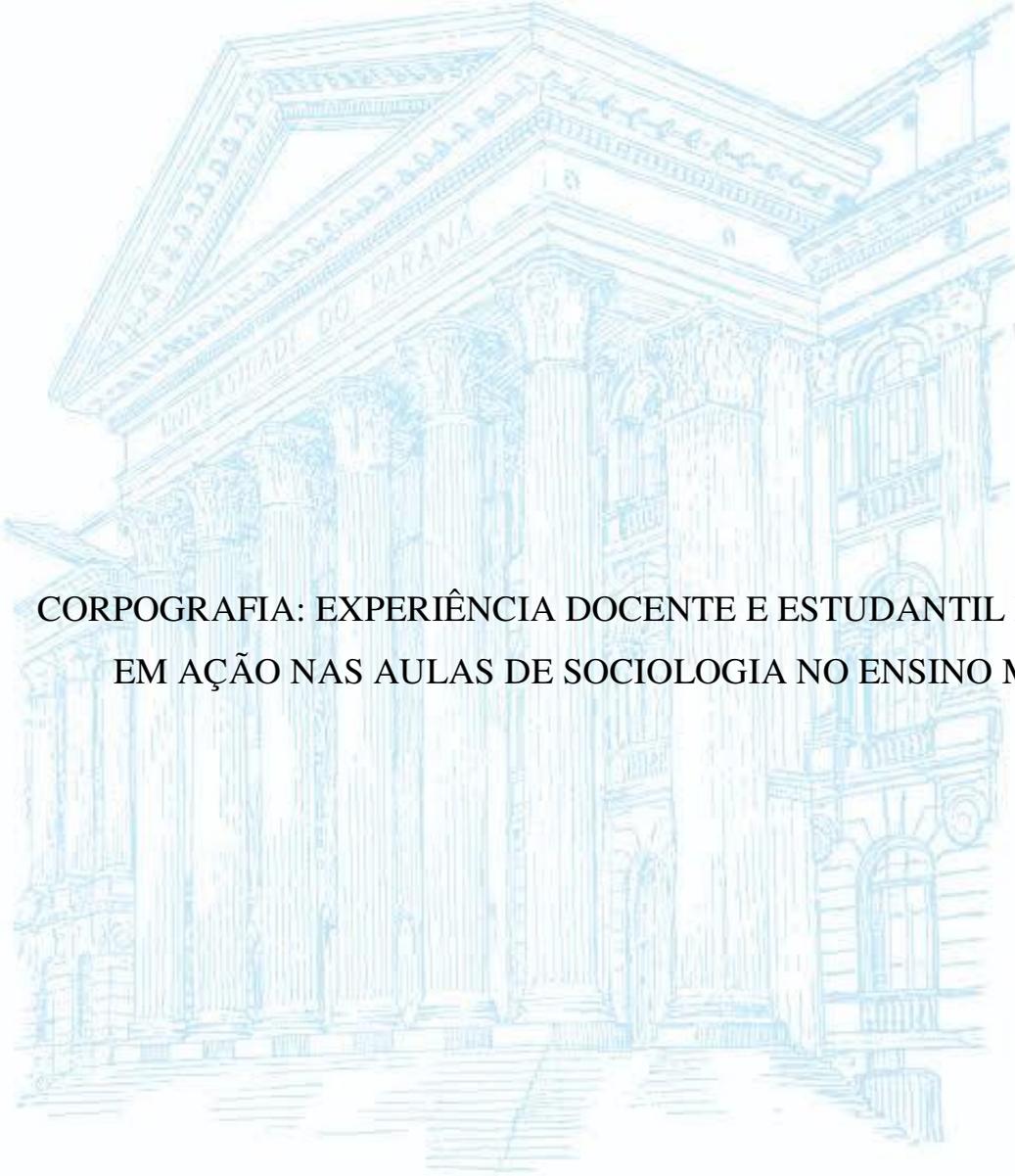


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE



CORPOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE E ESTUDANTIL DO CORPO  
EM AÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2020

CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE

CORPOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE E ESTUDANTIL DO CORPO  
EM AÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito final à  
obtenção do título de Mestre, ao Programa de  
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede  
Nacional, Setor de Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Paraná.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Luisa Fayet Sallas

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Gonzalez Nobre, Chari Meleine Brevers

Corpografia : experiência docente e estudantil do corpo em ação nas aulas de sociologia no ensino médio. / Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luisa Fayet Sallas

1. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Corpo e mente na literatura.  
3. Corpo humano - Aspectos sociais. I. Sallas, Ana Luisa Fayet, 1957- . II. Título.

CDD – 301



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL - 25016016039P8

**ATA Nº10**

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

No dia dezessete de dezembro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala virtual, Banca realizada remotamente, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE**, intitulada: **Corpografia: experiência docente e estudantil do corpo em ação nas aulas de Sociologia no Ensino Médio**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LUISA FAYET SALLAS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA LUISA FAYET SALLAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALEXANDRE ZARIAS (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO), LEONARDO CARBONIERI CAMPOY (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ANA LUISA FAYET SALLAS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 17 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 13:39:29.0

ANA LUISA FAYET SALLAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 10:12:31.0

ALEXANDRE ZARIAS

Avaliador Externo (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO)

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 10:42:17.0

LEONARDO CARBONIERI CAMPOY

Avaliador Interno (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 906 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: [profisocio@ufpr.br](mailto:profisocio@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 66690

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 66690**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL - 25016016039P8

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE** intitulada: **Corpografia: experiência docente e estudantil do corpo em ação nas aulas de Sociologia no Ensino Médio**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LUISA FAYET SALLAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de 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, 17 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 13:39:29.0

ANA LUISA FAYET SALLAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 10:12:31.0

ALEXANDRE ZARIAS

Avaliador Externo (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO)

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 10:42:17.0

LEONARDO CARBONIERI CAMPOY

Avaliador Interno (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 906 - Curitiba - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: [profisocio@ufpr.br](mailto:profisocio@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 66690

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 66690

## AGRADECIMENTOS

Tenho o privilégio de crescer em uma família latina que é passional em que a lógica é de ser cuidado e de cuidar e de não fazer tempo para suprimir o que sentimos. Minha família me ensinou que pertencimento, acolhimento e criar vínculos são a própria vida. Tenho o privilégio de poder pertencer a comunidades múltiplas que me suportam, apoiam, acolhem e em que nossas experiências tecem nossas existências, realidade que faz corpo nesse trabalho.

Assim, quero agradecer:

Meu companheiro Rodrigo pelo ombro, pelo abraço apertado, pelo olhar doce, pelo caminhar, pelo banho, pelo almoço, por me levar, pelas conversas e olhares, por equilibrar meu espírito inquieto e caótico com sua calma e serenidade.

Minha mãe, Pilar, pelo exemplo de força, caráter e por estimular em mim o exercício da empatia e por dividir comigo um ofício: o Flamenco; meus irmãos, Thamy, Jean, Isadora e Gabriel por me transformarem em um ser humano mais sensível; meu pai, Luiz, por me mostrar que a alegria e arte são revolucionárias; minha madrinha, Any, por me lembrar cada dia de que valia a pena; meus sobrinhos e afilhados, Júlia e Heitor, por me encherem de esperança nas novas gerações.

Aos meus sogros, Aparecida e João, pelo suporte. Aos meus cunhados Rafael e Jandra por serem família. Ao sobrinho Enrico, pelo “tia tiai” com os olhos brilhando.

Minha orientadora, Ana, que me recebeu e não desistiu de mim e ainda colocou o afeto como determinante na nossa relação, mesmo quando eu estava completamente confusa sobre o objeto de pesquisa e sobre a entrega deste trabalho; às professoras Simone e Marisete que receberam com compromisso e carinho as demandas que trouxe, sei que exige paciência; às professoras e professores desse mestrado: Tarcisa, Eva, Fagner, Rodrigo e Maria e que foram assertivos, generosos e didáticos em cada apontamento; aos secretários, Marcel e Luciane, que sempre estiveram prontos a me ajudar com procedimentos que não tenho a menor paciência, mas que são extremamente necessários; ao professor Leonardo que me fez ver horizontes pra pesquisa que eu mesma tinha medo de enxergar.

Minha amiga e irmã de alma, Leka, que me inspira, me provoca e me ajuda a pensar em movimento; à amiga e irmã Carolina que trouxe seu olhar, carinho e arte para este trabalho; ao amigo-irmão Leonardo com quem sempre encontro descanso; minha amiga e companheira de trabalho Carol Ferrari com quem sempre dividi o fazer artístico; às amigas Francine e Thabata pelo amparo. Fafá, Letícia e Treicy por construirmos juntas, desde o começo da graduação, um lugar seguro para gritar, sentir raiva, chorar até soluçar, para temer, para se indignar, para falar absolutamente tudo com a liberdade da ausência do juízo. Obrigada por serem e estarem sempre que precisei.

Aos meus amigos da Pós-Graduação. Laís pela paciência e incentivo, André pelo deboche e riso, Fernanda pelo exemplo, Carla pela força, Camila pela calma, Andressa pela partilha e Carolina Pacheco por acreditar.

Ao meu ex-orientador e amigo, Brunetta, pelo apoio incondicional.

Aos meus mestres de Flamenco, Miri e Jony, por me acolherem, me tornarem parte, por me ensinarem e entenderem meu período de escrita. Aos meus companheiros de arte Neri pela

troca, Ana pela voz, Tereza pela trajetória, Leti pelo olhar,, Fabíola pelo exemplo, Aery pelo somar.

Gracias cumpis, hermanos e primitos de alma, por estarmos juntos con amor y a compás.

Às amigas Priscila e Livia pelo encontro em que dividimos as digressões sobre arte, poesia e psicanálise. Obrigada pelo vinho e pelo alimentar do espírito.

Às companheiras do pensar e fazer Flamenco Ana Medeiros, Mariane Abreu, Ana Pires, Carol Robotini. Gracias Flamencas, por compartilhar.

Às minhas alunas de castanhola Guadalupe, Pérola, Estefania, Vanessa, Claudia, Pedrilla, Helena, Shams, Melissa e Marina porque construímos um espaço de acolhimento de nossas fragilidades e transformamos angústia em arte.

Aos alunos e alunas que me enchem de vida, que não me deixam inerte, que me fazem rever minhas práticas, que me ensinam sobre a diferença, que me mostram que quando eles sonham o futuro é possível. Vocês ensinaram mais a mim do que eu a vocês. Cada olhar, cada pergunta, cada bagunça, cada brincadeira, cada relato me humanizou, ressoou em mim.

Me faço filha, irmã, sobrinha, tia, companheira, aluna, amiga, orientanda, professora, mestranda, bailarina, artista, família. Só existo porque todos e todas vocês existem em mim. Têm vocês aqui nessa escrita, têm vocês aqui na minha pele, têm vocês aqui nos meus sonhos.

Todo mundo precisa de uma comunidade. Todos e todas precisamos de vínculo.

Obrigada por me chamarem.

*O mundo é a emanção de um corpo que o penetra. Um vai e vem instaura-se entre a sensação das coisas e a sensação de si. Antes do pensamento Há os sentidos. Dizer com Descartes: “Penso, logo, existo” é omitir a imersão sensorial do homem no âmago do mundo. “Sinto, logo, sou, é outra maneira de admitir que a condição humana não é toda espiritual, mas à primeira vista corporal. A Antropologia dos sentidos implica deixar-se imergir no mundo, estar dentro, não diante, e sem desistir de uma sensualidade que vem alimentar a escrita e a análise. O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos. Entre a carne do homem e a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente. O indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo.”*

David Le Breton em A Antropologia dos Sentidos

## RESUMO

Esta pesquisa concentrou esforços na proposição, aplicação e mensuração de resultados de uma intervenção pedagógica – em duas escolas públicas da região periférica da cidade de Curitiba – em que o corpo foi trabalhado como conteúdo, teórico e prático, durante as aulas de Sociologia para o ensino médio. O desafio nessa pesquisa-docência se deu em pensar o corpo como objeto das ciências sociais em sala de aula e abordá-lo, com um exercício constante de pensar-formular a transposição didática, conforme o arcabouço científico que a disciplina dispõe. Com isso, a vantagem foi empreender tal tarefa partindo de um ponto que é experienciado pelos estudantes em todas as suas rotinas: seus corpos. Orientada pela teoria que entende o corpo como campo de estudo das humanidades, foi possível a identificação de lógicas sociais e culturais em torno deste mesmo corpo abarcando as representações, os imaginários, as relações simbólicas, a demarcação de lugares sociais, de identidades, bem como, a sua capacidade de receptor e produtor de sentido ao mundo social. O trabalho se apoiou em referenciais teóricos como: Marcel Mauss e Pierre Bourdieu, com o conceito de *habitus* e as relações simbólicas; David Le Breton, com a crítica à dicotomia que separa corpo e mente e do reposicionamento do corpo como objeto privilegiado e legítimo da análise sociológica; Luc Boltanski, ao olhar a desigualdade da experiência corporal entre as classes sociais; Michel Foucault, ao dimensionar o corpo como campo biopolítico; entre outros autores. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram estimular nos estudantes a apropriação conceitual respectiva à área; proporcionar a reflexão sobre o corpo e sua relação com o mundo social, político e cultural e contribuir para que os estudantes exercitem a imaginação sociológica, relacionando biografia e história, ou seja, que pensem em si mesmos com e através de suas corporalidades, dentro de seus respectivos contextos.

**Palavras-chave:** corpo; ensino de sociologia; educação

## ABSTRACT

This research concentrates efforts on the proposition, application and measurement of the results of a pedagogical intervention - in two public schools in the peripheral region of the city of Curitiba - in which the body worked as content, theoretical and practical, during Sociology classes for high school. The challenge in this research-teaching was to think of the body as an object of social sciences in the classroom and approach it, with a constant exercise of thinking-formulating the didactic transposition, according to the scientific framework that the discipline has. Thus, the advantage was to undertake such a task starting from a point that is experienced by students in all their routines: their bodies. Guided by the theory that understands the body as a field of study of the humanities, it was possible to identify social and cultural logics around this same body, encompassing representations, the imaginary, symbolic relations, the demarcation of social places, identities, as well, its ability to receive and produce meaning to the social world. The work was supported by theoretical references such as: Marcel Mauss and Pierre Bourdieu, with the concept of habitus and symbolic relations; David Le Breton, with his criticism of the dichotomy that separates body and mind and the repositioning of the body as a privileged and legitimate object of sociological analysis; Luc Boltanski, when looking at the inequality of bodily experience between social classes; Michel Foucault, when dimensioning the body as a biopolitical field; among other authors. The objectives of the research were to encourage students to conceptualize the area; provide a reflection on the body and its relationship with the social, political and cultural world and contribute to the students exercising their sociological imagination, relating biography and history, with that they think about themselves and through their corporealities, within their bodies and respective contexts

**Key Words:** body; sociology teaching; education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dinâmica do compasso. ....	76
Figura 2 - Dinâmica. ....	77
Figura 3 - Portfólio 1.....	78
Figura 4 - Portfólio 2.....	78
Figura 5- Portfólio 3.....	79
Figura 6- Portfólio 4.....	79
Figura 7- Portfólio 5.....	79
Figura 8- Portfólio 6.....	79
Figura 9- Portfólio 7.....	80
Figura 10- Portfólio 8.....	80
Figura 11- Portfólio 9.....	80
Figura 12- Portfólio 10.....	80
Figura 13- Portfólio 11.....	81
Figura 14- Portfólio 12.....	81
Figura 15- Portfólio 13.....	81
Figura 16- Portfólio 14.....	81
Figura 17- Portfólio 15.....	82
Figura 18- Portfólio 16.....	82
Figura 19- Portfólio 17.....	82
Figura 20- Portfólio 18.....	82
Figura 21- Portfólio 19.....	83
Figura 22- Portfólio 20.....	83
Figura 23- Portfólio 21.....	83
Figura 24- Portfólio 22.....	83
Figura 25- Portfólio 23.....	84
Figura 26- Portfólio 24.....	84
Figura 27- Portfólio 25.....	84
Figura 28- Portfólio 26.....	84
Figura 29- Portfólio 27.....	85
Figura 30- Portfólio 28.....	85
Figura 31- Portfólio 29.....	85
Figura 32- Portfólio 30.....	85
Figura 33- Portfólio 31.....	86
Figura 34- Portfólio 32.....	86
Figura 35- Portfólio 33.....	86
Figura 36- Portfólio 34.....	86
Figura 37 - Questionamentos dos estudantes .....	87
Figura 38 - Representações sobre a Escola 1.....	89
Figura 39 - Representações sobre a Escola 2.....	90
Figura 40 - Representações sobre a Escola 3.....	91
Figura 41 - Representações sobre a Escola 4.....	92
Figura 42 - Representações sobre a Escola 5.....	94
Figura 43 - Representações sobre corpo e emoções 1.....	96
Figura 44 - Representações sobre corpo e emoções 2.....	97

Figura 45- Representações sobre corpo e emoções 3.....	98
Figura 46 - Representações sobre o corpo e emoções 4.....	99
Figura 47 - Representações sobre o corpo e emoções 5.....	100
Figura 48 - Representações sobre o corpo e emoções 6.....	100
Figura 49 - Representações sobre o corpo e emoções 7.....	101
Figura 50- Representações sobre o corpo e emoções 8.....	102
Figura 51 - Questões raciais 1. ....	107
Figura 52 - Questões raciais 3. ....	108
Figura 53 - Questões raciais 4. ....	109
Figura 54 - Questões raciais 5. ....	110
Figura 55 - Questões raciais 6. ....	111
Figura 56 - Aula no bosque. ....	117
Figura 57– Dinâmicas: balão, contato com a bola. ....	118
Figura 58– Dinâmicas: bastões.....	119
Figura 59 - Reflexões sobre o corpo 1. ....	122
Figura 60 - Reflexões sobre o corpo 2. ....	123
Figura 61 - Reflexões sobre o corpo 3. ....	124
Figura 62 - Reflexões sobre o corpo 4. ....	125
Figura 63 - Reflexões sobre o corpo 5. ....	126
Figura 64 - Reflexões sobre o corpo 6. ....	127
Figura 65 - Gênero e sexualidade 1. ....	135
Figura 66 - Gênero e sexualidade 2. ....	136
Figura 67 - Gênero e sexualidade 3. ....	137
Figura 68 - Gênero e sexualidade 4. ....	138
Figura 69 - Gênero e sexualidade 5. ....	139
Figura 70 - Gênero e sexualidade 6. ....	140
Figura 71 - Gênero e sexualidade 7. ....	141
Figura 72 - Gênero e sexualidade 8. ....	142
Figura 73 - Gênero e sexualidade 9. ....	143
Figura 74 - Gênero e violência de gênero. ....	144
Figura 75 - Entrada da exposição .....	145
Figura 76 - Representatividade e afeto na comunidade LGBTQIA+.....	147
Figura 77 - Representatividade e afeto na comunidade LGBTQIA+.....	148
Figura 78 - Corpo e emoção do masculino.....	149
Figura 79 - Corpo e emoção no masculino.....	150
Figura 80 - Desigualdade de gênero e raça.....	151
Figura 81 - Representações da mulher; violência de gênero.....	152
Figura 82 - Representações da mulher.....	153
Figura 83 - Família.....	154
Figura 84 - Bullying.....	155
Figura 85 - Bullying.....	156
Figura 86 - Doença e normalidade.....	158
Figura 87 - Somos gamers não assassinos.....	159
Figura 88 - Corpo e auto-estima.....	160
Figura 89 - Portfólios biopolítica 1.....	163

Figura 90 - Portfólios biopolítica 2.....	164
Figura 91 - Portfólios biopolítica 3.....	165
Figura 92 - Cinema nazista.....	166
Figura 93 - Corpo e estética do nazismo-fascismo. ....	167
Figura 94 - Corpo e estética do nazismo-fascismo e materiais didáticos. ....	168
Figura 95 - Corpo e estética nazi – fascista; biopolítica.....	169
Figura 96 - Biopolítica. ....	170
Figura 97 - Biopolítica. ....	171
Figura 98 – Por qual motivo estudamos o corpo nas aulas de Sociologia? .....	174

## LISTA DE SIGLAS

CIC	Cidade Industrial de Curitiba
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia
LER	Lesão por exercício repetitivo
MEC	Ministério da Cultura e da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PN	Cota à pessoa negra
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo de Seleção Simplificada
PTD	Plano de trabalho didático
QPM	Quadro próprio do magistério
RCO	Registro de Classe On-line
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED-PR	Secretaria do Esporte e da Educação do Estado do Paraná
SNSP	Seminário Nacional de Sociologia Política
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCL	Trabalho de Conclusão de Licenciatura
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. ESTADO DA ARTE</b> .....	22
1.1 O CAMINHO DO CORPO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: DE QUE CORPO FALAMOS? .....	24
<b>2. SOBRE A GÊNESE DA PESQUISA:</b> .....	33
2.1 PENSAR A CONDIÇÃO ESTUDANTIL E A TEORIA SOCIOLOGICA:.....	33
2.2 UM EXERCÍCIO DE ANAMNESE: A INCORPORAÇÃO DA CONDIÇÃO ESTUDANTIL: .....	35
2.3 O CÉREBRO NUM BARRIL : .....	41
2.4 (IN)CORPORANDO O HABITUS ESTUDANTIL: .....	44
2.5 UM POUCO DO PROJETO:.....	48
2.6 UM NORTE TEÓRICO, PEDAGÓGICO E POLÍTICO: .....	50
<b>3. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:</b> .....	52
3.1 CORPOGRAFIA.....	56
3.2 PONDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	60
3.3 AS ESCOLAS.....	61
3.4 ANÁLISES PRELIMINARES DO CORPO NOS DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA QUE AS ESCOLAS ADOTARAM.....	65
<b>4. CORPO E ALMA: FORMA E CONTEÚDO DA INTERVENÇÃO E NARRATIVAS A PARTIR DA CORPOGRAFIA</b> .....	68
4.1 BLOCO 1: CARTOGRAFIAR O CORPO.....	70
4.1.1 IMAGENS DAS DINÂMICAS DO 1º BLOCO: .....	75
4.1.2 IMAGENS DAS CAPAS DOS PORTFÓLIOS .....	78
4.1.3 IMAGENS DAS PERGUNTAS .....	87
4.1.4 IMAGENS SOBRE COMO PENSAM A ESCOLA .....	89
4.1.5 IMAGENS SOBRE CORPO E EMOÇÕES .....	95
4.2 BLOCO 2: “PELE ALVA, PELE ALVO”.....	103
4.2.1 PRODUÇÃO DE IMAGENS SOBRE RAÇA RETIRADAS DOS PORTFÓLIOS. ....	106
4.3 BLOCO 3: DESACOMODAR, DESTERRITORIALIZAR O CORPO .....	113
4.3.1 IMAGENS DAS DINÂMICAS .....	117
4.4 BLOCO 4: HÉXIS CORPORAL.....	120

4.4.1	IMAGENS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....	121
4.5	BLOCO 5: CORPOS QUE DANÇAM.....	128
4.5.1	IMAGENS DAS PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	134
4.6	A EXPOSIÇÃO CORPOGRAFIA .....	144
4.6.1	EXPOSIÇÃO CORPOGRAFIA COM O 1ºB NO COLÉGIO PROTÁSIO DE CARVALHO.....	146
4.6.2	EXPOSIÇÃO CORPOGRAFIA COM O 1ºB NO COLÉGIO ARLINDO CARVALHO DE AMORIM.....	157
4.6.3	EXPOSIÇÃO COM O 3º A NO COLÉGIO ARLINDO CARVALHO DE AMORIM .....	161
4.7	APRENDENDO SOBRE OS SENTIDOS QUE ELES E ELAS ENCONTRARAM.....	171
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

A Sociologia<sup>1</sup> no ensino médio tem como objetivo promover o pensamento científico e fomentar nos estudantes a capacidade analítica crítica sobre os fenômenos sociais. A partir disto, é esperado que estudantes se apropriem de ferramentas que possibilitem um olhar desnaturalizado sobre as desigualdades sociais – nas muitas formas que se assumem no interior de uma sociedade –, sobre a construção das diferenças, sobre as estruturas, formas e exercícios do poder. Podemos ainda destacar que cabe à disciplina, científica e pedagogicamente, a problematização de uma lógica de pensamento estática e determinista sobre a realidade social que dá aos fatos sociais uma aparência de causalidade simplista, de modo a contribuir para expor a multiplicidade de variáveis que atravessam um fenômeno social, e, assim, estimular a ampliação conceitual analítica sobre os fenômenos sociais.

Pensar as ciências sociais em sala de aula é, também, dedicar-se a analisar formas e sentidos para a transposição didática de seus conhecimentos; é analisar a comunidade escolar; é pesquisar políticas públicas educacionais; é a dedicação sobre as juventudes e suas realidades; é dar corpo às teorias do trabalho a partir da prática docente inserida em um contexto de dificuldades referentes à crise estrutural do sistema capitalista, de seus desdobramentos no âmbito educacional e na precarização de suas condições de trabalho, bem como, entender a realidade de uma disciplina com incipiente tradição pedagógica na educação básica<sup>2</sup>. Os desafios são ainda mais intensos pelas especificidades da área que tem como objeto de estudo a realidade social em constante transformação, está, marcada por divergências teóricas e metodológicas (JINKINGS, 2011); o que, por sua vez, exige que a docência em Sociologia para a educação básica seja sustentada em uma prática constante de pesquisa e ensino.

O programa do Mestrado Profissional em Sociologia se debruça diante desses desafios pedagógicos, educacionais, políticos, teóricos e práticos, investindo no aprimoramento da formação dos professores da área, entendendo as Ciências Sociais como atividade docente e cognoscente e as pesquisas inseridas em seu programa como uma Sociologia da Sociologia na

---

<sup>1</sup>Ainda que a disciplina no Ensino Médio seja denominada como Sociologia, seu corpo teórico no conteúdo institucional pertence às três grandes áreas das ciências sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.

<sup>2</sup>A disciplina tem uma trajetória histórica de intermitência, sua consolidação e legitimação como disciplina científica na escola têm sido fruto constante de luta por parte dos cientistas sociais, professores da disciplina na escola, pelos sindicatos de professores, pelas universidades públicas e por parte de alguns representantes políticos do Legislativo

escola. Em vista disso, este trabalho apresenta uma intervenção pedagógica ao conteúdo da Sociologia no ensino médio que traz o corpo como proposta teórica e didática.

Uma das intenções que norteou esta pesquisa – da construção, aplicação, à análise e mensuração de seus resultados – foi transformar a proposta de intervenção pedagógica em um material acessível, disponível e replicável (adaptável) para professores da disciplina, a fim de oferecer uma possibilidade de trabalho em sala de aula sobre uma temática que, conforme apontam análises, ainda não tomou forma no conteúdo disponibilizado institucionalmente nos livros didáticos da disciplina.

O pressuposto fundamental que sustenta este estudo, bem como a intervenção pedagógica proposta, é aquele apontado por Florestan Fernandes, em 1954, ao defender que a Sociologia deve ser ensinada aos secundaristas, pois a disciplina pode “contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos e administrativos” (FERNANDES, 1980, p. 109). Os apontamentos do patrono da Sociologia brasileira podem ser pensados, trabalhados e potencializados também a partir da perspectiva do corpo nas ciências sociais, afinal, as desigualdades sociais existentes na sociedade contemporânea, que estão contempladas como objeto de reflexão no currículo da Sociologia na educação básica, expressam-se concretamente em violências sobre corpos que perecem por sofrimentos subjetivos e objetivos. Assim, é possível trazer o corpo à análise enquanto objeto privilegiado que “está no cruzamento de todas as instâncias da cultura [é, portanto] um observatório de alta fidelidade para os técnicos das ciências sociais” (LE BRETON, 2012, p. 31).

Ressalta-se, desta maneira, que os objetos de estudo das Ciências Sociais são inerentes às experiências cotidianas dos sujeitos. Ou seja, estudantes de ensino médio, ao terem o primeiro contato com esta área de conhecimento, já possuem, em seus cotidianos, um universo simbólico - construído mediante o processo de socialização - e que costumeiramente remontam, de forma fragmentada e reificada, concepções sobre trabalho, religião, política, cultura, gênero, sexualidade, etnia, raça, corpo, entre outras, conforme destacado por Octavio Ianni. O autor aponta que os docentes de Sociologia frequentemente irão “se defrontar com o reconhecimento de que o aluno já dispõe” (IANNI, 1985, p. 329) o que é um desafio, mas também uma vantagem inerente à docência na área. Nessa perspectiva, também é tarefa dos e das docentes entender e analisar esse reconhecimento do social que os e as estudantes dispõem, bem como, incentivar que desenvolvam o olhar sociológico para contexto social, cultural e político em que estão inseridos e inseridas.

Orientada por estes apontamentos de Ianni, um dos desafios para esta pesquisa-intervenção foi pensar o corpo como objeto das Ciências Sociais em sala de aula e abordá-lo, com um exercício constante de pensar-formular a transposição didática, partindo do arcabouço científico que a disciplina acumulou. O privilégio para professores e professoras é empreender esta tarefa tendo como referência a experiência vivida pelos e pelas estudantes em todas as suas rotinas: ou seja, em seus corpos. Entender o corpo como campo de estudo das humanidades possibilita iluminar as “lógicas sociais e culturais que envolvem” (LE BRETON, 2012, p. 7), uma vez que ele está encarnado de representações, de imaginários, de relações simbólicas, demarcando lugares sociais e identidades, sendo receptor e produtor de sentido ao mundo social.

Sob este ângulo, o corpo não é um acessório da existência no mundo, ele é a existência social (in)corporada e demarcada pelo seu contexto político, histórico, econômico, social e cultural. As relações sociais acontecem com, através e pelo corpo. O olhar e a prática sobre ele estão apoiados em representações reconhecidas e legitimadas a partir das instituições sociais como a família, a igreja, o Estado, a escola, a mídia e, ainda, sobre um monopólio discursivo das ciências médicas, biológicas e das ciências do esporte. Nesse sentido, o corpo está inserido em uma sociedade de tradição majoritariamente cristã, de base paulina, de modernidade cartesiana e de sistema econômico capitalista. Com isso, ele é entendido de forma dicotômica e inferiorizada e, por isso, é o lugar do pecado, logo, merece controle; é máquina que se decompõe, logo, precisa de intervenção para adiar sua finitude; é desobediente e, portanto, precisa do adiestramento de todas as suas funções físico, mecânicas e psicológicas para sua maior produtividade, para o silenciamento da vontade e castração da sua força política.

O corpo, conforme Olga Sabido Ramos e David Le Breton, é objeto de estudo legítimo na área das Ciências Sociais, compreendendo parte da obra de autores como Georg Simmel, Erving Goffmann, Norbert Elias, Marcel Mauss, Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant, Michel Foucault, Judith Butler, Bell Hooks, sendo, portanto, possível admit-lo como legítimo ao conteúdo de Sociologia pensado para estudantes do ensino médio.

A partir destas informações iniciais sobre o corpo nas Ciências Sociais e a possibilidade de abordá-lo como conteúdo na disciplina de Sociologia na educação básica, passamos para a apresentação do objeto dessa pesquisa e a descrição da organização deste trabalho e de seus capítulos.

A Corpografia, nome dado à intervenção, foi feita em quatro salas de aula do ensino médio e em duas escolas públicas distintas na cidade de Curitiba. Ainda que inicialmente o projeto tenha sido pensado somente para duas turmas do 1º ano, com o decorrer da intervenção,

atravessado pelas demandas que o campo apresentou e também pelas possibilidades que esta pesquisadora docente encontrou, foi possível ampliá-la a mais três turmas de 1º ano e uma turma de 3º do ensino médio.

A Corpografia se articula a partir das seguintes perguntas e são, ao mesmo tempo, o eixo desta pesquisa: é possível uma experiência didática na disciplina de Sociologia que privilegie a corporalidade como um espaço de aprendizagem? Há formas de contribuir para que os e as estudantes entendam suas corporalidades para além da lógica fabril e da condição fisiológica e estética? Dentro do ensino das Ciências Sociais, é possível iluminar esse corpo como simbólico, social e político? As Ciências Sociais do corpo no ensino médio podem trazer luz ao entendimento sobre as desigualdades em suas muitas esferas? Podem contribuir para que os e as estudantes se apropriem de conceitos sociológicos tais quais raça, gênero, sexualidade, etnia, cultura, diferença e etc.? O conteúdo é potente para as operações de estranhamento e desnaturalização às análises sobre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, poder e dominação? Contribui para problematizar práticas sociais violentas como o racismo, a LGBTfobia, o machismo, o etnocentrismo, a xenofobia, gordofobia, bullying e etc? Quais são os sentidos e percepções encontrados pelos e pelas jovens estudantes a partir da abordagem desse conteúdo e da aplicação desta intervenção?

Partindo destas perguntas, as hipóteses que sustentam o presente trabalho são que essa intervenção didática tem potencial de estimular nos e nas estudantes a apropriação conceitual respectiva à área; de proporcionar a reflexão sobre o corpo e sua relação com o mundo social, político e cultural e de contribuir para que estudantes exercitem a imaginação sociológica<sup>3</sup> em que consigam relacionar biografia e história, ou seja, para que pensem em si mesmos, com e através de suas corporalidades, em seus respectivos contextos.

Assim, pesquisa, pesquisadora e professora se colocaram no desafio de pensar, cada vez mais, a prática docente no que tange teorizar, pesquisar, organizar e propor alguma possibilidade de entendimento aos problemas sociais, nos quais o saber científico das Ciências Sociais também está incluído.

Nesse sentido, a proposta deste estudo é, em sua primeira parte, trazer uma revisão bibliográfica acerca do corpo dentro das Ciências Sociais e suas abordagens; o corpo para a

---

<sup>3</sup> Conceito cunhado por Charles Wright Mills em que demonstra que a Imaginação Sociológica é uma qualidade necessária para todos aqueles que desejam ter autoconsciência social e histórica, pois, é ela que permite desenvolver a razão e que consegue ultrapassar o entendimento comum sobre o contexto no qual se está inserido. É através dela que se torna possível enxergar as inter-relações entre a estrutura social e o impacto de todos os arranjos históricos, sociais e econômicos dessa estrutura sobre as ações do indivíduo.

escola e o corpo nos livros didáticos de Sociologia. No segundo capítulo, de forma ensaísta, demonstrar o que antecedeu a pesquisa e deu corpo a ela e, entrelaçada a essa escrita, que também é balizada e problematizada a partir da experiência e trajetória da pesquisadora, abordar o balanço da produção das Ciências Sociais acerca do corpo; justificar sua pertinência e importância ao conteúdo da disciplina no ensino médio; pensar acerca do corpo enquanto objeto de estudo das Ciências Sociais; problematizá-lo como proposta teórica e didática; e, em um terceiro momento, apresentar a proposta de intervenção sobre a temática; identificar/caracterizar o campo em que foi aplicada, experimentada; no quarto momento descrever os processos de aplicação e analisar os resultados da intervenção, considerando os desafios pedagógicos, em suas possibilidades e limites, bem como os sujeitos para quem a intervenção foi pensada.

## 1. ESTADO DA ARTE

Escrevi, apaguei e me questioneei sobre a pertinência deste capítulo tantas vezes que a única forma de voltar a escrevê-lo foi começar por demonstrar essa inquietação e o porquê dela, fazendo disso, também, uma proposta de trajetória para a minha própria pesquisa, junto a alguns caminhos percorridos por outros pesquisadores que me permitiram chegar até aqui.

Um dos primeiros questionamentos que me fiz sobre a pertinência deste capítulo foi sobre a relevância em escrevê-lo. Entre as muitas inquietações estiveram a insegurança de de ser repetitiva, pois venho trabalhando com a questão que aqui será exposta desde a graduação, durante os trabalhos apresentados em congressos na trajetória desse mestrado, bem como com o capítulo sobre o corpo no Dicionário de Ensino de Sociologia. Sei, racionalmente, que fazer ciência também acontece se aprofundando na pesquisa de forma a revisitar a teoria e a escrita.

No entanto, a despeito das inquietações apontadas, escolhi inserir este capítulo por duas reflexões. A primeira delas é a relevância em pensar corporalidade em um momento histórico atravessado pela Pandemia advinda do Coronavírus.

Escrevo esta dissertação em quarentena aplicada a partir dos protocolos da OMS. Como professora de Sociologia do ensino médio, me encontro inserida, como a maioria dos e das docentes no Brasil neste momento, em um contexto de confinamento residencial, sob trabalho remoto (aulas online) e estou exausta. Obviamente que o esgotamento das forças vitais se dá em conjuntura de precarização do trabalho docente e da sobrecarga de trabalho que se acirram e se tornam ainda mais visíveis sob as formas do chamado home Office.

Contudo, dentro dessa análise macroestrutural das condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, há uma variável importante a ser considerada: as formas de interação de aula a partir desse novo palco que são as plataformas virtuais. Nesse sentido, me parece que este capítulo mostra razoabilidade para fundamentar eixo corpo-ensino de Sociologia. Acredito que meus colegas professores e professoras, assim como eu, terminam o dia de trabalho com os olhos extremamente cansados e estão acometidos por LER como nunca antes; no entanto, sinto que a análise é mais complexa. Sinto-me extremamente cansada e completamente sufocada em tentar caber e me conter em uma tela quadrada e minúscula; é fatigante escutar, na maior parte do tempo, a minha própria voz e imagino que para os e as estudantes seja um tédio sem fim; o silêncio angustia porque não sei se é ausência, reflexão, dúvida ou porque a temática da aula é sem sentido; há um esforço enorme para tentar ler os

gestos, as feições, a expressividade dos e das estudantes<sup>4</sup> (quando abrem a câmera); escuto a voz dos e das estudantes com atraso ao que vejo expresso em seus rostos e é como se tivesse que recorrer a uma leitura contextual que envolve uma tarefa extra: dar conta do atraso na totalidade da comunicação; sinto-me, incomodamente, exposta, porque além de tentar entender o que estudantes expressam tenho que dar conta de olhar, literalmente, pra mim mesma durante a aula; só tenho meu corpo, meu cheiro, minha textura e as dimensões do quadrado do quarto de trabalho – sim, porque a instituição escolar também invadiu a minha casa e meu mundo privado – durante a aula<sup>5</sup>; as aulas acontecem em um ambiente de hiperestimulação nervosa do sentido visual, em um corpo sentado, contido, enquadrado, isolado, solitário e sob um dispositivo tecnológico que estabelece um novo palco de interação em que o imponderável do afetar e ser afetado pela relação de corpo-presente não entra nessa equação ensino-aprendizagem. A conjuntura do fazer docente em meio à pandemia joga luz sobre a importância dos aspectos da interação, da emoção, da corporalidade, dos sentidos, tanto para a análise do ambiente escolar, quanto para aqueles que destinam os estudos às condições de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Esse foi um dos sentidos encontrados por mim para trazer este capítulo.

Uma segunda questão que me parece pertinente é porque lembrei de algo que foi determinante na minha graduação e na continuidade do tema de pesquisa durante o mestrado: um de meus professores fez chegar às minhas mãos a tese de doutorado da bailarina Juliana Neves Simões Gomes, *Entre o ar e o chão: Metier de bailarinos na cidade de São Paulo*, defendida no departamento de Sociologia da USP, entendendo que este trabalho pudesse ser provocativo e conduzisse à outras referências e abordagens que ainda não conhecia. O trabalho da autora não só me ofereceu referências como me permitiu pensar que o corpo, enquanto objeto de análise da Sociologia, é possível e já existe uma agenda de pesquisa sob a qual poderia inserir minha temática de trabalho.

Dessa forma, se há sentido na escrita deste capítulo, ele não se dá, exclusivamente, como defesa deste trabalho perante banca examinadora, ou para demarcar um estado da arte teórico, mas, também, tal qual o trabalho da Juliana Gomes para mim, nas formas como ele será apropriado por quem ler buscando um ponto de partida, um chão um pouco mais batido.

---

<sup>4</sup>Quando estudantes abrem a câmera, obviamente. Tampouco acho pertinente pedir para que abram suas câmeras uma vez que a escola, enquanto instituição, já pratica inúmeras violências se, com aquilo que é chamado de ensino remoto, invadiu suas casas, o ambiente privado familiar. Abrir a câmera além de uma invasão de suas privacidades também implica em tornar visíveis as desigualdades e diferenças entre os estudantes que, muitas vezes, no chão da escola não ganham protagonismo na sociabilidade que estabelecem entre eles.

<sup>5</sup>Me questiono sobre qual seria o conceito aqui para tratar as circunstâncias sob seus devidos termos. Na ausência dessa resposta, chamo de aula.

Considerando também que este programa de mestrado profissional tem como uma das proposições que os trabalhos finais forneçam materiais para que nós, docentes em Sociologia no ensino médio, pensemos possibilidades para as muitas salas de aula, então, este capítulo tem, no seu limite, a razoabilidade de oferecer algum estofo teórico para sustentar a abordagem do corpo dentro das aulas de Sociologia.

Portanto, a relevância está e se dá na relação com a leitura que será estabelecida a *posteriori* e espero, sincera e despretensiosamente, que corporifique e incorpore potencialidades ao trabalho docente e de pesquisa de quem buscou esta dissertação como possibilidade.

### **1.1 O caminho do corpo nas ciências sociais: de que corpo falamos?**

A filosofia ocidental estabelecida a partir de Platão balizou uma tradição de suspeita sobre tudo que advém do corpo e do próprio corpo (GARAUNDY, 1980; LE BRETON 2013). Assim, o que pertence aos sentidos, ao sensível e a dimensão da experiência atrelada à existência encarnada é de menor valor, fonte não fidedigna de produção e relação com o conhecimento. O Corpo é imperfeito, finito e vulnerável a paixões e fraquezas e, portanto, inferior ao intelecto, à alma. Le Breton e Turner (2014) mostram que essa tensão entre inteligência e sensibilidade, entre forma e desejo e essa noção de efemeridade e superficialidade do corpo é o que fornece fundamento para o dualismo corpo-alma/ corpo-mente que sustenta os pressupostos das práticas sociais e os imaginários coletivos acerca do lugar que o corpo ocupa e os sistemas de interdições e indicações às corporalidades.

O dualismo teve um acirramento a partir do cristianismo organizado, segundo a narrativa bíblica, pelo apóstolo Paulo. Com os socráticos, temos corpo e mente como entidades opostas, sendo o corpo de menor valor na equação. No entanto, a dimensão dos desejos e da experiência não são condenáveis, já com o cristianismo helenizado (TURNER, 2014) há a prescrição de interdição do corpo e tudo do que dele decorre que não só uma dicotomia, mas uma disputa: corpo versus espírito, em que o primeiro, encarnação do pecado original, é suspeito e responsável pelo pecado e, portanto, lócus do mal que afasta humano e divindade.

O cristianismo estabelece uma prática de ódio ao corpo e do controle ascético da existência carnal. Desta forma, ao corpo está o pecado e, assim, à carne cabe o castigo, o flagelo, a doença e à morte, pois é, essencialmente profano, imoral, indecente; portanto, deve ser controlado, contido, castigado, purificado e qualquer vazão ao desejo e a uma experiência dos sentidos é cerceada, negada, interditada e punida. O corpo “aparece dessa maneira como o

limite insuportável do desejo, sua doença incurável” (LE BRETON, 2013, p. 13). Garaudy aponta que, inclusive, ritos adotados pela igreja cristã primitiva, que eram advindos das religiões populares, como danças e conjunto de gestualidades, majoritariamente executado por sacerdotisas/profetizas mulheres, foram, progressivamente, proibidos a fim de aquietar os corpos durante as celebrações, bem como de definir e legitimar uma narrativa de um deus único que é masculino e, nesse sentido, não pode ser manifesto e protagonizado pelo corpo feminino. Ao corpo as paixões, o pecado, as emoções, o sensível, o feminino; ao espírito a razão, a cognição, o divino, o controle, a sabedoria, o masculino.

Com o advento da modernidade, as formas religiosas de falar, pensar e teorizar sobre o mundo passaram a disputar espaço com as formas laicizadas de análises sobre fenômenos da natureza e fenômenos sociais. O método científico e a racionalização das técnicas vão irrompendo luz sobre a escuridão institucionalizada historicamente na produção de conhecimento. Entretanto, o pensamento moderno, mesmo que secular, ainda sustentou uma episteme dualista ao observar, descrever, experimentar e teorizar o corpo. Mesmo que o dualismo mecanicista seja anterior a Descartes, tal qual aponta Le Breton, o *cogito (cogito, ergo sum*, ou penso, logo existo) cartesiano jogou o pensar como forma mais elevada da prática humana e o corpo como máquina – surpreendentemente eficiente em seu funcionamento e estrutura, sem dúvida – que oferece, no limite, um tempo útil de otimização de suas forças antes de seu desgaste. Corpo é, assim precário, efêmero, e parte considerável de sua qualidade está no suporte que oferece à mente, à cognição.

Nesse imaginário que tende a redefinir as condições de existência, o corpo torna-se o meio cada vez menos necessário pelo qual as máquinas se desenvolvem e reproduzem. A luta contra o corpo revela sempre mais o móvel que a sustenta: o medo da morte. Corrigir o corpo, torná-lo uma mecânica, associá-lo à ideia da máquina ou acoplá-lo a ela é tentar escapar desse prazo, apagar a “insustentável leveza do ser” (Kundera) (Ibidem, p. 17).

Baruch Espinoza (1632-1677) um dos filósofos contemporâneos de René Descartes (1596-1650) que rompe com a tradição dualista e traz à tona, em seu conceito de imanência, a relação inseparável entre pensar e movimentar, entre corpo e mente, entre conhecimento e experiência (LE BRETON, 2013). Porém é o mecanicismo cartesiano que fundamenta e sedimenta a episteme das ciências médicas e biológicas até à contemporaneidade. Os imaginários e técnicas sobre o corpo dissociam humano de seu corpo, sustentam intervenções no maquinário de osso, sangue e músculo para que se torne, progressivamente, mais útil, mais usável, melhor aproveitado e que suas funções sejam melhor administradas, seus excessos e

excreções sejam purificados e distanciados; para que, dessa forma, se retarde o envelhecimento, a doença e a morte. É um corpo como “alter ego” (Idem, p. 15), esvaziado de valor, “declinado em peças isoladas” (Ibidem, p. 16) e essa é a herança epistemológica nas ciências sociais dos séculos XVIII e XIX.

O isolamento do corpo nas sociedades ocidentais (eco longínquo das primeiras dissecações e do desenvolvimento da filosofia mecanicista) comprova a existência de uma trama social na qual o homem é separado do cosmo, separado dos outros, separado de si mesmo. Em outras palavras, o corpo da modernidade, aquele no qual são aplicados os métodos da sociologia, é o resultado do recuo das tradições populares e o advento do individualismo ocidental e traduz o aprisionamento do homem sobre si mesmo (LE BRETON 2012, p. 31).

Esse resumo introdutório é para situar, brevemente, os pressupostos que sustentaram o olhar sobre o corpo que deixa herança também na história do conhecimento das Ciências Sociais. Ciência filha da modernidade e que se constrói também como sujeita de seu tempo, não teve no corpo e nas emoções objetos de predileção e relevância na agenda. Dentro da história das Ciências Sociais, o corpo já esteve atrelado a pressupostos sob o eixo analítico natureza e cultura, que conferiram supremacia à ordem biológica (TURNER, 2014; LE BRETON, 2013). Roque Barros de Laraia (2005), mostra, por exemplo, que a Antropologia do séc. XIX desenvolveu uma série de metodologias que estudou os corpos e as corporalidades para sustentar modelos de análise sob o arcabouço conceitual do darwinismo social. Métodos que olhavam as diferenças entre os grupos humanos a partir do escrutínio da cor da pele, tipo de cabelo, medida dos crânios, altura, peso, tamanho dos membros superiores e inferiores, desenho da arcada dentária, e que se sustentavam em noções de evolução e modelos de sociedade consideradas como padrão civilizatório mais evoluído e, portanto, o caminho último para a trajetória dos outros povos. Como apontado, não era o corpo o foco da análise, a despeito de ser o corpo um dado: manipulável, observável, comparável, medível para determinar as diferenças entre os grupos humanos; o corpo, exclusivamente dos que eram considerados “menos civilizados/desenvolvidos”, era o acidente do acaso biológico, que localizava e determinava o destino. O corpo era desprovido da agência daqueles que o possuíam/habitavam/existiam.

De imediato, o destino do homem se inscreve na conformação morfológica; a “inferioridade” das populações destinadas à colonização ou já colonizadas por “raças” mais “evoluídas”; justifica-se o destino das populações trabalhadoras (*e escravas*) por alguma forma de debilidade. (...) Mede-se, corta-se, fazem-se autópsias, classificam-se incontáveis sinais transformados em índices a fim de decompor o indivíduo sob os auspícios da raça ou da categoria moral. O corpo torna-se descrição da pessoa,

testemunha de defesa usual daquele que o encarna. O homem não tem poder de ação contra a “natureza” que o revela; sua subjetividade só pode acrescentar pormenores sem reflexos sobre o conjunto” (LE BRETON, 2012, p. 17).

A segunda metade do século XIX representa a construção de novos horizontes paradigmáticos que possibilitaram ampliação teórica para com a análise do corpo e das emoções. O corpo vai ganhando mais terreno enquanto construção simbólica e, progressivamente, afasta-se do determinismo biológico.

Podemos citar alguns trabalhos<sup>6</sup> que contribuem nesse sentido: o de Edward Taylor (1832-1917), em 1871, com a definição de cultura<sup>7</sup>; o de Lewis Morgan (1818-1881) investigando sistemas de parentesco e mostrando que são sistemas variáveis entre os grupos humanos; o de Alfred Kroeber, (1876-1960), apontando para a distância não só conceitual, mas observável entre o biológico e o cultural, afirmando que as práticas humanas são norteadas por aquilo que é aprendido, transmitido e significado e que nos diferenciamos de outros animais não humanos por “duas notáveis propriedades: a da comunicação oral e a capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente seu aparato biológico” (LARAIA 2005, p. 331). Outro trabalho que podemos usar como exemplo é o de Claude Lévi-Strauss (1908- 2009), *As Estruturas Elementares do Parentesco*, em que nada afirma que interdito e o prescrito relacionado ao incesto obedecem à ordem das instituições e não do instinto biológico e, nesse sentido, mesmo que o incesto tenha o caráter da “universalidade das tendências e dos instintos, tem o caráter coercitivo das leis e das instituições” (LÉVI-STRAUSS 2009, p. 47). Aqui, vele dizer que a atividade sexual humana não responde ao caráter utilitário presente na ideia de instinto, reprodução e evolução; antes, é invenção, é criação, é linguagem e, portanto, o desejo, o desejante e o desejado são construídos no interior da cultura e sob a lógica simbólica do grupo humano em que se estão inseridos<sup>8</sup>. O trabalho de campo, a etnografia, “as diferenças culturais como a chave para o entendimento das sociedades humanas” (LARAIA

---

<sup>6</sup> Falo de alguns trabalhos porque esta pesquisa não se trata, exclusivamente, de uma revisão teórica e sim de uma intervenção pedagógica ao conteúdo de sociologia no ensino médio. Este capítulo foi pensado por mim como uma revisão bibliográfica inicial que traga o panorama da trajetória do objeto corpo dentro das ciências sociais para que assim também tenha um uso didático tanto na pesquisa quanto na abordagem da temática em sala de aula. Para um trabalho de revisão teórica mais completo há obras como: *Sociologia do Corpo*, 2012, de David Le Breton; *Corpo e Sociedade*, 2014, de Bryan S. Turner; *Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas*, 2001, de Sônia W. Maluf; *Cuerpo, espacio y emociones. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales*, 2013, organizado por Paula S. Villagran e Miguel Aguillar.

<sup>7</sup>“(…)amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma dada sociedade” (LARAIA 2005, p. 326-327).

<sup>8</sup> Em sala de aula, quando trato de temáticas como cultura e a construção do gosto e dos afetos, costume atravessar essa reflexão com uma abordagem sobre lógica dos parâmetros dos aplicativos de encontro. Tal abordagem tem mostrado uma apropriação e problematização muito qualificada pelos e pelas estudantes. Eles e elas mesmas trazem para o debate o como e porque fundamentam seus gostos de um jeito e não de outro.

