais empobrecida.

Para ilustrar as reflexões desenvolvidas em meio aos seminários, vou descrever alguns trechos dos debates que ocorreram em sala de aula. Na turma A, um dos seminários abordou o tema da fome, através de um trecho do livro “Quarto de despejo”, destacando as estatísticas, de 2021, referente ao número de pessoas em insegurança alimentar grave. Em seguida, a estudante que apresentava apontou que as estatísticas nos proporcionaram a dimensão do problema social e, junto a isso, a leitura as/os permitiu “se sentir dentro da história de quem passou fome, conhecendo o que ela sentiu, e isso humanizou os números”. Um dos debates que aconteceram na turma B, em certo momento, foi como as condições precárias de vida (principalmente a fome) produzia adoecimento mental, tendo como efeito a angústia constante, a insônia, o alcoolismo e pensamentos suicidas. Na turma C, ao ser destacado a contradição do Brasil ser historicamente um grande produtor agrícola e, ao mesmo tempo, possuir um grande contingente da população em situação de fome; foi refletido sobre por quem (e para quem) o Brasil é governado. O que remonta um debate que, de diferentes modos, perpassou todas as salas de aula durante a interpretação coletiva da referida obra, a negligência dos governantes em atender os direitos sociais básicos da população da favela.

Uma discussão significativa que aconteceu na turma D, após a leitura do trecho do livro em que Carolina relata ter que trabalhar mesmo doente para conseguir o alimento diário para si e seus filhos, foi a fome impelindo Carolina ao trabalho precário. Nessa linha, as/os estudantes refletiram acerca da rede de empresas que lucram com o trabalho explorado dos catadores de reciclável - despossuídos de condições de trabalho, direito trabalhista e regularidade no rendimento. Na turma E, com base no trecho do livro a qual Carolina relata não poder comprar um sapato para sua filha devido ao custo de vida (mais especificamente, dos alimentos), foi salientado o desalento de não poder proporcionar um mínimo de conforto a família. Este debate foi conectado aos trechos do livro em que Carolina retrata a tristeza de ouvir seus filhos dizendo que estão com fome, que querem comer mais. No desenrolar das apresentações de seminário da turma F, ao ser realçado o recorte do livro em que

Carolina diz que é favelada/rebotalho, que está “no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo” (JESUS, 2020, pág. 41), foi debatido a exclusão social, a desvalorização e a desumanização do ser humano. O que retoma o recorte a qual Carolina diz que ao necessitar pegar comida do lixo, se despreendendo do nojo para sobreviver, imita os animais.

Tais debates, em muitos momentos, convergiram para a percepção de que a fome é (ou pode ser utilizada como) instrumento de assujeitamento. Para sublinhar o quanto a fome impele o/a trabalhador/a a se sujeitar, em muitos casos, a empregos precários que o/a desumaniza, trago o relato de Carolina que diz: “Já que a barriga não fica vazia, tentei viver com o ar. Comecei a desmaiar. Então resolvi trabalhar por que eu não quero desistir da vida” (JESUS, 2020, pág. 61). Nesse sentido, a fome se impõe como um chicote que castiga o corpo, e a mente, da população marginalizada, forçando-os a subalternização em troca da subsistência mínima para si e seus/suas filhos/as. Processo social que ocorre ora com a conivência ora com a ação prática do Estado, seja ao se omitir na defesa dos direitos sociais básicos ou por meio da ação do seu aparelho repressivo que institui o controle social. Frente a isso, organizei um plano de aula baseado no conceito de necropolítica, de Mbembe, que compreende o exercício do poder estatal expresso na “capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (2023, pág. 5). Estado que, para o autor, instrumentaliza corpos e mentes subjugados em uma relação de dominação.

Para estimular este debate, assistimos o clipe da música “A carne”, de Elza Soares, que diz “A carne mais barata do mercado é a carne negra. Que vai de graça pro presídio. E para debaixo do plástico. E vai de graça pro subemprego. E pros hospitais psiquiátricos”; e, coletivamente, buscando relacionar a letra da música com a leitura do livro “Quarto de despejo” e com o conceito de necropolítica. A seguir, na imagem 5, cenas do clipe supracitado:



Imagem 5 - Recortes do clipe da música “A carne” de Elza Soares.

Os elementos visuais do clipe, sua estética, foi citada nas análises realizadas pelos/as estudantes, sendo significativo para a interpretação da letra da música. Concomitante a isso, discutimos a forma que ocorre o exercício do biopoder que, conforme Mbembe (2023), é o poder sobre o corpo do outro. Poder que está alicerçado pelos costumes, ou seja, pautado em formas de preconceito e discriminação estruturais (como o racismo, a homofobia, a misoginia).

Seguindo a análise teórica de Mbembe (2023), discutimos que a divisão entre as pessoas que devem morrer e as pessoas que devem viver, que produz uma comoção seletiva, está fundamentada em uma estrutura de poder e dominação que estigmatiza, violenta e mata o outro. Neste momento, mostrei o vídeo “Guerra na Ucrânia: racismo e comoção seletiva pelas tragédias humanitárias”, da Globo News, que traz trechos de reportagens de jornais europeus⁵⁰ delimitando qual vida deve ser valorizada, protegida. Para ampliar o debate, trouxe uma charge de Latuff (de 2022) sobre a guerra no Iêmen, e pedi para os/as estudantes expressarem suas análises da charge:

⁵⁰ Entre as frases citadas pelos repórteres estão: “É muito emocional para mim, porque eu vejo europeus, de olhos azuis, cabelos loiros, sendo mortos”; “Este não é um país em desenvolvimento, de terceiro mundo. É a Europa”.



Charge de Latuff, 2022

As análises da charge tenderam dizer que Latuff fez uma crítica a como a imprensa notícia a guerra e que, para a sociedade, a vida de uma criança branca é mais importante que a vida de uma criança do oriente médio. O que possibilitou pensar a relação entre o racismo e a comoção seletiva.

Concluindo o plano de aula baseado no conceito de necropolítica, trabalhei o racismo enquanto uma tecnologia de biopoder, sendo o racismo uma tecnologia que permite o exercício do biopoder ao desumanizar o outro. O que torna a política da raça uma política da morte. Ressaltei que na “economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2023, pág. 18). Para exemplificar o modo como o racismo delimita quem morre, tendo a ação do Estado na execução, trouxe os dados estatísticos do “Anuário brasileiro de segurança pública 2023” sobre violência policial. Dentro os dados, o que mais chamou a atenção dos/as estudantes foi a estatística de que 76,9% das pessoas assassinadas em decorrência de abordagens policiais violentas são negras. Denota, desse debate, que o racismo engendra a lógica de que a eliminação desse outro (do negro), visto como ameaça/perigo, pode proporcionar maior segurança. Contexto de violência que decorre da estrutura de poder do sistema escravocrata que, ao ser perpetuado por meio da desigualdade étnico-racial e do discurso racista, (re)produz a subalternização. Após a exposição do conteúdo teórico, denominada por Gasparin (2012) de instrumentalização, pautei para os/as estudantes a importância de operacionalizar o conhecimento adquirido para potencializar uma postura combativa ao racismo.

3. IMAGEM, SOCIOLOGIA E AÇÃO: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESTUDANTIL

Na catarse o educando é capaz de situar as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando a aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para sua vida, algo que lhe exige compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. (GASPARIN, 2012, pág. 126).

A presente etapa da Sequência didática (SD), realizada no 3º trimestre, pretendia fomentar a promoção e a partilha da reflexão proporcionada pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Compreendendo que não basta apropriar-se do conhecimento, é preciso partilhar; e, com isso, na medida em que o saber desvela que os problemas sociais são produtos de uma construção histórica, torna-se possível intervir, transformar. Tal ação pedagógica está fundamentada na metodologia didática organizada por Gasparin (2012), baseada na pedagogia histórico-crítica, sendo denominada por ele enquanto fase da catarse. Nesse sentido, a catarse é o processo de apropriação do conteúdo pelo/a estudante, sendo a síntese do científico e do cotidiano, proporcionando ferramentas para que o sujeito atue na transformação social. Na fase da catarse é necessário, segundo o autor, que o/a professor/a crie condições para que o/a estudante demonstre o que aprendeu, seguindo essa linha propus a produção audiovisual como uma forma de trazer visibilidade ao livro “Quarto de despejo” e a reflexão teórica. O processo de produção audiovisual estudantil em si, sendo dialogada, propiciou processos de aprendizagem; para destacar estes processos de aprendizagem optei por realizar uma etnografia da sala de aula⁵¹.

A metodologia da observação participante me proporcionou o desafio de ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador no espaço social da sala de aula. Esse duplo papel social trouxe uma sobrecarga de informações, pois enquanto observava a teia de

⁵¹ A proposta da escrita de uma etnografia para compor parcialmente, ou na íntegra, o trabalho final do mestrado profissional de sociologia foi realizada pelo professor Julian Simões Cruz de Oliveira, na disciplina de Teoria das ciências sociais II. Optei por realizar a etnografia na etapa da produção das curtas metragens para acompanhar, e analisar, o processo de aprendizado decorrente da agência do/a estudante na criação e reflexão crítica de um produto referente a sua leitura, interpretação e análise do livro “Quarto de despejo” ou do relato de um dia significativo. O recorte da etnografia se limitou a apenas uma turma, devido à dificuldade de analisar as seis turmas a qual apliquei a Sequência Didática.

significações e relações sociais que ocorriam no decorrer da aula de sociologia, também dividia minha atenção com a organização da sala de aula e a proposta pedagógica. Este contexto específico de realizar uma observação participante na sala de aula que atuo como professor me instigou a tecer algumas reflexões. É significativo destacar que já possuo uma inserção no campo, sendo observado pelos “nativos” como o professor de sociologia, fator que traz novos contornos à observação participante. Nesse contexto, em que o espaço social pesquisado é familiar, torna-se necessário exercitar um olhar de estranhamento para com as relações sociais do cotidiano.

O processo de inserção no ambiente pesquisado, compreendido por Marques (2016) como um desafio inicial, ocorreu gradualmente durante a carreira docente. Dessa forma, não foi necessário explicar minha presença no espaço escolar. Enquanto pesquisador, e ao mesmo tempo professor, pesquisei e vivi o ambiente escolar, por este motivo, o registro etnográfico transita entre a vivência docente - e suas condições objetivas - e a observação participante na sala de aula. Os bastidores da experiência docente são parte do registro, visto que a ação desenvolvida em sala ocorre mediante planejamento prévio da aula. Entendendo que na etnografia a vida pessoal do pesquisador está integrada à inserção/vivência no campo, a experiência docente integra o “relato de como o pesquisador viveu durante o tempo de realização do estudo” (MARQUES, 2016. Pág. 271).

3.1. O processo de negociação para a produção audiovisual

Compreendo que o contexto sociocultural da escola, enquanto espaço social, é mais amplo do que o seu espaço territorial, o que torna significativo retomar alguns apontamentos sobre o entorno da escola destacados na introdução. O Colégio Estadual Dandara está localizado na região metropolitana de Curitiba, sendo um colégio tradicional e com cursos profissionalizantes, atraindo estudantes de bairros e cidades vizinhas. Contexto que propicia uma grande diversidade de experiências, juventudes, territorialidades, entre outras, no espaço da sala de aula. Frente a esta diversidade e, também, as inúmeras interações que ocorrem no decorrer de uma aula, decidi me aprofundar no registro e análise de apenas uma turma (a qual denominei como “turma

A”), realizando uma etnografia acerca do processo de realização da produção audiovisual estudantil.

Nesse ensejo, a presente etnografia abordará, de forma mais detalhada, o planejamento para a produção audiovisual dos estudantes da “turma A”, do curso integrado à formação de docentes. Contudo, é significativo destacar que a apresentação preliminar da proposta (e a negociação com as/os estudantes) nas seis turmas de 4º ano⁵², propiciou elementos para aprimorar o planejamento da atividade. Existindo fatores distintos na apresentação da proposta no primeiro ano de aplicação da Sequência Didática (SD) para a apresentação no segundo ano, tendo em vista o meu repertório docente ampliado e, junto a isso, o fato dos estudantes terem assistido a mostra de curta-metragens das turmas anteriores.

No primeiro ano de aplicação da SD, ao iniciar o 3º trimestre, apresentei o planejamento dos conteúdos e das atividades avaliativas e, nesse momento, pude observar diferentes reações. Ao destacar que os conteúdos abordados no trimestre seriam “Conceito de necropolítica⁵³”, “As significações culturais da linguagem cinematográfica” e “Memória e resistência”, vi que alguns grupos (de forma tímida) expressaram interesse pelo debate acerca do cinema. Contudo, quando expliquei que a atividade avaliativa seria produzir um curta-metragem em stop motion sobre um trecho do livro “Quarto de despejo” ou sobre o “relato de um dia significativo” de um integrante do grupo, houve uma agitação nas turmas.

Na apresentação da atividade avaliativa foi abordado o que é stop motion⁵⁴, que a proposta era fazer com personagens e cenário de papel, que para produzir impressão de movimento seria orientado tirar 6 frames por segundo e que o tempo mínimo do curta metragem era de 30 segundos para grupos até três integrantes, aumentando 10

⁵² A atividade foi realizada em seis turmas do 4º ano do ensino médio profissionalizante, sendo quatro turmas de ensino médio integrado ao técnico administrativo e duas turmas de ensino médio integrado à formação de docentes. Na primeira aplicação da SD foi aplicado para três turmas (duas de técnico administrativo integrado ao ensino médio e uma de formação de docentes), sendo que na segunda aplicação, realizada um ano depois, também foi aplicado para três turmas de 4º ano com o mesmo perfil.

