

APRENDER ENSINANDO: O ESTÁGIO DOCENTE/CAPES E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DIDÁTICO-FEMINISTA

Thaiana Machado dos Anjos¹, Edla Eggert²

RESUMO

Esse artigo analisa a Didática sendo interpenetrada pelos conhecimentos da educação popular feminista e de leituras antirracistas. Tem por base a realização de estágio docente de uma doutoranda em Educação, na disciplina de Didática para licenciaturas, na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2022. Apresenta um breve contexto do estágio docente no Brasil vinculado à Área da Educação e problematiza o quesito formativo da Pós-Graduação por meio do estágio docente, que carece de reconhecimento para a formação docente na Educação Superior. A descrição e análise tanto da doutoranda quanto da supervisora buscam distinguir os processos produzidos no semestre, com o desafio de provocar desconstruções teóricas do campo didático por meio das nossas marcas pedagógicas vivenciadas pela educação popular, pelos estudos feministas e antirracistas. Concluiu-se que as experiências interpenetraram conhecimentos disruptores confrontados com o sistema patriarcal e capitalista e desencadeiam outras formas de planejar, conduzir e dinamizar os processos pedagógicos em sala de aula.

Palavras-chave: estágio docente Capes, experiência docente, didática feminista, pós-graduação.

LEARNING BY TEACHING: THE TEACHING INTERNSHIP/CAPES AND ITS CONTRIBUTION TO THE FORMATION AND CONSTRUCTION OF A DIDACTIC-FEMINIST CONSCIOUSNESS

ABSTRACT

This article analyzes didactics as it is interpenetrated by knowledge of feminist popular education and anti-racist readings. It is based on the teaching internship of a doctoral student in Education, in the subject of Didactics for undergraduate courses,

¹ Doutoranda em Educação na PUCRS, com Bolsa PROEX - modalidade II - da CAPES, orientada pela Profa. Edla Eggert. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal (PUCRS). É Pedagoga no IFRS, Campus Restinga, recebendo apoio da instituição mediante afastamento integral para qualificação *Stricto Sensu*. thaiana.a@edu.pucrs.br.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades PUC/RS, Pesquisadora CNPq - 1B.

at the School of Humanities of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, in 2022. It presents a brief context of the teaching internship in Brazil linked to the field of Education and problematizes the formative aspect of postgraduate studies through the teaching internship, which lacks recognition for teacher training in Higher Education. The description and analysis by both the doctoral student and the supervisor seek to distinguish the processes produced in the semester, with the challenge of provoking theoretical deconstructions of the didactic field through our pedagogical marks experienced by popular education, feminist and anti-racist studies. It was concluded that the experiences interpenetrated disruptive knowledge confronted with the patriarchal and capitalist system and triggered other ways of planning, conducting and energizing pedagogical processes in the classroom.

Keywords: Capes teaching internship, teaching experience, feminist didactics, graduate studies

INTRODUÇÃO

Esse artigo trilha análises de caminhos metodológicos vinculados a uma didática “suleada”, no modo freireano de dizer “o norte”, por meio da educação popular, dos movimentos sociais feministas e antirracistas. Esses modos de ler o mundo nos possibilitam um posicionamento didático-pedagógico na luta contra o machismo e na luta antirracista. Nos desafiam a pensar nossa branquitude, ensaiada com leituras e aprendizagens junto com nossas colegas, amigas, estudantes negras e negros.

Neste artigo, procuramos refletir sobre o papel da pós-graduação na formação do corpo docente da educação superior, especialmente por meio da realização do estágio docente, apresentando nossas experiências, tanto na perspectiva de estagiária quanto na da pele de professora, com recortes e destaques eleitos para serem analisados.

A FORMAÇÃO DOCENTE INVISIBILIZADA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Os estágios docentes ofertados na condição de obrigatórios para estudantes bolsistas no curso de doutorado de todas as áreas do conhecimento, são, em nosso entendimento, um excelente momento de integração e aprendizado. Buscaremos, com base em artigos já publicados sobre o tema, analisar um pouco mais essa modalidade

no contexto da Área da Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul tem mais de cinquenta anos e é destaque na região sul³, assim como o Curso de Pedagogia, que segue sendo ofertado presencialmente há mais de oitenta anos.⁴

Pautar singularidades para uma experiência formativa junto à graduação para o corpo discente do PPGEdu da PUCRS tem sido um desafio, em especial após a Pandemia de COVID-19 e também o golpe jurídico-parlamentar e midiático sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, passando pela prisão do então ex-presidente Lula, possibilitando uma eleição descomunal, em 2018, de Jair Messias Bolsonaro e, finalmente, retomando o curso democrático nas eleições de 2022, durante o semestre em que realizamos a referida experiência de estágio docente.

Ao refletirmos sobre o processo histórico que envolve a formação docente da educação superior em nosso país, nos voltamos para a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, regulamentados pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 977/65 (BRASIL, 1965), aprovado em 3 de dezembro de 1965, conhecido como o Parecer Sucupira. Soares e Cunha (2010), ao analisarem o documento, nos lembram que ele, ainda em vigor, direcionava a pós-graduação brasileira para a formação de um corpo docente qualificado para atuar na expansão quantitativa da educação superior e na elevação da sua qualidade, além de preparar pesquisadoras/es para o desenvolvimento de pesquisas científicas e assegurar a formação efetiva e de alta qualidade de técnicos e profissionais intelectuais para atender às necessidades do desenvolvimento nacional na diversas áreas. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa sinalizada pela Reforma Universitária de 1968 é outro fator preponderante

³ O PPGEdu foi criado em 1972 e, desde então, tem contribuído para a formação na pesquisa em Educação em diversos setores da sociedade. Sua missão é formar pesquisadoras e pesquisadores de alto nível em Educação, contribuindo de modo interdisciplinar na compreensão crítica da realidade educacional com a melhoria da qualidade do ensino no Brasil (Santos; Eggert; Morosini, 2022).

⁴ Segundo Maria Helena Camara Bastos (2016), é a partir do ano de 1934 que o Irmão Afonso, então diretor do Colégio Rosário e da Província Marista do Rio Grande do Sul, encaminha ofícios ao interventor do Estado do Rio Grande do Sul Flores da Cunha para autorizar o funcionamento da Faculdade Livre de Educação. O curioso é que "o grupo que pensou a criação da Faculdade Livre de Educação, Ciência e Letras de Porto Alegre, tanto na Universidade de Porto Alegre/UPOA (hoje UFRGS), como na Católica, foi constituído de professores que integravam as duas instituições: Irmão Afonso, Eloy José da Rocha, Armando Pereira Corrêa da Câmara, Elpídio Ferreira Paes e outros. Ambas teriam autorização de funcionamento em 1942 e iniciaram as atividades em 1943.

na história do processo formativo docente para a cultura universitária, e um marco importante a ser lembrado é que a CAPES⁵, inicialmente, chamava-se “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior”. O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975 -1979) intencionava a expansão da pós-graduação no Brasil, tendo como centralidade a formação docente, e reconhecia que era preciso promover uma política indutora do Estado articulada ao sistema universitário (Kuenzer; Moraes, 2005). No entanto, os demais Planos Nacionais de Pós-graduação, seis no total⁶, voltaram-se para a pesquisa como seu eixo central (Joaquim; Boas; Carrieri; 2013).