2005, p. 329)<sup>9</sup> representam uma mudança paradigmática significativa no entendimento sobre o corpo. A antropologia contemporânea já rompeu com os métodos e pressupostos presentes na disciplina durante o séc. XIX e o exercício antropológico incide na desnaturalização sobre o que pertence ao campo de ação humana. Logo, as abordagens sobre o corpo nas Ciências Sociais contemporâneas, ainda que periféricas em um primeiro momento – pelo menos no que condiz como objeto único de análise – ou presas a sistemas dicotômicos de análise, passaram a absorver propostas metodológicas que tivessem como fio condutor os componentes culturais, sociais e simbólicos:

Um sentido comum às várias abordagens antropológicas sobre o corpo – por diferentes e às vezes antagônicas que possam ser – é o de pensar o corpo como uma construção social e cultural, e não como um dado natural. A Antropologia busca desnaturalizar o que é visto como dado pela natureza – seja isso regra de comportamento e de classificação social (a proibição do incesto, por exemplo), seja própria noção de corpo – e mostrar as dimensões sociais e simbólicas desses fenômenos. (MALUF, 2001, p.88)

O trabalho de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) tampouco coadunava com teorias que explicavam os comportamentos humanos a partir de hipóteses biologizantes. Quando se dedicaram a estudar as condições de trabalho, moradia e salubridade da classe trabalhadora demonstraram que a conjuntura de produção dentro do sistema capitalista afetava a qualidade e a expectativa de vida dos trabalhadores, portanto, o corpo dos trabalhadores é formado/forjado a partir das relações de trabalho e o trabalho, por sua vez, é atividade de intervenção humana sobre a natureza.

Os autores, implicitamente, colocam o corpo construído dentro das condições socioeconômicas, portanto, pertencente à cultura, porém, o corpo não ganha protagonismo na análise que atende à demanda urgente de compreender e diagnosticar o funcionamento do universo produtivo advindo da Revolução Industrial e as condições de trabalho da classe operária no século XIX. A corporalidade é variável importante para o diagnóstico, contudo, é “subsumida nos indicadores ligados aos problemas de saúde pública ou de relações específicas ao trabalho” (LE BRETON, 2012, p. 16). Ainda que a sociologia do corpo, dentro de uma tradição mais ortodoxa da macrossociologia – em que a “estrutura não pode ser reduzida ao

---

<sup>9</sup> Laraia (2005) e Le Breton (2012) demonstram que, a despeito do desenvolvimento das pesquisas culturalistas, o discurso biologizante ainda encontrava campo em algumas obras e, questões como hereditariedade, fatores genéticos e necessidades fisiológicas ainda foram usados pela sociobiologia para explicar comportamentos sociais como atendendo à demanda biológica e ainda trabalhos como de Edward Osborne Wilson, em 1975, afirmando que as emoções e comportamentos humanos poderiam ser entendidos a partir do avanço dos estudos dedicados às estruturas bioquímicas mais elementares do corpo humano.

relacionamento entre indivíduos” (TURNER, 2014, p. 65) –, seja vista como de uma epistemologia pós-moderna ou pós-estruturalista<sup>10</sup>, o materialismo dialético permite pensar o corpo a partir do trabalho – corpo em ação que modifica a natureza – como produção do meio e produção de si, uma vez que o que são os indivíduos “coincide com sua produção” (MARX, ENGELS apud INGOLD 2019, pág. 25).

Trabalhos como o de Robert Hertz (1882-1915), conferem estofa teórico à abordagem do corpo pelo viés representacional. Na obra *A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa*, de 1909, o autor também enfrentava os pressupostos biologizantes de sua época, afirmando que a hierarquia das relações sociais e de poder, sejam elas sustentadas pelas questões de gênero, de raça, de classe, dos usos físicos do corpo – como a proeminência do uso da mão direita – não respondem ao fisiológico, antes, obedecem ao campo das “representações coletivas (marcadas pela polaridade de termos e a relação hierárquica entre estes – polaridade social cujo fundamento é a dicotomia entre sagrado e profano)” (MALUF, 2001, p. 24).

Até aqui o exercício foi mostrar uma teoria do conhecimento acerca do corpo e como ela toma forma dentro das Ciências Sociais. Também procurei apresentar os principais trabalhos que balizaram e possibilitaram um caminho para a introdução de uma Sociologia do corpo, propriamente dita, essa que se preocupa em investigar os imaginários e as lógicas simbólicas subjacentes ao seu uso e que disputa narrativa na tensão que compõe os distintos grupos sociais.

Ainda que na história das Ciências Sociais o corpo tenha sido marginal nas análises, ele vai ganhando cada vez mais campo, maior amplitude temática e passa a ser entendido como chave de leitura para novas perguntas sobre o passado (RAMOS, 2013). Há consenso entre Alberto Melluci, David Le Breton<sup>11</sup> e Olga Sabido Ramos que o corpo se estabelece como agenda a partir da década de 1960. Uma agenda inserida também em um contexto dos movimentos de contracultura, do desenvolvimento da categoria analítica do gênero e de o protagonismo do movimento feminista nas reivindicações sobre o direito ao próprio corpo, nos movimentos estudantis, nos levantes artísticos que questionavam o aprisionamento das estéticas do corpo, e Isadora Duncan fizeram com a dança moderna (GARAUDY, 1980). Ramos (2013) destaca, ainda, que a agenda corpo nas Ciências Sociais, ganha força na América Latina a partir da década de 1980.

---

<sup>10</sup>Cabe aqui colocar um questionamento feito por Foucault: “não seria mais materialista ainda estudar primeiro a questão do corpo e os efeitos do poder sobre ele?” (FOUCAULT *apud* TURNER, 2014, p. 66)

<sup>11</sup>Conforme o autor, posição corroborada nas análises de Bryan Turner (2014), a década de 1960 foi demarcadora de acontecimentos relevantes para se pensar o corpo sob outras lógicas como, por exemplo, a discussão do aborto, o avanço nas pesquisas e medicamentos para a contracepção.

Entretanto, vale ressaltar que George Simmel<sup>12</sup> (1858-1918), no começo do séc. XX, já abria possibilidades para pensar a existência corporal como experiência em relação intrínseca com a subjetividade. Simmel, ao se debruçar sobre as características da modernidade, bem como ao crescimento das metrópoles e a intensificação nervosa sobre os indivíduos, joga luz sobre o percepto como lócus de socialização e interpretação da realidade social. É no e pelo corpo que somos provocados a sentir o mundo. É o corpo que sente, percebe o social. O corpo não se separa do espaço que ocupa; o corpo interage; o corpo vê; o corpo escuta; o corpo degusta; o corpo cheira; o corpo exala. O corpo é uma estrutura complexa, que recebe constantemente estímulos sensoriais que formam um “prisma de significações sobre o mundo e que são modelados pela educação [intencional e interessada] e utilizadas segundo a história pessoal” e conforme os sentidos e valores atribuídos culturalmente para a “organização sensorial” (LE BRETON, 2016, p. 14, grifo nosso).

Norbert Elias (1897-1990), no final da década de 1939, já olhava para o conjunto expressivo e gestual, para as regras de comportamentos e costumes, para a formação dos gostos como ferramentas analíticas que possibilitavam pensar as relações sociais. Elias, no decorrer de sua trajetória vai, inclusive, desenvolver e fornecer fundamentos para o estudo sociológico no campo das emoções, sentimentos e afetos. O autor demonstra que os laços associativos dos grupos sociais passam pela aprendizagem social do afeto e da expressão dos sentimentos. Há, em cada grupo social, um vocabulário de sentimentos específicos que é lido pelos indivíduos do grupo porque esse vocabulário foi aprendido, incorporado, significado, compartilhado e transmitido. E é no corpo que essa equação acontece. Sim, obviamente temos o aparato biológico que possibilita o sorriso, por exemplo, mas a ação de sorrir só ganha sentido dentro de um grupo social coeso que compartilha os códigos que não somente possibilitam/provocam o riso, como permitem interpretá-lo e legitimá-lo na relação estabelecida.

Destarte, todo o caminho percorrido até aqui colhe, também, os frutos do trabalho de Marcel Mauss que, em 1934, aponta o corpo, ao longo da evolução humana, como o primeiro instrumento, a primeira ferramenta de ação no mundo e que é no e pelo corpo que apreendemos e nos comunicamos. É oportuno ressaltar que Mauss estava fazendo uma comunicação em uma conferência de psicologia, que, por sua vez, também construía suas hipóteses inseridas em um momento no qual os trabalhos da psicanálise ganhavam força, trazendo o corpo, as emoções,

---

<sup>12</sup>David Le Breton, um dos teóricos contemporâneos do corpo de grande relevância e protagonismo nas Ciências Sociais, fala em entrevista que Simmel e Mauss foram fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho. Entrevista disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=vq7t4wfb3\\_g&t=204s&ab\\_channel=UnBTV](https://www.youtube.com/watch?v=vq7t4wfb3_g&t=204s&ab_channel=UnBTV). Acesso novembro de 2020.

os comportamentos e sintomas para uma matriz analítica relacional sobre o indivíduo. Nesse sentido, o corpo deixa de ser observado como entidade abstrata, ou mesmo reduzido às suas condições biológicas, e sim como encarnação mais explícita - o próprio ser em suas relações sociais e culturais - de suas expressões individuais, desejos e resistências, e, dessa forma, como estrutura simbólica (LE BRETON, 2012; TURNER, 2014). Conforme destacou Maluf (2001) é em Mauss que o estudo antropológico e sociológico mais aprofundado sobre o corpo pode ser percebido, pois são em suas reflexões que são incorporadas à teoria social as múltiplas variáveis culturais que impactam a construção do objeto, mesmo que sua abordagem reduza estas variáveis às representações sociais.

Mauss demonstra que a diversidade das técnicas corporais desenvolvidas pela humanidade como a corrida, o nado, as caminhadas, técnicas de reprodução e de batalha, de higiene, de parto, de descanso e segurança rompiam com a determinação dada biologicamente e podem ser verificadas através do aprendizado e transmissões culturais, estas, por sua vez, encontram as outras perspectivas sociais, psicológicas, fisiológicas. Estudar as técnicas corporais, através deste recorte proposto por Mauss, possibilita o entendimento do conceito desenvolvido por ele: “Homem-Total” (MAUSS, 2003, p.405), ou fato social total. Que não só se trata de uma perspectiva teórica que questiona a leitura fisiológica e apriorista da corporalidade em seu sistema de relações sociais como considera, em sua análise, o biológico, o psicológico e o social, já que o conjunto que é nomeado “corpo” é uma condição que mescla e condiciona estes três elementos de maneira indissolúvel.

As técnicas corporais são “*habitus*”. Enquanto *habitus*, elas podem variar entre as sociedades, todavia são universais, já que podem ser apreendidas de forma sistemática através da educação formal ou não formal e através da imitação (mimetismo), configurando assim uma “razão prática coletiva e individual”. A tradição transmitida culturalmente através dos movimentos, dos usos simbólicos e físicos destes movimentos, é observada, mimetizada por crianças e legitimadas por um rigoroso sistema educacional (formal ou não) que valida proibições e recomendações sobre o uso do corpo. Desta forma, o que está em disputa são as formas e os sentidos atribuídos às técnicas corporais, não somente seus conteúdos e menos ainda suas utilidades imediatas.

Encontramos correspondência entre Mauss e as reflexões de Le Breton quando este aponta que “a aquisição das técnicas do corpo pelos atores depende de uma educação quase sempre muito formalizada, intencionalmente produzida pelo entorno da criança (ou do adulto que procura fazer outro uso das coisas do mundo)” (LE BRETON, 2012, p. 43). Ao lado desta elaboração teórica de Mauss sobre o corpo, Le Breton chama a atenção para uma metodologia

que implique uma abordagem sociológica onde não se reduza o corpo a um objeto técnico, preservando, assim, as possibilidades de elucidação e qualificação da análise acerca dos significados da vida social.

É relevante, metodologicamente, não recorrer ao isolamento analítico do corpo uma vez que só ganha sentido na teia de relações e interações que o compõem. Corpo e consciência não são entidades contrapostas e não há conhecimento descorporificado. Não é possível entender o corpo em abstração, mas sim em situação, tendo em conta que há códigos de sentido sociocultural inscritos nos indivíduos e que esses códigos são subjetivados a partir da experiência dos sentidos. Rituais, performances, recursos interpretativos, técnicas corporais, imaginários sociais sobre o corpo, práticas estéticas e medicamentosas, ideais de normalidade psíquica e motora, lógicas de aproveitamento produtivo da mão de obra, são fenômenos pertencentes à dimensão das práticas sociais com relação ao corpo e que podem estar sob a mira dos questionamentos das ciências sociais (NOBRE, 2020, P. 84).

O corpo, como mediador de todas as relações, é linguagem em movimento, suscita diálogos que articulam sentidos e significados e que, por sua vez, fazem dele matriz de símbolo e objeto do pensamento (MALUF, 2001); é habitar e existir (INGOLD, 2019), é ação; demarcador expressivo e observável da construção identitária; recebe, incorpora e produz sentidos (RAMOS, 2013); ele intervém e cria o mundo; é o lócus em que se materializam as dimensões normativas e prescritivas das instituições sociais; é alvo direto do escrutínio de suas funções e desejos para o controle de sua ação e pela manutenção da ordem institucional (FOUCAULT, 2010). É o corpo trabalhador que experimenta, escarificado em sua carne, a existência e sua força vital reificadas em mercadoria (BOLTANSKI, 2004). A classe trabalhadora entende sua corporalidade partir de seu uso para o mundo produtivo. A ordem social é estruturalmente conformada e incorporada; damos corpo, sentimos corpo, corporificamos o comportamento e o gosto de classes, os lugares sociais que nos sentimos autorizados a estar, ao hábito e prática de estudo, papéis de gênero; é pelo, com e no corpo – vestimentas, etiqueta, gestos – que situamos nossa trajetória e nos diferenciamos (BOURDIEU, 2001). É no corpo trabalhador - que é o corpo e com o corpo em situação -, como condição básica de experiência, que somos afetados e afetamos; é o corpo que interpreta o marco de sentidos das interações sociais; é no corpo em situação que ficam mais visíveis as assimetrias nas relações de poder; é o corpo que ocupa o espaço e o tempo e é também ocupado pelo espaço e pelo tempo (GOFFMANN, 1979). O corpo não é um dado, ele não existe fora das teias de relações que o cercam e não está dissociado daquele que o habita e é habitado.

## **2. SOBRE A GÊNESE DA PESQUISA:**

Provoco-me a pensar a teoria sociológica a partir da minha experiência enquanto estudante e enquanto professora. Estabeleço esta prática não para minimizar o alcance da Sociologia, mas na tentativa de materializar didaticamente os conceitos, de modo a estimular em mim e a partir de mim o exercício sociológico da compreensão sobre o mundo. Com esse objetivo, faço, nessa primeira parte, uma anamnese da minha trajetória escolar ao mesmo tempo em que coloco o objeto dessa pesquisa no divã para que passe pelo processo de análise que se fez importante para o amadurecimento da própria pesquisa, para o exercício de elaborar a própria experiência e também para pensar a intervenção pedagógica a partir de um corpo-estudante, o meu. Isso, na tentativa constante de aproximar, o máximo possível, a proposta dos e das estudantes, como forma de controlar, evitar, uma prática docente que pode ser colonizadora dos corpos e subjetividades desses e dessas jovens<sup>13</sup>.

### **2.1 Pensar a condição estudantil e a teoria sociológica:**

Fui uma criança e adolescente bastante inquieta nos anos escolares e acredito que dei muito trabalho aos meus professores e professoras. Ainda hoje, estar sentada quatro horas para estudar é uma prática difícil para mim. A escrivinha no quarto de casa, a carteira da universidade e da escola sempre foram um lócus que exige certo disciplinamento desse ser-corpo inquieto. A concentração necessária para estudar dessa forma é um treino, de alguma maneira, violento para quem, assim como eu, é proveniente da classe trabalhadora e que entende e usa o corpo em ação como ferramenta de trabalho. Essas memórias ganham sentido com os apontamentos de Bell Hooks (2013), quando este diz que a classe social molda as maneiras como se entende o mundo e defende que esse “entender o mundo” não se restringe ao campo da abstração, antes, se efetiva concretamente na existência, ou seja, no corpo.

---

<sup>13</sup>Não pretendo romantizar e/ou idealizar a tarefa docente a ponto de alienar minha prática às condições estruturais em que a escola e seus agentes estão submetidos. Reconheço a escola e o processo educativo como caminho possível a uma sociedade mais humanizada, bem como, não me furto à crítica da escola enquanto instituição parametrizada pelo Estado em uma sociedade de economia capitalista que está inserida em um contexto de reprodução das violências que acometem, principalmente, as populações mais pobres e trabalhadoras. Digo isso para reforçar que, dificilmente, a prática docente esteja imune a essas relações de poder verticalizadas que reproduzem, dentro de sala de aula, violências simbólicas e físicas. O que quero ressaltar aqui é que, antes de tudo, há o exercício de me humanizar nesse processo e, portanto, entender limites; também, se configura um movimento de pensar e analisar a docência e, dessa forma, uma proposta de experiência docente que se sustenta sob um pressuposto de formulação e aplicação da proposta de intervenção que igualmente parta das demandas dos sujeitos, ou seja, dos e das estudantes.

Permita-me um parêntese antes de continuar. O treino do corpo, mais ou menos violento, não é exclusivo às instituições, aqui no caso, às instituições escolares (FOUCAULT, 2010). Marcel Mauss já apontava, em 1934, que as técnicas corporais estão presentes em todos os tipos de sociedade e em todos os processos de socialização. O que muda são suas formas, seus usos, suas cargas simbólicas e a quem é dado à legitimidade para a transmissão dessas técnicas. Assim, todos os grupos sociais têm como prática um exercício de regramento, controle e sentido à corporalidade de seus indivíduos. Quais as lógicas subjacentes, como, por quais canais, por quem e porque esses regramentos das técnicas corporais são variáveis em cada sociedade e o regramento do Corpo, nos mais diversos grupos sociais, não está isento de certa forma de violência, de imposição, de adestramento e muito menos de contradições internas ao grupo social em questão. Contudo, o que busco analisar nesta pesquisa é a escola que eu vivenciei e vivencio, e ela está localizada num tempo e espaço específico, a saber: enquanto estudante, escola pública estadual no município de Curitiba, um centro urbano, inserida em um contexto de retomada gradual da democracia brasileira e em economia capitalista durante a década de 1980 ao fim da década de 1990; enquanto professora, escolas públicas estaduais em bairros periféricos de Curitiba, em regime democrático<sup>14</sup>, no ano de 2019.

O ato de estudar, conforme o pressuposto da escolarização requer treino do e no Corpo. O estímulo à atividade intelectual precisa de um tipo de socialização que discipline o Corpo em prol da mente, como entidades divididas e em contradição, em que o sucesso de uma dessas partes implica na pomenorização da outra (GOMES, 2010). A intelectualização é prática corporal que não está restrita à escola; Bourdieu e Passeron (1992) mostram que esta prática é um fenômeno social reproduzido e estimulado nos lares pertencentes às classes sociais dominantes e, por isso, se torna *capital cultural* que diferencia social e economicamente os indivíduos. Essa diferenciação demarca lugares sociais de prestígio e relações de poder que se efetivam em relação direta com os saberes considerados legítimos ao fazer escolar.

Aprender a disciplinar o corpo para sentar, ler, escrever, fazer exercícios escolares não é natural e sim um processo de treinamento que é desenvolvido na rotina de estudantes pertencentes a grupos com maior poder econômico e/ou cultural<sup>15</sup> e essa condição é *capital* ao que é considerada uma trajetória de sucesso escolar. No entanto, esses mesmos estudantes têm

---

<sup>14</sup>O termo democrático, na atual conjuntura política, social, econômica e jurídica brasileira mereceria um debate muito mais amplo. Entretanto, não é objeto da pesquisa e o termo é usado aqui da perspectiva procedimental eleitoral, o que não implica, em nenhum momento, que há concordância com o modelo, qualidade e gestão da democracia que está estabelecida no país desde o impeachment de 2016 da presidenta Dilma Roussef e das últimas eleições no ano de 2018.

<sup>15</sup>O termo cultura aqui é usado da perspectiva da teoria dos Capitais em Pierre Bourdieu e não como forma de hierarquizar a cultura erudita e a cultura que as classes dominantes acessam e produzem como superior.

possibilidade de experimentar suas corporalidades para além da escola, em outros espaços e de outras formas como, por exemplo, em aulas de danças, esportes, museus, viagens, teatros, música e artes visuais. Ou seja, podem – não significa que o façam – pensar e apreender o corpo em outras relações de conhecimento, o que não é dado com a mesma condição a jovens de escola pública.

Assim, este texto tem, também, a intenção de problematizar a maneira pela qual essas relações com o Corpo se fazem presentes na escola e são responsáveis pela incorporação de um *habitus* bastante específico e estruturante da realidade social.

Quero entender essa escrita inicial como um passeio da criança inquieta que vai buscar na teoria um lugar para acomodar as aflições. Talvez, nesse movimento, inspirado pela obra *Ensinando a transgredir* de Bell Hooks, eu consiga trazer a criança em movimento para desestabilizar e para questionar a pretensão das formas e conteúdos com os quais a adulta tenta organizar-se academicamente e na prática docente. Talvez, também, consiga trazer a teoria para dançar comigo nas angústias que me acompanham ao pensar e vivenciar a escola; para, quiçá, encontrar na teoria um lugar de pertencimento – no sentido analítico– para a minha própria experiência, e assim, a teoria também se tornar o lugar do labor reflexivo em favor de uma prática educacional que seja “corpomente” por definição.

## **2.2 Um exercício de anamnese: a incorporação da condição estudantil:**

Abro um espaço para pensar a escolarização a partir de uma anamnese da minha trajetória – em um exercício de pensar questões individuais na relação com a estrutura social – a fim de situar questões pontuais acerca do contexto em que fui socializada e que participou e participa da construção da minha identidade.

Sou filha mais velha de uma mãe solo que não completou o ensino fundamental, que trabalhava como doméstica, pagava aluguel e sustentava três filhos mais um casal de idosos, meus avós. Obviamente, tivemos dificuldades materiais, realidade da maioria esmagadora da população brasileira, mas nunca passei fome ou fui desestimulada a ir para escola e isso, nos anos 1980 – dada a conjuntura das desigualdades no Brasil -, é algo que me coloca em condição de privilégio, que é ainda maior se considerado que sou branca, mulher cisgênero e heterossexual, que vivia em um centro urbano e em uma casa não distante da escola.

Por outro lado, menina e pertencente à camada social mais baixa, cedo aprendi que teria que trabalhar para ajudar financeiramente em casa. Não há nenhuma propriedade na minha família materna, logo, a realidade “trabalhar e estudar” é presente desde muito cedo. Para pagar

aluguel e cursinho pré-vestibular – por dois anos, pois o primeiro não foi suficiente para passar no vestibular –, o trabalho de segunda à segunda e em cargas horárias elevadas foi a realidade material<sup>16</sup>, mesmo assim, fui beneficiada com um capital cultural que me ajudou/facilitou na carreira escolar.

Minha mãe saía cedo para trabalhar, meus avós maternos, já velhinhos, cuidavam de mim e dos meus dois irmãos. No entanto, tinha que ajudá-los com as tarefas domésticas o que, em parte, deixou o espaço para as brincadeiras mais curto, mas, ao mesmo tempo, me proporcionou outros aprendizados. Por estar sempre com meus avós, aprendi o espanhol em patamar de igualdade à língua materna, também escutava deles uma quantidade de contos que despertavam minha curiosidade. Meu avô me ensinava sobre acontecimentos históricos, sobre a Guerra Civil Espanhola (na versão de um extremo nacionalista-franquista), e minha avó, católica fervorosa – de um vigor intelectual admirável – as letras, a tabuada, os ritos católicos, além das leituras de Júlio Verne para mim e meus irmãos.

Minha mãe, nesse período, foi, como já disse, empregada doméstica e, posteriormente, dona de um pequeno brechó<sup>17</sup>. Começou a fazer aulas de dança e na parte de trás da loja montou um tablado com espelho na parede, que se tornou um espaço de ensaios e aulas de dança Flamenca, que ela passou a oferecer e que complementavam a renda.

Nossa situação financeira melhorou um pouco, mas não era estável. Com 9 para 10 anos comecei a dançar flamenco junto com minha mãe e a ajudá-la em seu trabalho. Com onze anos dava aula aos iniciantes na dança, o que teve prós e contras no meu processo formativo e na trajetória escolar.

Abordo estas lembranças para demonstrar que, mesmo diante de dificuldades reais, tive alguns privilégios na minha formação anterior e exterior à escola. Pude interagir com livros e explicações dos adultos sobre os mesmos; não viajei para o exterior, mas tinha a Espanha e uma parte da Europa toda desenhada na minha cabeça, fruto das estórias altamente descritivas da minha avó que as contava enquanto me ensinava a cozinhar; antes de entrar na escola eu já tinha aprendido a ler meus gibis e sabia algumas operações matemáticas básicas (ainda sem saber escrever números) além de ter fluência em duas línguas. Meu avô me ensinava detalhes da história, assobiava música clássica pela casa e era figura muito carinhosa comigo. Desde cedo, fui incentivada e cobrada por eles a estudar. Quando chegava em casa, eles cuidavam para

---

<sup>16</sup>Não há nenhuma intenção nessa escrita de favorecer o discurso meritocrático, nem de romantizar o sacrifício e menos ainda de desconsiderar a estrutura da desigualdade social e econômica que atinge os lares das famílias trabalhadoras brasileiras e seus jovens. A escrita aqui se constrói no contexto do exercício proposto e vai dando corpo à obra, não pretende ser usada de outra forma.

<sup>17</sup>Loja de roupas usadas.

que eu fizesse os deveres escolares, depois ajudasse com o trabalho domésticos e com meus irmãos menores, então podia ir brincar com os amigos em uma rua calma de um bairro em Curitiba. Era uma realidade de escassez de alguns recursos materiais, mas não de escassez de afeto, cuidado e de estímulo intelectual.

Cuidar dos irmãos mais novos exigia aprender dar banho, trocar fralda, dar comida, limpar a casa, levá-los à escola, ir ao mercado, à farmácia. Mesmo com o privilégio de poder trabalhar em casa sob os cuidados dos meus avós e com arte, num momento posterior, diretamente com a minha mãe, eu já respondia ao mundo exterior como adulta. Precisei encontrar formas de responder ao dono da Merceria, aos alunos de Flamenco e aos contratantes dos shows, todos muito mais velhos que eu. Meu contexto em casa e no trabalho era de comunicar com os adultos, de me fazer entender e, de algum modo, tentar entender.

Ir à escola significava me comunicar com meus pares, era meu espaço para a vivência das brincadeiras, do lúdico, da não responsabilidade frente às demandas familiares e do trabalho. A escola era meu lugar de espontaneidade. Sentia-me tão bem com os colegas que estava sempre rindo, gesticulando, falando alto, dançando e brincando. Boa parte das vezes a brincadeira era com o próprio conteúdo (gostava de imitar as letras com o corpo, andar falando alto para aprender tabuada ou as fórmulas, inventar músicas).

Uma das lições que aprendi com a escola e da qual me lembro é que rir, gesticular, se movimentar enquanto se está no pré-primário (1º ano do fundamental) é permitido, mas depois é desobediência, transgressão à disciplina. Em sala de aula não se brinca, mesmo que seja enquanto está aprendendo a matéria.

Lembro que uma das minhas professoras do primário, para me castigar pela conversa com uma colega, me colocou com o nariz encostado no quadro negro, de costas para todos da sala, para que, assim, eu cheirasse a bola de giz que ela havia rabiscado sobre a lousa e meus colegas tivessem a mim como exemplo de punição por mau comportamento. Não tenho memória de qualquer experiência anterior a essa em que tenha sentido vergonha, arrisco dizer que foi a primeira vez.

Outro momento marcante durante a escolarização foi com relação a meu gênero. Aprendi que meninas têm que ter letra bonita e cadernos coloridos, sentar de pernas fechadas, saber se comportar como meninas e aspirar sonhos de meninas. Caso não estivéssemos enquadradas dessa maneira – o que era meu caso, já que nunca fui muito delicada com as mãos e nem muito “feminina” no comportamento – ganhávamos correções públicas e tínhamos que levar para casa o bilhete chamando a atenção da mãe pela filha que fazia “garranchos” e não se comportava como uma menina “normal”. Não demorou a entender que, não de forma clara, a

performance para o meu gênero parecia mais importante que aprendizado e investimento na capacidade intelectual. Lembro-me de gastar horas enfadonhas em cadernos de caligrafia, enfeitando os cadernos com lacinhos e corações, pedia para minha mãe comprar rolos de plástico com desenhos de menina para encapar os livros porque não queria mais as capas com desenho xadrez. Suponho pelas lembranças que tenho que tenha sido esse o período em que deixei minhas histórias em quadrinhos de lado, paixão desde muito pequena. A escola foi, nesse momento, uma experiência de adestramento do meu comportamento “não feminino”. Certa vez disse a um inspetor da escola que queria ser como Indiana Jones, um pouco por conta de acompanhar a paixão da minha mãe pela profissão da personagem do filme e porque criança não tem um limite ao se imaginar adulta, ao que ele me respondeu que era uma profissão muito difícil para uma menina.

O peculiar é que, ao relembrar essas situações, imagino o quanto era difícil para mim compartimentalizar a experiência escolar e a experiência em casa. A escola, delimitando a ação, esperava uma forma de proceder de meninas que contrastava com o exemplo das duas mulheres que tinha em casa.

Lembro-me da letra da minha avó, seguramente poderia ser considerada ilegível, e ela, única filha mulher, a despeito da determinação de seus pais, fez a graduação em contabilidade quando quase nenhuma mulher ia à universidade. Ela dizia que durante sua infância e começo da adolescência sentia dores horríveis na coluna e costelas porque sua mãe a obrigava a usar uma cinta muito apertada para afinar a cintura. Dessa forma, segundo sua mãe, poderia se tornar modelo profissional e arranjar um bom casamento. No entanto, ela me confiava (com um risinho de canto de boca e um olhar de criança que roubou doce) que se submetia a isso para poder receber sua mesada e comprar seus livros. Aliás, uma de suas maiores tristezas foi ter perdido seus livros por conta de uma bomba, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), que atingiu e destruiu boa parte de sua casa, a ponto de dez irmãos e a mãe ficarem em único cômodo.

Outro ponto que contrasta modelos do feminino era a minha mãe. Mulher alta, sempre de jeans desbotado e camisa xadrez, de mãos e braços fortes – carregava um bebê (meu irmão), a bolsa e mais duas filhas, uma em cada lado das pernas, no ônibus e pelo centro da cidade –, de olhar sério e um tanto quanto áspero, de voz grave e nenhuma delicadeza no trato cotidiano; que em casa consertava chuveiro e interruptores, cortava a grama, pintava parede, mas nunca a vi fazendo um bordado ou usando lápis colorido nos bilhetes do dia a dia, tampouco preocupada em colocar laços nos cabelos das filhas meninas, menos ainda com o formato de sua letra.

Mais um ensinamento que aciono pela memória do corpo e da carga emocional é o estímulo à competitividade e/ou a tal da “meritocracia”, que é ensinado e reproduzido nas práticas escolares. Na sala de aula em que fiz o primário (hoje o primeiro ciclo do fundamental), nas carteiras da frente ficavam aqueles e aquelas estudantes que tiravam notas maiores e que se comportavam conforme a instituição escolar queria. Ali, na frente, com aquelas crianças, era o espaço em que as relações de atenção e carinho aconteciam. De certa forma, aquele era o lugar que demarcava um olhar de aprovação e um sorriso da professora. Lembro de desejar estar ali e me esforçar muito para tentar mudar de carteira e não é que não tinha boas notas, só não eram as melhores e tampouco era uma criança quieta. Quando enfim consegui tirar a nota desejada a professora me permitiu estar naquele espaço com a condição de aquietar meu comportamento. Havia uma porção de sentimentos confusos nesse período, essa busca por sentar na frente a fim de ter certo tipo de atenção da professora foi permeada por raiva e inveja dos colegas, por um masoquismo ao suprimir meu corpo e conformar meu comportamento inquieto e espontâneo – que por vezes foram considerados como pertencentes, exclusivamente, aos meninos – para uma performance planejada e estrategicamente mais dócil.

Apreendi na escola, também, que as diferenças e a deficiência são um problema e, portanto, tendem a tencionar as relações sociais dentro do ambiente educacional e comprometer a rotina escolar. Minha irmã é pessoa com deficiência física de nascimento, não tem alguns dedos da mão e de um dos pés. Trata-se de algo que fere mais o sentido estético social padronizado do que as funções motoras (mesmo que afetasse). Foi vitimizada pelo capacitismo em muitos episódios de violência do ensino fundamental ao médio. Quando ela estava na antiga 2ª série, hoje 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, a diretora do colégio chamou minha mãe e pediu para que ela transferisse minha irmã para uma escola especializada em educação para crianças com deficiência – a APAE –, porque os “problemas da Thamy” (sic), e essas foram as palavras da diretora, geravam transtornos em sala de aula e a escola não tinha como ajudar. Eu, mesmo muito nova, com aproximadamente 11 anos, estava junto à minha mãe na reunião, afinal, era responsável por levar e buscar minha irmã todos os dias. Recordo que minha mãe, com os limites existentes à temática nos anos 1990 e nos limites da experiência dela mesma, indagou sobre o papel da escola e de seus profissionais no acolhimento de uma menina com deficiência, no treinamento dos estudantes para este acolhimento e sobre qual era, então, o lugar da Thamy. Meus sentimentos nesse momento? Medo, culpa, tristeza, não sabia o que fazer para consolar minha mãe, sentimento de completa insuficiência e o não entendimento do posicionamento da escola concernente à deficiência física da minha irmã.

Seguramente, tive experiências felizes e com outras cargas emocionais na escola e elas estão diretamente relacionadas a cheiros, sabores, sensações, afetos. É impossível não lembrar com carinho da polenta com molho de salsicha, da sopa de feijão com macarrão e do chá com bolacha água e sal, tudo isso servido no prato ou na canequinha azul da Fundepar. Há poucos dias, na escola onde trabalho, esses cheiros invadiram a sala dos professores e no mesmo momento veio a água na boca com a sensação gostosa da agitação, risadas e empurra-empurra que fazia com meus amigos na fila da merenda. Minha professora da pré-escola, hoje 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, Denise, era muito carinhosa e de um sorriso luminoso; para nos ensinar a brincar com os números nos fazia medir o prédio da escola em números de passos, contar pulando corda ou batendo a bola no chão. Há carinho ao recordar da sala toda decorada, do abraço dos colegas, daqueles momentos em que entendia a matéria, do cheiro do mimeógrafo infestando a sala, pois significava atividades de pintura e jogos e a possibilidade de ir brincando com os amigos sobre as formas e as cores que usávamos nelas. Lembro de meu deslumbramento ao ter ido ao teatro com a escola, na 1ª série do ensino fundamental, para assistir uma peça com teatro de bonecos que falava sobre a obra *Iracema*, de José de Alencar, e do quanto aprendi sobre a colonização portuguesa e as missões jesuítas quando voltamos para a aula no dia seguinte e a professora usou a peça para explicar esse conteúdo (mesmo que da forma que era explicado na década de 1980).

Uma experiência que considero ter contribuído muito para minha ressignificação da escola foi, já na 8ª série, quando a professora de educação física me chamou para coreografar as turmas da escola para a festa junina. Isso fez com que eu me envolvesse durante intensos dois meses com a escola, ficando quase todos os dias após meu horário de aulas, indo à biblioteca, diretoria, secretaria, sala dos professores, negociando espaços e horários para a reunião e ensaio com os alunos, procurando ajuda da professora de português para escrever uma carta aos pais explicando a necessidade dos ensaios, bem como para tentar levantar recursos para as vestimentas e prendas.

Essas são algumas das experiências significativas da minha escolarização. Elas foram mobilizadas para buscar na teoria a possibilidade de reflexão da minha trajetória enquanto estudante, colocando em análise meu objeto de pesquisa enquanto docente de Sociologia do Ensino Médio, de modo que essa reflexão entre teoria e prática provoque, a todo tempo, a maneira como a intervenção pedagógica é tecida.

Há um foco proposital em demarcar as experiências não tão confortáveis e concomitantemente pensá-las com o uso da teoria sociológica e pedagógica. Esse cruzamento entre pensar as vivências a partir da teoria e pensar a teoria a partir das vivências pode

contribuir, tal qual aponta Bel Hooks em sua própria história, para colocar as experiências incômodas no divã não somente para que sejam elaboradas, mas também para que ganhem uma práxis de resistência e uma linguagem política que admita o uso da ciência<sup>18</sup> na proposição de uma experiência educacional menos punitiva e vigilante e mais voltada à potencialidade de processos pedagógicos de uma educação para a sensibilidade.

Suponho que as experiências relatadas neste texto foram fundamentais nas escolhas que fiz e que se concretizam em um corpo-bailarina-professora-mestranda. Este texto é um rabisco, um ensaio – entendendo ensaio como processo de construção, erro e repetição – que traz um pouco de onde e como tenho pensado escola, corporalidade e a condição estudantil. Vou tecendo a escrita que segue com algumas reflexões teóricas que me ajudam a categorizar, conceituar e também explicar para quem lê, o motivo da pesquisa - ao mesmo tempo em que permito um diálogo que apresente uma exposição de mim e que possa trazer ao leitor ou leitora algumas lembranças da escola e, se de fato isso acontecer, acredito que potencializa uma leitura que confere sentidos (abstração) e provoca os sentidos (carnalidade).

### **2.3 O cérebro num barril <sup>19</sup>:**

Enquanto cientista social entendo a escola, nas sociedades urbanas e industriais, como um dos principais agentes socializadores do corpo, que sustenta um pressuposto sobre o ensino-aprendizagem que tem no corpo o alvo direto da sua disciplina, silenciando a expressão da heterogeneidade e idiosincrasias. O corpo não é entendido como elemento fundamental na construção da identidade, como espaço de manifestação de sentimentos, com potencial comunicativo e cognitivo, nem como fonte de outras formas de se conhecer e sentir o mundo, de pensar o humano de forma mais integral. A socialização e as práticas corporais dos e das jovens se dão em muitas esferas que ultrapassam os muros escolares. Mas parece que estabelecer um diálogo com a cultura corporal dos e das estudantes, de modo a permitir que eles e elas também se tornem protagonistas de seus processos educativos, é um risco ao fazer escolar.

---

<sup>18</sup>E esse é um posicionamento político, teórico, científico que nunca escondi. Tento construir os textos mais teóricos obedecendo a objetividade científica e com muito cuidado para que de nenhuma forma pareçam panfletários, contudo, me permiti a liberdade de escrever a partir de mim, em primeira pessoa, de admitir meus ideais de educação – que não estão deslocados às teorias educacionais – e de provocar quem lê.

<sup>19</sup> Termo cunhado pelo professor Adroaldo Gaya (2006)

O corpo na escola existe implicitamente admitido, enquanto um suporte para cabeça, um pequeno acessório semi-indispensável à própria existência e qualquer experiência dos sentidos que extrapole esse *ethos* escolar sofrerá sanção.

Quando estava estagiando no Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis, em 2013, ao entrar na sala, um aluno do 1º ano do Ensino Médio me disse “professora, pelo amor de Deus, eu faço o que você quiser, mas não me mande sentar. Não aguento mais a carteira” (sic). Essa fala vem me inquietando nos últimos sete anos e ainda não consegui resolvê-la. Eu me vi nele enquanto estudante e não consegui pensar em outra possibilidade, naquele momento, que não fosse dizer sim ao seu pedido, mas estou segura que não foi, é ou será/será suficiente. Há pouco tempo, meu sobrinho e afilhado, Heitor, de 11 anos, estudante de escola pública municipal, em Quatro Barras, veio me perguntar qual era o motivo de a escola ter proibido as crianças de correrem. Fiquei meio atordoada com a pergunta, mas o deixei falar e ele continuou: *“dinda, eles dizem que é pra gente não se machucar, mas se a gente cair um ajuda o outro, né? Eu só consigo brincar com meus amigos na escola, dinda, porque eu fico lá o dia inteiro, né? Eu não vou parar de correr, mas quando eu vejo a ‘tia’ daí eu paro pra ela não brigar comigo”* (sic). Tampouco consegui responder e direcioná-lo de forma suficiente.

O movimento corporal na escola, se não conforma enquadrado, é sinal de mal comportamento e de falta de educação (STRAZZACAPPA, 2010). No entanto, nitidamente se percebe o desconforto nas carteiras, o olhar vigilante dos professores ou representantes da instituição, o cansaço dos estudantes diante dos minutos de cada aula, a frenesi quando toca o sinal que chama o intervalo. Posso inferir que não é somente pelo lanche, mas sim pela possibilidade de poucos minutos de alguma liberdade para se movimentar.

Uma companheira de trabalho do Flamengo me relatou que o filho, de 11 anos, estudante de uma escola católica privada, foi repreendido e mandado para a diretoria porque estava sentado de lado, com as pernas fora do perímetro pretendido pela carteira escolar. A criança, ao chegar à casa, entregou a advertência escolar chorando e dizendo que estava quieto, prestando atenção, que só tinha achado uma posição um pouco mais confortável para as pernas.

Uma das principais reclamações dos e das docentes atualmente é que não conseguem fazer a turma ficar em silêncio<sup>20</sup> e eu me pergunto, também como estudante inquieta que fui, será mesmo que o único jeito de entender ensino-aprendizagem escolar é deixar o e a estudante calados, sentados em posição ereta com ângulos de 90 graus (nos joelhos, na coluna e nos

---

<sup>20</sup>Esse problema não pode ser pensado de forma isolada, pois, há questões estruturais nas escolas públicas que também se referem à superlotação das salas de aula e a quase impossibilidade de um só docente conseguir, neste contexto, dar conta do seu conteúdo e de uma proposta didática distinta.

braços)? Como medir aprendizagem? Será que esses e essas estudantes realmente estão aprendendo?

Não é difícil de lembrarmos nosso próprio processo de escolarização e refletir sobre nossa trajetória escolar. Talvez as sanções tenham sido menores conosco porque nos adequamos um pouco mais rápido. Se for o caso, provooco então a lembrar e refletir sobre nossos colegas que eram constantemente castigados e de seus devidos “padrões de comportamento”. Adoraria participar dessa reflexão de alguma maneira, arrisco a dizer que é provável - mesmo em lugares e tempos distintos – que nossas experiências se assemelhem.

De outro lado, parece também que, em algum sentido, a nossa escolarização demonizou o ócio. Minha vó, em seu catolicismo fervoroso, dizia: *“una cabeza sin qué pensar y un cuerpo sin nada que hacer son taller del diablo”*<sup>21</sup>(sic). Não vejo muita diferença dessa fala com o que acontece nas disciplinas escolares. Não há espaço para o silêncio. Não há espaço para não fazer nada. Cheguei a uma prática de estudo, e acredito que quem lê também, que mal tinha tempo para digerir tudo que estudava ou refletir sobre os usos e sentidos do que estudava. Em algum momento, que ainda não consigo identificar quando, a criatividade não foi mais pensada e praticada. Percebi-me sendo enfrentada quando a professora do mestrado pediu que escrevesse textos ensaísticos e me vi não sabendo contar histórias, nem transformar o que estudei em um tipo de linguagem textual que dê chance à liberdade de escrita e para o uso da criatividade. Não acredito que esta seja uma experiência só minha, pois vi meus colegas de curso com uma angústia similar. E eu pergunto a quem está lendo: quando foi a última vez que consegui desacelerar o tempo e se permitiu pensar o ócio como potente ao conhecimento?

Em nossa escolarização, pense comigo, quanto maior o tempo, menos espaço para o Corpo, para sinestesia como conhecimento, para o tempo livre, para a brincadeira, para criar, ainda que todas essas variáveis estejam, contingencialmente, conectadas com aprender sobre o mundo, no mundo e apreender o mundo. Ao fim, é a demarcação de nossos corpos a códigos de um tipo de civilização desejada, que nos conduz a algumas disposições que serão acionadas frente aos desafios de nossas trajetórias e nossos lugares sociais.

Novamente, pergunto a quem lê ao mesmo tempo em que pergunto a mim: O que foi seu corpo em sala de aula enquanto estudante? Em que isso foi determinante para o que vive hoje? Como entende seu corpo e o corpo do outro? Como representa, pensa e imagina o corpo em sala de aula enquanto professor? O que fazer com o corpo, com os corpos, na e da sala de aula (HOOKS, 2013)?

---

<sup>21</sup> Tradução possível: cabeça vazia oficina do diabo.

## 2.4 (In)corporando o *habitus* estudantil:

Trouxe alguns momentos da minha escolarização para iniciar uma conversa a partir de mim e de como entendi a escola. Trouxe, ainda, um pouco das reflexões acerca da corporalidade na escola que são provenientes, também, da minha trajetória enquanto estudante, bailarina, estagiária docente de sociologia no Ensino Médio, professora de Sociologia no Ensino Médio e, agora, mestranda em um programa de Sociologia que tem como eixo de pesquisa a prática docente da disciplina na educação básica. Esse foi um recurso para trazer à tona o entroncamento entre trajetória/biografia e história social/contexto/sociedade.

Olhar para a corporalidade com um pouco mais de atenção pode contribuir na materialização da análise da relação indivíduo e sociedade. Bourdieu (2001) mostra que o sujeito se individualiza a partir de uma coletivização, ou seja, a construção do eu se dá a partir da incorporação – enquanto Corpo exposto, permeável, sujeito-agente e em movimento dialético de recepção e reprodução simbólica – das estruturas sociais no qual o eu está inserido. Essa incorporação das práticas sociais pelo sujeito não acontece de forma passiva, mas sim em uma relação articulada entre interiorizar o que é externo e externalizar o que é interno. Esse corpo-indivíduo carrega nele o *habitus* que é adquirido por um sistema de disposições que são sedimentadas pela incorporação, via trajetória indivíduo-sociedade, de valores, crenças, representações, formas de movimento, formas de conhecer e classificar e, seguramente, constrói e condiciona a subjetividade bem como orienta a ação no mundo, pois confere o sentido necessário à própria ação.

Bourdieu me ajuda a pensar o corpo da e na escola. Por isso aplico o conceito de *habitus* à condição<sup>22</sup> estudantil. As disposições são depositadas socialmente e como isso se dá na escola é o que gostaria de tentar organizar e falar. Disse nas páginas anteriores que não fui uma criança comportada, mas fui aprendendo a como sobreviver à e na escola. Esse aprendizado se deu, principalmente, por processos de violência simbólica – e, por vezes, física – de silenciamento da minha corporalidade e do meu modo de aprender e apreender. Tardei um pouco a entender esse *habitus* como condição estudantil, como condição para acessar anos de escolarização mínimos necessários a alguém da classe trabalhadora.

---

<sup>22</sup>Falo de condição estudantil porque entendo como uma etapa bastante específica de vida sob a qual os adolescentes são condicionados, compulsados, a estarem em uma instituição de ensino. Assim coloco também porque da pequena experiência enquanto professora foram significativos e numerosos os discursos dos e das estudantes mostrando que só estavam na escola porque os pais obrigavam ou porque era uma condição mínima para ingressarem no mercado de trabalho.

Nessa reflexão quero te provocar a pensar em sua própria escolarização. Posso estar enganada, mas, a partir de uma perspectiva foucaultiana sobre a instituição escolar, me permito inferir que você (nós) foi progressivamente ensinado que precisa controlar os impulsos para estar na escola, que em algum momento seu movimento dentro de sala de aula incomodou seu professor, que passou pela prática da caligrafia, que foi mandado “sentar direito”, que observou quais comportamentos eram recompensados, que se acostumou a duas horas sentadas para quinze minutos de pernas livres e mais duas horas sentadas.

É possível que você não tenha sido advertido pela professora durante os primeiros anos de escolarização, mas faço ainda mais uma provocação: lembra que nos primeiros anos de escola você brincava mais? Entre lápis de cor, formas geométricas, giz de cera, cadernos e folhas, massa de modelar, areia, grama, um pouco de música, de brincadeira, o convite ao desenho e à explicação do desenho, o convite a fazer uma experiência sensorial do mundo? Lembra como teu choro era visto? Levou alguma mordida? Precisou de intervenção para restabelecer contato com os colegas? Tinha espaço para manifestação da raiva e da frustração? Você consegue, fechando os olhos, estimular a memória acerca de cores, sons, cheiros, texturas, sabores, sensações? Agora pense em como foi a partir da 3ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental (antigo primário), pense na segunda etapa do ensino fundamental e tente lembrar-se das experiências possíveis de uma aprendizagem além da carteira escolar. Quais cores, sabores, sensações, sentimentos surgem nessa memória? Onde ficou teu corpo durante o Ensino Médio?

Esse mecanismo de tentar acionar sua (nossa) memória na escola não é para classificar uma etapa de escolarização como boa e outra como ruim, não se trata de hierarquizar. Antes, pretende mostrar como o *habitus* estudantil é construído. Progressivamente, da criança ao adolescente, as disposições são incorporadas e direcionam a ação dos futuros adultos. Pense na sua primeira entrevista de emprego, no trabalho efetivamente, na relação com o chefe, na sala de aula da graduação, no seu centro religioso, por acaso, assim como eu, você se viu reproduzindo as condicionantes sedimentadas a partir da escola? Nossa prática corporal no mundo é situada, datada e socializada do externo para o interno e do interno para o externo.

Nesse momento pode me interpelar e dizer: “então é tudo do externo para o interno?”. Provoco um pouco mais. Prontamente você, assim como eu, em maior ou menor grau de consciência, percebeu qual era o sentido do jogo, a regularidade da ação e passou a incorporar estratégias possíveis para existir na escola. Você, eu e outros estudantes entendemos que era necessário estar ali por uma quantidade mínima de anos. Nesse processo, nós interiorizamos quais eram as condições objetivas para qualquer prática na escola e no mundo do nosso dever,

encontrando uma forma de aquietar algumas emoções, sensações, questionamentos, desconfortos e cedemos ao que foi/é considerado legítimo enquanto saber-pensar-agir. Obviamente, nós encontramos formas de resistir, mas a resistência também está posta enquanto possibilidade no jogo, inclusive modifica e reorganiza suas regras.

Gostaria de refletir também, a partir de Goffman (1985, 2011), se nós incorporamos esse *habitus* da condição estudantil como uma das diversas formas de sociabilidade na qual fomos construídos. Esse *habitus* acontece num campo de interação social que situa o corpo socio e historicamente. A interação pressupõe comunicação entre seus atores, há tensão emocional. O espaço escolar é um espaço que se materializa na assimetria do processo comunicativo, que a todo tempo reinventa seus mecanismos de controle das emoções, do Corpo e do desejo (HOOKS, 2013). Estes processos encontram em nós algum tipo de conformação, afinal, somos seres sociais e, como tais, nos adequamos para poder pertencer ao grupo social, mesmo que isso implique invisibilizar nossas vulnerabilidades e aquilo que nos torna demasiadamente humanos. Faço ainda mais uma provocação: em um sistema que é pautado pelo controle, em favor da ordem, sobre o pressuposto civilizatório e em prol de uma competitividade meritocrática, há possibilidade de expressar vergonha, medo, fraqueza?

A sala de aula pode ser pensada como um espaço de atuação em que estudantes e professores são interpelados, institucionalmente e socialmente, a representarem seus papéis em que ambos simulam e dissimulam. Esse cenário é invadido pela performance, pelo uso representativo do equipamento expressivo e seu devido controle a fim de provocar algum tipo de reação também controlada. Essa sala de aula é repleta de elementos dramaturgicos. Quantas vezes você esteve em sala de aula sem nenhuma vontade e mesmo assim obedeceu ao roteiro esperado, ou seja, sentou, esperou o sinal, respondeu a chamada, copiou do quadro? Consegue lembrar-se dos colegas que estavam em sala de aula e mesmo diante de dor ou desconforto permaneceram como esperado? O enfrentamento ao professor não é algo também esperado nesse tipo de interação? Como foi/é o comportamento do professor frente à direção da escola? São atuações que só existem porque a dramaturgia desse espaço de interação social prevê. Esses espaços de interação que são a sala de aula e a escola são variáveis que também determinam a construção das identidades.