⁵³ Devido ao fato dos seminários apresentados no 2º trimestre terem se estendido mais do que o previsto, o conteúdo “Conceito de necropolítica” foi remanejado para o 3º trimestre. Na segunda aplicação da Sequência Didática, realizada no ano letivo posterior, este conteúdo foi abordado no 2º trimestre conforme o planejamento inicial.

⁵⁴ Como forma de ilustrar o que é um stop motion produzido com papel, mostrei para os estudantes o vídeo “STOP MOTION - Corazón de papel - André Cordero”, link: <https://www.youtube.com/watch?v=yYUqanlWC2A>

segundos a cada integrante extra. Os principais questionamentos apresentados foram: (1) que não tinham memória no celular para tanta foto; (2) que não sabiam transformar a sequência de fotos em vídeo; (3) que não sabiam desenhar para poder produzir as personagens e o cenário; e (4) que seria muito trabalhoso/difícil realizar tal atividade.

Tendo a experiência docente de ter organizado produção audiovisual em anos anteriores, apontei que se apagassem um vídeo de 30 segundos do celular estariam deletando 720 fotos (visto que os vídeos possuem no mínimo 24 frames por segundo para produzir impressão de movimento); e que ensinaria eles/as a manusear um aplicativo que transformaria as fotos em vídeo. A respeito de como desenhar as personagens foi apontado que seria pensado uma estratégia e que, tendo proposto tal atividade, produziria um curta metragem conforme as orientações para apreender melhor o modo de como orientar a produção dos/as estudantes.

Alguns grupos demonstraram maior envolvimento com a proposta, debatendo possibilidades de como produzir o curta-metragem e, de outro lado, pude observar descontentamento com a proposta. Foi argumentado que a atividade deveria ter uma nota alta, visto que seria trabalhosa; respondi que todo o processo de produção do curta-metragem teria peso 10,0. Com isso, precisei descrever as etapas da atividade: elaboração do roteiro; produção do cenário e das personagens; produção do poster de cinema; produção audiovisual do curta-metragem; apresentação da produção audiovisual. O fato da realização da atividade representar uma nota alta acalmou - em grande parte - os descontentes, como se o alto "valor" da atividade compensasse o esforço; e, ao mesmo tempo, trouxe ânimo para os/as estudantes que expressavam maior interesse pela atividade.

Um tópico relevante, nas três turmas, foi o debate sobre formas alternativas de produzir o curta-metragem; os/as estudantes trouxeram as seguintes contra-propostas: (1) utilizar maquete e personagens de massinha de modelar; (2) produzir o curta-metragem com aplicativo/plataforma de animação; e (3) produzir o curta-metragem tendo os/as estudantes como atores/atrizes. Percebi que algumas contra-propostas eram estratégias para diminuir/reduzir as dificuldades que poderiam encontrar com o trabalho - como desenhar, tirar várias fotos, etc. Adotei a postura de

negociar e, dentro da razoabilidade, apoiar a forma que cada grupo estava planejando a produção audiovisual.

Sobre utilizar maquete e personagens de massinha de modelar apontei que, em anos anteriores, a produção de stop motion foi realizada com personagens de massinha; contudo, a maior dificuldade era encontrar massinhas de modelar de qualidade para moldar as personagens. A possibilidade de fazer por meio de plataforma/aplicativo de animação foi mantida, sendo pautado que eu - enquanto professor - não conseguiria orientar acerca de como manusear a plataforma por não ter conhecimento na área. Com relação a produzir o curta-metragem com a atuação dos/as estudantes, contra-proposta que no contexto de sala de aula denominei como sendo de “forma teatral”, pontuei que era possível, mas como não precisava produzir as personagens o tempo mínimo de produção seria maior⁵⁵.

Por fim, destaquei que os curta-metragens seriam mostrados para todos/as os/as estudantes do colégio, visto que a proposta era promover a visibilidade da obra “Quarto de despejo” e/ou a valorização da memória/história dos/as estudantes. Essa nova informação provocou interjeições, interrogações e um replanejamento de alguns grupos. Primeiro me perguntaram como ocorreria a exibição dos curta-metragens para “todo o colégio”, disse que agendaria o auditório do Centro Cultural⁵⁶ da cidade por uma semana e, com isso, cada dia da semana um conjunto de turmas assistiria a produção audiovisual dos 4º anos. Alguns especularam que eu estava brincando, com isso, apontei que de fato era um exagero dizer todo o colégio porque tinha me planejado para levar os estudantes do turno da manhã e da noite. Alguns grupos que tinham expressado interesse em produzir o curta-metragem de “forma teatral”, nesse momento, repensaram a ideia com o argumento que não queriam ficar expostos para o colégio. Expliquei que no mês de setembro abordaria o conteúdo teórico conceitual e, no início do mês de outubro, as aulas de sociologia seriam destinadas ao planejamento e a produção do curta-metragem. Os/As estudantes ficaram responsáveis em organizar os

⁵⁵ Foi combinado que o tempo mínimo para a produção de forma teatral seria de 1 minuto para grupos de até três estudantes, com acréscimo de 20 segundos para cada integrante extra.

⁵⁶ No segundo ano de aplicação da Sequência Didática, a mostra de curta metragens dos estudantes aconteceu no auditório do Centro de Formação Docente Municipal, sendo um espaço maior foi possível fazer o evento em apenas um dia (o que facilitou a negociação com os/as demais professores/as do colégio que precisaram ceder aulas para o evento).

grupos e iniciar o planejamento preliminar da produção audiovisual.

No segundo ano de aplicação da SD, os/as estudantes já sabiam o que esperar e, tendo assistido às produções audiovisuais dos formandos do ano anterior, tinham uma expectativa acerca da atividade. Desse modo, nenhum estudante duvidou que o curta metragem produzido seria mostrado para a escola inteira, o que para grande parte dos/as estudantes aumentou a preocupação para um bom trabalho final. O fato deles/as terem visualizado diferentes propostas de vídeos de stop motion - de massinha, de papel -, de animação e gravados de forma teatral, promoveu um repertório para planejarem suas produções. Foi pautado a intencionalidade da proposta pedagógica - trazer visibilidade para o livro “Quarto de despejo” e o relato do dia significativo dos/as estudantes - e os critérios de realização da atividade. Deixei claro a possibilidade de negociar a forma de produzir o curta-metragem, desde que mantendo a intencionalidade pedagógica.

3.2. A dimensão educativa das relações sociais cotidianas.

“A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que **a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar**” (bell hooks, 2017, pág. 26, grifos meus).

No espaço da escola ocorre um fértil encontro da diversidade. Esta diversidade torna a sala de aula um mosaico de experiências, de historicidades, proporcionando inúmeras possibilidades de articulação entre o saber escolar e a experiência vivida. Sob esta ótica, Dayrell (2001) aponta que a perspectiva homogeneizante do/a estudante, desconsiderando-o/a enquanto sujeito sócio-cultural, restringe a possibilidade dessa articulação. Nesse sentido, busquei romper com essa perspectiva homogeneizante e, assim, contribuir para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A luz deste debate, orientei o planejamento docente da atividade na busca de instigar a articulação entre a reflexão teórica das ciências sociais e a experiência vivida.

O encontro de diferentes sujeitos propicia, conforme Dayrell (2001), um espaço sócio-cultural repleto de potencialidades educacionais, contexto em que os/as estudantes realizam negociações, confrontam visões de mundo contrastantes, expressam sentimentos e ideias, lidam com conflitos. Nessa perspectiva, tomo a postura de possibilitar que os/as estudantes tragam contra-propostas aos procedimentos da atividade avaliativa. Por meio da experiência, repertório adquirido no decorrer da trajetória docente, percebi que os/as estudantes tendem a se envolverem mais com a realização da atividade quanto mais eles/as são ativos nas tomadas de decisão. Junto a isso, compreendo que o ato de argumentar, de negociar, de pensar estratégias, etc.; é, em si, parte do processo de ensino-aprendizado.

O fato de que esta Sequência Didática (SD) ser mais possível nas turmas de continuidade (do antigo currículo) está ligado à adoção de políticas educacionais tecnicistas, que limitam a ação do/a professor/a na realização do trabalho docente⁵⁷. Além da pedagogia tecnicista adotada pelo Estado, o discurso da pedagogia tradicional⁵⁸ ecoa entre os muros da escola, o que interfere (e muitas vezes limita) a ação do/a professor/a. Frente a isso, oriento minha prática docente fundamentado na perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE Apud bell hooks, 2017), a qual as/os estudantes não são meros consumidores/as do conhecimento, mas sim produtores/as. O ato de envolver os/as estudantes na produção de um curta-metragem tem como intencionalidade, dentro do possível, engajá-los/as na produção de uma reflexão crítica sobre o mundo social e simbólico.

Ao estar em grupo debatendo com outros/as estudantes sobre o tema da produção do curta-metragem, (re)lendo um trecho do livro “Quarto de despejo” e/ou escutando o “relato de um dia significativo” de um amigo/a, a/o estudante se encontra envolvido com histórias perpassadas por questões sociais. Esta sensibilização, construída gradativamente e coletivamente no decorrer da produção audiovisual, aprofunda-se na etapa da apresentação do curta-metragem para a sala, momento em que o grupo precisa relacionar a reflexão teórica realizada nas aulas de

⁵⁷ A agência do docente, com base na perspectiva de Butler (Apud FURLIN, 2013), está alicerçada na consciência das limitações que nos são impostas, tendo o desejo como estopim da resistência.

⁵⁸ Sobre Pedagogia tecnicista e a Pedagogia tradicional ler o livro “Escola e democracia”, de Demerval Saviani, mais especificamente “Capítulo 1: As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade”.

sociologia/ciências sociais com o curta-metragem. Analisando o processo de confecção coletiva da produção audiovisual estudantil, pude observar dois pontos que contribuíram com o aprendizado: a promoção da interação/encontro entre estudantes; e o relacionar da teoria com as experiências vividas (ou leituras do livro).

Penso que tais estratégias contribuíram para ampliar o olhar crítico dos/as estudantes, visto que foram instigados/as a refletirem acerca de suas experiências sociais e/ou do relato do cotidiano de Carolina Maria de Jesus marcado por questões sociais referente a classe social, gênero e etnicidade; fundamentados no acúmulo de conhecimento das ciências sociais. Nesse ensejo, cabe destacar que a experiência dos/as estudantes no mundo social está delimitada pelo pertencimento a classe trabalhadora, pelo gênero, pela etnicidade, contexto a qual os “limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade” (DAYRELL, 2001, pág. 142). A reflexividade que desvela esses limites intrincados na experiência vivida, no processo em que são relatados e problematizados, pode contribuir para uma maior agência do/a estudante. Para bell hooks (2013), o relato destas experiências devem tomar o espaço da sala de aula e, ao serem debatidas coletivamente, reconhecido a sua ligação com o saber teórico-reflexivo.

O planejamento da proposta de produção do curta-metragem parte de um longo processo de aquisição de um repertório forjado na prática docente. Este repertório, que segundo Tardif e Lessard (2014) concede ao/a professor/a a capacidade de improvisação (frente a imprevisibilidade de situações que ocorrem em sala de aula), foi adquirido na regularidade da rotina do trabalho docente. Tendo como ponto de partida, no início da carreira docente, a memória de algumas atividades avaliativas que fiz quando era estudante do ensino médio; comecei a construir, pouco a pouco, meu arquivo de estratégias pedagógicas. Como aponta Wright Mills (1975)

Do que eu disse, poderemos compreender que na prática jamais “começamos a trabalhar num projeto”, já estamos “trabalhando”, seja num veio pessoal, nos arquivos, nas notas tomadas aos rascunhos, ou nos empreendimentos dirigidos. Seguindo esse modo de vida e trabalho, haverá sempre muitos tópicos que desejaremos ampliar. (WRIGHT MILLS, 1975, pág. 239).

Desse modo, o meu arquivo composto por experiências sociais, repertório docente e leitura científica estava sendo elaborado antes mesmo de me tornar professor, tornando minha vivência enquanto estudante parte integrante dos registros que forjaram esta SD. Percebi que as atividades que mais me marcaram, e as quais ainda lembro o conteúdo, foram realizadas por uma professora de história que nos fazia planejar (e apresentar) trechos de teatro que retratasse a vida cotidiana do contexto histórico estudado. Naquela época, quando era jovem, pensava que a professora de história estava “matando aula” - nos fazendo ficar discutindo em grupo como fazer a atividade -, mas com o passar do tempo pude compreender o quanto estas atividades foram significativas e, com isso, o quanto aprendi.

Inspirado na metodologia da minha professora de história do ensino médio, comecei a propor o planejamento (e apresentação) de pequenas esquetes teatrais em que os/as estudantes deveriam retratar expressões de violência do cotidiano - como o racismo, a violência doméstica, a homofobia, etc. - e relacionar com o debate teórico realizado em sala. Identifiquei que a experiência foi proveitosa, visto que os/as estudantes se envolveram ativamente com o debate/reflexão durante o planejamento da atividade e aprofundaram durante a apresentação. Com o tempo verifiquei que a capacidade de planejar, de criar, de negociar, de organizar, etc., eram estimuladas no processo produção da atividade. Em 2014, quando trabalhava na Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social do Comércio (EJA-SESC), o tema da exposição interdisciplinar - que reunia todas as turmas em um evento coletivo - seria cinema.

Fiquei responsável em orientar (junto com o professor Hair, de química) a turma do 2B, na época pensamos na proposta dos/as estudantes tirarem fotos dos atores sociais e dos espaços relacionados às suas vivências cotidianas com câmeras artesanais de lata e as revelassem de forma manual - montando ao final uma exposição fotográfica. Arrecadamos latas, fui em uma loja perto do Guadalupe que revelava de forma artesanal para compreender melhor o processo e fiz a cotação do preço dos materiais necessários. Contudo, a parte administrativa do SESC não conseguiu comprar os produtos, pois as lojas que os vendiam não se enquadravam nos critérios de licitação. Junto a isso, o professor Hair saiu do SESC e, dessa forma, fiquei sozinho na organização da apresentação do 2B.