O que percebemos é que, ao longo da sua história, os programas de pós-graduação caminharam do eixo da formação docente para a formação de pesquisadoras/es, uma vez que o modelo de avaliação passou a estar centrado na produtividade, em especial, na produção e publicação científica. Com isso, introduziu-se a ideia de programas, e não mais a oferta e avaliação isoladas de cursos de mestrado e doutorado. Passou-se a ter um olhar atento às linhas de pesquisa e à organização curricular dos cursos. Acacia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes, no ano de 2005, sinalizaram que existem alguns aspectos negativos que precisam ser problematizados: a “exacerbação quantitativista” e o “surto produtivista”, sinalizadores de critérios quantitativos indutores da máxima da publicação como meta. Para as autoras, “o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 1348). Lucídio Bianchetti e Ione Ribeiro Valle (2014) posicionam-se criticamente ao atual modelo avaliativo e financiador dos PPGs por parte da Capes, especialmente pelo processo produtivista e homogeneizador, que prevê recompensas e punições, desconsiderando as características específicas das diferentes áreas, cursos e territórios onde estão inseridos. Para eles, o tempo é uma das dimensões mais afetadas, empobrecendo o processo formador nas orientações e na produção do

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, é, desde 1990, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil (CAPES, 2024).

⁶ É possível encontrar um histórico dos Planos Nacionais de Pós-graduação na proposta preliminar do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024 - 2028), disponível no endereço eletrônico: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf.

conhecimento, reverberando nas condições de trabalho das/os professoras/as, orientandas/os e pesquisadoras/es (Bianchetti; Valle, 2014). Também não podemos deixar de assinalar o quanto as agências fomentadoras da pesquisa brasileira ainda operam pela lógica misógina ao não considerarem as diferenças existentes nas carreiras científicas das mulheres e dos homens, especialmente das que escolhem a maternidade e que são cuidadoras de alguma pessoa da família. Nestes casos, são penalizadas⁷ por não conseguirem manter o mesmo padrão de produções e publicações científicas ou por não realizarem o pós-doutorado em instituições estrangeiras, o que lhes dificulta o acesso a bolsas que impulsionam a pesquisa em nosso país.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ratifica o papel da pós-graduação, indicando que a realização do mestrado e doutorado são as formas preferenciais de preparação docente para o exercício do magistério superior, ao mesmo tempo que define que as instituições de ensino superior podem ter um mínimo de 33% de docentes mestres e doutores, o que fragiliza a possibilidade de a pós-graduação ser o *locus* formador de quem exercerá a docência universitária (Brasil, 1996). Simultaneamente, percebemos não haver, na legislação e nos demais documentos que orientam a educação brasileira, diretrizes que garantam às professoras e professores universitários uma formação inicial e continuada que possibilite a elaboração de um repertório mínimo de conhecimentos didático-pedagógicos que forme para a docência efetivamente. Maria Isabel da Cunha (2009) discute essa realidade em artigo que sinaliza o quão complexa é a atividade docente, uma vez que evoca um repertório múltiplo de saberes que implicam o domínio pedagógico, para além das áreas de conhecimento e pesquisa de quem cursa mestrado e doutorado. Portanto, a formação para a pesquisa em grande medida não é suficiente para a ação docente no ensino superior, e sua supervalorização, em detrimento do

⁷ No final de 2023 uma notícia ganhou repercussão nacional nas redes sociais e outros meios de comunicação quando uma professora da USP não foi contemplada com a bolsa de produtividade do CNPq, sob justificativa da baixa produtividade estar atrelada às licenças-maternidades. Sabemos que a misoginia opera de forma estrutural, já que o caso não é isolado, uma vez que com esta denúncia, dezenas de outras pesquisadoras compartilharam justificativas parecidas para o não acesso a bolsas (Vinhali, 2023).

ensino e da extensão, incide no tripé indissociável que deve orientar o processo formativo, também para a atuação docente, garantindo que a universidade cumpra, verdadeiramente, o seu papel social (Cunha, 2009; Soares; Cunha, 2010). Com base em suas pesquisas, avalia que os Programas de Pós-graduação em Educação não possuem a compreensão do seu compromisso na construção de uma pedagogia universitária, visto que se tornam referência para profissionais de outras áreas que buscam o mestrado e/ou doutorado em educação, e almejam a docência na educação superior, aliando a essa qualificação a expectativa de acessar o campo científico da educação e os conhecimentos ligados à condição de ser docente.

O ENTENDIMENTO E A APROXIMAÇÃO AO ESTÁGIO DOCÊNCIA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As primeiras experiências de estágio profissional no Brasil estão relacionadas à educação profissional na década de 40 do século XX e não estavam associadas a um processo educativo e formador das/os estudantes, mas dentro do contexto da educação tecnicista da época, constituindo-se como um recurso para a utilização da força de trabalho de forma precarizada e com baixo custo (Joaquim; Boas; Carrieri; 2013; Colombo; Ballão, 2014). Já a presença do estágio como parte integrante do processo formativo de professoras/es nos diversos cursos de graduação, enquanto prática de ensino, é registrada pela primeira vez com a promulgação do Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1962). O documento sinalizava a obrigatoriedade da oferta de, ao menos, um componente curricular responsável pelo estágio supervisionado, nas etapas finais dos cursos, com o intuito de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, reforçando a dicotomia entre o saber e o fazer (Lima; Leite, 2019). Desde então, o conceito e formas de efetivação do estágio supervisionado experimentou várias redefinições e, atualmente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), integra o grupo de conhecimentos e habilidades determinados pela prática pedagógica como uma das etapas, considerando que as experimentações em ambientes escolares

devem perpassar todo o período formativo, e não restringir o exercício da docência ao estágio (Brasil, 2019).

Quando voltamos nossos olhares para a formação docente universitária, especialmente para o estágio docente, enfoque deste texto, percebemos que, mesmo com todos os movimentos realizados para a expansão universitária brasileira e o comprometimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na preparação de futuras/os docentes, o estágio nunca assumiu um caráter de obrigatoriedade no processo formativo (Joaquim; Boas; Carrieri; 2013). Desde 1999, o estágio de docência é obrigatório para mestrandas/os e doutorandas/os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES (Brasil, 1999) e do Programa de Excelência Acadêmica - Proex, este último instituído em 2006.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no qual estamos inseridas, foi criado em 1972, como já sinalizamos na nota de rodapé n.1. Primeiramente foi implantado o Mestrado em Educação, porém o reconhecimento ocorreu em 1976. E a primeira turma de doutorado constituiu-se em 1988, formada, em sua maioria, pelas/os professoras/es do próprio programa, que, na condição de doutoras/es, passariam de professoras/es horistas para o regime de dedicação exclusiva (Bernardes; Mosquera; Pereira, 2007).