Depois de ler Goffman e Bourdieu, em um movimento de buscar a teoria como liberdade e engajamento em relação a práxis educativa, passei a olhar a escola também como uma peça teatral em que as interações existem sob o controle minucioso das emoções, do que pode e deve ser expresso, emitido, sentido, vivido. Trago isso para pensar também as possibilidades e sentidos de uma ação pedagógica que se direcionou a uma proposta de

intervenção dentro da sala de aula e com a Sociologia. Admito esta intervenção como um ensaio, como experimento que se constrói em um processo que não se acaba, mas que, objetivamente, localiza o Corpo como protagonista da aprendizagem.

Nesse caldeirão de considerações que tento colocar à análise, não me escapa a experiência do corpo com deficiência que se faz presente na escola. Como já apontei, minha irmã é pessoa com deficiência física, ou seja, têm as abominações corporais que alteram a construção da própria identidade conforme conceituado por Goffman (1978). As deficiências físicas são aquelas facilmente identificadas e qualificadas e, por sua vez, produzem nos indivíduos com deficiência uma construção da própria identidade que antagoniza o como se vêem, como são e como são vistos pela sociedade. Thamy, minha irmã, até os cinco anos de idade, mordida as mãos e os pés de todas as minhas bonecas e nós demoramos a entender o porquê. Ela foi vítima do capacitismo em todos os anos escolares, até que abandonou a sala de aula quando estava no Ensino Médio. Saía de casa cedo e ficava “rodando” dentro do ônibus até dar o horário de voltar para casa e fez isso até ser expulsa da escola<sup>23</sup>. Concluiu a escolarização via ENCCEJA.

A pessoa com deficiência nos revela o estigma, que é a construção social de atributos depreciativos e, por sua vez, orientam nossa ação frente aos deficientes. É uma construção social, cultural e política deturpada do nosso imaginário, onde pensamos o contato com a pessoa com deficiência como uma interação patologicamente contagiosa. As relações interativas são ainda mais assimétricas/desiguais com as pessoas com deficiência, pois os isola, inclusive pela inabilidade da estrutura social e educacional em construir outras formas simbólicas de convívio.

Quando fiz meu TCL (trabalho de conclusão de licenciatura), na pesquisa de campo na escola, em observação nas aulas de dança e educação física, presenciei a exclusão, o isolamento de um estudante durante as aulas e práticas corporais. Este estudante tinha metade do corpo semiparalisado. Ele jogava basquete sozinho em um canto da quadra. Perguntei ao professor de educação física o motivo de ele estar sozinho e este me respondeu que o estudante gostava de se isolar.

Novamente coloca-se o exercício de pensar a condição corporal estudantil; essa construção do *habitus*; esse sistema de disposições que são duráveis e transferíveis na incorporação e que condicionam objetivamente (nem sempre consciente) nossas práticas; de também pensar a escola como um espaço de interação com papéis, expressões e emoções controladas; de pensar o estigma como sinal corporificado da exclusão e deterioração da

---

<sup>23</sup>Considere que, nesse momento, a comunicação da escola com os familiares dos estudantes não tinha os mesmos recursos, tais como celulares e e-mails, que existem hoje

construção identitária da pessoa com deficiência. Que outro espaço ou forma de sociabilidade minha irmã e este estudante poderiam ter escolhido? Há algum espaço para expressar a frustração e a tristeza com o estigma? Quanto de controle e silenciamento das próprias angústias individuais existiram a ponto dos dois terem conseguido chegar até o ensino médio? O quanto esses Corpos, essas corporalidades são violentadas pela nossa incapacidade social de lidar com a diferença? Quais são os grupos que se favorecem e quais os pressupostos presentes no ideal de normalidade e anormalidade? Esses dois reagiram/reagem, respondem e se posicionam frente ao mundo a partir das disposições que incorporaram também no ambiente da educação formal. Desenvolvem seus papéis sociais a partir dessa construção que fizeram das próprias identidades que foram forjadas nas experiências existenciais, sensoriais, corporais, cognitivas das respectivas trajetórias.

Não tenho como deixar, mais uma vez, de provocar você e a mim, à análise: consegue pensar em quantas pessoas com deficiência te rodeiam no dia a dia? Já tentou observar como se comportam os “normais” frente à deficiência nos mais diversos espaços de interação social? Já observou o tipo de deficiência que te gera desconforto?

Em tempo: o caso da minha irmã foi nas décadas de 1980 e 1990, mas o desse aluno em meu trabalho de campo foi em 2016. Minha escolaridade básica foi dos anos 1980 ao começo dos 2000 e minha experiência de estágio e como professora de ensino médio já entre 2013 e 2017. As falas do meu sobrinho e da minha colega no Flamenco são de 2019. Trago estas datas para que eu não as esqueça e para que meu olhar não deixe de se direcionar ao que me inquieta nos processos educativos institucionalizados.

Sei que as experiências descritas aqui podem ser consideradas casos individualizados, contudo, para mim, didaticamente reafirmam a possibilidade de pensar o mundo a partir da análise dos pares indivíduo-sociedade, natureza e cultura, poder e dominação, biografia-história social, teoria-prática, corpo-mente. Esse exercício me possibilita trazer a teoria para o meu corpo, pensar a partir dele e com ele, sendo uma das formas que encontrei de aplicar a teoria de forma microssociológica (WACQUANT, 2002), de acomodar conceitos e corporificar a pesquisa e a intervenção.

## **2.5 Um pouco do projeto:**

Dentro do projeto de pesquisa, desenvolvi uma intervenção pedagógica que trouxe o corpo como categoria e forma de experiência com os conceitos das Ciências Sociais. Há algum tempo, procuro dar densidade conceitual ao meu objeto e o esforço foi buscar a teoria nas

ciências sociais, na dança e na educação. Dentro da educação, como apontou Isabel Marques (2010), Márcia Strazzacappa (2002-2003) e Ida Mara Freire (2001), o corpo ainda é tímido como proposta pedagógica, mas ele existe, os estudos vêm avançando. Na dança ele é o próprio protagonista da pedagogia, ele é teorizado, historicizado e pensado para a metodologia de ensino. Nas Ciências Sociais ele é estudado e debatido sob muitos enfoques por autores essenciais às teorias das Humanidades, tais quais Erving Goffman, Norbert Elias, Marcel Mauss, Michel Foucault, David Le Breton, Pierre Bourdieu, Loic Wacquant, entre outros. Os livros didáticos de Sociologia ainda não trazem uma reflexão sobre o corpo enquanto categoria de análise tal qual o fazem com categorias como desigualdade, trabalho, religião.

Parto do pressuposto que o conhecimento que as ciências sociais produzem, podem oferecer uma perspectiva de aprender, imaginar, produzir e habitar o planeta (CARNIEL e BUENO, 2018). Logo, é preciso pensar nossa escrita, nossas propostas didáticas, nossos pressupostos, nossos enunciados e conceitos para torná-los acessíveis a uma população não acadêmica, caso contrário, tudo o que produzimos e produziremos funcionará para a reprodução de uma estrutura social em que somente uma elite aprende, imagina, produz e habita (não só sobrevive) o planeta. Tornar publicamente acessível o que produzimos é um ponto nevrálgico que está presente no programa do mestrado e nesta pesquisa. Mesmo com todos os avanços que temos em tornar o conhecimento sociológico um conhecimento publicizado na e através da escola, é parte do processo continuar a pensar e propor formas e conteúdo.

A Sociologia tem uma trajetória histórica e um compromisso científico com a análise social e seus diagnósticos são incômodos àqueles que lutam pela manutenção de um determinado ordenamento político-histórico-cultural e social (IDEM). Essa reflexão é trazida a fim de demarcar que o ordenamento se dá no corpo. Já que estamos acostumados a desestabilizar a arbitrariedade da naturalização do *status quo* que se perpetua na desigualdade e nas muitas formas que ela se capilariza e manifesta socialmente, é momento, também, de pensar o diagnóstico sociológico considerando o Corpo como parte das relações de poder, das estruturas produtivas, das manifestações culturais.

Há desafios que estão em mim o tempo todo quando penso esta proposta de intervenção: como subverter a ordem dicotômica cartesiana de mente em detrimento do corpo? Como dar potência a um processo de experimentação que solidifica conhecimento ao invés de um processo informativo *per se* (INGOLD, 2010)? Como possibilitar que corpos-estudantes se percebam nessa abordagem como sujeitos de experiência no e com o conhecimento? Que esse conhecimento se constrói na troca que se dá via contato e em relação com o outro? Que, por sua vez, exige admitir incompletude, exposição e vulnerabilidade (LARROSA, 2016)?

Talvez soe pretensioso, mas provocar as reflexões sociológicas a partir da experiência corporal com o conhecimento pode se mostrar um caminho, parafraseando Hooks (2013), de ensinar a transgressão a um modelo conteudista e positivista de ensino e que passe a considerar o prazer como constitutivo ao ensino-aprendizagem, bem como que todo esse processo está no corpo-mente, juntos, indissolúveis e não mutuamente exclusivos. Seguindo esse caminho pretensioso, penso que é possível um processo educativo que não negue a libido enquanto “força motriz que impulsiona todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real” (HOOKS, 2013, p. 256) e, portanto, fundamental para arrancar a mim, a nós, aos estudantes de estágios conformistas e por vezes vegetativas que se reproduzem nas salas de aula. Podemos optar por sermos devorados lentamente pelo cotidiano conformado e entediado ou nos permitirmos sermos afetados, atravessados e sacudidos pela inquietude, pelas dimensões criativas que o corpo em movimento de experiência, como devir, possibilita.

O contato com adolescentes em sala de aula, muitas vezes, me afeta e me leva a esses lugares de inquietude. Enfim, se eu não consigo pensar a intervenção dessa forma, não consigo enxergar o sentido do que estudo, nem como ele pode tomar uma dimensão pública e menos ainda como ele pode ser usado na educação que tem sido meu principal foco para atuação. Sim, sei que parece audacioso, pelo menos nessas primeiras páginas. Eu já briguei com meu objeto e, por consequência, comigo mesma, inúmeras vezes. Acredito que agora é hora de acreditar nele e defendê-lo como possível. Lembra que eu falei que a escrita desse texto inicial era para colocar a pesquisa, a mim, a minha escolarização e meu objeto no divã? Pois, bem! Em alguns momentos de análise é preciso se agarrar e fortificar as bases para depois dar forma à construção de si, nesse caso, da pesquisa também.

Como transformar o corpo em uma categoria acessível? Como tirá-lo da abstração e colocá-lo em relação aos saberes das Ciências Sociais? Considero que, a Chari bailarina, e não a cientista social, nós (sim, eu me incluo), em 2020, ainda somos muito tímidos ao falar e propor o corpo como experiência educativa. Como ajudar a debater o tema e contribuir colocando, pelo menos, um tijolo nessa parede em construção é também um dos objetivos dessa pesquisa de mestrado.

## **2.6 Um norte teórico, pedagógico e político:**

Tenho refletido com certa constância acerca de potencializar a inclusão da corporalidade/corpo como um espaço de conhecimento legítimo e admitido nas Ciências Sociais dentro do espaço escolar. Não tenho resposta e tampouco sei se um dia esse espaço de

educação institucionalizada se permitirá absorver esses modos outros de aprendizagem. No entanto, esse trabalho de mestrado se reconhece como experiência, como movimento de construção de conhecimento, que se sustenta em entender, pesquisar, propor, aplicar e analisar. Esse objetivo é alimentado em uma otimista-bailarina/cientista social-discente-docente movida por um ideal de processos educativos inclusivamente diversos. Essa otimista, meio romântica, acredita que a corporalidade é linguagem, é espaço de leitura, de produção simbólica, é um lugar privilegiado de aprendizagem para os estudantes. Acredita também que esse desvendamento que o corpo possibilita é bastante particular porque está diretamente atrelado ao sensível (LE BRETON, 2018), ao que é experimentado na exposição ao mundo. Logo, é forma ímpar de aprendizagem que tem em si a potencialidade de ampliar os horizontes cognitivos-sensoriais.

Proponho-me a pensar esse processo num caminho de, como apontou Catherine Walsh (2014), imaginar e intervir, de ser enquanto penso, de colocar meus sentidos na pesquisa. De entender o contato com minha experiência enquanto processo pedagógico e científico e também um lugar político. Não sei se consigo chegar a tempo para pensar essa intervenção, essa proposta pedagógica que também é minha pesquisa, a partir da perspectiva decolonial como a Walsh (gostaria muito, quem sabe para uma próxima etapa), mas, seguramente, estou comprometida a pensar processos pedagógicos que, de alguma forma, desestabilizam formas hegemônicas de práticas com o conhecer, fazer, perceber, sentir e estar.

Desde o começo do processo fui guiada por curiosidade epistemológica acerca da construção do conhecimento sobre o corpo, mas isso não me tira a responsabilidade de tentar também desaprender em mim e comigo o modelo binário de construção do mundo ao qual o corpo, o meu inclusive, está igualmente submisso enquanto carne e enquanto abstração. Constantemente, preciso lembrar a mim mesma o apontamento feito pela Walsh, quando ela diz que todo o nosso subjetivo é também construído a partir de um modelo colonial, eurocêntrico, branco patriarcal que dita o político, o epistêmico, o territorial, o estético e o próprio sentido da existência e é preciso esforço para romper as barreiras imaginárias que dividem o mundo e nossa existência em bem e mal, em sacro e profano, em racionalidade e sentimento, em masculino e feminino.

Foi parte deste projeto pensar a intervenção a partir da sala de aula e não para a sala de aula. Sonhando? Por que não? Interessa mais o caminho do que a própria chegada e, por sua vez o caminho extrapola o tempo de mestrado e esse trabalho de dissertação.

Ufa! Eis aqui a nudez do meu movimento à pesquisa no mestrado. A sensação que tive ao escrever e ao ler foi de expor a maior vulnerabilidade que penso ter no projeto: ele sou eu.

### 3. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:

A preocupação com formas e conteúdo para abordar os temas das ciências sociais no ensino médio é um desafio constante de reflexão, de elaboração, de testagem, de mensuração, que é pensado pelos docentes e pelos pesquisadores da área. Conforme apontado pelas Orientações Curriculares Nacionais, para o ensino da disciplina de Sociologia, a mediação do conteúdo precisa de tradução, de recorte, de adaptação discursiva, de cuidado com os recursos (didáticos, pedagógicos, logísticos e estruturais) e atenção aos contextos das comunidades escolares e cuidado com os recursos e atenção ao contexto.

Acrescento que, no caso deste trabalho, além de ter em mente os apontamentos acima, fui provocada pelos e pelas estudantes a praticar uma sensibilidade mais atenta aos saberes e inquietações que eles e elas traziam para as aulas. Mobilizaram-me de tantas formas que, enquanto estava revisando e organizando este capítulo, percebi que meus livros, antes grifados pelas canetas ou grifa-textos, agora estão marcados por diferentes lápis de cor; que leio passeando pela casa ou deitada no chão; que leio em voz alta e sempre com os pés descalços ao que meu companheiro passou a dizer que ando parecendo criança que se deslumbra com coisas que para um adulto podem parecer óbvias. Passei a brincar com cores e texturas naquilo que me era tarefa, adultamente, disciplinada e incômoda ao meu corpo: a leitura e escrita acadêmica.

Os desafios dessa intervenção se deram em muitas direções e falarei delas, mas, antes, me permita uma digressão como forma de demonstrar alguns pontos que se mostraram nevrálgicos: se trabalho com corpo, emoção, escola, juventude e sociologia, me sinto impelida a colocar o *fazer* deste processo também como uma sociologia carnal, como uma docente que está na relação, como uma socióloga (em formação) com o corpo *in situ* (WAQCUANT, 2002), como um ser humano que afeta e é afetado e que se inquieta, como uma pesquisadora que se filia a uma linha teórica e prática que orienta a desbanalizar a trivialidade. Há em mim mudanças na percepção, nos gostos, nos gestos, na noção de tempo, na forma de olhar que foram forjadas na relação que se estabeleceu durante a intervenção. Os dois trimestres de convivência e desenvolvimento do trabalho com estes jovens, que falarei ao longo deste trabalho, mais especificamente no próximo capítulo, continuam a ressoar em mim.

Nesse sentido, afirmo que aquilo que foi o desenho inicial desta intervenção passou por uma reconstrução processual a partir do que os adolescentes provocaram de reflexão, de análise e elaboração das minhas primeiras escolhas; a partir da banca de qualificação e dos direcionamentos carinhosos feitos ali, para pensar uma prática de sala de aula que não se sustente

sobre um pressuposto colonizador em que não se considera os interlocutores e suas existências como parte fundamental de estar, ser e experimentar; a partir das provocações da minha orientadora que me motivou a olhar, perceber e sentir as formas que estes jovens corporificaram a experiência das aulas.

A intervenção tinha, inicialmente, um modelo mais fechado de aula e um fim muito definido e imperativo: provocar a apropriação conceitual da disciplina através de aulas de sociologia que trouxessem o corpo para o debate. Pois bem, entendo que antes o projeto estava desenhado pensando um modelo de escrita e de procedimento que seria, mesmo admitindo o corpo no processo, “coletar dados etnográficos para posterior análise” (INGOLD, 2019, p. 26), mas fui atravessada pela dimensão da experiência e da experimentação. A primazia do olhar e da voz para o fazer docente e na relação com a produção de conhecimento foi colocada em xeque; a arrogância em acreditar que “meu” conteúdo ia fazê-los gostar da disciplina e que se aproximava das demandas deles foi enfrentada pelos estudantes nas primeiras semanas; meu ímpeto colonialista, incomodamente admitido, de “reconhecer”/“dar a voz” logo encontrou resistência por parte deles que me fizeram entender que eles existem, se reconhecem e têm voz, a despeito de mim. Foi preciso entender que a estranha na sala de aula sou eu no meio de mais onze professores que passam por eles durante a semana e pelas dezenas que já passaram ao longo dos anos escolares. Convivi com eles durante duas aulas semanais enquanto eles convivem entre si por pelo menos cinco aulas diárias e cinco dias por semana.

Uma das experiências marcantes que tenho, e que foi definidora para entender a intervenção como experiência de devir, foi meu primeiro dia de aula no Colégio Arlindo Carvalho de Amorim.

No começo de março, entrei na turma do 1º B, conhecida como sala problemática porque, conforme uma fala na sala dos professores, “juntou todas as tralhas do 9º ano nessa sala”. Como protocolo padrão, apresentei-me e pedi para que eles se apresentassem. Permanecemos sentados e em um silêncio ensurdecedor por um tempo que, na minha percepção, transcendeu os minutos do relógio. Constrangida, mudei a proposta da aula e comecei a apresentar a disciplina. Dois meses depois, fim de maio, quando fui chamada para assumir as aulas no 1º A e B no Colégio Protásio de Carvalho, com o corpo marcado pela memória do “gelo” que levei dos estudantes no Arlindo, entrei na sala e pedi que os estudantes tirassem as carteiras, deixassem as cadeiras e que as organizassem em círculo. Quando terminaram de arrumar, sentei no chão, no meio da sala. Falei meu nome, minha idade e perguntei o que mais gostariam de saber. Na dinâmica da sala, os estudantes me viam e eu não conseguia enxergar a totalidade deles, ademais, invertemos a disposição comum dos corpos em sala de aula e, nesse

momento, era eu que tinha que levantar levemente o olhar para poder conversar com eles. Foi mais de uma hora (aula dupla) de perguntas de todos os tipos: formação familiar, orientação sexual, gosto musical, maternidade, minha gata, meu sobrinho, até chegarem a perguntas como o que me levou a escolher sociologia e qual meu sociólogo preferido. Falei sobre o porquê escolhi a disciplina e sobre trajetória de Florestan Fernandes, da dedicação dele em estudar as desigualdades do Brasil e do fato de que todos nós ali colhíamos o fruto de seu legado de luta intelectual e política, tanto pela escola pública quanto pela Sociologia como disciplina escolar.

Quando tocou o sinal, me levantei para arrumar minhas coisas sobre a mesa do professor e fui surpreendida pelos abraços de despedida: “até semana que vem professora”; “pelo menos agora tem graça esperar pela sexta”. Mesmo que muito tocada pelo carinho e com a autoestima docente elevada por eles terem colocado a aula de sociologia entre as “top 3 das matérias”<sup>24</sup>, saí exausta e muito sensível. Estive muito exposta e vulnerável. Só a partir dessa experiência consegui refletir sobre como eles se sentem expostos e vulneráveis a cada professor novo que entra na sala e eles têm que ficar em evidência, se apresentar. Ademais, o quanto a prática é entediantemente repetitiva para estudantes de escola pública que estão, constantemente, sujeitos à troca de professores.

Ao chegar em casa, liguei o celular e eles tinham feito um grupo de WhatsApp em que colocaram a foto do Florestan Fernandes como capa e se automearam “1ºA de Humanas”. No último dia de aula escreveram no quadro uma frase de Florestan Fernandes como despedida: “Dizem que os acadêmicos e intelectuais devem ser neutros, mas não há neutralidade no pensamento. Florestan Fernandes. Ass. seus passarinhos<sup>25</sup>”

O que gostaria de chamar a atenção com estes dois acontecimentos é que a experiência com a primeira turma me fez repensar minha prática. A experiência com a segunda escola me fez sentir, mesmo que parcialmente, o lugar deles. Não quero dizer que uma foi exitosa e outra não, porque cada uma correspondeu a um momento distinto meu e dos estudantes, cada turma tem suas especificidades, bem como cada escola. Nesse sentido, só há experimentação com o corpo e os sentidos dentro de contextos.

Este fato é didático para mostrar que a experiência foi jogando luz sobre conteúdo e forma da intervenção, sobre os meus pressupostos, sobre tudo aquilo que considerei como estabelecido. Aos meus olhos, enquanto docente e pesquisadora inserida nessas turmas, ambas fizeram trabalhos muito potentes ao longo da Corpografia. Entretanto, com as turmas do Protásio, a memória e o sentido do primeiro dia de aula possibilitou uma relação, imprevista de

---

<sup>24</sup>Termo deles.

<sup>25</sup>Referência ao livro Os pássaros de Germano Zullo Albertine, que foi o fio condutor da última aula.

minha parte, de apropriação e reconhecimento de Florestan Fernandes. De novo, este exemplo possibilitou questionamentos e uma escuta mais afinada<sup>26</sup> para uma demanda que eles me mostraram com constância: a dimensão dos afetos<sup>27</sup> é decisiva para as práticas escolares e para a relação com o conhecimento.

Em geral, leio trabalhos, inclusive já escrevi dessa forma, que dizem ‘o campo mostrou as questões’. Hoje, no entanto, para esta pesquisa, prefiro o conceito de experiência porque de um lado me chama para dentro da relação, para a construção dessa intervenção, e, por outro, me parece deixar como condicionante que ela não se faz unilateralmente e/ou nem, exclusivamente, numa relação entre humanos.

Colocada essa introdução, faço uma observação sobre a forma que construo a narrativa desta intervenção. Incomodou-me muito uma escrita detalhada das escolas no sentido mais comum de uma pesquisa de ordem qualitativa. Explico que a inquietação veio ao refletir sobre dois aspectos: o primeiro porque esta pesquisa, inserida neste mestrado, também tem a intenção de deixar um material para consulta, e me parece que detalhar a escola, num compilado de dados, atrela a potência da temática às condições logísticas e estruturais pré-determinadas; segundo porque, se considero experiência tal qual Tim Ingold, Jorge Larossa e David Le Breton conceituam, julgo mais assertivo investir este texto nas possibilidades dos recursos do que no limite da estrutura escolar. Faço isso, também, porque me lembro da minha orientadora dizendo, no meio de uma orientação em que estava frustrada com questões estruturais e procedimentais da escola, “a intervenção tem você e estes jovens estudantes”.

Assim, acredito que pela pesquisa aqui desenvolvida, pela postura política e teórica que assumo, pelo tempo de sala de aula, mesmo que nas mesmas escolas em que fiz essa intervenção, com materiais similares, os sentidos encontrados para o corpo nas aulas de Sociologia, que serão compartilhados entre outros grupos, ganharão contornos muito distintos e é justamente aí, cogito, que há movimento de conhecimento. A experiência se dá de forma situada, com estilo próprio, com corpo encarnado e sensibilizado e sob a ordem da cultura daqueles que são mobilizados a participar dela (LE BRETON, 2016).

Não me eximo da responsabilidade de apresentar o material e as etapas, mas chamo a atenção para a perspectiva teórica que está presente nesse trabalho. Se a experiência é situada, se ela acontece acionando os sentidos, se os sentidos mobilizados são “filtros que só retém em

---

<sup>26</sup> Não considero que essa escuta seja totalmente afinada porque enquanto docente estou atravessada pelo limite do meu papel perante a lógica institucional, pela diferença geracional, pela diferença dos papéis exercidos em sala de aula e pela polifonia trazida na existência de todos e todas que participam da sala de aula.

<sup>27</sup> Afeto como sentido amplo das afetividades, não restrito e ou exclusivo às experiências consideradas carinhosas.

sua peneira o que o indivíduo aprendeu a colocar nela” (Idem, p. 15), logo, nossa organização sensorial, a sua e a minha, está construída de forma distinta. Se apresentamos idade, sexo, cor, classe, orientação sexual, localização geográfica distintas, então, nós sentimos de forma diferente o mundo. Sentimos de forma distinta no campo das emoções, no sensorial, no subjetivo. Cheiramos outras coisas, vemos e percebemos de outras formas, o toque na pele não tem a mesma sensação nem a mesma leitura. Significamos esse mundo de sentidos conforme nos localizamos culturalmente. Isso basta para dizer que a potência para esta intervenção, em caso de consulta, está, justamente, em acionar corpo-mente no movimento de se derramar sobre o mundo (INGOLD, 2015).

Esta intervenção foi uma proposta metodológica e didática ao conteúdo de Sociologia, que percorreu um caminho de indução do particular para o geral, se assumiu enquanto um experimento e se pressupôs como potente para que as questões pertinentes à identidade e seu encadeamento com o debate indivíduo, sociedade e processos de socialização fossem problematizadas. Isso, a partir das categorias nativas – considerando nativos esses corpos-estudantes empíricos – para que depois ganhassem espaço, cognitivo-corporal-afetivo, para as categorias analíticas da disciplina.

### 3.1 Corpografia

Corpografia<sup>28</sup> ganhou esse nome por se tratar de um exercício em que os estudantes foram estimulados a cartografar, escrever, inscrever seus corpos localizando-os em um tempo-espaço; nos sentidos que dão/encontram às suas vivências; nas formas que estabelecem relações em seus bairros, igrejas, escolas, em suas casas com os familiares, bem como, as que eles estabelecem quanto ao gênero, raça, orientação sexual e ao se exporem em suas redes sociais.

---

<sup>28</sup> Corpografia é o nome de um livro lançado em 2012 pela editora da Universidade Federal do Ceará em 2012. A obra compila vários artigos e ensaios de autores de diferentes áreas que tematizam as experiências com o corpo. O termo Corpografia é definido, pelos organizadores, como todo o processo que possibilitou o livro. No entanto, o termo também é demonstrado como um tipo de escrita e entendimento sobre o corpo que demarca um “mapa de afetos”, que permite a “a cartografia dos movimentos corporais traçados por seus atores”, que brinca com “enorme quebra-cabeças de diferentes jogos”, que permite os “muitos fluxos e intensidades” (ADAD e JUNIOR, 2012, p. 20 e 21) que desenha o corpo num tempo e num espaço. O termo também se sustenta a partir da observação de Daniel Lins sobre o trabalho de David Le Breton em que diz, no prefácio à 2ª edição do livro *Adeus ao corpo*, que o autor propõe uma cartografia do corpo nas múltiplas dimensões da vida e da análise antropológica. É assim que o termo Corpografia foi apropriado e entendido nessa pesquisa.

A Corpografia foi o processo, o desenvolvimento e o produto final da intervenção. Deu-se no conjunto de aulas, nas dinâmicas, na construção processual do portfólio<sup>29</sup> individual de cada estudante, na tarefa docente de mediar essa artefatura a partir das reflexões da disciplina e provocar os estudantes a pensarem a partir de e com os seus corpos no mundo. Abrindo, assim, a possibilidade do estranhamento em que o corpo pode “ser desmedido, desmarcado, decifrado, (des)territorializado” (ADAD e JUNIOR, 2012, p. 21).

O portfólio não foi, exclusivamente, um compilado de todos os trabalhos produzidos durante dois trimestres, e sim algo como um diário de aprendizagem. Nele, os e as estudantes articularam o que foi abordado em aula – a partir de dinâmicas, leituras, filmes, vídeos, debates, músicas, colagens, excertos de textos, poesias – com suas experiências, encontrando formas de representar essa articulação em um tipo de linguagem e expressão que não estiveram delimitadas, tão somente, pela escrita formal escolar. Os e as estudantes ficaram livres para manifestar suas preferências para a produção do portfólio: uso de desenho, colagem, texto, produção de poesia, produção de letra de rap, fotografia. A maioria dos portfólios mesclou as formas.

Como foi pressuposto, o portfólio trouxe contato integral dos estudantes com a produção total de seus trabalhos e reflexões. Do começo ao fim de sua elaboração, aperfeiçoou a relação com o próprio conteúdo, contribuiu para uma prática menos ‘descartável’<sup>30</sup> com as atividades escolares, desenvolveu um vínculo afetivo e não alienado com aquilo que se produziu. Há trabalho artístico, reflexivo, expressivo nas representações de si em cada um dos portfólios produzidos.

A Corpografia foi também exposição artística das reflexões feitas durante as aulas de Sociologia. Essas exposições aconteceram na Feira de Conhecimentos<sup>31</sup> de cada escola.

---

<sup>29</sup>A produção do portfólio pode ser uma forma de avaliar e/ou mensurar a apropriação pelos estudantes do processo da intervenção. Reportagem da Nova Escola fala sobre o portfólio na escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/436/portfolio-como-instrumento-de-avaliacao-a-fotografia-da-turma>.

<sup>30</sup>Na prática em escola não é raro observar estudantes jogando suas provas e trabalhos no lixo após terem recebido suas notas, mesmo ainda no meio do trimestre. Também é comum que, após uma semana do encerramento do trimestre, quando todas as notas já foram lançadas, professores precisem retomar conceitos que foram, ampla e massivamente, cobrados nas provas e trabalhos. Entretanto, esse apontamento não tem intenção de desconsiderar outros fatores importantes que precisam ser examinados ao se pensar apropriação dos conteúdos escolares pelos e pelas estudantes, mas sim problematizar as formas como acontecem e a efetividade delas. Igualmente, a proposta de intervenção é pensada enquanto uma experiência, dentre muitas, que aceita a docente-pesquisadora testar possibilidades didático-pedagógicas que se sustentam não só em pressupostos sobre processos de ensino-aprendizagem da teoria das Ciências Sociais e da Educação mas também daqueles advindos da própria experiência em sala de aula.

<sup>31</sup>Feira de conhecimentos é um momento previsto no calendário escolar. Estava contemplada nas duas escolas em que foi feita esta intervenção. A feira consiste em um evento em que cada turma apresenta o conteúdo trabalhado em uma disciplina específica. Envolve a escola toda e todos os professores e é aberto para a visitação da comunidade escolar, bem como é estimulado que estudantes visitem os trabalhos das outras séries, matérias.

Acreditei que os e as estudantes ficariam à vontade para expor seus portfólios nesse momento, no entanto, majoritariamente, escolheram trazer reflexões das aulas sem expor questões íntimas e pessoalizadas que compuseram seus portfólios, fato que demonstra que estes jovens encontraram um ambiente seguro na disciplina de Sociologia para auto-exposição e isso será problematizado no momento da análise dos efeitos da intervenção.

Durante a exposição Corpografia os e as artistas-estudantes fizeram a própria mediação das obras junto ao público, articulando suas reflexões aos conteúdos e conceitos sociológicos. Cada grupo de estudantes teve liberdade de criação para a exposição e, inclusive, na escolha do conteúdo que abordaram.

O trabalho, durante a exposição, teve como fio condutor cartografar o corpo nas suas múltiplas dimensões, sociais, políticas e culturais. Com isso, os e as estudantes do 1º ano escolheram estas temáticas: “o afeto na comunidade LGBTQIA+”, “identidade e sexualidade LGBTQIA+”, “desigualdade de gênero e raça”, “violência de gênero”, “corpo e emoção do masculino”, “representações sociais da mulher”, “família e suas múltiplas composições”, bullying: que corpos são vítimas da violência”, “doença e normalidade”, “auto-estima e padrões de beleza”, “o corpo gamer: somos gamers não somos assassinos”; com o 3º ano os temas foram “corpo e a estética do nazi-fascismo”, “biopolítica”, “os materiais didáticos” e “o cinema nazista”. As etapas serão demonstradas no decorrer deste capítulo e os resultados estarão presentes no próximo.

### **3.2. Dos desafios norteadores:**

Algumas ponderações foram relevantes e norteadoras da intervenção, tais como: abordar o corpo também dentro de conteúdos em que não é nem mesmo citado como possibilidade de análise - como, por exemplo, nos relacionados ao grande eixo (relação sociedade e indivíduo); construir modalidades de aula que não seguiram, exclusivamente, o formato expositivo; assumir movimento e ludicidade como forma e conteúdo para a abstração teórica; organizar as aulas a partir das condições materiais da escola, dos alunos e dos recursos possíveis; ter o cuidado de adequar a intervenção também ao conteúdo estruturante da série em que foi aplicada; construir essa escrita tendo como um dos objetivos poder compartilhar o material e contribuir com possibilidades para a transposição didática de um objeto de estudo já estabelecido, pelo menos, desde a década de 1960, na agenda das ciências sociais (MELLUCI, 2005), mas que ainda é incipiente nos textos, discussões e produções acadêmicas destinadas a analisar o ensino de Sociologia na escola.

Para elaborar a proposta de intervenção, o norte se deu a partir do estímulo às operações intelectuais refinadas de desnaturalização e estranhamento. Estes processos são possíveis através da historicização do objeto pretendido e da sua (re)conceitualização. Esse também foi um dos desafios ao conteúdo da intervenção: trazer uma leitura – em suas múltiplas formas – que historicizou e problematizou as noções de corpo e corporalidade e ofereceu um corpus teórico que o sustentou como objeto das ciências sociais. Oferecendo, dessa forma, subsídio necessário para fomentar nos estudantes as condições de pensar este objeto no seu viés sociológico, político e antropológico, retirando-o do domínio exclusivo do ordinário, trivial e do reducionismo à submissão fisiológica.

Os desafios à intervenção também se efetivaram nas condições sócio históricas da disciplina, dos seus conteúdos e das perspectivas teóricas acerca dos processos educativos. Além do cuidado com as formas de abordagem dos conteúdos em um momento político de violenta perseguição à escola – tendo nos professores de Sociologia um foco bem específico, uma vez que se trata de uma disciplina historicamente “menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação” (FERNANDES, 1980, p. 96). Em virtude disso, foi extremamente importante sustentar a intervenção dentro do estofo teórico da área, considerando o avanço de setores conservadores sobre a escola e seus conteúdos (BIROLI, 2018).

Ademais, o trabalho com corpo na instituição escolar é delicado, uma vez que a história do conhecimento escolar e de seus currículos se sustenta e constrói sob a lógica da invisibilização da força política do corpo, na castração de suas pulsões e na definição, curricular e arquitetônica dos papéis de gênero sob a lógica da heteronormatividade patriarcal (HOOKS, 2013; LOURO, 1997).

Nesse sentido, frente à conjuntura política que fragiliza e coloca em descrédito a disciplina de Sociologia e que se soma às lógicas e estruturas de pensamento sobre o papel do corpo-estudante, foi necessária atenção para justificar a abordagem didática e pedagógica desta intervenção. Entregar a revisão bibliográfica, inserir as aulas no debate do eixo-estruturante da série determinados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e deixar tudo muito detalhado e fundamentado no livro de registro foi essencial em todo o processo<sup>32</sup>. A intervenção foi aprovada, desde o início, pelas equipes diretivas e pedagógicas de cada escola, sendo colocada, pelas equipes pedagógicas durante os conselhos de classes, como de boas práticas docentes.

---

<sup>32</sup> Não houve, em nenhum momento, por parte de equipe pedagógica e diretiva das escolas, questionamento do conteúdo, do material, das dinâmicas. Ter o RCO bem estruturado e justificado, inclusive no PTD que entreguei deixou a mim e os e as estudantes muito tranqüilos durante todo o trabalho.

Foi importante considerar, ainda, os sujeitos escolares não envolvidos diretamente com a intervenção e nos 40/50 minutos de aula, como, por exemplo, equipe de limpeza, equipe de inspetores, equipe da cantina, professores de artes e de educação física. A intervenção tomou outros espaços da escola, sendo estes cuidados por muitas pessoas que merecem, mesmo que informalmente, pedido de autorização do uso deles bem como satisfação sobre tal uso. Exigiu atenção, no fim das atividades propostas, o cuidado com a limpeza e com a organização de cada lugar usado do ambiente escolar.

Todo o processo foi adaptado também frente à particularidade de cada escola, da disponibilidade de materiais como data-shows, salas de recursos audiovisuais, impressão de materiais, caixas de som e etc.

### **3.2 Ponderações metodológicas**

A produção de uma intervenção que tenha um fim didático é também uma forma de mediação de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, de expor, desenvolver e avaliar um conteúdo (FERRO, 2013). Ela atua em sentido duplo enquanto recurso pedagógico em sala de aula: ao estudante, possibilita o acesso ao conhecimento científico de forma mais próxima à sua etapa de escolarização; ao docente, permite condições que, de certo modo, auxiliam tanto na sua prática como no acesso a conteúdo, debates e pesquisas acadêmicas em sua área e que agora são adequados ao ensino médio. Nesse sentido, cabe considerar as condições e a metodologia da intervenção.

As aulas de Sociologia no Arlindo aconteceram nas segundas e quintas-feiras<sup>33</sup> e, no Protásio, eram aulas duplas nas sextas-feiras. O segundo trimestre começou dia 27 de maio de 2019 e estava previsto para encerrar no dia 13 de setembro. Durante esse segundo trimestre aconteceram férias de duas semanas, no mês de julho. Para o segundo trimestre eram previstas trinta e duas aulas de Sociologia, no entanto, houve greve dos e das docentes no estado do Paraná, que duraram vinte e um dias, os quais somados às paralisações e assembleias da categoria com sindicato, resultaram, efetivamente, em dezoito aulas<sup>34</sup>. O terceiro trimestre tinha

---

<sup>33</sup>As aulas de Sociologia no Paraná estavam contempladas em todas as séries do ensino médio com carga horária de duas aulas por semana, no entanto, com a reforma do ensino médio e a adequação do currículo à BNCC a disciplina, em 2022, será reduzida para somente uma vez por semana e substituída por eixos formativos como empreendedorismo e projeto de vida.

<sup>34</sup> Para repor as aulas foram feitos planejamentos de reposição aos sábados, bem como redução do tempo de aula para quarenta minutos para implementar nos dias de semana a 6ª aula. Professores foram relocados de modo a usar suas horas-atividades para fazer reposição da greve. Nas aulas de sábado os estudantes não compareciam e não ficavam para a 6ª aula durante a semana porque ela adentrava no horário que muitos tinham que estar em casa ou trabalhando. Por isso, considero dezoito aulas efetivamente dadas.

previsão de início dia 16 de setembro e fim dia 19 de dezembro, seriam, em condições normais, trinta e duas aulas de Sociologia. No entanto, considerando a adequação do calendário para a reposição dos dias de greve, os eventos que foram readequados no calendário escolar e outros tipos de imprevistos (prova SAEB, conselho de classe, palestra na escola, semana de avaliação, semana de recuperação, chuvas que impossibilitaram estudantes de chegar à escola, inundação em uma das escolas e etc.), possibilitaram dezesseis aulas dadas. Portanto, ao todo dos dois trimestres foram trinta e quatro aulas de Sociologia para o projeto de intervenção.

As aulas de Sociologia para os primeiros e terceiros anos têm tempo previsto de 50 minutos. Entretanto, tempo realista e produtivo em uma aula, dificilmente passam dos 30 a 35 minutos. Há procedimentos burocráticos obrigatórios, como a chamada, além do tempo para a troca de sala entre os professores – que comumente geram pequenos atrasos. Há, ainda, a situação de ‘polvorosa’ nas salas de aula durante os segundos/minutos sem um adulto presente.

Desde o começo da minha prática docente, entendo que tentar formas autoritárias para que se ‘aquietem’ é gastar energia desnecessariamente, é frustrante em muitos sentidos. Abordar qualquer conteúdo em meio à agitação é comprometer uma das ferramentas mais essenciais ao fazer docente: a voz. Deixo que eles e elas conversem, se movimentem e brinquem uns com os outros nos primeiros minutos. Aprendi, inclusive, a pegar gancho nas falas que surgem nesse momento para entrar na aula. Para mim, isso é uma das vantagens de uma disciplina que pode usar qualquer brecha para entrar no conteúdo da aula propriamente dita.

Bom, o que quero dizer é que considero como tempo de aula real – e isso não quer dizer o monopólio da minha fala – de 30 a 35 minutos. É inviável, enquanto professora, ‘forçar’ uma sala de aula que tem mais de 30 estudantes. Logo, foi mais adequado aproveitar este tempo para fazer a chamada, preencher o livro, permitir ida ao banheiro e organizar o quadro e/ou os materiais das atividades previstas. Agir desse modo se mostrou mais produtivo e, inclusive, em algumas aulas, os estudantes ampliaram o tempo de atenção, comprometimento e participação.

Sendo assim, somando os dois trimestres, tivemos, aproximadamente, trinta horas de aulas. Esse diagnóstico, desde a escrita para a qualificação até a intervenção, veio no sentido de potencializar o tempo real para planejar as ações pedagógicas a partir das condições existentes.

### **3.3 As escolas**

A intervenção foi aplicada em três turmas de 1º ano e uma do 3º ano do ensino médio, em duas escolas da rede pública estadual do estado do Paraná, localizadas na região periférica

de Curitiba. Ambas ficam na região sul da cidade e alocadas sobre os cuidados do NRE-CIC (Núcleo Regional de Educação - Cidade Industrial de Curitiba).

Conforme a agência Curitiba <sup>35</sup>, o bairro do CIC tem a presença de muitas indústrias, é a quinta região mais populosa da capital, com mais de 12% da população total da cidade. Apresenta uma composição quase que de proporção igual entre número de homens e mulheres, mas uma população adulta maior que a de crianças e jovens, com apontamento do crescimento da população velha. A renda por residência (não per capita) era apontada, em 2010, com sendo de R\$ 2200,00<sup>36</sup>, enquanto a média de Curitiba chegava a quase R\$ 3800,00. Em 2010, o CIC tinha, aproximadamente, 173.000 habitantes e 13.800 estabelecimentos econômicos formalizados.

As escolas em que as práticas ocorreram foram o Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim e o Colégio Protásio de Carvalho. Na primeira instituição, as turmas que passaram pela intervenção foram o 1ºB o 3º A. Já no colégio Protásio de Carvalho, foram as turmas 1º A e 1º B. Todas as salas dos primeiros anos têm mais de trinta alunos matriculados e a do 3º ano mais de quarenta.

O Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim existe desde 1988, mas somente em 2002 passou a oferecer vagas para o Ensino Médio. A escola, desde 1994, está no CIC, na Rua Cid Campelo - área bastante populosa e em uma rua com muitos pequenos comércios e linhas de ônibus. A escola é pequena e conta com um número reduzido de profissionais. São ao todo 23 turmas, 736 alunos estão matriculados sendo 324 no Ensino Médio. Como espaço físico, a instituição conta com uma quadra esportiva, uma cantina, uma sala de professores, uma sala de multimídia (com computadores muito velhos e que não funcionam), uma biblioteca (que passa por reformas para o funcionamento), uma sala de artes bem estruturada, um auditório com capacidade para 100 pessoas, sala da secretaria, sala da direção, sala da pedagogia e um Datashow – para o qual se faz necessário que o docente leve seu computador pessoal. Não é permitido aos professores cópias e impressões, com exceção das provas, mesmo que sejam para subsídios didáticos. A escola não possui rede de internet. Além do que foi apontado, o espaço escolar sofre com inundações durante as chuvas e também com a elevação do nível do rio

---

<sup>35</sup>Agência Curitiba publicou os dados em 2017, mas se baseiam principalmente nos dados do censo do IBGE de 2010. Disponível em <<http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/arquivos/regionais/perfil-economico-regional-cic.pdf>>, acesso em junho de 2019.

<sup>36</sup>Seria necessário o censo de 2020 para poder ter um número atualizado e adequado a realidade política, econômica e social do atual contexto. Até o momento desta escrita final, ou seja, novembro de 2020, estes dados ainda não estavam atualizados.

Barigui<sup>37</sup> - o que, inclusive, inundação nas casas dos estudantes, impossibilitando muitos de chegarem até a escola.

Quando entrei na escola pedi o PPP (Projeto Político Pedagógico) para as pedagogas e elas não puderam entregar porque a escola (grupo de professores, pedagogos, diretores, comunidade escolar) precisa refazê-lo e também por estarem (professores, pedagogos, funcionários, ex-diretora) respondendo judicialmente a uma série de denúncias feitas junto à SEED-PR e ao Ministério Público por motivos diversos<sup>38</sup>. O Projeto Político Pedagógico tampouco está disponível para consulta no site. À época, a diretora da escola recém tinha assumido o cargo, a mando do NRE-CIC (Núcleo Regional) e da SEED-PR, porém, após três semanas, a profissional pediu transferência, pois tinha recebido ameaças à sua vida – feitas por meio de um bilhete deixado em seu carro no estacionamento instituição. Com isso, outro diretor interventor foi nomeado pela SEED-PR<sup>39</sup>. Apesar do contexto, a intervenção pedagógica foi autorizada pela diretora, pelo novo diretor e pela equipe pedagógica<sup>40</sup>.

Por sua vez, o Colégio Estadual Protásio de Carvalho atende tanto alunos do ensino médio como do Fundamental II, sendo 998 matrículas - das quais 354 são no ensino médio. Estas matrículas correspondem a 12 turmas no ensino médio e 19 no ensino fundamental. Com um quadro de 78 funcionários, a estrutura da escola conta com biblioteca, laboratório de ciências e de informática – bastante limitado, com apenas 3 computadores para os alunos –, quadra poliesportiva, quadras de vôlei, duas salas multimídias com Datashow e caixas de som, bosque, cantina, sala da pedagogia acessível a estudantes e familiares, sala para os professores, salas de atendimento especial e internet de banda larga. Assim como na instituição anterior, não recebi ou tive acesso ao PPP da escola, que igualmente não se encontra disponível no site institucional.

---

<sup>37</sup>Foi comentado com a docente que o Rio Barigui inunda a região toda porque em dias de chuva muito forte a administração pública manda abrir as portas que represam o rio na região do Ecovile para que, assim, não inunde o que é considerado a região nobre e da elite curitubana. Essa fala foi amplamente confirmada pelos estudantes e pais dos estudantes, mas não foi investigada para esta pesquisa.

<sup>38</sup>Segundo as falas os motivos se referem ao turno noturno e a dispensa de estudantes desse turno antes do horário oficial de encerramento. No entanto, alguns professores efetivos, relataram que as denúncias também são por comerem a merenda escolar durante o intervalo e por conta da administração da gestão anterior. Há ainda falas que alegam problemas com questões de desvio de verbas por um antigo diretor.

<sup>39</sup>Sou professora PSS, com tempo muito curto em escola, com somente duas idas semanais e que ao final da aula para o 1º B e 3º A, tinha que sair rapidamente para dar aula em outra escola. Além do mais, com uma intervenção pedagógica para ser aplicada. Neste contexto, considerando a conjuntura de tensão entre a administração, a comunidade escolar e a secretaria de educação, optei por não me envolver e não procurar saber mais sobre os meandros do processo judicial.

<sup>40</sup>Ao fim de 2019 o diretor interventor foi substituído por outro interventor. Quase a totalidade dos professores efetivos pediram remoção para outras escolas. Estou aqui revisando esse texto em novembro de 2020 e o Colégio Arlindo Amorim de Carvalho foi uma das duzentas e quinze escolas escolhidas pela SEED-PR para se tornarem escolas cívico-militares.

O Protásio é uma das escolas mais disputadas do NRE do CIC. É comum que os professores QPM<sup>41</sup> tentem fazer dessa unidade aquela em que fixam seu padrão de 20 (vinte) horas, quando não conseguem, devido à alta busca, tentam alocar as 20 (vinte) horas extraordinárias. Portanto, é difícil que um professor PSS, sobretudo, em início de carreira - meu caso, devido à pouca pontuação pelos anos de trabalho, consiga escolher vaga remanescente, uma vez que elas são quase inexistentes por já terem sido distribuídas aos professores QPM's.

No entanto, em se tratando de Sociologia, o professor padrão da disciplina está como diretor da escola, ou seja, a vaga acaba sendo preenchida por professores PSS - porque a escola já tem professor de Sociologia efetivo que não está no exercício de sua função. Ainda assim, Protásio é tão disputado durante a distribuição de aulas que é muito comum que as vagas sejam preenchidas por professores PSS que já chegaram a quase 100 pontos (lembrando que um percentual desta pontuação é específico a tempo de trabalho) e, não raramente, a exceção é quando um professor PSS consegue a vaga por conta da classificação como PN (Pessoa Negra).

Assumi estas duas turmas porque a professora PSS anterior desistiu de dar aula durante o ano de 2019 e, dentre a lista de professores de Sociologia PSS do NRE-CIC, além de ter sido a última da lista a ser chamada, era a que poderia assumir as aulas porque minha carga horária mínima de 20 horas ainda não estava completa, bem como não chocaria com os horários das outras duas escolas em que já estava trabalhando. Não obstante, há falas entre os professores mais experientes que demonstram que os 1ºs anos do ensino médio são preteridos frente aos 2ºs e 3ºs, tal qual acontece com os 6ºs anos do ensino fundamental<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Professores QPM são professores concursados que fazem parte do quadro permanente de funcionários públicos do estado do Paraná. Já professores PSS, são professores contratados pelo Estado via processo seletivo simplificado e atuam como professores substitutos. Entretanto, mais de 40% do quadro de professores no Estado do Paraná hoje são professores PSS porque desde 2013 o Estado não abre concurso, a despeito da demanda de professores advindas de muitos fatores, tais como, o crescimento de número de jovens que acessam o ensino médio, bem como, a aposentadoria de professores.

<sup>42</sup> Tratam-se de conversas informais que indicam uma classificação docente que correlacionam as séries a um comportamento tipicamente "imaturo" entre os estudantes e, por consequência, turmas "difíceis" de se trabalhar. Então, a prática, conforme se fala em reuniões de professores é escolher do 9º ao 7º e do 3º ao 2º, tentando completar a carga horária de trabalho sem ter na grade nenhuma turma de 6º ano do Ensino Fundamental e/ou de 1º ano do Ensino Médio. Obviamente, essas falas comuns podem indicar práticas que merecem uma pesquisa à parte, no entanto, é esperado que o olhar na escola fique mais atento para verificar se é o que de fato acontece. Na minha pouca experiência na escola, posso dizer que, ao que tudo indica, a ocupação das salas de aula se dão, em certa medida, da seguinte forma: quanto maior a seriação daquele ciclo escolar, mais professores efetivos ou PSS's com mais tempo de trabalho e quanto menor a seriação do ciclo é maior o índice de professores PSS's com menos tempo de carreira. O mesmo acontece com as escolas que são consideradas as preferidas para se trabalhar, ou seja, quanto maior o status da escola entre os docentes da região, maior a ocupação das vagas por professores QPM's e o seu inverso. Posso usar meu exemplo como um indicio para fornecer uma pista para futuras pesquisas. Em 2019, assumi cinco turmas, em que quatro são de 1º ano do Ensino Médio e uma de 3º ano do Ensino Médio, com um detalhe, a turma de 3º ano pertencia a uma das escolas que é extremamente não quista entre os professores efetivos da Região do CIC - o Colégio Arlindo.

