

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um
olhar desde a Antropologia**

Graziele Ramos Schweig

Porto Alegre

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um
olhar desde a Antropologia**

Graziele Ramos Schweig

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Steil

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Schweig, Grazielle Ramos

Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia / Grazielle Ramos Schweig. -- 2015.

175 f.

Orientador: Carlos Alberto Steil.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ensino de Sociologia. 2. Antropologia da Aprendizagem. 3. formação docente. 4. educação da atenção. 5. aprendizagem situada. I. Steil, Carlos Alberto, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um
olhar desde a Antropologia**

Graziele Ramos Schweig

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Steil

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Steil (orientador)

Prof. Dr. Sergio Baptista da Silva - UFRGS

Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho - PUCRS

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes - UFMG

Porto Alegre, agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores, estudantes de licenciatura, estudantes do Ensino Médio, supervisores e diretores de escola que generosamente abriram caminho para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao professor Carlos Alberto Steil, que acolheu o tema desta tese e a orientação de uma doutoranda trabalhadora, muitas vezes ausente nos compromissos acadêmicos. Meu eterno carinho, respeito e gratidão!

Agradeço às críticas e contribuições dos professores que participaram da avaliação desde trabalho: Cláudia Fonseca e Bernadete Beserra, na banca de qualificação; Isabel Carvalho e Sergio Baptista da Silva, na banca de defesa; Ana Maria Rabelo Gomes, nas bancas de qualificação e defesa.

À querida professora Luiza Helena Pereira, com quem convivi e aprendi muito sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Admiração e respeito por sua trajetória de militância em prol das Ciências Sociais na escola.

À família, que esteve sempre presente. Em especial à minha mãe Sandra, por estar sempre pronta para me apoiar das mais diversas formas. Ao meu pai Leomir, grande professor de matemática que com certeza influenciou minhas escolhas profissionais, bem como o tema desta tese. Ao meu irmão Gustavo, que também se descobriu no caminho da docência. À vó Dulce, que no meio do percurso passou a nos acompanhar desde o outro lado.

À minha prima Ana Letícia, que também escolheu seguir a trilha da Antropologia. Obrigada pelas leituras ao texto e sugestões, pela amizade e por ser essa presença doce e cheia de amor.

Ao Gabriel, pelo incentivo e críticas precisas ao texto. Por todo o carinho e parceria.

Aos grandes amigos que, seja à distância, seja encontrando toda semana, me acompanharam nesses últimos anos:

Ao Mauro Meirelles, pela amizade, pelas oportunidades compartilhadas e por sempre incentivar a pesquisa sobre ensino de Sociologia.

À Luana Fellini, amiga desde a adolescência, enfrentando junto os mais variados dilemas existenciais. Agradeço ao incentivo constante e ao apoio fundamental naquelas horas críticas em que escrever um simples e-mail parecia a coisa mais difícil do mundo.

À Amanda Batista, pela amizade de anos e especialmente pela ajuda nas transcrições, acompanhadas de enfáticos apontamentos. À Juliana dos Santos, pelas conversas sobre educação e por sanar dúvidas quanto à redação.

A Marcelo Moura Mello e Alexandre Ben Rodrigues, pelo carinho e incentivo constantes desde que iniciamos nossa amizade na primeira semana de aula da graduação, em junho de 2002.

À Brunah de Castro Brasil, amiga de coração enorme, parceira para todas as horas, desde festas surpresas a problemas com a burocracia acadêmica.

Aos amigos canadenses, que fizeram de tudo para que eu me sentisse em casa durante o estágio sanduíche em Saskatoon:

Ao professor Paul Orlowski, que foi meu supervisor, agradeço pelas discussões sobre educação e política, pela amizade e pelas infindáveis trocas de indicações musicais.

À professora Janet McVittie, que me acolheu em sua casa, agradeço pelas longas conversas e pelo constante suporte e carinho recebidos.

Agradeço ainda a Bonnie, Mike, Jonas, Katrina, Erin, além de Rosi, Maurício e o pequeno Lucas por tornarem tão agradável a estada no Canadá.

Aos colegas do grupo de pesquisa SobreNaturezas, com os quais pude debater ideias importantes para esta pesquisa. Em especial ao Marcelo Gules Borges, que auxiliou com os contatos para realização do estágio sanduíche.

Aos colegas do Instituto de Psicologia da UFRGS:

Em especial agradeço à Angela Francisca e ao William Vasconcelos, dois presentes que a vida me deu nos últimos meses de trabalho. Obrigada pelo carinho, incentivo e pelas ricas conversas nos intervalos, onde pude compartilhar algumas das ideias da tese.

A todo o grupo de professores do curso de Serviço Social da UFRGS, pela parceria nas atividades diárias e pelo apoio quanto ao afastamento, condição *sine qua non* para realização da pesquisa de campo e do estágio sanduíche.

Especialmente, agradeço ao professor Sergio Antonio Carlos, com quem aprendi muito sobre gestão universitária e sobre a valorização do ensino de graduação, muitas vezes posto em oposição e relegado a segundo plano frente à pesquisa acadêmica.

Agradeço à professora Jussara Maria Rosa Mendes, pelo constante incentivo, por mostrar que brilhantismo intelectual pode caminhar junto com afeto e sensibilidade. Também agradeço por ter me ensinado, durante uma discussão sobre currículo, que “não existe *ticket* para uma viagem já viajada” – ideia inspiradora que caminha junto com esta tese.

À professora Alzira Lewgoy: tim-tim! Agradeço pela oportunidade de crescimento profissional e pelo exemplo de paixão e dedicação pelo que faz. Contigo aprendi muito sobre as potenciais articulações entre ensino, pesquisa e extensão.

Às professoras da Faculdade de Educação da UFRGS que me apoiaram nas atividades como professora substituta, conciliadas com o doutorado. Em especial, agradeço às professoras Darli Collares e Neusa Chaves Batista. Aproveito aqui para agradecer à professora Dóris Fiss que conheci durante a pesquisa e que tanto inspira a formação dos licenciados na UFRGS.

Em um café em Saskatoon, acomodo-me em uma das mesas e um senhor, aparentando mais de 70 anos, está sozinho na mesa ao lado. Comenta comigo que a pessoa que estava esperando não apareceu. Puxa conversa. Quando conto que estudo Antropologia ele abre um sorriso e diz que uma das disciplinas mais marcantes que cursou na faculdade de educação foi justamente Antropologia. Disse que seu professor tinha um modo estranho de ensinar, o qual ele não entendia muito bem. Falava sobre etnocentrismo, mas não ficava explicando o conceito em aula, o que deixava os alunos meio perdidos. No lugar disso, o professor contava histórias. A cada aula uma história nova que aparentemente tinha alguma relação com o tal de etnocentrismo. Ele diz que demorou uns quatro anos para entender a metodologia de ensino daquele professor. Quando finalmente compreendeu, ela passou a orientá-lo sempre, tanto nas suas aulas no ensino fundamental como na educação dos filhos:

- A gente aprende muito mais com histórias! - dizia ele, com os olhos cheios de nostalgia.

13/09/2014

RESUMO

A investigação apresentada nesta tese consiste em um esforço por lançar um olhar antropológico acerca do tema do ensino de Sociologia na escola básica. Esta questão ganhou maior atenção acadêmica no contexto do retorno da obrigatoriedade da presença da disciplina nos currículos do Ensino Médio, por meio do Parecer CNE/CEB 38/2006 e pela Lei 11.684/2008. Nesta pesquisa, busca-se tomar um desvio da perspectiva pedagógica e normativa que vem animando boa parte dos trabalhos sobre o tema, comprometida em justificar e delinear parâmetros para o ensino da Sociologia na escola. Diferentemente, parte-se de um entendimento antropológico sobre o processo de aprendizagem e o conhecimento científico, especialmente ancorando-se nas perspectivas da “aprendizagem situada” de Jean Lave e da “educação da atenção” de Tim Ingold. Entende-se que os professores e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais são permanentes aprendizes da prática da docência da Sociologia e, com isso, procura-se identificar quais os espaços privilegiados de participação em práticas de aprendizagem da docência durante a formação universitária e como ela ocorre. Para isso, foi realizada pesquisa etnográfica junto a escolas de educação básica, ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) das Ciências Sociais e junto à disciplina de Estágio de Docência do curso de licenciatura em Ciências Sociais, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Busca-se menos identificar ou definir as especificidades da docência da Sociologia na escola e mais atentar para os modos pelos quais ela “vaza”, seguindo em um movimento de correspondência com o mundo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Antropologia da Aprendizagem, formação docente, educação da atenção, aprendizagem situada.

ABSTRACT

The research presented in this thesis consists in an effort to launch an anthropological approach on Sociology teaching in basic education. This issue has gained more academic attention in the context of the return of the mandatory presence of the subject in high school curricula, through 38/2006 CNE/CEB appraisal and the federal law 11.684/2008. In this research, I try to take a detour from pedagogical and normative perspective which grounds much of the recent research on the subject, committed to justify and outline parameters for Sociology teaching in school. In contrast, I start from an anthropological understanding of learning process and scientific knowledge, especially based on the perspectives of Jean Lave's "situated learning" and Tim Ingold's "education of attention". It is understood that teachers and undergraduate students in Social Sciences are permanent learners of teaching Sociology practice and, therefore, we seek to identify which are the privileged spaces of participation in teaching learning practices during university education and how it occurs. For this, ethnographic research was conducted among basic education schools, the Federal Program for Introduction to Teaching (PIBID) of the Social Sciences and the Teaching Internship of Social Sciences degree course, both from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). I attempted less to identify or define the specific features of Sociology teaching at school and more to attend to the ways in which it "leaks", following in a correspondence movement with the world.

Keywords: Sociology Teaching, Anthropology of Learning, Teacher Education, education of attention, situated learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

CAE – Council on Anthropology and Education

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENSEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LAVIECS – Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCNs – Orientações Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TCL – Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	20
DESCOBRINDO EMARANHADOS	22
1.1. EDUCAÇÃO E/COMO CULTURA DESDE OS CLÁSSICOS	23
1.1.1. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	29
1.2. AO PERCURSO DE PESQUISA	38
1.2.1. PRODUZINDO ESTRANHAMENTOS	38
1.2.2. DO ENSINO À APRENDIZAGEM; DAS INSTITUIÇÕES AOS FLUXOS	42
1.2.3. SOBRE ÉTICA, UNIVERSO DE PESQUISA E ESCRITA	46
ACESSO ÀS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE	55
2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LUGARES DA PRÁTICA	58
2.1.1 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFRGS	61
2.2. ESPAÇOS DE PRÁTICA A PARTIR DO CURRÍCULO	64
2.2.1. DÉDALO E LABIRINTO: MODOS DE CAMINHAR E APRENDER	67
2.2.2 SER ESTAGIÁRIO DE SOCIOLOGIA	74
2.2.3 OFICINAS COMO ESPAÇOS DE PRÁTICA	79
ENSINAR É APRENDER A SEGUIR OS FLUXOS	87
3.1. APENAS OBSERVANDO	87
3.2. PARTICIPANDO DA COMUNIDADE DE PRÁTICAS	91
3.3. TORNANDO-SE UM PRATICANTE HABILIDOSO	99
3.4. APRENDENDO CONTEXTOS	106
3.5. SOCIOLOGIA EM HISTÓRIAS	118
TRAZENDO A SOCIOLOGIA À VIDA	124
4.1. A SOCIOLOGIA VAZA	129
4.1.1. SEGUINDO MATERIAIS	133
4.2. Os CONCEITOS NO MUNDO	138
4.3. A SOCIOLOGIA COPRODUZIDA	145
4.4. A DIMENSÃO DA CORPOREIDADE	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	167

INTRODUÇÃO

A investigação desta tese situa-se no contexto do retorno legal da Sociologia como disciplina obrigatória aos currículos do Ensino Médio brasileiro (que ocorreu por meio do Parecer CNE/CEB 38/2006 e pela Lei 11.684/2008), formulando questionamentos desde a perspectiva antropológica, tendo em vista alguns de seus debates teóricos contemporâneos. Especialmente, o percurso da pesquisa, a ser narrado nos capítulos que seguem, tem como fio condutor as potencialidades da crítica antropológica às noções de “aprendizagem” e de “ciência” para investigar o emergente tema do "ensino de Sociologia no Ensino Médio".

De fato, observa-se uma crescente produção bibliográfica em torno do tema do ensino de Sociologia (Handfas, 2011; Caregnato & Cordeiro, 2014). Ao longo da última década, temos visto a criação de espaços de debate na forma de Grupos de Trabalho sobre ensino de Sociologia/Ciências Sociais em tradicionais congressos da área¹, além de eventos específicos realizados pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que teve sua primeira edição em 2009. No ano de 2012, a Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) foi criada, a qual também tem promovido eventos sobre a temática. Ressalta-se também o papel dos Laboratórios de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia, criados na última década em diferentes universidades, os quais realizam trabalhos de pesquisa e extensão, oferecendo cursos de capacitação e especialização a professores e elaborando recursos didáticos².

¹ Em eventos da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e em edições da Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM).

² Temos como exemplo o Laboratório de Filosofia e Sociologia (LEFIS) da UFSC, o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) da UEL, o Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) da USP, o Laboratório de Ensino de

Sendo assim, percebe-se que o movimento que culminou na garantia legal da presença da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio é acompanhado por um processo, não antes visto, de tomada do “ensino” como objeto de produção de conhecimento nas Ciências Sociais. Um conjunto cada vez maior de pesquisadores e professores estão dedicados a debater parâmetros para a elaboração de materiais didáticos, para a escolha de conteúdos e metodologias de ensino adequadas ao Ensino Médio, bem como para a formação de licenciados em Ciências Sociais, os quais são os profissionais habilitados a lecionar Sociologia na escola. Pode-se dizer que temos presenciado o que Viñao (2008, p. 190) define como processo de “disciplinarização” da Sociologia, ou seja, de sua transformação em objeto de ensino. Além disso, há esforços de professores e pesquisadores na compreensão da realidade escolar e das juventudes, públicos com quem a Sociologia é instada a criar modos de diálogo (Dayrell & Reis, 2007).

Neste cenário emergente, contudo, pouco se tem percebido a presença de antropólogos, seja discutindo o ensino de Sociologia ou mesmo investigando a própria realidade da escola básica. Isso ocorre mesmo diante do consenso – nos debates acadêmicos e nos documentos oficiais – de que a Sociologia a ser ensinada no Ensino Médio deve contemplar as três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política (Brasil, 2000). Assim, pesquisadores com trajetórias muito mais ligadas propriamente à Sociologia e à Educação têm pautado o debate sobre o tema, no geral bastante comprometidos com um olhar “normativo”, isto é, com a necessidade de justificar a presença da disciplina na escola e em elaborar respostas sobre o quê, como e por quê ensinar Sociologia no Ensino Médio.

Com efeito, em diversos momentos, causei certo estranhamento em meus interlocutores quando me apresentava como uma antropóloga interessada no ensino de Sociologia. Isso ocorreu quando participei de eventos para debater o tema e também quando licenciandos e professores lançavam um olhar de surpresa e curiosidade quando eu apresentava minha proposta de pesquisa – a qual se propunha mais em atentar para o que os sujeitos estavam fazendo quando diziam que ensinavam ou aprendiam

Sociologia, do que pela definição de modelos ou parâmetros. Diante desta conjuntura de estranhamento, é preciso situar como Antropologia e Ensino de Sociologia foram reunidos na escrita de uma tese de doutorado. Adotando a sugestão de Latour (2005, p.5) de “seguir as associações”³ que vão sendo feitas, ao invés de tomá-las como dadas, apresentar a problemática de uma pesquisa é analisar os agenciamentos que a tornaram possível. Nesse sentido, a proposta desta tese é fruto de uma trajetória que foi enredando Antropologia, Educação e Sociologia.

Um primeiro momento data do início de 2009, quando terminava o mestrado em Antropologia Social na UFRGS e fui nomeada por concurso público como servidora da mesma Universidade, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. O requisito do concurso era possuir diploma de graduação em licenciatura (de qualquer área) ou Pedagogia, sendo que eu possuía formação em licenciatura em Ciências Sociais, também pela UFRGS. Assim, comecei a trabalhar com uma espécie de assessoria pedagógica junto a coordenações de cursos de graduação, onde desenvolvi ações relacionadas a avaliação curricular e institucional, acompanhamento de estágios e regulação do Ensino Superior. Esta experiência profissional me permitiu lançar um outro olhar – desde os “bastidores” – acerca da Universidade e do ensino de graduação, diferente daquele que eu havia experienciado como aluna. Além de me proporcionar reflexões sobre a constituição de uma identidade profissional em torno da educação e da atuação como licenciada, esta experiência me possibilitou tomar como objeto de estudo o ensino em interface com a Antropologia (Schweig, 2013a), já que esta era a perspectiva de formação que me constituía mais fortemente.

Concomitantemente ao trabalho como técnica-administrativa, e já tendo ingressado no Doutorado em Antropologia Social em 2011, assumi um contrato de 20 horas como professora substituta no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS, a partir de abril de 2012, para atuar na área de Sociologia da Educação. Assim, durante quase dois anos, ministrei a disciplina Sociologia da Educação, de caráter obrigatório, a alunos de diversos cursos de licenciatura da UFRGS, onde pude ter minha iniciação na prática da docência, voltada à formação de professores. Durante três

³ No original, “tracing of associations”.

semestres (2012-2, 2013-1 e 2013-2) também me foi designada uma turma de uma disciplina eletiva (Sociologia da Educação: tópicos especiais I), para a qual tive liberdade para elaborar um plano de ensino a partir de meus interesses de pesquisa. Aproveitando minha formação em Antropologia, propus um programa de estudos de Antropologia da Educação, área inexistente no Departamento e na Faculdade de Educação como um todo.