Como podemos perceber, o PPG em Educação do qual participamos acompanhou o movimento histórico da pós-graduação brasileira, uma vez que, ao longo dos seus mais de cinquenta anos, foi metamorfoseando-se, saindo da ênfase da formação docente para a formação de pesquisadoras/es, como consta em seu objetivo geral na página do *Site* da Instituição. O objetivo principal deixa bastante explícita esta intencionalidade, quando acentua que busca "formar pesquisadores de alto nível em Educação" (PPGEdu, 2024), embora indique em um dos seus objetivos específicos a intenção de "formar profissionais qualificados para atuação no âmbito da docência, das políticas públicas e da pesquisa em Educação" (PPGEdu, 2024).

O PPGEdU da PUCRS integra o Programa de Excelência Acadêmica - PROEX⁸, pois, há quatro ciclos avaliativos realizados pela CAPES, sendo dois trienais e dois quadrienais, tem sido avaliado com a nota 6 (Santos, Eggert, Morosini, 2022). A realização do estágio de docência para bolsistas de doutorado do PROEX é obrigatória, segundo a Portaria 34/2006 (Brasil, 2006), e “é parte integrante na formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2006, p. 10), com duração de, ao menos, um semestre letivo, estando dispensadas aquelas/es que comprovarem experiências docentes na educação superior (Brasil, 2006).

CAMINHOS VINCULADOS A UMA DIDÁTICA SULEADA PELA EDUCAÇÃO POPULAR, FEMINISMO E ANTIRRACISMO

Nosso relato está escrito a quatro mãos e analisa como cada uma das autoras produziu sua experiência, tanto pela discência quanto pela docência. Ao narrarmos nossas vivências enquanto doutoranda em estágio de docência e docente e regente da disciplina de Didática, na Graduação no Curso de Pedagogia da PUCRS, no segundo semestre de 2022, nos ancoramos na perspectiva metodológica que busca inspiração nos princípios em três vertentes: a autobiografia; a pesquisa participante oriunda do campo da educação popular; e o feminismo⁹. No princípio autobiográfico, o exercício constante foi o de provocar a reflexão "de si" no processo em que cada participante da aula era convidada a interagir coletivamente e, posteriormente, avaliar em suas próprias anotações como foi que aconteceu a atividade; por meio do princípio investigativo da educação popular, nos inspiramos a dinamizar as aulas disponibilizando a cada encontro formas distintas de receber a turma, além de

⁸ O Programa de Excelência Acadêmica - PROEX, criado e gestado pela Capes, foi lançado em 2004 e seu regulamento instituído no ano de 2006, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É uma política pública que visa “apoiar projetos educacionais e de pesquisa coletivos dos programas de pós-graduação avaliados com notas 6 ou 7, a fim de manter o padrão de qualidade desses programas de pós-graduação, buscando atender mais adequadamente as suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2006. p. 2).

⁹ Há um artigo publicado na Revista Estudos Feministas (2022) em que AUTORA discute esses três princípios estruturantes na contribuição histórica e autobiográfica de posturas criativas na produção de conhecimento na contemporaneidade.

apresentar leituras do campo didático que relacionavam os embates proporcionados pelos argumentos de Paulo Freire; e, por meio do feminismo ou dos feminismos, buscamos tencionar a postura ética em qualquer segmento da docência escolar ou não escolar, junto aos conteúdos que, em nosso entendimento, seguem mantendo centralizados princípios androcêntricos, heterossexistas e brancos. Com esses eixos que implicam metodologias participativas, buscamos dialogar com a turma e, ao longo do semestre, anotamos relatos do grupo de estudantes matriculados¹⁰ na disciplina, bem como provocamos para que individualmente apresentassem um texto final. E, desse modo, buscamos, nesta escrita, trazer as nossas percepções.¹¹

A ideia de escrever sobre nossa experiência surgiu ao longo do processo, quando percebemos que o vivido ia muito além do estereótipo de um estágio convencional, em que por vezes a pessoa estagiária substitui a/o docente orientador/a, o que, para Joaquim, Boas e Carrieri (2013), é a materialização da precarização da docência, reverberando na ausência de compromisso com a formação da/o estagiária/o. Em nossa experiência, o estágio assumiu um caráter formativo, pautado pela simultaneidade do ensinar e aprender, no desafio contínuo de compreender e exercitar conceitos-chave da docência: o que, como, para quê e o porquê ensinar (Cunha, 2009; Joaquim; Boas; Carrieri, 2013). Com isso, buscamos construir um ambiente capaz de constituir uma comunidade de aprendizagem (Hooks, 2013), nos propondo a trabalhar os conhecimentos do campo da didática, dentro da perspectiva da pedagogia crítica, com o intuito de “ir além dos métodos e das técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, ensino-avaliação, professor-aluno” (Veiga, 2004, p.44).

¹⁰ A turma era constituída por 31 (trinta e uma) pessoas, sendo 22 (vinte e duas mulheres) e 09 (nove) homens, com idades entre 18 e 50 anos, na sua maioria pessoas brancas, proucionistas com bolsas integrais ou parciais, estudantes de diferentes cursos de licenciatura: Educação Física, História, Letras - Língua Inglesa, Letras - Língua Portuguesa e Pedagogia.

¹¹ O trabalho final consistiu em responder à pergunta “Qual e como foi minha trajetória na disciplina e como ela pode colaborar no meu exercício docente (no presente e/ou no futuro)?”. Era necessário entrelaçar na produção, ao menos, três autoras/es trabalhadas/os durante o semestre e as/os estudantes puderam escolher a forma de entrega: TEDx ou podcast de três minutos ou um texto de 3 a 4 páginas.