Assim, inicialmente, as proposições da intervenção se adequaram ao conteúdo de Sociologia do 1º ano porque, dentro das questões do processo de distribuição de aulas, foi a série possível para a minha atuação. A intervenção ganhou forma com o 3º ano porque o professor de filosofia, no começo do 3º trimestre, me chamou a participar com ele da Feira de Conhecimentos da escola e a junção das reflexões das duas disciplinas se mostrava possível. Ademais, as aulas de Filosofia de Sociologia com a turma eram na sequência uma da outra e nossas horas-atividade na escola também eram sequenciais.

### **3.4 Análises preliminares do corpo nos dois livros didáticos de Sociologia que as escolas adotaram<sup>43</sup>**

Os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio foram incluídos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) em 2012. Sua distribuição a estudantes das escolas públicas tem como objetivo institucional viabilizar, a toda comunidade escolar, “informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de transformar e ampliar os modos de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura” (BRASIL, 2017, p. 9). A distribuição massificada desses livros no território brasileiros torna uma fonte de acesso ao conhecimento das Ciências Sociais. Assim, coube, a esta seção, a análise preliminar dos livros usados nas escolas em que foi aplicada a intervenção a fim de verificar se o corpo é trabalhado; se há capítulos e uso de autores e suas teorias destinados a essa discussão; se é entendido enquanto categoria ou se é usado como objeto de análise importante à compreensão dos fenômenos sociais.

No Colégio Arlindo M. de Carvalho o livro usado é o *Sociologia Hoje*, da editora Ática. Ele é dividido em três grandes unidades que remetem às três grandes áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Essas unidades estão subdivididas em 15 capítulos.

A unidade 1 traz capítulos com reflexões que são, conforme a divisão da obra, destinadas à área da Antropologia, não tendo sido encontrados apontamentos do corpo e das corporalidades enquanto construções sociais passíveis de análise para enriquecer o olhar sobre a diferença. Nas páginas deste bloco específico, o corpo é marginal ao próprio conteúdo,

---

<sup>43</sup> Trata-se de uma análise preliminar porque analisar a categoria corpo nos livros didáticos seria objeto de uma outra pesquisa e, portanto, foi tomada aqui como ponto importante, ainda que de forma primária, porque os livros didáticos de Sociologia foram usados, em suas potencialidades à temática durante a intervenção.

servindo como demonstração de uma cultura e não como manifestação dos sistemas de significado dessas culturas.

Na unidade 2, destinada aos conteúdos de Sociologia, o corpo é citado somente uma vez ao tratar sobre a demanda feminista pelo direito à liberdade e autonomia de seus corpos.

Na unidade 3, pertencente à Ciência Política, o corpo ganha potência enquanto foco de análise das ciências sociais. Logo nas primeiras páginas, o corpo é trazido dentro da perspectiva foucaultiana como afetado e alvo do poder das instituições, ou seja, corpos e corporalidades são campos fundamentais para as relações de poder. Nas páginas destinadas a apoio para os professores, a reflexão de Michel Foucault ganha pequeno destaque para o tema desta pesquisa.

Já no Colégio Protásio de Carvalho, o livro usado é o *Sociologia em Movimento*, o qual está organizado em 6 unidades e subdividido em 15 capítulos.

Na unidade 1 não foram encontradas menções acerca do corpo como ferramenta de interpretação da sociedade, nem quando se toca no tema da construção da identidade, nem quando se traz o sociólogo Norbert Elias - não abordando a contribuição do autor sobre a temática.

A unidade 2 se destina a debater cultura e sociedade, abordando temas como etnocentrismo, darwinismo social, relativismo cultural, ideologia, interação, controle social, discriminação, segregação, eugenia, racismo e multiculturalismo. Mesmo trazendo cientistas sociais que contribuíram significativamente para iluminar o corpo como necessário à investigação social, como Erving Goffman e Michel Foucault, não há nada sobre suas contribuições nessa área para os temas abordados na unidade.

Por sua vez, a unidade 3 aborda as relações de poder, o Estado moderno, formas de governo e organização do Estado, democracia, direitos humanos, cidadania.

Já a unidade 4 debate o mundo do trabalho, estratificação social, desigualdades de gênero e raça, entre outros.

As unidades 5 e 6 trazem temas como globalização e sociedade, sistemas econômicos, desenvolvimento, integração, espaços urbanos e conflitos urbanos, meio ambiente, sustentabilidade, fome, soberania alimentar. Ainda assim, não foi identificada qualquer menção aos aportes possíveis que o corpo nas ciências sociais oferece ao entendimento destes fenômenos sociais, não sendo abordados nem mesmo em temas como movimentos sociais e violência contra a mulher.

Ao fim da unidade 6, em que entra em foco a discussão sobre sexo e gênero, é que o corpo, enquanto construção social, ganha protagonismo na análise, principalmente na tentativa

de desconstruir o sexo, gênero e orientação sexual como determinações biológicas. Tal abordagem ilumina o investimento no exercício de poder das instituições para construir identidades manifestas nas corporalidades a partir da heteronormatividade e do essencialismo binário e finalista do feminino e masculino. Debate que é atravessado pela questão de raça, com Bell Hooks, e de transexualidade e teoria Queer, de Judith Butler.

A escrita preliminar sobre como o corpo aparece nos livros didáticos não se fundamenta na ideia de fazer uma crítica às obras. O exercício assumido para este momento foi o de olhar as lacunas dos livros e potencializar aquilo que as obras têm para contribuir na intervenção.

Entendo os livros como ferramentas didáticas presentes na história da estruturação da disciplina de Sociologia, como consolidação de um repertório estável de conceitos (MEUCCI, 2014); como uma das principais fontes de conhecimento científico – legitimado institucionalmente – que alcança as comunidades escolares das classes populares; como materialização de uma episteme localizada em um contexto específico que apresenta ao seu público (comunidade escolar) uma forma de diálogo com o conhecimento e uma narrativa (DINIZ, OLIVEIRA, 2014) que o torna partícipe na construção dos imaginários sociais acerca do corpo.

Destarte, considero os livros didáticos de Sociologia essenciais para as aulas e seu uso com os e as estudantes é também parte de um processo político e pedagógico. Como toda obra didática, há recortes e lacunas, entretanto, seu uso durante a intervenção, como será mostrado posteriormente<sup>44</sup>, foi nas possibilidades que elas oferecem às temáticas. Livro didático, assim como outros materiais, precisa da mediação professor-estudante.

---

<sup>44</sup> Para as exposições artísticas da intervenção Corpografia outras duas obras foram usadas para fundamentar teoricamente as temáticas escolhidas pelos estudantes: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia e Sociologia para Jovens do Século XXI.

#### 4. CORPO E ALMA: FORMA E CONTEÚDO DA INTERVENÇÃO E NARRATIVAS A PARTIR DA CORPOGRAFIA

Este capítulo traz como foram organizados os planos de aula durante a intervenção. Tendo em consideração que foram, aproximadamente, do começo de agosto de 2019 a fim de novembro de 2019. Com duas turmas de primeiro ano no Colégio Protásio de Carvalho; com uma turma de primeiro ano e uma de terceiro ano no Colégio Arlindo Carvalho de Amorim. Para todas as turmas uma carga horária de duas aulas de cinquenta minutos semanais.

De forma sucinta optei por separar as aulas por blocos e não aula a aula. Essa opção se sustenta em uma posição que assumo como professora: uma aula, como prerrogativa contida no tempo de 50 minutos, como aponta Gilles Deleuze<sup>45</sup>, não existe, não é uma totalidade. Aula é tessitura, é matéria em movimento. Os sentidos são entrelaçados, traspassados.

Dentro do programa institucional desse Mestrado, esse capítulo também tem a responsabilidade mensurar os resultados. Logo, a escrita se construiu em dois sentidos: mostrar as formas e os conteúdos da intervenção, expor os resultados.

No que concerne forma e conteúdo, considereei produtivo, pensando que este trabalho é uma intervenção, localizar o planejamento descrito dentro do plano de aulas e contemplar quais foram os recursos didáticos, o objetivo de cada bloco de aulas, os subsídios didáticos, excertos de textos e quais referências bibliográficas que justificaram e foram mobilizadas.

Naquilo que tange os resultados há uma experimentação e uma postura metodológica e teórica assumida: considero que as formas como os e as estudantes corporificaram aquilo que foi construído em cada aula é expressão dos resultados. Não me desresponsabilizei da análise, antes, assumo os recortes nos materiais produzidos e acredito que a análise *per se*, nesse contexto da nossa experiência, toma a forma professoral, colonialista e exaustiva do monopólio discursivo. O que pretendo ressaltar é que os materiais manifestam as narrativas deles em relação com as aulas, assim como esse projeto sou eu, conforme falei anteriormente, os portfólios e as exposições são eles e elas. Portanto, enquanto professora e mestranda, entendo que o diálogo até aqui, foi estabelecido por mim e por quem me lê. É momento para este diálogo ganhar movimento com as vozes dos sujeitos que dão sentido para esta intervenção.

Esse movimento de assumir a produção deles e delas como expressão dos resultados da intervenção se construiu durante a Pandemia em 2020. Estive inquieta com os portfólios e fotos arquivados aqui em casa. Mais de uma vez toquei, li, vi, cheirei, analisei. Como dou conta

---

<sup>45</sup>No vídeo Abecedário Deleuze P de professor. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FqLo1ZQXRKM&ab\\_channel=GiuDaniel](https://www.youtube.com/watch?v=FqLo1ZQXRKM&ab_channel=GiuDaniel).

de tanta coisa produzida por eles e por elas? Como consigo descrever os sentidos e formas que eles e elas encontraram? Senti-me, diversas vezes, constrangida em tentar escrever o que o material todo comunicava. Sempre me pareceu que as palavras não davam conta e que toda essa produção merece mais tempo para não incorrer no risco e erro de ser leviana com a profundidade de tudo que os e as estudantes me permitiram ver, acessar, tocar, apreender e aprender.

Nesse sentido, retomei os apontamentos do professor Leonardo Campoy que durante a qualificação me provocou a pensar formas outras para apresentar este trabalho final; as orientações professora Ana que me desacomodaram e incentivaram a me colocar na e em relação com a experiência da intervenção e que se somaram à vivência no Minicurso *Abordagens Poéticas da fotografia documental: pensamento e conhecimento nas ciências sociais*<sup>46</sup>; (com)movida pelo mesmo exercício proposto na intervenção, me provoquei a desterritorializar as formas que insiro e penso a escrita e a arte e, portanto, meu corpo, minha cognição, meus sentidos e os campos de conhecimento que as Ciências Sociais abrangem. “E assim também, eu sou o que estou fazendo. Eu não sou um agente, mas um ramo de atividades” (INGOLD, 2015). Assim, mesmo não sendo das artes visuais, experimento o uso das imagens como recurso de registro, mas principalmente como forma estética, expressiva, narrativa, artística para a abordagem dos resultados. Entendendo que as imagens produzem sentidos, interpretações e acionam sentidos e memórias de quem interage com elas. Ainda, a despeito de eu estar em um quarto, você provavelmente em um escritório e os e as estudantes, provavelmente em algum lugar de suas casas, nós todos somos convocados a interagir, mesmo em territórios e tempos distintos, a partir dessas imagens.

Definida como instância intermediária entre o sensível e o inteligível, a imagem é a imaterialidade material (...) concebida como um artifício imitativo que reproduz, sob a forma de semblante, a aparência exterior das coisas reais (...) são igualmente artefatos culturais; parafraseando Lévi-Strauss, a imagem é uma apropriação que a cultura faz da natureza. Imagens não produzem o real, elas o representam ou o rerepresentam (NOVAES, 2008, P. 455-456).

Sendo assim, a escrita que segue traz os elementos organizativos de cada aula, o referencial teórico para cada temática, bem como as imagens daquilo que foi movimento e expressão dos e das estudantes. Cabe dizer que foram mais de cem portfólios e, obviamente tive

---

<sup>46</sup>Minicurso ofertado dentro da programação no XI SNSP, em parceria da UFPR com a Universidade Central da Colômbia e foi ministrado pela professora Ana Luisa Fayet Sallas, professora Claudia Gordillo e professor Carlos Rojas.

que trabalhar com recortes nas escolhas das imagens e, por questões organizativas e do propósito e alcance deste trabalho, nem tudo foi contemplado. Ademais, cada portfólio tem, no mínimo, três páginas e uma quantidade grande de formas, imagens e debates. Vale apontar também que todas as imagens retratadas neste trabalho advêm, exclusivamente, daquilo que está nas obras.

Outra questão que se coloca é que uma das formas de constar e organizar a intervenção e essa escrita foi o registro feito no RCO ou nos livros de registro. Outro recurso para organização pessoal daquilo que acontecia durante o processo foram as fotografias das dinâmicas e vivências, entretanto, como professora, considerada as circunstâncias de cada aula, nem tudo que fizemos foi possível registrar. As fotografias da exposição no Colégio Protásio de Carvalho foram tiradas pela minha amiga, socióloga e fotógrafa, Carolina Iarosz e as fotografias no Colégio Arlindo Carvalho de Amorim foram tiradas por mim.

Vale ressaltar que para algumas das imagens deste trabalho foi necessário atribuir legenda com a escrita literal dos e das estudantes. Esse recurso foi assim pensado e definido por conta de que alguns trechos não ficaram suficientemente legíveis fora do portfólio original e a intenção é também que fique compreensível a quem lê.

#### **4.1 Bloco 1: Cartografar o corpo**

Em um primeiro momento, passada as primeiras aulas que aconteceram ainda no 1º trimestre, a Corpografia foi inserida no debate que é previsto, institucionalmente, ao conteúdo estruturante do primeiro ano do ensino médio: relação indivíduo e sociedade; processos de socialização; instituições sociais (familiares escolares e religiosas).

Assim, a proposta foi estimular que os estudantes buscassem formas de representar seus corpos socializados e inseridos nas instituições socializadores e eles foram estimulados a assumir essa representação de si com a liberdade possível dentro de um instrumento que é o portfólio. Começaram a construir o material com desenhos, com colagens, com escrita, trouxeram fotos, escreveram poemas, colocaram músicas. Para cada aula expositiva sobre processo de socialização e instituições socializadoras a segunda aula acontecia na sala de artes. O movimento assumido nessa primeira etapa – considerando que estes estudantes são atravessados pela primeira vez pelo conhecimento das ciências sociais – foi o de cartografar seus corpos em seus tempos e espaços, a construção de suas identidades a partir dos processos de socialização, da experiência corporal-emocional e cognitiva nas instituições sociais em que estão inseridos. Durante a segunda etapa começamos a sair de dentro da sala para algumas

dinâmicas que são de corpo em movimentos (brincadeiras, exercícios), possíveis ao espaço escolar<sup>47</sup>, que potencializaram a apropriação do debate indivíduo e sociedade.

Algumas possibilidades didático-pedagógicas foram usadas para a abordagem do conteúdo. A intervenção, como dito anteriormente, é assumida enquanto algo experimental dentro das Ciências Sociais no Ensino Médio. Na obra *Que emoção! Que emoção?* de Didi-Hubermann (2016), aponta uma possibilidade de abordagem quando experimenta trazer à reflexão sociológica e antropológica as emoções e suas representações corporais. O autor, a partir do uso de imagens/fotos de rostos, chama a atenção para a desnaturalização das emoções humanas que são transmitidas nas expressões faciais, ou seja, nos corpos, realocando as imagens, a partir de uma reflexão bastante profunda, ao sentido das emoções expressadas nas fotografias em seus devidos contextos, conferindo aos rostos e emoções, corpos, ali representados, o caráter simbólico. As emoções, os corpos, são vetores semânticos e imagens são discursos. Logo, o recurso à utilização de imagens e à produção de imagens (fotografias, pinturas, grafites), como foram os primeiros passos da construção do portfólio, foi uma solução acessível para o uso e se mostrou potente para que os estudantes encontrassem formas de representar suas experiências.

Nesse sentido, a *colagem* também se tornou ferramenta didática durante a intervenção. Conforme Lampert (2007) trata-se de um tipo de fazer artístico que oportuniza aos estudantes uma experiência pedagógica de produção plástica, de elaboração crítica do próprio contexto, de encontro com outras formas de linguagens e narrativas e, por outro lado, fornece ao docente as pistas sobre as formas de representação encontradas e elaboradas pelos estudantes, para perceber a significação dada às imagens e localizar a cultura visual desses jovens.

Face ao exposto, as primeiras aulas foram no sentido de sensibilizar à temática, instruir à construção do Portfólio, ler os textos previstos, debater e expor os conceitos, trabalhar com o livro didático nas páginas que são concernentes ao conteúdo.

O bloco de aulas se organizou da seguinte forma:

**Tema:** Como é, o que faço e como vivo com meu corpo no meu dia-a-dia?

**Quantidade de aulas:** 8

**Procedimentos:**

- Leitura/apresentação de trechos do texto *Técnicas Corporais* de Marcel Mauss;
- Dinâmica Compasso;

---

<sup>47</sup> Dinâmicas que não ofereceram riscos ao bem-estar dos estudantes.

- Debate sobre os espaços de socialização nos quais estes estão inseridos como a escola, a família, as redes sociais, a igreja, as festas e reuniões com os amigos;
- Escolha de imagens, palavras, textos, músicas que consigam representar características do cotidiano deles;
- Começo da construção processual do Portfólio;
- Leitura e diálogo sobre o texto Por uma Antropologia das emoções de David Le Breton e Corpos Dóceis de Michel Foucault;
- Dinâmica escrever a escola

### **Objetivos**

- Estimular a operação intelectual de estranhamento e desnaturalização a partir do enfoque na cultura corporal em que os estudantes estão inseridos;
- Possibilitar que os estudantes tenham acesso e condições de operacionalizar os conceitos de sociedade; indivíduo; juventude; instituições sociais; socialização; corpo;
- Incentivar a produção processual de um Portfólio individual que será denominado como Corpografia em que os estudantes vão construir, artisticamente (desenho, foto, poema, produção textual, vídeo), formas de representar e problematizar suas corporalidades individuais no mundo social de que fazem parte;
- Estimular a leitura, o diálogo e debate entre o grupo, produção textual, produção de imagens,

### **Método:**

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Dinâmicas e vivências corporais mediadas;
- Leituras dirigidas;
- Aulas em outros espaços escolares;
- Produção processual do portfólio Cartografia;

### Recursos utilizados:

- Para o Portfólio Corpografia: cartolina, papelão, papel kraft, cola, revistas, tesoura, texturas (fios, tecidos, outros tipos de papéis), canetinha, lápis de cor e giz de cera; sulfite colorida; fotos que os estudantes fizerem ou que escolherem de seus acervos; jornais.
- Para as aulas, de maneira mais abrangente: quadro negro e giz; celulares e/ou máquina fotográfica; livro didático; excertos de texto; subsídios didáticos; giz; sala de artes; pátio da escola, cancha desportiva.

### Dinâmicas:

- Dinâmica 1: Compasso, a partir do conceito de Kinesfera<sup>48</sup> de Rudolph Van Laban. Com os participantes sentados no chão, propor que se desenhem um círculo (no chão) com os membros (pés e mãos), percebendo os limites que o corpo em si alcança ao tentar ocupar um lugar nesse espaço. Pode-se sugerir fazer estes movimentos com giz nos dedos dos pés e das mãos (de forma que o desenho fique visível no chão), ou propor que este desenho seja feito a partir de outras posições diferente da posição sentada no chão (como de pé, em quatro apoios ou deitado). É permitido desenhar elementos dentro do círculo que foi criado, ou seja, dentro do seu ‘espaço no mundo’;
- Dinâmica 2: Escrever a escola<sup>49</sup> a partir ou com a reflexão do livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault e/ou do livro *Redes ou Paredes, a escola em tempo de dispersão* de Paula Sibilia. Levar os estudantes para observar os espaços escolares, a arquitetura da escola, quais são os espaços e os comportamentos previstos nesses espaços, como eles se alteram conforme os tempos escolares, como o tempo é medido, como eles percebem o tempo e o corpo deles nessa relação;

---

<sup>48</sup> Kinesfera é o diâmetro total individual do movimento corporal enquanto o indivíduo não sai do lugar. É o espaço total da individuação corporal.

<sup>49</sup> Essa dinâmica não tinha sido pensada no primeiro desenho, mas veio após a leitura da obra de Paula Sibilia.

- Dinâmica 3: Imaginar outra sala de aula<sup>50</sup>. Convidar os estudantes a, dentro da sala de aula, imaginá-la diferente e usar a mobília e os recursos disponíveis para brincar em reconfigurar o espaço.

**Excertos de textos, referências bibliográficas, poesias, músicas, imagens, filmes e clipes:**

- Texto *As técnicas do corpo* de Marcel Mauss;
- Texto *Corpos Dóceis* de Michel Foucault;
- Texto *Antropologia das emoções* de David Le Breton;
- Texto *Redes ou Paredes: a escola em tempo de dispersão* de Paula Sibilia.

**Cruzamento do tema com os livros didáticos de cada escola**

- Livro didático Sociologia em Movimento para relação sociedade e indivíduo: capítulo 2 – A Sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade (pag. 40 a 59);
- Livro didático Sociologia em Movimento para socialização: capítulo 4- Socialização e Controle social (pag. 88 a 106);
- Livro Didático Sociologia Hoje Livro para debater Corpo: Unidade 1- Antopologia: capítulo 1 *Evolucionismo e diferença* (pág. 38 e 39); Conclusão da unidade 1 (pág. 116, 123, 126). Unidade 2- Sociologia: não há. Unidade 3- Ciência Política: capítulo 13 *A sociedade diante do Estado* (pág. 294), capítulo 15 *Temas contemporâneos da Ciência Política* (329-330). No Manual do Professor nas sessões referentes à unidade da Antropologia (pág. 406, 428) e da unidade da Ciência Política (pág. 467, 490, 491, 492, 495 e 496)<sup>51</sup>;
- Livro Didático Sociologia Hoje para falar sobre instituições sociais e escola como instituição socializadora. Unidade 1-Antropologia: Conclusão da unidade 1 (pág. 79). Unidade 2-Sociologia: capítulo 6 *Pensando a sociedade* (pág. 136, 137, 139, 141); capítulo 10 *Temas da Sociologia contemporânea* (pág. 218, 220, 221, 222, 226); Conclusão da unidade 2 (pág. 239, 240, 244) Unidade 3-Ciência Política: capítulo 1 *Poder e Cidadania* (pág. 261); capítulo 15 *Temas*

<sup>50</sup>Essa dinâmica foi inserida depois de uma vivência teatral para professores oferecida pelo Sesc da Esquina e que foi ministrada pela minha irmã, Isadora Terra, que é atriz formada em Teatro.

<sup>51</sup>Não há menção ao corpo no índice remissivo.

*contemporâneos da Ciência Política* (3330 e 331). No Manual do Professor na parte referente aos capítulos pertencentes à Sociologia (pág. 441 e 456, 457, 459, 461), na discussão da Ciência Política (pág. 477, 484, 489 e 504);

- Livro Didático Sociologia Hoje Livro para abordar relação indivíduo e sociedade e cultura. Na unidade 1- Antropologia: capítulo 1 *Evolucionismo e diferença* (pág. 33), capítulo 2 *Padrões, normas e cultura* (pág. 53, 54, 56), capítulo 10 *Temas contemporâneos da Antropologia* (pág. 106, 107, 108). Na unidade 2- Sociologia: capítulo 1 *Pensando a Sociedade* (pág. 134, 135, 136, 137, 141, 143, 147, 151, 152), capítulo 8 *Classe e estratificação social* (pág. 171 a 184), capítulo 10 *Temas da Sociologia contemporânea* (pág. 216, 217, 218). Unidade 3-Ciência Política: capítulo 15 *Temas contemporâneos da Ciência Política* (3330 e 331). No manual do Professor na parte referente à Antropologia (pág. 423, 434, 435, 436), na Sociologia (pág. 460 a 468).

#### **4.1.1 Imagens das Dinâmicas do 1º bloco:**

As primeiras dinâmicas foram dando o tom para cada questão apresentada por eles nos portfólios. Pensar seus corpos a partir de seus espaços de individuação, pensar o corpo como característica visível da individualidade, pensar o corpo como construção simbólica dentro das estruturas sociais, pensar o corpo enquanto linguagem que comunica e que expressa, pensar como os comportamentos se alteram conforme se alteram também os papéis sociais previstos dentro das instituições socializadoras, pensar o corpo e as questões emocionais a partir da reflexão sobre as interações sociais inseridas na estrutura do prédio escolar e em cada um de seus espaços.

Figura 1 - Dinâmica do compasso.



Fonte: a autora.

Figura 2 - Dinâmica.

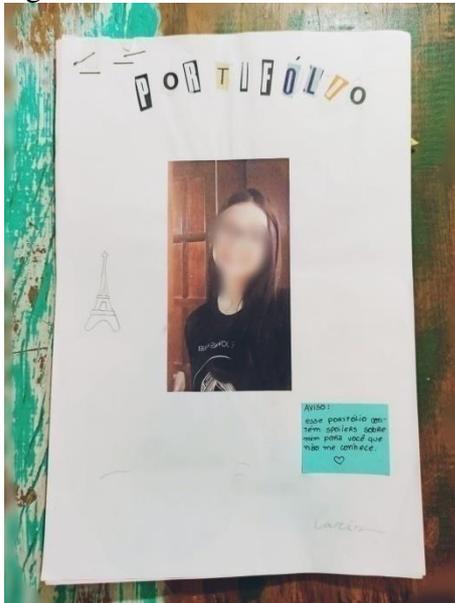


Fonte: a autora.

#### 4.1.2 Imagens das capas dos portfólios

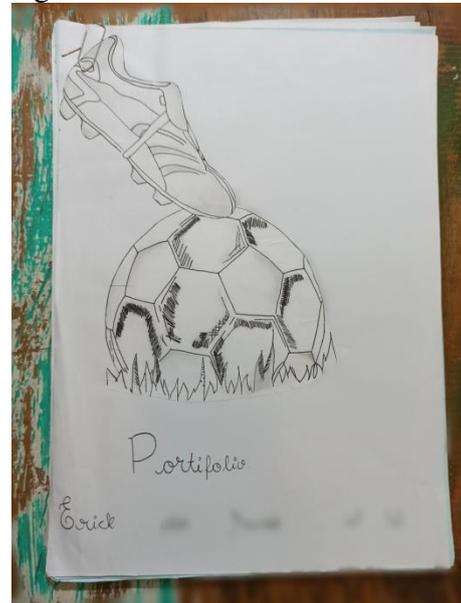
As capas dos portfólios demonstram as inúmeras formas que os estudantes consideraram importantes para se representarem. Apesar de no começo das aulas eu ter instruído o tamanho de  $\frac{1}{4}$  de uma folha de cartolina, eles encontraram outros tamanhos, outros materiais, outras cores e texturas. Eles desenharam, colocaram fotos, seus nomes, fizeram colagens, deixaram os portfólios interativos de forma que é necessário mexer para saber o que está escrito e para poder ir para a outra página. Considero que essa amostra é representativa da maneira como os estudantes exerceram a criatividade para falarem de si e como trouxeram questões importantes que estão presentes em seus cotidianos.

Figura 3 - Portfólio 1



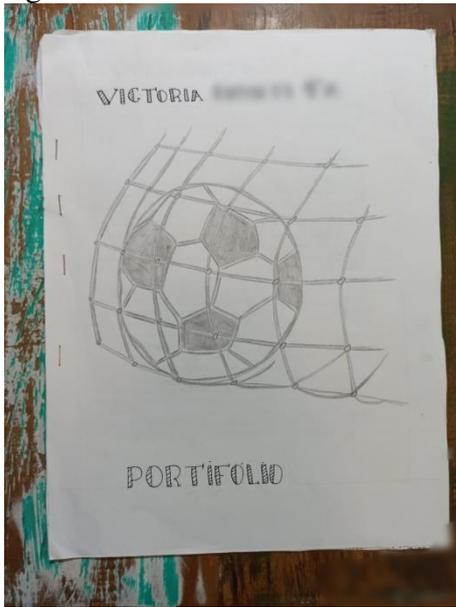
Fonte: a autora.

Figura 4 - Portfólio 2



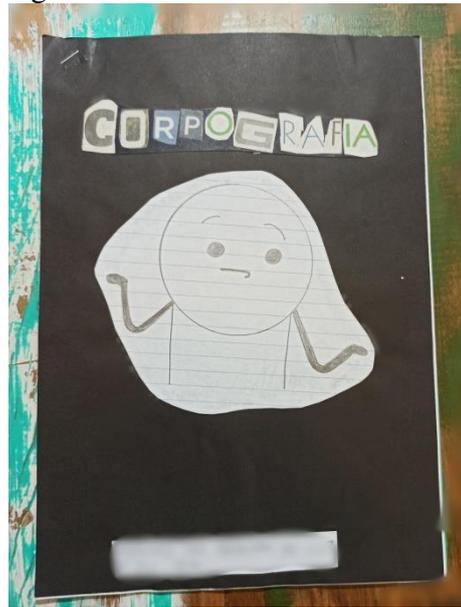
Fonte: a autora.

Figura 5- Portfólio 3



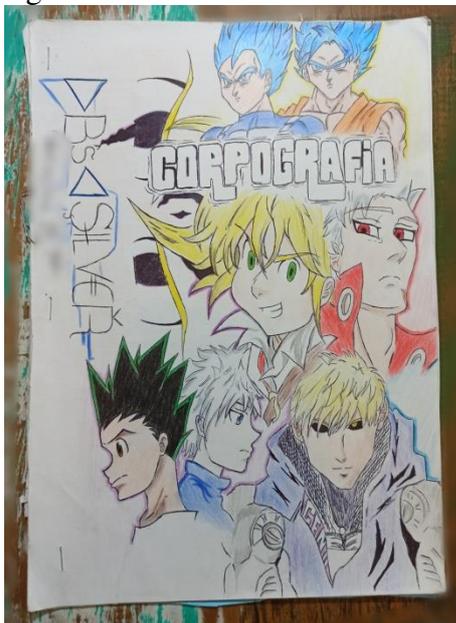
Fonte: a autora.

Figura 7- Portfólio 5



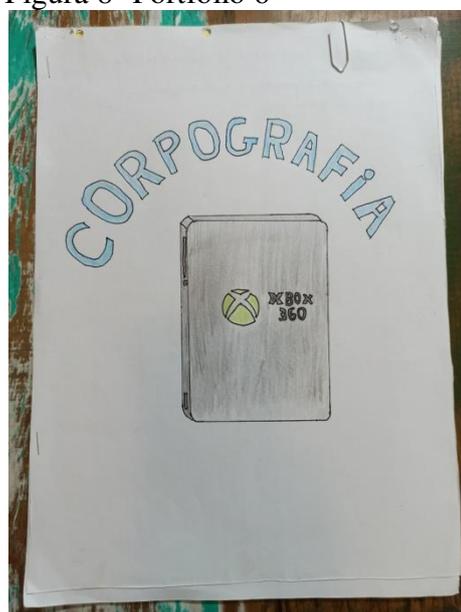
Fonte: a autora.

Figura 6- Portfólio 4



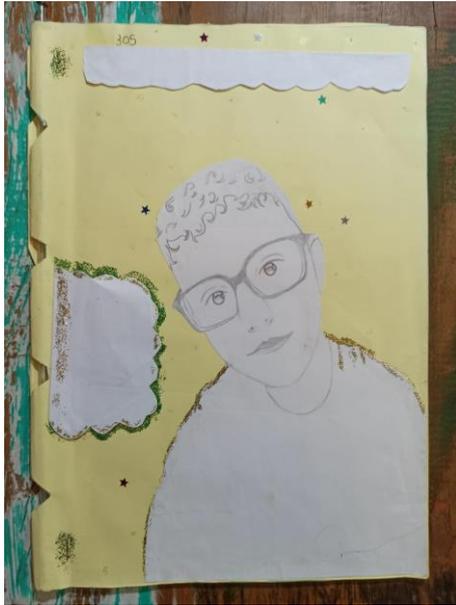
Fonte: a autora.

Figura 8- Portfólio 6



Fonte: a autora.

Figura 9- Portfólio 7



Fonte: a autora.

Figura 11- Portfólio 9



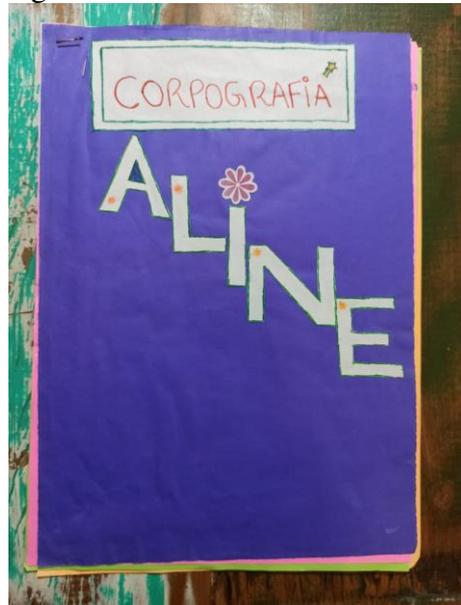
Fonte: a autora.

Figura 10- Portfólio 8



Fonte: a autora.

Figura 12- Portfólio 10



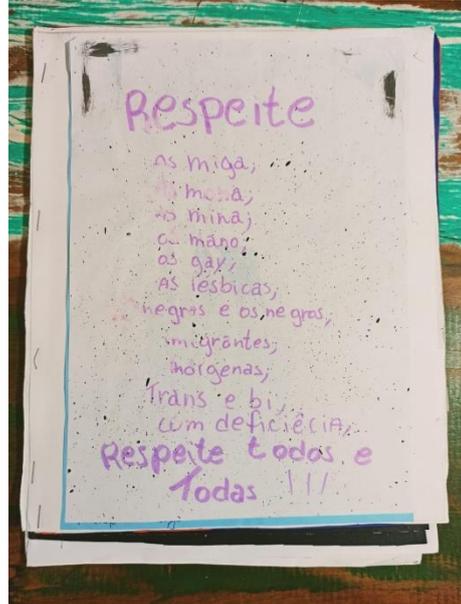
Fonte: a autora.

Figura 13- Portfólio 11



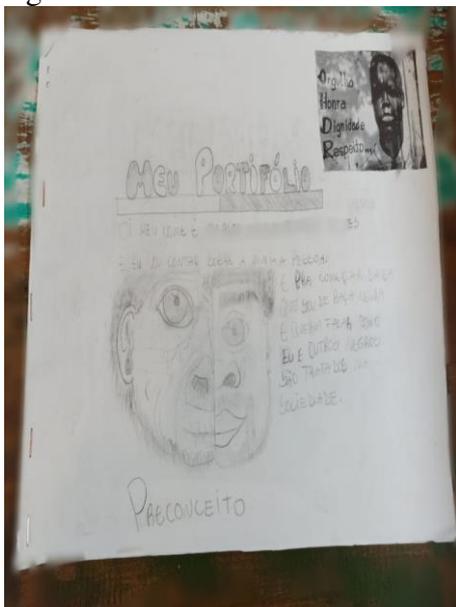
Fonte: a autora.

Figura 15- Portfólio 13



Fonte: a autora.

Figura 14- Portfólio 12



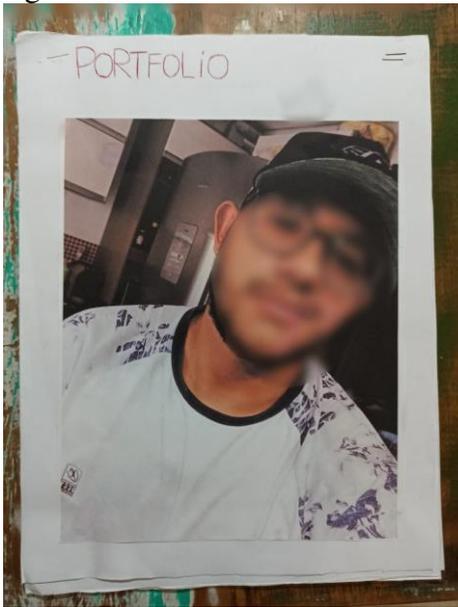
Fonte: a autora.

Figura 16- Portfólio 14



Fonte: a autora.

Figura 17- Portfólio 15



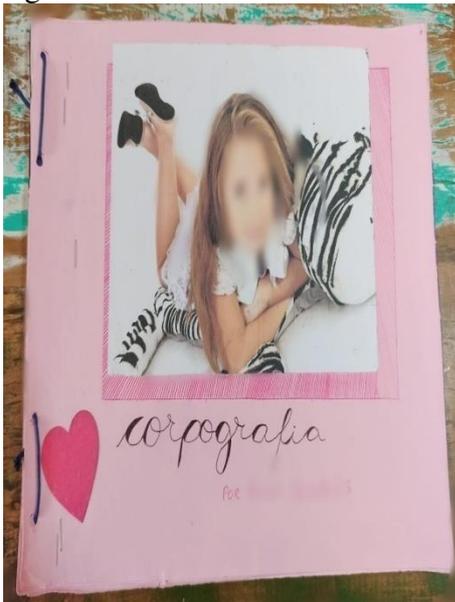
Fonte: a autora.

Figura 19- Portfólio 17



Fonte: a autora.

Figura 18- Portfólio 16



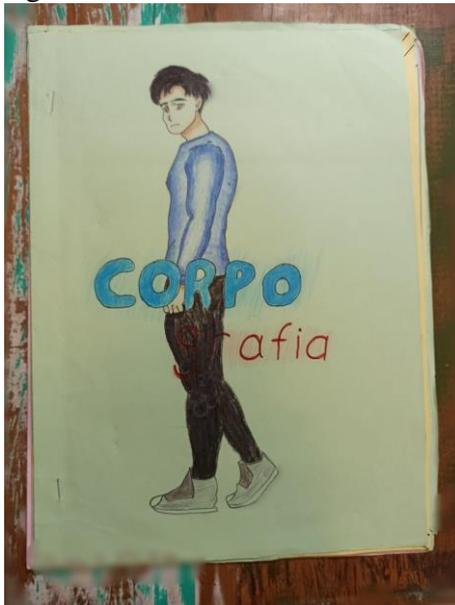
Fonte: a autora.

Figura 20- Portfólio 18



Fonte: a autora.

Figura 21- Portfólio 19



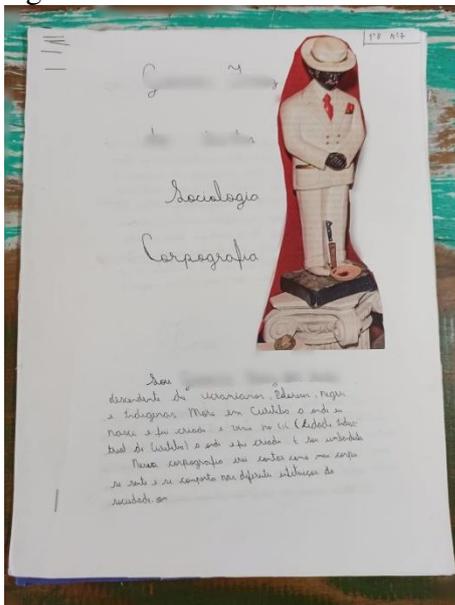
Fonte: a autora.

Figura 23- Portfólio 21



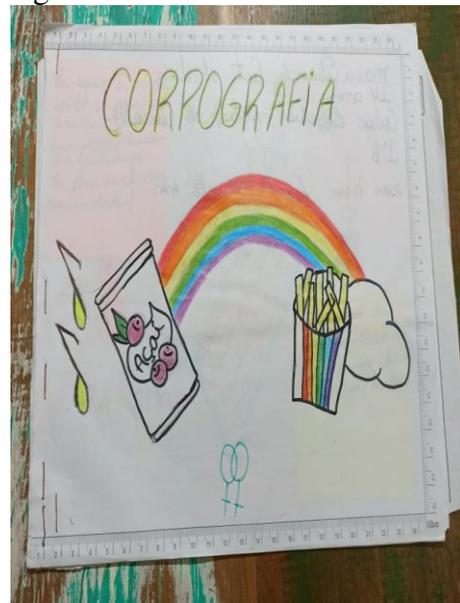
Fonte: a autora.

Figura 22- Portfólio 20



Fonte: a autora.

Figura 24- Portfólio 22



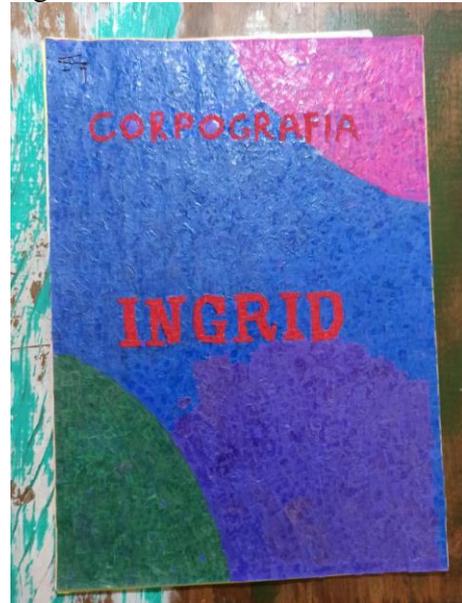
Fonte: a autora.

Figura 25- Portfólio 23



Fonte: a autora.

Figura 27- Portfólio 25



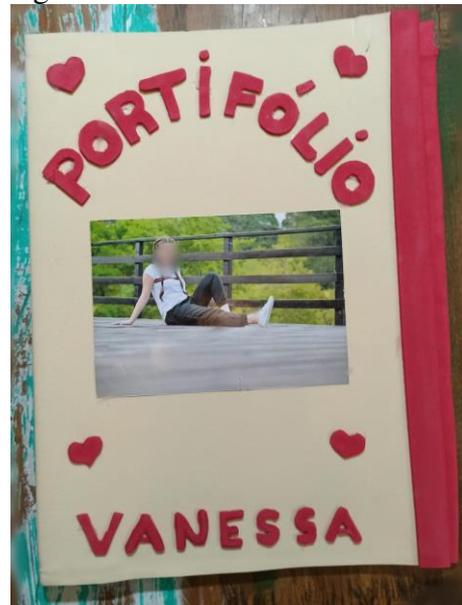
Fonte: a autora.

Figura 26- Portfólio 24



Fonte: a autora.

Figura 28- Portfólio 26



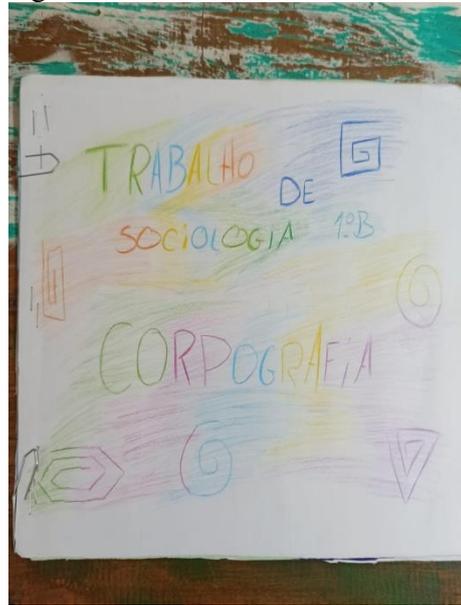
Fonte: a autora.

Figura 29- Portfólio 27



Fonte: a autora.

Figura 31- Portfólio 29



Fonte: a autora.

Figura 30- Portfólio 28



Fonte: a autora.

Figura 32- Portfólio 30



Fonte: a autora.

Figura 33- Portfólio 31



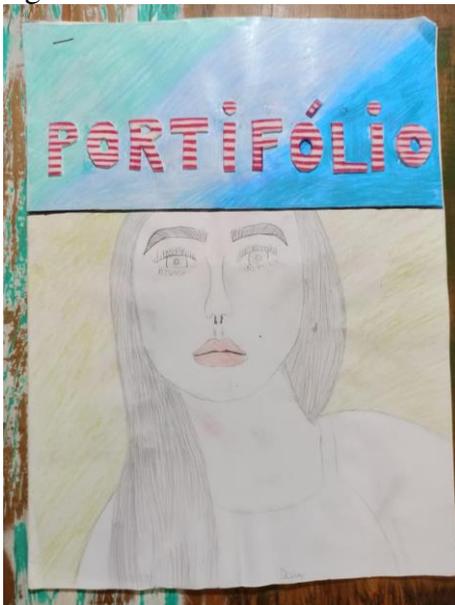
Fonte: a autora.

Figura 35- Portfólio 33



Fonte: a autora.

Figura 34- Portfólio 32



Fonte: a autora.

Figura 36- Portfólio 34



Fonte: a autora.



Na imagem vemos fotografias de partes dos portfólios de alguns estudantes com as primeiras perguntas que eles e elas fizeram em sala de aula e passaram para os portfólios.

Imagem com fundo branco na parte superior esquerda: “Porque quando uso uma blusa larga a senhora branca anda mais rápido ou atravessa a rua? Porque quando a polícia vê um jovem negro eles abordam? Tenho certeza que se fosse um jovem branco isso não aconteceria. Porque a cor da pele faz suspeito? Porque o homem é considerado o chefe da família? ”

Imagem com fundos de ponto de interrogação no meio da parte superior: “Porque as mulheres são consideradas barbeiras, ou seja, não sabem dirigir? Porque há desigualdade social? Porque existe homofobia no mundo? Porque eu não posso andar na rua com a roupa que eu quero? Porque os homens podem pegar todas que continuam sendo o pegador, e se as mulheres quiserem pegar ganham fama de p...? Porque as meninas/mulher teve mudar seu comportamento na frente dos meninos/homem sabendo que eles não fazem o mesmo? Porque os homens acham que só trabalhando fora de casa já é o bastante? Porque os homens devem ganhar mais que as mulheres? ”

Imagem de fundo bege no canto superior esquerdo: “Porque pessoas magras, gordas sofrem por bullying, não são só essas pessoas que sofrem mais o porquê disso se somos todos iguais? ”

Imagem de fundo bege no canto esquerdo: “Porque pessoas negras sofrem tanto preconceito? Porque negros não são garoto propaganda? Porque negros sofrem tanto racismo? Porque negros foram escravizados no passado? Porque negros são tratados como ladrões? ”

Imagem azul e rosa ao meio: “Porque mulheres gordas não pode se vestir do jeito que quiser? Porque se incomodam tanto com religião? ”

Imagem com fundo amarelo no canto inferior direito: “Porque não posso andar com minha guia no pescoço? Porque exercer certas profissões são motivo de chacota? ”

Imagem com fundo bege no fim e ao meio da figura: “Porque julgam quem é diferente? ”

Imagem de fundo verde e vermelho no canto esquerdo inferior: “É difícil aceitar quem é diferente de você? Porque você não me aceita? ”

Imagem de fundo azul ao meio: “Por que só um padrão de corpo é bonito para 4 bilhões de mulheres no mundo? Porque não podemos andar sem camiseta igual aos homens? Porque temos que andar, ser, se vestir, ter um corpo, com o padrão da sociedade? Porque é difícil as pessoas se amarem abertamente? Porque temos que agradar a todos? ”

Imagem de fundo branco no canto superior direito: “Porque achamos que demonstra fraqueza é coisa de mulher? Porque achamos o cara virgem um coitado? Porque achamos que um homem que tem a imagem negativa do corpo não é homem o suficiente? Porque achamos uma vergonha que meninos gostem de coisas de meninas? ”

Imagem de fundo amarelo ao meio: “Porquê pessoas gordas não podem dançar? Pessoas gordas não podem ser modelos? Pessoas gordas não fazem propaganda? Fonte dos textos: estudantes das duas escolas.

#### 4.1.4 Imagens sobre como pensam a escola

Após as dinâmicas os estudantes começaram a representar tudo aquilo que refletiram sobre seus corpos dentro do espaço escolar, sobre a escola enquanto instituição socializadora, sobre a escola enquanto espaço de construção da sociabilidade.

Figura 38 - Representações sobre a Escola 1.