A experiência de elaborar e ministrar esta disciplina (relatada em Schweig, 2013b) fez com que eu me deparasse com a existência de escassa produção antropológica sobre educação, tendo encontrado dificuldades para reunir material em língua portuguesa para recomendar aos alunos. No entanto, essa escassez contrastava com o retorno positivo que eu recebia dos estudantes, onde era visível a importância que eles atribuíam à aprendizagem do ponto de vista antropológico para a formação docente em seus cursos de licenciatura. Esta vivência foi me instigando cada vez mais a pensar as interfaces entre Antropologia e Educação e a indagar as causas desta lacuna relacionada à constituição de um campo específico de investigação no Brasil. Especialmente, me incomodava a distância existente entre as discussões teóricas “de ponta” que eu havia aprendido nas leituras e debates no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) e as reflexões que eu encontrava, sobre educação e escola, que levavam em conta “questões culturais”.

Ao final de 2012, fui convidada para atuar junto a um curso de extensão direcionado a professores de Sociologia no Ensino Médio, sob responsabilidade do Laboratório Virtual de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS) vinculado ao Departamento de Sociologia da UFRGS. Neste curso, de caráter semipresencial, fui responsável por planejar um Módulo sobre “Diversidade no Ambiente Escolar” e exercer a docência no Polo da cidade de Porto Alegre⁴, além de participar na organização do material de apoio do curso, em formato de livro (Meirelles; Schweig; Pereira; Raizer, 2013). A experiência docente neste curso me possibilitou uma imersão na problemática do ensino de Sociologia nas escolas, tanto a partir de leituras,

⁴ O curso “Ensino de Sociologia para professores do Ensino Médio”, foi realizado a partir do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, do Ministério da Educação, em cinco Polos de Educação a Distância no estado do Rio Grande do Sul. Foram ofertadas ao todo 250 vagas para professores da rede pública de ensino.

quanto tendo contato com relatos das realidades vivenciadas pelos professores participantes do curso. Ao buscar material para ministrar as aulas, mais uma vez chamou-me atenção a inexistência de antropólogos dedicados a produzir na interface com a Educação. Desse modo, mesmo quando se discutia temas como “cultura”, “identidade”, “diversidade”, os autores, em sua maioria, tinham trajetórias no âmbito da Sociologia ou, mesmo, da História.

Assim, esta intensa experiência profissional e acadêmica, que me fez transitar (muitas vezes em um mesmo dia) entre os papéis de técnica-administrativa, professora e aluna de pós-graduação, teve como eixo central a educação e uma busca constante em relacioná-la à perspectiva antropológica, a qual é determinante em minha formação acadêmica desde o início da graduação em Ciências Sociais. Quando, em meados de 2013, tenho afastamento das atividades profissionais e retomo a pesquisa do doutorado, o comprometimento vivido com o tema foi determinante. Reformulei meu projeto inicial de tese, e me reaproximei de leituras de autores como Tim Ingold, Jean Lave e Sheila Jasanoff, buscando conectar o debate contemporâneo aprendido no PPGAS com as inquietações sobre educação e sobre o ensino de Sociologia, que vinham me perseguindo no âmbito profissional. Ou seja, esta tese é fruto de cruzamentos entre os questionamentos vividos profissionalmente e os questionamentos antropológicos que também me acompanhavam academicamente.

Algumas ideias de Tim Ingold ajudam a dar sentido a esses cruzamentos. O autor comenta a respeito de duas dimensões constitutivas da Antropologia (Ingold, 2014). A primeira delas seria seu “compromisso ontológico”, ou seja, o engajamento direto, prático, com o mundo, já que só fazemos Antropologia quando “colamos” o nosso movimento com o movimento dos outros no mundo. Seguindo seu ponto de vista, entendo que esta tese nasce do comprometimento prático e existencial vivido com o ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Nasce também da aposta de que “colar” a perspectiva da Antropologia contemporânea com a prática da docência e da aprendizagem de Sociologia nos permite “trazer novas coisas à vida” (Ingold, 2012); nos permite seguir por caminhos pouco trilhados, trazendo ganhos tanto para a prática antropológica quanto para a prática de estudantes e professores.

Assim, nesse processo, alguns questionamentos nascidos na atividade docente me foram recolocados pela crítica antropológica. Por exemplo, ao invés de tomar a “sociedade”, ou os “fenômenos sociais”, como objetos dados das Ciências Sociais – pressuposto que está na base de diversos autores que buscam legitimar o ensino da Sociologia na escola – busco explorar o potencial de perspectivas teóricas que se constituem na crítica à especificidade do “social” enquanto uma dimensão ontológica em separado e em oposição à “natureza”. (Latour, 2005; Jasanoff, 2004). Da mesma forma, ao invés de ter como pressuposto perspectivas mais hegemônicas acerca da educação, as quais, sob influência da ciência cognitiva, a entendem como um processo particularmente mental de transmissão de representações, cerrada em um movimento unívoco que vai do cru (concreto) ao refinado (abstrato) (Lave & Packer, 2011), busco explorar a perspectiva da “cognição situada”, da aprendizagem como uma prática social que, por mais formal e “conceitual” que pretenda ser, pressupõe uma dimensão indissociável de “educação da atenção” (Ingold, 2010).

Retornando às ideias de Ingold (2014), além do compromisso ontológico, a segunda dimensão do conhecimento antropológico seria justamente seu aspecto de “educação”, a qual, em seu entendimento, merece ser resgatada em contraposição à ênfase demasiada no relato etnográfico. A Antropologia, por meio da prática da observação participante, seria ela mesma uma “correspondência educacional com a vida real”. Ela pressupõe “prestar atenção” (*attend*) ao que os outros dizem e falam; implica, além de produzir proposições sobre o mundo, o desenvolver de habilidades de percepção e capacidades de julgamento. Nesse sentido, aproximar a Antropologia do tema do ensino e da educação – ainda mais quando se trata do ensino de Ciências Sociais – nos faz refletir sobre a própria aprendizagem e produção do conhecimento antropológico. Para além de um método, a observação participante (assim como a docência, na forma em que pretendo apresentar no desenrolar da tese) é um “modo de trabalhar” comprometido e atento.

Nesse sentido, vivenciando a observação participante como este modo específico de trabalhar e de me relacionar, comecei a pesquisa de campo propriamente em maio de 2013, quando passei a observar as práticas de ensino e aprendizagem da Sociologia em duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre. Posteriormente, a partir de setembro do

mesmo ano, até junho de 2014, me dediquei de modo mais cuidadoso ao processo de aprendizagem da docência da Sociologia, realizando observação participante junto ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) das Ciências Sociais da UFRGS e junto à disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais. Em ambos acompanhei estudantes, bolsistas, estagiários, professores da Universidade e professores supervisores das escolas em suas atividades em torno do ensino de Sociologia.

É importante dizer nesta introdução que também participam, das associações que propiciaram esta tese, as contribuições do grupo de pesquisa SobreNaturezas⁵, o qual agrega pesquisadores e estudantes dos Programas de Pós-graduação em Antropologia da UFRGS e em Educação da PUCRS. Foi por meio do grupo que cheguei a realizar o estágio de doutorado sanduíche no College of Education da University of Saskatchewan, na cidade de Saskatoon, Canadá, entre junho e outubro de 2014. No estágio, tive como supervisor Paul Orlowski, que foi professor de Sociologia⁶ em escolas secundárias canadenses por quase vinte anos e agora se dedica à formação de professores na Universidade. Também estabeleci profícuo diálogo com a professora Janet McVittie, que forma professores na área das ciências da natureza dentro da abordagem da “pedagogia do lugar” e da “educação para aprendizagem”. Ainda durante este período, em agosto de 2014, participei de uma missão de estudos, organizada por meu supervisor, para a Finlândia com o objetivo de conhecer o sistema educacional finlandês. Durante quinze dias, junto a um grupo de vinte professores canadenses, assistimos a palestras nas Universidades de Helsinki e Turku, visitamos escolas e debatemos sobre educação.

Tanto a experiência no Canadá quanto na Finlândia expandiram as perspectivas de meu trabalho de campo inicial. Ter relatos da experiência docente do meu supervisor, conviver com professores canadenses que cursavam pós-graduação e conhecer o contexto educacional de dois países fez com que eu percebesse continuidades e especificidades da educação

⁵ O grupo vem discutindo processos de ambientalização social, além de debater as implicações da crítica às dicotomias, como natureza e cultura, para a Educação e para a Antropologia. Ver: <http://www.sobrenaturezas.blog.br/>

⁶ No Canadá e em diversos países de língua inglesa, nos currículos escolares estão os “Social Studies”, que possuem especificidades em relação à Sociologia do Ensino Médio brasileiro.

brasileira e do modo como a Sociologia e as Ciências Sociais se fazem presentes na escola. Mesmo que os registros feitos durante estas experiências não apareçam diretamente ao longo do texto, considero que fizeram parte do trabalho de campo e de minha educação da atenção com relação às questões observadas “em casa”.

Organização dos capítulos

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles busco retomar origens do debate entre Antropologia e Educação, em alguns dos seus vários sentidos, tanto em âmbito mundial como no contexto brasileiro. São investigadas algumas das dificuldades de diálogo entre esses dois campos de conhecimento, especialmente no Brasil. Além disso, neste capítulo situo a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa, apresentando o processo de inserção em campo e formulação das problemáticas que a perpassam. Para isso, são apresentadas as referências teóricas fundamentais que embasam a investigação, além dos principais participantes com quem dialoguei ao longo do trabalho de campo.

A proposta do segundo capítulo é refletir sobre os espaços de aprendizagem da prática da docência desde o âmbito da Universidade e do que prevê o currículo da licenciatura em Ciências Sociais, especialmente no que diz respeito às concepções de prática. Para isso, apresento um breve histórico das diretrizes para formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, além de algumas informações acerca da construção do atual projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS. Ao identificar que o Estágio Docente em Ciências Sociais se configura como o momento privilegiado de acesso às práticas da docência, apresento algumas questões que dizem respeito a ele, desde o âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS.

Nos capítulos três e quatro, busco situar a reflexão sobre a aprendizagem da docência da Sociologia desde o ambiente da escola, seja narrando as vivências junto ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) das Ciências Sociais, às experiências dos estagiários da licenciatura nas escolas, bem como às primeiras escolas das quais me aproximei. Nesse sentido, as narrativas estão organizadas a partir de temáticas. No capítulo três abordo o processo de se tornar um praticante habilidoso da docência de Sociologia, que perpassa a dimensão da participação em comunidades de prática, bem como a aprendizagem de contextos. Por fim, abordo o papel das histórias narradas nas aulas de Sociologia. No capítulo quatro discuto o modo como delimitações de conceitos sociológicos, assim como os limites dos materiais, se mostram mais fluidos quando olhamos a prática cotidiana mais de perto. Discuto a noção de coprodução para pensar a Sociologia na escola e finalizo refletindo sobre a dimensão do corpo na aprendizagem da docência da Sociologia.

DESCOBRINDO EMARANHADOS

Como mencionado na introdução, esta pesquisa nasce de questionamentos a respeito das relações entre Antropologia e Educação⁷. Sob diferentes ângulos, percebi uma carência de estudos antropológicos sobre o contexto escolar ou de um diálogo mais aprofundado da Antropologia contemporânea com questões pertinentes aos atores comprometidos com a educação, a escola ou mesmo com o ensino de Ciências Sociais. Dessa forma, neste capítulo, dedico algumas páginas a caracterizar o debate entre Antropologia e Educação e a problematizar os motivos para a dificuldade de constituição de um campo de estudos em Antropologia da Educação no Brasil. Desse modo, objetivo constituir um pano de fundo que situe a opção teórica e metodológica que foi tomando corpo ao longo da pesquisa de campo.

Cabe ressaltar que ao se traçar interfaces entre Antropologia e educação, é possível identificar inúmeras possibilidades de recortes e níveis de aproximação. De um lado, a “cultura”, conceito sob o qual se funda a tradição antropológica, apresenta uma grande diversidade de sentidos, divergências e implicações teóricas, chegando até a questionamentos acerca da própria pertinência de sua utilização (Abu-Lughod, 1991). Por outro lado, o

⁷ Utilizo “Educação”, com inicial em letra maiúscula, quando me refiro ao campo acadêmico de estudos do tema. Quando utilizo a palavra “educação” com inicial em minúscula, reporto-me amplamente ao objeto de reflexão, bem como às experiências empíricas nomeadas como tal.

que se entende por “educação” pode ser bastante amplo e múltiplo, dada a conformação interdisciplinar do campo de estudos da Educação e suas linhas de investigação, onde figuram desde apropriações de métodos e conceitos da Antropologia, até subcampos de pesquisa como os “Estudos Culturais”. Passo, então, a fazer um recorte dessas interfaces, pertinentes a esta pesquisa, desde os chamados clássicos da Antropologia e especialmente sobre o debate no âmbito da Antropologia brasileira.

1.1. Educação e/como cultura desde os clássicos

Carlos Rodrigues Brandão (2009) lembra que nos índices onomásticos, ao final das etnografias clássicas que fundam o pensamento antropológico (de Bronislaw Malinowski e Franz Boas a Radcliffe-Brown e Edmund Leach), o verbete “educação” e seus derivados sempre figuraram, mesmo que com pouco destaque. Com efeito, os estudos clássicos sobre “sociedades primitivas” implicaram na análise de aspectos envolvidos na “transmissão” da cultura, na necessidade de aprender a ser membro de uma determinada comunidade, na aquisição de sentimentos e disposições emocionais e em rituais de iniciação de jovens na vida adulta. Assim, se os antropólogos clássicos pouco falaram especificamente sobre educação em suas etnografias, isso se dava pois eles não observavam processos formalizados de ensino e aprendizagem aos moldes ocidentais. Nos grupos onde realizavam pesquisa não fazia sentido conceber um processo educativo em separado das demais atividades da vida cotidiana. Dessa forma, é somente em um sentido amplo e de modo quase que inerente e sinônimo de “cultura” ou de “práticas sociais” que Brandão situa uma precoce tematização da “educação” na Antropologia (Brandão, 1981).

Diferentemente da Antropologia, nota-se que a Sociologia, no contexto de seu surgimento e afirmação enquanto ciência, demonstrou uma preocupação inicial com a educação enquanto objeto de estudo privilegiado, especialmente por parte de Émile Durkheim, que dedicou algumas de suas

obras ao tema⁸. A educação, sob um olhar sociológico, ganha lugar central para o teórico francês, pois seria o meio pelo qual o ser humano se torna um “ser social”, isto é, a maneira como o sujeito é socializado no universo de valores morais da sociedade à qual pertence (Rodrigues, 2004). Nesse sentido, dentro de certa perspectiva “relativista” da educação, que leva em consideração as variações culturais e históricas em termos dos conteúdos morais e modos de ensinar, para Durkheim a educação tem uma importância central no sentido de manter a coesão social, inculcando “o espírito de disciplina”, o senso de “adesão ao grupo” e a “autonomia moral” necessários à vida em sociedade (Durkheim, 1978).

De outra parte, artigos de revisão sobre Antropologia e Educação têm frequentemente situado o surgimento da educação, enquanto um objeto circunscrito da investigação antropológica, somente na tradição culturalista da Antropologia norte-americana. Esta tradição se inicia com Franz Boas e suas críticas ao sistema escolar norte-americano (Gusmão, 1997), sendo posteriormente desenvolvida por Margaret Mead, nos anos 30 (Dauster, 2007), especialmente no livro “Growing up in New Guinea: a comparative study on primitive education”, de 1930. Neste livro, ao definir educação como “o processo pelo qual um indivíduo em crescimento é induzido à sua herança cultural” (Mead, 1930, p.262), Mead tem sempre presente uma comparação entre a educação na Nova Guiné e a educação escolar norte-americana, no que tange aos métodos de ensino, ao disciplinamento e ao conteúdo cultural transmitido, buscando romper com ideias relacionadas à existência de uma “natureza humana” ou de características inatas.

Desse modo, ao dar ênfase ao processo de transmissão cultural na construção da personalidade, Margaret Mead está dialogando e se diferenciando de teorias psicológicas e psicanalíticas - como as de Freud e Piaget - que já eram apropriadas pelo campo da pedagogia, abrindo caminho para um diálogo interdisciplinar com as Ciências da Educação. Além disso, ao tratar os processos de ensino e aprendizagem como tendo um papel central na transmissão da cultura, dentro da perspectiva culturalista, a obra de Mead abre caminho para que a educação se torne um objeto delimitado e

⁸ Obras de Durkheim como “A educação moral”, de 1902, “Educação e Sociologia”, publicada em 1922, e “A evolução pedagógica na França”, fruto de palestra proferida em 1904.

privilegiado de interesse da Antropologia. Pode-se observar uma tendência no pensamento da autora de vincular a educação à “reprodução da tradição”, dando maior ênfase aos modos como valores culturais são transmitidos e reproduzidos por meio da educação e menor atenção às possíveis invenções e criações por parte dos sujeitos ao longo do processo educativo. Se estabelecermos um paralelo, também não vemos como foco das preocupações de Durkheim, dentro da perspectiva funcionalista, a capacidade de crítica ou de “agência” dos sujeitos ao longo do processo educativo. O sociólogo francês ressalta o caráter coercitivo da educação enquanto um “fato social” – o que se articula a seu projeto de delimitação e afirmação da Sociologia como ciência, em contraposição à Psicologia e demais áreas do conhecimento.