Neste texto, voltamos nossas lentes reflexiva e analiticamente para nossa experiência, buscando identificar nossa atuação a partir da perspectiva do campo da didática feminista, em diálogo com Ana María Bach (2015), Bell Hooks (2013; 2022), Cecília M. B. Sardenberg (2011), Mabel Alicia Campagnoli (2015) e Mónica da Cunha (2015). Ao nos remetermos a uma didática feminista, queremos, inicialmente, reconhecer as significativas contribuições dos movimentos sociais feministas que produziram distintas teorias feministas do conhecimento e que se propuseram a denunciar e a romper com a concepção de conhecimento androcêntrico e sexista a partir de um sujeito abstrato da modernidade inserido no sistema patriarcal. Os movimentos geradores de diferentes teorias feministas, ao resgatarem as experiências das mulheres que foram negligenciadas pelas teorias tradicionais, abrem um outro horizonte no modo de ler o mundo. No sistema patriarcal o conhecimento foi e ainda tem sido produzido com a parcela das mulheres sendo excluídas enquanto sujeitos cognoscentes, cumprindo seu papel na sociedade a partir dos estereótipos de gênero/sexo, classe e raça e a elas relegando o espaço privado e invisível (Bach, 2015). As teorias feministas do conhecimento posicionam-se sob outra perspectiva, compreendendo a existência de diferentes sujeitos e “parten de la afirmación de que quien conoce es alguien que está en una determinada situación, posición o circunstancia”, negando a “universalidad y su nivel de abstracción, que hace que se desatiendan las particularidades” (Bach, 2015, p. 53).

Por isso, as pedagogias feministas posicionam-se dentro das pedagogias críticas e libertadoras, que não apenas se voltam para as questões de classe, mas incluem o gênero, raça, sexualidade e idade/geração e outros marcadores sociais como elementos fundamentais para análise crítica e propositiva para a construção de uma sociedade menos desigual (Sardenberg, 2011). Como bem nos lembra Mónica da Cunha (2015), o exercício da docência nos convoca a pensar sobre quem são os sujeitos pedagógicos que aprendem; os conteúdos que serão trabalhados; e as estratégias didáticas que serão utilizadas para ensinar os conteúdos a esses sujeitos pedagógicos. O nosso maior desafio é romper com a lógica euro-androcentrista de um sujeito abstrato concebido como masculino, e este movimento só ocorre com a formação de sujeitos com consciência crítica de gênero, ao aguçarem seus olhares para o mundo

desde uma nova perspectiva (Cunha, 2015). E, além disso, ter consciência de que o Brasil e a América Latina vivenciaram as ditaduras desde a década de sessenta do século XX e produziram as resistências marcadas por meio dos movimentos sociais que contribuíram para trazer a quem busca a docência como profissão a noção histórica de onde nos situamos para ensinar e também aprender.

Essas foram nossas inspirações para encararmos um semestre que veio cheio de desafios, não somente porque seria essa a disciplina que faria um "piloto" para a curricularização da extensão¹², mas também porque para a doutoranda seria um primeiro exercício junto a uma turma de graduação, assim como para a professora, que, após mais de cinco anos, retomaria o ensino da disciplina de Didática. Ao mesmo tempo, também era importante termos a percepção do momento sociopolítico brasileiro em ano eleitoral para presidente, senado, câmara federal, governador e deputados estaduais, com um acirramento entre a extrema direita e a frente ampla centro-esquerda em meio a avalanches de *fake news*.

A ESTAGIÁRIA, QUE APRENDE ACOMPANHANDO E ENSINANDO

Para relatar minha experiência¹³, na perspectiva de pensar sobre a prática docente a partir da construção de uma didática feminista, recorro a alguns princípios elencados por Iole Macedo Vanin (2011) a fim de que o planejamento e a ação docente estejam pautados por uma pedagogia feminista e, portanto, uma educação não discriminatória. Para Vanin (2011), uma professora e um professor comprometidos com esta concepção de educação precisam realizar um exame crítico do currículo; ser criteriosa/o na escolha dos materiais e recursos pedagógicos que serão utilizados nas

¹² Com a promulgação da Resolução N.º 07, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, a Extensão passou, obrigatoriamente, a integrar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, inclusive nas matrizes curriculares, com a oferta de, pelo menos, 10% da carga horária total do curso (Brasil, 2014; 2018).

¹³ A doutoranda, graduada em Pedagogia, estava há 8 anos fora da sala de aula, uma vez que atualmente é técnica-administrativa em educação, no cargo de pedagoga, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Esta foi a primeira vez que experienciou a docência na educação superior e em um componente curricular da área na formação docente.

aulas, sendo capaz de identificar abordagens sexistas, racistas, homofóbicas, lesbofóbicas, posicionando-se criticamente e/ou substituindo-os quando possível; e recorrer a situações-problemas a partir dos conhecimentos e experiências das/os estudantes, a fim de que a sala de aula seja um ambiente propício para o desenvolvimento de uma atitude reflexivo-crítica, que nos leve a identificarmos hierarquias e a realizarmos a crítica e a autocrítica.

Quando pensamos na possibilidade de uma análise crítica do currículo, cabe nos situarmos na condição de termos ofertado um componente curricular que integra um projeto pedagógico de curso, pois, com isso, nossa autonomia pedagógica tornou-se relativa, uma vez que a disciplina tem ementa, objetivo e referenciais teóricos predefinidos. No entanto, essas questões não nos impediram de organizar a disciplina na perspectiva da promoção de movimentos reflexivos que levassem a turma a questionar as estruturas educacionais vigentes, pautadas pelo sistema patriarcal, colonial, capitalista e racista. Durante o semestre, exercitamos a pedagogia da pergunta, no sentido de que cada pessoa integrante daquele coletivo pudesse ir “descobrir a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (Freire; Faundez, 1985, p. 26), para que cada pessoa ali pudesse questionar e construir outras formas de ser professor/a, de ensinar e aprender, na perspectiva de “uma educação comprometida com uma nova ordem social(...) capaz de romper com conceitos universais e imperativos morais e investir em uma prática que respeite a subjetividade e proporcione ao indivíduo o exercício da liberdade” (Passos; Rocha; Barreto, 2011, p. 56).

Uma das primeiras aprendizagens do estágio foi a produção rotineira de um ambiente favorável para a experiência educativa, que levava em consideração a organização do espaço físico. A preparação do lugar previa uma estética da sala de aula para o acolhimento às e aos estudantes, integrando o combo de intencionalidades pedagógicas de que os estudos sobre a teoria e prática do ensino - a Didática - fossem efetivadas no desenvolvimento da disciplina. Para isso, o rompimento com a educação bancária (Freire, 2019) se fez necessário, já que, ao longo dos meses e conteúdos trabalhados, com base nas intencionalidades de cada tema, o espaço físico tomou diversas formas: duplas, trios, pequenos e grandes grupos, semicírculo. Somado a isso,

as(os) estudantes eram acolhidos com chás, balas, biscoitos, já que, na sua grande maioria, chegavam na sexta-feira¹⁴ à noite para o seu terceiro turno, vindas(os) de uma semana extenuante.