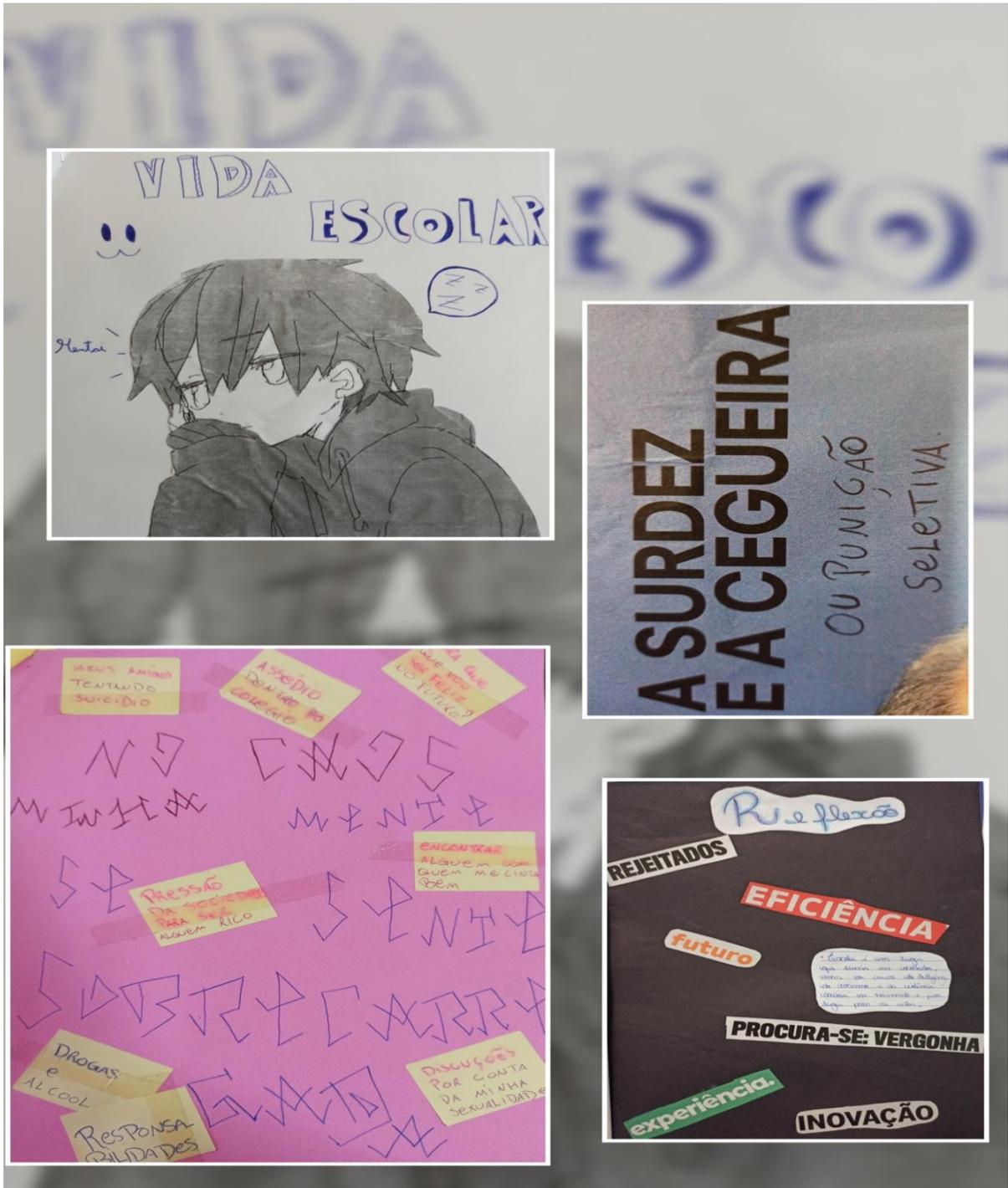
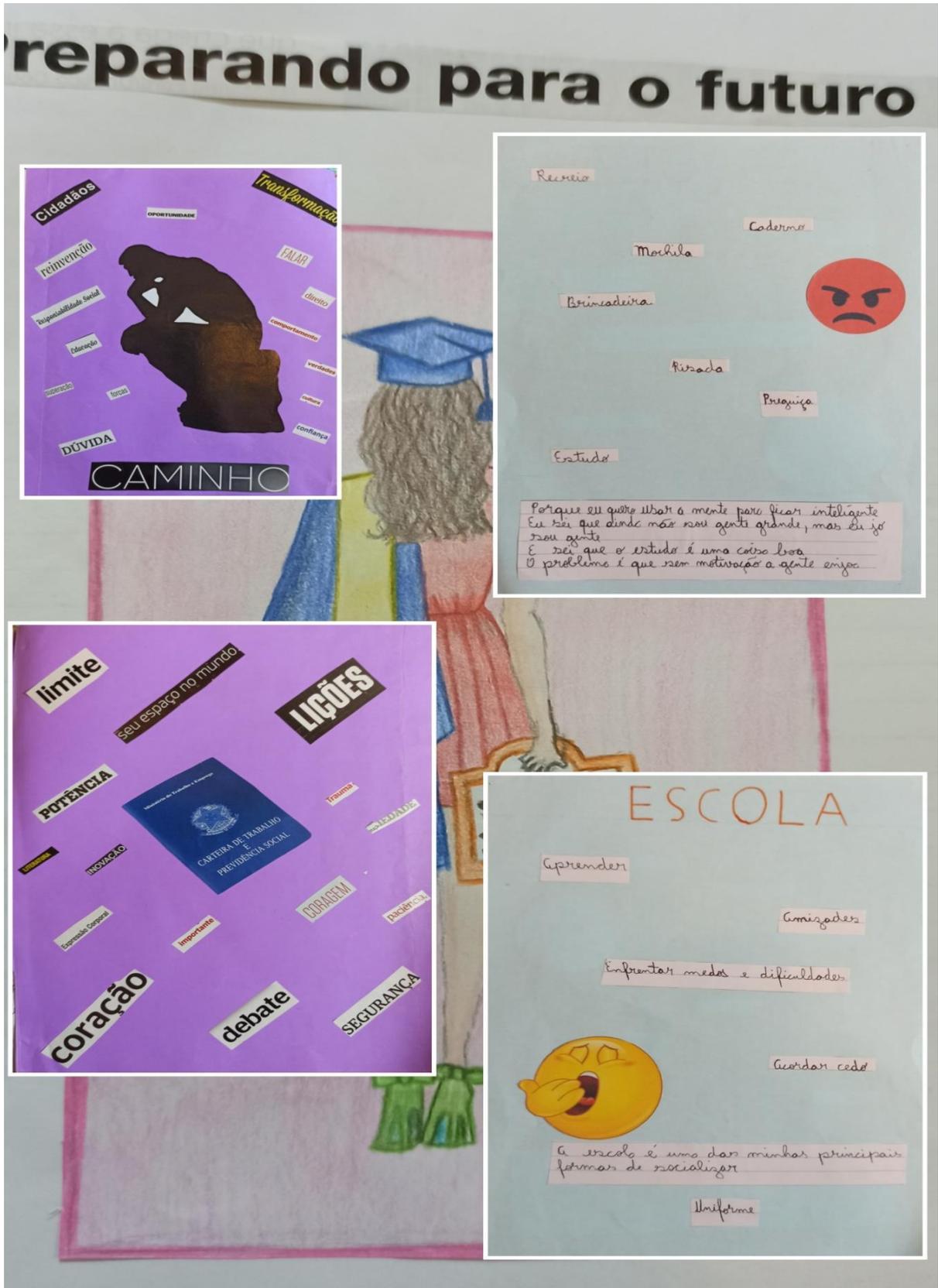


Imagem com fundo preto: “Escola é um lugar que deveria ser acolhedor, mas por causa do bullying, do racismo e da violência se torna o pior lugar para se estar”

Fonte dos textos: Estudantes das duas escolas

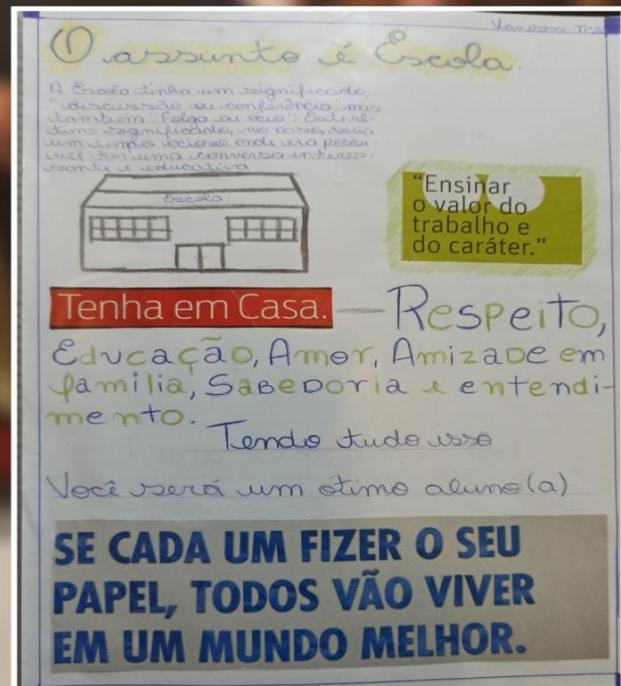
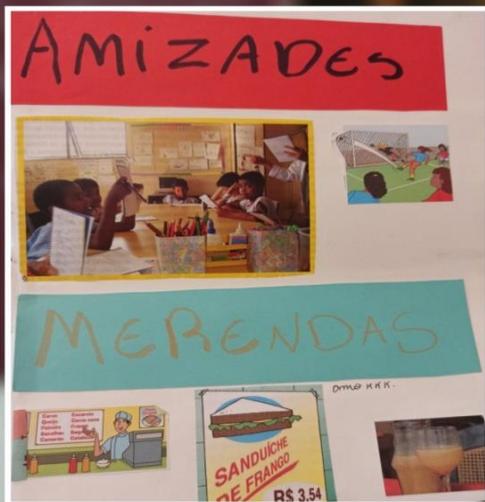
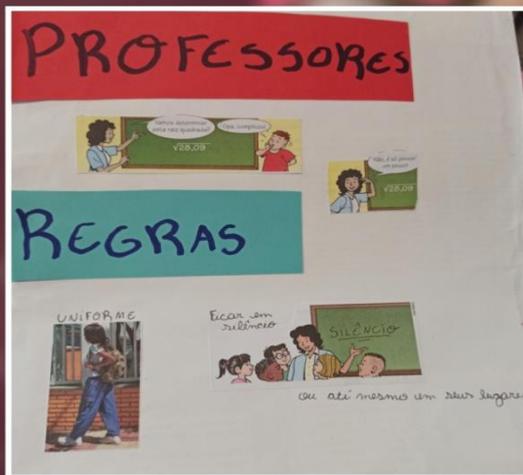
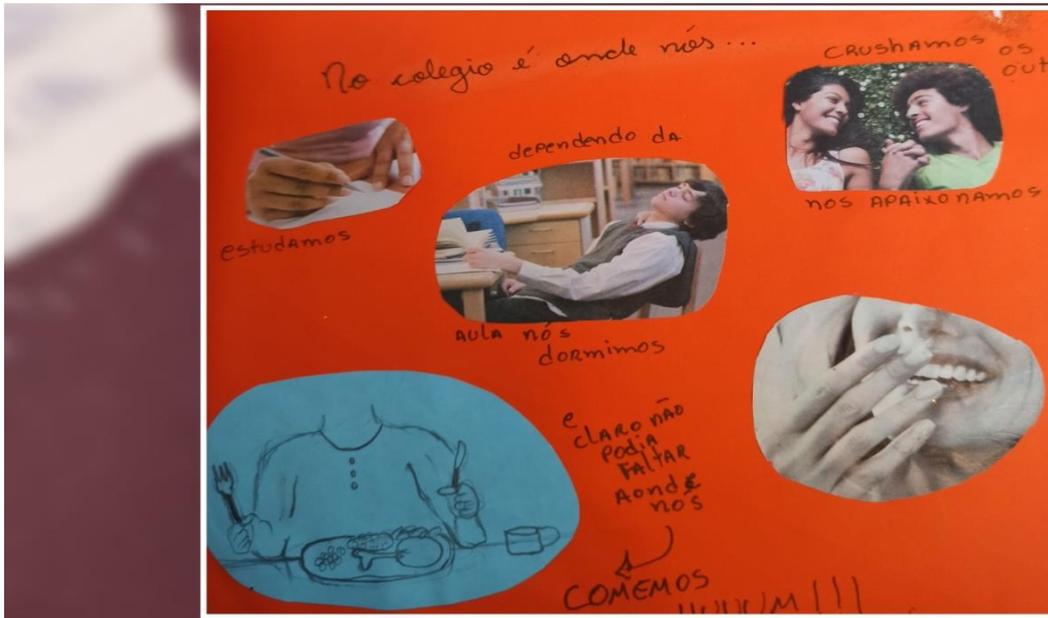
Fonte da figura: autora.

Figura 39 - Representações sobre a Escola 2.



Fonte: a autora.

Figura 40 - Representações sobre a Escola 3.



Fonte: a autora.

Figura 41 - Representações sobre a Escola 4.



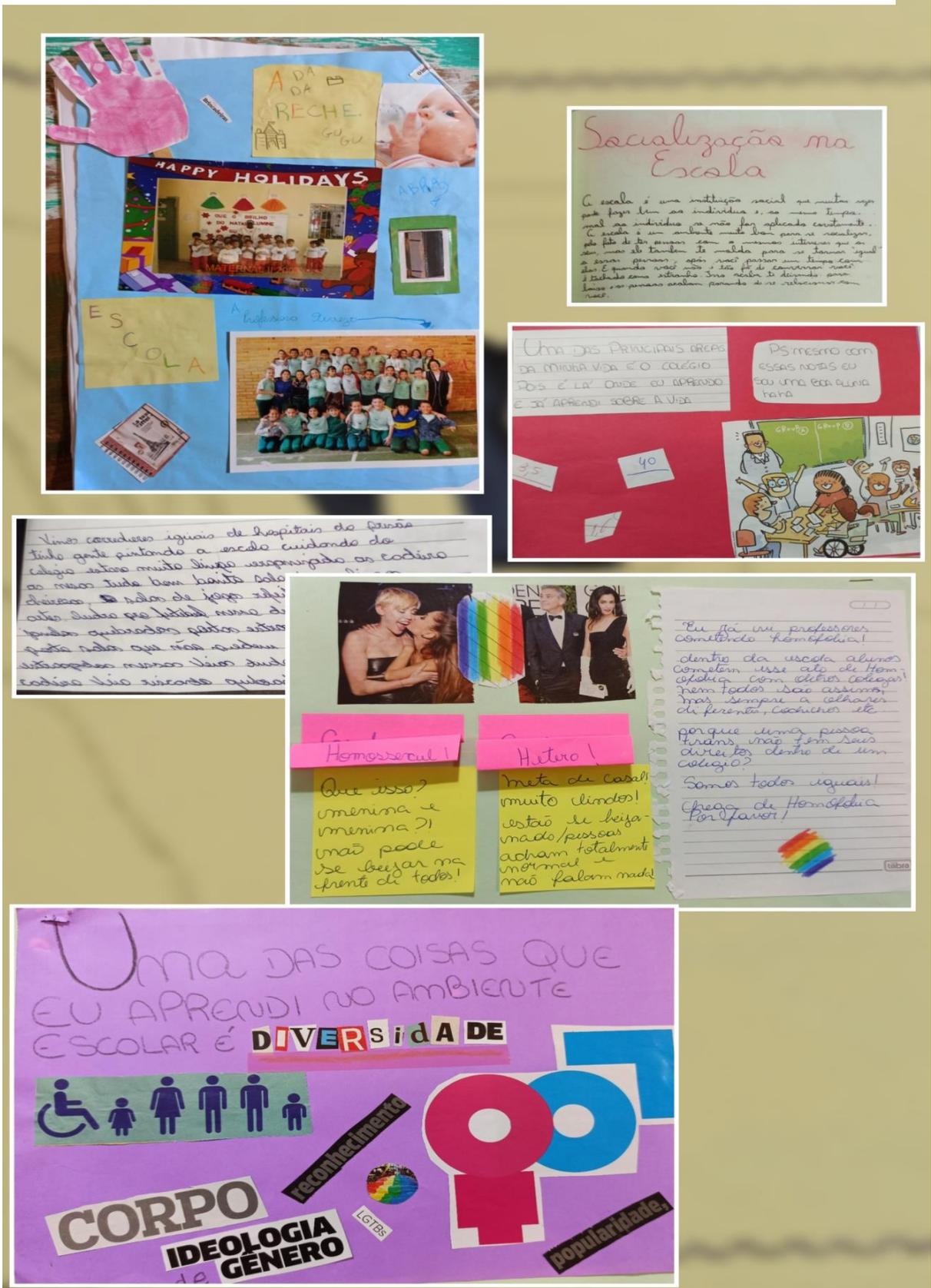
Fonte da imagem: a autora.

Na imagem acima vemos fotografias de partes dos portfólios de alguns estudantes com as primeiras perguntas que eles e elas fizeram em sala de aula e passaram para os portfólios.

Imagem com fundo azul claro no canto superior esquerdo: “Escola= primeiras relações de amizade que a maioria de nós temos. 1º lugar onde temos relações com pessoas de idades iguais, pensando as mesmas coisas etc. . Assim que entramos na escola os professores nos tratam de uma maneira onde muitas vezes chegamos a confundir a prof com a nossa mãe. Primeiros anos na escola nos movimentamos, discutimos coisas, descobrimos, não paramos no lugar, gritamos e estamos sempre em movimento. Ensino Médio onde descobrimos quem realmente somos, começam as paixões proibidas, todos na puberdade com vontades ativas e etc. Sem estrelinhas de parabéns. FICA EM SILENCIO! VIRA PRA FRENTE! Muitas vezes a escola é nosso refúgio, onde nos sentimos seguros longe dos problemas de casa; escola podemos chamar de CASA? Podemos chamara de casa um lugar que nos obriga a vestir roupas padrão? Um lugar que temos horário para poder entrar? Onde só entramos ou saímos com identificação a não ser que sua verdadeira casa seja um prisão... SEM FALTA. CADE O UNIFORME? SEM CARTEIRINHA NÃO ENTRA.”

Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Figura 42 - Representações sobre a Escola 5.



Fonte da imagem: a autora.

Na imagem acima vemos fotografias de partes dos portfólios de alguns estudantes com as primeiras perguntas que eles e elas fizeram em sala de aula e passaram para os portfólios.

Imagem com fundo verde e folha de caderno: “Eu já vi professores cometendo homofobia! Dentro da escola alunos cometem este ato de homofobia com outros colegas! Nem todos são assim, mas sempre a olhares diferentes, cochichos etc.. Porque uma pessoa trans não tem seus direitos dentro de um colégio? Somos todos iguais! Chega de homofobia, por favor! ”

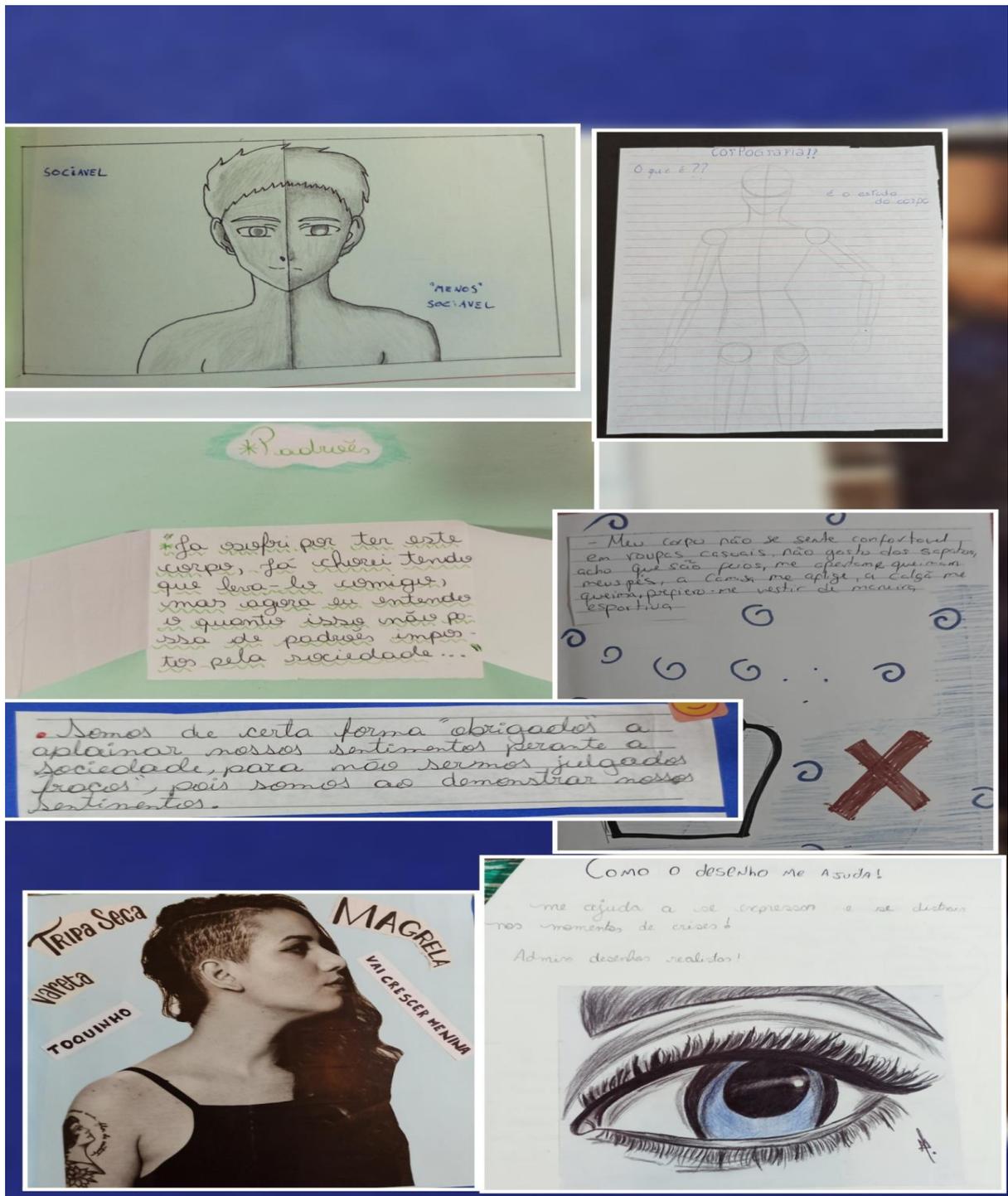
Imagem de fundo verde na parte superior direita: “A escola é um ambiente muito bom para se socializar pelo fato de ter pessoas com os mesmos interesses que os seus, mas ela também te molda para se tornar igual a essas pessoas, após você passar um tempo com elas. E quando você não é tão fã de conversar você é taxado de estranho. Isso acaba te deixando para baixo e as pessoas acabam parando de se relacionar com você. ”

Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

#### **4.1.5 Imagens sobre corpo e emoções**

Como último exercício deste bloco de aulas estava previsto refletir sobre como, através das aulas, das dinâmicas, pensavam ou começaram a pensar seus corpos e emoções como elaboração da produção simbólica.

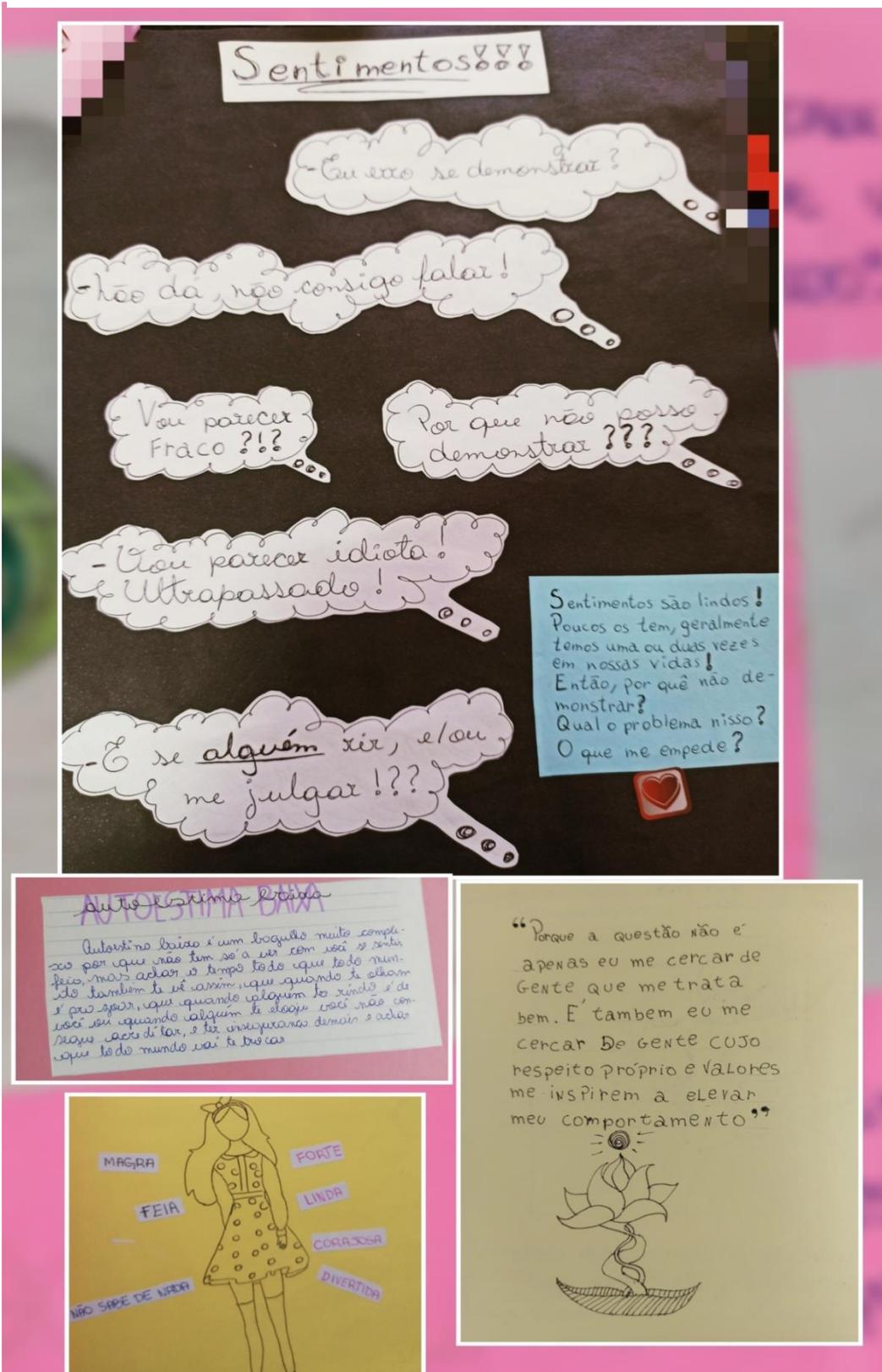
Figura 43 - Representações sobre corpo e emoções 1.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

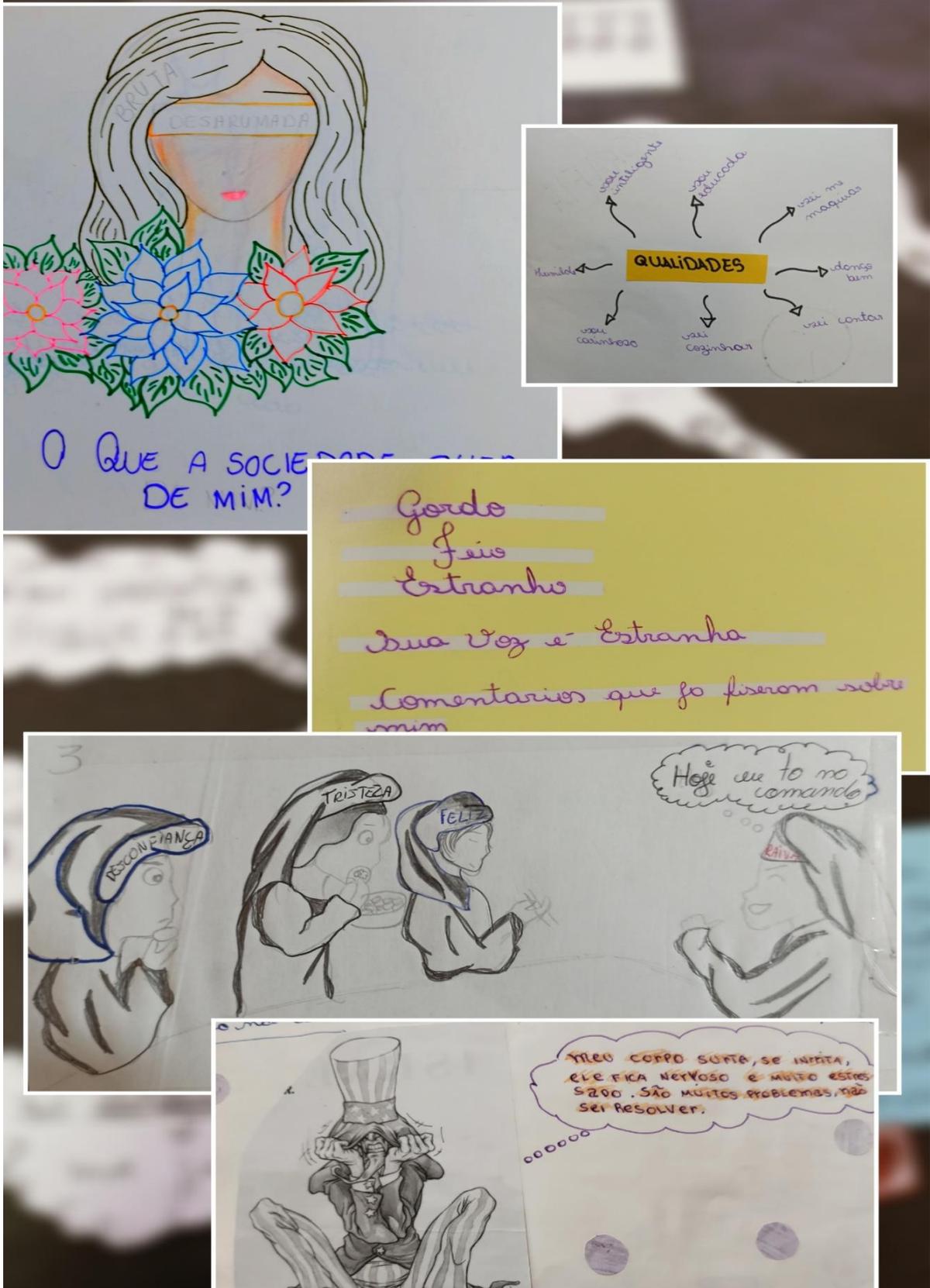
Fonte da imagem: a autora.

Figura 44 - Representações sobre corpo e emoções 2.



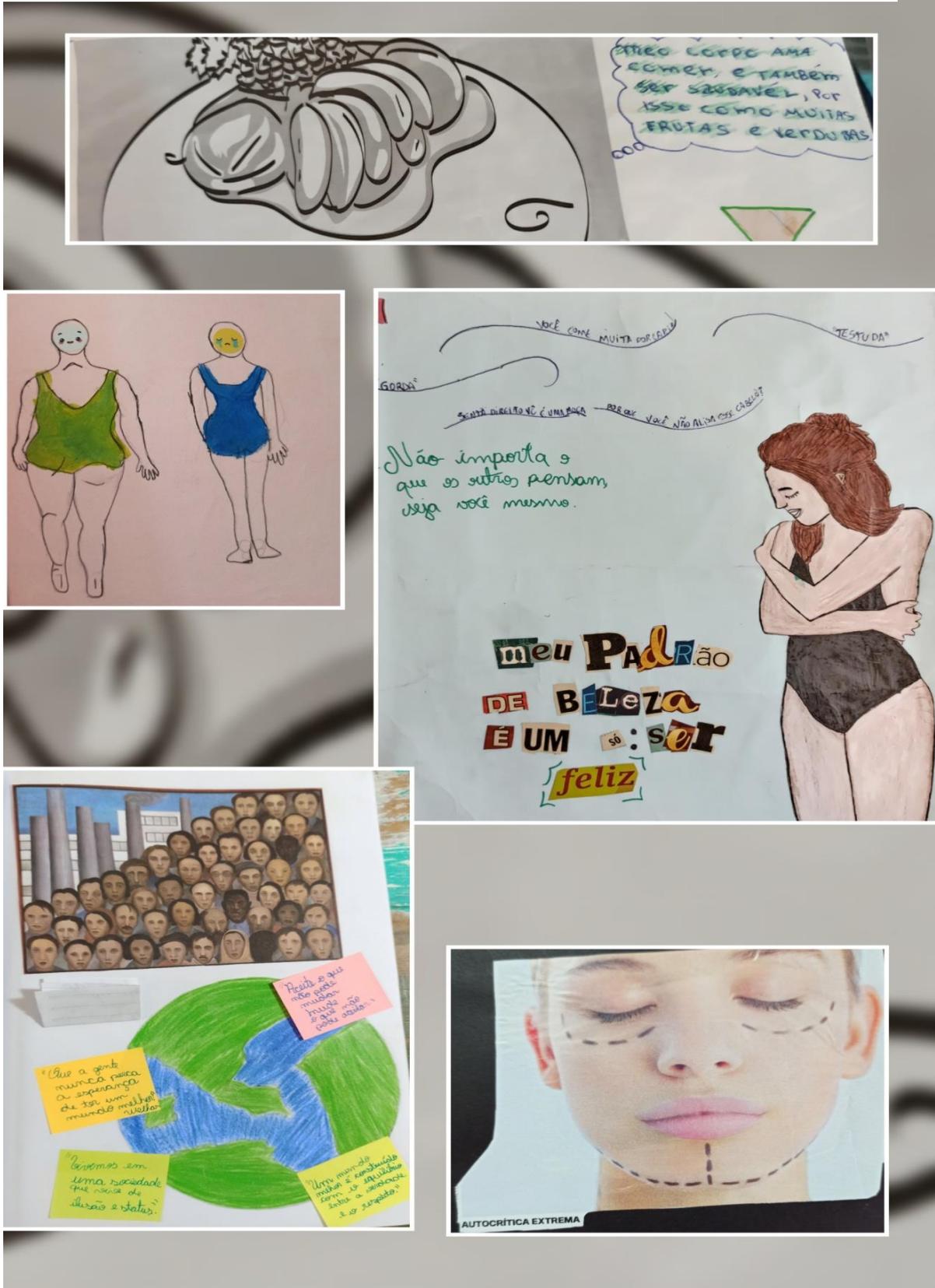
Fonte: a autora.

Figura 45- Representações sobre corpo e emoções 3.



Fonte: a autora.

Figura 46 - Representações sobre o corpo e emoções 4.



Fonte: a autora.

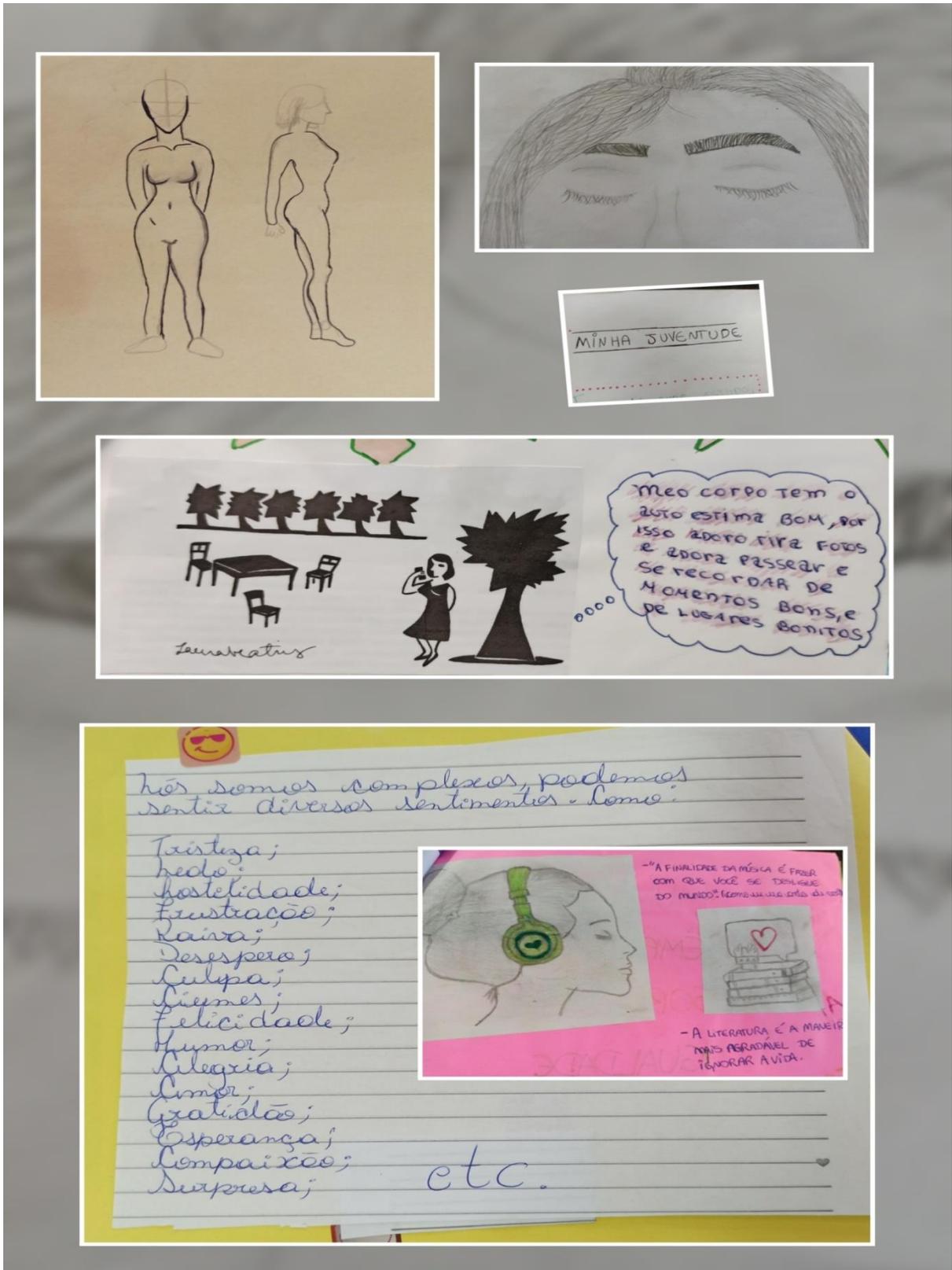


Figura 49 - Representações sobre o corpo e emoções 7.



Fonte: a autora.

Figura 50- Representações sobre o corpo e emoções 8.



Fonte: a autora.

#### 4.2 Bloco 2: “Pele alva, pele alvo”<sup>52</sup>

Os portfólios, em algum sentido, permitiram a mim, observar as representações que esses estudantes fazem de si e a eles, por outro lado, pensar e repensar a si mesmos a partir deste recurso. As duas escolas, as quatro salas de aula, têm uma quantidade percentual de alunos negros que é bem representativa da composição da sociedade brasileira. Questões concernentes ao debate racial se fizeram presentes já nos primeiros momentos dos portfólios. No entanto, as reflexões produzidas no ambiente seguro das aulas, de repente, foram atravessadas pelos relatos das experiências violentas.

Nesse sentido, o segundo bloco de aulas foi reorganizado a partir do que os estudantes trouxeram. Alguns estudantes, meninos, do Protásio foram impedidos de entrar em um shopping em Curitiba, na mesma semana uma aluna negra e lésbica do Arlindo foi hostilizada com palavras homofóbicas e racistas na região central da cidade, outro estudante demarcou que não sai com suas guias espirituais expostas no corpo porque tem medo de apanhar na rua<sup>53</sup>.

Inicialmente, as temáticas raciais iriam para o quarto bloco de aulas, no entanto, se tornou inviável e sem sentido deixar para outro momento. Portanto, adentramos no debate inserido nas questões de raça com o objetivo de problematizar o lugar dos corpos não brancos. Nesse sentido, o trabalho da historiadora Pérola de Paula Sanfelice introduzirá a temática, expondo como é a representação imagética corporal na história e as suas relações com a cultura. A sequência das aulas pretende trazer os cliques Eminência Parda do rapper Emicida que problematiza os imaginários sociais sobre os lugares que os corpos negros ocupam; o clipe Ape Shit da cantora Beyoncé e do rapper Jay-z que, ocupando o Museu do Louvre, expõe o corpo negro ocupando lugares de subserviência e subalternidade na arte ocidental; o clipe This is America do rapper Donald Glover ou Childish Gambino que complexifica o debate sobre escravidão, dívida histórica, exotização, estereotipagem, preconceito e racismo, debatendo, inclusive, a cultura armamentista e o genocídio da juventude negra.

O uso dos recursos audiovisuais (filmes, documentários, espetáculos, cliques musicais) em sala de aula foram adotados, especialmente neste bloco de aulas, como caminho produtivo à transposição didática. Tais possibilitaram sensibilização, contato com produções artísticas, ilustração (MORAN, 1995) e, seguramente, mostraram a produção artística negra. Os elementos visuais demandaram interlocução, interpretação? Sim. Entretanto, a aluna fui eu.

---

<sup>52</sup> Referência a trecho da música Ismália, do rapper Emicida, que fala sobre o genocídio da população negra brasileira.

<sup>53</sup> No meio do processo dessas aulas recebemos a notícia do assassinato – por bala perdida das forças de segurança do estado do Rio de Janeiro – da menina Ágatha Félix no Complexo do Alemão no Rio de Janeiro. Reportagem: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/22/politica/1569186636\\_712007.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/22/politica/1569186636_712007.html).

Estudantes trouxeram outros clipes que desconhecia e eles mesmos fizeram interpretação. As obras trazidas por eles debatiam trabalho, desigualdade de gênero e raça no clipe 1910 das rappers; racismo no clipe Olho de Tigre do rapper Djonga, com a cultura escrita, operações intelectuais que estimulem interpretação e mediação que se efetiva nos conteúdos e conceitos das Ciências Sociais, tais quais: indústria cultural, raça, gênero, sexualidade, poder e etc.

O bloco de aulas de organizou da seguinte forma:

**Tema:** raça<sup>54</sup> - quais corpos a branquitude não contempla?

**Quantidade de aulas:** 6

**Procedimentos:**

- Leitura dirigida da reportagem canal Geledés;
- Apresentar e debater os clipes os clipes Ape Shit Beyonce e Jay-z, This is America de Childish Gambino e o Eminência Parda do rapper Emicida;
- Leitura do texto *O perigo de uma história única*
- Dinâmica representações dos corpos nos livros didáticos

**Objetivo das aulas:**

- Estimular a operação intelectual de estranhamento e desnaturalização sobre quais são os imaginários e representações acerca do corpo negro;
- Possibilitar que os estudantes tenham acesso e condições de operacionalizar os conceitos de raça; preconceito; discriminação; violência; imaginário social; corpo;
- Continuar com a produção processual do Portfólio;
- Estimular a leitura, o diálogo e debate entre o grupo, produção textual, produção de imagens

**Conceitos vinculados ao tema/problema:**

- Raça; representações; imaginários sociais; discriminação; preconceito; segregação; violência;

**Método:**

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Dinâmicas e vivências corporais mediadas;
- Leituras dirigidas;
- Aulas em outros espaços escolares;

---

<sup>54</sup>Previsto pela lei 11.645/08 que trata da história da cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo e proposta pedagógica.

- Produção processual do portfólio Cartografia;

#### **Recursos a serem utilizados:**

- Data Show e caixa de som; Quadro negro e giz; Livros didáticos; excertos de textos; subsídios didáticos; sala de multimídia, sala de artes, biblioteca;

#### **Dinâmicas:**

- A dinâmica representação dos corpos nos livros escolares surgiu como ideia durante o processo. Ela consistiu em, depois da leitura e debate do livro *O perigo de uma história única*, ir na biblioteca e buscar nos livros didáticos das disciplinas a representação de cientistas negros das respectivas áreas representadas por cada disciplina.

#### **Excertos de textos; referência bibliográficas; filmes; músicas, clipes, imagens e poemas;**

- Livro *O perigo de uma história única* de Chimamanda Ngozi Adichie;
- Clipe *Ape Shit* de Beyoncé e Jay-z;
- Clipe *This is America* de Childish Gambino;
- Clipe *Eminência Parda* do rapper brasileiro Emicida;
- Reportagem *O lugar do corpo negro e o racismo institucional* do Portal Geledés<sup>55</sup>;
- Clipe *1910* das rappers Thai Flow, Nabrisa, Azzy, Gabz;
- Clipe *Olho de tigre* do rapper Djonga

#### **Cruzamento do tema com os livros didáticos de cada escola**

- Livro didático Sociologia em Movimento sobre raça e etnia: capítulo 5- Raca, etnia e multiculturalismo (pag. 103 a 134);
- A partir do livro Sociologia Hoje: Dados do IBGE sobre raça, disponíveis na internet (<[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>), o Mapa da Violência (<[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)>), Censo Nacional de Educação Superior e do Censo Escolar no portal do Inep (<<http://inep.gov.br>>) na seção de informações estatísticas (acesso em: 14 jan. 2016) ;
- Livro Didático Sociologia Hoje para debater raça<sup>56</sup> e etnia<sup>57</sup>. Unidade 1- Antropologia: capítulo 1 *Evolucionismo e diferença* (pág. 30, 31, 35, 40, 41); capítulo 2 *Padrões, normas e cultura* (pág. 51, 58); capítulo 3 *Outras formas de ver a*

<sup>55</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-lugar-do-corpo-negro-e-o-racismo-institucional/>>. Acesso em 07/2019.

<sup>56</sup>No índice remissivo nas páginas 189, 201, 214.

<sup>57</sup>No índice remissivo a palavra se encontra nas páginas 40, 58, 73, 86, 214.

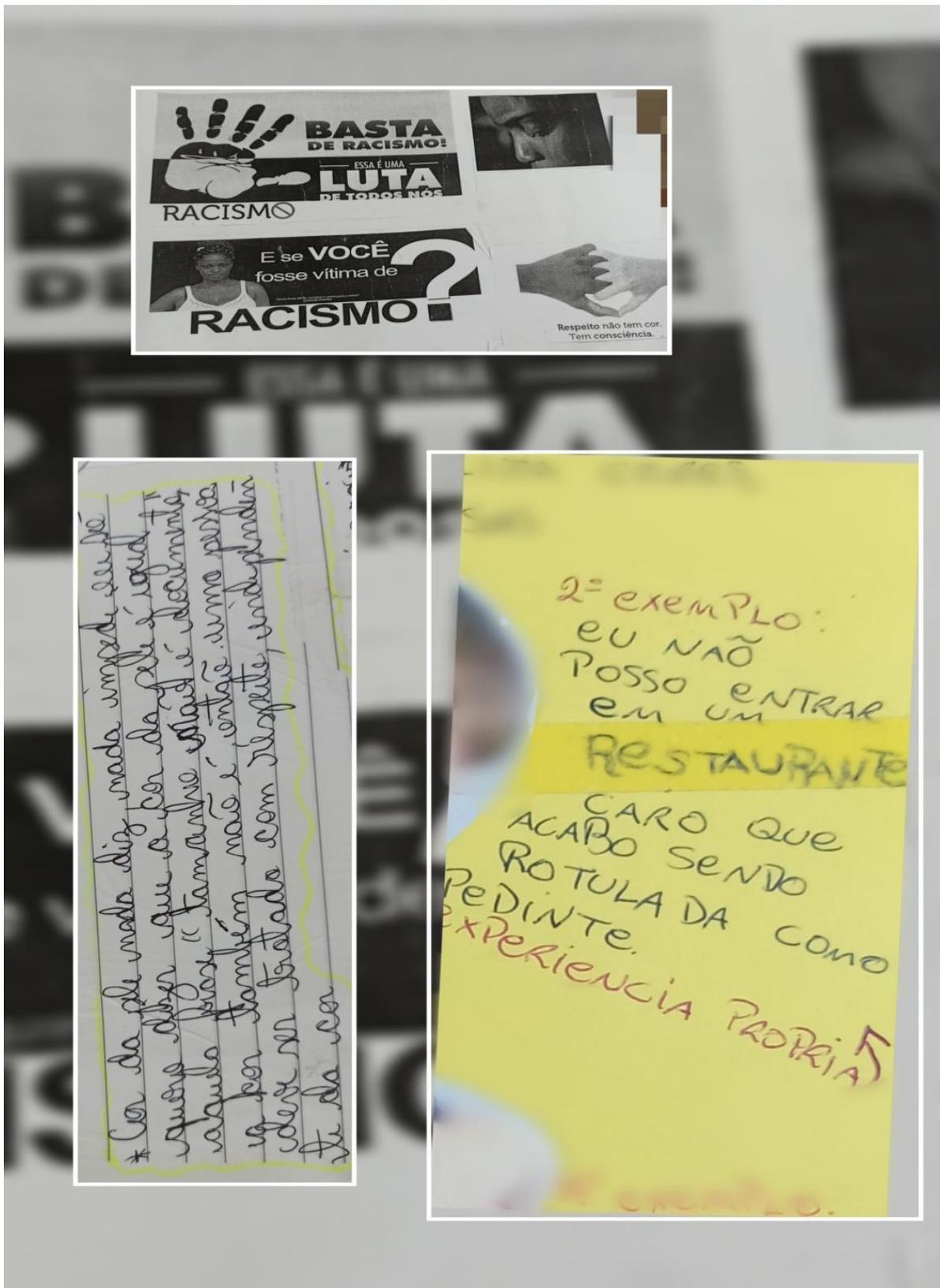
*diferença* (p.73, 74, 79); capítulo 4 *Antropologia brasileira* (pág.86,87, 90, 94); concluindo unidade 1 (pág. 115, 119, 121, 123.124). Unidade 2- Sociologia: capítulo 9 *Sociologia Brasileira* (pág.189, 190, 194, 202, 204). Unidade 3- Ciência Política: capítulo 12 *Globalização e política* (pag. 269). No Manual do Professor debatendo antropologia e relações raciais (pag. 418), abolição da escravidão e a lei 10639 (pag. 474).

#### **4.2.1 Produção de imagens sobre raça retiradas dos portfólios**

A questão levantada sobre racismo foi trazida pelos estudantes antes do previsto e ela se tornou ainda mais relevante de dolorosa quando no meio das aulas e da apresentação dos cliques os relatos mostraram que 100% dos estudantes negros já foram abordados pela polícia e que algumas meninas já ficaram careca após alguns procedimentos estéticos para o alisamento dos cabelos.

Em um dos momentos das aulas em que perguntei para os meninos o porquê de eles serem abordados a resposta da sala foi “também, professora! se vestem que nem maloqueiros”. Perguntei o que era se vestir como maloqueiro. Eles responderam que era a blusa de moletom larga e o boné de aba reta e vestido meio de lado. Pedi para um dos estudantes que relatou ter sido abordado para me emprestar seu moletom e seu boné, o vesti e o aluno disse que faltava eu arcar um pouco minha coluna e colocar o boné mais de lado e vestir o óculo de sol dele, prontamente o fiz. Fiz duas perguntas para a sala: agora eu levo geral da polícia? Eles responderam “você não, professora”. Ué, mas estou vestida como maloqueira, porque então eu não levo geral da polícia? Um estudante lá atrás respondeu “você não tem a minha cor, professora”.

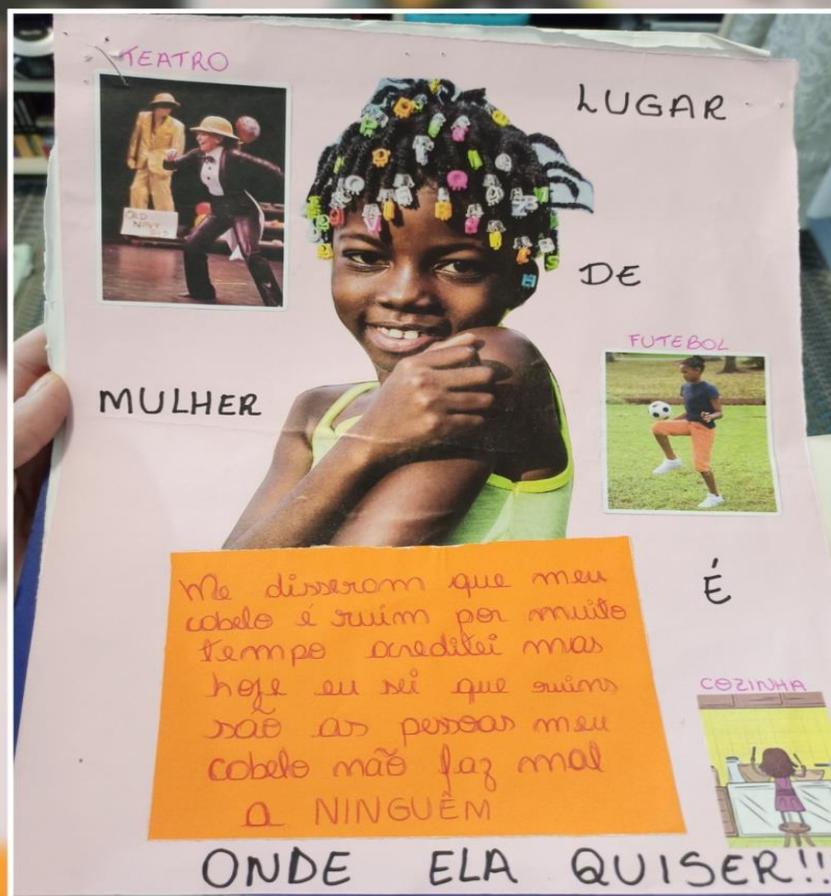
Figura 51 - Questões raciais 1.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

Figura 52 - Questões raciais 3.