Assim, enquanto Durkheim funda o campo de estudos da Sociologia da Educação, há um consenso que situa a origem do campo da Antropologia da Educação a partir da tradição culturalista norte-americana. De fato, é nos Estados Unidos que se observa um grupo maior de pesquisadores voltados ao subcampo da Antropologia da Educação, dedicando-se a pensar questões relacionadas especialmente à educação escolar e à diversidade. Em termos institucionais, em 1968 foi fundado o Council on Anthropology and Education (CAE), ligado à American Anthropological Association, cujo boletim informativo se transforma, em 1978, na Revista *Anthropology and Education Quarterly*, que até hoje reúne produções em torno da temática.

Jewett & Shultz (2011) fazem uma revisão acerca dos trabalhos etnográficos realizados no contexto escolar norte-americano desde então e identificam, até hoje, a tendência de um entendimento da escola como uma “instituição de transmissão da cultura”, que enfoca o modo como ela reproduz um determinado padrão cultural, não atentando para a diversidade racial, étnica e socioeconômica dos estudantes. Segundo Anderson-Levitt (2011), a ênfase das pesquisas em torno das possibilidades de “sucesso” ou “fracasso” de diferentes grupos no ensino formal⁹ se atrela a preocupações políticas em torno do sistema escolar norte-americano, o que faz a Antropologia da

⁹ Ao analisar artigos publicados na Revista *Anthropology and Education Quarterly*, entre 1995 e 2005, Anderson-Levitt (2011, p. 18) demonstra que 63% estão relacionados à escolarização, sendo que destes, 52% versam sobre o “fracasso” e o “sucesso” escolar. Os demais artigos, que não enfocavam a escolarização, discutiam temas que permeavam cultura, etnicidade, língua e identidade.

Educação norte-americana ter, no geral, uma forte dimensão “aplicada”, isto é, comprometida com a resolução de problemas do sistema educacional.

Em diferentes contextos nacionais, observa-se especificidades no desenvolvimento de um campo de estudos em Antropologia da Educação. Como observa Anderson-Levitt (2011), nos países escandinavos, no contexto do Estado de bem-estar social, as preocupações de uma Antropologia da Educação não giram em torno das possibilidades de “sucesso” escolar, mas em relação à criação de ambientes seguros para o desenvolvimento das crianças e para suas formas de integração em grupo. Na Alemanha, encontra-se uma Antropologia da Educação influenciada pela história das mentalidades francesa. Uma Antropologia da Educação de cunho mais filosófico se desenvolveu em países como Polônia, Espanha e Itália (idem, 2011, p. 15-16).

Na Inglaterra, por outro lado, há uma importante tradição de etnografias realizadas em escolas produzidas não dentro de uma proposta de diálogo entre Antropologia e Educação, mas a partir da tradição da Sociologia, influenciadas pelo interacionismo simbólico – tendo como exemplo Peter Woods (1986). Em minha experiência no Canadá, na University of Saskatchewan, pude perceber uma forte preocupação com relação aos processos de escolarização da população indígena, o que em boa medida se aproxima dos estudos sobre sucesso escolar nos Estados Unidos. Pesquisadores na interface entre Antropologia e Educação demonstravam preocupação com a incorporação de “metodologias indígenas de aprendizagem” (“indigenização” da escola e da universidade) e com a “descolonização” da educação, de modo a desconstruir o “eurocentrismo” dos modelos escolares e a contemplar a diversidade desses grupos dentro da educação formal (Battiste, 2013).

Com entendimentos e comprometimentos distintos, no entanto, nota-se que de um modo geral as diferentes Antropologias da Educação ao redor do mundo têm em comum o fato de levarem em conta ou dialogarem, em alguma medida, com os processos educacionais que perpassam a instituição escolar. Isso ocorre em função da crescente hegemonia dos sistemas nacionais de escolarização em massa pelo mundo nas últimas décadas. Como esta tese também possui estreita relação com o contexto da escola, é importante discutir qual a especificidade do olhar antropológico contemporâneo aos

processos de escolarização. Ao contrário de compreender o movimento de disseminação da instituição escolar pelo globo de maneira unívoca ou difusionista, a perspectiva antropológica nos faz atentar para suas especificidades e ressignificações, levando em conta movimentos heterogêneos e experiências locais.

De fato, alguns autores têm afirmado que, independentemente de onde é implementada, a escola impõe uma intrínseca "forma escolar de socialização", que tem suas origens na Europa, se atrela ao desenvolvimento do sistema capitalista e se espalha pelo mundo (Vincent, Lahire; Thin, 2001). Proponentes da chamada "teoria da cultura mundial", argumentam que estamos diante de um processo de padronização crescente dos princípios e políticas educacionais ao redor do globo: a educação é cada vez mais consensualmente entendida como um direito universal e como tendo impacto positivo na economia; há processos de escolarização obrigatória e de massa generalizados; há a tendência a um núcleo curricular comum nas escolas; mantém-se o princípio da sala de aula em forma de palestra para toda a turma e o predomínio do "trabalho sentado" (Anderson-Levitt, 2003, p. 5). No entanto, este modo hegemônico de educação e socialização possui suas contradições. Ao invés de pensar em termos de um único modelo consensual, disseminado e adotado por todas as nações, Anderson-Levitt (2003, p.15) propõe que se entenda esse suposto modelo em aberto, como um "debate transnacional". Segundo a autora, é preciso reconhecer que os mesmos princípios educacionais podem ter significados diversos em diferentes lugares, sendo apropriados por agentes em conflitos políticos ou pedagógicos situados. Além disso, um olhar antropológico minucioso tende a reparar a existência de lacunas entre modelos educacionais ideais e o comportamento real dos sujeitos no cotidiano.

Considerar a dimensão da prática – ao invés apenas de reproduzir postulados ou modelos pedagógicos como se contivessem em si os processos de vida em que estão enredados – talvez seja uma das especificidades que o olhar antropológico contemporâneo oferece acerca do tema da educação. Com efeito, Pelissier (1991), ao traçar tendências sobre estudos em Antropologia da Educação, discute a necessidade de se superar algumas dicotomias no estudo do tema, rompendo com divisões presumidas entre ensino formal e ensino não formal, por exemplo. A autora discute a

necessidade de se levar em conta a agência dos sujeitos, a “aprendizagem na prática”, para se compreender os processos de educação como objetos privilegiados da Antropologia.

Assim, dentre os desafios para se pensar uma Antropologia da Educação contemporânea, interessa-me especialmente para esta pesquisa, correntes teóricas que busquem, em primeiro lugar, justamente desfazer algumas dicotomias articuladas entre si e reiteradas pela tradição ocidental, tais como natureza e cultura, mente e corpo, nós e eles, ensino formal e informal. Essas dicotomias acabam por ser reproduzidas em abordagens culturalistas, ou difusionistas, já que estas dão prioridade ontológica à cultura, separando-a de outras dimensões da vida. Como afirmam Mcdermott & Raley (2011, p. 39), “a verve teórica da tradição [dos estudos de cultura e personalidade] ruiu e rapidamente desapareceu das correntes dominantes da Antropologia, exceto pela continuidade de sua utilização na Antropologia da Educação” (tradução minha). Nesse sentido, a superação dessa influência culturalista se faz importante de modo a articular o debate teórico contemporâneo em Antropologia com o tema da educação.

Em segundo lugar, para realização desta pesquisa interessam correntes teóricas comprometidas em desenvolver entendimentos propriamente antropológicos acerca do processo de aprendizagem, não reproduzindo perspectivas intelectualistas e mentalistas. Estas últimas, calcadas na psicologia cognitivista, têm informado alguns estudos etnográficos sobre educação que acabam por tomar a “aprendizagem” de um modo não-problemático, ou como uma “caixa preta” (nos termos de Latour, 2000). Em vista disso, é importante que uma abordagem antropológica parta de uma problematização de certas noções centrais pertinentes ao que se entende por educação e pela prática de aprender.

Isto posto, antes de discutir o modo como a busca por estas abordagens esteve presente e guiou a pesquisa de campo, dedico-me na próxima sessão a situar o debate entre Antropologia e Educação no Brasil, atentando também para a interface com a temática do ensino de Sociologia na escola.

1.1.1. Antropologia e Educação no Brasil

Ao se realizar um levantamento da produção brasileira sobre as relações entre Antropologia e educação, é possível verificar uma escassez de trabalhos que busquem circunscrever, ou falar desde, um subcampo delimitado da Antropologia da Educação. Para Gusmão (1997), menos do que constituir um subcampo, Antropologia e Educação no Brasil “parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à Antropologia a condição de ciência e à Educação, a condição de prática”. Assim, a autora percebe que, a partir dessa divergência fundamental, há uma série de acusações, reducionismos e desconhecimento mútuo entre profissionais dos dois campos. Dessa forma, por mais que encontremos temáticas comuns em linhas de pesquisa de Departamentos e Programas de Pós-graduação em Antropologia e em Educação (como cultura, etnicidade, gênero, identidade, etc), as fronteiras permanecem: antropólogos pouco assumem a educação como objeto privilegiado de estudo para pensar estes temas; pesquisadores do campo da Educação pouco se apropriam dos debates teóricos contemporâneos levados a cabo pela Antropologia, no que tange às temáticas por eles estudadas.

Este distanciamento, ou divisão de tarefas, pode ser creditado, como afirmam alguns autores, ao caráter “aplicado”, “interventivo” ou inevitavelmente “civilizatório” da educação e, conseqüentemente, dos estudos em Educação, campo iminente interdisciplinar e plural. O peso do passado da Antropologia, constituída em meio ao projeto colonizador europeu, apresenta obstáculos para que se pense a prática da disciplina fora dos domínios da pesquisa acadêmica em sentido estrito (Leal & Anjos, 1999). Com efeito, essa questão parece ter uma expressão bastante forte no Brasil, já que a própria atuação profissional “extramuros” do antropólogo constitui-se em um debate que vem ganhando visibilidade, mas que ainda é bastante incipiente (Silva, 2001). Desse modo, como o debate acerca da educação sempre é, de algum modo, passível de ser vinculado à intervenção prática, este seria relegado pela Antropologia ao campo de estudos da Educação, constituindo-se historicamente como de pouco interesse à pesquisa antropológica.

Como consequência, são raros os antropólogos que têm suas carreiras dedicadas ao estudo da educação, a não ser como um tema que tangencia seus interesses centrais vinculados a outras temáticas mais consolidadas dentro da Antropologia. Temos como exemplo o caso da educação indígena, vinculada à etnologia (Silva & Ferreira, 2001; Gomes, 2006), a qual apresenta a maior produção em termos do debate que tangencia a educação dentro da Antropologia; ou o ensino religioso (Giumbelli, 2009, 2010; Braga, 2008; Santos, 2013), vinculado aos debates da Antropologia da Religião; ou, ainda, estudos a partir da temática da juventude (Novaes, 2009). Além disso, outro aspecto que chama atenção são as recentes produções de antropólogos sobre questões em torno da educação induzidas por políticas públicas educacionais que afetam ou dizem respeito a grupos que tradicionalmente já eram alvo de seus interesses de pesquisa. Este aspecto se reflete no levantamento feito por Gusmão (2009) com relação às pesquisas apresentadas em Grupos de Trabalho de Congressos da Associação Brasileira de Antropologia (entre 2000 e 2008) que possuíam como tema o ensino e a educação. Nota-se que nesses trabalhos há a tendência de figurarem grupos e temas tradicionais à Antropologia (como camponeses, indígenas, quilombolas, movimento negro, questões de gênero), analisados em sua interface com a educação.

Um exemplo disso é uma recente série de trabalhos produzidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que se utilizam da metodologia etnográfica e têm como universo de pesquisa a escola básica. A maioria dos trabalhos foi orientada por Yvonne Maggie e tem relação com um projeto de avaliação da implementação de políticas públicas¹⁰. Os trabalhos defendidos têm como temas o sucesso e o fracasso escolar (Encarnação, 2007; Nunes, 2008; Costa, 2009) e a qualidade da educação (Lage, 2010). Em nenhum deles é feita menção a uma “Antropologia da Educação” ou foi problematizada a questão da educação frente à Antropologia. Como referenciais teóricos centrais, figuram Philippe Perrenoud, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Maria Alice Nogueira, entre outros, os quais são bastante utilizados em estudos da

¹⁰ São elas: As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Ministério da Educação; e o Programa “Sucesso escolar”, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Maggie, 2006).

Sociologia da Educação – no entanto, os trabalhos partem da perspectiva etnográfica.

Com efeito, a recente incorporação da “diversidade” no âmbito das políticas de educação tem chamado atenção de antropólogos para refletirem sobre o impacto da inclusão de grupos minoritários e suas relações com o Estado. Observa-se políticas como as ações afirmativas nas universidades, que incluem reserva de vaga para negros e indígenas; a Lei 11.645/2008, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das escolas públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio, entre outras. No âmbito do Ministério da Educação foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI) que implementa políticas educacionais em diferentes âmbitos e com diferentes populações-alvo¹¹. Dentre as inúmeras políticas voltadas à “diversidade”, as quais têm chamado a atenção de antropólogos para a educação, ganha maior destaque a educação indígena. Desde a Constituição de 1988, que reconhece a diversidade cultural indígena e estabelece direitos diferenciados, bem como com a posterior aprovação da Resolução CNE/CEB nº 3/99, que trata das diretrizes de funcionamento das escolas indígenas, há uma demanda para se pensar como o sistema oficial de ensino pode reconhecer e incorporar não apenas o ensino da língua, mas processos próprios de aprendizagem dos grupos indígenas, na chamada “educação escolar indígena diferenciada”.

Contudo, mesmo observando-se um número considerável de trabalhos voltados à educação indígena, bem como a mobilização de antropólogos em torno dos direitos educacionais indígenas, Aracy Lopes da Silva (2001) discute as dificuldades em se constituir um campo da Antropologia da Educação no Brasil. Segundo a autora, dentre estas dificuldades está a reprodução da distinção entre uma Antropologia que corresponderia a um “núcleo duro” teórico da disciplina e uma Antropologia que se preste a um “uso engajado”:

¹¹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) atua nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação e direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Pode-se conferir seus programas e projetos em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em 25 de janeiro de 2015.

“(...) plantou-se uma clara separação entre os temas de pesquisa, universo do trabalho intelectual (dualismo, cosmologias, noção de pessoa, corporalidade, parentesco, simbolismo ritual, e outros), e as áreas e modos da militância indigenista (a educação se apresentando como um campo fértil para o exercício da responsabilidade social do antropólogo, para a intervenção crítica em processos de exclusão e de desrespeito a direitos sociais)” (Silva, 2001, p. 32).

Nota-se aqui um distanciamento entre uma teoria antropológica “de ponta” e a “prática social” do antropólogo em torno da reivindicação de direitos. Silva (2001) afirma a necessidade de se superar essa distinção através da proposta de uma “Antropologia crítica da educação escolar indígena”, realizando-se uma problematização teórica sólida a respeito da escolarização indígena, em sintonia com discussões teórico-metodológicas atualmente em curso na Antropologia. Para ela, a aproximação com os debates teóricos contemporâneos da Antropologia contribuiria para superar a predominância de um “registro pedagógico-reivindicativo em que a discussão sobre a educação escolar indígena tendeu, por muito tempo, a se assentar” (Silva, 2001, p. 22). Trata-se, portanto, de trazer ao centro do debate antropológico a escolarização indígena, de modo a torná-la um objeto privilegiado de uma Antropologia da Educação.

É importante atentar para o fato de que, se no Brasil a educação ganha atenção da Antropologia a partir da reivindicação do direito à educação indígena diferenciada, nos Estados Unidos, como vimos, os estudos antropológicos sobre educação também tomaram forma a partir da reivindicação de melhoria da educação escolar das minorias étnicas e das camadas sociais excluídas. Ainda assim, como afirma Gomes (2006, p. 317), em ambos os países “o empenho político pela melhoria das condições da educação escolar em sua fase inicial não se fez acompanhar de uma discussão teórica suficientemente estruturada”. Se no Brasil, Silva (2001) indica um distanciamento entre a discussão da etnologia sul-americana em relação à educação indígena; nos estados Unidos, como foi visto anteriormente, os estudos antropológicos sobre educação carregam ainda uma forte marca culturalista (McDermott & Raley, 2011).