No início éramos um amontoado de pessoas, mas logo fomos construindo uma comunidade aberta de aprendizagem (Hooks, 2013), valorizando a importância da presença de cada pessoa neste coletivo, reafirmando que a professora e a estagiária são mais uma peça no quebra-cabeça da sala de aula, portanto não são as únicas responsáveis pelo bom andamento da aula. O exercício era de tornar a sala de aula um lugar de entusiasmo, de prazer, nunca de tédio, rompendo com a casca grossa que estrutura a educação superior. Compreendo que a experiência validou a ideia de que a sala de aula na educação superior pode ser prazerosa, entusiasta e, ao mesmo tempo, séria, acadêmica, com rigor intelectual (Hooks, 2013).

Fotografias 1 - Formas de organização da sala de aula



Fonte: a autora, 2022.

Uma estudante destacou no seu texto final:

“uma prática que a aula de didática me inspirou para eu poder replicar sempre: a formação de um ambiente confortável, de companheirismo, de trocas (de conhecimentos, comidas, chazinhos...), para tornar a sala de aula um ambiente desejável onde os estudantes queiram passar horas do seu dia ali, sem se sentirem obrigados ou que seja um fardo.”
(Estudante A, Curso de Letras)

¹⁴ As aulas de Didática eram realizadas às sextas-feiras, das 19h15 às 22h30, constituindo um desafio para garantir a participação das/os estudantes matriculadas/os. Este horário tornou-se mais um elemento a ser considerado no desafio docente de alcançar os objetivos do semestre.

O mosaico de pessoas que compôs a disciplina é outro elemento a ser destacado na experiência do estágio e, no meu entendimento, contribuiu de forma significativa na possibilidade real de constatar e avaliar como o conhecimento historicamente construído e as práticas pedagógicas vêm sendo trabalhadas nas instituições educacionais que estão sempre atreladas a uma concepção de educação e sociedade. Na turma tínhamos estudantes que eram professoras (es) da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, de escolas públicas e privadas; monitoras (es) de estudantes com necessidades educacionais específicas; bolsistas de projetos de pesquisa; educadoras (es) de cursinho pré-vestibular popular e profissionais da área da arte. Dentro dessa miscelânea de experiências e visões de mundo, eu também constituí este mosaico ao compartilhar minhas experiências¹⁵ enquanto docente e coordenadora pedagógica que fui, além do trabalho que realizo atualmente como pedagoga de uma instituição de educação profissional e tecnológica. E foi a partir deste mosaico de pessoas, polifonia e experiências que os textos referência das aulas foram trabalhados, a partir de conhecimentos situados, problematizados, que nos levaram a discutir também sobre a feminização do magistério; os estereótipos de gênero que são ensinados e perpetuados desde a educação infantil; o papel da linguagem e as relações de poder; as formas como a divisão sexual do trabalho na esfera pública e privada, a vida doméstica, o cuidado, a maternidade operam, cotidianamente, na vida das(os) profissionais da educação e estudantes.

A minha percepção aproxima-se da estudante do curso de História ao narrar em seu texto de encerramento da disciplina:

No espaço da aula de Didática, foi possível, em diversos momentos, uma troca de experiências ou falar sobre a falta delas, interações sociais, leituras de textos que possibilitaram reflexões sobre o desenvolvimento do “ser professor”. Todo esse caminho trilhado me leva a repensar, então, a carreira de professora. Todas as aulas tiveram textos e conversas de relevância absurda, onde tive mais segurança sobre a profissão de docente, porque consegui ter uma noção da

¹⁵ Trabalhei por mais de 10 de anos como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (classe de alfabetização), em escolas municipais no Alegrete (RS), na rede estadual em Alegrete (RS) e Porto Alegre (RS) e da rede privada em Alegrete (RS) e Marabá (PA). Além da docência, também integrei equipes de gestão escolar, como coordenadora pedagógica da EJA em uma escola estadual e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alegrete, como integrante da Equipe Pedagógica e como Diretora de Ensino.

realidade que está por vir, sem que houvesse aquela fórmula perfeita, vendo que sempre tem espaço para errar, podendo aprender com esses erros e até construindo soluções juntamente dos meus futuros alunos. (Estudante B, Curso de História)

Outra aprendizagem que gostaria de destacar a partir do estágio é que tornar-se professora assumindo a perspectiva de uma pedagogia crítica feminista e antirracista é ter a certeza de que passaremos por situações tensas em sala de aula e, por vezes, conflituosas. Por isso, o nosso exercício cotidiano foi o de mostrar que não existe neutralidade na educação, que ela é sempre um ato político e pedagógico. Apresentamos a postura sobre o político e não o político partidário, sinalizando que, quando havíamos escolhido uma determinada autora ou autor para trabalhar em aula, esta opção era também uma decisão política. Que as escolhas que fazemos sobre o que e como ensinar refletem nosso posicionamento político-pedagógico de perpetuação ou rompimento com os sistemas pautados por hierarquias e privilégios. Por isso, avalio ser uma tarefa muito difícil e complexa, que nos exige coerência e postura ética entre o que estudamos, o que falamos e nossa ação pedagógica, além, é claro, da forma como lemos o mundo e como transitamos nele.

Para este texto, gostaria de trazer três experiências pedagógicas, desenvolvidas ao longo do semestre, que exemplificam nossos esforços na construção de uma consciência didático-feminista. A primeira delas foi a possibilidade de abordar questões de gênero e sexualidade quando trabalhamos com o texto “A relação professor (a) - aluno (a)”, escrito por Maria Isabel da Cunha (2004). Em seus escritos, a autora sinaliza que a relação entre docente e estudantes não é sustentada apenas por laços afetivos, mas também pelo domínio do que e como se ensina, ressaltando que, nesta dinâmica, encontramos um emaranhado de expectativas sobre o que é ser docente e estudante e seus respectivos desempenhos. Cunha (2004) alerta para a ingenuidade de quem acredita que essas relações ocorrem apenas no campo psicológico ou afetivo, “os papéis escolares estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento” (Cunha, 2004, p. 153). A discussão do texto de forma coletiva nos proporcionou avançarmos na análise dos papéis e estereótipos

do que é ser docente e estudante, considerando as experiências de todas as pessoas que estavam presentes naquele dia. Muitas trouxeram para o debate o quanto ainda presenciam nas escolas o reforço dos papéis que são socialmente aceitáveis para as meninas e os meninos, em termos comportamentais e cognitivos; houve relatos de *bullying*, racismo, transfobia sofrida por crianças e jovens por terem alguma deficiência, serem negras ou estarem passando por um processo de transição de gênero, que vai desde a negação do direito ao nome social a violências cotidianas. Neste dia, também assistimos com a turma ao curta-metragem “Esta Não É a Sua Vida” (1991) dirigido por Jorge Furtado. Ao contar a história de Noeli, o documentário ilustra muito bem como a personagem principal foi tornando-se mulher, numa sociedade de classes, ao ir assumindo os papéis socialmente definidos: a criança que vai para casa da madrinha para cuidar de suas filhas; a mulher branca que não pode casar com seu amor, um homem negro; a mulher que aceita seu destino de ser esposa, dona de casa e mãe.