Nesse contexto, pesquisei algumas possibilidades de organizar com a turma do 2B uma exposição sobre cinema (de forma que contemplasse o debate das ciências sociais). Levei a proposta de produzirmos coletivamente um curta-metragem em stop motion com base em uma música que retratasse problemas sociais contemporâneos. Entre as diversas propostas de músicas foi decidido com a turma que faríamos acerca da música “Pátria que me pariu”, do Rapper Gabriel Pensador. Como havia pouco tempo para o evento com a exposição das atividades produzidas pelos/as estudantes, sendo um evento que os/as estudantes levavam muito a sério, após uma explicação de como fazer começamos a produzir (e a aprender a produzir) o curta-metragem. Foi confeccionado as personagens do curta-metragem, feito a impressão do cenário, dividido os grupos e definido qual trecho da música cada grupo iria produzir. Alguns grupos tiveram mais êxito na realização da atividade - conseguindo sincronizar as cenas produzidas com o tempo da música, proporcionando impressão de movimento à cena - e outros tiveram maior dificuldade. Como cada trecho da música produzida por grupos diferentes deveria compor a versão final do curta-metragem, o trabalho final virou um Frankenstein, o que gerou alguns conflitos em sala de aula. Contudo, pude observar que as apresentações acerca da relação da música “Pátria que me pariu” com o debate das ciências sociais foram bem aprofundadas, produto de horas de discussão sobre a letra da música no processo de produção do curta-metragem.



Pôster do curta-metragem: Pátria que me pariu - Fragmentos do curta metragem “Pátria que me pariu”

Entre avanços e tropeços fui identificando o que deu certo na proposta e, de outro lado, o que não deu certo; com isso, fui lapidando a proposta de produção do curta-metragem. Somado a isso, em outro projeto pedagógico trabalhei, em sala de aula, com a leitura de contos como forma de sensibilização para a reflexão das ciências

sociais - como por exemplo a leitura de “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, para abordar o conceito de relacionamento abusivo. Com base no acúmulo deste repertório de estratégias pedagógicas, de um conhecimento adquirido na experiência regular em sala de aula, montei a presente Sequência Didática (SD) que, neste capítulo, estou descrevendo e analisando dois momentos: (1) a negociação para a produção audiovisual; e (2) o planejamento dos/as estudantes sobre o que e como produzir.

Este artesanato intelectual docente, a qual costuramos experiências de êxito para elaborar (ou aprimorar) estratégias pedagógicas, produz uma composição de técnicas e métodos modelados para fins educacionais. Trabalho docente que, em grande parte, acontece nos bastidores. Antes de propor a atividade do curta-metragem, já sabendo por experiência a dificuldade dos/as estudantes de tirarem várias fotos milimétricas para produzir a impressão de movimento, testei o aplicativo Stop Motion Studio para definir qual o número mínimo de frames/fotos por segundo iria solicitar aos/as estudantes. A escolha do aplicativo e do número mínimo de frames/fotos levou em conta: o aplicativo gratuito com mais recursos possíveis; e o menor número de frames que produzisse impressão de movimento. Outra decisão, baseada na experiência docente, é deixar os/as estudantes definirem o número de integrantes do grupo, combinando que o tempo mínimo de duração do curta-metragem é proporcional ao número de integrantes do grupo. A intencionalidade da proposta pedagógica - grosso modo, ensinar sociologia na educação básica e instigar a agência dos/as estudantes - orienta as decisões.

Após a apresentação da proposta da atividade avaliativa da produção audiovisual, e registrada as contrapropostas e adendos, comecei a produzir um curta-metragem dentro das orientações definidas para a realização da atividade⁵⁹. No processo de produção audiovisual fui descobrindo possíveis dificuldades que os/as estudantes poderiam enfrentar - desde problemas técnicos referentes ao aplicativo e/ou de produção e manejo do material utilizado nas personagens e cenário. As estratégias

⁵⁹ Na primeira aplicação da Sequência Didática (SD), a apresentação da proposta de atividade da produção de curta-metragem ocorreu na semana do dia 28/08 a 01/09 e o início da produção dos curta-metragem aconteceu na semana de 02/10 a 06/10. Tendo um intervalo de algumas semanas para testar a viabilidade da proposta.

utilizadas para contornar os obstáculos me proporcionaram repertório de como auxiliar os/as estudantes. No ensaio de bell hooks (2017) que, ao falar sobre o ato de relatar uma experiência pessoal em sala de aula para em seguida conectar a narrativa à discussão acadêmica, aponta ser produtivo a/o professor/a ser o primeiro a correr o risco (de exposição); compreendo como produtivo a ação do docente de expor a turma a sua versão do trabalho⁶⁰.



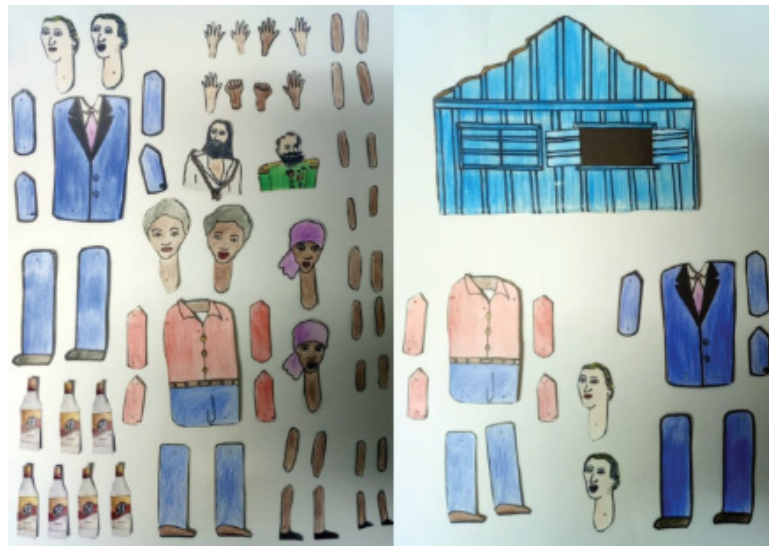
Pôster do curta-metragem: "07 de Junho de 1958"

- Trechos do curta-metragem "07 de junho de 1959) Produzido pelo professor Marcelo Francisco

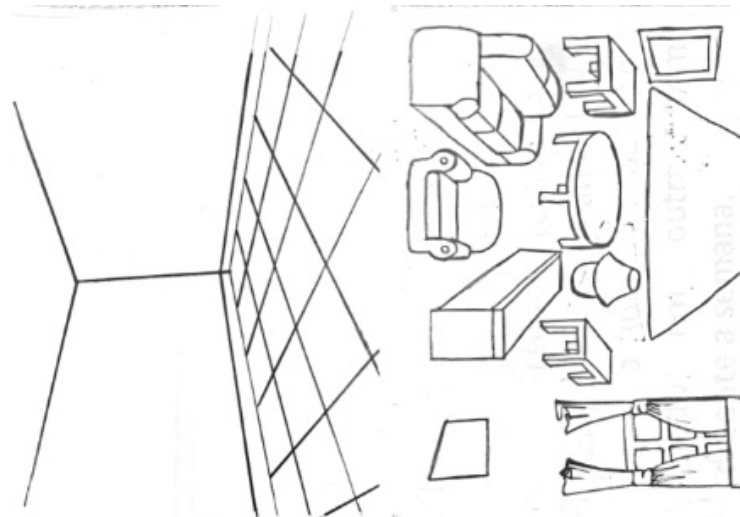
No processo de produção do curta-metragem "07 de junho de 1958" elaborei algumas personagens - a produção do cenário e das personagens ocorreu de forma artesanal, fiz o desenho, pinte, cole em um papel mais resistente - e criei estratégias para articular os membros superiores e inferiores do boneco. Por um momento fiquei pensativo a respeito da possibilidade (ou não) de disponibilizar os moldes das personagens para as turmas, pois o ato de produzir as personagens promove a aprendizagem. Concluí que deveria concentrar os esforços em instigá-los a tomar decisões referentes à qual trecho do livro "Quarto de despejo" ou "Relato de um dia significativo" iriam retratar e, em seguida, fomentar a reflexão acerca da conexão da produção audiovisual e o debate das ciências sociais. Conversei com a professora de arte sobre a minha proposta (e meus dilemas), ela me mostrou alguns desenhos produzidos pelos seus estudantes a partir de moldes de paisagens em perspectiva,

⁶⁰ Curta metragem: 07 de junho de 1958 - Quarto de despejo, produzido por Marcelo Francisco. Link: https://youtu.be/Q9wNu_Kgp94

presenteando-me com vários moldes que poderiam me ajudar. As orientações da professora de arte, que possui um repertório de experiência no ensino de produção artística (e da arte em si), ampliaram o meu escopo de ação pedagógica.



Moldes produzidos pelo professor Marcelo Francisco (de sociologia) disponibilizado aos/as estudantes para aqueles/as que estavam com dificuldade de desenhar as personagens do curta-metragem sobre o livro "Quarto de despejo".



Moldes disponibilizados pela professora de arte para contribuir com a produção do cenário do curta-metragem acerca do livro "Quarto de despejo" e/ou do "Relato do dia significativo".

Por fim, a organização de um evento para a exposição dos curta-metragens para todo o colégio é, em si, uma estratégia pedagógica. O evento escolar tem o efeito de valorizar o trabalho dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, torná-lo - para muitos/as estudantes - algo que precisa ser bem feito. O debate proporcionado pela obra

imagética do/a estudante será partilhado com mais turmas, socializando o conhecimento para além das paredes da sala de aula. Rompendo com o paradigma, salientado por Dayrell (2001), que limita a atividade pedagógica ao espaço físico da sala de aula; o evento desloca o local onde ocorre o processo de ensino aprendizagem. Para o autor, o evento contribui “através do prazer, para o reforço da auto-estima, do sentimento de ser criativo, para o fortalecimento do sentimento de grupo entre alunos e professores” (DAYRELL, 2001, pág. 159). Apesar da dificuldade de organizar um evento, pelo fato de interferir na dinâmica da escola e no planejamento de aula dos demais professores/as - o que requer paciência e capacidade de negociação -, os eventos mobilizam os/as estudantes e tem a potencialidade de tornar mais significativa a aprendizagem. Aprendizagem significativa pautada na valorização da produção estudantil, na troca de ideias, no conectar da experiência vivida com o saber escolar, na dimensão educativa das relações sociais cotidianas.

3.3. O diálogo entre o saber escolar e a experiência social.

Após um período de aula expositiva-dialogada, os/as estudantes foram orientados/as a organizarem os grupos para a produção do curta metragem⁶¹, entreguei para cada grupo uma “ficha de planejamento” da produção audiovisual [Anexo VIII e IX]. Ao realizar esta orientação na turma do 4º ano de formação de docentes acompanhei o processo de constituição dos grupos de trabalho. Passei em cada grupo de trabalho para orientar, acompanhar o planejamento e registrar o processo de produção.

⁶¹ No decorrer do mês de setembro os/as estudantes foram recorrentemente lembrados que no mês seguinte, em outubro, iríamos elaborar uma produção audiovisual; durante este período, orientei as turmas a selecionarem previamente um trecho da obra “Quarto de despejo” ou um dos relatos de um dia significativo.

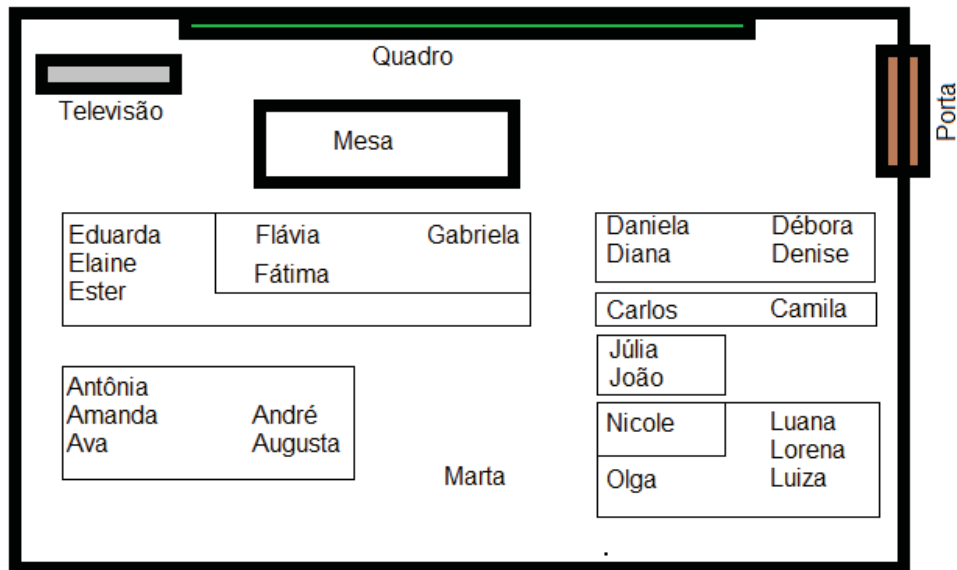


Imagem 6 - Croqui: disposição física e proximidade relacional dos/as estudantes do 4º ano de formação de docentes no ambiente de sala de aula.

Iniciei conversando com a Gabriela⁶², que decidiu realizar o trabalho sozinha, ela apontou que queria produzir um curta-metragem a respeito de como foi o processo em que ela recebeu o diagnóstico de autista. Perguntei sobre como foi este processo, ela me disse que primeiro observou que uma criança autista (em seu ambiente de trabalho) apresentava um comportamento similar ao dela. Em seguida, pesquisou sobre o tema e procurou atendimento especializado, sendo diagnosticada após um conjunto de exames médicos. Relatou que após este processo conseguiu entender melhor a si mesma, a entender as próprias especificidades. Afirmei que a história dela era importante e que poderia contribuir para que outras pessoas pensassem sobre o tema, após anotar os primeiros esboços do planejamento de seu trabalho fui até o próximo grupo.