Em revisão sobre os estudos de Antropologia da Educação na Argentina, Milstein et al. (2006) indicam um cenário que pode ser posto em

paralelo. Diferentemente do Brasil, há um volume considerável de pesquisas antropológicas sobre a educação formal no país, especialmente a partir dos anos 80, bastante pautados pela “agenda pública” em termos da educação, considerando o contexto de reforma do Estado argentino e mudanças nas políticas educacionais. Contudo, assim como no Brasil, as autoras ressaltam a não problematização acerca da constituição de um campo propriamente de Antropologia da Educação, além de também apontarem no sentido de um distanciamento em relação às problemáticas dominantes no campo antropológico:

“Esto há producido una suerte de desplazamiento hacia la utilización de conceptos y la definición de problemas que se distancia del debate al interior del campo antropológico y se desliza hacia formas propias de los discursos normativos de la pedagogía”. (Milstein et al., 2006, p. 84)

No entanto, se de um lado encontra-se no Brasil uma escassa dedicação dos antropólogos a refletirem sobre o tema da educação, à luz das questões contemporâneas da teoria antropológica, por outro, encontra-se, no âmbito de Programas de Pós-graduação em Educação, uma vasta produção de “etnografias em sala de aula”, realizadas por profissionais formados nas mais diferentes áreas. Segundo Dayrell (1996, p.136), nos estudos do campo da Educação, até a década de 1980, a instituição escolar era compreendida nos marcos de análises macroestruturais, seja através de vertentes “funcionalistas” (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), seja por meio das “teorias da reprodução” (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis, entre outros). Este cenário começa a mudar a partir dos anos 80 quando há um esgotamento na utilização dessas explicações teóricas e ressurgem uma ênfase na questão da subjetividade, de modo a superar os “determinismos sociais”. É neste contexto, que a escola passa a ser compreendida como um “espaço sociocultural” (Dayrell, 1996) e as metodologias qualitativas, dentre elas a etnografia, passam a ser apropriadas pelos estudos do campo da Educação. Alguns antropólogos vêm problematizando os limites dessas apropriações do método etnográfico em pesquisas educacionais – dentre eles, Valente (1996), Fonseca (1999) e Rocha (2005) – ressaltando a necessidade de um aprofundamento teórico e

epistemológico em relação ao método etnográfico, que não deve ser utilizado como uma simples “técnica” de pesquisa.

É importante constar que, ainda em relação ao levantamento feito por Gusmão (2009), nos trabalhos apresentados nos Congressos da Associação Brasileira de Antropologia, em Grupos de Trabalho sobre educação, o tema do ensino de Antropologia também apareceu de modo expressivo – além de figurar em recentes publicações da própria ABA (Grossi; Tassinari; Rial, 2006 e Tavares; Guedes; Caroso, 2010). Contudo, a grande maioria dos trabalhos nos Congressos discutiu o ensino de Antropologia no nível superior, especialmente dentro do debate sobre o ensino da disciplina para outros cursos de graduação que não as Ciências Sociais. Não foram mencionados trabalhos sobre o ensino no âmbito da educação básica (à exceção de trabalhos isolados que analisaram a presença da noção de “cultura” nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos livros didáticos).

Nota-se que, apesar da Antropologia ter sido induzida a falar sobre educação, em função da implementação de determinadas políticas públicas que dizem respeito ao direito à educação, as normativas legais que reintroduzem a Sociologia no Ensino Médio pouco sensibilizaram os antropólogos a refletirem sobre o impacto desta política educacional ou mesmo sobre a educação básica como um todo. Como demonstra Pereira (2009), a mobilização em torno da reintrodução da Sociologia no Ensino Médio se iniciou junto a sindicatos de sociólogos e teve um espaço de maior visibilidade junto a eventos da Sociedade Brasileira de Sociologia, tanto que se optou pelo nome de “Sociologia” e não “Ciências Sociais” para a disciplina na escola pelo fato de ser mais conhecida socialmente. Entretanto, mesmo tendo sido aprovada com o nome de “Sociologia”, a disciplina que adentra ao Ensino Médio, tem oficialmente por objetivo “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política” (Brasil, 2000). Além disso, é consenso o fato de que o profissional considerado habilitado para o ensino da Sociologia na escola é o licenciado em Ciências Sociais, o qual tem contato com as três disciplinas em sua formação.

Contudo, dificilmente se encontram esforços em torno de pesquisas sobre o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio, tendo sido realizados

por antropólogos¹². Os grupos de pesquisa e Laboratórios de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia nas universidades, em sua maioria são coordenados por professores com formação em Sociologia, além de estarem ligados a Departamentos de Sociologia ou a Departamentos de Faculdades de Educação. Isto denota um fraco envolvimento dos professores de Antropologia dos cursos de Ciências Sociais com o debate em torno da formação do licenciado e futuro professor de Sociologia no Ensino Médio. Nesse sentido, é sintomático que o parecer de avaliadores dos dois livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, aponte como limitação, em ambos, uma fraca exploração dos conceitos da Antropologia nestes materiais (Brasil, 2011).

Com efeito, enquanto a Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia abriu espaço em seus Congressos para o tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio, inclusive através de um evento específico (o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, que teve sua quarta edição em julho de 2015), a atual Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia (antiga Comissão de Ensino) da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) não tem se posicionado quanto à presença da Antropologia na educação básica, a qual se daria junto à disciplina de Sociologia. Assim, diferentemente das instâncias acadêmicas e profissionais da Sociologia, nota-se pouco envolvimento por parte da Antropologia brasileira com relação à educação formal básica e, em outro âmbito, pouco envolvimento com a formação de licenciados. Isto pode ser um reflexo da própria implicação da ABA para com o ensino de graduação em Ciências Sociais, dado o entendimento de que a formação do antropólogo ocorre no

¹² Uma exceção foi encontrada junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo curso de Mestrado possui uma linha de pesquisa em Antropologia da Educação, coordenada por Ceres Karam Brum, a qual também abarca “a questão da formação de professores, bem como a das práticas escolares de ensino em Ciências Sociais e seus respectivos currículos”. Contudo, em um levantamento das dissertações defendidas no Programa, ainda não há trabalhos sobre a escola formal básica, nem sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Informação disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgcsociais/index.php/2015-01-26-19-22-22/identidades-sociais-etnicidade-e-educacao> . Acesso em 25 de janeiro de 2015.

âmbito da pós-graduação, independentemente do curso de graduação anterior¹³.

No Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, há duas dissertações de mestrado recentes defendidas a partir de pesquisa etnográfica em escolas, apesar de não terem como foco a questão do ensino e de não problematizarem a relação da Antropologia com a educação. A primeira delas (Fernandes, 2011) discute a partir da experiência de salas de recursos para altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Porto Alegre, o modo como classificações legais e científicas são postas em prática por professores, alunos e familiares. Já a dissertação de Santos (2013) trata do ensino religioso em escolas públicas de Porto Alegre, dentro de um marco de discussão sobre religião e laicidade, buscando identificar os modos como o “religioso” é definido pelos professores da disciplina de Ensino Religioso. Interessante notar que Santos realiza observação participante em aulas de Ensino Religioso nas escolas, apresentando uma importante reflexão sobre o ensino da disciplina. Contudo não discute diretamente a questão da Educação ou do ensino em seu trabalho, inclusive faz questão de se diferenciar do que chama de “etnografias em sala de aula”, realizadas por pesquisadores do campo da educação em uma “perspectiva mais aplicada” (Santos, 2013, p. 30).

Em suma, após esta breve revisão, nota-se a não tomada da educação ou do processo de aprendizagem como objetos privilegiados por parte da Antropologia, o que, em boa medida, se relaciona à distinção entre a “pesquisa acadêmica” antropológica e a “aplicação prática” educacional. Desse modo, a reflexão desenvolvida por Silva (2001) sobre as relações entre educação indígena e teoria antropológica pode ser deslocada para se pensar a educação como um todo e, de especial interesse aqui, para se pensar a dita

¹³ Em 2007, 2011 e 2013, foram elaboradas cartas direcionadas aos Departamentos de Antropologia das universidades públicas, por parte da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ABA, reforçando a solicitação de não exigência de diploma de graduação em Ciências Sociais para a contratação de professor de Antropologia em concursos públicos, restando apenas a exigência de formação específica quanto ao diploma de Pós-graduação na área. A última manifestação da entidade sobre essa questão pode ser acessada em: http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/11_Comissão_de_Educação_Ciência_e_Tecnologia_-_Sobre_Editais.pdf. Acesso em 14 de junho de 2015.

educação formal básica e sua relação com a Antropologia. Faz-se, portanto, necessário, aproximar a reflexão sobre a educação e sobre a educação escolar básica dos debates teóricos “de ponta” da Antropologia, tomando-as como objetos privilegiados para se pensar problemáticas contemporâneas, bem como fazendo com que o pensamento antropológico contribua com os atuais desafios da escola básica brasileira e com o entendimento dos processos de educação como um todo.

Se muitos dos debates atuais na Antropologia dizem respeito a um esforço de superação de uma série de dicotomias clássicas forjadas no pensamento dito moderno, a separação entre pesquisa acadêmica e aplicação prática também precisa ser problematizada, não servindo como justificativa para o rechaço a determinados objetos de estudo como a educação e a aprendizagem. Da mesma forma, pensando a partir da proposta de “Antropologia simétrica” de Bruno Latour (1994), a reflexão antropológica sobre processos educativos não pode ficar restrita apenas às populações tradicionais, como grupos indígenas, quilombolas, etc, mas necessita também olhar para os processos de educação centrais ou “hegemônicos” em nossa sociedade, mediados pelo Estado e pautados nos saberes científicos, institucionalizados na escola formal.

Assim, independentemente de se contribuir ou não para a delimitação de um campo da Antropologia da Educação, esta pesquisa tem por objetivo alocar a educação, a escola e o processo de aprendizagem de Sociologia/Ciências Sociais, tradicionalmente objetos rejeitados, para o centro da atenção da Antropologia. Nesse movimento, busca-se, por um lado, superar os limites do viés culturalista (e reprodutor de dicotomias) que ainda marca correntes da Antropologia da Educação internacionalmente e, por outro, superar o receio da Antropologia brasileira em se comprometer com questões pertinentes à educação e à escola.

Esses objetivos mais gerais da tese dizem respeito ao compromisso inicial assumido com o tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio e com os sujeitos com quem convivi nos últimos quatro anos – seja enquanto professora, seja como pesquisadora. Aprendi com meus alunos da Faculdade de Educação da UFRGS a importância de aproximar o debate antropológico do processo de formação e da prática docente. Recebi dos professores de Sociologia das escolas e dos licenciandos em Ciências Sociais com quem

dialoguei durante o trabalho de campo, o estímulo para aproximar Antropologia e educação, já que percebia a expectativa deles com relação aos resultados da pesquisa. Nesse sentido, os objetivos desta tese também dizem respeito a um compromisso que não termina neste relato escrito, mas busca ser, nos termos de Ingold (2014), um “movimento para frente”, de se juntar em correspondência com esses sujeitos para “co-imaginar futuros possíveis” onde fronteiras e limites sejam menos determinantes nas práticas da Antropologia e da educação.

1.2. Ao percurso de pesquisa

1.2.1. Produzindo estranhamentos

Por mais que a experiência como professora tenha me proporcionado contato com o tema do ensino de Sociologia, e tenha me colocado questionamentos sobre o debate entre Antropologia e educação, foi somente com o afastamento de minhas atividades como técnica-administrativa, a partir de maio de 2013, que pude iniciar de modo mais sistemático o trabalho de campo. Como eu estava bastante imbuída da discussão mais “normativa” acerca do ensino de Sociologia – tomando contato e produzindo material didático, assim como discutindo propostas de metodologias de ensino no curso de extensão para professores – a opção inicial do trabalho de campo foi pela imersão no ambiente da escola, ainda sem definição clara das questões que me norteariam. Dessa forma, entre maio e agosto de 2013 realizei observação participante em duas escolas da mesma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, sendo uma da rede privada (entre maio e julho) e outra da rede pública estadual (entre junho e agosto). As observações se deram principalmente nas aulas de Sociologia em turmas dos três anos do Ensino Médio. Considero essa como a primeira fase do trabalho de campo, que consistiu em um momento necessário de produção de estranhamentos.

Assim, enfrentei vários desafios nesta primeira aproximação com o ambiente da escola. Um deles consistia na dificuldade de enxergar as experiências vivenciadas ali sem, de algum modo, me deixar “capturar” pela instituição escolar. Ou seja, o desafio consistia em me deixar levar pelo que estava sendo vivido sem reduzir tudo de imediato a categorias do discurso pedagógico – tais como disciplina, currículo, carga horária, conteúdo, planejamento, etc – como se fossem categorias explicativas por si. Se eu estava disposta a romper com um olhar normativo sobre a escola, seria preciso não tomar estes termos como dados de realidade. No entanto, se uma das tarefas básicas da Antropologia consiste em estranhar o que nos é familiar, como ensinou Velho (1978), tornar “exótico” o ambiente da escola requer um esforço bastante grande, dada a difusão social e naturalização desta instituição, bem como de seu modo de socialização, que é extrapolado para outros espaços sociais (Vincent, Lahire; Thin, 2001).

Além disso, o ambiente da escola, e da escola pública em particular, me é especialmente familiar. Toda minha trajetória escolar foi feita em uma escola estadual bastante próxima ao apartamento onde morei durante a infância e adolescência em Canoas, cidade próxima a Porto Alegre. Meu pai, professor de Matemática na mesma instituição, fez parte da equipe diretiva da escola por vários anos, sendo que minha mãe se envolvia em eventuais trabalhos voluntários e meu irmão também era aluno da escola. Dessa forma, desde cedo tivemos acesso privilegiado aos bastidores da escola pública, seja transitando pelos corredores administrativos, seja pelas conversas frequentes em casa sobre os problemas da gestão escolar, seja participando dos períodos de greve dos professores.

Desse modo, no início das observações nas duas escolas, tudo parecia seguir um roteiro já conhecido, vivenciado em meu próprio processo de escolarização. Em um dos primeiros dias na escola particular, lembro que a supervisora escolar interrompeu uma aula para informar que a grade de horários havia sido alterada. A professora, então, pegou o giz e traçou no quadro seis linhas verticais e seis linhas horizontais, passando a preencher os espaços em branco com os nomes das disciplinas, que iam se encaixando de um jeito apertado, sem deixar brechas. Enquanto ela escrevia, eu percebia o incômodo dos alunos, manifestado por comentários do tipo: “dois períodos de química na sexta é pra matar o cara... pelo menos depois tem um com a

professora fulana...” Cada coluna preenchida com as disciplinas, correspondente a um dia da semana, era encarada com reclamações e com um indefectível ar de desânimo.

Naquele momento, compartilhei com os alunos a sensação de incômodo com aquela grade de aparência claustrofóbica, que eu já havia visto inúmeras vezes em minha trajetória como estudante. A divisão estreita dos horários, dominados pelos nomes das matérias, em clara hierarquia de importância, já que algumas ocupavam mais espaços do que outras, parecia se impor como domínio institucional irredutível sobre o tempo dos sujeitos que ali estavam. O tempo, assim como o espaço da escola e das salas de aula, sugerem à primeira vista uma rotinização sem trégua da vida. Desse modo, realizar observação participante neste ambiente requer desenvolver um olhar que vá além desses limites oficialmente colocados. Neste primeiro momento do trabalho de campo, colocava-se o desafio de atentar para o que pulsava naquele ambiente da escola, para além dos roteiros já conhecidos.

Outra dificuldade que se apresentava na tarefa de estranhamento do ambiente da escola se relacionava especialmente às aulas de Sociologia. Minha curiosidade, condicionada pela formação em Ciências Sociais e pela experiência docente, me levava inicialmente a ter como questões norteadoras o modo como as professoras escolhiam os temas a serem ensinados, como elaboravam seus planejamentos, como desenvolviam estratégias metodológicas de ensino (se elas se diferenciavam ou não daquelas utilizadas no ensino superior). Quer dizer, cheguei à escola reproduzindo em muito as preocupações que os professores e pesquisadores do campo do ensino de Sociologia têm se colocado: Por que ensinar Sociologia? O que ensinar? Como ensinar? Questões estas que foram aprendidas por mim, ainda nas aulas da graduação em licenciatura, como aquelas que qualquer professor de Sociologia que se preza deveria buscar responder.

Antonádia Borges, em texto produzido com um grupo de estudantes de graduação da UnB, os quais realizaram observações em aulas de Sociologia em escola, discute sobre as dificuldades percebidas na escrita dos diários de campo. Os autores, licenciandos em Ciências Sociais, refletem sobre o "incômodo" sentido ao perceberem "opiniões do senso comum", emitidas tanto por parte dos alunos como por professores de Sociologia, sendo que os observadores tendiam a ignorar ou desqualificar essas ditas opiniões. Esse

juízo das falas dos sujeitos, e uma recusa ao senso comum como conhecimento válido, reflete, na ótica dos autores, o "quão coercitivo é o processo que passamos em nossa formação na Academia, alimentando preconceitos e nos moldando à sua maneira de produção de conhecimento" (Borges et al., 2012, p.13). No entanto, essa recusa também é considerada "imprescindível para que nos reconheçamos pertencentes ao universo acadêmico e legítimos produtores de conhecimentos dados como científicos" (idem, p. 11).

Em um extremo, portanto, a sensação imediata, quando se inicia o trabalho de campo na escola, é de que vamos etnografar certos usos "heréticos" de crenças nas quais fomos socializados, sendo difícil não ter como parâmetro de comparação nosso próprio percurso formativo e as concepções de ciência e de Sociologia aprendidas na universidade. Pesquisar os usos e percursos das Ciências Sociais leva a um outro patamar a noção de "etnografia em casa", demandando cuidados metodológicos e estratégias específicas de deslocamento da percepção em campo.