Outro momento marcante do semestre letivo foi o dia reservado para debatermos o papel do livro didático enquanto um recurso pedagógico, tendo como texto referência “Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático”, de Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini (2004). A autora propunha uma reflexão sobre o papel dos livros didáticos em salas de aulas que assumem concepções tradicionais, onde o recurso é utilizado de forma mecânica e acrítica, e progressistas, quando os livros são empregados dentro de um contexto e tanto a (o) docente como as (os) estudantes posicionam-se criticamente no exercício aprender a ler o mundo e a palavra (Caporalini, 2004). Para esse dia, contamos com a presença da professora e pesquisadora Paolla Ungaretti Monteiro, que trouxe para o centro do debate suas pesquisas de Mestrado¹⁶, em que propôs um estudo que “analisa as representações de mulheres brasileiras nos livros didáticos da disciplina de História, utilizados na rede pública de ensino médio” (Monteiro, 2016, p. 08); e de Doutorado¹⁷, que “investigou como a colonialidade de gênero está presente no ensino de História do ensino médio,

¹⁶ Dissertação produzida no PPG em Educação da PUCRS, com o título “(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)”.

¹⁷ Tese intitulada “A colonialidade de gênero nos livros didáticos de história do ensino médio (PNLD 2018)”, PPG em Educação da PUCRS.

através de análises das narrativas históricas presentes nos livros didáticos de História” (Monteiro, 2022, p. 07). Foi uma noite muito rica, em que grande parte das (os) estudantes presentes revelaram o quão é importante treinarmos nosso olhar para identificarmos os padrões de conhecimento que são apresentados nos livros didáticos, nos quais, segundo Monteiro (2022), a história narrada é androcêntrica e heteronormativa, perpetuando o colonialismo de gênero. Várias (os) foram as (os) estudantes que destacaram em seus textos finais, como na passagem abaixo, as aprendizagens que tiveram com a presença da nossa convidada.

Paolla nos trouxe bastante a questão da invisibilidade das mulheres nos livros de História e esse é um tema que realmente precisa ser discutido, à luz de todas as conquistas que as mulheres já alcançaram em nossa sociedade, e que ainda desejam alcançar; tivemos o exemplo do livro didático de matemática que diz; “mamãe foi na feira comprar 10 maçãs”. Por que a mamãe que foi na feira? Por que o papai não foi? Precisamos falar sobre estas questões e à medida do possível, precisamos utilizar os livros didáticos como guias, como norteadores, e não como manuais únicos. (Estudante C, Curso de Letras)

Conforme nosso cronograma, reservamos uma das aulas para promovermos trocas de experiências pedagógicas que chamamos de “Mosaico de experiências: práticas pedagógicas”, quando tivemos relatos de professoras que atuam na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio do IFRS - Campus Restinga e dos Anos Iniciais do EF da Rede Municipal de Porto Alegre. Esta foi uma das aulas em que assumi o protagonismo da docência, desde o seu planejamento, inclusive realizando o convite para as professoras que estariam conosco. As convidadas exercitam sua docência na educação pública e os trabalhos relatados dialogavam com o acúmulo de conhecimento que fomos fazendo no semestre, levando em conta os princípios da educação popular, da consciência feminista e de uma educação antirracista.

Considerando a temática da aula e a época do encontro, novembro, mês reservado a pautas relativas à consciência negra, procurei criar um ambiente acolhedor, em forma de “U” e no meio organizei uma exposição com livros dos mais variados gêneros (romance, pedagógicos, literatura infantil) escritos por mulheres e

homens negros. Somado a isso, no início da aula convidei alguém da turma para ler a coluna escrita por Jeferson Tenório, intitulada “Você gostaria de receber o mesmo tratamento que os negros recebem?”¹⁸, que estava projetada no telão da sala. Para meu espanto, já que a turma sempre foi muito participativa e disponível, ninguém se dispôs a realizar a leitura. Foi um silêncio ensurdecedor, encerrado pela disponibilidade de uma das convidadas para ler o texto. No planejamento, eu ainda tinha separado um pequeno fragmento do livro “Pequeno Manual Antirracista”, escrito por Djamilia Ribeiro (2019), e finalizei este momento lendo-o. Nesta passagem, a autora contava como foi se descobrindo negra e todas as violências que sofreu na escola desde criança à vida adulta na faculdade, diante do racismo estrutural. A intenção era sensibilizar quem estava presente para uma consciência feminista, antirracista, como futuras professoras e professores. O silêncio e o desconforto imperou neste primeiro momento da aula, e, inspirada em Bell Hooks, tomei minha experiência como ponto de partida, já que “nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia” (Hooks, 2013, p. 35). E, a partir daí, contei à turma que foi só no mestrado que me aproximei dos estudos sobre gênero, raça e classe, tornando-se aquele período formativo um divisor de águas na minha vida¹⁹, e que, portanto, por muitos anos atuei como professora sem ter no horizonte uma perspectiva pedagógica voltada para uma educação antissexista, antirracista, identificando a aula daquela noite como um chamado para que nosso fazer docente se torne um aliado no combate e eliminação do racismo, por meio da promoção da equidade e da igualdade racial. Ainda assim, foi o dia que menos participações tivemos. No entanto, vários foram as (os) estudantes que rememoram aquela aula no trabalho final da disciplina.

Eu sou um homem branco que namora com uma mulher negra, sempre tive contato com pessoas negras, mas nunca compartilhando o dia-a-

¹⁸ O texto foi publicado no jornal digital GZH, no dia 15/11/22, e está disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/jeferson-tenorio/noticia/2022/11/voce-gostaria-de-receber-o-mesmo-tratamento-que-os-negros-recebem-clainnv0m008j0170dt4cacs3.html>.