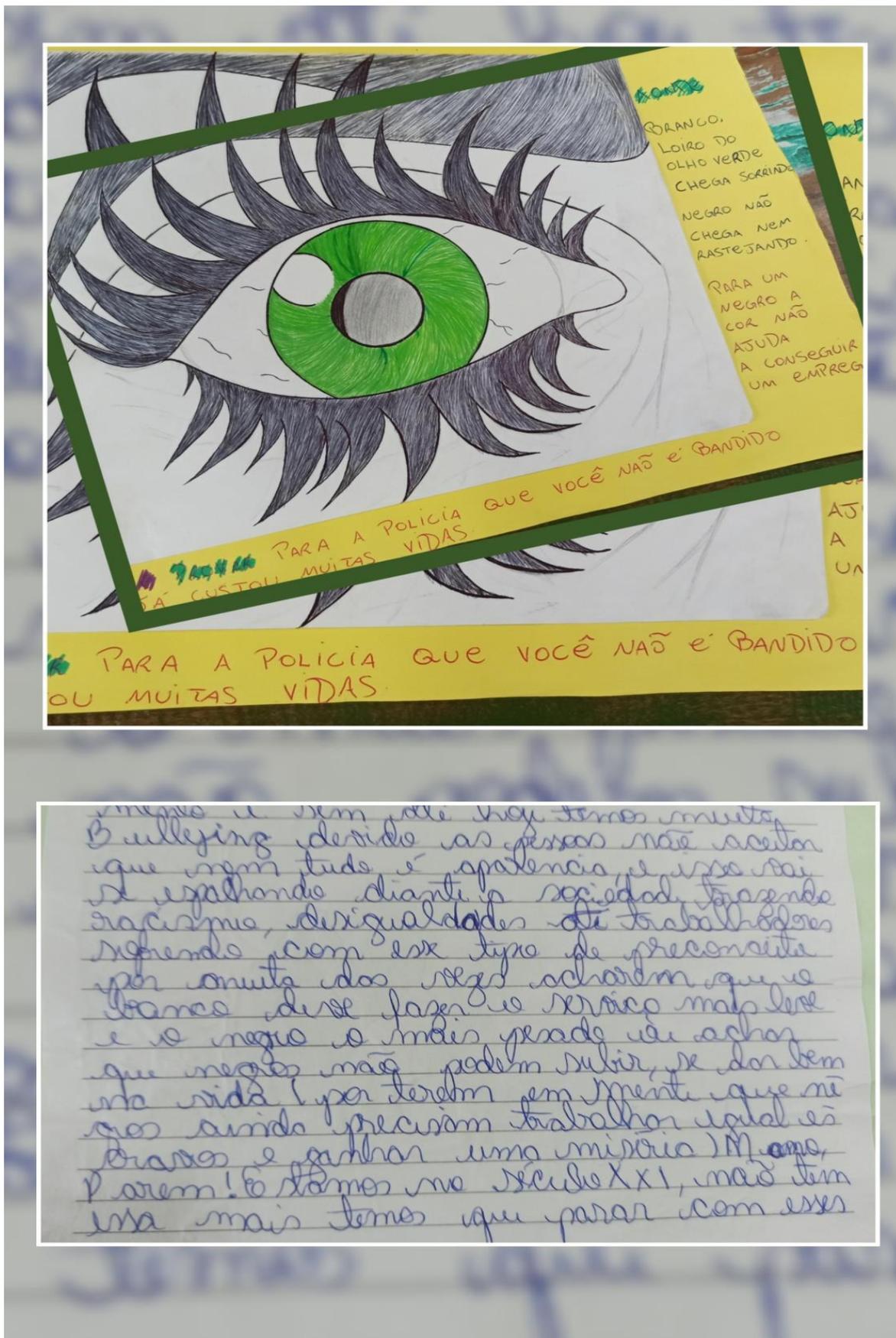


Macaco é o racista que até hoje não existe para ser chamado de homem.

\* A maior expressão do preconceito racial do Brasil está justamente na negação desse preconceito.

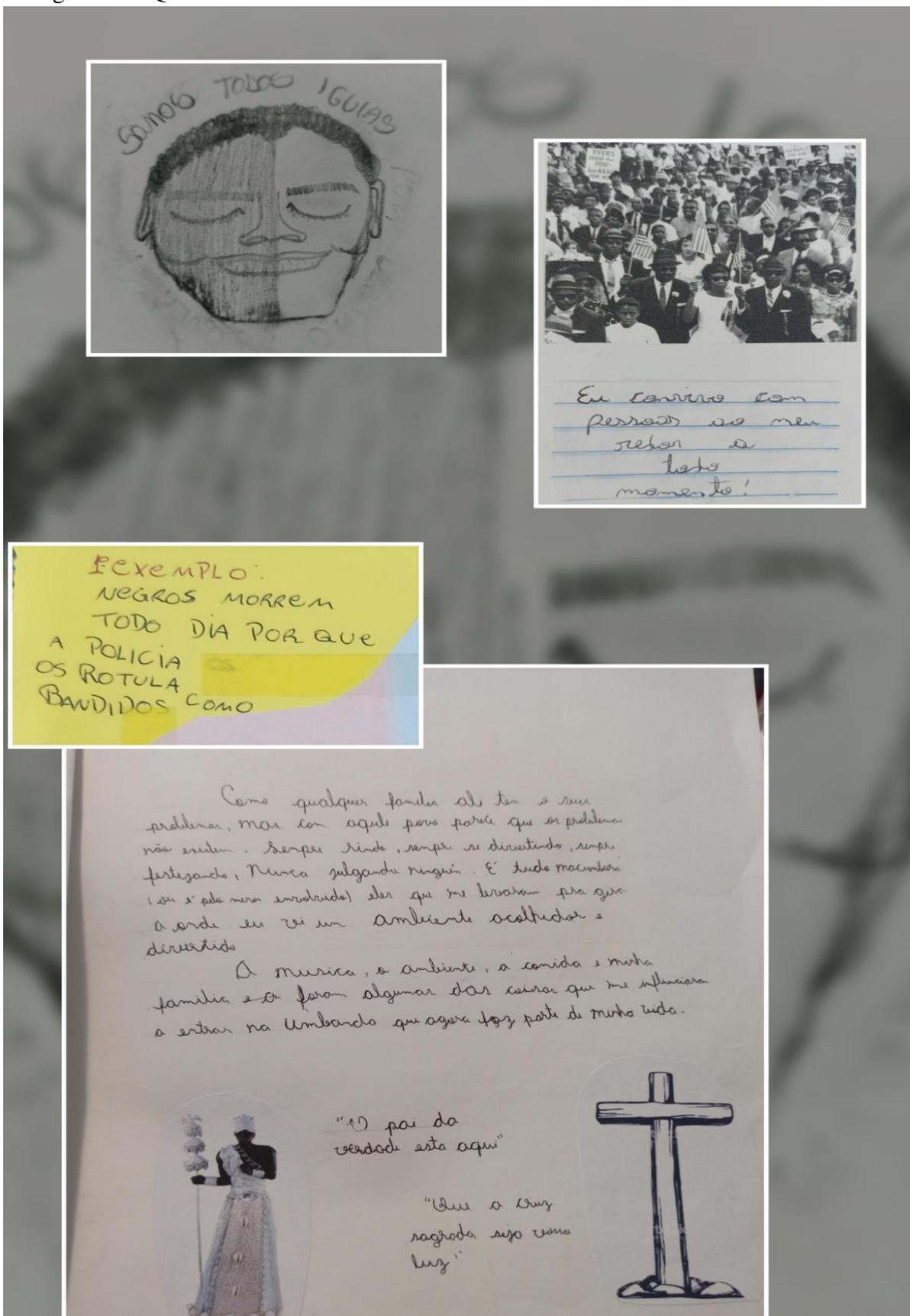
\* Racismo, preconceito e discriminação em geral, é uma doença letal sem remédio a final que prejudica até mesmo para um país que precisa de união.

Figura 53 - Questões raciais 4.



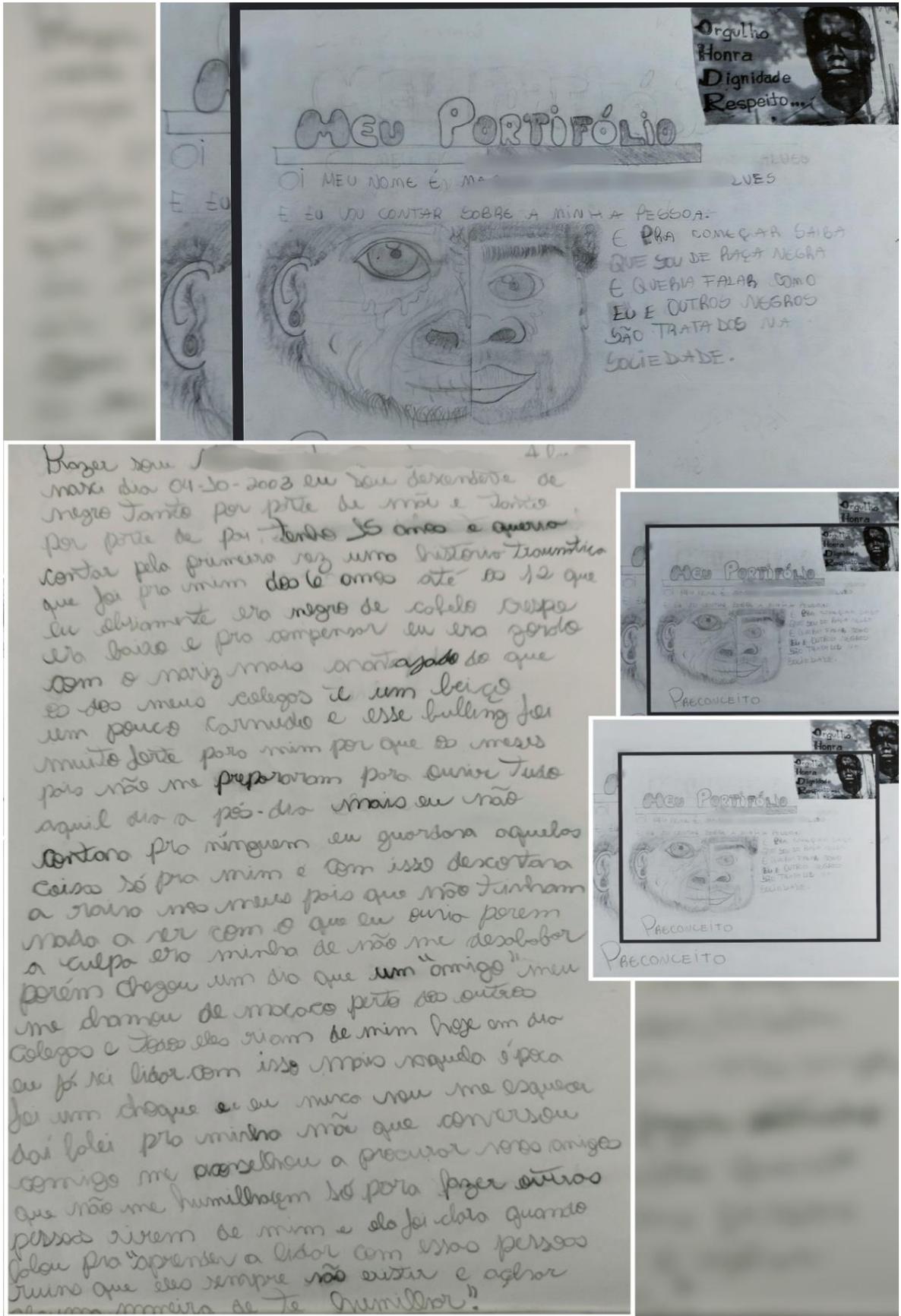
Fonte: a autora.

Figura 54 - Questões raciais 5.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.  
 Fonte da imagem: a autora.

Figura 55 - Questões raciais 6.



Fonte da imagem: a autora.

Na imagem vemos fotografias de partes dos portfólios de alguns estudantes com as primeiras perguntas que eles e elas fizeram em sala de aula e passaram para os portfólios.

Imagem no canto inferior esquerdo: “sou descendente de negro tanto por parte de mãe tanto por parte de pai. Tenho 15 anos e quero contar pela primeira vez uma história traumática que foi pra mim dos 6 anos até os 12 que eu era obviamente negro de cabelo crespo era baixo e pra compensar era gordo com o nariz mais avantajado do que os dos meus colegas e um beijo um pouco carnudo e esse bullying foi muito forte pra mim porque os meus pais não me prepararam para ouvir tudo aquilo dia após-dia mais eu não contava pra ninguém eu guardava aquelas coisas só pra mim e com isso descontava a raiva nos meus pais que não tinham nada a ver com o que eu ouvia porém a culpa era minha de não me desabafar porém chegou um amigo meu e me chamou de macaco perto dos outros colegas e todos eles riram de mim hoje em dia eu já sei lidar com isso mais naquela época foi um choque e eu nunca vou me esquecer daí falei pra minha mãe que conversou comigo e me aconselhou a procurar novos amigos que não me humilhem só para fazer outras pessoas rirem de mim e ela foi clara quando falou “aprende a lidar com isso pessoas ruins que eles sempre vão existir e achar uma maneira de te humilhar”.” Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

### 4.3 Bloco 3: Desacomodar, desterritorializar o corpo

Este momento da intervenção foi para criar uma ambiência de desacomodar<sup>58</sup> o corpo-estudante acostumado com as disciplinas “teóricas” em sala de aula e sentados nas carteiras enfileiradas. Assim, foi parte do trabalho levar os estudantes para outros *locus* do prédio escolar<sup>59</sup> como, por exemplo, sala dos professores; cantina; quadra desportiva; calçadas; sala multimídia (só tem em uma das escolas); pátio externo; escadarias, entre outros<sup>60</sup> e uma das questões que me marcou e me fez dar mais atenção a esta etapa foi ter levado os estudantes para o bosque. Nesse dia estava muito frio e o bosque estava ensolarado e quente. Quando me dou conta, eles foram para o bosque sem questionamentos ou reclamações, mas levaram suas carteiras. Assim, a intenção nessa etapa era estimular que os sujeitos dessa pesquisa, os corpos-estudantes, potencializem o corpo na relação com o conhecimento sociológico em duas dimensões: “cinética e longitudinal e outra dinâmica e latitudinal” (BARBOSA e LOPES, 2012, p. 178), A primeira dimensão, conforme os autores é fator da individuação e está relacionado à como esse indivíduo-corpo se movimenta e se expressa nos espaços, ou seja, qual é seu peso e sua velocidade; qual seu tamanho e ritmo; quando e como se movimenta e estabelece repouso. A segunda dimensão é a da capacidade de o indivíduo-corpo afetar e ser afetado por outros indivíduos-corpos. As duas dimensões se entrecruzam em um movimento constante de produzir e receber sentido em que se constrói subjetividades que dão forma e conteúdo às percepções, sensações, imaginários, possibilidades e limites da existência. Entretanto, ter me deparado com os estudantes carregando suas carteiras nas costas até o bosque me fez repensar e aprofundamos juntos a reflexão de modo a colocar no questionamento a socialização do corpo nas instituições e a partir de nossos modelos civilizacionais e os efeitos desses processos sobre nossos afetos e sensibilidades. A partir dos textos *A existência como uma história da pele: o tato ou o sentido*

---

<sup>58</sup>Conceituar como um desacomodar vem da experiência da docente-pesquisadora com as duas turmas. Ambos os grupos se mostram resistentes a qualquer outro tipo de arrumação da sala de aula. Acham muito trabalhoso, conforme suas falas, fazer roda e/ou arrastar cadeiras e carteiras. Toda vez que foi solicitado pela docente outra formação as reclamações foram imediatas e conseguir administrar os conflitos advindos desse processo demandaram tempo de aula. As falas desses estudantes demonstram certa comodidade com as carteiras, uma forma de estar na escola que não é desconhecida. Assim, o tempo investido para escutar e contornar as reclamações não foram, em hipótese nenhuma, considerada como perda de tempo de aula e sim como direcionamentos fundamentais para pensar a intervenção e seus desafios.

<sup>59</sup>O uso desses espaços já foi autorizado, com o devido planejamento, pelas respectivas equipes pedagógicas

<sup>60</sup>Foi pensado em também poder caminhar com os estudantes por áreas ao redor da escola, pois há pequenas praças e extensa área comercial ao redor das duas escolas. Seria um exercício de levar a aula para fora dos muros escolares e pensar o corpo em contato com uma forma de conhecimento nesses *locus*. Este exercício traria uma possibilidade para o treinamento da observação diante de tanta movimentação na área por conta dos pequenos comércios, posto de saúde e pontos de ônibus. No entanto, é inviável retirar os estudantes da escola durante o horário de aula. São todos menores de idade e a escola não dispõe de funcionários e/ou professores com horários disponíveis para auxiliar no cuidado com esses estudantes.

*do contato* de David Le Breton e *A cultura no chão: o mundo percebido através dos pés* de Tim Ingold questionamos juntos os sapatos, a primazia da visão, os espaços individualizados, o sensório-motor, a forma como nos tocamos e os significados lidos pela pele. Andamos pela escola, observamos sua arquitetura e disposição dos espaços, cheiramos, sentimos na pele suas estruturas, ficamos de olhos fechados e pés descalços, nos submetemos a confiar no colega que direcionava nosso movimento.

Nesse grupo de aulas trabalhamos com o corpo em ação junto ao conteúdo de Sociologia. Desse modo, as propostas de algumas dinâmicas de vivências corporais são adaptações de um trabalho desenvolvido pela fisioterapeuta, bailarina, psicóloga e minha amiga Alessandra Zappellini<sup>61</sup>. As propostas colocaram em evidência a problemática do indivíduo e a sociedade, processo de socialização, modelos civilizacionais e como se efetivam nas formas que nos comportamos, sentimos, entendemos, valoramos o mundo e como impactam a construção da subjetividade individual sobre a própria corporalidade.

As dinâmicas foram mediadas pelas leituras, pelos diálogos, por aquilo que os estudantes colocavam como dúvida, dificuldade. O diálogo e a exposição conceitual fazendo com que os estudantes se movimentem pelo espaço escolar escolhido e em que a docente medeia dinâmicas corporais que consideram o corpo como protagonista da relação com o conhecimento. O corpo-estudante, corpo-professor em movimento é entendido, nesta pesquisa, como didático e pedagógico.

A intenção do conjunto de dinâmicas é levar a uma reflexão sobre o próprio corpo na forma de conhecer e se apropriar do mundo e problematizar o quanto essa relação com o conhecimento (sensório motor, cognitivo, cultural, social, emocional) é capital (BOURDIEU, 2006) para a ação no mundo social, cultural e político. Conforme orientado por Zappellini, para estas dinâmicas e vivências corporais, as estratégias lúdicas e pedagógicas para a movimentação humana e que considere o estímulo motor e cognitivo se mostram como um caminho fecundo para a abstração conceitual da Sociologia.

---

<sup>61</sup>Alessandra Zappellini é graduada em Psicologia pela UFSC (2002) e Fisioterapia pela UDESC (2006). Especialista em Gerontologia, com formação no Trabalho com Grupos com Luis Carlos Osório e Intervenção Cognitiva no Envelhecimento na Universidade Complutense de Madrid. Certificada no Método Ivaldo Bertazzo de Educação do Movimento e Pilates pela Physical Mind Institute. Curiosa e entusiasta do movimento defende que a movimentação humana é ferramenta e manifesto de saúde, arte, educação. Trabalha como educadora do movimento desde 2003 e desenvolve trabalhos em grupo com foco na estimulação cognitiva e motora. Idealizadora do Projeto Playmobility de movimento por estratégias lúdicas e coletivas. O trabalho de Alessandra Zappellini tem sido longamente desenvolvido na área de cognição e motricidade junto ao Centro de Atenção aos Idosos (CATI) na prefeitura de São José em Santa Catarina.

As dinâmicas têm uma orientação pedagógica etapista para a apropriação progressiva da relação com o próprio corpo e uma didática que pretende ir desinibindo, processualmente, o contato com o corpo do outro e, assim, uma proposição de fomentar, pela reflexão da prática, um dos grandes debates da Sociologia: indivíduo x sociedade. Abaixo segue o plano de aula:

**Tema:** Eu aprendo enquanto brinco com meu corpo? O que diz meu corpo quando se movimenta?<sup>62</sup>

**Quantidade de aulas:** 6

**Procedimento:**

- Dinâmicas orientadas, mediadas, observadas e cuidadas pela professora;
- Leituras de textos posteriores às dinâmicas

**Objetivos:**

- Estimular que os estudantes desnaturalizem suas percepções sensoriais e insiram essa reflexão no debate indivíduo e sociedade e natureza e cultura

**Conceitos vinculados ao tema/problema:**

- Cultura; percepção; sentidos; civilização.

**Método**

- Dinâmicas e vivências corporais mediadas;
- Leituras dirigidas;
- Aulas em outros espaços escolares;

**Recursos:**

- Cabo de vassouras; bexiga; bolas; lugares em que estudantes possam ficar descalços em segurança.

**Dinâmicas:**

- Dinâmica do balão – a insustentável leveza do ser: Entregar um balão (bexiga) não totalmente cheio para cada participante. A proposta é se movimentar com o balão e a tarefa consiste em não perder o contato do corpo com o balão. O movimento pode

---

<sup>62</sup>Esse bloco de aulas se constrói a partir do trabalho desenvolvido pela fisioterapeuta e psicóloga Alessandra Zappellini (CRP12/04233, CREFITTO 98495-F) que foi professora de Pilates e Educadora do Movimento da pesquisadora deste trabalho e é também companheira de Flamenco e amiga. As propostas dessas vivências são apresentadas como estratégias didáticas e metodológicas porque acompanho o trabalho desenvolvido pela profissional e seus resultados. Além disso, considero que nosso diálogo, no que concerne corporalidade, cognição, práticas corporais e teorias que tratem do corpo é um espaço de construção de conhecimento a pelo menos sete anos. Ainda não é possível citar academicamente o trabalho da Zappellini porque, no momento, não há publicações disponíveis.

ser livre e extremamente variado (ir para o chão, girar) e o balão pode percorrer todo o território do corpo;

- **Dinâmica do espelho:** Colocar os participantes em pares, um de frente para o outro. Apenas com contato visual, sem comunicação verbal, um indivíduo é o maestro dos movimentos (o que comanda) e o outro apenas segue o movimento dele, como se fosse o reflexo do outro no espelho. Após alguns minutos, trocar de papel – o que era espelho comanda, o que comandava é o reflexo do espelho. Sugestão: troque de pares para que se possa ter a vivência com diferentes duplas;
- **Dinâmica dos bastões – meu movimento vem através do movimento do outro:** Colocar os participantes em pares, um de frente para o outro. Entregar dois bastões ou cabo de vassouras deve-se segurar os mesmos pelas pontas com as mãos, de forma que esta dupla segure dois bastões. Um se movimenta, leva o movimento para o bastão, e o outro responde também com movimento. Porém aqui não tem uma pessoa conduzindo o movimento da outra, mas sim ajustes frequentes sensorio motores para que ambas possam se movimentar sem deixar cair os bastões. Todo o movimento é permitido. Sugestão: tocar de pares para que se possa ter a vivência com diferentes duplas;
- **Dinâmica de contato com a bola:** Distribuir os participantes em pares. Entregar uma bola de tamanho médio (bola de voleibol ou handebol, por exemplo). Um dos participantes vai conduzir o movimento do outro: ao colocar a bola no topo da cabeça, pedir para que o outro não perca o contato com a bola e acompanhar o movimento que o que estiver conduzindo propor. Todo o movimento é permitido. Sugestão: troque de pares para que se possa ter a vivência com diferentes duplas;
- **Dinâmica de contato corporal:** Distribuir os participantes em pares. Propor que partes do corpo fiquem em contato e que ambos os participantes realizem movimentos em conjunto, sem ter um que conduza o outro. Pode-se iniciar esta atividade apenas contato de mão com mão, depois braço com braço, depois ombro com ombro, topo de cabeça com topo de cabeça, e assim por diante. Sugestão: troque de pares para que se possa ter a vivência com diferentes duplas.

**Excertos de textos; referência bibliográficas; filmes; músicas, clipes, imagens e poemas;**

- *A cultura no chão: o mundo percebido através dos pés* de Tim Ingold
- *A existência como uma história de pele: o tato ou o sentido do contato* de David Le Breton

### 4.3.1 Imagens das dinâmicas

O grupo de dinâmicas foi composto de forma a refletir sobre a própria corporalidade dentro das instituições, dentro do processo civilizador, inserido nas relações com o outro. Ao fim de cada dinâmica refletíamos sobre o processo como um todo e sobre questões que foram mais confortáveis na execução e aquelas que foram em algum sentido incômodas e/ou paralisantes. Entre as dificuldades estão: tirar o sapato e andar descalço pela escola; fechar os olhos e permitir ser guiado pela voz do outro e pela sensibilidade dos pés; especificamente entre os meninos dividir espaço e/ou tocar a pele de outro menino; cuidar do outro enquanto era o que comandava a ação.

As questões envolvidas nessas dinâmicas foram essenciais para a escolha de uma das temáticas de trabalho: corpo e emoção do masculino.

Figura 56 - Aula no bosque.



Fonte: a autora.

Figura 57– Dinâmicas: balão, contato com a bola.



Fonte: a autora.

Figura 58– Dinâmicas: bastões.



Fonte da imagem: a autora.

#### 4.4 Bloco 4: Héxis corporal

Durante as aulas a leitura de textos originais das ciências sociais, de poemas, de letras de músicas e do próprio livro didático foi entendida como mobilização dos sentidos. Essa perspectiva pode parecer ‘óbvia’ tratando-se da disciplina específica e pensando ela dentro da escola. No entanto, a leitura, como forma didática para esta intervenção, parte do pressuposto apontado por Santos (2012) de que a leitura mobiliza o corpo em muitos sentidos. É o corpo-texto em contato com o corpo-leitor, é o corpo-leitor sendo desterritorializado frente à imaginação ativa que é provocada à viagem face ao movimento das palavras no texto. A leitura também é um corpo em movimento (olhos, mãos, nariz, tato) que interage com um tipo de conteúdo e forma de linguagem que se faz corpo. Ademais, ler qualquer texto em voz alta<sup>63</sup> quando se está em uma sala de aula, é permitir um jogo de sentidos em que são mobilizados voz, ouvido, pulsação, respiração e palavras que vão ganhando vida, musicalidade e materialidade em quem lê e em quem escuta.

Estranho desaparecimento, esse da leitura em voz alta (...). Não se tem mais o direito de enfiá-las na boca antes de enfiá-las na cabeça? Não há mais ouvidos? Nem música? Nem saliva? Nem gosto nas palavras? (...) Textos mudos para espíritos mudos? (...). Nossas palavras precisam de corpos. Nossos livros precisam de vida! (PENNAC APUD SANTOS, 2012, p. 87).

Contudo, se nas aulas anteriores a leitura foi usada de forma procedimental que se somava às outras atividades, aqui a leitura é a aula e a mobilizadora dos sentidos. Dessa forma, a proposta que se seguiu foi que estudantes conseguissem materializar conceitos e experiências das aulas anteriores, no entanto, nesse momento, em uma reflexão individualizada e permeada pelo som da leitura e, num segundo momento, pela reflexão e escrita na experiência coletiva com o silêncio. O texto *O camponês e seu corpo* de Pierre Bourdieu foi o fio condutor dessa abordagem.

**Tema:** Como sou e acho que sou percebido? Como me percebo? Porque essas perguntas são relevantes?

**Quantidade de aulas:** 2

**Procedimento:**

---

<sup>63</sup>Em nenhuma das salas de aula há estudantes com deficiência auditiva. Por isso, é possível pensar o ler em voz alta também como proposta didática.

- Dinâmicas
- Leituras de texto
- Escrita

**Objetivos:**

- Permitir que os estudantes, após todo o conjunto de aulas anteriores, reflitam sobre a própria percepção de si e quais são as condicionantes envolvidas na construção dessa percepção.

**Conceitos vinculados ao tema/problema:**

- *Habitus; Héxis*; capital; percepção; corpo

**Método**

- Dinâmica de leitura
- Reflexão
- Escrever um poema;

**Recursos:**

- Pedacos do texto impresso e recortado; sala de aula; folha de papel e caneta

**Dinâmicas:**

- Leitura compartilhada. Dispor a sala em círculo; dividir e distribuir os excertos escolhidos do texto com os estudantes que se oferecerem a participar; permitir e estimular que estudantes tomem o círculo para a leitura dos textos com o corpo em movimento. Propor que, após a leitura, fiquem em silêncio e que escrevam um poema em que tragam quais foram os elementos que construíram suas próprias corporalidades.

**Excertos de textos; referência bibliográficas; filmes; músicas, clipes, imagens e poemas:**

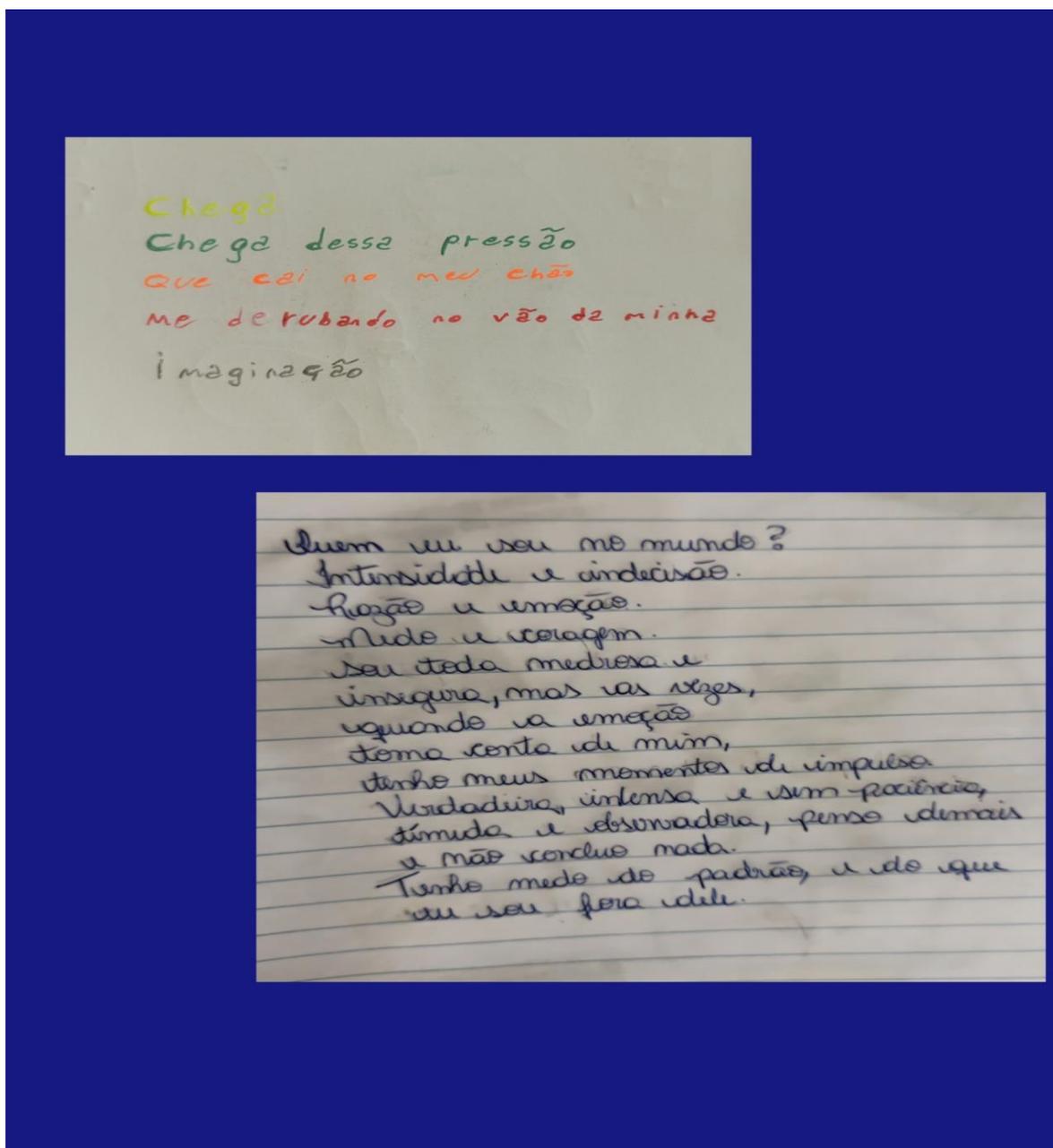
- O Camponês e seu corpo de Pierre Bourdieu

#### **4.4.1 Imagens das produções textuais**

A proposta dessas aulas também foi um exercício reflexivo sobre aquilo que é parte importante na construção da própria corporalidade. Foi um exercício silencioso de reflexão e escrita sobre si. A proposta era de que a escrita fosse a construção de um poema, alguns optaram por formas mais tradicionais e outros decidiram escrever como se estivesse compondo um RAP. Entre o grupo de textos selecionados há alguns estudantes que foram considerados, em

conselhos de classe, como analfabetos; como não tendo condições para a série seguinte, pois “não se apropriou da capacidade reflexiva básica do 1º ano”<sup>64</sup>; estudantes que estavam na sala de recursos<sup>65</sup>; como agressivos, problemáticos e questionadores. Esses textos, dentro dos portfólios, foram, de forma não planejada, essenciais para mostrar em conselho de classe que os estudantes em questão têm letramento, escrita e capacidade reflexiva bem elaborada.

Figura 59 - Reflexões sobre o corpo 1.

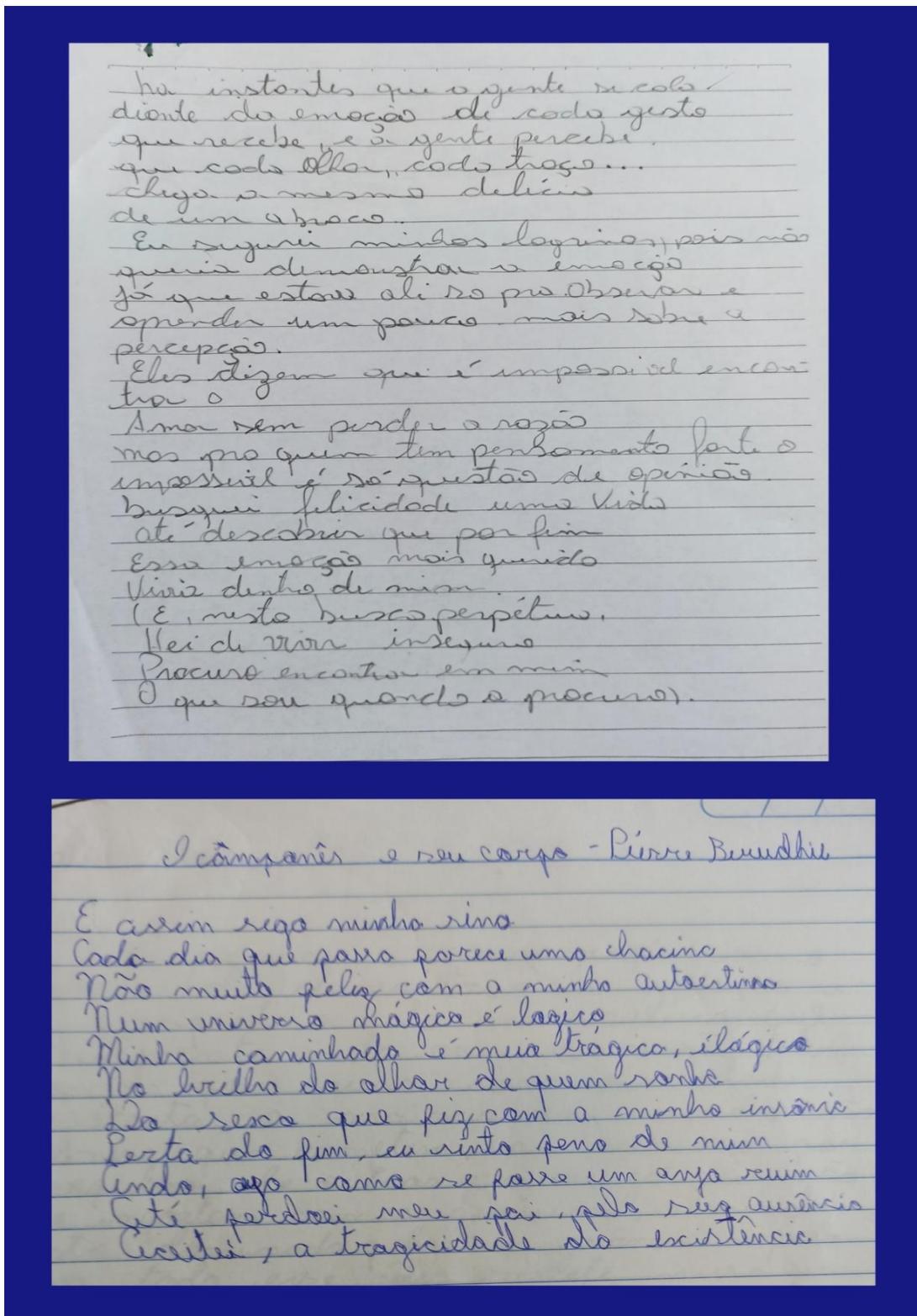


Fonte: a autora.

<sup>64</sup> Fala de um dos professores da área de humanas.

<sup>65</sup> Sala para atividade de letramento básico para estudantes que são considerados com déficit de aprendizagem.

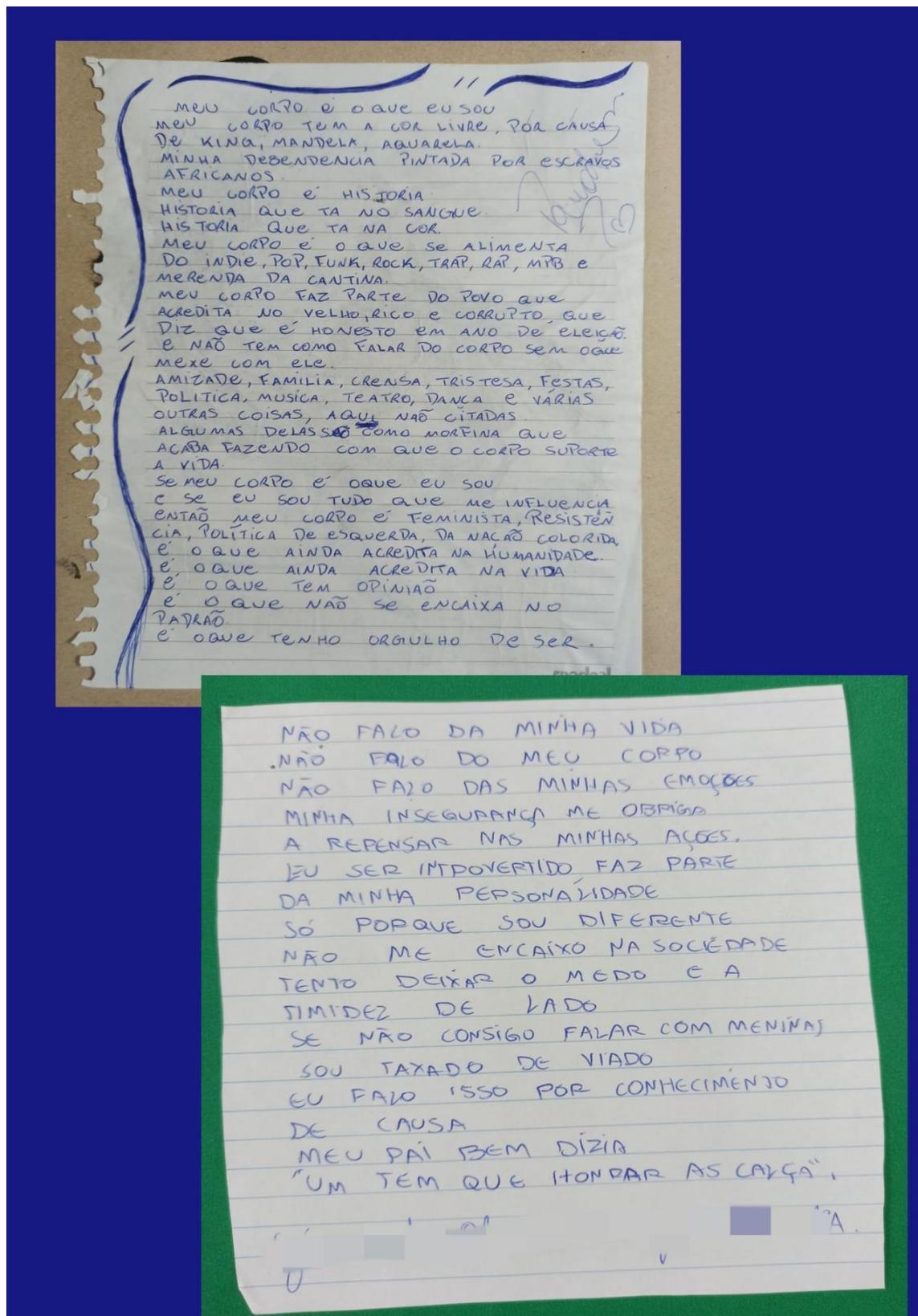
Figura 60 - Reflexões sobre o corpo 2.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

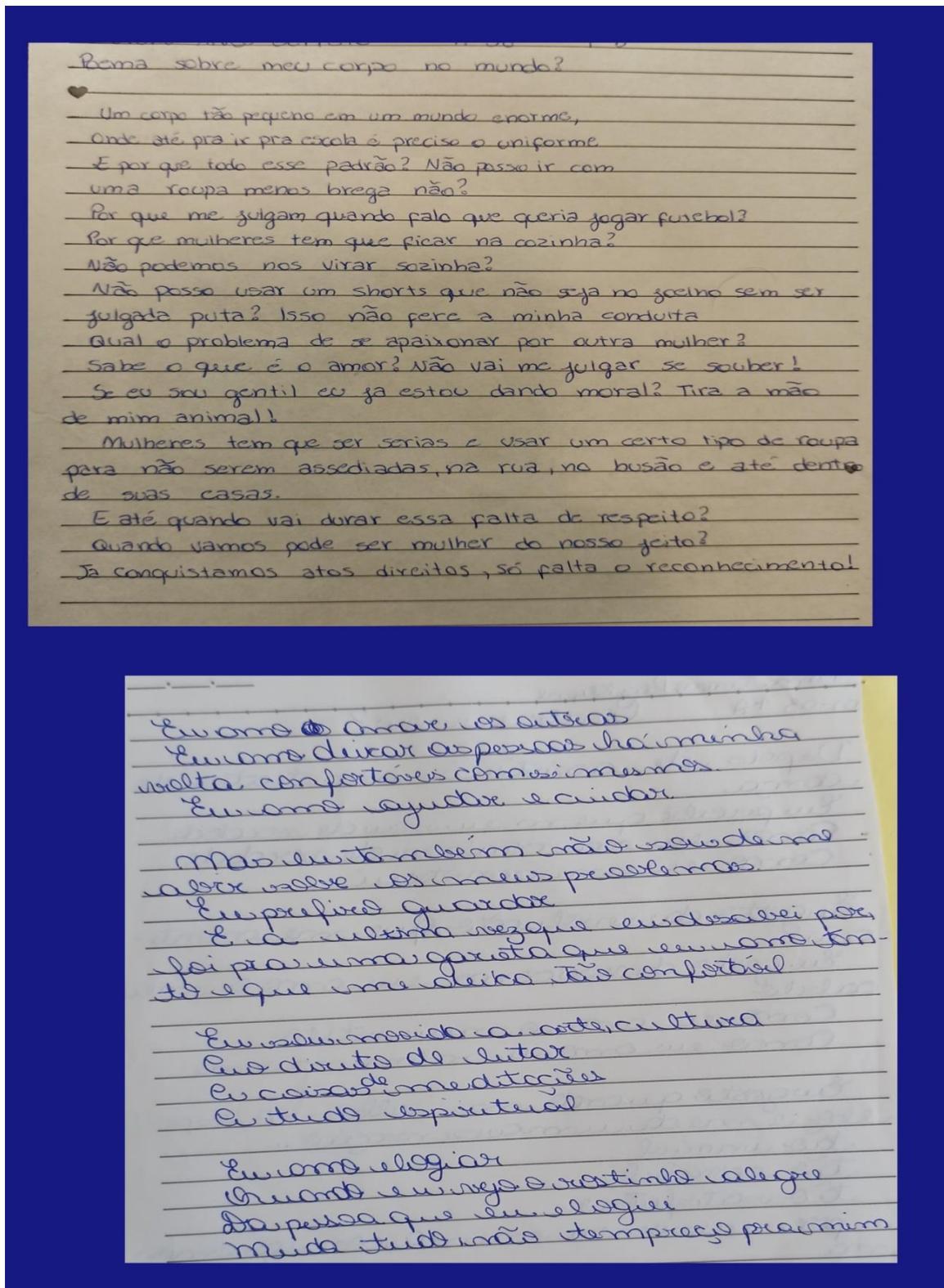
Figura 61 - Reflexões sobre o corpo 3.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

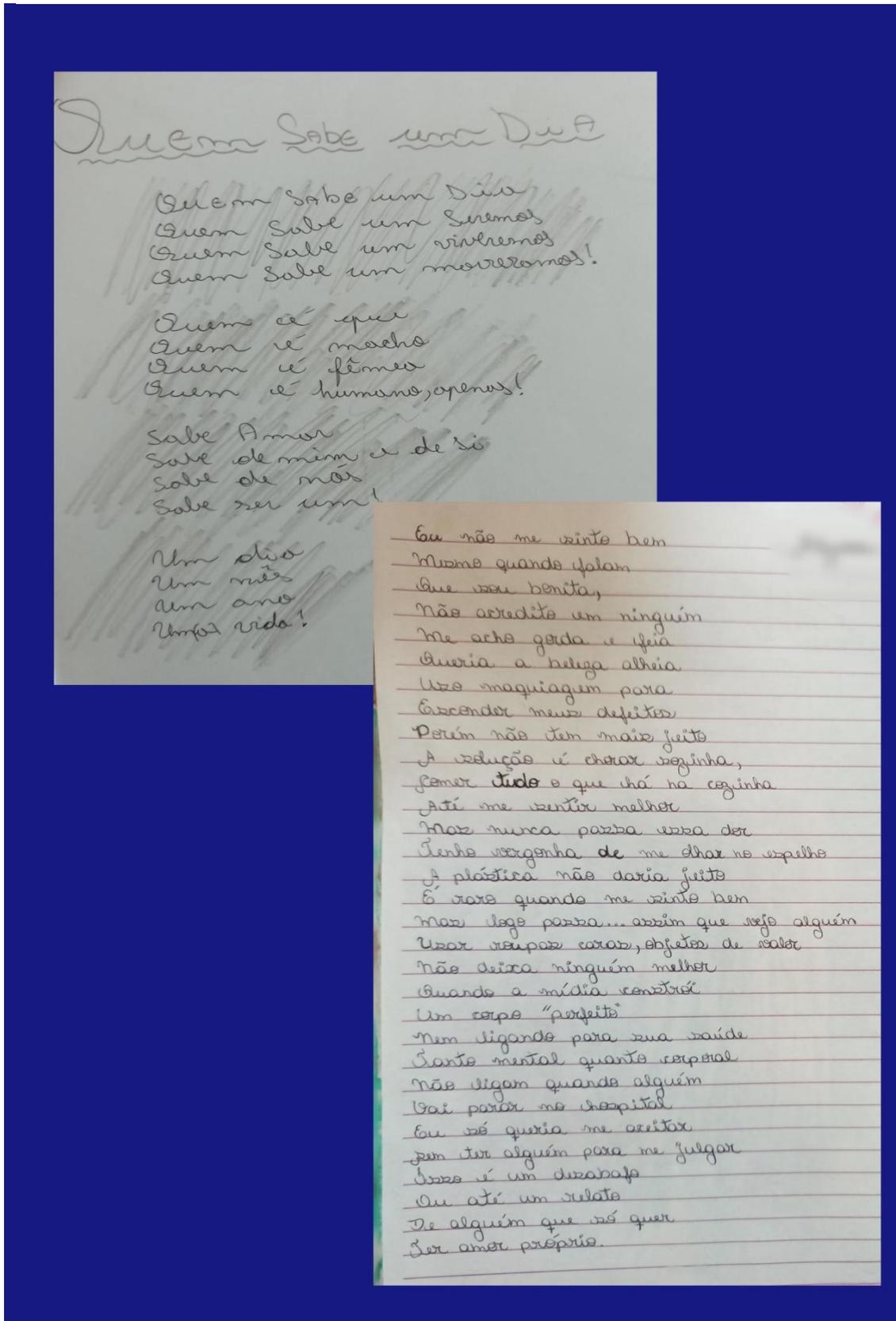
Figura 62 - Reflexões sobre o corpo 4.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

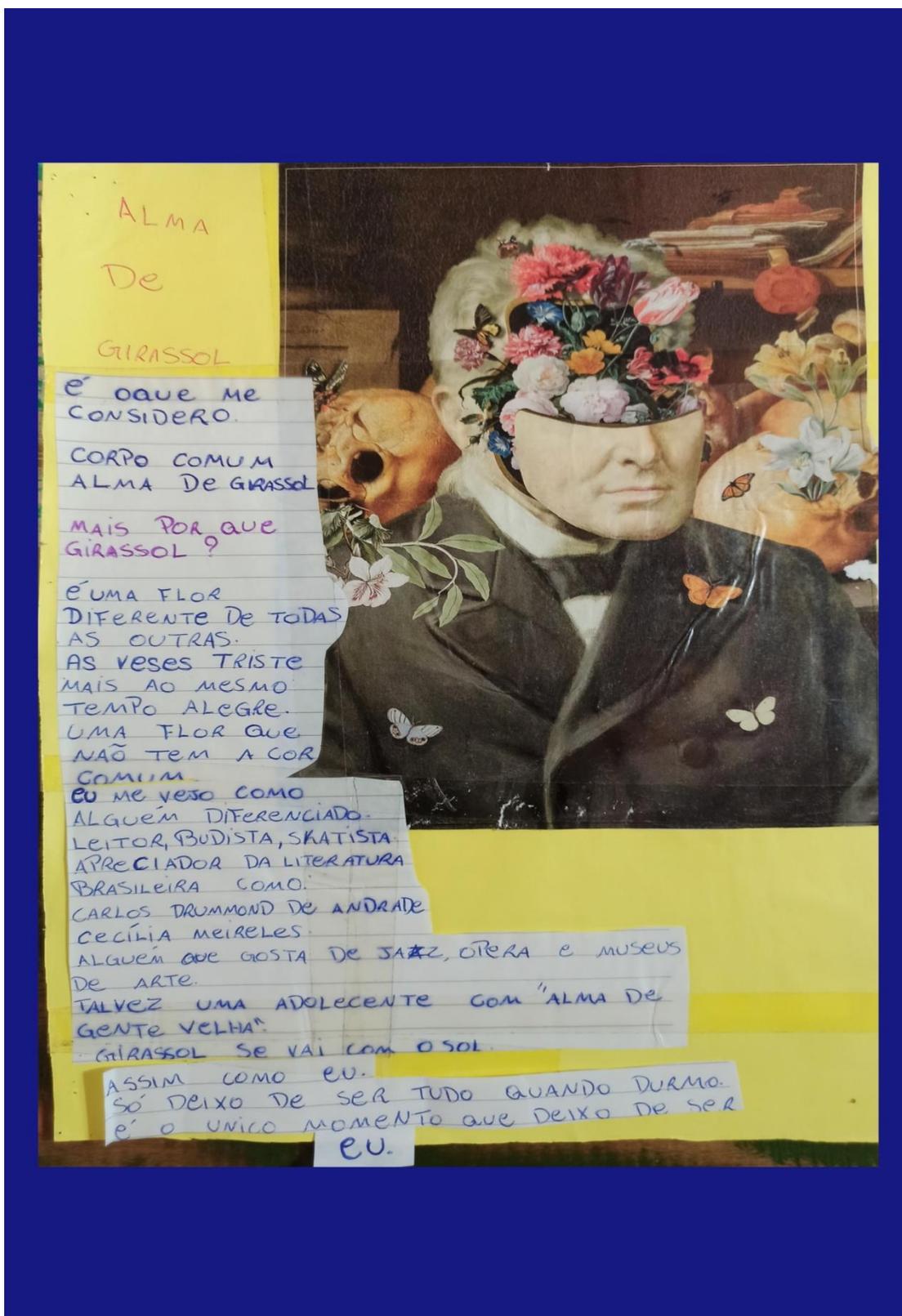
Figura 63 - Reflexões sobre o corpo 5.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

Figura 64 - Reflexões sobre o corpo 6.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

Fonte da imagem: a autora.

#### 4.5 Bloco 5: Corpos que dançam<sup>66</sup>

O objetivo desse bloco foi problematizar, partindo da dança, quais são os corpos imaginados como possíveis na e para a dança. A aproximação do conteúdo pela dança tem intenção de potencializar o debate e problematizar as construções/representações/imaginários sociais acerca das corporalidades e, igualmente, quais são os lugares culturalmente legitimados para cada tipo de indivíduo-corpo ocupar. Nesse eixo foram inseridas as discussões sobre o corpo velho, o corpo gordo, o corpo deficiente, o corpo homossexual, o corpo feminino e o corpo masculino.