Neste momento do trabalho de campo, portanto, me vi várias vezes avaliando as aulas das duas professoras observadas, por vezes imaginando se eu faria diferente delas ou não, caso estivesse em suas posições. Lembro que quando realizei entrevista com a professora da escola estadual, formada em Ciências Sociais há quase vinte anos, perguntei quais eram os autores em que ela mais se baseava quando elaborava seu plano de trabalho na escola. Ao ter dificuldade de citar autores em específico, a professora parou um pouco e demonstrou estranhamento em relação à minha pergunta: "na faculdade vocês têm muito disso, se apegam a pessoas, a autores, a livros, à teoria, tudo se baliza por isso...". Buscando disfarçar meu choque inicial pela suposta "falta de critérios científicos" para as aulas de Sociologia, entendi que classificar sua prática como "senso comum" também não era suficiente. Seria necessário ir além dessas dicotomias, se o intuito da pesquisa fosse lançar-se à perspectiva antropológica.

Sendo assim, este período inicial do trabalho de campo me apresentou o desafio de deslocar minha perspectiva, anteriormente imbuída de um compromisso com o "ensinar" Sociologia, para um enfoque comprometido em

seguir, na prática, os movimentos feitos pela Sociologia e pelas Ciências Sociais na escola. Com relação a isso, é importante resgatar o fato de que a Sociologia se faz presente na escola básica brasileira, de modo intermitente, desde a década de 1920 e, nesse sentido, é anterior à constituição do campo acadêmico e científico da Sociologia no país, bem como à criação dos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais (Moraes, 2011). Ter esta perspectiva em mente se torna importante para olhar com estranhamento para a recente afirmação de “cientificidade” da Sociologia no Ensino Médio e para a constituição de parâmetros para seu ensino desde propriamente o campo acadêmico ou à chamada “ciência de referência”. Independentemente da recente tomada do ensino como objeto das Ciências Sociais, diferentes agentes têm falado em nome da Sociologia na escola há quase um século.

Assim, além desse resgate histórico e da observação atenta em campo, a leitura de autores da chamada Antropologia da Ciência, como Bruno Latour e Sheila Jasanoff, e especialmente o contato com as perspectivas de Tim Ingold e a Antropologia da Aprendizagem de Jean Lave, foram fundamentais para uma mudança de abordagem. Fui percebendo o quanto deveriam ser abertas algumas “caixas pretas” tomadas como dadas no debate sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio – em especial as noções de “ciência”, e “aprendizagem”. Seria preciso entender a Sociologia como ciência “em ação” e não como algo acabado a ser reproduzido no meio escolar. Da mesma forma, seria preciso compreender a prática docente não como algo pronto a ser observado, mas como um processo, como um movimento.

1.2.2. Do ensino à aprendizagem; das instituições aos fluxos

Nesse sentido, ao buscar compreender fluxos e movimentos, e não reproduzir reificações, na pesquisa de campo fui aos poucos deslocando meu foco de preocupação do ensino para a aprendizagem. Isso foi impulsionado especialmente a partir do contato com a perspectiva de Tim Ingold e Jean Lave, que procuram romper com abordagens cognitivistas acerca da educação. Tim Ingold não entende o conhecimento como um conjunto de “conteúdos mentais” que devem ser transmitidos de geração em geração, mas

como um processo de “educação da atenção” (Ingold, 2010). Se partirmos dessa perspectiva, não faz sentido entender a educação a partir do binômio “ensino-aprendizagem”, como se o conhecimento seguisse um movimento de um polo (hierárquico) para o outro; do professor ao aluno; ou da universidade à escola. Se conhecimento não é algo que se possui, mas o desenvolver de habilidades (“enskillment”), mesmo em contextos ditos “formais”, precisamos enxergar o professor também como um aprendiz, como alguém que está submetido a um processo de educação da atenção, de modo semelhante a – e na relação com – seus alunos.

De modo similar, Lave propõe que se investigue o que significa “ensinar” desde a perspectiva do “aprender” (Lave, 1996, p. 153). A autora problematiza a distinção entre aprendizagem formal – que seria abstrata, teórica, descontextualizada (e Ocidental) – e uma aprendizagem não formal, relacionada à prática e à aquisição de habilidades sempre limitadas a um contexto específico. A partir de trabalho de campo sobre o processo de aprendizagem de alfaiates na Libéria, Lave (1996) conclui que tanto as chamadas práticas “informais” quanto as “formais” têm um mesmo fundamento: o aprendizado como um aspecto da participação em práticas socialmente situadas, ou o que ela chama de “comunidades de prática”. Assim, ao invés de pensarmos em termos de ferramentas e técnicas de aprendizagem, há “modos de se tornar um participante, modos de participar, e modos nos quais participantes e práticas se transformam” (Lave, 1996, p. 157 – tradução minha). Nesse sentido, Lave indica uma agenda de pesquisa em aberto, a qual tem como pressuposto a aprendizagem enquanto um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, e não em uma mente individualizada. Sendo assim, o professor seria também mais um aprendiz e participante em comunidades de prática, assim como seus estudantes.

Dessa forma, imbuída da noção de “educação da atenção”, de Ingold e de “aprendizagem situada” de Lave, passei a perceber o professor de Sociologia como um permanente aprendiz e o ensino como um constante aprender na prática. O esforço por explorar essa dimensão do processo de aprendizagem fez com que os rumos da pesquisa de campo se ampliassem do espaço da escola e da sala de aula para ambientes voltados à formação do professor de Sociologia: primeiramente o Programa de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID) e posteriormente a disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais, ministrada em dois semestres letivos, ao final do curso de licenciatura em Ciências Sociais, ambos na UFRGS. Além disso, também fizeram parte do universo de pesquisa eventos promovidos para o debate do tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio, além de encontros informais realizados pela equipe do PIBID e pelos alunos do Estágio Docente.

Assim como o deslocamento do ensino para a aprendizagem se fez fundamental para auxiliar a romper com a reificação de algumas categorias, bem como com o viés normativo e pedagógico sobre a educação, o movimento visando a ampliação do universo de pesquisa para além do âmbito da instituição escolar também se mostrou importante nesse sentido. A visão mais hegemônica sobre a escola, imbuída de concepções cognitivas e preocupações pedagógicas, tende a enxergar a aprendizagem como uma consequência do ensino e os sistemas educacionais formais como sendo os espaços mais determinantes sobre o que os sujeitos aprendem ou mesmo sobre o que eles vivem. No entanto, se a educação passa a ser entendida como participação na prática, onde os sujeitos mais desenvolvem habilidades, do que transmitem conteúdos mentais, ela deve ser vista como um processo que extrapola em grande medida o espaço da escola ou da universidade. Se a aprendizagem não é explicada pelo ensino, tampouco o é pelas instituições escolares. Disso decorre que, metodologicamente, não se pode tomar a escola como uma “unidade de análise” em isolado, o que pode ser um dos problemas da chamada “ethnography of schooling” (McDermott & Raley, 2011). Antes de tomarmos as fronteiras institucionais como limites do próprio universo de pesquisa, é necessário problematizá-las.

Desse modo, o percurso do trabalho de campo levou a descentrar o foco da pesquisa do ambiente da escola ou da sala de aula, para o interesse em perseguir os processos de aprendizagem de licenciandos e professores, atentando para a dimensão da prática e da educação da atenção. Cabe mencionar que esta perspectiva de Lave articulada à de Ingold, tem sido explorada em alguns trabalhos no Brasil, vinculados ao grupo de pesquisa sobre Aprendizagem e Cultura da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG)¹⁴. São trabalhos de viés etnográfico que buscam abordar práticas culturais em que a dimensão discursiva, ou verbal, seja menos determinante de modo a “tomar em análise as dimensões menos marcadas e menos analisadas dos processos de aprendizagem” (Gomes et al, 2012, p. 3). A partir deste propósito, foram explorados contextos empíricos tradicionalmente menos vinculados a investigações sobre aprendizagem, tendo sido realizadas interessantes pesquisas sobre a aprendizagem do futebol (Faria, 2008) e também da caça, da dança, do candomblé, entre outros, repensando o papel da escola em relação a uma diversidade de outras práticas de aprendizagem (Gomes et al, 2012).

Diferentemente da ênfase que têm recebido as investigações desse grupo, em minha pesquisa de campo, lanço-me ao desafio de explorar as potencialidades da perspectiva da aprendizagem na prática justamente em contextos bastante discursivos, verbais e institucionalizados, relacionados ao ensino de Sociologia na escola. Busco, portanto, testar a hipótese de Lave (1996) de que não há distinção entre o ensino formal e não formal e de que toda aprendizagem é situada, não existindo conhecimento “descontextualizado”. Para isso, mesmo tendo por referência os processos considerados formais, como o curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade, programas institucionais como o PIBID e as instituições escolares, busco perceber neles a dimensão da aprendizagem na prática e da educação da atenção. Objetivo identificar como esta dimensão se faz presente, mesmo quando o que parece estar em jogo são “conceitos, temas e teorias” – critérios oficialmente considerados para o ensino de Sociologia, conforme as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) (Brasil, 2006).

Para dar conta desse objetivo, se faz necessário atentar aos processos e fluxos ao invés das instituições e conceitos fechados. Como afirma Ingold (2012, p.35), as pessoas e as coisas são processos e sua real agência reside no fato de que elas não podem ser capturadas ou contidas, elas “vazam”, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em

¹⁴ Pertencente a este grupo, a professora Ana Maria Rabelo Gomes fez parte da banca de qualificação desta tese, dando importantes contribuições a este trabalho. Junto dela, também participaram com suas críticas e contribuições as professoras Bernadete Beserra, da Universidade Federal do Ceará, e Cláudia Fonseca, da UFRGS.

torno delas. Com isso, o autor defende uma ontologia que “dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final, e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria” (idem, p. 26). Assim, processos de formação e de aprendizagem vazam e não podem ser contidos pelos caminhos traçados de antemão pelas instituições e seus currículos, conteúdos programáticos ou grades. Se é no “contrário da captura e da contenção” que descobrimos a vida das coisas (Ingold, 2012 p. 35), se faz necessário trazer o chamado “ensino de Sociologia no Ensino Médio” “de volta à vida”, de modo a perceber seus vazamentos e linhas de fuga.

1.2.3. Sobre ética, universo de pesquisa e escrita

Como mencionei, a pesquisa de campo iniciou em duas escolas, caracterizando um primeiro momento de produção de estranhamentos e elaboração das questões que norteariam a investigação. Primeiramente, tive dificuldade de inserção em escolas estaduais para fazer a pesquisa. Antes de iniciar o trabalho de campo nas escolas referidas, contatei outros dois professores para realizar as observações em suas aulas de Sociologia, os quais foram bastante receptivos e interessados na pesquisa. No entanto, as Direções das escolas não permitiram que uma pesquisa de longo prazo fosse realizada. Isso me foi justificado, pois os professores haviam sido nomeados em concurso público fazia pouco tempo e estavam em estágio probatório. Não tive clareza se a regra vinha da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) ou se era opção de cada escola. Contudo, ninguém conseguia me indicar algum professor de Sociologia concursado há mais de três anos, sendo que minha prioridade eram docentes com formação em Ciências Sociais.

Isso ocorria devido à recente formalização da presença da disciplina na escola. Antes da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, eram poucos os professores da disciplina e, além disso, eram escassos aqueles com formação em Ciências Sociais atuando na rede estadual de educação. Os primeiros concursos públicos efetivamente para o cargo de

professor de Sociologia, após a obrigatoriedade legal, ocorreram em 2012 e 2013, sendo que é somente após este período que observamos um ingresso mais considerável de professores com formação em Ciências Sociais para atuar na disciplina de Sociologia. Antes de 2012, o último concurso para o magistério, de que tive notícia, havia sido feito em 2005, data anterior à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia. Desse modo, os professores sociólogos que já atuavam na rede pública estadual, em grande medida haviam ingressado na carreira como professores de outras disciplinas, como História e Geografia, e não como professores de Sociologia (Pereira, 2009). Assim, estamos diante de uma nova geração de professores, ingressando na docência com a expectativa de lecionar Sociologia e tendo passado pela licenciatura em Ciências Sociais¹⁵.

A autorização para observar as aulas de Sociologia na rede pública ocorreu em um escola cuja professora de Sociologia, Carla, já tinha seis anos de experiência na instituição, apesar de manter vínculo através de contrato temporário durante todo esse tempo, o que fez com que a Direção da escola não se opusesse à pesquisa. Eu a conheci no curso de extensão voltado a professores de Sociologia no Ensino Médio, em que eu lecionava. Diante da dificuldade de conseguir anuência de escolas públicas, divulguei entre os professores do curso que estava procurando locais para observar e vários professores se colocaram à disposição. O diálogo com Carla, formada em licenciatura em Ciências Sociais pela UFRGS em 1994, acabou se estreitando e fui me aproximando da escola. Além disso, sua escola ficava próxima à região da escola privada em que eu já havia começado a fazer observações, na região metropolitana de Porto Alegre – o que me pareceu inicialmente interessante em termos de comparação entre as instituições. Ângela, professora da escola privada, havia se formado na licenciatura em Ciências Sociais em 2004, tendo sido colega de conhecidos meus. Ela foi bastante receptiva para com a pesquisa e a Direção da escola também, após a apresentação e discussão do projeto.

Cabe ressaltar que em ambas as escolas – e isso se repetiu nas escolas vinculadas ao PIBID e naquelas visitadas para observação da prática

¹⁵ Entretanto, o número de profissionais formados em Ciências Sociais lecionando Sociologia nas escolas ainda é menor do que o de professores formados em outras áreas. Sobre isso ver o levantamento realizado em Mocelin & Raizer (2014).

dos estagiários da licenciatura – além da receptividade das professoras, havia boa recepção por parte dos estudantes do Ensino Médio. Em cada uma das turmas em que participei como observadora, a professora geralmente me inseria ao me apresentar aos alunos e eu fazia uma fala sobre os objetivos da pesquisa, abrindo um momento para questionamentos. Isso também ocorreu nas escolas do PIBID. Nenhum aluno manifestou recusa em participar da pesquisa e pareciam compreender a importância de investigar uma disciplina recente do currículo do Ensino Médio. Outro aspecto que se repetiu em algumas escolas foi o fato dos professores, em determinado momento da aula, utilizarem minha pesquisa como exemplo de investigação nas Ciências Sociais, às vezes me convidando a dar mais explicações e a participar do debate. Nas duas primeiras escolas, além das observações, também realizei entrevista gravada com as professoras e grupos focais gravados com os estudantes do Ensino Médio. Para os grupos focais, era feito um convite em sala de aula e a maioria dos alunos se mostrava disposta a participar, sendo que geralmente era preciso negociar com eles quem ficaria de fora¹⁶.

Metodologicamente, é importante refletir que ter iniciado a pesquisa de campo enfocando duas escolas escolhidas através da classificação “pública” e “privada” acabou guiando meu olhar e imediatamente uma série de comparações entre elas, como entidades quase que isoladas, foi emergindo tendo como base esse critério classificatório. De início, tudo o que eu observava acabava relacionado a ele, o que limitava a observação, mais reificando identidades do que permitindo perceber processos, fluxos e contradições. Aos poucos, entretanto, fui me abrindo a percepções de aspectos que não se enquadravam nessa classificação e o espaço da escola pareceu muito restrito para investigar o tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, nos capítulos que seguem, não partirei das observações realizadas nessas escolas como fio condutor principal, mas elas estarão presentes de modo a complementar a discussão de algumas temáticas. Sobretudo, como relatado acima, comecei a esboçar, nesta experiência inicial, o exercício de ruptura com algumas ideias pré-concebidas

¹⁶ Ao todo foram seis grupos focais realizados na escola privada e sete na escola pública envolvendo estudantes das três séries do Ensino Médio. Essa atividade era realizada após aproximadamente um mês de observações em cada turma respectivamente.

sobre a escola e sobre Sociologia. A prática e a aprendizagem deste exercício foi me acompanhando durante toda a investigação.

Assim, depois das observações realizadas nessas duas escolas, passei a me inserir em espaços voltados à formação docente e à discussão do ensino de Sociologia. Novamente, encontrei receptividade e interesse das pessoas para realização da pesquisa. Em junho de 2013 participei de um Seminário organizado pela UFRGS, para discussão de trabalhos realizados pelos alunos do estágio docente em Ciências Sociais e pelos bolsistas e supervisores do PIBID. Em meio às discussões, me apresentei como pesquisadora da Antropologia interessada no tema. Ao final do evento, Fábio, professor de Sociologia e supervisor do PIBID em uma das escolas vinculadas ao Programa, veio me dizer que a escola dele estava de portas abertas para pesquisadores e que eu seria bem-vinda para observar suas aulas e atividades dos bolsistas. Havia, portanto, certo reconhecimento da importância da pesquisa sobre ensino de Sociologia, dado existir ainda escassez de estudos sobre o tema. Em setembro daquele ano comecei a acompanhar as aulas e atividades do PIBID na escola.

Assim, os poucos fui percebendo que a perspectiva antropológica sobre o ensino de Sociologia, a qual eu estava esboçando ao longo da pesquisa, era de especial interesse aos meus interlocutores. Em alguma medida, isso se tornou uma forma de troca e reciprocidade com eles. Se por um lado eles me abriam suas experiências para que eu fizesse parte delas, de outro eu compartilhava com eles muitas das reflexões que ia fazendo. Não era raro eu comentar com algum professor ou licenciando que determinada situação que acabávamos de vivenciar poderia constar em um futuro capítulo da tese – sendo que isso provocava uma reflexão coletiva. Esse compartilhamento se configurava como uma forma de afinar minhas percepções às próprias compreensões dos participantes da pesquisa, de modo a testar algumas hipóteses interpretativas minhas e, ao mesmo tempo, adicionar uma outra visão às suas próprias percepções.