¹⁹ No artigo “AINDA SOBRE FEMINISMO E SUAS POSSIBILIDADES NA DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO”, Edla Eggert (2019) narra a experiência didática realizada com estudantes da Pós-Graduação em Educação, na disciplina de Gênero, Classe e Raça, a qual integrei e que demarca o início do processo de construção de uma consciência feminista e antirracista.

dia como é agora e que me faz compreender como o racismo opera na vida dela e da sua família. Durante as leituras e discussões sobre antirracismo eu consegui fazer alguns links. Os relatos da minha namorada sobre estar bem vestido para entrar numa farmácia, todas as vezes que minha sogra lembra meu cunhado de não sair sem documento e eu demorei um tempo para entender o porquê disso e que nunca foi uma preocupação da minha mãe. (...) a cadeira me ajudou a enxergar mais ainda o lado dela, de uma outra perspectiva, entender o porquê que tem que ter mulheres negras nas leituras em universidades, nas escolas, pois vivemos numa sociedade patriarcal e sempre vemos só pela perspectiva do homem. (Estudante D, Curso de Educação Física)

A realização do estágio docente durante um semestre foi bastante desafiadora, ao mesmo tempo foi de muitas aprendizagens e desconstruções, na medida em que o exercício era estabelecer uma nova ordem na forma de trabalhar os conhecimentos didáticos, denunciando sua estrutura sexista, racista e colonial. Destaco a forma como a minha orientadora e professora da disciplina Edla Eggert conduziu este processo, implicando-me na elaboração do plano de ensino e do cronograma das aulas, além dos planejamentos semanais, quando repassávamos o tema, os objetivos e os textos que seriam trabalhados em cada aula, construindo a melhor estratégia pedagógica para o desenvolvimento do conteúdo, sempre com sua escuta atenta e respeitosa das minhas sugestões, questionamentos. Participar desses momentos de planejamento e avaliação do processo foi uma experiência bastante valiosa e de muitas aprendizagens dos bastidores e do trabalho invisibilizado que as professoras e professores executam em nosso país quando vão para casa.

Com esta experiência, fica a certeza de que é fundamental o tensionamento para que os currículos dos cursos de graduação sejam revisitados, ao mesmo tempo que a vivência ora relatada sinaliza que não precisamos esperar um movimento institucional e coletivo para que a mudança ocorra. Por vezes, são ações como essas⁷ que podem parecer isoladas e de pouco impacto, diante de todo o processo formativo, mas que podem servir de exemplo e convencimento de que é possível fazer de uma outra forma. É possível estabelecer novas relações de formas de ensinar, aprender e conviver, rompendo com as “grades curriculares” em que os projetos político-pedagógicos dos cursos estão alicerçados.

A PROFESSORA, ATUALIZANDO SUAS SUSPEITAS DIDÁTICAS

Foi um desafio retomar uma matéria que fazia tempo não estava no meu horizonte. O segundo semestre é sempre mais movimentado devido aos compromissos de congressos de quais quem está na pós-graduação tem o dever de participar. Então retornar para essa "disciplina" de Didática foi um desalojar-se, e de certa forma surgiu um receio sobre as múltiplas dificuldades em assumir essa temática novamente.

Quando eu fui estudante no curso de Pedagogia, fugia dessas matérias, pois elas, na década de oitenta, eram muito tecnicistas. Havia uma série de passos a serem seguidos que ameaçavam as estudantes com reprovação, ou pelo menos com notas baixas. Afinal, estávamos em plena contundência de uma educação permeada por tradições dos Estados Unidos, com acordos MEC/Usaid, docentes que flertavam com a ditadura militar, denunciando a quem eventualmente não se coadunasse com o poder da época. E eu não era uma estudante muito obediente, gostava muito mais de compor grupos de teatro de rua e formar o coral da faculdade na Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC. Em todo o caso, eis que novamente retomava a Didática, mas agora "ensinando". Iniciei no ano de 2016, quando comecei meu percurso na PUCRS. Antes desse tempo, em atividades docentes na Unisinos, na ULBRA e nas Faculdades EST, nunca havia ensinado essa matéria, pois sempre trabalhei com História da Educação e História da Educação Brasileira, e metodologias do Ensino Religioso²⁰.

Foi um alívio saber que a doutoranda Thaiana Machado dos Anjos estava interessada em realizar seu estágio docente e, assim, esse reinício temático, pós-pandemia da COVID-19, foi mais tranquilo. Ainda nessa memória de "retomar-retornar", me dou conta que a atual pesquisa em desenvolvimento, financiada pelo

²⁰ Minha experiência docente no âmbito da Educação Superior iniciou nas Faculdades da Escola Superior de Teologia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, no Morro do Espelho, São Leopoldo (1987-1990), e passou em seguida para a Universidade Luterana do Brasil, ULBRA (1993-1999) para, em seguida, ingressar já como doutora em Teologia, na Unisinos e ser docente na graduação e na Pós-Graduação dos anos de 1999 até 2016, quando decidi mudar de instituição concorrendo a um Edital de Seleção no final de 2015 e ingressando na PUCRS em março de 2016.

CNPq, tem como eixo central a questão sobre como o conhecimento produzido das histórias e presença de mulheres nos mais variados lugares sociais, acadêmicos e políticos pode e deve ser ensinado em espaços escolares e também não escolares. Ou seja, na verdade, minha pergunta investigativa também ressoava junto a esse desafio ao me encontrar novamente com a Didática.

Sendo assim, pude ressignificar de modo indireto e direto a Didática ao longo do semestre, vislumbrando possibilidades na minha pesquisa, enquanto dávamos andamento ao que havíamos planejado nas aulas.

Elejo, assim como minha orientanda-estagiária, o exercício autobiográfico para dar seguimento neste artigo para analisar o que produzimos junto com essa turma.

Na minha avaliação foi uma proposta acertada junto a essa turma que, em média, era composta de estudantes que estavam no sexto semestre dos seus cursos e, portanto, tinham um bom domínio de produção textual. Não foi complicado para que o grupo desenvolvesse os debates e produzisse os textos finais que descreviam seus sentimentos ao terem que avaliar suas aprendizagens. Talvez, pelo fato de nós termos oferecido, logo no mês de agosto, a leitura de textos de Bell Hooks (2013) e de Marie-Christine Josso, por meio de uma entrevista (Dos Anjos; Eggert, 2008), que apresentam a autoatualização e a autobiografia, a turma foi introduzida a pensar sobre seus processos de "sofrer" a didática em sala de aula que marcou e potencializou jeitos singulares de escreverem. Especialmente o texto de Bell Hooks, que é disruptor no exercício de se colocar na primeira pessoa do singular e motivou a turma a escrever seu texto autobiográfico. Observamos que gerou impactos criativos, como essa reflexão que segue.

Logo de início, fomos incentivados à leitura do texto "Conversando com Josso: encontros autoformadores", onde pudemos compreender a importância de voltar-se para si, num processo autobiográfico e de autoconhecimento; quem em sou? Qual foi a minha trajetória profissional e de vida até aqui? Como posso levar essas vivências para contribuir com o aprendizado dos meus alunos? Como este processo pode contribuir para a minha realização profissional enquanto docente? Estas foram perguntas que me fiz ao longo do semestre, e que, com muita alegria, afirmo: foram respondidas. (...) Impossível não comentar o belíssimo texto de Bell Hooks "Ensinando a Transgredir. A

Educação como prática da liberdade". Acima de tudo, um texto que fala em estudar como um ato de resistência e de não resignação, com o que concordo e me identifico; em minha própria biografia trilhei o caminho da educação para buscar melhores condições de subsistência para mim e para minha família. (Estudante E, Curso de Letras)

Pode parecer presunção, mas cada vez tenho mais convicção de que é possível filosofar nas aulas de Didática! Ler as produções finais combinadas com a turma, que poderiam ser escritas, ou gravadas em Podcast, foi empolgante. A atividade concretizou o que havíamos planejado, superando nossas expectativas. Textos como esse, da estudante de Letras, indicam que alcançamos nossos objetivos. Juntas, a estagiária e eu também observamos que algumas pessoas do grupo ficaram inquietas e espantadas, expressando dúvidas se esse nosso "desassossego didático" era cabível. Referiam-se ao fato sobre como apresentamos a didática voltada para a consciência da responsabilidade docente frente ao racismo, sexismo, etarismo, capacitismo, homofobia e sobre a acriticidade dos conteúdos que ainda são desenvolvidos em sala de aula. Arriscamos e avalio que aprendemos e nos fortalecemos para seguir pensando e provando possibilidades.