O segundo grupo era composto por André, Augusta, Amanda e Ava. André começou a explicar a proposta de produção audiovisual, detalhou uma cena em que mostraria ele sentado no pátio tendo como fundo um conjunto de barulhos representando os seus pensamentos. Perguntei sobre o que estaria sendo retratado no curta-metragem, André - que falava enquanto o grupo apenas observava - argumentou,

⁶² Enquanto estava explicando a atividade, a estudante Gabriela me disse que já tinha um rascunho de sua proposta, por este motivo iniciei a orientação individual do trabalho por ela. Em seguida, fui atendendo os grupos conforme era requisitado, proporcionando mais tempo para os demais grupos decidirem coletivamente acerca da produção do curta-metragem.

sem muito aprofundamento, que retrataria a confusão dos pensamentos. Retomei a proposta do projeto de produção de curta-metragem - de retratar um trecho do livro “Quarto de despejo” ou um “relato de um dia significativo” de um integrante do grupo - e orientei a aproximar a ideia inicial com a proposta de trabalho. Senti um pouco de remorso, pois consegui visualizar o curta-metragem descrito por André. Deixei o grupo refletindo e fui atender o próximo grupo.

Busquei atender os grupos de trabalho conforme era solicitado, tendo como objetivo proporcionar mais tempo aos grupos que estavam formulando o planejamento. O grupo da Daniela, Débora e Antônia apresentou a proposta de acompanhar o trajeto de três mulheres que, ao ler o livro “Quarto de despejo”, observam a realidade ao redor com outro olhar. A narração de fundo, com trechos do livro, expressaria como cada personagem estaria significando a leitura. Percebi que o planejamento já estava bem consolidado, elogiei a proposta e disse que estava ansioso em assistir o curta metragem.

Fui até o grupo da Diana, Denise e Camila; elas tinham definido que o tema do curta-metragem seria os efeitos que a violência doméstica causam no desenvolvimento da criança. Camila disse que ela e a Diana presenciaram violência doméstica na infância e, sabendo dos efeitos dessa violência para as crianças, gostariam de abordar o tema. Ressaltei a importância de abordar o tema, elogiei a proposta e perguntei como elas estavam pensando em fazer. Me explicaram que queriam mesclar as histórias da Camila e da Diana, que fariam uma sequência de desenhos digitais e que, por meio de uma plataforma de animação, fariam a produção do curta-metragem.

Após atender o último grupo que solicitou orientação, e que expressou já ter um rascunho da proposta de produção audiovisual, comecei a passar nos demais grupos para orientar e acompanhar se estavam utilizando o tempo da aula para planejar a atividade. Em todo este período estava controlando o tempo de aula que, mesmo tendo aulas geminadas (duas aulas de 50 minutos seguidas), é escasso para atender todos/as os/as estudantes de uma turma. Conversei com o grupo composto por Júlia, João e Carlos; me disseram que até aquele momento não tinham um planejamento definido; retomei a proposta da atividade avaliativa e fui orientar o próximo grupo.

Comecei a conversar com o grupo da Lorena, Luana, Luíza e Nicole, a estudante Lorena descreveu o trecho do livro “Quarto de despejo” que mais lhe chamou atenção. O trecho descrito relatava uma mulher (a dona Ida), vizinha da favela, que falou que devia ter uma enchente e arrasar com a favela, contudo, quando ocorreu a enchente quem morreu afogado foi o Pedro Cardoso (filho de dona Ida). Lorena apontou que a intencionalidade da produção audiovisual era retratar a maldade humana, a falta de saneamento básico e o preconceito com a favela. Realizei algumas perguntas para as demais integrantes do grupo para verificar o engajamento coletivo, pude observar que, além da Lorena, apenas a Luana estava inteirada com a proposta. Orientei o grupo a dividir as funções, para que nenhuma delas ficasse sobrecarregada.

Fui orientar a Olga, que decidiu fazer a atividade sozinha. Apontei que era bastante trabalho para apenas uma pessoa, ela argumentou que preferia fazer sozinha para não depender da colaboração alheia. Me perguntou se poderia produzir o curta-metragem com animação, respondi que sim. O trecho do livro que Olga selecionou retratava um dia em que Carolina, a autora do livro, estava muito doente e seus filhos ficaram cuidando dela com medo dela morrer. Ela falou que o objetivo era abordar a vivência de uma mãe solo em meio a um contexto de precariedade. Elogiei a proposta e fui atender outro grupo.

Comecei a conversar com a Marta, pedi para tirar o fone de ouvido, pude observar que ela estava fazendo uma atividade de outra disciplina. Perguntei se ela tinha um grupo para fazer a atividade, ela disse que não. Orientei a entrar em um grupo porque era muito trabalho para fazer sozinha, me respondeu que não queria entrar em nenhum dos grupos já formados. Me contou que em breve faria uma cirurgia no joelho e ficaria em casa, frente a isso falei que a atividade poderia ser realizada em casa e me enviada pelo classroom ou whatsapp. Como ela continuou a fazer a atividade, pedi para que parasse um pouco para me explicar o que ela tinha planejado. Ela parou e ficou me olhando, sem dizer nada, a expressão que Marta fez parecia transpor que eu estava incomodando-a. Perguntei novamente o que ela tinha planejado, ela respondeu que não planejou nada; então reforcei que a nota do 3º trimestre estava baseada nas etapas da produção audiovisual e que deveria utilizar o tempo da aula para realizar a atividade. Fiquei incomodado com o modo como ocorreu a conversa, tive a impressão de que não

iria render muito e, dessa forma, retomei a proposta da atividade avaliativa e segui até o último grupo.

Ao interagir com o grupo da Eduarda, Elaine, Ester, Flávia e Fátima, percebi que, antes de eu chegar próximo ao grupo para orientar e acompanhar o trabalho, elas estavam conversando sobre um assunto pessoal. Pude observar que ainda não tinham decidido qual trecho do livro “Quarto de despejo” iriam retratar. Cada estudante estava com algumas folhas da fotocópia do livro, tendo a pretensão de trazer uma proposta do que retratar. A estudante Eduarda me falou que em breve entraria em licença maternidade, o que dificultaria a realização da atividade. Em seguida, ela convidou eu e minha esposa para o seu chá de bebê, a qual o convite seria enviado de forma virtual. Nesse momento, Flávia comentou que viu minha esposa nas redes sociais e disse que ela era muito bonita. Agradei e respondi que iria no chá de bebê. Retomei a orientação do trabalho, sugeri que caso não decidissem um trecho da obra “Quarto de despejo” para retratar, poderiam fazer um curta metragem sobre o dia em que Eduarda descobriu que estava grávida. A aula estava acabando, comecei a me organizar para ir para a próxima turma.

3.4. O sujeito sócio-cultural e a agência na sala de aula.

“Quando qualquer um daqueles jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso a bens culturais, etc.” (DAYRELL, 2001, pág. 141)

Dayrell (2001) destaca a dimensão da experiência vivida pelos sujeitos sócio-culturais que compõem a escola, experiência que é marcada pela classe, etnia, gênero, etc. Nessa perspectiva, observo que a decisão de criar uma Sequência Didática (SD) guiada pela leitura de um livro de literatura, como forma de sensibilizar para a reflexão teórica das ciências sociais, tem relação com minha experiência vivida. Quando estava no ensino fundamental fui obrigado a ler um livro de literatura, não

possuía o hábito de ler e tampouco tinha livros em casa, no mesmo período minha mãe - que trabalhava na limpeza de um colégio particular - encontrou o livro “Revolução dos bichos”, de George Orwell, no lixo. Após fazer a leitura deste livro e, por intermédio da professora, descobrir sua relação com o debate acerca da Revolução Russa, da política, gradualmente me sensibilizei com a reflexão teórica das ciências sociais.

A minha inserção em tais leituras de mundo me proporcionaram um olhar mais apurado sobre a desigualdade social e as expressões de violência do cotidiano. Enquanto sujeito, que contribui com a construção sócio-cultural do espaço da escola, tenho minha ação limitada tanto pela dimensão institucional - normas, regras, currículo - como pelas práticas sociais e culturais já estabelecidas no espaço escolar (pedagogia tradicional, ensino instrumental). Defronte a isso, elaboro estratégias para aproximar minha docência de uma educação enquanto prática de liberdade (FREIRE, Apud bell hooks, 2017). A minha possibilidade de agência, compreendida aqui “como uma prática de articulação e de ressignificação imanente ao poder de fazer” (BUTLER, Apud FURLIN, 2013, pág. 397), ocorre no planejamento da Sequência Didática (SD) e se realiza/concretiza na trama de relações sociais do cotidiano da sala de aula.

Butler (apud Furlin, 2013, pág. 396) traz o debate de que “a constituição do sujeito é pensada como resultado das relações de poder, no interior dos processos de interação social com os sistemas de significação e de representações culturais”. O que nos permite pensar que os sujeitos que compõem a sala de aula, como o professor/a e o/a estudante, foram constituídos por relações de poder. Para Butler (apud FURLIN, 2013, pág. 397) o “poder é anterior ao sujeito, uma vez que está contido nas normas que o produz, que age sobre ele, mas é também algo que o constitui, por agir por meio dele”. Segundo a autora, a consciência de como somos limitados pelo poder, junto ao desejo de superar essas limitações, produz condições de resistência e de reflexividade.

No processo de planejamento da produção audiovisual acerca de um “relato de um dia significativo”, os/as estudantes foram instigados a refletirem sobre suas experiências vividas. A estudante Gabriela, que refletiu a respeito do seu processo de diagnóstico de autismo, pode aprofundar o seu autoconhecimento - ao se debruçar sobre um trecho importante de sua vida. Diversas questões sociais podem surgir na medida em que o tema é abordado em sala, como em uma posterior apresentação oral

acerca da intencionalidade da produção audiovisual, e proporcionar uma quebra do muro que separa o “mundo da rua e o mundo da escola” (DARYELL, 2001, pág. 147). A possibilidade de escolher um trecho da experiência vivida para retratar, mesmo que limitado a seguir a proposta da atividade (de criar um curta metragem), trouxe o efeito de valorização da memória/história da/o estudante.

Na mesma linha, o grupo da Diana, Denise e Camila retratou a violência doméstica, destacando o quanto essa situação social marcou a trajetória de vida de Diana e Camila. No processo de elaboração do planejamento do curta-metragem, as estudantes precisaram trocar ideias, negociar, e decidir como iriam articular uma vivência compartilhada por duas estudantes do grupo. Observei que a dimensão educativa da interação, ocasionada pelo encontro (Dayrell, 2001), potencializou a reflexividade. Em meio a este debate, as estudantes puderam articular e ressignificar os fatores que contribuem para a (re)produção da violência doméstica, trazendo à luz os efeitos negativos desse problema social. A consciência dos efeitos perversos da violência doméstica despertou o desejo, considerado por Butler (Apud Furlin) como o motor da agência, de evidenciar (e conscientizar sobre) este problema social.

O grupo do André, Augusta, Amanda e Ava trouxe uma proposta que fugia da intencionalidade da atividade. O que intuitivamente extrapola a margem de ação do professor de sociologia, visto que o trabalho docente pressupõe que as aulas e atividades avaliativas estejam conectadas com o acúmulo de conhecimento das ciências sociais/sociologia. Para Butler, essa intuição da agência é socialmente regulada, “já que é no coletivo que constroem os consensos do que é legítimo ou não, em um determinado contexto sócio-cultural” (BUTLER *Apud* FURLIN, 2013, pág. 399). Nesse contexto, utilizei a estratégia pedagógica de retomar (de forma mais próxima ao grupo e buscando tirar dúvidas) a intencionalidade e os procedimentos da atividade. Esta estratégia pedagógica também foi utilizada com o grupo da Marta, o grupo da Júlia, João e Carlos e com o grupo da Eduarda, Elaine, Ester, Flávia e Fátima, que, aparentemente, não estavam aproveitando o tempo da aula para planejar a produção do curta-metragem, debater questões pertinentes às ciências sociais e/ou para a reflexividade.

Os grupos que selecionaram um trecho do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, para elaborar a produção audiovisual, expressaram a diversidade dos modos de ler a obra. Tal fato ficou evidente na proposta do grupo da Daniela, Débora e Antônia, que decidiu utilizar os diferentes trechos do livro que marcaram cada uma das integrantes do grupo - abordando a fome, o adoecimento mental e a política. Confesso que, em um primeiro momento, achei a proposta confusa, por retratar recortes tão distintos do livro “Quarto de despejo”, pude compreender a potência da produção quando assisti o resultado final. Ao identificar que o planejamento do curta-metragem está conectado com a proposta da atividade, por trazer visibilidade a obra de Carolina Maria de Jesus, fiquei como suporte acompanhando a ação/agência das estudantes. Minha postura enquanto professor tinha, como princípio, a perspectiva de bell hooks (2017) de instigar os/as estudantes a serem produtores/as de conhecimento.

O grupo da Lorena, Luana, Luíza e Nicole selecionou um trecho do livro “Quarto de despejo” que possibilitou uma reflexividade acerca do preconceito com a favela e da falta de saneamento básico. O trecho sensibilizou as estudantes, propiciando uma reflexão acerca da maldade humana. Sensibilização que possui relação com a experiência literária que, segundo Cosson (2021, pág. 17), “não só nos permite saber da vida pela experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. O que remete ao aprendizado por meio do envolvimento do/a estudante com a literatura, tendo a potencialidade de acessar o campo do sentimento, tornando-o mais integral e significativo (Daryell, 2013). Dessa forma, ao ser afetado/a pelas expressões de violência do cotidiano que limita nossa existência, cultivar o desejo de “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (bell hooks, 2017, pág. 26).