Uma das perspectivas que dão base ao trabalho é um caminho inverso pra pensar a corporalidade. Há uma episteme e um imaginário nas sociedades ocidentais modernas, conforme apontamento de Le Breton (2012, 2013) e Garaudy (1980), em que o corpo é sempre pensado pelo seu limite, por aquilo que não pode e não consegue, pela sua finitude. Por esse ângulo, esse bloco de aulas da intervenção, tratou do corpo velho, do corpo gordo, do corpo deficiente pelas suas potencialidades de ação no mundo. As abordagens que tratam desses corpos como patológicos já são amplamente divulgados nos meios de comunicação de massa e seguir essa lógica para a abordagem do conteúdo sociológico parecem reforçar essas concepções (BOLTANSKI,2004). Isto posto, falar desses corpos a partir da dança trouxe possibilidades de desnaturalizar e estranhar as construções e imaginários sociais que subestimam as possibilidades de ação desses indivíduos no mundo. Há na dança, principalmente naquelas da cultura popular, uma infinidade de exemplos em que essas corporalidades são presentes, possíveis e potentes como, por exemplo, o Flamenco que tem velhos, gordos e deficientes; no hip hop, danças de rua e funk em que os corpos fora dos padrões da magreza e longinearidade, corpos não “embalarinados” (GARAUDY, 1980; MARQUES, 2010), têm ganhado cada vez mais representatividade; no *dance ability* que é um modelo de dança pensado para a deficiência; o contato improvisação<sup>67</sup> que permite o contato a dança entre distintos corpos a partir do como eles são materialmente.

---

<sup>66</sup> Foi previsto para esse bloco uma apresentação de Flamenco e uma mesa redonda com os artistas. Entretanto, as mudanças de planejamento escolar advindas da greve e de um projeto da SEED-PR para a recuperação de notas, não só encurtou o tempo previsto da intervenção e ocasionou o choque de agendas entre artistas e escola.

<sup>67</sup> O Contato-Improvisação é algo possível para ser feito em sala de aula como vivência em dança para quem já dança e para quem nunca dançou. Bem orientado, é uma opção potente para abordar os conteúdos sociológicos. No entanto, durante o processo de intervenção é preciso ir percebendo se os estudantes têm disposição e abertura para essa experiência que é bastante delicada. No Contato-Improvisação os corpos estão em contato um com o outro a todo o tempo e pra além de um debate sobre o movimento corporal e o espaço em que ele acontece estão em questão as inibições com o próprio corpo; quais são os cheiros, tamanhos, formas, cores, sexo e peso do corpo do outro e se há vontade de interagir com ele; a confiança depositada no outro; o cuidado consigo e com o outro;

No que confere o gênero e os papéis de gênero na dança, a proposta foi mostrar que as performances do feminino e do masculino são construções culturais e não essenciais a partir do sexo de nascimento. Dessa forma, o conteúdo de gênero, não foi iniciado diretamente pelas teorias feministas ou mesmo a partir da desnaturalização imediata acerca dos papéis de gênero. Novamente, o Flamenco foi uma alternativa possível e isso se deu porque sou profissional da área; porque tenho pesquisado o Flamenco no campo teórico desde que estabeleci o corpo como objeto de pesquisa; porque é a minha experiência com o Flamenco que moldou minha pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a apresentação do Flamenco enquanto manifestação cultural de um grupo, feita para as turmas do 1º ano, abordou temas como: as alterações dos papéis sexuais<sup>68</sup> no Flamenco em seu desenvolvimento histórico e como esse fato é fundamental pra estética dessa arte, pra sua salvaguarda e pra se tornar, em 2010, Patrimônio Imaterial da Humanidade; questões sobre gênero, corpo e indumentárias; corpo como performances que ultrapassam a biologia e que se estabelecem em uma relação social que é processualmente interiorizada e preenchida de sentido, a partir da cultura na qual se está inserido; corpos velhos que dançam, tocam, cantam e ensinam; corpos deficientes que cantam e dançam.

O debate sobre gênero<sup>69</sup> tem sido palco de disputa e motivo para perseguições e demissões de docentes no Brasil. Setores mais conservadores reduzem o gênero ao sexo do nascimento (natureza) e essa episteme invade, inclusive, os livros didáticos que chegam às escolas públicas (DINIZ e OLIVEIRA, 2014). Há, no entanto, setores mais progressistas, científicos que têm reivindicado gênero e orientações sexuais como conceitos, categorias analíticas que se constroem a partir da cultura e que pensar a temática a partir da essencialização dos determinismos biológicos, muito pensado e protagonizado por representantes das religiões neopentecostais e fundamentalistas de matriz cristã (não somente), têm invisibilizado às diferenças e legitimado violências àqueles que não se enquadram aos padrões da heteronormatividade – considerados como abjetos e não dignos de vida nesse modelo social,

---

as questões pertinentes à sexualização ou não dos corpos; se há estado de espírito, sensibilidade e respeito pra tocar o corpo do colega do mesmo sexo ou do sexo oposto. Temas que são delicados entre adolescentes.

<sup>68</sup>Há como exemplos a bailarina Carmem Amaya que, na década de 1930, coloca uma vestimenta considerada masculina (calça e camisa) e começa a sapatear, algo que era permitido somente aos homens, e ainda o bailarino contemporâneo Manuel Liñan que veste bata de cola e mantón, adereços exclusivamente femininos, e dança manuseando estes adereços sem que, no entanto, use da gestualidade ‘feminina’. Além desses usos dos adereços, Liñan montou um espetáculo recente chamado *Viva*. É considerado pelos críticos como um desafio aos estereótipos de gênero ainda presentes no Flamenco. No *Viva* todos os bailarinos homens não só usam roupas e acessórios ‘femininos’ como interpretam todo o corpo ‘feminino’ no Flamenco. Disponível: <https://www.efc.com/efe/espana/cultura/el-flamenco-de-manuel-linan-desafia-al-genero-en-todos-los-sentidos/10005-3891195>

<sup>69</sup>Gênero e diversidade e direitos humanos: seus marcos legais previstos pela SEED-PR. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=553>

conforme Butler, bem como tem se sustentado como sistema de opressão de um gênero sobre outro. A violência de gênero se sustenta na ideia de que o outro, todos aqueles que não se encaixam na heteronormatividade masculina patriarcal, são impotentes, castrados, de menor valor social, cultural e político.

Nesse contexto de instabilidade política, da arbitrariedade das perseguições feitas a docentes, de instabilidade das instituições democráticas, da perseguição política feita às instituições de ensino e aos profissionais– com um foco bastante significativo para os que trabalham com as temáticas de gênero, orientações sexuais e direitos reprodutivos da mulher (BIROLI, 2018) –, foi muito produtivo falar sobre corpo e gênero dessa forma. Tornou-se um caminho possível demonstrar feminino e masculino, corpo e mente, natureza e cultura, sacro e profano, direita e esquerda, enquanto pares dicotômicos que constroem as formas como pensamos (todos, por mais que desejemos o contrário) e agimos no mundo. Chegar diretamente na “desconstrução” do par binário feminino e masculino me pareceu desnecessariamente conflitivo e com possibilidade de impedir, inclusive, a continuidade da intervenção, assim, minha opção foi por estimular o olhar e a reflexão de como funcionam as lógicas que permeiam e moldam o que é feminino e o que é masculino para então, em um momento posterior da trajetória com a disciplina, adentrar com mais força na categoria analítica gênero e então falar sobre sexualidade, transexualidade, orientações sexuais, movimento LGBTQI+. Assim, se tentou evitar que se abrisse qualquer brecha para que o conteúdo fosse pensado como panfletário<sup>70</sup> e não como fundamental ao exercício científico de análise sobre as diferenças constitutivas dos grupos humanos e sobre como essas diferenças existem nos corpos. A experiência mostrou que essa prática deu certo. Ademais, as imagens dos portfólios e da exposição que serão trazidos no próximo capítulo vão demonstrar que o debate foi apropriado e amplamente representado pelos estudantes. Vale ressaltar que não tivemos nenhum problema com questionamentos acerca dos conteúdos da Corpografia: nem durante as aulas, nem com os portfólios, tampouco durante a exposição.

O bloco de aulas de organizou da seguinte forma:

**Tema:** Quais corpos podem e devem dançar? Quais corpos dançam?

**Quantidade de aulas:** 6

**Procedimentos:**

---

<sup>70</sup>Falar de gênero e sexualidade não é panfletário e sim objeto das Ciências Sociais. No entanto, nesse momento histórico específico é preciso pensar em outras formas de abordar o conceito e o tema para que não encontre resistência imediata e, inclusive, censura. O objetivo continua sendo o mesmo: possibilitar que os estudantes consigam operacionalizar os conceitos das Ciências Sociais e também estranhar e desnaturalizar as construções sociais, culturais e políticas que se efetivam nos corpos, mas o caminho metodológico e didático que se desenha diferente.

- Dinâmica velhice x juventude
- Apresentação sobre imagens de corpos dançantes na história<sup>71</sup>;
- Apresentação sobre o que é o Flamenco com abordagem: aos papéis de gênero; aos corpos gordos; corpos velhos;
- Organização para estudantes apresentarem suas pesquisas
- Apresentação dos vídeos e dinâmica 3;

#### **Método**

- Aula expositiva e dialogada;
- Dinâmicas
- Pesquisa e apresentação dos estudantes

#### **Objetivos**

- Estimular os estudantes a desnaturalizarem os imaginários e práticas sobre a construção da estética: corpos gordos; corpos velhos
- Permitir que, a partir da dança, estudantes questionem papéis de gênero a partir da chave natureza e cultura;
- Possibilitar que os estudantes consigam operacionalizar o conceito de estigma a partir de danças que trazem corpos deficientes em performance;
- Problematizar os imaginários sobre a dança como algo pertencente à cultura erudita;

#### **Conceitos vinculados ao tema/problema:**

- Estigma; velhice; juventude; geração; gênero; dança

#### **Recursos:**

- Sala multimídia; data-show; caixas de som; fotos; envelopes; impressões; quadro e giz

#### **Dinâmicas:**

- Dinâmica 1: velhice x juventude<sup>72</sup>. Dividir o quadro em quatro, colocar em duas das quatro partes as categorias velhice e juventude; pedir para que os estudantes falem o que

---

<sup>71</sup> Esta apresentação se sustenta na aula de Teoria do Corpo em Movimento na Dança da professora Cristiane Woinarowski que é bailarina de dança moderna, coreógrafa, professora da graduação em dança e da graduação em cinema na UNESPAR.

<sup>72</sup>Essa dinâmica foi desenvolvida por mim, no ano de 2018, para um evento nacional de Flamenco chamado festa da Bulería que acontece no espaço *Perla Flamenca Arte em Movimento* em Curitiba. O tema da palestra que dei foi: Envelhecer enquanto danço: o papel dos mestres na cultura flamenca. Ela resulta do meu trabalho de TCC que traz a narrativa de quatro mulheres que escolheram, nas palavras delas, o Flamenco como companheiro de velhice, bem como de uma reflexão – que me acompanha desde um trabalho de consultoria, feito em 2018, com o Fandango Caiçara na Ilha dos Valadares em Paranaguá – sobre o papel dos mestres/anciãos/velhos nas culturas tradicionais/orais/corporais.

pensam sobre cada uma delas; anotar no quadro; pedir para que estudantes se levantem façam uma roda; no meio do chão da sala distribuir fotos de corpos envelhecidos em distintos momentos: namorando, trabalhando, rindo, chorando, com amigos, sozinhos<sup>73</sup>; atrás de cada foto colar um envelope colado e dentro dele impressões com narrativas de pessoas velhas que tenham elementos que questionem os imaginários sociais acerca da velhice; colocar no chão, espalhado junto com as fotos, impressões de pequenos excertos pequenos que tragam contribuições para pensar a velhice tais como o texto *A Solidão dos Moribundos e Envelhecer e morrer* de Norbert Elias; permitir que estudantes peguem as fotos dispersas no chão e os textos; estimular que falem sobre o que percebem nas fotos, anotar na terceira parte do quadro; pedir que leiam os textos; depois de todo esse processo pedir para que virem as fotografias e leiam as narrativas de pessoas velhas<sup>74</sup> e anotar na quarta parte do quadro “e agora como pensam a velhice?”; terminar a aula.

- Dinâmica 2: leitura e apresentação. A cada vídeo que os estudantes trouxeram e apresentaram, um estudante de outro grupo lia um excerto de texto que trazia à apresentação a temática suscitada. Exemplo que foi usado em sala: estudantes trouxeram o vídeo de um bailarino de balé clássico e dança moderna que não tem uma das pernas e dançou junto à muleta, outras estudantes trouxeram um casal de deficientes físicos que se apresentaram em um reality show. Finalizadas as duas apresentações, pedi para que um estudante lesse o trecho (quando trata do estigmatizado e do normal, nas páginas 7 e 8) da obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* de Erving Goffman.

**Excertos de textos; referências bibliográficas; filmes; músicas, clipes, imagens e poemas;**

- *Solidão dos moribundos* de Norbert Elias;
- Vídeos do Youtube da Carmem Amaya e Manuel Liñan;
- *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* de Bell Hooks;
- *Dança, sexo e gênero* de Judith Lynne Hanna;
- *Dança como modo de viver* de Roger Garaudy;
- *Corpos em movimento* de Bryan S. Turner;

---

<sup>73</sup> Tirei as fotos da plataforma Pinterest.

<sup>74</sup> As narrativas que eu inseri atrás dos envelopes são as falas das quatro mulheres da minha pesquisa e elas contemplam, grosso modo, questões que a partir da dança se estabelecem como: projeto de vida em meio a velhice, autoestima, cuidado de si, pertencimento, socialização e sociabilidade, desejo, sexualidade, maternidade, questões de gênero, geração, trajetória, entre outras.

### **Cruzamento do tema com os livros didáticos de cada escola**

- Livro Didático Sociologia Hoje para debater Gênero na Unidade 1-Antropologia: capítulo 2 *Padrões, normas e cultura* (pág. 52 a 58); capítulo 3 *Outras formas de pensar a diferença* (pág. 75); capítulo 4 *Antropologia brasileira* (pág. 91, 92 e 95); capítulo 5 *Temas contemporâneos da Antropologia* (pág. 101, 102, 110, 112, 113); concluindo unidade 3 (pág. 120 a 126). Unidade 2- Sociologia: capítulo 7 *Mundo do trabalho* (pág.168); capítulo 8 *Classe e estratificação social* (pág. 174); capítulo 10 *Temas da Sociologia Contemporânea* (pág. 214); Conclusão da unidade 2 (pág. 238 e 239). Unidade 3- Ciência Política: capítulo 13 *A sociedade diante do Estado* (pág. 294 e 295); Conclusão da unidade 3 (pág. 354) <sup>75</sup>; no manual do Professor nas páginas equivalentes aos capítulos contemplados;
- Livro Didático Sociologia Hoje para abordar a deficiência na Unidade 1- Antropologia: não há. Na unidade 2 – Sociologia: *Temas da Sociologia contemporânea* (pág. 224, 233). Na unidade 3- Ciência Política: não há. Manual do Professor dentro do capítulo 7 que aborda o mundo do trabalho e do capítulo 12 que trata de globalização e política (pág. 446 e 485) <sup>76</sup>;
- Livro Didático Sociologia Hoje para falar sobre pessoas gordas: não há nenhuma menção no livro <sup>77</sup>;
- Livro Didático Sociologia Hoje citando a dança na Unidade 1- Antropologia: no capítulo 2 *Padrões, normas e cultura* (pág. 49); concluindo unidade 3 (pág. 116 e 125); Unidade 2- Sociologia: capítulo 10 *Temas da Sociologia Contemporânea* (pág. 207). Unidade 3- Ciência Política: capítulo 13 *A sociedade diante do Estado* (pág. 298); no Manual do Professor ao abordar a antropologia urbana e manifestações culturais (pág. 419 e 434) <sup>78</sup>;

<sup>75</sup> Conforme o índice remissivo do livro a palavra gênero aparece nas páginas 52, 53, 57, 75, 85, 91, 92, 101, 102, 110, 214, 295, 342; o conceito relações de gênero nas páginas: 91, 92, 102

<sup>76</sup> Não há menção a pessoas com deficiência ou a deficiência no índice remissivo.

<sup>77</sup> Não há menção a pessoas gordas no índice remissivo.

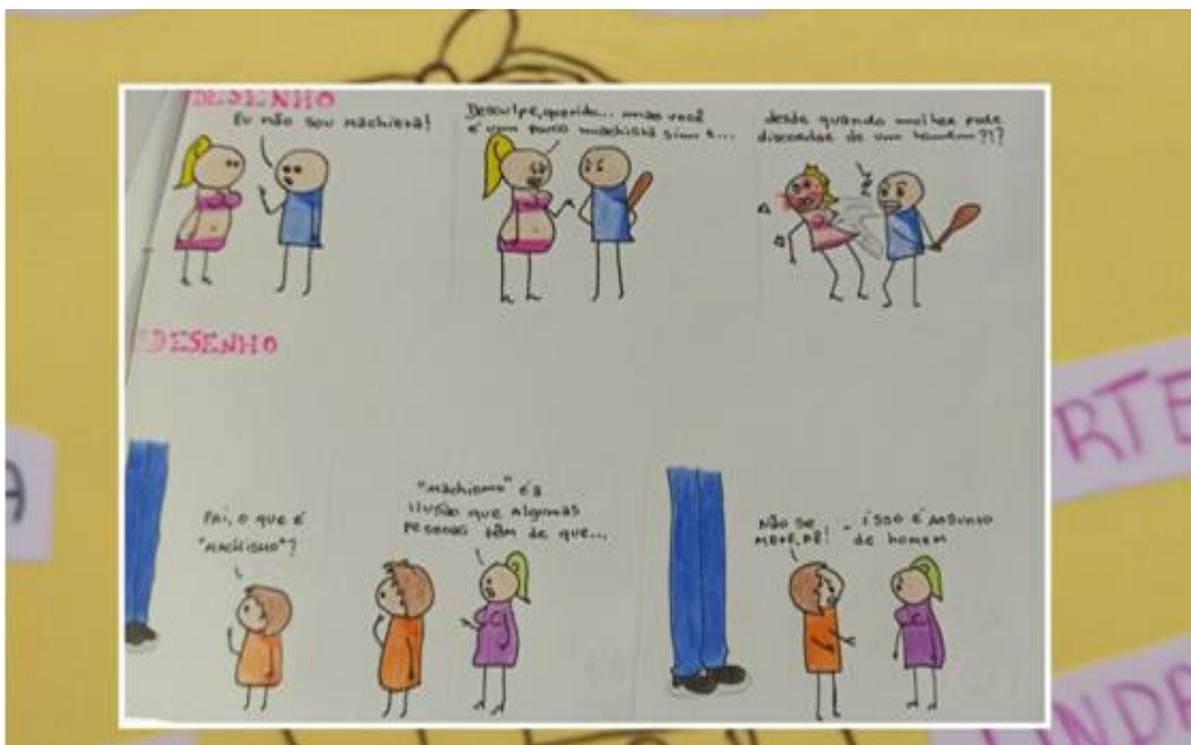
<sup>78</sup> Não há menção à dança no índice remissivo.

#### **4.5.1 Imagens das produções sobre gênero e sexualidade**

Conforme coloquei neste capítulo, conceitos de gênero e sexualidade foram trabalhados a partir da dança e neste bloco. A tentativa foi provocar a desnaturalização e não a desconstrução dos papéis de gênero e sobre a sexualidade, assim localizando essas questões dentro da cultura e não da biologia. Entretanto, as reflexões sobre gênero e sexualidade começaram a surgir nos portfólios e nas perguntas dos estudantes desde as primeiras aulas, majoritariamente, protagonizado pelas mulheres e por aqueles e aquelas declaradamente com outras orientações sexuais.

Ainda que gênero e sexualidade seja um debate bastante polêmico no que concerne os imaginários e pressupostos que balizam as ações dos grupos conservadores, como exemplo a ideia de ideologia de gênero de movimentos como Escola sem Partido, estudantes demonstram que a reflexão tem chegado a eles através de muitas fontes. Dentro das representações escolhidas para compor as imagens deste bloco há estudantes mulheres que pertencem a lares evangélicos das instituições neopentecostais mais conservadoras; há estudantes que, declarados heterossexuais, enfrentaram a instituição escolar e seus profissionais contra a homofobia; há meninos heterossexuais que se posicionaram favoráveis ao feminismo; há estudantes que vivenciaram situações de extrema violência e encontraram nos debates suscitados pelo gênero formas de entender e expressar o que vivenciaram; há, principalmente meninas, que dentro dos diálogos estabelecidos, questionaram padrões corporais de beleza colocando a forma de seus corpos, a despeito dos sofrimentos advindos das críticas sob as formas estéticas, como um direito a existência.

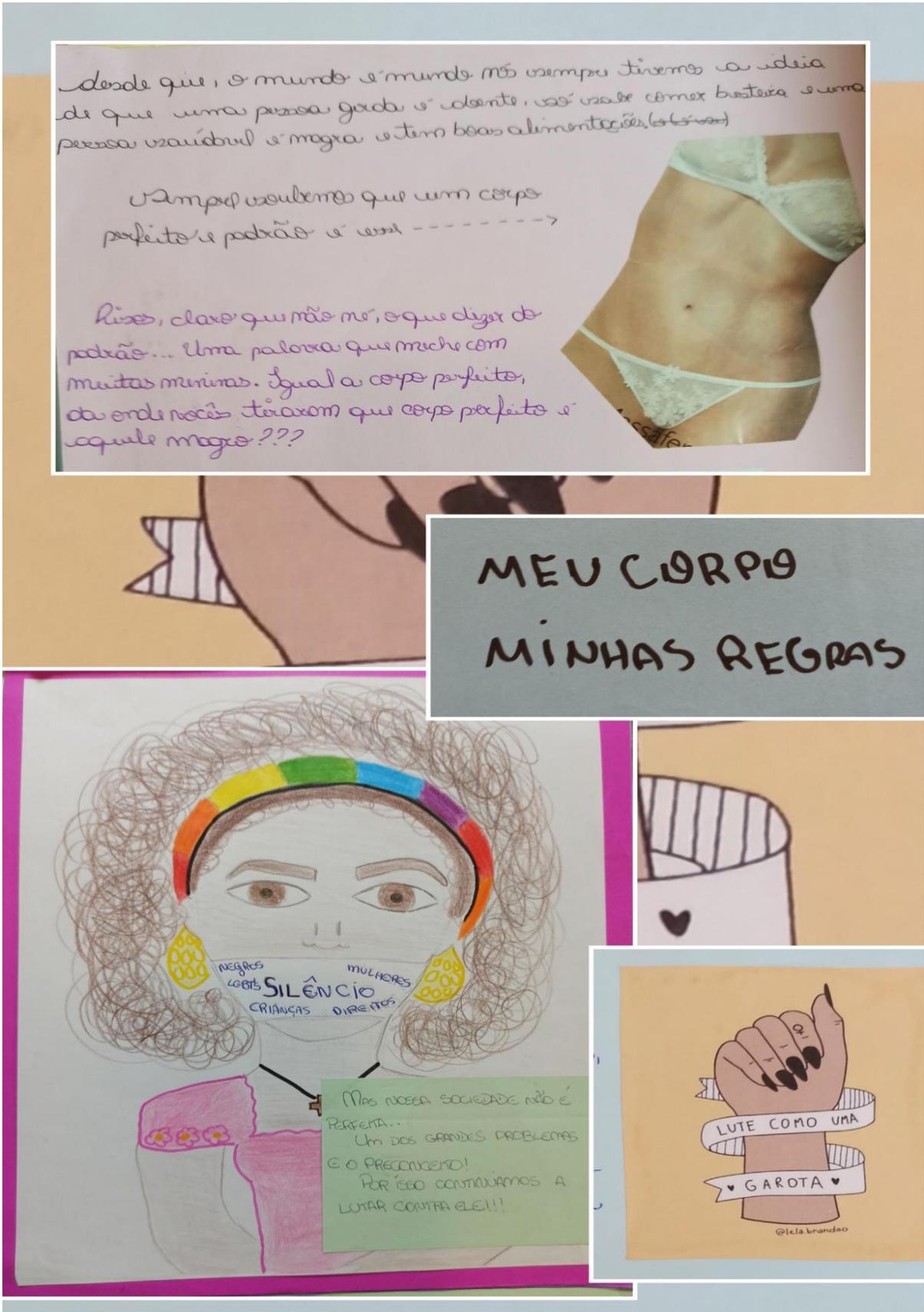
Figura 65 - Gênero e sexualidade 1.



Fonte da produção textual-imagética: estudantes das duas escolas.

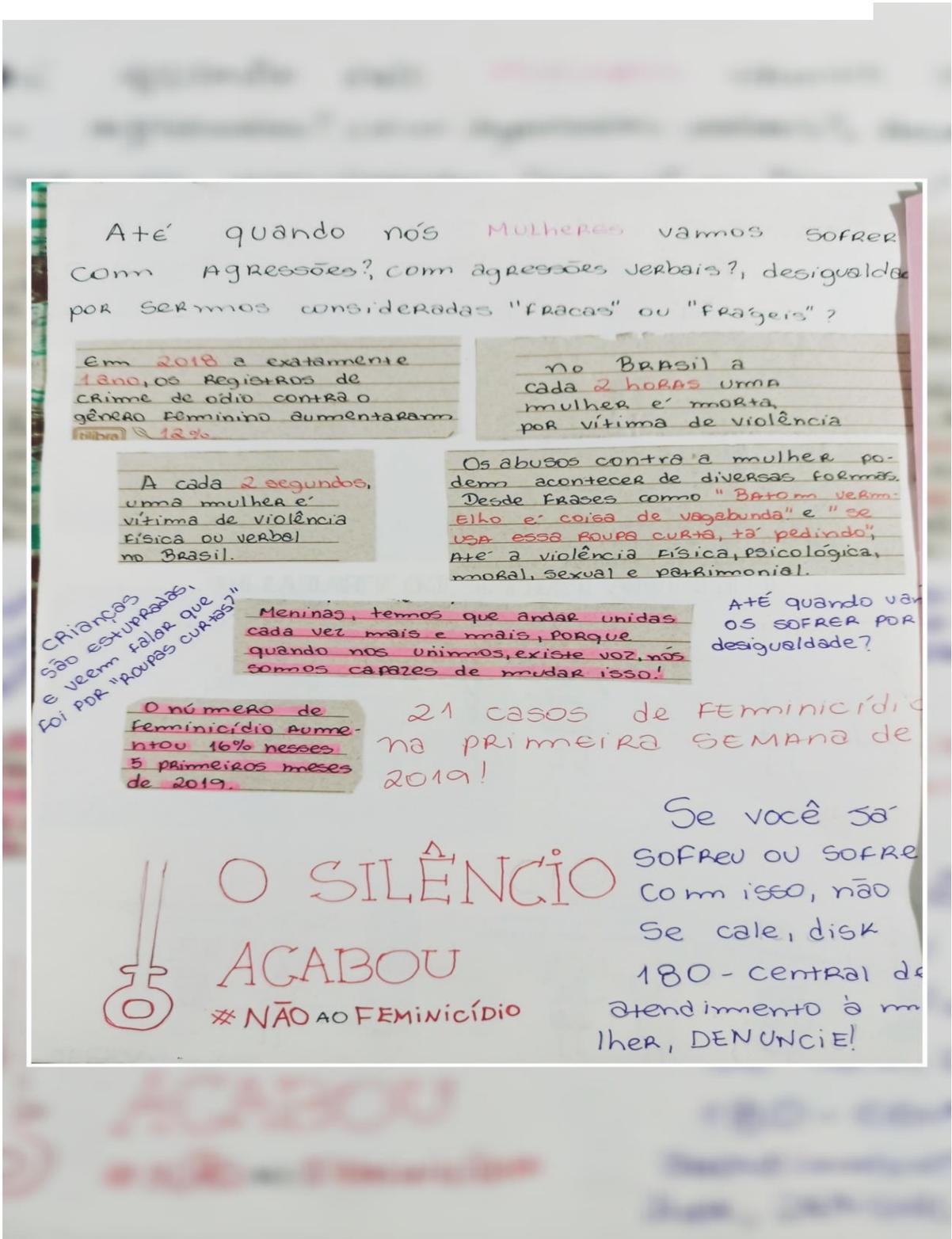
Fonte da imagem: a autora.

Figura 66 - Gênero e sexualidade 2.



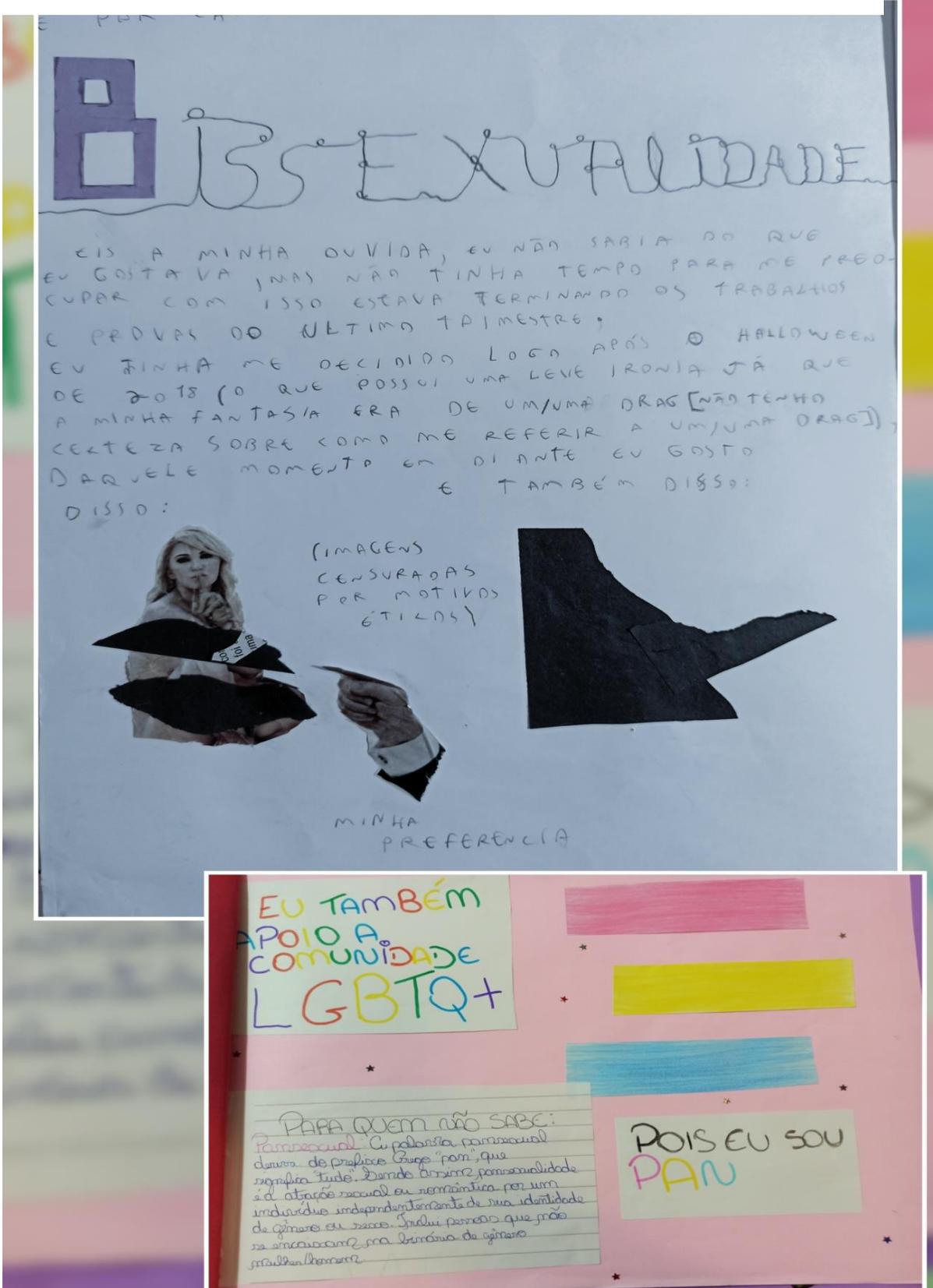
Fonte: a autora.

Figura 67 - Gênero e sexualidade 3.



Fonte: a autora

Figura 68 - Gênero e sexualidade 4.



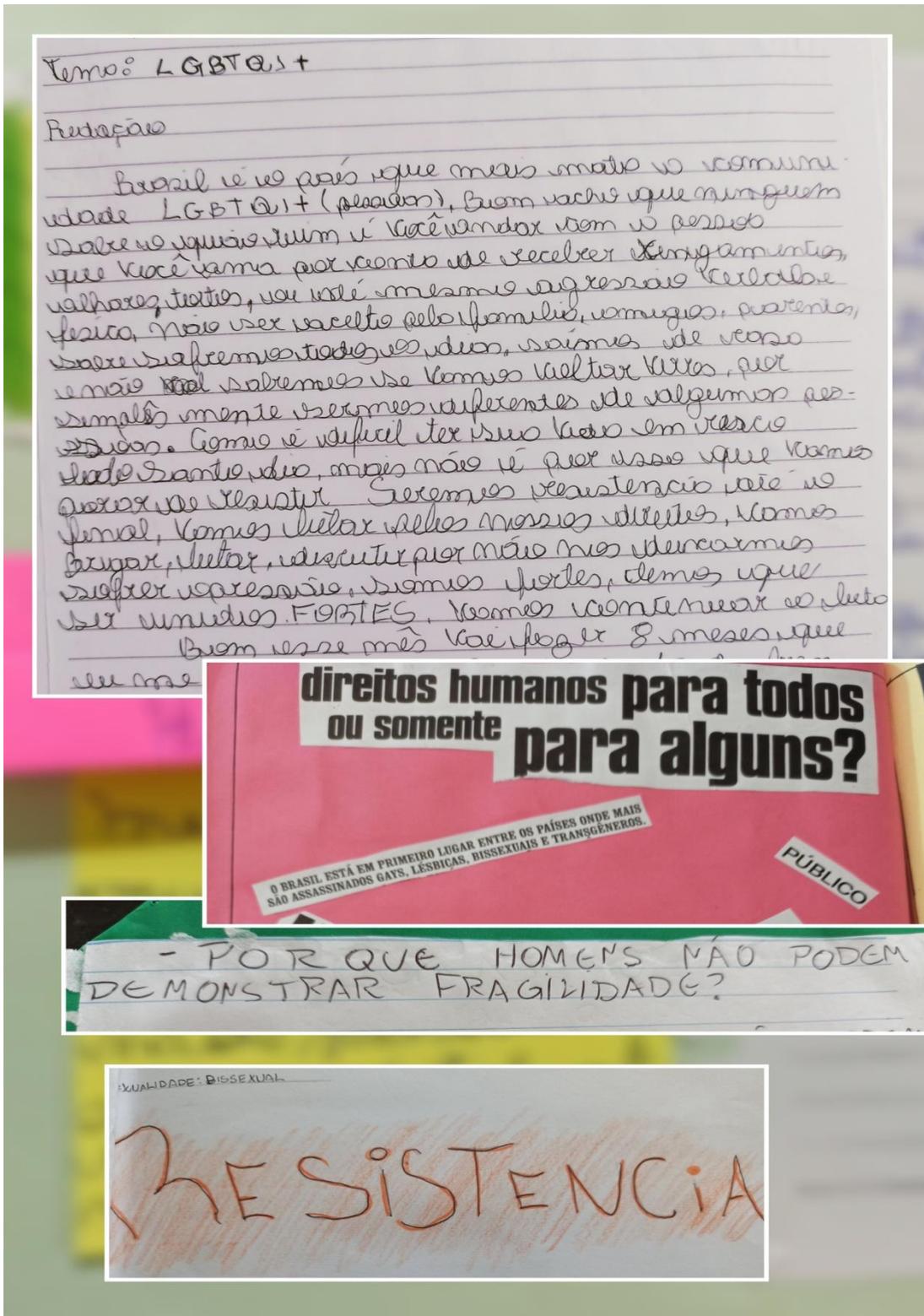
Fonte: a autora.

Figura 69 - Gênero e sexualidade 5.



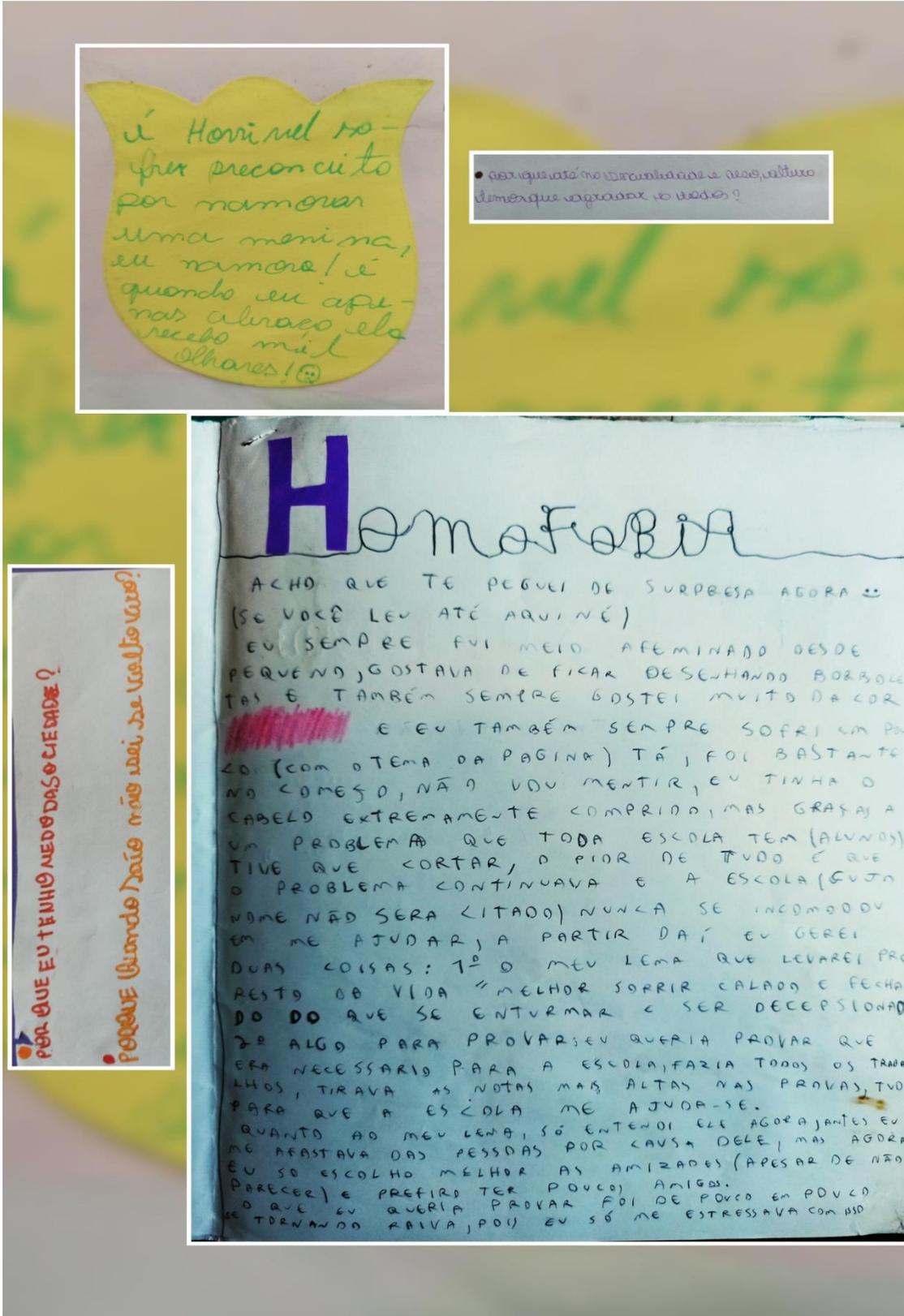
Fonte: a autora.

Figura 70 - Gênero e sexualidade 6.



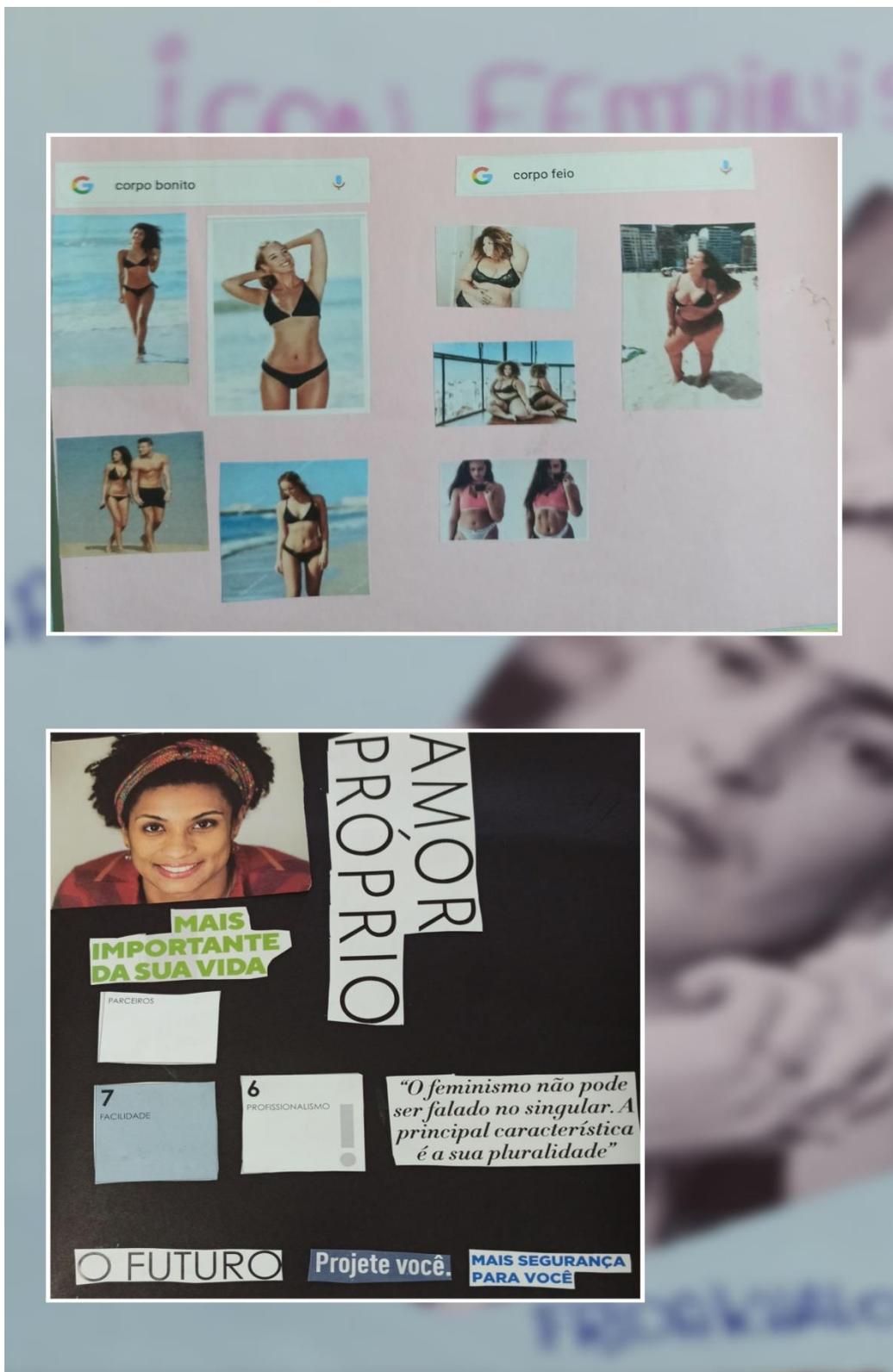
Fonte: a autora.

Figura 71 - Gênero e sexualidade 7.



Fonte: a autora

Figura 72 - Gênero e sexualidade 8.



Fonte: a autora.

Figura 73 - Gênero e sexualidade 9.

Porque que vai cada  
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11  
segundo uma mulher  
é cogitada no Brasil?

Porque que uma  
cienga tem que vai  
realiz com roupas que se com-  
dom o corpo, quando parentes  
homens chugom?

Porque as mulheres  
preciso com a mulher  
mas cada que os homens?

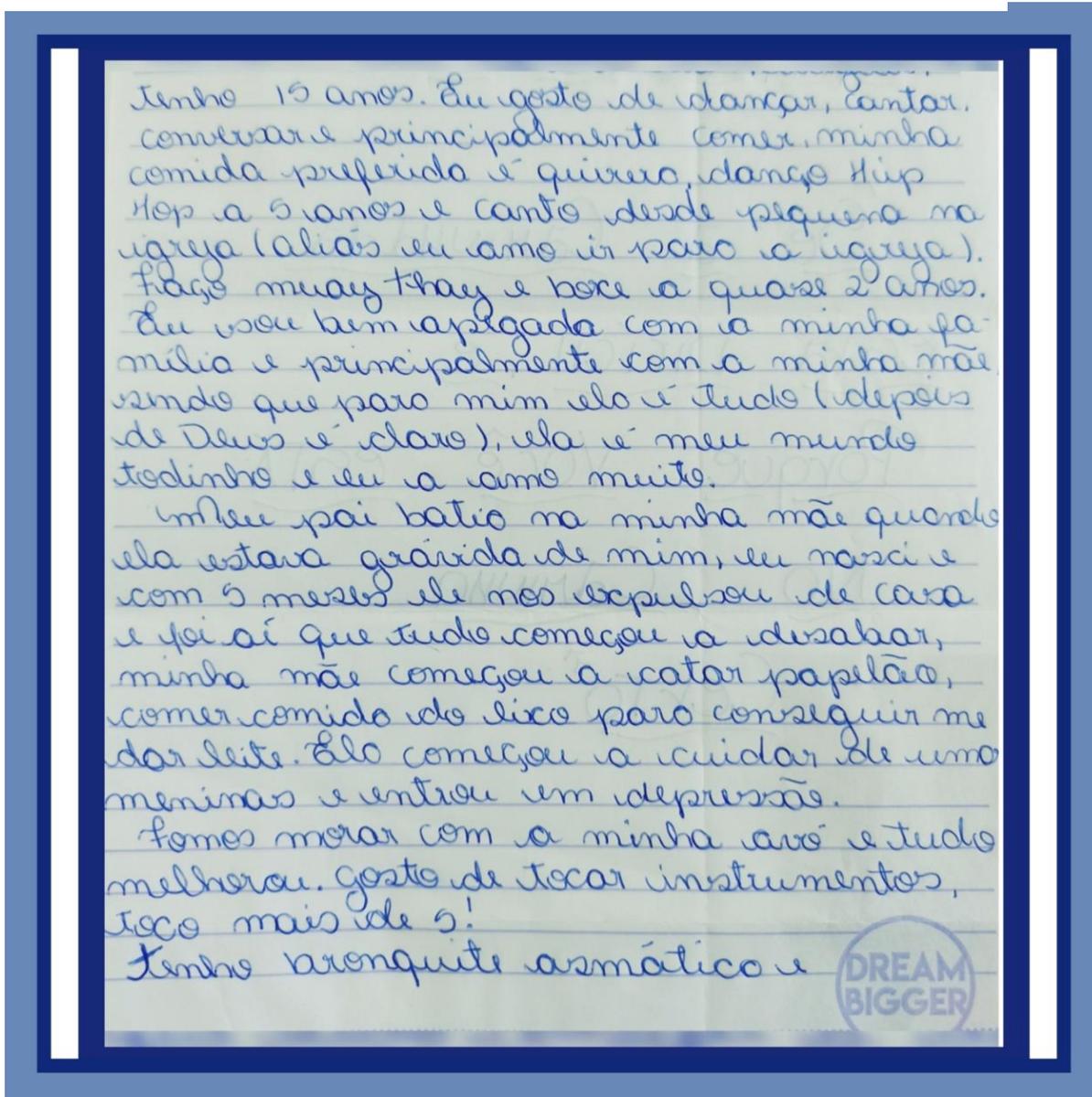
Porque nós mulheres  
vamos estuprado pela ocupa  
depois que homens usam  
com a mão causam mented  
nenhuma um nós.



porque nós vamos caídas por nós, homens?

Fonte: a autora

Figura 74 - Gênero e violência de gênero.



Fonte: a autora

#### 4.6 A exposição Corpografia

A exposição, como mostrado anteriormente, tinha um projeto inicial de trazer as reflexões contidas nos portfólios. Entretanto, os estudantes se sentiram desconfortáveis com expor questões que problematizaram no trabalho. Portanto, os portfólios ficaram exclusivamente na relação de sala de aula de Sociologia. A única exceção a esse processo foram os produzidos pelos estudantes do 3º ano, mas sobre isso falarei adiante.

Dessa forma, para a exposição Corpografia, aproveitei a brecha oferecida pela Semana de Conhecimentos realizada pelas escolas. Na prática, cada professor fica responsável por

organizar o trabalho com uma sala podendo contar com outro professor como parceiro no trabalho ou como assistente.

As escolas se organizam para fornecer materiais básicos e comuns às salas de artes: barbante, cola, cola quente, cartolina, durex, EVA, papel Kraft, canetinhas, tinta guache, TNT. No entanto, outros materiais, como impressões de textos e de fotos ficam por conta de professores e estudantes. Não obstante, esses materiais não se mostraram suficientes para a forma como os estudantes de ambas as escolas decidiram expor as temáticas que escolheram. Então, muitos trouxeram materiais de reciclagem como caixas de papelão e garrafas pets; outros trouxeram guarda-chuvas e bambolês; conseguimos pedaços de madeira e estruturas de palets, cabos de vassoura, bolas, estrutura de flip-chart; usamos mesa de ping-pong e etc. As exposições foram organizadas e pensadas por nós como intervenção artística que não caberia na sala de aula. Portanto, as esculturas, painéis e vivências que produziram foram colocados no meio do pátio das escolas.

Figura 75 - Entrada da exposição



Fonte: a autora.

#### 4.6.1 Exposição Corpografia com o 1º B no Colégio Protásio de Carvalho

A preparação para a exposição com a turma do 1º B<sup>79</sup> no Colégio Protásio de Carvalho tomou três semanas das aulas de Sociologia, ou seja, seis aulas, e mais uma manhã inteira de um sábado planejado como reposição de greve. Importante dizer que foram os estudantes que se ofereceram para usar o sábado de reposição para a tarefa, e que, ao contrário dos outros sábados de reposição, a participação e presença dos estudantes foi muito significativa. Para a produção das obras usamos os espaços das salas de aula, salas de arte e o pátio. A exposição exigiu que, no dia da Feira de Conhecimentos, nós todos chegássemos uma hora e meia antes do começo da atividade para a organização do espaço escolhido e também a ajuda do zelador para as esculturas que precisavam ser penduradas no teto, e tivemos que ficar mais uma hora depois do encerramento para retirar os materiais e limpar

Foram, ao todo, sete temas dentro da exposição Corpografia. Temas que foram escolhidos e trabalhados pelo grupo de estudantes. Meu papel como docente foi trazer referenciais teóricos, de modo individualizado ao debate proposto por cada grupo, que contribuíam para pensar as questões abordadas; estar com eles durante todo o processo e cuidar deles durante a exposição. E essa noção de cuidado não se sustenta em uma perspectiva de cuidar do que fazem, mas de estar junto com eles para intervir em caso de polêmicas ou reações negativas e/ou violentas da comunidade escolar que passa pela exposição. Todos os temas escolhidos pelos estudantes são alvos de polêmicas e disputas de narrativa entre distintos grupos no interior da sociedade brasileira. Nesse sentido, o cuidado foi de: sustentar as temáticas escolhidas com bibliografia da área deixando, inclusive, exemplares físicos dos meus livros e dos livros didáticos do PNL 2018 disponíveis para a consulta; trazer artigos de lei, da Constituição Brasileira de 1988, da LDB, emendas constitucionais e das Orientações Curriculares Estaduais e deixar estes materiais à mão e disponíveis para os estudantes e para mim em caso de necessidade<sup>80</sup>; cuidar para que todos os estudantes se revezem na exposição e consigam se alimentar, bem como visitar as exposições das outras salas.