Neste mesmo sentido de troca, em diferentes momentos fui demandada por professores, estagiários e bolsistas do PIBID a indicar referências bibliográficas que eu estava lendo, a dar sugestões para relatórios, planejamentos e artigos que estavam escrevendo. Especialmente quando observei as práticas dos estagiários da licenciatura nas escolas havia

uma expectativa deles com relação ao meu parecer sobre suas aulas, boa parte devido à insegurança que sentiam por serem iniciantes na docência. Lembro especialmente quando um bolsista iniciante no PIBID, em uma de suas primeiras idas à escola, questionou-me sobre o tipo de roupa que poderia ou não utilizar na escola, além de outros procedimentos que deveria adotar com relação à postura com os alunos. Acredito que, além de haver um interesse na abordagem antropológica por parte de vários participantes da pesquisa, o fato de eu ter sido professora de Sociologia até final de 2013 e ter trabalhado com formação docente, fazia com que essa aproximação também fosse facilitada, dado que muitas vezes compartilhávamos de questões comuns sobre os “dilemas da sala de aula”.

Ainda sobre o interesse na pesquisa, em janeiro de 2014 houve troca da coordenação do PIBID e duas novas professoras da UFRGS assumiram o Programa. Após a primeira reunião com bolsistas e supervisores, da qual não participei, Juliano, professor da outra escola vinculada ao Programa, me mandou uma mensagem dizendo que ele e os bolsistas já haviam negociado com as coordenadoras a minha permanência como pesquisadora e que eu poderia continuar com as observações em sua escola. De fato, eu sentia que a pesquisa não era só minha, mas pertencia a um conjunto de participantes que contribuía ativamente para que ela se efetivasse. Havia uma troca de perspectivas em um campo onde todos estavam aprendendo, contribuindo e se questionando sobre o ensino de Sociologia na escola¹⁷. De certa maneira, era como se fizéssemos parte de um projeto comum – e é nesse sentido que me identifico com a perspectiva de Tim Ingold (2014) quando afirma que o fundamento da Antropologia está em um “movimento para a frente”, em se engajar em correspondência com o outro, se comprometer com suas questões. A Antropologia, portanto, seria a disciplina com maior potencial para mostrar como a existência humana não se divide entre estar *no* mundo e conhecer *sobre* ele (idem, 2014).

Nesse processo de seguir os movimentos de aprendizagem do se tornar professor de Sociologia, ao longo do relato etnográfico não me preocupo em caracterizar exaustivamente todas as instituições onde realizei observações, nem as grades curriculares ou planos e conteúdos

¹⁷ Essa dimensão de aprendizagem coletiva será explorada nos capítulos seguintes por meio do conceito de comunidades de prática.

programáticos. Contudo, cabe dizer que, mesmo não tendo sido uma escolha deliberada, todos os professores de Sociologia que participaram da pesquisa foram ou estão sendo formados pela UFRGS. Dessa forma, a Universidade tem um papel de articuladora dos relatos apresentados, já que algumas narrativas muitas vezes partem de ações promovidas em seu âmbito. Por outra ótica, apesar desta centralidade da UFRGS como instituição formadora de professores, tive contato com pessoas que têm relações distintas com a questão do ensino de Sociologia na escola. Foram professores universitários que pesquisam o tema ou que se dedicam à formação de professores, licenciandos em Ciências Sociais, estagiários e/ou bolsistas do PIBID, professores de escola básica, supervisores e orientadores educacionais, jovens estudantes do Ensino Médio, entre outros. Realmente é difícil delimitar o universo de abrangência da pesquisa em termos quantitativos e, de fato, essa não é a intenção considerando a perspectiva teórica e metodologia que direciona a investigação.

Assim, como já mencionado, além das duas escolas onde iniciei a pesquisa, foram feitas observações junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) das Ciências Sociais, de setembro de 2013 a junho de 2014. O Programa é financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que concede bolsas a estudantes de licenciatura, professores supervisores de escolas públicas e professores de cursos de licenciatura que coordenam os projetos. Seu objetivo é “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas”¹⁸. A equipe do PIBID Ciências Sociais da UFRGS é constituída por duas professoras coordenadoras na UFRGS (sendo duas na gestão em 2013 e outras duas em 2014), um grupo de dez bolsistas estudantes de licenciatura em Ciências Sociais (que também sofreram algumas substituições ao longo do período) e dois supervisores, professores de Sociologia de duas escolas públicas da rede estadual em Porto Alegre. Realizei observações em reuniões com as coordenadoras na UFRGS, reuniões entre supervisores e bolsistas nas escolas, aulas de Sociologia, oficinas e demais atividades. Também realizei observações das aulas

¹⁸ Para mais informações, conferir o site do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

semanais da disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais, entre abril e junho de 2014, além de ter acompanhado alguns estagiários em suas práticas em diferentes escolas da rede pública estadual durante este período. Além disso, participei de alguns eventos que tinham como tema o ensino de Sociologia no Ensino Médio¹⁹.

Além dos diários de campo e anotações de conversas informais, ao longo da pesquisa foi surgindo a necessidade de realizar algumas entrevistas mais longas com alguns participantes. Dessa forma, foram feitas ao todo nove entrevistas em profundidade, gravadas²⁰, além dos já mencionados grupos focais realizados com estudantes de Ensino Médio. Devido à sua posição facilmente identificável em função de sua trajetória e participação no curso de Ciências Sociais, o depoimento da professora Luiza Helena Pereira não pôde ser anônimo. Luiza Helena foi professora do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), tendo se aposentado em março de 2014. Até sua aposentadoria, ela era única professora dedicada ao tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio em linhas de pesquisa do Departamento, tendo participado ativamente em âmbito regional e nacional do processo de reivindicação de retorno da Sociologia aos currículos do Ensino Médio, desde os anos 1990²¹.

Com relação aos demais participantes, cujas falas são trazidas menos no sentido histórico e mais no sentido contextual das observações realizadas, foi mantido o anonimato, sendo que os nomes citados são todos fictícios. Ao longo da pesquisa, algumas escolas participantes solicitaram que não fossem identificadas na divulgação dos resultados; sendo que outras não apresentaram essa demanda. Sendo assim, para não haver diferenciação, optei por não identificar nenhuma delas, nem seus professores, bolsistas do PIBID, ou estudantes do Ensino Médio. Da mesma forma, não foram identificados os estagiários da licenciatura nem as professoras da UFRGS –

¹⁹ Alguns dos eventos foram: Primeira jornada PIBID/Ciências Sociais “Práticas integradoras no ensino de Ciências Sociais/Sociologia: experiências PIBID e Estágios” (junho de 2013); GT de Ensino de Sociologia no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, em Salvador (setembro de 2013); Seminário PIBID Ciências Sociais (julho de 2014).

²⁰ Estas entrevistas foram realizadas com três professoras da UFRGS, os dois professores supervisores do PIBID, um bolsista do PIBID, um estudante do Ensino Médio, além das duas professoras que lecionavam nas escolas onde iniciei a pesquisa.

²¹ Um pouco deste histórico foi recentemente sistematizado em Pereira (2013).

uma coordenadora do PIBID e outra que foi professora da turma de Estágio de Docência em Ciências Sociais.

A inserção para realizar observação nas escolas, sejam as do PIBID, sejam aquelas em que os estagiários faziam a prática docente, se deu por negociação com a direção/supervisão da escola ou diretamente com o professor de Sociologia – caso majoritário quando da observação da prática dos estagiários. Nas duas primeiras escolas observadas e naquelas vinculadas ao PIBID houve uma apresentação do projeto de pesquisa para a direção da escola ou setor de supervisão de modo a obter o consentimento da instituição. Nas escolas em que realizei observação dos estagiários da licenciatura, o assentimento da equipe da escola era mais informal. Notei que as escolas públicas parecem bastante acostumadas à presença de estudantes universitários realizando observações pontuais de aulas ou entrevistando professores. Realizar pesquisas de mais longo prazo requer uma negociação mais formal e o estabelecimento de uma relação de confiança. No desenrolar dessa relação, os professores de Sociologia, bolsistas do PIBID e estagiários tendiam a intermediar negociações para minha inserção e, em algumas vezes, negociavam por mim, lançando mão da confiança conquistada por eles na escola – eles mesmos me apresentavam à equipe da escola e explicavam o que eu vinha fazer ali.

Cabe ressaltar que boa parte das descrições das falas dos sujeitos não são *ipsis literis* já que, com exceção das entrevistas e grupos focais, as demais situações de pesquisa não foram gravadas. As observações de aulas, eventos, encontros informais foram anotadas no momento em que eram ditas ou logo em seguida, tendo sido reconstruídos os diálogos na escrita dos diários de campo. Há, portanto, uma dimensão de ficção no texto etnográfico, já que seu objetivo não tem pretensões de realismo. Como afirma Cláudia Fonseca, o trabalho político do texto etnográfico reside em provocar uma reconfiguração de narrativas hegemônicas que vem contribuindo para a perpetuação de estruturas vigentes de poder. Assim, a Antropologia, “com a produção de cenas e subjetividades 'outras', isto é, que escapam a lógicas previstas da modernidade hegemônica, obriga o leitor a repensar seu próprio sistema de classificação” (Fonseca, 2010, 217). Esta afirmação está em consonância com o que afirma Ingold (2014), quando

considera que o objetivo último da Antropologia (o qual a diferencia da etnografia) não é apenas o de documentar experiências, mas vai além disso: é transformacional. Tendo esse objetivo em perspectiva, passamos adiante ao segundo capítulo.

II

ACESSO ÀS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

No primeiro capítulo, mencionei sobre recentes tentativas da Antropologia contemporânea em superar dicotomias forjadas na tradição do pensamento ocidental e que insistem em permanecer como pressupostos de investigações das Ciências Sociais. Uma Antropologia pautada por esta crítica, ao olhar para a educação, precisa ir além de pares de opostos como ensino formal e informal, conhecimento abstrato e concreto ou teoria *versus* prática. O desafio que esta perspectiva analítica lança é identificar, mesmo em espaços naturalizados como formais, teóricos e abstratos, a dimensão da prática. Antes de adentrar às potencialidades desta perspectiva, contudo, é preciso compreender as concepções de ensino e aprendizagem que são hegemônicas no campo de estudos da educação e que, de muitas maneiras, informam currículos e normativas oficiais, além de perpassarem o debate acadêmico acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Lave & Packer (2011) identificam esse modelo hegemônico como fruto da influência da perspectiva psicológica, especialmente da ciência cognitiva e da epistemologia genética de Piaget, que entendem o processo de aprendizagem fundamentalmente como mental e individual, supondo uma dualidade entre o sujeito e o mundo. Além disso, os autores percebem certa

noção de “refinamento” implícita a essas teorias, dado que o processo de aprendizagem é entendido como um movimento de progressivo distanciamento da ordem da prática e das preocupações cotidianas até um nível de reflexão e desprendimento, onde se poderia obter o “autêntico conhecimento” (idem, p. 16). A esta perspectiva, os autores denominam modelo Refinado/Cru, onde o processo de aprendizagem se daria no avanço em direção ao conhecimento científico, distanciando-se do seu oposto, que seria a vivência cotidiana. Mais notadamente, neste modelo, o pólo “cru” estaria ligado ao particular, ao comum, à aprendizagem por observação e imitação realizada no âmbito da vida cotidiana, a um conhecimento “concreto” e colado a seu contexto de produção, não sendo generalizável. Por outro lado, o pólo refinado se relaciona a um saber abstrato, descontextualizado, desvinculado de preocupações imediatas, e passível de ser generalizado. Os referidos autores também observam que esta visão dicotômica do processo de conhecimento se funda em categorias sociais desiguais: o pólo refinado se relaciona a características atribuídas à elite, à sofisticação, à pureza distanciada e, podemos dizer, aos espaços formais de educação, pautados no saber científico (Lave & Packer, 2011).

Ao longo da pesquisa de campo, ao conversar com professores de Sociologia, e mesmo quando do contato com os professores que frequentavam o curso de extensão do qual participei, me chamou atenção uma percepção recorrente sobre a formação que eles tiveram na universidade. Era comum a afirmação, em tom de crítica, de que o curso de licenciatura “não preparou o suficiente para dar aula”. Como afirma Carla, professora da rede pública estadual, formada em licenciatura em Ciências Sociais em 1994: “tu sai em outro nível, caminhando nas nuvens, achando que tudo é possível, que tu vai mudar o mundo, que as coisas vão acontecer, mas quando tu cai numa escola é outra coisa, aí é que tu vai realmente vivenciar”. De modo semelhante, Ângela, professora da rede privada de ensino, formada em Ciências Sociais em 2004, afirma:

“A sensação que eu tenho é que a universidade não tem nenhum vínculo com esse ambiente escolar, que eles não chegam nem perto de uma escola, antes de falar de escola (...) Me parece que dentro da universidade eles pintam a escola como se tudo fosse perfeito, como se tu fosse chegar e os alunos estivessem interessados. Na realidade não é isso

que acontece. Eu acho que a prática mesmo, de como driblar isso, de como trabalhar no dia-a-dia... foi sendo construído realmente em sala de aula, foi caindo, levantando, foi chorando muito, secando as lágrimas e dizendo 'vou avançar". (Ângela, professora de Sociologia da rede privada, formada em licenciatura em 2004).

Fábio, professor da rede estadual e supervisor do PIBID, formado em licenciatura em 2010, também questiona a formação pela qual passou na universidade, atentando para uma ausência de preparação para a "prática" da docência. Segundo ele, o curso o capacitou para "ser um cientista social e seguir no mestrado e doutorado". Em especial, a Faculdade de Educação, em sua ótica, o preparou para pensar a educação, o sistema de ensino, a escola na modernidade, a relação professor-aluno, mas não para ser professor; não o "preparou para viver os dilemas do professor na prática".

Nessas críticas, é possível perceber a tendência em identificar o espaço da universidade como mais teórico e abstrato e o ambiente da escola como aquele da vivência e da prática, que seria onde realmente se aprende a ser professor, isto é, onde se aprende a praticar a docência. Contudo, antes de presumir o "fracasso" do curso universitário em cumprir com seus objetivos, podemos nos perguntar: que concepções de ensino e aprendizagem são essas que fazem com que as pessoas esperem que a universidade as torne aptas para um tipo de prática que não fez parte previamente daquele ambiente? Por que se atribui tanta responsabilidade aos espaços escolares com relação àquilo que se aprende? Lave & Packer (2011) diriam que esta percepção comum tem raízes no modelo dicotômico Refinado/Cru, o qual pressupõe que a aprendizagem seja uma consequência do ensino: "A aprendizagem formal é formal porque depende do ensino. Depende, também, dos processos pelos quais o conhecimento é 'transmitido'. Sem ensino, assume-se, não haveria motivação para aprender" (idem, p. 19 – tradução minha).

Nesse sentido, quando se diz que a universidade é lugar de teoria e que a prática se situa fora dela, segue-se uma concepção dicotômica do processo de aprendizagem e se nega a dimensão da prática inerente a todas as atividades sociais. A crítica a este modelo busca superar essa dualidade, a partir de um entendimento não individualista ou mentalista do processo de aprendizagem, entendendo "cognição como atividade socialmente situada"

(Lave, 1988, p.43). Dessa forma, o aprender passa a ser entendido como uma dimensão da participação na prática: “A aprendizagem é onipresente na atividade social. É um erro pensar na aprendizagem como um tipo particular de atividade, que tenha lugar somente em momentos específicos e em lugares especiais dispostos para isso” (Lave & Packer, 2011, p. 13 – tradução minha).

Seguindo-se esta perspectiva, entendemos que todo tipo de prática, inclusive aquelas consideradas de elite (ou realizadas no “refinado” ambiente universitário-acadêmico) são práticas cotidianas. Nesse sentido, passamos não só a identificar espaços de participação na prática onde antes pareciam inexistentes, como também podemos passar a “analisar o que define e regula as diferentes formas de participação, as relações e interações e as possibilidades de aprender a elas inerentes, ou potencialmente presentes nos contextos de tais práticas” (Gomes et al, 2012, p. 4). Para compreender a aprendizagem, portanto, passa-se a atentar especialmente para os modos em que os sujeitos “acessam as práticas”.

Assim, ao invés de percebermos a universidade como um local de preparação ou mesmo de ensino, no sentido de enculcação de conteúdos, buscamos enxergá-la como um ambiente, entre muitos, de aprendizagens que se dão na prática. Desse modo, no lugar de simplesmente tomar como pressuposto a existência de uma separação entre teoria e prática na formação dos professores, podemos nos perguntar sobre quais são os espaços privilegiados de participação em práticas de docência por parte dos licenciandos em Ciências Sociais e como ela ocorre. De que forma esses sujeitos têm acesso às práticas de docência, seja a partir da condição de licenciandos, seja a partir da participação em distintas comunidades de prática? Mesmo quando dizemos que a universidade não dá conta de ensinar a ser professor, o que e como os licenciandos aprendem?