Olga, que optou em realizar o trabalho sozinha, selecionou um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus que retrata o desespero dos filhos de Carolina ao vê-la doente. Olga expressou que este trecho representava o contexto de uma mãe solo em meio a precariedade. O abandono paterno perpassa a vivência de diversos estudantes, tendo até mesmo a orientação - em muitos Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI) em que as/os estudantes do formação de docentes realizam estágio - de renomear a comemoração do dia dos pais para o dia da família. Reflexão que promove uma

intersecção entre gênero e classe social, deixando à vista as limitações impostas pelo poder que nos produz e rege e que, conforme Butler (2013), pode mobilizar o sujeito a possibilidade de agência, de resistência.

Ao compreender o/a estudante como um sujeito sócio-cultural que, conforme aponta Dayrell (2001), possui uma experiência vivida que lhe proporcionou um processo educacional; o ato de promover a ligação entre o mundo da rua e o mundo da escola torna-se mais significativo e urgente. A capacidade de ação do/a professor/a está delimitada, e limitada, por restrições institucionais e objetivas, o que limita sua agência; de outro lado, a consciência de que somos limitados pode, segundo Butler (Apud Furlin, 2013), despertar o desejo de resistência, de agência. De forma semelhante, Dayrell (2001) indica que os/as estudantes têm as suas possibilidades de experiências limitadas, restringidas, decorrente da inserção destes em uma estrutura social com padrões de normalidade e distribuição desigual de bens culturais e econômicos. Uma educação que problematize estas limitações, que faça a ligação entre o mundo vivido e o saber escolar, pode contribuir para que o/a estudante desenvolva sua capacidade de agência, de resistência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UM TRABALHO DOCENTE ARTESANAL, HUMANIZADO E COMBATIVO

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de oportunidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isto é a educação como prática de liberdade.” (bell hooks, 2017, pág. 273).

O modo como foi elaborada e aplicada a presente Sequência Didática (SD) destoa do contexto de intensificação de uma agenda neoliberal perpetrada pela administração escolar do governo atual. O que tornou possível, sem grandes empecilhos, a empreitada de planejar e realizar uma SD⁶³ pautada no livro “Quarto de despejo”, foi o fato de que as turmas do 4º ano representavam um resquício de um modelo de organização pedagógica anterior à lógica fabril que invadiu a escola. Ou seja, a SD foi aplicada em um contexto de transição, em um hiato entre duas perspectivas pedagógicas distintas e, em geral, conflitantes. Sendo assim, após a completude da transição, observo que fragmentos da SD são passíveis de serem replicados na atualidade; contexto em que o artesanato docente é desestimulado e dificultado. Pretendo, nas considerações finais, trazer à luz uma reflexão a respeito do modo como a pedagogia neotecnista⁶⁴ afeta a prática docente, seus efeitos educacionais e possibilidades de resistência.

Para tanto, o presente capítulo foi escrito com base no passo a passo, proposto por Gasparin (2012), de uma didática para a pedagogia histórico-crítica⁶⁵. Desse modo, em um primeiro momento tenho a intencionalidade de realizar uma leitura crítica, e problematizadora, a respeito do trabalho docente na conjuntura contemporânea (paranaense). Em seguida, costurar essa leitura crítica da realidade social com a

⁶³ Destaco que esta Sequência Didática (SD) não foi algo pontual, realizada em algumas aulas, foi um Plano de Trabalho Docente (PTD) realizado em 72 aulas. Ou seja, tive a possibilidade de aplicar um planejamento didático que conectava, a partir da leitura do livro “Quarto de despejo”, a primeira aula do ano letivo a última aula; entrelaçando o letramento literário com o ensino da sociologia.

⁶⁴ A utilização do termo neotecnista refere-se a incorporação de plataformas na implementação de uma pedagogia tecnicista, sendo um tecnicismo aprimorado pela tecnologia digital.

⁶⁵ Neste caso, a leitura do passo a passo para uma didática para a pedagogia histórico-crítica orientou o percurso da escrita do texto, isto é, guiou a linha condutora da reflexão teórico-prática do texto.

reflexão teórica, instrumentalizando o conhecimento teórico-científico para ampliar a compreensão do cenário educacional vigente e, assim, desvelar alguns dispositivos que limitam a agência do/a professor/a. Entendendo que a consciência destas limitações, interconectada ao desejo de transformação social, nos proporciona condições de agência (BUTLER *apud* FURLIN, 2013). Por fim, como forma de se posicionar de forma distinta/crítica ao que está posto, defendo o artesanato docente enquanto um possível caminho para transpor o modelo de educação fabril (e alienante) operacionalizado. Delineando um momento de catarse que, fundamentada em bell hooks (2017), Gasparin (2012) e Butler (*apud* FURLIN, 2013), traz consigo uma postura transgressora, da educação como prática de liberdade.

No modelo de organização pedagógica implementado pelo governo do Paraná na década de 2020, uma equipe técnica produz os slides, delimitando o planejamento dos conteúdos do ano letivo. Desse modo, seguindo a orientação do novo processo educacional, os/as docentes não produzem o seu material de apoio pedagógico, restringindo-os/as a serem meros repetidores do conteúdo dos slides. As atividades avaliativas, antes produzidas pelo/a professor/a, estão cada vez mais plataformizadas e delegadas a uma equipe técnica, ao setor privado e/ou à Inteligência Artificial (IA). O que resulta em uma alienação do conhecimento da totalidade do processo educacional, tornando o/a docente uma apêndice da máquina escolar. A objetivação do trabalho, o ato de trabalhar, torna-se estranho ao trabalhador, sendo despojado de seu potencial criativo e reflexivo. Corroborando com esta perspectiva crítica a pedagogia tecnicista, Saviani (2008) aponta que:

“De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se **no artesanato** o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo os seus desígnios, **na produção fabril** essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. **O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho**” (SAVIANI, 2008, Pág. 10. Grifos meus).

Nessa lógica, a qual o trabalho docente perde seus contornos de trabalho artesanal e se torna fabril, o docente - enquanto trabalhador da educação - é reduzido ao nível da máquina. Em um exemplo extremo desta reificação, logo após a pandemia, em 2022, o governo do Paraná contratou uma universidade privada para transmitir ao vivo as aulas das disciplinas profissionalizantes pela televisão. Para tanto, foram contratados trabalhadores precarizados, sem formação pedagógica, para ligar a televisão, orientar a turma e intermediar a comunicação com o/a professor/a televisionado. Esta política educacional foi realizada no Colégio Estadual Dandara e, quando as turmas estavam assistindo as aulas televisionadas, tornava-se muito difícil realizar uma aula expositiva-dialogada com a sala do lado. O barulho que ecoava no corredor atrapalhava as salas vizinhas, acumulava-se reclamações dos/as estudantes por não estarem aprendendo em meio a desorganização da sala de aula e a falta de acesso ao diálogo docente-estudante. Em poucas semanas, os/as estudantes se organizaram e reivindicaram o retorno dos/as professores/as para as disciplinas técnicas e, frente a isso, o governo recuou na substituição dos/as professores/as por televisões. Observa-se que, conforme Saviani (2008), o modelo fabril proposto pela pedagogia tecnicista falha ao não levar em consideração as especificidades da educação, as relações humanas que permeiam o processo de ensino-aprendizado.

Em meio a isso, o livro didático, enquanto suporte educacional, tende a ficar em desuso, sendo substituído pelos slides e quizzes (atividades avaliativas) produzidos pelos técnicos educacionais e pela Inteligência Artificial (IA). É significativo que a formação continuada disponibilizada pelo atual governo do Paraná, denominada formadores em ação, cada vez mais aborda a IA enquanto recurso educacional. Em uma das formações (que participei) foi sugerido aos/as professores/as ensinar os/as estudantes a utilizar uma plataforma de IA para produzir uma letra de música e, em seguida, outra plataforma de IA para “criar” a melodia. Seguindo esta lógica, o único processo de aprendizado pautado é a escrita do comando para a Inteligência Artificial (IA) realizar a tarefa. A agência do/a estudante, nos termos de Asante (2009), entendida como a capacidade de operacionalizar recursos culturais e psicológicos para criar e transpor limites, fica limitada. Tendo como efeito a alienação do processo de aprendizado, visto que ao produzir a letra da música o/a estudante se apropria do

conhecimento da composição e, ao relegar a IA, restringe-se a realizar um simples comando instrumental. Com isso, ironicamente, enquanto as máquinas elaboram mecanicamente produções artísticas - letras de música, desenhos, melodias -, os seres humanos estão sendo relegados a trabalhos repetitivos e alienantes.

A reificação dos seres humanos, isto é, a redução do ser humano ao nível da máquina; é vendido como uma vantagem, um avanço tecnológico, que diminui a carga pesada de trabalho do/a professor/a e do/a estudante. Sob a roupagem de avanço tecnológico, oculta-se políticas educacionais que limitam a produção autoral e, com isso, restringem a agência do ser humano. Nessa esteira, ao invés de proporcionar melhores condições de trabalho docente, para o/a professor/a ser um/a pesquisador/a envolvido/a no aprofundamento do conhecimento; torna-o/a máquina de repetir conteúdo. Ao invés de investir em políticas de permanência qualificada e instigar o/a estudante a ser produtor de conhecimento - investigando, questionando, transgredindo e transformando o mundo ao redor -; torna-o/a um/a rele dispositivo reprodutor/a da mecânica produção da Inteligência Artificial (IA). O/A docente, enquanto trabalhador/a, é coisificado, alienado, e, conjuntamente, os/as estudantes são (de)formados para serem trabalhadores/as destituídos/as do saber criativo e reflexivo, sujeitados/as a futura reificação no mundo do trabalho. O que remete a alienação do trabalho, apontada por Peixoto (1995) nas relações de trabalho.

“A alienação não é apenas teórica; ela é um processo histórico que se manifesta na vida real das pessoas e na maneira pela qual os homens se relacionam com o mundo da produção. A alienação surge a partir da divisão do trabalho, quando o produto que o operário produziu deixa de lhe pertencer e, principalmente, quando esta divisão do trabalho assume a forma de parcelarização das atividades, transformando o operário numa simples máquina de produzir.” (PEIXOTO, 1995, pág. 41).

Está forma de alienação, a qual muitos/as trabalhadores/as estão sujeitos/as, que limita o pensar crítico e a agência do ser, perpassa a vivência dos/as docentes e dos/as estudantes oriundos da classe trabalhadora. Em relação ao/a professor/a é observado por Peixoto (1995) que

“A parcelarização do trabalho pedagógico desqualifica a atividade docente; contribui para o processo de proletarização, ou seja, de empobrecimento do

professor; esvazia o processo de produção da educação, autonomizando-o em relação aos professores e transforma o ato de educar numa simples tarefa de aplicação de receitas já prontas, uma tarefa mecânica e castradora da dimensão criadora do professor. O trabalho docente é destituído de sua especificidade, que é de ser uma atividade intelectual, e assim, ele se torna reificado, e transformado numa coisa sem sentido.” (PEIXOTO, 1995, pág. 47).

Desse modo, o dispositivo que fábrica condições de trabalho docente alienantes, corrobora para uma formação educacional alienante. Contexto a qual, como aponta Laval (2003), o novo modelo de organização escolar está cada vez mais pautado na sujeição da escola à razão econômica. Conjuntamente, Peixoto (1995, pág. 47) aponta que a parcelarização do trabalho pedagógico, para além de um objetivo meramente técnico, possui “um objetivo essencialmente político, o de possibilitar o exercício do poder e das práticas de mando para efetivar a dominação e a exploração”. O que estabelece uma dominação política pautada em uma racionalidade instrumental.

Esta racionalidade instrumental, segundo Marcuse (apud Habermas, 1980, pág. 303), tem caráter de inconfessada dominação política, ao estabelecer que a escolha correta, entre as possíveis estratégias, é o “emprego adequado de tecnologias e à organização de sistemas de acordo com fins”. Pautado nessa racionalidade instrumental, compreendida enquanto agir social baseado em uma razão técnica, institui-se um controle fabril sobre o processo de ensino-aprendizado. Junto à perda da autonomia da escola, conforme Laval (2003), ocorre a elevação do modelo empresarial ao patamar de ideal normativo. A função da educação, por consequência, torna-se a produção em massa de mão de obra para o mercado de trabalho. Por esta perspectiva, cabe à escola servir ao mercado. Sobre isto, Laval (2003) aponta que:

O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não vai tão-somente determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado fortemente promissor. A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em função da produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas as condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria. (LAVAL, 2003, pág. 04).

Defronte a este contexto de organização escolar fabril, de alienação do trabalho pedagógico, de propagação de uma razão instrumental e de políticas voltadas a tornar a educação subserviente ao mercado; é imprescindível o ato de questionar⁶⁶. É significativo destacar, na esteira da reflexão de Tardif e Lessard (2014), que o objeto de trabalho do/a docente é distinto do objeto de trabalho da fábrica. Seguindo tal lógica, diferente do objeto inanimado manipulado pelo operário, o objeto de trabalho do/a professor/a não é produzido em massa, não é homogêneo, não é passivo, não tem uma relação exclusivamente técnica com o/a docente, não é passível de total controle externo. Isto é, o/a estudante, visto pelos autores enquanto objeto de trabalho do docente, é dotado de criatividade, criticidade, afetividade, personalidade; compondo uma multiplicidade de nuances que os tornam demasiadamente humanos. Uma formação educacional que não leva em conta o aspecto multifacetado do ser, tornando-o objeto a ser moldado em série, fabrica desumanização.