CONCLUSÃO

Avaliamos que a experiência com o estágio docente foi uma oportunidade ímpar no processo formativo tanto da doutoranda quanto da docente supervisora, na qualidade de profissionais da educação e pesquisadoras. Este processo gerou, de alguma forma, uma aproximação com diversas realidades educativas desenvolvidas em Porto Alegre por meio dos relatos apresentados pelas (os) discentes, possibilitando que pudéssemos conhecer diversos contextos e hiatos entre as escolas públicas e privadas desta capital. Um conhecimento que auxilia no doutorado, como também no exercício profissional, uma vez que, como doutoranda e técnica do IFRS, o envolvimento com estudantes do ensino médio e da educação superior vêm de diversos espaços muito semelhantes a esse vivido no estágio. E, como docente da PUCRS, a vinculação dessas realidades aguça novas perspectivas tanto para a graduação como para a pós-graduação implicadas com a extensão.

Reler alguns textos clássicos da Didática e confrontá-los com o conhecimento da educação popular, do feminismo e do antirracismo desafiou-nos, ao longo do semestre, a fazer as intersecções necessárias para que pensássemos a Didática como um campo da educação que está diretamente vinculado a uma concepção de educação e de sociedade. E reafirmamos o conhecimento sistematizado pela educação popular produzido em toda a América Latina, um conhecimento que registra a educação como um ato político, ou seja, por meio da educação popular como movimento social e político, pressiona a educação nos espaços formais, como o que nós vivenciamos na disciplina de Didática na universidade. Entendemos, por isso, que há uma intencionalidade educativa também na Didática, na forma como os conhecimentos são apresentados e trabalhados em sala de aula, pois todos os conhecimentos foram e são construídos historicamente e provenientes de diferentes espaços, níveis e etapas da educação. Vivenciar esses contrapontos interpretativos, bem como a forma sempre disruptiva de organizar a sala de aula, não só fisicamente, mas também como concepção circulante do saber e do fazer, propiciou experiências prazerosas durante a realização desse estágio, um fator bastante importante para o compromisso com todo o processo, revelando que é possível assumir em sala de aula uma docência suleada por conhecimentos que interpenetradamente são capazes de contrapor os sistemas que nos hierarquizam e inferiorizam, desencadeando novas formas de planejar, conduzir e dinamizar os processos pedagógicos em sala de aula, tendo no horizonte uma educação e, conseqüentemente, uma sociedade mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BACH, A. M. Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. *In*: BACH, A.M (Org.) **Para una didáctica con perspectiva de género**. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2015, p. 15-58.

BASTOS, M. H. C. Do Curso de Pedagogia à Faculdade de Educação/PUCRS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, 1371-1395, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZwH9BcyT5nQCMJZcyNQwQhH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias

de formação pedagógica. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 1962. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. **Parecer CFE n.º 977/65**. Definição dos cursos de Pós-graduação. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Circular n.º 28, de 1.º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999>. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2019, Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 dez. 2023.

BERNARDES, N. M.; MOSQUERA, J. J.; PEREIRA, M. Programa de Pós-Graduação em Educação: uma história sempre em construção. **Educação**, v. 30, n. 4, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3553/2772>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/McWkP54pFcYWp9t9Y48YftJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAMPAGNOLI, M. A. ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. In: BACH, A.M (Org.) **Para una didáctica con perspectiva de género**. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2015, p. 15-58.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do PROEX - versão vigente**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Brasília [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CAPORALINI, M. B. S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 109-133.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, jul. 2014.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 149-159.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 09, n. 26, p. 81-90, abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a06.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CUNHA, M. El currículum como Speculum. In: BACH, A.M (Org.) **Para una didáctica con perspectiva de género**. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2015, p. 15-58.

EGGERT, E. Ainda sobre feminismo e suas possibilidades na docência da pós-graduação em educação. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 113-129, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48731>. Acesso em: 03 fev. 2024.

EGGERT, E.; PEREZ, L. Conversando com Josso: encontros autoformadores. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 30, p. 15-24, 2008.

EGGERT, E.; SILVA, M. A.; LIBERA, A. C. D. Dos fios que se interpenetram na tecelagem: um conceito para os estudos feministas. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48731/751375149154>. Acesso em: 24 jan. 2024. Acesso em: 18 fev. 2024.

ESTA Não É a Sua Vida. Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NHxdXh1AZqg&t=6s>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2019. 256 p.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

JOAQUIM, N. DE F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. DE P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGY CZkVyFqBNwCTJnjWJ8x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LIMA, J. O. G. DE .; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, p. 753-768, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wLHFrS8XRcJhbYr8bMMWysL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PASSOS, E.; ROCHA, N.; BARRETO, M. Gênero e Educação. In: COSTA, A.; RODRIGUES, A.; VANIN, I. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador : UFBA - NEIM, 2011, p. 49-59.

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em educação da PUCRS. **Programa de Pós-Graduação em educação da PUCRS**. Porto Alegre [2022]. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SANTOS, B. S. dos; EGGERT, E.; MOROSINI, M. C. Apresentação dossiê - 50 anos do PPGEdu PUCRS. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/43992>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SARDENBERG, C. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, A.; RODRIGUES, A.; VANIN, I. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador : UFBA - NEIM, 2011. p. 17-32.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 7, n. 14, 2010. DOI: 10.21713/2358-2332.2010.v7.18. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 23 jan. 2024.

VANIN, I. M. Discutindo acerca da utilização de alguns recursos metodológicos no processo de ensino aprendizagem não discriminatório. In: COSTA, A.; RODRIGUES, A.; VANIN, I. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador : UFBA - NEIM, 2011, p. 159-171.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 33-54

VINHAL, G. CNPq cita gravidez como justificativa para negar bolsa a pesquisadoras. **Uol**, Brasília, 27 dez. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/12/27/cnpq-usa-maternidade-como-justificativa-para-negar-bolsa-a-pesquisadora.htm>. Acesso em: 25 jan. 2024.