2.1. Formação de professores e lugares da prática

Formalmente, o “lugar” da prática docente nos cursos de licenciatura são os estágios de docência, os quais de modo geral situam-se no último ano

do curso de graduação. Tradicionalmente, a formação de professores no Brasil, no âmbito universitário, vinha ocorrendo segundo o chamado modelo “3 + 1”. De acordo com ele, os currículos das licenciaturas são compostos por três anos nos quais os alunos cursam um conjunto de disciplinas da área específica, ministradas por Institutos e Faculdades especializados, os quais são acrescidos de um último ano composto por disciplinas pedagógicas, ministradas geralmente por Faculdades de Educação, incluindo-se aí o estágio de docência. Neste modelo, a habilitação em licenciatura, ou seja, aquela que permite lecionar na educação básica, seria um complemento adicional ao bacharelado. Os cursos de licenciatura, portanto, funcionavam como anexos à formação do bacharel, não chegando a ter uma identidade própria (Pereira, 1999). Adicionalmente, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais, especialmente, vinham tendo dificuldade para constituir sua identidade e perfil também devido à intermitência da presença da Sociologia na escola básica.

Críticos ao modelo 3 + 1 argumentam que, além de fragmentar a formação por meio da justaposição de disciplinas desarticuladas, ele resultava em uma desvalorização dos cursos de licenciatura frente aos bacharelados, como constatado no Parecer CNE/CP 28/2001, que trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura:

“(...) a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”. (Brasil, 2001b, p.16)

Este Parecer datado de 2001 reflete algumas das mudanças que os documentos oficiais do Ministério da Educação passaram a incluir, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a qual traz novas exigências para a formação do professor da educação básica, nomeando especificidades para o perfil docente. No âmbito dessas mudanças, o Parecer 09/2001 do CNE/CP, que trata das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, critica o que chama de “concepção restrita de prática” constante no esquema 3 + 1:

“Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. (...) Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (...) A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.” (Brasil, 2001a, p. 22-23)

Assim sendo, percebe-se que no âmbito oficial de algum modo há a incorporação de uma crítica a modelos tradicionais de formação, que reproduzem a dicotomia entre teoria e prática. Conforme o Parecer posterior (Parecer CNE/CP 28/2001): “a relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior” (Brasil, 2001b, p.5). Este Parecer normatiza o número de horas para as atividades curriculares, ampliando as horas previstas para a prática de estágio supervisionado realizado na escola básica. Além disso, os currículos das licenciaturas sofrem alterações: a ideia de “currículo mínimo”, que anteriormente elencava os conteúdos básicos a serem ministrados em cada curso de graduação, é substituída pela ênfase no “desenvolvimento de competências profissionais”.

Em resumo, as mudanças nas diretrizes para a formação docente, que ocorrem desde a LDB de 1996, prevêm um aumento da carga horária de estágios e propõem uma integração entre a formação específica e a formação pedagógica. Nesse sentido, induz-se, em princípio, a possibilidade de um campo maior de acesso às práticas da docência já dentro da formação universitária – o que viria posteriormente a se expandir com a implementação

do PIBID a partir de 2008 e sua inclusão na própria LDB em 2013²². Entretanto, a superação dessas dicotomias ainda encontra uma série de desafios para sua operacionalização. A seguir trago alguns dados sobre o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS.

2.1.1 A licenciatura em Ciências Sociais na UFRGS

Em 1994, de acordo com o histórico constante no atual Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, foram criadas duas disciplinas novas voltadas à formação docente, sob responsabilidade do setor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH): “Estudos de Sociologia da Educação” e “O Ensino da Sociologia no Ensino Médio”, as quais, segundo o mesmo documento: “surgem no contexto da discussão da necessidade de se intensificarem os esforços no sentido de se melhorar a qualidade da formação dos licenciados e da necessidade de se caminhar no sentido de uma identidade própria para a licenciatura”.

Luiza Helena Pereira, professora aposentada do Departamento de Sociologia, participou ativamente do contexto da reforma curricular que criou essas disciplinas. Luiza Helena esteve envolvida, desde os anos 1990, da mobilização em torno do retorno da obrigatoriedade da Sociologia na escola básica em âmbito regional e nacional, em associações sindicais e científicas. Em entrevista, ela relata este momento de mudança no currículo:

“Em 95/96 houve uma reforma curricular aqui, que nós já começamos a discutir desde 94. Quando houve essa reforma, já se tinha notícias da LDB de 96. Ia ter Sociologia no Ensino Médio – ela estava aventando. Já tinha essa discussão, a gente ouvia. Aí foi a época em que separaram os Departamentos, por que havia um Departamento de Ciências Sociais. Aí separaram em três Departamentos e houve essa

²² A alteração da LDB ocorreu por meio da lei 12.796/ 2013, que passa a incluir a seguinte redação: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.”

discussão e tanto alunos quanto professores sentiram falta que aqui, dentro do Departamento [de Sociologia], se assumisse mais a formação dos professores, porque sempre era aquela coisa de sair daqui e ir para a FAGED, porque aqui não tinha nada [sobre Educação]. Então criaram duas disciplinas: a da Clarissa [Eckert Baeta Neves], de Estudos de Sociologia da Educação, e a minha – minha não, né? – a de Sociologia para o Ensino Médio. E aí, claro, eu tinha lecionado Sociologia no Ensino Médio, então assumi e comecei a pesquisar na área.” (Luiza Helena Pereira, em entrevista realizada em 20 de março de 2014).

A fala de Luiza Helena traz elementos interessantes para se pensar o lugar do ensino de Sociologia e da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade. Primeiramente, seguia-se o modelo no qual os estudantes cursavam três anos de disciplinas no IFCH e posteriormente tinham a formação pedagógica na Faculdade de Educação (FAGED), incluindo o estágio docente. A criação das duas disciplinas mencionadas configura-se como o primeiro momento em que o IFCH passa a se responsabilizar de modo mais direto pela formação dos licenciados em Ciências Sociais. Além disso, é justamente no contexto de consolidação da separação das três áreas das Ciências Sociais como Departamentos distintos (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), que o debate sobre educação e ensino de Sociologia ganha espaço no IFCH e, conseqüentemente, é assumido apenas pelo Departamento de Sociologia. Outra questão que chama a atenção no depoimento de Luiza Helena é o fato de que seu credenciamento para assumir a regência da disciplina sobre Sociologia no Ensino Médio é sua experiência prática como professora neste nível de ensino e não o fato de ter um acúmulo prévio de pesquisas na área. Apesar da docência e de seu envolvimento com entidades sindicais e acadêmicas que vinham debatendo o retorno da Sociologia à escola, é somente após a criação da disciplina que Luiza Helena passa a produzir estudos sobre a temática²³.

Posteriormente, em alinhamento às normativas nacionais, no ano de 2004, a UFRGS aprova diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas da UFRGS²⁴, prevendo “identidade própria” e “projeto pedagógico específico” para estes cursos. Por identidade própria, o documento pressupõe “um

²³ Antes disso, os temas de pesquisa de Luiza Helena situavam-se na área da Sociologia da Saúde.

²⁴ Trata-se da Resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UFRGS, 2004).

conjunto de conhecimentos e práticas envolvendo saberes e competências específicas e pedagógicas que irão constituir o perfil do futuro professor”. Prevê-se um estímulo à “articulação entre a teoria e a prática, tanto na formação pedagógica quanto na formação específica” e que “desde a etapa inicial serão oferecidas disciplinas de formação do perfil do futuro docente”. Trata-se, portanto, da tentativa de superação do modelo 3 + 1 de formação docente, objetivando um olhar mais específico para os cursos de licenciatura, considerando que eles devem desenvolver habilidades e competências particulares em relação aos respectivos cursos de bacharelado. A ampliação da carga horária do estágio docente e das disciplinas pedagógicas, faz com que os cursos de licenciatura e bacharelado apresentem currículos bastante distintos e menos equivalentes²⁵, fazendo com que os estudantes devam optar por uma ou outra habilitação no momento de inscrição no vestibular, o que não ocorria anteriormente.

Luiza Helena relata ainda que inicialmente, em meio ao delineamento do novo currículo, foi sugerida a proposta de se abrir um espaço em todas as disciplinas, para uma discussão sobre o ensino. A ideia era de que todos os professores da licenciatura promovessem, em suas disciplinas, um debate sobre a “transposição didática” de seus conteúdos para o Ensino Médio. Sem adesão suficiente do corpo docente, essa proposta não chegou a ser implementada. Dessa forma, o debate em torno do ensino de Sociologia no Ensino Médio no âmbito do IFCH se concentra, do ponto de vista do currículo, na disciplina “O Ensino da Sociologia no Ensino Médio”. Luiza Helena reflete sobre a disciplina, após dez anos de vigência, em artigo (Pereira, 2007). Nele escreve que, ao final da disciplina, os alunos devem elaborar um programa de Sociologia referente a um ano em uma das séries do Ensino Médio e justificar o porquê do ensino da Sociologia, definir e justificar tema(s) escolhidos, propor e justificar métodos, levando em conta a análise teórica realizada na disciplina.

Assim, apesar de se constituir como o espaço de maior aproximação com a formação para a docência de Sociologia, nesta disciplina não são

²⁵ Essa maior separação entre bacharelado e licenciatura recebeu críticas nos primeiros escritos sobre o retorno da Sociologia ao Ensino Médio. Como escreveu Luiza Helena Pereira (2013), nas primeiras reuniões e mobilizações em torno da questão, na década de 1990, os sociólogos se posicionaram contrários à separação da licenciatura e do bacharelado em Ciências Sociais como cursos independentes.

previstas atividades práticas ou vivências no ambiente escolar. Seu objetivo é, entre outros, fazer o licenciando conhecer a legislação sobre o tema; analisar a importância e as finalidades do ensino da Sociologia na escola; refletir sobre parâmetros para a escolha de temas emergentes; conhecer a realidade do ensino da disciplina no Rio Grande do Sul; investigar concepções teórico-metodológicas para o ensino (Pereira, 2007, p. 145). Dessa forma, a interface com a escola e com as práticas da docência ainda acaba ocorrendo, por via do currículo da licenciatura, apenas na disciplina de estágio de docência, no último ano do curso de graduação. É por ele que começo a narrar os modos como os licenciandos acessam as práticas da docência em seus percursos para se tornarem professores de Sociologia.

2.2. Espaços de prática a partir do currículo

O estágio de docência tem sua carga horária dividida em duas disciplinas, vinculadas ao Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, situadas nos dois últimos semestres do curso: Estágio de Docência em Ciências Sociais I, com 180 horas, e Estágio de Docência em Ciências Sociais II, com 225 horas. Em cada semestre, essas horas são distribuídas em algumas etapas, que constituem passos em direção a uma progressiva aproximação com o papel de professor. Primeiramente cada estudante é responsável por encontrar uma escola e negociar com o professor de Sociologia sua inserção como estagiário. Geralmente as práticas são realizadas em escolas públicas da rede estadual, que são as que possuem maior número de turmas do Ensino Médio²⁶. Após o aceite, o estudante cumpre algumas horas de “investigação do ambiente escolar”, observando a escola, aulas de Sociologia e de outras disciplinas. Posteriormente, ele terá subsídios para elaborar um “planejamento didático-pedagógico”, onde justifica e explicita os temas e as metodologias a serem utilizadas em cada aula que irá ministrar.

²⁶ Conforme a LDB (Brasil, 1996), cabe aos estados priorizarem a oferta de vagas no Ensino Médio, enquanto aos municípios cabe a oferta de vagas na educação infantil e ensino fundamental.

Depois disso, o estagiário passa o restante do semestre como responsável pelas aulas de Sociologia para uma ou duas turmas. Geralmente, o professor da escola não está mais presente na sala de aula a partir deste momento, tendo o estagiário autonomia para praticar a docência junto aos estudantes, inclusive com um programa de aulas próprio. A ideia é de que eles acompanhem uma mesma turma ao longo de um ano letivo inteiro, assumindo ainda uma segunda turma no segundo semestre, ao cursarem o Estágio II. Ao longo da prática, os estagiários são demandados a produzirem uma série de diagnósticos, ensaios e relatórios de modo a traduzirem a experiência vivida nos termos da reflexão acadêmica, o que nem sempre é tarefa simples, como veremos adiante.

Foi a partir de Abril de 2014 que me aproximei das atividades do Estágio docente da licenciatura em Ciências Sociais. O primeiro contato com Martha, uma das professoras responsáveis pela disciplina, se deu em um encontro casual, em frente à Faculdade de Educação, onde eu conversava com um bolsista do PIBID. Ele me apresentou a ela como a doutoranda que estava pesquisando sobre o PIBID e o ensino de Sociologia. Martha ficou bastante interessada e logo me convida para fazer um relato sobre a pesquisa na aula do Estágio. Martha então comenta que os estagiários, após um mês de observações nas respectivas escolas, estavam começando a elaborar seus planejamentos de aula e que eu deveria ter “vários exemplos de campo que podem ajudar os estagiários nesse processo”. Achei interessante a demanda da professora e combinamos que eu iria na aula seguinte apresentar minha pesquisa. Também mencionei que gostaria de fazer uma proposta a ela e à turma de estagiários, que seria a de incluir a disciplina de estágio docente em minhas observações.

As aulas do estágio aconteciam às segundas-feiras, das 18h30 às 22h, e eram compostas por basicamente três momentos: no início da aula, enquanto os estagiários iam chegando, havia um período para que eles relatassem situações vivenciadas nas escolas, havendo troca de impressões e sugestões entre eles e por parte da professora; um segundo momento consistia na discussão de textos recomendados para leitura, sendo que cada um deles tinha um aluno responsável pela apresentação; após um intervalo de quinze minutos, havia o momento das oficinas, que era quando dois ou três alunos ficavam responsáveis por apresentar e “aplicar” oficinas que tratavam

de temas da Sociologia no Ensino Médio. As oficinas eram vivenciadas por todos “como se fossem alunos do Ensino Médio” e posteriormente discutidas quanto ao alcance de seus objetivos, sugestões de adaptações e melhorias. Eram noites intensas, com uma programação cheia. A turma tinha um perfil bastante heterogêneo, que será tratado mais adiante, e os estudantes eram muito participativos nos debates e atividades²⁷.

Como combinado com Martha, participei da aula seguinte do estágio. Preparei uma apresentação que enfocava especialmente os usos dos conceitos de “comunidades de prática” de Jean Lave e “educação da atenção” de Tim Ingold. Os estagiários pareciam atentos à minha fala e receptivos às ideias que apresentava. Alguns deles mencionaram que tinham ouvido falar de Ingold, especialmente em função de um evento em que ele esteve presente na UFRGS em 2011, mas que o autor não era muito lido na graduação – desconheciam sua abordagem sobre educação. Durante a conversa, um aluno relacionou essas ideias a uma disciplina de Antropologia da Ciência que estava cursando naquele semestre. Outro estagiário me pediu as referências dos autores, pois estava realizando uma pesquisa com jovens que cumpriam medida sócio-educativa e que seria importante entender o processo de aprendizagem naquele contexto. Um terceiro estagiário relacionou a ideia de “comunidade de prática e acesso às práticas” com o que vinha refletindo sobre a ausência de democracia na escola.

Contudo, após o debate, Martha parecia um pouco decepcionada, já que o tempo tinha acabado e eu não havia conseguido falar dos “exemplos de campo das escolas”, para que os estagiários tivessem ideia “do que deu certo ou não”, já que eles estavam prestes a entregar a ela seus planejamentos de aulas. Com isso, fui percebendo que a demanda da professora era diferente daquilo que eu havia me proposto a oferecer – de fato, eu não havia separado exemplos para apresentar. Entendi que Martha se encontrava na posição de orientadora do estágio docente, auxiliando os alunos na elaboração dos planejamentos e avaliando suas performances e, nesse sentido, ansiava por parâmetros de ensino de Sociologia que servissem de referências para os estagiários, aprendizes da docência. Contudo, eu estava lá dizendo que meu

²⁷ Esta turma da disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais I era oferecida ao curso de Ciências Sociais noturno, sendo que também neste semestre era ofertada concomitantemente outra turma de Estágio pela manhã, para o curso diurno.

caminho de pesquisa era justamente buscar romper com perspectivas normativas sobre o ensino da disciplina.

No entanto, percebi que aquilo que apresentei, mesmo não atingindo as expectativas da professora, fazia algum sentido para os estagiários, devido ao interesse que boa parte deles demonstrou ao longo do debate. Primeiramente entendi que esse interesse se relacionava ao fato de que estavam mais próximos das discussões teóricas da Antropologia, por terem cursado ou estarem cursando disciplinas da área²⁸. Assim, finalizando minha apresentação para a turma, digo a eles que comecei a pesquisa preocupada com o ensino e fui me deslocando para a aprendizagem e, desse modo, gostaria de incluir o estágio de docência na pesquisa, por ser um espaço importante na formação do professor de Sociologia. Tão logo menciono isso, um estagiário levanta a mão e pergunta se eu também gostaria de observar as práticas deles nas escolas e que ele estava se colocando à disposição para me receber na escola dele. Com isso, outros alunos levantam as mãos concordando que eu poderia também ir em suas escolas observar as aulas que passariam a ministrar. Na hora anotei o nome de cinco estagiários que se habilitaram, o que também significou o consentimento que eu almejava para acompanhar as atividades da turma.