Frente a estas limitações mecanizadas pela organização pedagógica estatal, a reflexão crítica acerca do que nos restringe e subjuga traz à luz práticas cotidianas de resistência. Neste ponto, defendo que o artesanato intelectual docente oferece um caminho para a autonomia, a criatividade, a criticidade, a reflexividade e a transgressão social. Visto que, na trama da pedagogia neotecnicista que se impõe, em terra de Inteligência Artificial (IA) quem pensa com um cérebro biológico é transgressor da ordem. Por meio deste artesanato, o/a professor/a pode estimular a imaginação sociológica, nos moldes de Wright Mills (1975), ao formular conexões entre a experiência vivida e a teoria científica. É oportuno, como forma de desenvolver a reflexão, traçar aproximações entre o ofício do/a cientista social e o ofício docente por intermédio do texto “Do artesanato intelectual”. Nesse caminho, do mesmo modo que os/as cientistas, segundo o autor, não separam o seu trabalho intelectual de suas vidas pessoais; o/a docente toma as suas experiências sociais como fonte criadora. Nesse sentido, o ofício docente é mais do que uma escolha de carreira, sendo, ao mesmo tempo, uma escolha de como viver.

⁶⁶ Nesse quadro, defendo que na medida em que a/o docente desvela o engessamento a qual está subordinado, sentindo o desconforto do movimento restrito, pode encontrar agência nas trincas, fissuras e rachaduras deste gesso da ingerência pedagógica neotecnicista.

Para Wright Mills (1975), saber conectar as experiências de vida e o ofício de cientista social permite a produção de um trabalho original. Para tal propósito, é importante organizar um arquivo de vivências e leituras e, com ele, desenvolver algumas características: (i) hábito de auto reflexão; (ii) manter o mundo interior desperto para o que acontece ao seu redor; (iii) registrar sensações para depois desenvolvê-las enquanto reflexões; (iv) articular as impressões para um posterior trabalho intelectual; (v) e construir uma rotina de produção textual. Ao organizar (e reorganizar) o arquivo, o/a cientista social pode observar, com mais agudeza, o que lhe acontece na vida cotidiana e pensar correlações com a teoria.

De modo similar, na medida em que o/a docente conecta a sua experiência social com o conteúdo abordado em sala, partilhando-as e “ligando as narrativas profissionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (bell hooks, 2012, pág. 35-36); mais vivida e original é a aula. Com este objetivo em mente, é significativo o/a professor/a organizar um arquivo de repertório docente (que, em muitos casos, é iniciado no período anterior à docência), de experiências de mundo e de leituras teóricas. Desse modo, o/a professor/a precisa desenvolver as seguintes características: (i) a auto reflexão da prática pedagógica; (ii) estar aberto/a a relacionar trechos de livros, músicas, séries e filmes com o saber escolar; (iii) articular sensações, impressões e leituras teóricas na elaboração da aula; e (iv) tecer cotidianamente a escrita autoral do material didático, sendo produtor/a do conhecimento. Esta organização (e reorganização) do arquivo docente possibilita uma contextualização mais apurada da teoria sociológica.

À vista disso, compreendo como imprescindível que os/as estudantes, e os/as professores/as, se apropriem do conhecimento, desenvolvam a criticidade e a reflexividade (que lhes são inerentes), sendo sujeitos de questionamento, de transformação. Para tanto, a pedagogia histórico-crítica traz a busca pela catarse, pela construção de uma síntese do saber científico - previamente apropriado pelo/a estudante - e o mundo social sensível. Este processo educacional, a qual Gasparin (2012) se debruçou para pensar uma didática, têm a intencionalidade de instigar o/a estudante a problematizar e, pouco a pouco, transpor a percepção limitante de que a

realidade social é naturalmente assim para a percepção de que a realidade social é uma construção sócio-histórica passível de transformação. Processo educacional que, ao desvelar os contornos dos discursos e práticas sociais que nos restringe, gera condição de reflexividade e resistência. O que, segundo Butler (apud Furlin, 2013), mobilizado pelo desejo de transpor barreiras, nos permite condições de agência.

Em Butler, a intuição da agência é sempre resistência ao poder e se constrói na dinâmica da interação social. Essa agência apresenta-se como uma descontinuidade entre o poder que forma o sujeito e aquele que o sujeito assume nos processos de constituição de sua própria subjetividade e na resignificação de práticas sociais. O desejo, em geral, tido como algo de ordem subjetiva, nessa teoria passa a ser elemento-chave que mobiliza a ação e ajuda a compreender como certos sujeitos são capazes de romper com as convenções sociais, ou com uma cadeia reiterativa de comportamentos e práticas, que são esperadas pela sociedade (BUTLER apud FURLIN, 2013, pág. 401).

Desse modo, o desejo ativa a consciência do que nos limita, mobilizando-nos a transgredir o que nos restringe. O que nos remete à seguinte questão: como o desejo de transformar é elaborado pelo indivíduo no contexto de uma estrutura social que tende a produzir uma subjetividade a imagem e semelhança do capitalismo? Para avançar neste debate, e no cotejo relacionar com o processo de ensino aprendizagem⁶⁷, retomo a reflexão teórica de Cardoso (2019). Segundo o autor, o processo de reprodução das desigualdades está relacionado com o sentido de justiça compartilhada e a percepção acerca da desigualdade social. Assim, a legitimidade da ordem social desigual está alicerçada na justificação das posições que os sujeitos ocupam e dos mecanismos utilizados na relação de dominação/subordinação. Outra frente de embate teórico, no sentido de deslegitimar a desigualdade étnico-racial naturalizada, é trazer à luz o privilégio da branquitude⁶⁸. Sobre isto, Bento (2002) elucida que a identidade racial negra é solapada por um imaginário negativo da negritude e, por outro lado, a branquitude é supervalorizada, fortalecendo a auto-estima

⁶⁷ Neste ponto, apresento dois exemplos de reflexões teóricas que, intrincadas com o desejo de romper com a engenharia social que nos assujeita, podem contribuir com o fomento da criticidade e da agência.

⁶⁸ Trago como sugestão de aprimoramento desta Sequência Didática (SD), abordar de forma mais aprofundada o conceito de privilégio da branquitude de Maria Bento (2002). Destaco, com isso, que o arquivo docente é organizado (e reorganizado) continuamente, sendo possível agregar novas teorias à prática docente na medida em que novas leituras teóricas e de mundo são incorporadas à tecitura do repertório didático.

do branco em detrimento do não-branco. Desvelar os dispositivos que (re)produzem este cenário de disparidade social entre brancos e não-branco tem o potencial de instigar o desejo por transgredir, por promover a cultura e a história afro-brasileira dentro de uma perspectiva antirracista. Nessa conjuntura, a práxis educativa, de ação-reflexão-ação⁶⁹, nos moldes de Gasparin (2012), pode contribuir para fomentar uma ação transformadora. Aprendizado que forja uma mudança na percepção sobre a desigualdade, de naturalizada para construção social, propiciando novos modos de experienciar o mundo social.

⁶⁹ Neste ponto é apontado a didática da pedagogia histórico-crítica referente: a (i) problematização, que tem a sua potencialidade de instigar o/a estudante a questionar a prática social inicial - neste caso o senso comum que legitima a desigualdade -; a (ii) instrumentalização, que visa promover a apropriação da reflexão teórica; e a (iii) catarse, que tem a intencionalidade de proporcionar uma interconexão do saber teórico e a prática social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa L. Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Selo Negro, 2009. Pág. 93-128.

ATRÁS DA PORTA. Diretor: Vladimir Seixas. Produção: Couro de Rato. Distribuído: Cine Brasil TV. Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF,: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - acesso em 11/03/2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: . (Introdução e Estrutura da BNCC, p. 5-34; A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 561-579).

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

bell hooks. Pedagogia engajada. In.: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Pág. 25-58.

BEZERRA, Rafael Ginane; ROMKO, I. G. . Sociologia e literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino de sociologia. Revista Urutágua (online), v. 35, p. 163-179, 2016.

CARDOSO, Adalberto Moreira. A construção da sociedade do trabalho no Brasil. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. 2 ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.

CANAL PRETO. Entenda o que é racismo estrutural - Canal Preto. Youtube, 01 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZGNu4NcWLS> - acesso em: 01 de junho de 2023.

CANAL PRETO. O racismo é perigoso na educação das crianças - Canal Preto. Youtube, 21 de fevereiro de 2019. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E&t=3s> - acesso em: 01 de junho de 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte, UFMG: 2001. Pág. 136-161.

ELZA SOARES. A carne - Elza Soares (Videoclipe Oficial). Youtube, 03 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw> - acesso em 03 de janeiro de 2023.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial da criança brasileira: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Editora: Globo, São Paulo, 2008.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. Revista Sociedade e Cultura, vol. 16, núm. 2, Julho-Dezembro, 2013, pág. 395-403. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198> - acesso em 20 de jan. 2024.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Pág. 38-62.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto “ideologia”: para os 70 anos de Hebert Marcuse, no dia 19 – VII – 1968. In: _____. Textos escolhidos. São Paulo: Abril, 1980. Pág. 301-333.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Edição especial. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

JOHNSON, A. G. Meritocracia. Dicionário de sociologia: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Pág. 146-147.

LAVAL, C. “Novo capitalismo e educação”. In: A escola não é uma empresa. Londrina: Ed. Planta, 2004. Pág. 03-20.

MACIEL, M. E. de S. A eugenia no Brasil. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 11, julho de 1999. Pág. 121-130. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - acesso em 22/07/2023

MANCUSO, Bruno Freddi. Minha vila filmo eu - Ensinando cinema na escola: Manual para o professor. Curitiba: Imagens da Terra Ed, 2012.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. Educação em Foco. 19(28), 2016. Pág. 263-284. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In.: SEVCENKO, Nicolau (ORG). História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

MBEMBE, A. Necropolítica. 12ª impressão. São Paulo: N-1 edições, 2023.

WRIGHT MILLS, C. A imaginação sociológica. In.: Do Artesanato Intelectual. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Pág. 211-243.

MARIO JUNIOR CONTINI. Funeral de um lavrador, trecho do filme: Morte e vida severina. Youtube. Publicado em 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SxX2kyhXQv4> - acesso em 05 de janeiro de 2023.

MNLM RIO DE JANEIRO. Tem gente com fome - Ocupação Solano Trindade. Youtube, 22 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fx7RIM1QEIE> - acesso em 03 de janeiro de 2023.

ODILON ESTEVES. Perguntas de um trabalhador que Lê - Bertold Brecht. Youtube, 01 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJLR9qAWPyU> - acessado em 01 de junho de 2023.

PEIXOTO, A. J.. Divisão do Trabalho Pedagógico e alienação. Revista Nuances, UNESP-Presidente Prudente-SP, v. 1, n.1, p. 41-47, 1995.

PERES, Elena Pájaro. 2.2 O Arrepio das classes amedrontadas, A fuga dos povos assustados. In: Exuberância e invisibilidade. Populações moventes e cultura em São Paulo, 1942 ao início dos anos 70. São Paulo: USP, 2006. P. 162-188. Tese de doutorado - Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. POUPART, J. (et al) (org.) A pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Pág. 43-94.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, 1989, pág. 3-15.

SAVIANI, D. As teorias não-críticas. In.: Escola e democracia. Campinas, SP: Autores associados, 2008, pág. 5-13.

SARAIVA, K.; MUSCOVICK, J. Carolina Maria de Jesus: A vida, a obra e as ideias da autora de Quarto de despejo. In.: Quarto de despejo: diário de uma favelada. Edição especial. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020, pág. 255-262.

TARDIF, M e LESSARD, C. Os fundamentos interativos da docência. O trabalho docente. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Pág. 231-273.

ANEXOS

ANEXO I - Plano de trabalho docente (PTD) do 4º ano

Disciplina: Sociologia - 1º trimestre Professor: Marcelo Francisco Turma: 4º ano do Ensino médio profissionalizante.			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AValiação	METODOLOGIAS
1. As implicações sociais do plágio.	Compreender o conceito de plágio e seus efeitos negativos no processo de ensino-aprendizado.	Jogo de perguntas e respostas sobre "As implicações sociais da prática do plágio".	<ul style="list-style-type: none"> ▾ Aula expositiva e dialogada. ■ Problemática a partir de questões sociais cotidianas. Debate sociológico a partir de trechos de filmes, documentários, vídeos, notícias, músicas e literatura. Simulação de situações sociais reais para análise.
2. Documentário "Atrás da porta" e o direito à moradia.	Conhecer a legislação referente ao direito à moradia digna. Refletir sobre os problemas sociais relacionados a desigualdade no acesso à moradia digna.	Análise de transcrições das falas dos personagens no documentário "Atrás da porta" de Vladimir Seixas. Simulação das condições de acesso à moradia para famílias com rendas distintas. Apresentação e debate acerca do acesso à moradia para diferentes classes sociais.	<ul style="list-style-type: none"> Produção de mapa mental sobre insegurança alimentar. Produção de pôsteres de campanha. Organização de trabalho em grupo. Uso de recursos multimídias.