Os temas escolhidos pelos estudantes foram: a) corpo e emoção do masculino; b) afeto e representação entre a comunidade LGBTQIA+; c) desigualdade de gênero e raça; bullying na escola: quais corpos são vítimas da violência; d) família e suas muitas formas; e) violência de

---

<sup>79</sup> Estudantes do 1º A quiseram fazer a exposição junto, no entanto, pelas regras estabelecidas para a Feira do Conhecimentos, outro professor tinha que ficar responsável e cada turma tem que ofertar uma temática distinta.

<sup>80</sup> Não tivemos nenhum problema nesse sentido. Entretanto, me preocupou que pudesse acontecer e nos preparamos, conjuntamente, para isso.

gênero: a violência do assédio sobre o corpo da mulher; f) representações da mulher: somos de muitas formas e merecemos os espaços que ocupamos.

#### 4.6.1.1 Imagens da exposição e dos trabalhos do 1º B Protásio

Figura 76 - Representatividade e afeto na comunidade LGBTQIA+



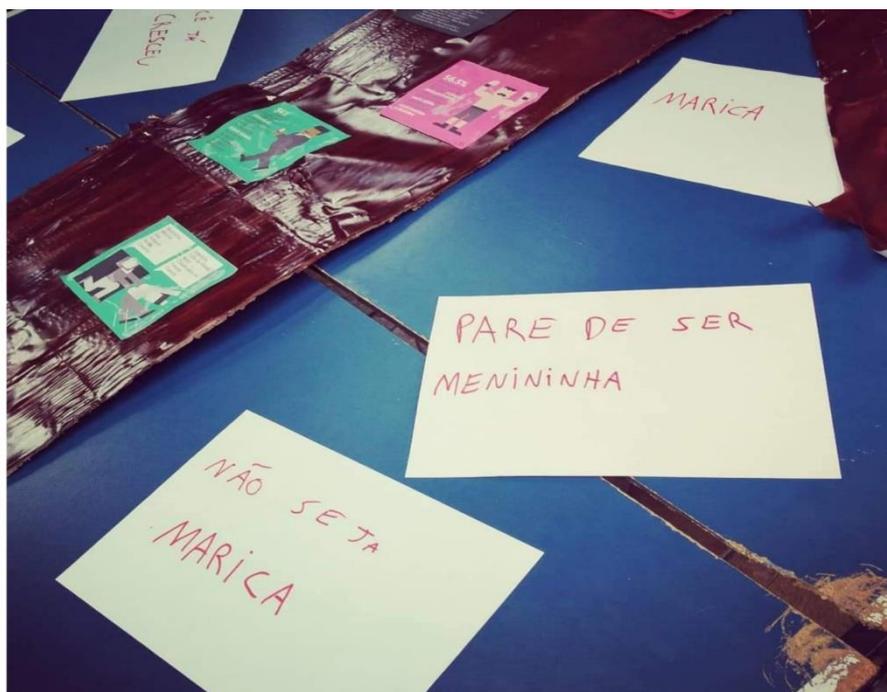
Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 77 - Representatividade e afeto na comunidade LGBTQIA+



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 78 - Corpo e emoção do masculino



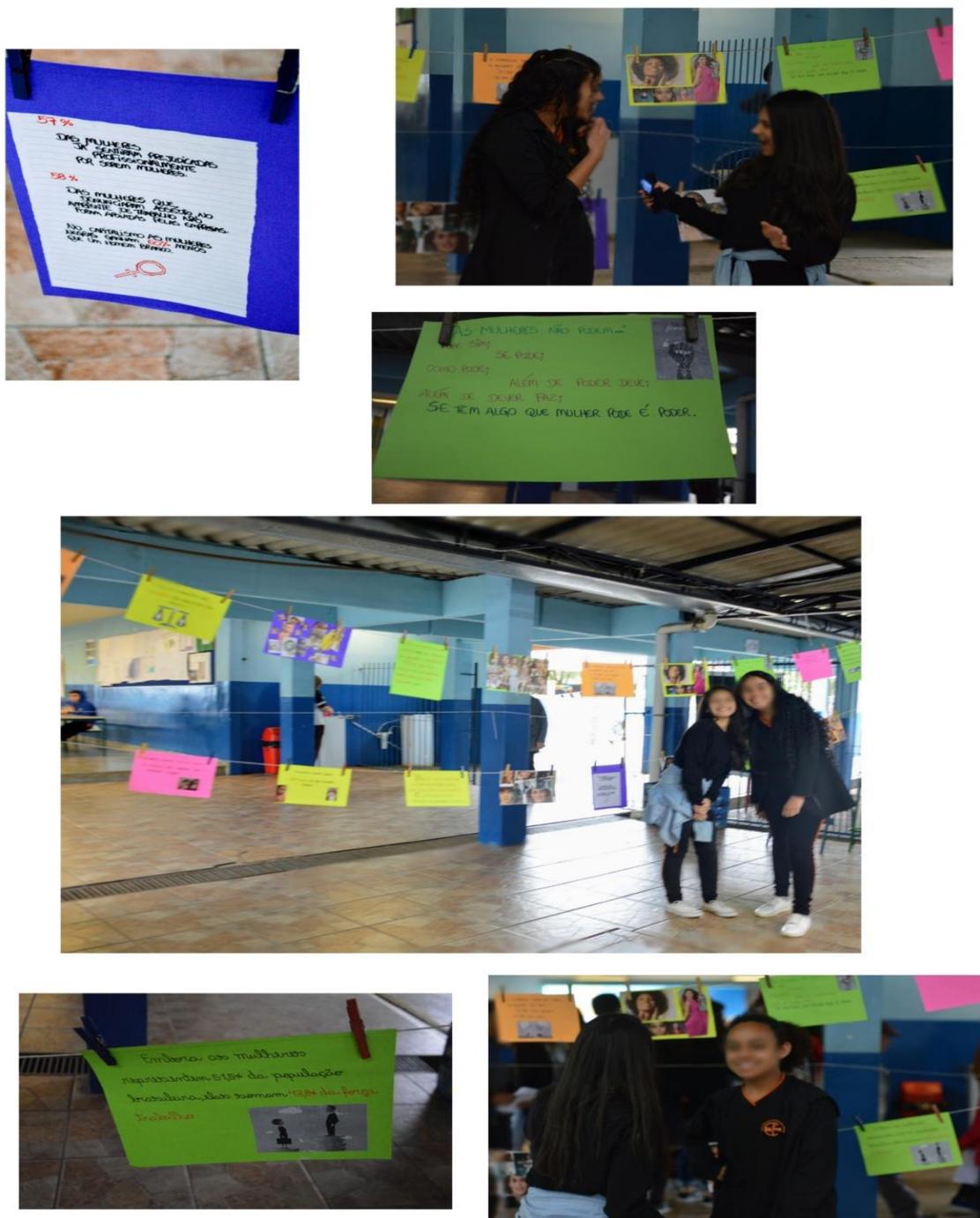
Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 79 - Corpo e emoção no masculino.



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 80 - Desigualdade de gênero e raça.



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 81 - Representações da mulher; violência de gênero



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 82 - Representações da mulher



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 83 - Família



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 84 - Bulliyng



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

Figura 85 - Bullying



Fonte: Carolina Aparecida Iarosz.

#### **4.6.2 Exposição Corpografia com o 1ºB no Colégio Arlindo Carvalho de Amorim**

Para a exposição com o 1º B do Colégio Arlindo Carvalho de Amorim foram também três semanas de aula, seis aulas de Sociologia. Os procedimentos foram muito similares ao que foi explicitado com o Colégio Protásio. Porém, não tivemos um sábado de reposição e tínhamos, desde a greve, menos tempo de aula. Portanto, tive que pedir a seis professores se me cediam uma manhã, foi prontamente atendido pelos colegas e autorizado pela direção. Ademais, o Arlindo é uma escola menor e conta com menos recursos e materiais, bem como estudantes têm menos condições financeiras e logísticas, então, reutilizamos muitos materiais que vieram da exposição no Protásio. Ademais, dispendi mais recursos próprios para a realização do trabalho.

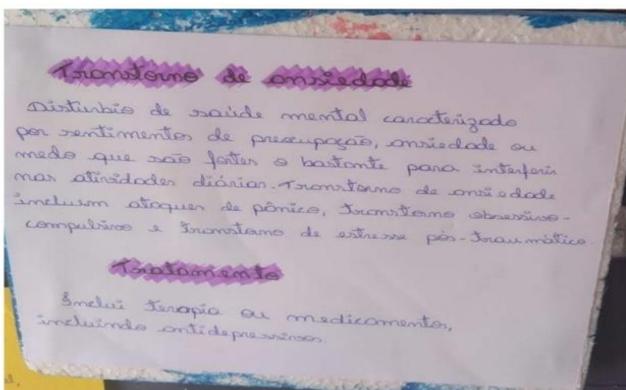
Igualmente ao que aconteceu na outra escola, meu trabalho foi orientar, fornece leitura para referenciar, acompanhar e cuidar de nós durante a exposição. No entanto, tive que também me dividir com a turma do 3º A.

Os temas escolhidos pelos estudantes para a exposição foram:

- a) corpo gamer: somos gamers, não assassinos;
- b) autoestima e padrões de beleza;
- c) LGBTQIA+ na escola;
- d) doenças mentais: o que é ser normal?

#### 4.6.2.1 Imagens da exposição e dos trabalhos do 1º B Arlindo

Figura 86 - Doença e normalidade



Fonte: a autora

Figura 87 - Somos gamers não assassinos



Fonte: a autora

Figura 88 - Corpo e auto-estima



Fonte: a autora

#### 4.6.3 Exposição com o 3º A no Colégio Arlindo Carvalho de Amorim

Gostaria de sair um pouco do previsto nessa parte do trabalho e colocar aquilo que o professor Cleber Dias de Araujo, professor de Filosofia QPM, companheiro de trabalho, que me chamou a participar com ele da exposição e, desse modo, a trabalhar nossas aulas de forma interdisciplinar. Acredito que a fala dele pode representar melhor o processo.

Como disse anteriormente, não tinha como previsão de trabalhar a intervenção com o 3º ano, fui chamada para o processo e considero relevante trazer o trabalho da turma porque mostra a apropriação do debate da biopolítica, prevista no livro didático, inclusive, como exemplo de outras possibilidades de pensar e praticar corpo no conteúdo de Sociologia para o ensino médio.

Convido a quem lê esta dissertação a assistir o vídeo produzido pela turma e sob o qual o professor Cleber Dias de Araújo fala adiante. Está disponível no canal do Youtube do ex-aluno Gean Gabriel e se chama Cinema Nazista<sup>81</sup>.

Segue relato sobre o trabalho de interdisciplinaridade desenvolvido:

“Conheci a professora Chari Gonzalez Nobre no Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim, em Curitiba. Compartilhamos docência em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. No terceiro trimestre, nossos conteúdos se encontraram. Eu trabalhava com o documentário “Arquitetura da destruição” e com o texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* de Walter Benjamin para abordar a politização da arte, a concepção estética e o uso da arte pelo fascismo alemão. Ela trabalhava com as questões de poder, violência, instituição, biopolítica e definição de corpos dóceis a partir da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. Em função de uma apresentação para a semana cultural da escola, decidimos trabalhar juntos. O trabalho interdisciplinar é desafiador, pois exige pensar além de determinados limites impostos pela instituição escolar. E assim foi. Organizamos uma exposição para a semana cultural do colégio. A turma foi dividida em grupos e cada qual recebeu a incumbência de produzir os materiais. A exposição foi composta basicamente com imagens envolvendo o poder sobre o corpo, tendo em vista a lógica do fascismo e a reflexão de Foucault sobre o tema. Pessoalmente, foi o trabalho mais significativo nos meus quase 20 anos de docência. Falo da experiência em trabalhar de forma interdisciplinar e do envolvimento dos estudantes, entre os quais se destacou o aluno Gean Gabriel que, em conjunto com um ex-estudante da escola, Lucas, produziu um vídeo excepcional sobre o tema que coube ao seu grupo.

Em resumo, o aprendizado oriundo dessas atividades foi gigantesco, posto que permite uma séria análise sobre o que significa atuar com adolescentes e tentar mobilizá-los para o trato com o conhecimento, sobretudo tratando-se das disciplinas de Sociologia e Filosofia, marginalizadas desde sempre na história da educação brasileira.” Cléber Dias de Araújo

<sup>81</sup>O vídeo produzido pela turma está disponível: <[https://www.youtube.com/watch?v=7mdSEUA0Rx4&t=57s&ab\\_channel=GeanGabriel](https://www.youtube.com/watch?v=7mdSEUA0Rx4&t=57s&ab_channel=GeanGabriel)>. Acesso em 11/2020.

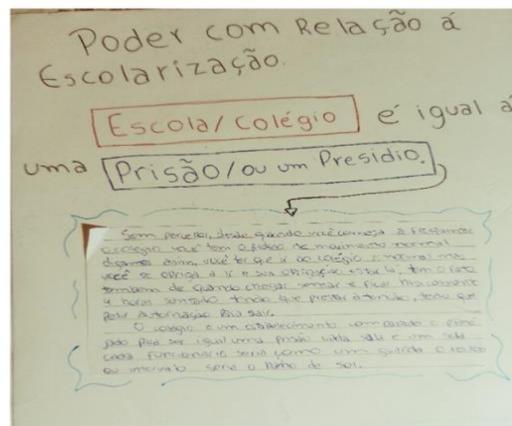
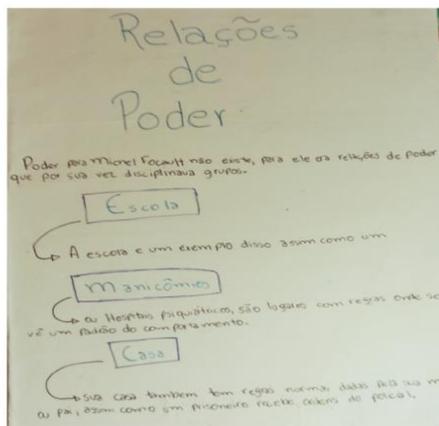
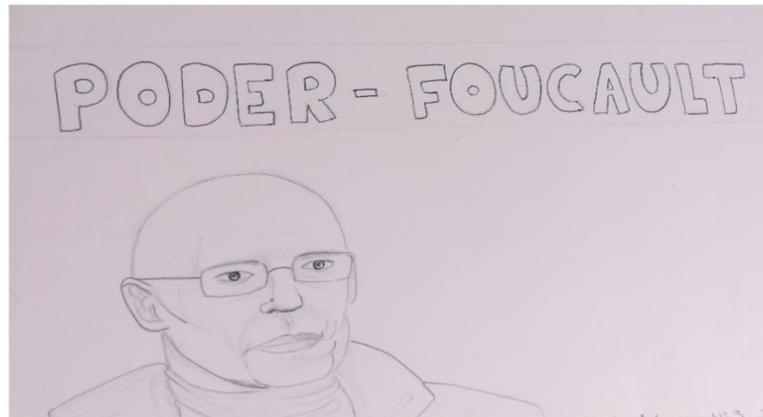
As aulas de Filosofia e Sociologia, todas as quintas-feiras, se fundiram. Professor Cleber fazia sua hora atividade na hora da aula de Sociologia e eu fazia a minha hora atividade na hora em que acontecia a aula de Filosofia. Decidimos trabalhar juntos nas duas aulas. Foram aulas conjuntas durante a segunda quinzena de setembro e a primeira de outubro. Da segunda quinzena de outubro começamos a trabalhar com a preparação para a exposição. Foram, portanto, três aulas conjuntas de Sociologia e Filosofia e mais três aulas separadas de cada disciplina para preparar a exposição.

Os temas trabalhados durante a exposição foram: a) a produção de material didático pelo nazismo; b) o cinema nazista em que fizeram uma sessão cinema na sala de aula; c) corpos dóceis: a violência aos corpos durante o nazismo; d) a arte no regime nazista; e) biopolítica.

Os cuidados e procedimentos foram muito similares ao que já foi relatado nas outras turmas. No entanto, o 3º ano é uma turma mais velha, os temas estão diretamente relacionados ao conteúdo estruturante do 3º trimestre e o professor de Filosofia estava o tempo todo com a turma.

### 4.6.3.1 Imagens da exposição e dos trabalhos do 3º ano

Figura 89 - Portfólios biopolítica 1.



Fonte: a autora

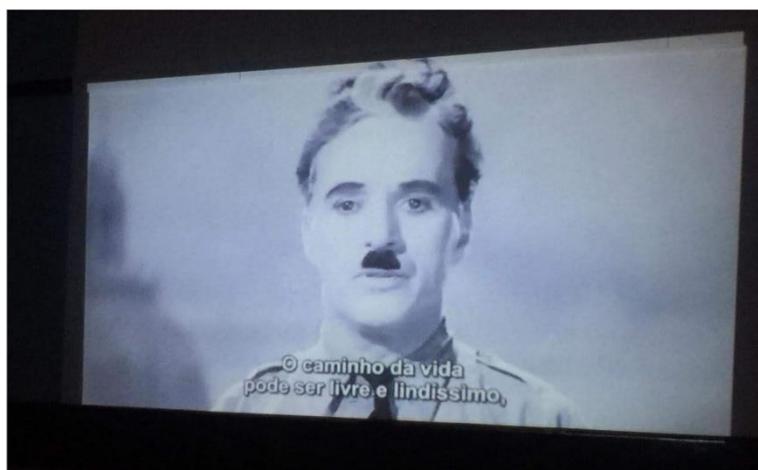


Figura 91 - Portfólios biopolítica 3.



Fonte: a autora

Figura 92 - Cinema nazista.



Fonte: a autora

Figura 93 - Corpo e estética do nazismo-fascismo.

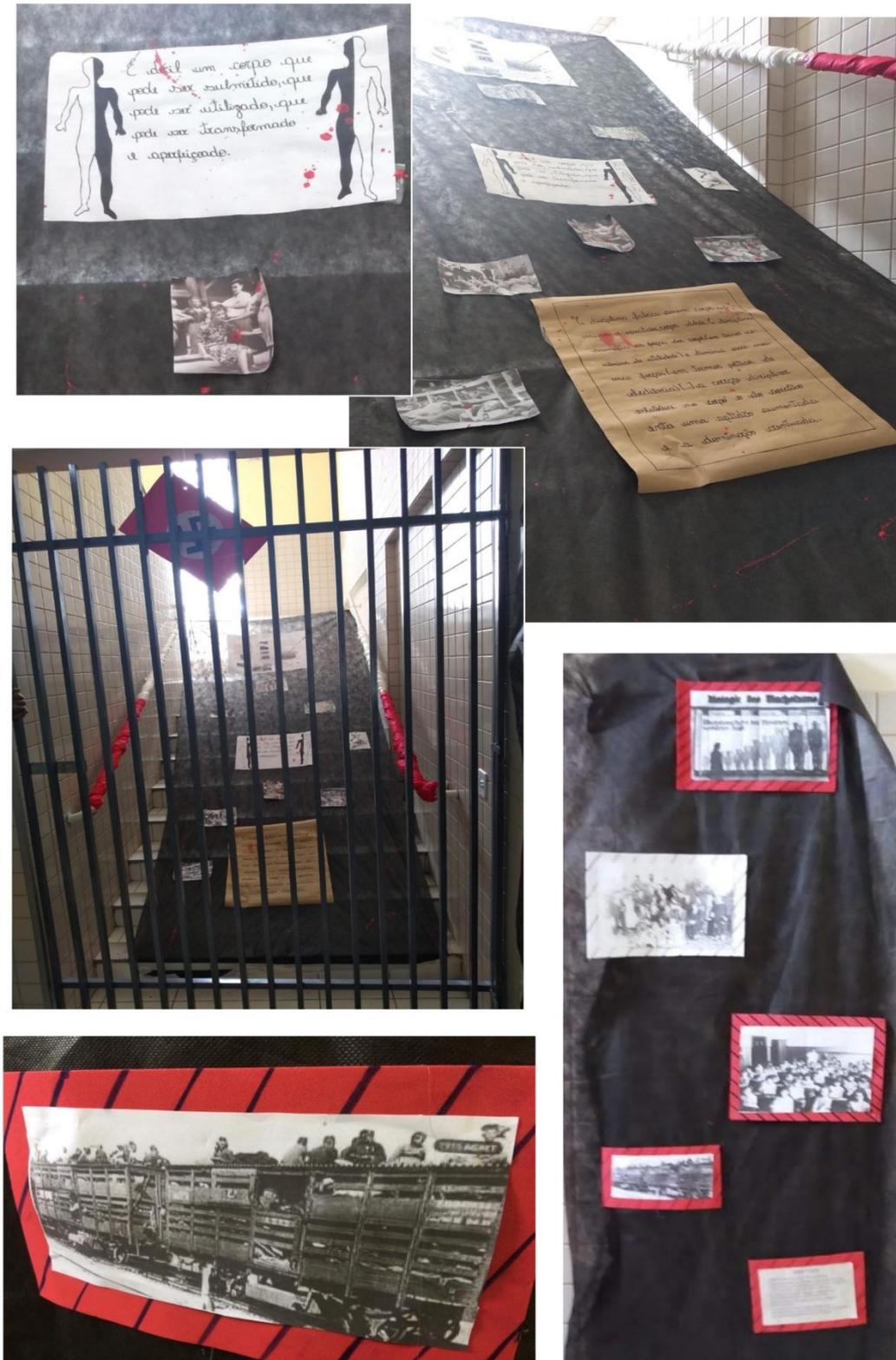
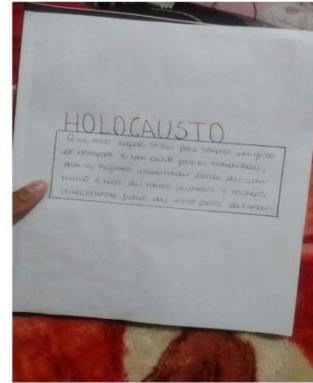
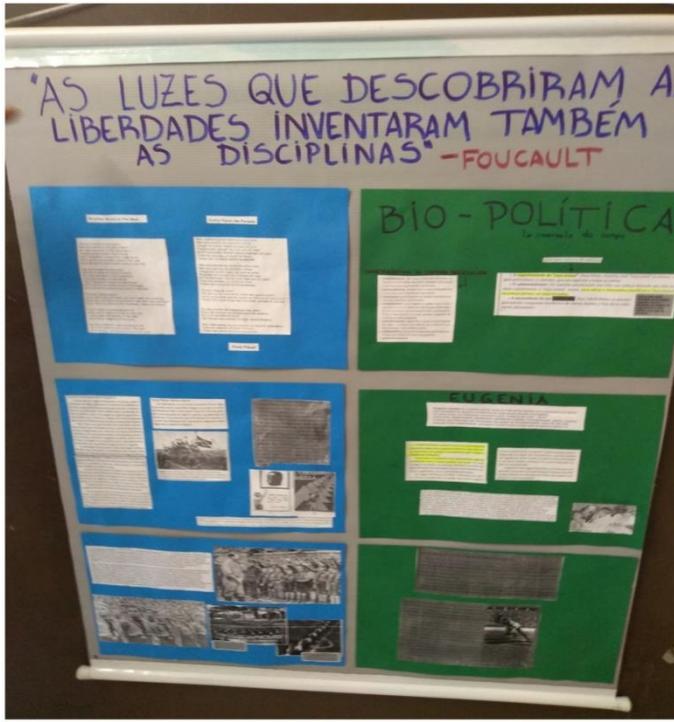


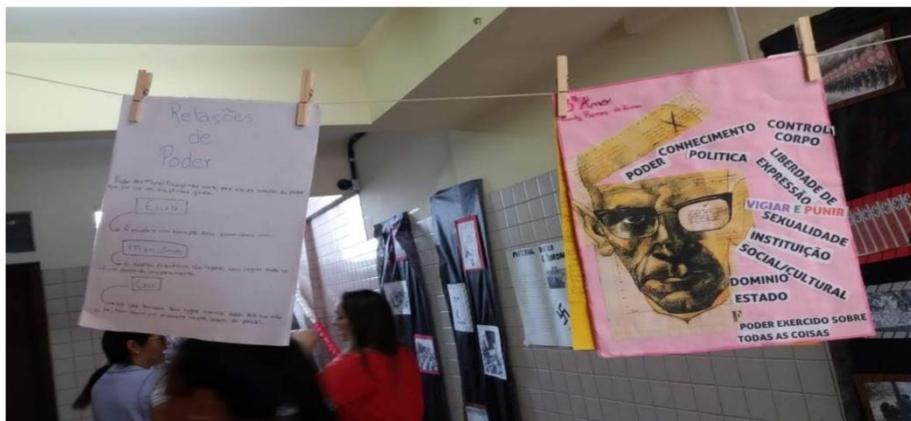


Figura 95 - Corpo e estética nazi – fascista; biopolítica.



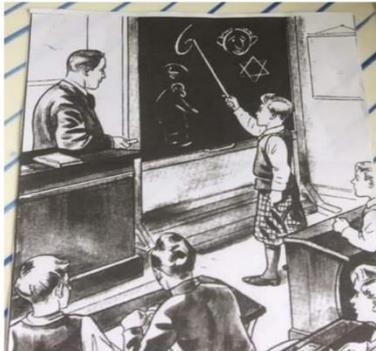
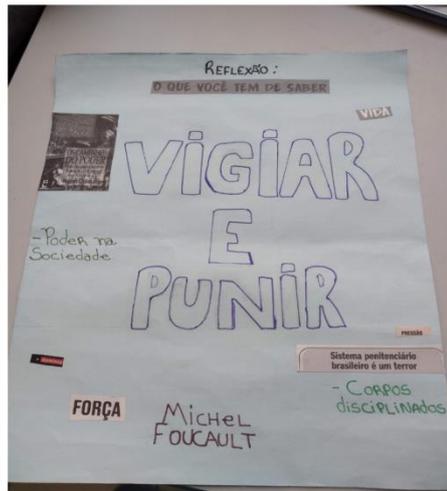
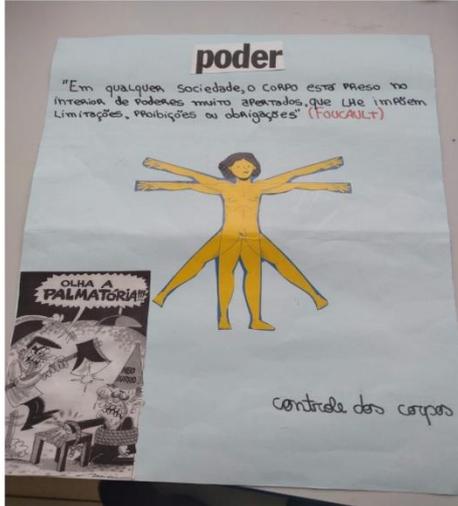
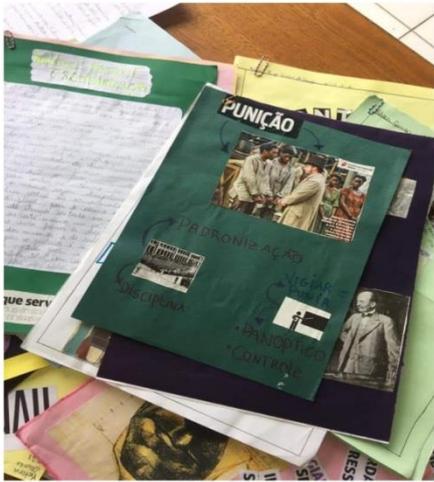
Fonte: a autora

Figura 96 - Biopolítica.



Fonte: a autora

Figura 97 - Biopolítica.



#### 4.7. Aprendendo sobre os sentidos que eles e elas encontraram

O que ensinar e como ensinar tem sido perguntas frequentes ao fazer docente em Sociologia localizado na escola. Foram também as inquietações que permearam o desenho inicial dessa pesquisa. Entretanto, invadida pelas experiências em comum<sup>82</sup> e por aquelas que foram compartilhadas durante a intervenção pedagógica as perguntas e inquietações iniciais foram, progressivamente, atravessadas pela pergunta sobre quais são os sentidos que os estudantes encontram quando trazemos o corpo pra dentro das aulas de Sociologia e quais os sentidos dou para a minha prática docente. Acredito que as imagens anteriores trouxeram à tona muitos desses sentidos encontrados e elaborados por eles para narrarem suas experiências, trajetórias, corporalidades e projetos de mundo.

O desenho do projeto foi ganhando a forma que estudantes e eu fomos construindo de forma relacional. Obviamente que o projeto precisava de um contorno metodológico processual e foi o que possibilitou, inclusive, a liberdade em perceber aquilo que não consegui prever como, por exemplo, como não ficaram à vontade de levarem seus portfólios para a exposição e, em outro sentido, sentiram em mim confiança para falar de coisas pessoalmente delicadas; como a questão da masculinidade com os meninos debatendo suas emoções, seus lugares no mundo, a violência na construção do que é “ser homem”, as formas que encontraram para expor violências que sofrem; como os grupos conseguiram debater gênero e sexualidade de forma tranquila e com uma escuta bastante ativa para as múltiplas experiências em sala de aula; como demonstraram sensibilidade às falas das meninas e dos colegas homoafetivos acerca das violências de gênero e da LGTBFobia<sup>83</sup>; como construíram narrativas questionando o racismo; como a experiência dos gamers está atravessada por uma série de imaginários sociais que fizeram questão de questionar; como muitos encontraram nos debates acerca de estética e autoestima uma forma de questionar aquilo que violenta seus corpos; como, mesmo com diferenças religiosas e políticas muito bem demarcadas, trabalharam coletivamente para a exposição em um ambiente de respeito à diferença, de costurarem criatividade sem desqualificarem-se mutuamente<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup>Em comum porque também advenho da escola pública e também estou em relação de construção de mim no tempo presente, que também é o tempo deles, a despeito da diferença geracional.

<sup>83</sup> As falas acerca das experiências com as violências foram sempre espontâneas e nunca uma regra.

<sup>84</sup>Não existiu, pelo menos nas minhas aulas e nas exposições, nenhuma fala agressiva entre os estudantes. Fato relevante se considerarmos a delicadeza das temáticas dos trabalhos dos estudantes em contexto das dimensões que tomaram as disputas pelas narrativas e os episódios de violência advindos entre grupos sociais que tencionaram as questões partidárias e ideológicas presentes no palco das eleições presidenciais brasileiras em 2018.

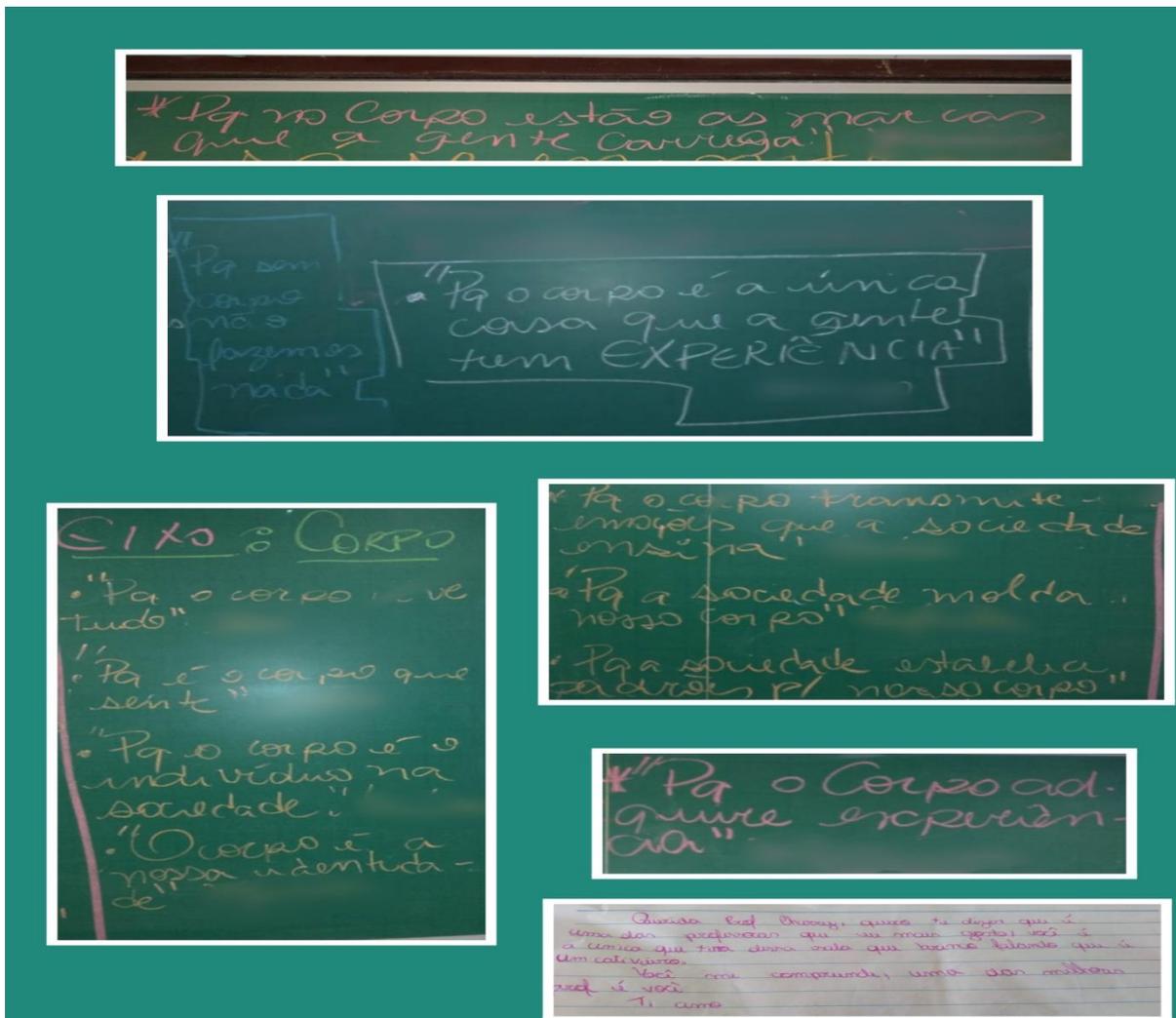
Quando eles e elas começaram a escolher as temáticas que abordariam na exposição deixei que cada grupo se organizasse como preferisse. Fui muito acionada por eles e para cada grupo construímos uma reflexão sobre o tema, eles manusearam meus livros, foram atrás de mais referências e sites, pesquisaram imagens e reportagens, fizeram conexão com aquilo que traziam nos portfólios. Cada aula de preparação da exposição foi uma bagunça: uns iam pro pátio pra ler em silêncio; se encaminhavam para a biblioteca em busca de material; uns foram ao bosque pra poder organizar com o grupo o trabalho; se organizaram para imprimirem uns para os outros os materiais que consideraram necessário; fizeram grupos de WhatsApp para comunicação; debatiam entre si o que o outro achava da ideia e explicavam o porquê tinham pensado nisso; começaram a trabalhar com o corpo no chão; desorganizavam a sala inteira pra poderem montar as obras; trocavam material e experiências com as temáticas e conteúdo; trocavam os livros didáticos com falas “Rodrigo, essa parte aqui do livro dá boa pro teu trabalho”. E eu? Coadjuvante, fui cuidando, debatendo, escutando e provocando.

Os livros, o espaço escolar, os debates, as vozes, os olhares, a sala de aula, cada material utilizado se fez corpo. Os trabalhos desses e dessas estudantes têm carne, têm textura, cheiro, cor, movimento, peso, balanço e têm a existência deles em um caminho que a Sociologia vai ganhando vida. São estudantes do 1º ano e, portanto, primeiro contato com a disciplina de Sociologia e pensei que o corpo faria com que eles se apropriassem dos conceitos sociológicos. Entretanto, o movimento que fizeram, acredito, é anterior à apropriação propriamente dita. A experiência do corpo em ação, sob a reflexão de suas próprias histórias, com a Sociologia foi o gatilho para as perguntas e reflexões sociológicas. Em movimento dialético, acionar os sentidos (a carne) conferiu sentido à imaginação (alma). Mobilizar o corpo em ação na relação com aprendizagem da Sociologia, conforme o que analiso do processo, mostra um esvaziamento da dicotomia corpo e mente e dos pressupostos que autoriza o intelecto como prerrogativa isolada do saber escolar. Entendo que as experiências que eles trazem ao longo das obras demarcam bem as desigualdades das quais são vítimas, as relações com as estruturas sociais, as representações sociais acerca do corpo em suas múltiplas inserções políticas e culturais, que mostram o corpo em situação com a instituição escolar, mostram como pensam as possibilidades de futuros, trazem seus gostos e sonhos. Em um caminho inverso, eles deram carne à imaginação sociológica. Não, não há nos trabalhos definições escritas sobre o que é o racismo, o machismo, a masculinidade, a instituição escolar e etc., mas há aquilo que eles materializaram e representaram acerca desses conceitos, representações que foram corporificadas no processo coletivo de afetamento dos corpos e suas trajetórias em relação com o conteúdo sociológico.

Ao fim das exposições nós fizemos duas aulas de reflexão sobre todo o processo e o que ficou demarcado nas falas foi que exercitaram paciência com o colega, que negociaram e tentaram encontrar consenso, que aprenderam que foi importante explicar para o resto da escola a acerca da temática, que foi “daora o tanto de galera no nosso trabalho”, que foi estranho explicar para os professores, que “agora a gente entende um pouco mais as parada que a gente vive”.

Ainda que o conceito *per se* tenha perdido a importância ao longo da experiência que vivenciamos, durante essas duas aulas, perguntei o porquê de o corpo ser objeto da Sociologia e o porquê de ser relevante para ser estudado por eles. Algumas repostas, as que foram ditas em voz alta, fui anotando no quadro, outras, recebi em bilhetes depois.

Figura 98 – Por qual motivo estudamos o corpo nas aulas de Sociologia?



Fonte da figura: a autora.

Na imagem acima vemos fotografias de partes dos portfólios de alguns estudantes com as primeiras perguntas que eles e elas fizeram em sala de aula e passaram para os portfólios.

Na imagem vemos respostas dadas pelos e pelas estudantes à pergunta sobre o porquê de termos estudado corpo durante as aulas de Sociologia. As respostas, em ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita, foram: “porque no corpo estão as marcas que a gente carrega”; “porque sem o corpo não fazemos nada”; “porque o corpo é a única coisa que a gente tem experiência”; porque o corpo vê tudo”; “porque é o corpo que sente”; “porque o corpo é o indivíduo na sociedade”; “o corpo é nossa identidade”; “porque o corpo transmite emoções que a sociedade ensina”.

Na última imagem, embaixo e à direita, foto de um bilhete que uma estudante entregou a mim que diz: “Querida profª Chary, queria dizer que é uma das professoras que mais gosto, você é a única que tira dessa sala que brinco falando que é um cativo. Você me compreende, uma das melhores prof é você. Ti amo.”

Fonte dos textos: estudantes das duas escolas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevendo estas considerações finais durante a Pandemia de 2020, após mais de dois anos de trabalho entre sala com os alunos, leituras, escritas de textos e resumos, bem como análise de imagens considero que posso fazer algumas afirmações que dizem respeito ao ensino, ensino de sociologia e a sua relação com o corpo.

O que se salienta ao defender a sociologia como disciplina obrigatória é que ela desenvolve uma operação intelectual extremamente elaborada e requintada, que é parte do seu corpo teórico e do seu método, tem o potencial de instrumentalizar os estudantes para uma melhor compreensão da realidade social, e que os conteúdos se mostram úteis na percepção mais acurada do mundo social quando da apropriação pelos estudantes, que mediante a instrumentalização da crítica são mobilizados aos enfrentamentos dos obstáculos à sua humanização autonomia e cidadania.

Tenho a impressão que de alguma forma estamos, nós educadores, perdendo uma série de sinais sobre como o encarceramento do corpo-emoção-cognição na quadratura da sala de aula tem mais limites que potencialidades. Não me entenda mal, sou uma defensora da escola pública porque acredito e vivencio seus avanços e sei, por experiência, que é o lugar do encontro da diversidade, do contato com o outro, da presença da diferença.

Porém o que tento dizer é que a escola, inserido em um modelo estatal capitalista em que se preconiza a falácia do mérito e do bom comportamento como essencial para o mundo do trabalho, que tem o trabalho como fim e não como princípio, essa escola reproduz violências e em nada se aproxima das prerrogativas freirianas como prática de liberdade, de desejos e de construção de sentidos.

A professora Antonella Tassinari (2009) mostra o quanto a educação indígena pode nos oferecer exemplos e dados acerca de um processo educativo que admita a imersão sensorial em relação com o meio de modo a construir afetos com saber.

A reflexão trazida até aqui é parte de um processo em que estão incluídos minha trajetória pessoal, de inquietação quando do contato mais aproximado com a escola, com os livros didáticos, com o fazer escolar e sua organização, bem como com corpos-estudantes diversos, inquietos, em ebulição hormonal e que comemoram qualquer possibilidade de se levantar da carteira e poder ter aula em qualquer outro formato. Contato com corpos-adolescentes inseridos em universos simbólicos que extrapolam os muros escolares, que são vítimas de capacitismo, de homofobia, de racismo, de transfobia, de machismo, de violências sexuais, de gordofobia, de xenofobia dentro e fora da escola. Corpos-adolescentes que já são

pais e mães e/ou já enfrentam duras jornadas de trabalho e precisam conciliar com a jornada escolar.

Os apontamentos e esforços foram no sentido de pensar formas para a transposição didática dos conteúdos sociológicos, com um foco que foi construído durante a intervenção: as Ciências Sociais do corpo, a imersão sensorial nas aulas, o corpo em ação na relação do ensino aprendizagem e a experiência docente e estudantil que foi estabelecida, e os sentidos que os estudantes encontraram e representaram no processo da intervenção.

Corpo e sensorialidade como espaço de questionamento, como afetados mutuamente, como imaginação, como produção e como habitar. Corpo e sentidos, na chave do estranhamento e da desnaturalização foram potentes para instrumentalizar os estudantes e eu sobre o cotidiano destes jovens sobre seus espaços de sociabilidade, sobre as instituições que participam, sobre a própria corporalidade e a corporalidade do outro. Considero que corpo em ação, em movimento com o conteúdo sociológico permitiu que os estudantes se apropriassem do exercício da imaginação sociológica se percebendo como sujeitos de experiência, no e com o conhecimento.

Estudantes desnaturalizaram imaginários sociais acerca do corpo-velho; do corpo-negro; do corpo-obeso; do corpo que dança; do corpo masculino; do corpo-estudante; do corpo “normal”; do corpo-trabalhador; do corpo transexual.

Este corpo estudante mobilizado à ação durante as aulas de sociologia provocou análise sobre questões de gênero, de raça, de representações coletivas; questionou as narrativas pedagógicas que estão constrictas em pares de oposição, como masculino e feminino, pênis e vagina, rosa e azul; construiu uma experiência com respeito às diferenças.

Percebo que esses estudantes conseguiram olhar para a corporalidade a partir das chaves analíticas natureza e cultura, indivíduos e sociedade, poder e dominação; que questionaram as narrativas essencialistas, a heteronormatividade, o eurocentrismo, o machismo, o racismo, entre outros elementos das instituições sociais.

Foi proposta desta intervenção que a construção dos sentidos não acontecesse de forma unilateral e hierarquizada, bem como, provocar os estudantes para uma produção artística daquilo que foi trabalhado em aula e que trouxessem para suas obras questões que considerassem pertinentes de suas próprias trajetórias e identidades.

Esta intervenção pedagógica foi pensada como um projeto que se sustenta em perspectivas que acreditam que o sonhar produz futuro e que esta produção de futuro se encontra intrinsecamente na relação que nós adultos estabelecemos com os jovens. Experimentar o mundo, brincar com o conteúdo, tem a potencialidade de estimular nesses jovens a criatividade para intervir no mundo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi (Ed.). **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2017. 488 p.

BARBOSA, Maicon. LOPES, Kleber Jean Matos. Desventuras de um forasteiro numa cidade que se faz corpo. In: **Corpografia: multiplicidades em fusão**/ Organização de Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Junior [*et al.*]. Fortaleza: edições UFC, 2012.

BARBOSA-CARDONA, Paula Tatiana; MURCIA-PENA, Napoleón. Danza: escenario de construcción y proyección humana. *educ.educ.*, **Chia**, v. 15, n. 2, Aug. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000200003&lng=en&nrm=iso)>.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. In: **Revista de Antropologia da USP**. v. 61 n. 1 (2018).

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra 2004.

BOMENY, Helena et al (Ed.). **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017. 496 p.

BOURDIEU, Pierre. A casa kabyle ou o mundo às avessas. **Cadernos de Campo**, v. 8, n. 8, p. 147-159, mar. 1999. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/52774/56619>.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora**: As desigualdades frente à escola e à cultura. Escritos de educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. O camponês e seu corpo. **Revista Sociologia Política**. [online]. 2006, n.26, pp.83-92. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a07n26.pdf>>.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2006.

133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf).

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD 2018: **apresentação- guia de livros didáticos** – ensino médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD 2018: **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica de 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: novembro de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 2 volumes**. In: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília – DF, 2008. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). GOVERNO BRASILEIRO. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859)>. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 14 de novembro de 2014. 62 BRASIL. **Secretaria de Nacional de Direitos Humanos**. In: Dados sobre o envelhecimento no Brasil. Brasília, 2011. Disponível em: . Acesso em 15 de novembro de 2014.

CARIDÁ, Ana Carolina B. B. . In: Ensino de Sociologia no Nível Médio: estudo exploratório baseado em concepções de professores e estudantes da Grande Florianópolis. **Revista Mosaico Social**. Ano 5, n. 5, Florianópolis 2010.

CARNEIRO da CUNHA, Manuela. Cultura com aspas e outros ensaios. In: **“Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. Cosac Naify. São Paulo. 2009.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ensino de sociologia e seus públicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, [online], Junho, 2018.

CÉSAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. In: **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

CHAUÍ, M. S. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 17-33.

DEBERT, G.G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: DEBERT, G.G. (Org.). **Antropologia e velhice**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998, p. 7-27.

DIDI-HUBERMAN. **Que Emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34. 2016.

DINIZ, Débora. OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a14.pdf>.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Cap. 6: O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira, p. 105-120.

FERRO, Jeferson. Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira/ Jefersin ferro, Juliana Cristina Faggion Bergmann. Curitiba: **Intersaberes**, 2013 – Coleção Metodologia do Ensino de língua portuguesa e estrangeira.

FLEISCHER, Soraya *et alli*. Ensaio à la Nacirema: relato de uma experiência docente em Antropologia. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, p. 18-40, 2013. [https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/179].

FONTANELLA, F. C. O corpo no limiar da subjetividade. **Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp**. Campinas, 1985.

FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2010. p. 131-163.

FRANCO, Cassandra Maria Bastos; BARROS JUNIOR, Francisco de Oliveira. **O corpo envelhecido e o envelhecimento ativo**. In: Corpografia: Multiplicidades em Fusão. Org. Shara Jane Holanda 63 Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Junior. Fortaleza: Edições UFC, 2012. P. 294-307.

FREIRE, Ida Mara & ROLFE, L. Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. In: Cabral, B. (Org.). **O ensino de teatro**. Experiências interculturais. Santa Catarina: UFSC 1999.

\_\_\_\_\_. Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, Campinas abr., 2001.

FREIRE, N.; HADDAD, F.; RIBEIRO, M. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: PEREIRA, M. E. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Brasília, 2009. Gênero e Diversidade na escola: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. P. 63 -218.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 250-272. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a09v8n15.pdf>.

GOFFMANN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

\_\_\_\_\_. **Ritual de Interação**: Ensaio sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

GOMES, Juliana Neves Simões. Entre o ar e o chão: Metier de bailarino na cidade de São Paulo. 2010. **Tese (doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-22082011-104438/>>.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Tradução: GAMA, Mauro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. In: **Cadernos Pagu** (22) 2004: p. 201-246.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro-RJ: Rosa dos tempos, 2019.

IANNI, Octavio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set-dez. 2011.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./abr., 2010.

\_\_\_\_\_. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JIMENEZ, Susana. PAIVA, Isadora Barreto. In: A Sociologia no Ensino Médio: Uma visão crítica de estudos selecionados. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 2: Número especial. Dez. 2010. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3artigo\\_3\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3artigo_3_especial.pdf).

JINKINGS, Nise. A sociologia em escolas de Santa Catarina. In: **Revista Inter- Legere**, Rio de Janeiro, n. 9, jul-dez. 2011.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAMPERTE, Jociel. O ensino de arte em espaços silenciosos da cultura visual. In: **Arte, Educação e Cultura**. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de.. Santa Maria: UFSM, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. Da ciência biológica à social: a trajetória da antropologia no Séc. XX. In: **Habitus**, Vol. 3, N. 2, Goiânia, Jul/Dez 2005.p. 321-345. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/viewFile/63/59>. Acesso em 22 de março de 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6ª. Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao corpo**: Antropologia e Sociedade. 6ª Ed. Campinas, SP; Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma antropologia das emoções. **Revista Latino Americana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**. 4,n. 10 (diciembre 2012-marzo 2013): 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/10/>.

\_\_\_\_\_. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LEVI-STRAUSS, Claude. Natureza e cultura e O Problema do Incesto. In: **As estruturas elementares do parentesco**; tradução de Mariano Ferreira. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Jorge Alexandro Barbosa de. 2015. Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos movimentos sociais no Ensino Médio. **Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio Instituição de Ensino**: Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes (3ª ed.) 1997.

MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia hoje**: ensino médio, volume único / Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim, Celso Rocha de Barros. 2. ed.. São Paulo : Ática, 2016. 2017. 504 p.

MAGNANI, José Guilherme. “**A rua XV, de praça a praça**: um exercício antropológico”. Mimeo, 1991. Disponível em: [http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua\\_quinze.pdf](http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua_quinze.pdf).

MALUF, Sonia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: Abordagens antropológicas. In: **Dossiê Corpo e História: Revista Esboços/UFSC** V. 9, N. 9, Florianópolis, SC, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MEAD, Margaret . **Sexo e Temperamento**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 3a. edição, 1988.

MELLUCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: Pesquisa Qualitativa e Cultura. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005. (25-42)

\_\_\_\_\_. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia. 02(03), 209-232. 2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/70/45>.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAN, José Manuel. O vídeo em sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

NOBRE, Chari M. B. G.. O corpo e o ensino de sociologia. In: **Dicionário do ensino de Sociologia**. BRUNETTA, Antonio A.; NEVES, Cristiano B.; CIGALES, Marcelo P.. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. Páginas 82-86.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **IN: Mana**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 455-475, Outubro de 2008 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Ed.). **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016. 511 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, SEED. Gerência de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Sociologia**. Curitiba: 2008.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior “zoeira”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: UNIFESP, 2016.

PINHEIRO JUNIOR, Gilberto. Sobre alguns conceitos e características de velhice e terceira idade: uma abordagem sociológica. In: **Revista Linhas**. Volume 6, N. 1. 2005. Florianópolis 2005.

PONTE, Vanessa Paula. **Somos nós que fazemos a vida como der ou puder, ou quiser**: beleza e construção do corpo em narrativas biográficas de mulheres. Curitiba: CRV, 2014.

ROSENO, Camila. SILVA, Janaina. Políticas Públicas Educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. In: **Itinerarius Reflections**. Volume 13, n. 2, 2017.

SANTOS, Maria da Conceição de Souza. O corpo quando lê: estranhamento e desterritorialização. In: **Corpografia: multiplicidades em fusão**/ Organização de Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Junior [*et al.*]. Fortaleza: edições UFC, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociol. Antropo**. [online]. 2014, vol. 4, n.2, pp. 391-431.

SILVA, Afrânio et al (Ed.). **Sociologia em Movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. 512 p.

SILVA, Ileizi Fiorelli. In: A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, p. 403-427/Dez. 2007. Disponível em: [http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/cronos/article/view/1844/pdf\\_61](http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/cronos/article/view/1844/pdf_61).

SILVA, Samira do Prado. As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia. **Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina**, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança e hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Dança da educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/55>. Acesso em 03 de agosto de 2014.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a escola. **33º Encontro Anual da Anpocs**. 26 a 30 de outubro de 2009.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: **Pro-Posições**, volume 23, n.2, p. 127 – 143, 2012.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WALSH, Catherine S. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, Mar del Plata, v. 1 n. 1, 2014.