<p>3. Desigualdade social e insegurança alimentar.</p>	<p>Compreender os conceitos de desigualdade e insegurança alimentar</p> <p>Refletir sobre os efeitos sociais da desigualdade e da insegurança alimentar.</p>	<p>Elaboração de um mapa mental relacionando o que os/as estudantes pensaram e sentiram sobre o tema com a perspectiva teórica.</p> <p>Apresentação e debate acerca da insegurança alimentar.</p>	
<p>4. Introdução a biografia de Carolina Maria de Jesus.</p> <p>4.1. A promoção da visibilidade à intelectualidade negra enquanto ação educacional anti-racista.</p>	<p>Fomentar a visibilidade da intelectualidade negra brasileira.</p> <p>Promover a valorização da identidade negra.</p>	<p>Produção de pôsteres de campanha para a promoção da visibilidade da intelectualidade negra brasileira.</p>	

Disciplina: Sociologia - 2º trimestre
Professor: Marcelo Francisco
Turma: 4º ano do Ensino médio profissionalizante.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AVALIAÇÃO	METODOLOGIAS
1. Leitura e debate do livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus.	Correlacionar os relatos contidos no livro "Quarto de despejo" com debates teóricos da sociologia. Refletir sobre a realidade social retratada na obra "Quarto de despejo". Promoção da importância do registro da memória da classe trabalhadora.	Realização da leitura e interpretação do livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus. Apresentação de seminário relacionando recortes da obra "Quarto de despejo" com questões sociais da atualidade. Produção textual relatando um dia significativo (ou mini biografia) da vida do/a estudante.	Aula expositiva e dialogada. Problematização a partir de questões sociais cotidianas. Organização da leitura do livro "Quarto de despejo" e orientação para que os/as estudantes selecionem os trechos que mais lhe chamaram a atenção. Organização de seminários de apresentação da leitura e interpretação de texto literário.
2. Contexto sócio-histórico da formação da favela.	Compreender o processo sócio-histórico de formação das favelas.	Prova objetiva e discursiva sobre o contexto sócio-histórico da formação da favela; as práticas cotidianas de discriminação racial; e necropolítica e racismo no contexto brasileiro.	Debate sociológico a partir de recortes do livro "Quarto de despejo". Produção textual individual.
3. As práticas cotidianas de discriminação racial.	Entender o conceito de racismo e discriminação racial. Refletir acerca dos efeitos negativos do racismo no cotidiano.	Prova objetiva e discursiva sobre o contexto sócio-histórico da formação da favela; as práticas cotidianas de discriminação racial; e necropolítica e racismo no contexto brasileiro.	Organização de trabalho em grupo. Uso de recursos multimídias.

	Fomentar o respeito à diversidade étnica-racial e o combate ao racismo.		
4. Necropolítica e racismo no contexto brasileiro.	Compreender o conceito de necropolítica. Refletir sobre como o racismo produz assujeitamento, segregação e morte.	Prova objetiva e discursiva sobre o contexto sócio-histórico da formação da favela; as práticas cotidianas de discriminação racial; e necropolítica e racismo no contexto brasileiro.	

Disciplina: Sociologia - 3º trimestre
Professor: Marcelo Francisco
Turma: 4º ano do Ensino médio profissionalizante.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AVALIAÇÃO	METODOLOGIAS
1. Significações culturais da linguagem cinematográfica.	Compreender elementos básicos da linguagem cinematográfica. Operacionalizar conhecimentos referentes à enquadramento de câmera, ângulo de câmera e montagem de produção audiovisual.	Produção audiovisual sobre um recorte do livro "Quarto de despejo" e/ou de um relato de um dia significativo. Apresentação oral sobre o processo de produção do curta-metragem - dificuldades na produção, escolha das técnicas cinematográficas e construção do roteiro do curta metragem.	Aula expositiva e dialogada. Organização de produção audiovisual baseada em recortes do livro "Quarto de despejo" e/ou de um relato de um dia significativo. Produção de pôster de cinema para a divulgação do curta-metragem produzido.
2. As expressões de violência do cotidiano.	Compreender como o racismo, a misoginia, a homofobia, etc., ocorrem no cotidiano. Fomentar a denúncia e o combate às expressões de violência do cotidiano.	Apresentação de seminário relacionando a produção audiovisual com a reflexão sociológica referente a questão racial, de gênero e de diversidade sexual.	Organização de seminário da apresentação da produção audiovisual. Organização de trabalho em grupo.
3. Desigualdade social e étnico-racial.	Compreender os efeitos sociais da desigualdade social e étnico-racial na sociedade. Fomentar a denúncia e o combate a reprodução da desigualdade social e étnico racial.	Apresentação de seminário relacionando a produção audiovisual com a reflexão sociológica referente a desigualdade social e étnico-racial.	Uso de recursos multimídias.

ANEXO II - Plano de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica

PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: Colégio Estadual Dandara **Professor:** Marcelo Francisco
Disciplina: sociologia - **Unidade:** Racismo, segregação étnico-racial e necropolítica.
Série: 4º ano do formação de docentes **Carga horária:** 72 horas aulas.

Objetivo geral: Promover a reflexão teórica acerca do racismo, da segregação étnico-racial e da necropolítica interconectada a leitura do livro “Quarto de despejo”, a fim de fomentar o combate a práticas de discriminação étnico-racial identificadas no mundo social.

1º TRIMESTRE

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO:

1.1. **Título da unidade de conteúdo:** Sensibilizando o olhar para a leitura do livro “Quarto de despejo”.

Objetivo geral: Sensibilizar as/os estudantes a uma leitura atenta e crítica do livro “Quarto de despejo” mobilizando e problematizando o conhecimento prévio dos sujeitos sobre o direito à segurança alimentar, moradia digna e a valorização da história e cultura afro-brasileira. A fim de entender o direito de todos/as a dignidade humana.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

- **Tópico 1.** Documentário “Atrás da porta” e o direito à moradia.
Objetivo específico: Conhecer a legislação referente ao direito à moradia digna e refletir sobre os problemas sociais relacionados a desigualdade no acesso à moradia digna; para compreender a (re)produção social da desigualdade.
- **Tópico 2.** Desigualdade social e insegurança alimentar.
Objetivo específico: Compreender os conceitos de desigualdade e insegurança alimentar e refletir acerca dos efeitos sociais da desigualdade e da insegurança alimentar, a fim de fomentar o combate à fome.
- **Tópico 3.** Introdução a biografia de Carolina Maria de Jesus.
Objetivo específico: Fomentar a visibilidade da intelectualidade negra brasileira, buscando promover a valorização da identidade afro-brasileira.

1.2. Vivência do conteúdo

a) O que já conhecem:

Há leis que garantem o direito à alimentação e à moradia digna. A desigualdade social é uma realidade marcante do Brasil, interferindo no acesso a direitos básicos. O racismo é crime e deve ser combatido por toda a sociedade.

b) Desafio: o que os/as estudantes gostariam de saber mais

Conhecer o que está escrito na legislação referente ao direito à segurança alimentar e à moradia digna. Conhecer o conceito de segurança alimentar e especulação imobiliária. Identificar a dimensão do problema social da insegurança alimentar e da concentração de terras/propriedades no Brasil. Analisar os efeitos sociais da distribuição desigual dos recursos básicos. Compreender o conceito de ideologia da meritocracia, a fim de entender o processo social de (re)produção da desigualdade. Identificar que o ocultamento da contribuição artística, científica e política da população afro-brasileira e africana é uma expressão do racismo que perpetua a discriminação, a fim de valorizar a ancestralidade negra buscando combater a discriminação étnico-racial.

2º TRIMESTRE

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1. **Título da unidade de conteúdo:** A leitura (e interpretação teórica) coletiva do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”.

Objetivo geral: Problematizar o racismo, a segregação étnico-racial e a necropolítica por intermédio da leitura do livro “Quarto de despejo”, a fim de instrumentalizar a teoria científica na compreensão crítica da realidade social.

2.2. Discussão sobre os principais problemas referentes ao racismo, a segregação étnico-racial e a necropolítica.

- Como o racismo é relatado/descrito, por Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de despejo”?
- Quais são os efeitos sociais do racismo na sociedade brasileira?
- Como ocorreu o processo sócio-histórico de formação da favela?
- Como Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de despejo”, descreve/relata as condições de moradia da favela do Canindé?
- Qual a relação entre o racismo estrutural, a desigualdade racial e a segregação étnico-racial?

- Como Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de despejo”, descreve/relata a insegurança alimentar?
- Qual a relação entre a insegurança alimentar e a subalternização do sujeito a trabalhos precários?
- Como as discriminações estruturais são mecanizadas enquanto dispositivos de biopoder na necropolítica?

2.3. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- *Científica*: O que é racismo, segregação étnico-racial e necropolítica?
- *Histórica*: Como ocorreu o processo histórico que produziu o contexto atual de racismo, segregação étnico-racial e necropolítica?
- *Econômica*: Como a desigualdade étnico-racial produz distribuição desigual de recursos básicos a diferentes etnias?
- *Legal*: Quais as leis nacionais e locais garantem o direito à moradia, segurança alimentar e o combate ao racismo?
- *Cultural*: Como a valorização da cultura afro-brasileira e africana pode contribuir com o combate ao racismo?
- *Política*: Qual a relação entre a baixa representatividade política da população negra e a discriminação étnico-racial?
- *Educacional*: Como a escola educa as crianças, adolescentes, jovens e adultos para o combate ao racismo?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1. Ações docentes e discentes:

- Aula expositiva e dialogada.
 - Organização de trabalho em grupo.
 - Problematização a partir de questões sociais cotidianas.
 - Debate sociológico a partir de trechos de filmes, documentários, vídeos, notícias, músicas e literatura.
- 1º Trimestre
- Análise de transcrições das falas dos personagens no documentário “Atrás da porta” de Vladimir Seixas.
 - Simulação das condições de acesso à moradia para famílias com rendas distintas.
 - Produção de mapa mental sobre insegurança alimentar.
 - Apresentação e debate acerca do acesso à moradia para diferentes classes sociais.
 - Produção de pôsteres de campanha para a promoção da visibilidade da intelectualidade negra brasileira.
- 2º Trimestre
- Realização da leitura e interpretação do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus.

- Debate sociológico a partir de recortes do livro “Quarto de despejo”.
- Apresentação de seminário relacionando recortes da obra “Quarto de despejo” com questões sociais da atualidade.
- Produção textual relatando um dia significativo (ou mini biografia) da vida do/a estudante.
- Prova objetiva e discursiva sobre o contexto sócio-histórico da formação da favela; as práticas cotidianas de discriminação racial; e necropolítica e racismo no contexto brasileiro.

3º Trimestre

- Organização de produção audiovisual baseada em recortes do livro “Quarto de despejo” e/ou de um relato de um dia significativo.
- Produção audiovisual sobre um recorte do livro “Quarto de despejo” e/ou de um relato de um dia significativo.
- Apresentação oral sobre o processo de produção do curta-metragem - dificuldades na produção, escolha das técnicas cinematográficas e construção do roteiro do curta-metragem.

3.2. Recursos humanos e materiais

Livros, filmes, textos de leis, documentários, reportagens, clipes de música, poemas, charges, tirinhas, computadores, celulares, aplicativos de produção de stop motion, projetores, caixa de som, lousa de giz e plataforma digital de slides.

3º TRIMESTRE

4. CATARSE

4.1. Título da unidade de conteúdo: Imagem, sociologia e ação: a produção audiovisual estudantil sobre racismo, segregação racial, necropolítica, etc.

Objetivo geral: Fomentar o combate ao racismo, a insegurança alimentar, a segregação étnico-racial, ao trabalho precário, entre outras expressões cotidianas de violência e desrespeito aos direitos humanos; por meio da produção audiovisual e da organização de uma mostra de curta-metragens estudantis.

4.2. Elaboração mental da síntese pelo estudante:

A insegurança alimentar é um problema social que afeta milhões de brasileiros, sendo necessário elaborar (e efetivar) políticas públicas de combate à fome. A distribuição desigual do acesso à moradia digna é produto de um processo sócio-histórico de segregação social e étnico-racial. A desigualdade étnico-racial decorre de um processo histórico de discriminação, segregação e desumanização da população afro-brasileira. A legislação que garante o direito à segurança alimentar e à moradia digna, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e a criminalização do racismo foram conquistadas por meio de lutas sociais históricas; tornando-se necessária a mobilização popular para a efetivação dessas leis. A fome

impele o sujeito a trabalhos precários, mecanizando dispositivos de biopoder. O racismo é uma tecnologia que permite o exercício do biopoder ao desumanizar o outro. Todos/as somos responsáveis por combater o racismo, a segregação étnico-racial, a insegurança alimentar e o trabalho precário/desumanizado.

4.2. Expressão da síntese: avaliação, segundo as dimensões estudadas

Produção audiovisual de um curta-metragem baseado em um trecho do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus (2020), e/ou no relato de um dia significativo. Organização do evento “Mostra de curta-metragens do Colégio Estadual Dandara” com a intencionalidade de partilhar as reflexões estudantis sobre insegurança alimentar, segregação étnico-racial, desigualdade social, discriminação racial, necropolítica, etc. Apresentação dos curta-metragens relacionando-os ao debate sobre racismo, direitos sociais, direitos humanos, desigualdade, adoecimento mental, etc., conectando-os às reivindicações sociais da população brasileira.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

5.1. Intenções do/a estudante

- Conhecer e valorizar mais a cultura e a história afro-brasileira e africana.
- Aprofundar o conhecimento sobre racismo, desigualdade social e étnico-racial.
- Analisar criticamente o conteúdo de programas de rádio, televisão e da internet.

5.2. Ações do/a estudante

- Ler livros literários e teóricos/didáticos sobre os temas estudados.
- Intervir frente a uma situação de racismo do cotidiano.
- Orientar e conscientizar amigos/as e familiares acerca das expressões cotidianas de racismo, a fim de contribuir para o combate ao racismo.
- Denunciar práticas sociais de racismo, segregação étnico-racial, exploração do trabalho e de outras expressões de violência para os órgãos competentes.
- Reivindicar a efetivação da legislação referente à criminalização do racismo e da garantia a segurança alimentar, a moradia digna e ao trabalho digno.
- Conscientizar a população acerca da importância de combater o racismo, a insegurança alimentar, a concentração de renda, a segregação étnico-racial e o trabalho precarizado.

ANEXO III - Transcrições das falas do documentário “Atrás da porta”

Transcrição 1 - Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Muito embora você têm os pobres descendo a favela para trabalhar na casa dos ricos. Que é a única relação que acabaram tendo. Acaba sendo explorado de todas as formas. Mora onde o capital permite que more e a especulação imobiliária ela encontra um eco muito forte no aparelho estatal. E todas as leis e todas as injunções políticas são no sentido de privilegiar a especulação imobiliária e a indústria da construção civil. Daí ter que.. a especulação imobiliária guardar as terras, guardar os prédios, mesmo que sejam prédios públicos são guardados pelo Estado para servir a especulação imobiliária.”

Transcrição 2 - arcanjo - morador da ocupação “zumbi dos palmares”

“Não faz sentido ter 1 milhão de pessoas dormindo na calçada da Presidente Vargas, 1 milhão de prédios por aí. Isso pra mim é se defender cara, o cara tá na rua sujeito a seja lá o que for, sujeito a playboy tacando fogo como tacaram fogo no índio lá, a playboy passar e bica ou seja lá o que for. O cara está se defendendo. Está arrumando um teto para a cabeça dele. E aí é taxado de invasor, está fazendo uma coisa errada, está invadindo um prédio que está abandonado a não sei quantos mil anos que provavelmente foi seu tataravô, ou seu tatataravô que construiu, mas isso não te dá direito de chegar ali na porta dele mesmo que ele esteja vazio e não cumprindo função social”

Transcrição 3 - João - morador da ocupação “chiquinha gonzaga”

“Me salta os olhos quando sai pela Presidente Vargas, hoje é domingo, por exemplo, se você for na Presidente Vargas tem um montão de gente na rua dormindo debaixo das marquises, entendeu, quando tem marquise. Eu acho que quando a gente ocupa um pedaço de terra, ocupa um prédio que está aí abandonado aguardando para ser vendido pela especulação imobiliária, acho que a gente está simplesmente retomando o que é nosso. Até quem construiu tudo isso ou foi meus ancestrais ou foi pessoas que talvez nem da minha raiz genealógica mas da minha classe social. E se foi minha classe social e ela está aí passando fome e não tem moradia, ela tem que tomar que tudo é dela. O papel pode dizer que não é dela, mas o papel aceita tudo, quero saber quem foi que construiu”

Transcrição 4 - Ângela - moradora da ocupação “quilombo das guerreiras”

“Hoje se considera de baixa renda de 0 a 10 salários mínimos. Se pega um cara que ganha 0 e pega um cara que ganha 10 você vê o contra senso que existe nisso. E esses projetos que tem, essa faixa da sociedade que ganha 10, 20, que nem precisariam desse tipo de projeto, da prefeitura, de nada disso, minha casa minha vida, essas coisas, parece até coisa de programa de Gugu, Minha casa minha vida. Eles nem precisariam porque poderiam acessar qualquer banco, tanto privado quanto público, conseguiriam pegar empréstimo para comprar uma casa. Daí eles ficam tentando arranjar uma forma de favorecer a classe média.”

Transcrição 5 - João - morador da ocupação “chiquinha gonzaga”

“Só que acontece o seguinte, que no Brasil tem essa questão da moradia popular que não é moradia popular, é moradia para uma classe média falida que tem aí que recebe um pouco menos. Ou então para profissionais liberais que ganham mais de 2 mil, 3 mil, reais por mês. Trabalhador no Brasil ele é tirado como um mendigo não como povo, entendeu. Que o trabalhador ganha no máximo 600, 700 reais, os que ganham muito, porque a maioria hoje é desempregada e não ganha nada. Que as pessoas estão comendo através de “cardegue”, de feira, fazendo reciclagem em feira, ou então vendendo ali fora alguma mercadoria pra conseguir alguma coisa”.

Transcrição 6 - Cadu - morador da ocupação “casarão azul”

“Trabalhadores, catadores de papel, artesãos, guardadores de carro, pessoas, entendeu, pobres., que não tem possibilidade, condições de pagar um aluguel, estávamos na rua o casarão estava abandonado, nós entramos, nós ocupamos. Tínhamos realmente a necessidade de um teto, de um lugar para ficar, entendeu. A maioria, 90% das pessoas que vive aqui todos tem muitos filhos, entendeu, eu tenho 1 filho, minha mulher tem 5 filhos, entendeu, vivíamos em um cubículo assim super apertado e daí esse casarão estava abandonado, entramos”.

Transcrição 7 - Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“A gente mora aqui, várias ocupações, vários outros setores trabalhadores moram, mas você pode perceber que é muito menos do que cabe. O centro pode caber 100 mil pessoas e você olha hoje não deve ter $\frac{1}{3}$ disso, ele foi sendo esvaziado. E foi esvaziado porque a especulação imobiliária precisava que fosse assim, ela tinha que povoar outros setores, outras terras, outras regiões, então não interessava pra ela adensa o centro da cidade. Agora esse é o momento que eles querem, que eles precisam, não têm mais locais dotados de infraestrutura urbana melhor que o centro do RJ. (...). E a caixa de ressonância da especulação imobiliária que é o poder público, resolveu então fazer esse projeto de revitalização. (...) No plano deles não tá a permanência e a fixação dos pobres que já estão aqui. Assim como não está a vinda de outros pobres para cá.”

Transcrição 8 - João - morador da ocupação “chiquinha gonzaga”

“A tortura ao negro, a tortura ao índio, a matança de índio. Isso eles têm que pagar a gente ainda. Depois a gente ocupa esses prédios tudo aí que estão desocupados aí, (...), se for para as pessoas morarem pagando só o indispensável para manter o prédio. Acho que além deles cederem esses prédios tudo, teria também que reparar o erro do passado” .

Ângela - moradora da ocupação “quilombo das guerreiras”

“De 50 homicídios diários 38 são negros, porque são negro? Sabe, quando a gente fala da questão do racismo, da questão da pobreza, da marginalização, não é atoa que a gente fala isso, são coisas que a gente pode estar constatando assim por A + B que existem né no RJ e no Brasil de uma forma geral”

Transcrição 9 - arcanjo - morador da ocupação “zumbi dos palmares”

“Todo esse trabalho de criminalização da pobreza, de criminalização dos movimentos sociais, ele é um conjunto que vai possibilitar essa política de genocídio amanhã ou depois.”

Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Então é esse controle da massa excluída. E se tiver um genocídio, se tiver uma matança de 30, 40, como teve no morro dos macacos, o capitão não chora, esse se alegra. Então ficamos nós na rua dizendo: essa política de segurança está dando errado. Não. Está dando errado para nós, mas para os pensadores dela está dando muito certo, porque cada dia mais avança o número de mortos ao mesmo tempo. Eles não precisam gastar várias horas para matar 30, eles podem matar 30 em poucos minutos. Eles podem se equipara com os caveirões, com os helicópteros blindados, não sei o que, porque esta é a intenção, de fortalecer a militarização, de fortalecer o aparato coercitivo do Estado, porque já abriram mão da gente, (...), a política vai ser dá uma bolsinha de comida para enquanto ele viver o gemido de fome dele não nos incomode tanto.”

Transcrição 10 - alexandre - defensor público

“São ações que possuem uma lógica em comum. Não são ações isoladas fruto de uma ação desastrada de um subprefeito, (...), mas sim ações que hoje estão presentes na lógica de ação mais ampla do município. Os dados mais graves com relação a essa questão, primeiro, não há notificação prévia do dia e da hora da realização do despejo e da demolição, não há publicidade com relação ao procedimento administrativo que gera a demolição, ou seja, as pessoas não tem acesso as razões daquele ato administrativo,

não tem acesso a ampla defesa, ao contraditório”.

Transcrição 11 - Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Todos os imóveis vazios têm que cumprir a sua função social e a prioridade é habitação de interesse social para o povo de 0 a 3 salários mínimos. O povo trabalhador não pode ficar dormindo na calçada porque não tem dinheiro de passagem pra voltar para a baixada, para voltar pra periferia. Essa discussão tem que ganhar as mentes de uma parcela da população. Óbvio que não vai ganhar todo mundo, porque nessa contra hegemonia que a gente faz com a grande mídia, nós já entramos vencidos (...). Nós temos uma escola ideologizada pelo capital, nós temos religiões ideologizadas pelo capital, nós temos uma mídia a serviço do capital, nós temos o governo a serviço do capital.”

Transcrição 12 - maria lúcia - defensora pública

“Mostrar que a moradia é um direito humano, um direito fundamental. O homem sem moradia ele não consegue ser homem. Então ele precisa de moradia. E se não tem opção, a ocupação ela sempre uma última solução, mas uma solução legítima. Não é ilegal, não é crime, como algumas pessoas colocam. Crime, pra mim, é manter um prédio abandonado sem nenhuma função social em detrimento de várias famílias na rua”.

Iurdinha - moradora da ocupação “manuel congo”

“Falam que a gente precisa planejar as cidades quando na verdade as cidades são planejadas. Todas as cidades são planejadas. Precisa mudar a ótica do planejamento, ela é planejada pelo capital, a gente precisa planejar ela para a vida”


chapolim - moradora da ocupação “flor do asfalto”

“A gente se organiza em bem comum, a cozinha é coletiva, o banheiro é coletivo, tudo aqui é de todo mundo. É legal também explicar a característica de nossa movimentação, né, nós somos um grupo libertário e tenta desenvolver autonomia e autogestão. (...). E a gente está espalhado no Brasil inteiro como movimento de ocupação e autogestão, autosuficiência”.


ANEXO V - Atividade: mapa mental sobre desigualdade e insegurança alimentar

Nome: _____; Nome: _____; Nome: _____; Nome: _____
Nome: _____; Nome: _____; turma: 4º - Professor: Marcelo Francisco - componente curricular: sociologia -
Nota: _____

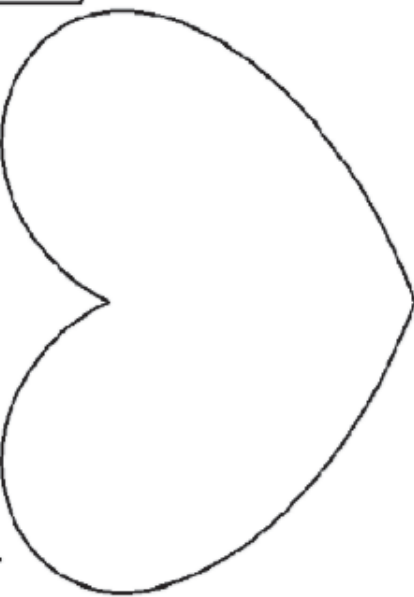
O que mais chamou a atenção?



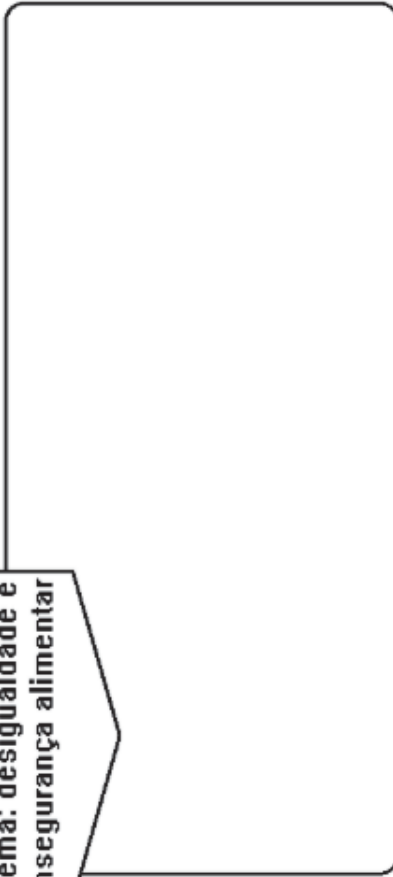
O que vocês pensaram sobre o tema?



O que vocês sentiram sobre o tema?



O que aprenderam sobre o tema?



Tema: desigualdade e insegurança alimentar

ANEXO VI - Nome das personalidades negras brasileiras para o sorteio.

Maria Firmino dos Reis	Milton Santos	Teodoro Sampaio	Maria Auxiliadora da Silva	Antonio Rebouças
Hilton Costa	José Benedito Correia Leite	Glória Maria	Alberto Guerreiro Ramos	Beatriz Nascimento

Machado de Assis	Francisco de Paula Brito	Raimundo Souza Dantas	Conceição Evaristo	Lélia Almeida González
Ataulfo Alves	João da Cruz e Souza	José Carlos do Patrocínio	Francisco José do Nascimento	Sueli Carneiro

Mestre Valentim	Carol Dartora	Gláucia Pereira Nascimento	Joaquim Pinto de Oliveira	Pixinguinha
Antonio Francisco Lisboa	Carla Akotirene	Amilton Magno Azevedo	Chiquinha Gonzaga	Maria Aparecida da Silva

Nilo Peçanha	Mano Brow	Luiza Bairos	Juliano Moreira	Neusa Santos Souza
Sonia Guimarães	Viviane dos Santos Barbosa	Simone Maia Evaristo	Hemetério José dos Santos	Katemari Rosa

Mário de Andrade	Franciele Pereira do Nascimento	João Pamphilo Velloso D'Assumpção	Roberto Carlos Ramos	Antenor Pamphilo dos Santos
Edson Arantes do Nascimento	Elisa Lucinda	Rosa Margarida de Carvalho Rocha	Nei Moreira de Freitas	Delton Aparecido Felipe

ANEXO VII - Planilha de acompanhamento da leitura em sala de aula

Planilha de acompanhamento da leitura - Turma: 4º _____

Nº	Nome ¹	Visto de leitura	Páginas	Anotações
05	Bruna		19-35/36	15/07/1955-13/05/1958
12	Gizele			
21	Jaqueline			
33	Rivaldo			
3	Berenice		36-60	15/05/1958-13/06/1958
07	Cleiton			
13	Fátima			
15	Gabriel			
17	Isadora			
27	Marcelo			
28	Marcos		61-77	14/06/1958-04/07/1958
31	Moacir			
32	Pietro			
39	Vladimir			

¹ Os nomes transcritos na planilha são fictícios, tendo como objetivo apenas ilustrar o preenchimento da planilha de acompanhamento da leitura.