2.2.1. Dédalo e labirinto: modos de caminhar e aprender

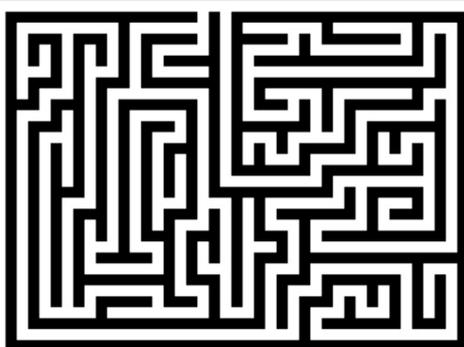
Podemos compreender essa demanda por exemplos de boas práticas, bem como a importância dada à elaboração dos planejamentos de aula no âmbito do estágio docente à luz daquilo que Tim Ingold (2013a) denomina de modelo do “dédalo” (*maze*) para compreensão do processo de aprendizagem. Nele, o viajante, ou o aprendiz, está mais atento às escolhas de rota que faz e às suas intenções. Do contrário, no modelo do “labirinto” (*labyrinth*), a atenção

²⁸ Martha, cuja trajetória fui conhecer posteriormente em entrevista, realizou graduação em Ciências Sociais, mestrado em Ciência Política e doutorado em Educação. Desse modo, como ocorre com a maioria dos pesquisadores e professores do tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio, seu percurso acadêmico envolveu pouco contato com a abordagem da Antropologia, o que pode ter contribuído para o estranhamento.

se foca no movimento de seguir os sinais que o caminho oferece, e menos no plano mental anterior.

A partir desta alegoria, no caminho proposto pelo modelo do dédalo, há uma ênfase na intenção do sujeito, ou seja, em sua capacidade de previsão. No momento em que ele define para onde vai, não precisa mais olhar para onde está indo – até chegar em um momento de bifurcação, onde precisa parar e decidir novamente qual caminho seguir. Neste modelo, portanto, se concebe um sujeito envolto em suas deliberações, que elabora um objetivo previamente em sua mente para então agir. A intenção, nesse caso, é a causa; e a ação é o efeito. Já para percorrer o labirinto, o caminhante não tem escolhas prévias a tomar, mas deve ir aonde o caminho leva; são os sinais que o mantém na trilha. As ações do caminhante devem estar acopladas de modo próximo à sua percepção, a partir da leitura vigilante dos sinais do caminho; a partir de sua educação da atenção. Desse modo, ao invés de ser tomado por suas elaborações internas, o sujeito é levado para fora, para a presença do real.

Dédalo



Labirinto



Para Ingold (2013a), a tradição escolar ocidental tem afirmado a primazia do dédalo ante ao labirinto, da tentativa de controle ante à submissão ao mundo, onde se converte a imaginação em uma capacidade de representar fins antes de sua consecução. Dessa forma, a escola e a universidade seriam espaços que pressupõem aquilo que o autor chama de “metodologia rica”, isto é, de uma separação entre o conhecimento – enquanto “conteúdo” – dos modos através dos quais se conhece, como se o conhecimento pudesse ser concebido como algo “pronto” a ser passado adiante através de um roteiro passível de ser reproduzido. Ao contrário, Ingold, recuperando as ideias de Masschelein (2008), desenvolve a proposta de uma “pedagogia pobre”, onde o sujeito se abre para a experiência; para o risco e a vulnerabilidade que isto implica.

Voltando ao contexto do estágio docente, fui aos poucos percebendo que a apreensão que senti na primeira aula, com relação às diferentes expectativas lançadas a mim, de alguma forma, está presente em toda a vivência do estágio – para estagiários e para a professora orientadora. Tal tensionamento parece se relacionar com os limites do modelo do dédalo para se pensar a formação do professor. Com o desenrolar das aulas do estágio e com o contato mais próximos com os estagiários, compreendi que o sentido visto por eles em minha “perspectiva teórica” ocorria não apenas por estarem cursando disciplinas de Antropologia concomitantemente ao estágio, mas pelo fato dela ajudar a nomear, de algum modo, uma zona de instabilidade e desafio a qual estavam adentrando, relacionada à aproximação com o ambiente escolar e ao fazer da docência.

De modo geral, os estudantes de licenciatura estão acostumados a um ambiente acadêmico onde a escolha de um posicionamento e a intencionalidade subjetiva são fundamentais para justificar e validar a produção de conhecimento. Como afirma Luiza Helena Pereira (2013), a “discussão do tema ‘Para que ensinar Sociologia, o que ensinar e como ensinar’ deve ser cada vez mais aprofundado para garantir melhor qualidade ao ensino de Sociologia no Ensino Médio” (idem, p. 32). Entretanto, o processo de se tornar professor, que envolve a participação ativa no ambiente escolar, tensiona este “dédalo” que o licenciando vem trilhando e força-o a ler os traços e sinais que o caminho lhe mostra. Ou seja, o ambiente escolar

demanda uma atitude menos “intencional” e mais “atencional”, transferindo o foco do sujeito para o engajamento no mundo, similar ao caminho do labirinto. Como afirma Masschelein (2008) em sua proposta de pesquisa crítica, trata-se de “abandonar a soberania do julgamento” e reconquistar “a soberania do olhar”, estando atento (idem, p.42):

“Estar atento não é ser cativado por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, ela abre para aquilo que se apresenta como evidência. A atenção é a falta de intenção. A atenção requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera – a crítica como a arte da espera (Foucault) – em francês, atenção se relaciona com *attendre*, esperar.” (Masschelein, 2008, p. 42).

Dessa maneira, a prática da docência (como o ato de caminhar) demanda “abdicar do conforto de uma posição” e se colocar “sob o comando do presente que vem vindo” (Masschelein, 2008, p. 44-45). Assim, se pensarmos o modelo universitário de formação para a docência, é como se, após os licenciandos serem treinados em um “dédalo acadêmico”, eles fossem postos a caminhar no labirinto da escola básica no momento do estágio docente²⁹.

Esse tensionamento provocado pelos limites do caminho do dédalo, é sentido e apontado também por Martha. Durante a entrevista que fiz com ela, logo nas primeiras semanas de observação do estágio, ela lembrou uma situação que havíamos vivenciado em aula. O tema do encontro havia sido “avaliação escolar” e os estagiários estavam discutindo o texto previsto para leitura. Ao terminarem de revisar os diferentes modelos de avaliação dos

²⁹ Alegoria similar é atribuída a Jacques Busquet e narrada por Pereira (1999, p. 112): “Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.”

quais o texto tratava, sistematizando no quadro suas ideias principais, Martha pergunta aos estagiários se eles gostariam de trabalhar mais algum aspecto com relação ao tema. Marcelo responde que gostaria de discutir a “frustração da avaliação” e comenta: “Na minha história me senti muito frustrado com isso. Qual o impacto que terá no aluno um conceito que eu atribuo a ele?”. Martha posteriormente reflete:

“É normativo o trabalho de estágio num certo sentido porque a gente precisa pensar o que a gente precisa fazer, o que é melhor, com relação ao que é pior, mas aí ele [o estagiário] provocava a coisa assim: ah, eu queria pensar um pouco essa frustração que o aluno tem, sabe? Bah, eu achei muito interessante esse tema, mas por onde que eu vou pra pensar isso? Onde que eu vou buscar subsídios? Porque eu já pensei que na próxima aula seria muito interessante levar esse tema. E por quê? Porque eu já vi que com assuntos assim que pegam pelo outro lado a mesma questão, não pelo lado formal, pelo lado normativo, mas pelo outro lado, que trata das relações reais, das reflexões, os alunos se envolvem muito. Os meus alunos do estágio. Provavelmente os alunos deles do estágio do Ensino Médio também. Cada um na sua medida.” (Martha, em entrevista realizada em 07 de maio de 2014).

A fala de Martha mostra o quanto o estágio docente situa-se em um entre-lugar que busca atender a duas lógicas distintas. Primeiramente à lógica do dédalo, que de certa maneira induz os estagiários a preverem de antemão suas experiências através da “contenção” traduzida na definição de conceitos, conteúdos, nas escolhas e posicionamentos definidos em um planejamento. Eles precisam definir e justificar de qual Sociologia estão partindo, quais objetivos têm com ela e qual o roteiro que será percorrido para atingi-los. Por outro lado, o estágio docente também se mostra como um espaço potencial de “transbordamento” desta lógica de controle, onde as “coisas vazam” para além das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (Ingold, 2012, p. 29). Assim, os possíveis “modelos de avaliação escolar”, discutidos na aula do estágio, não abarcaram a complexidade das experiências vividas em torno da avaliação, que implodem conceitos. Para Martha, portanto, está posto o desafio de orientar os estagiários nesse meio caminho entre a contenção e o vazamento, entre o definir e o se abrir ao inesperado.

Reflexões realizadas por Octavio Bonet acerca da aprendizagem da biomedicina podem ser inspiradoras para se pensar a aprendizagem da

docência da Sociologia. Bonet realizou sua pesquisa de doutorado em Antropologia em um hospital de Buenos Aires, discutindo sobre a dualidade implicada no processo de formação do médico na prática da residência médica (Bonet, 2004). O autor fala em uma “tensão estruturante” entre o saber e o sentir; ou seja, entre a aprendizagem de uma tradição científica sobre doenças e a aprendizagem da arte de curar, “da medicina vivida” que inclui os imponderáveis da relação médico-paciente. Isso ocorre, pois ambos os aspectos da aprendizagem e da prática médica foram separados pela “racionalidade científico mecanicista” através da história (idem, p. 32). Bonet identifica o diagnóstico (enquanto “resultado”) como chave para mitigar esta tensão – “as falas do médico e do paciente não têm lugar no diagnóstico, já que ele remete a uma tipologia em que as categorias de tempo e lugar não têm espaço; com isso, o que se subestima é a localização desse diagnóstico na situação concreta. Por outro lado, o diagnóstico também pode ser entendido como “processo”, onde entram fundamentalmente o “exame físico” e a “anamnese” como práticas, sendo o “foco de interação social no qual a irrupção de conflitos e tensões encontra uma explicitação maior” (idem, p. 89).

Tomando as definições de Bonet como exemplo, podemos entender o papel do planejamento das aulas também como central neste processo de caminhar entre duas lógicas consideradas distintas pela tradição escolar ocidental. O planejamento, por um lado, pode ser entendido mais como um “produto” quando manifesta a intenção pedagógica do professor, a qual direciona o caminho a ser seguido – dando menos espaço ao imprevisto e ao “seguir o movimento” da prática docente. Por outro lado, o planejamento também pode ser visto como um “processo” e, nesse caso, está mais “aberto” a acolher o que o mundo demanda. Em um extremo, podemos chegar à ideia de “currículo de aprendizagem” – em substituição à concepção tradicional de “currículo de ensino” – quando é a própria prática da comunidade que cria o potencial currículo a partir da abertura de oportunidades de engajamento nesta mesma prática (Gomes et al, 2012).

De fato, apesar de destacar a necessidade de elaboração e entrega de um planejamento, antes dos estagiários iniciarem propriamente a docência, as dimensões da “abertura” e do “processo” são reconhecidas e valorizadas por Martha. Em certa aula, após ter tido um período de orientações individuais com os estagiários durante a tarde, ela comenta que, no geral, quando o

aluno já chega com o planejamento muito fechado, definido, para discutir com ela na orientação, o planejamento “tende a não funcionar na prática”. Do contrário, quando o estagiário chega com ideias mais soltas, a conversa de orientação é mais produtiva e mais possibilidades são pensadas. Durante a entrevista, Martha comenta que os alunos que apresentam mais dificuldades no desenrolar do estágio docente são aqueles “que partem de uma posição mais pronta, de uma verdade dada (...) eles não põem em questão seu trabalho, a sua visão”.

É interessante notar que a própria Martha relata ter passado por um processo de abertura – ou como ela nomeia, de “amolecimento” – a partir do momento em que começou a dar aulas em uma Universidade privada:

“Eu era muito dura, eu estudava teoria, então eu queria ensinar teoria, ficava focada naquilo, eu era muito dura. Mas eu acho que também é uma coisa do professor iniciante de se proteger onde ele se sente mais confortável. Então, eu acabava tendo um distanciamento grande, e um foco naquele objeto de estudo, de estudo teórico. Claro, já era ensino superior, então eram alunos que estavam fazendo curso de História e Pedagogia, eles tinham que ter uma base de conhecimento maior, enfim, o currículo legitimava isso, mas eu tinha muito menos capacidade de dialogar e de ver o aluno que estava do outro lado. Eu acho que eu aprendi muito”.
(Martha, em entrevista realizada em 07 de maio de 2014)

Seu relato dá conta da dimensão processual e educativa – especialmente de “educação da atenção” – implicada na prática da docência. Martha se percebe como uma professora aprendiz, reconhecendo um processo de se “habilitar” à docência, de desenvolver a “capacidade de dialogar e de ver o aluno”. Em outro momento da entrevista, ela afirma:

“A abertura também eu acho que é isso, é a abertura pra ver o que que está acontecendo, para ouvir o outro, o que está sendo dito, para poder ver que ali tem uma potencialidade. Isso nós como professores precisamos fazer, e a gente precisa estar atento. A gente precisa lembrar, a gente precisa dizer, a gente precisa discutir isso com os colegas. Mas a gente precisa provocar isso na relação entre eles também, entre os nossos alunos. E daí, entre os licenciandos, como futuros professores. E nada melhor do que mostrar na prática essa disposição que a gente tem pra que ela também seja observada e avaliada.”(Martha, em entrevista realizada em 07 de maio de 2014)

Martha sugere que a aprendizagem se torna possível ao se vivenciar na prática aquilo que se quer ensinar, ou seja, ao permitir acesso às práticas. Em seu papel de praticante mais experiente da docência (ou “praticante habilidosa”, nas palavras de Ingold³⁰), Martha percebe que não basta dizer aos alunos que eles devem ouvir o outro ou ter abertura; não basta indicar referências bibliográficas sobre essas questões – os estagiários precisam experienciar, praticar, para se habilitarem à docência. De modo a “ensiná-los” a terem atenção, portanto, Martha busca se mostrar atenta aos estagiários e, dessa forma, compartilha um modo atento e sensível de prática. Nesse sentido, diferentemente dos entendimentos correntes, podemos trabalhar com a hipótese de que “praticar”, e não “ensinar”, é que pode ser considerado como causa ou explicação para a aprendizagem.

2.2.2 Ser estagiário de Sociologia

A turma de estágio que acompanhei chamava atenção em função da heterogeneidade de perfis dos alunos que a compunha, bem como por quase todos serem trabalhadores, o que está em consonância com o fato da turma ser do curso de licenciatura noturna. Para se ter uma ideia inicial dessa heterogeneidade, em uma rápida mirada vemos alguns dos perfis dos quinze estudantes matriculados: dois estagiários são bancários; uma orientadora educacional que trabalha em escola; um professor e diretor de teatro; uma bióloga, doutoranda em biologia, professora dessa disciplina na escola; uma técnica em saúde bucal; um professor formado em História, que leciona Sociologia na escola básica há 13 anos; um voluntário de uma ONG que trata

³⁰ Conforme Ingold (2010, p.18): “o movimento do praticante habilidoso responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente percebido (Ingold, 1993a: 462). Isto é possível porque o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um *movimento de atenção*; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha. É esta capacidade de resposta que sustenta as qualidades de cuidado, avaliação e destreza, que são características da obra executada com maestria (Pye, 1968, p. 22)”. Essa questão da “habilidade” será retomada e mais bem discutida no capítulo três.

de intercâmbios, um praticante de capoeira e militante do movimento negro; dois bolsistas do PIBID. Já em meus primeiros contatos com a turma, percebi que estas vivências distintas sugeriam diferentes maneiras de vivenciar o ensino e a aprendizagem de Sociologia, além de formas distintas de lidar com o desafio da iniciação à docência da Sociologia. Além disso, a identidade de professor de Sociologia era apenas uma em meio a vários pertencimentos e vinculações, inclusive profissionais.

Como dito anteriormente, no início de cada aula do estágio, havia momentos de relatos de experiências, os quais se constituíam como espaços importantes de troca e de compartilhamento – algumas vezes momentos de “catarse”, evidenciando o aspecto dramático que configurava a prática do estágio para boa parte dos licenciandos. Não eram raras narrativas de frustração, mas também ocorriam relatos de entusiasmo com as experiências vividas nas escolas. Ao longo do Estágio de Docência em Ciências Sociais I, além do planejamento das aulas, os estagiários precisam elaborar outros escritos a serem entregues para avaliação. O primeiro deles é um “Estudo-Diagnóstico Sociocultural da Escola”, no qual, após o período de 20 horas de observações na escola e em sala de aula, descrevem a instituição, seus atores, o projeto pedagógico da escola, sua localização, características físicas, etc. Posteriormente, há a entrega de um “Registro Reflexivo”, onde os estagiários devem discorrer mais detidamente sobre algum aspecto escolhido da prática na escola. Por fim, é entregue o “Relatório do Estágio Docente”, em boa medida composto pelos escritos anteriores, mas propondo uma reflexão mais densa, com mais referências teóricas.

Essa dinâmica de observações e atuações como professores na escola, conjuntamente à elaboração e entrega de relatórios parciais se tornava um desafio, especialmente em se tratando de uma turma de alunos trabalhadores, que dispunham de pouco tempo para realizar todas as atividades. Além disso, uma das dificuldades recorrentes, que foi ressaltada pelos estagiários em diferentes momentos, era a de se conseguir (con)viver na escola e relatar ao mesmo tempo. Eram frequentes os atrasos nas entregas desses escritos ou um esvaziamento da aula quando era o dia da entrega de algum relatório parcial. Quando estive presente na aula final do Estágio II, em dezembro de 2014, e a turma fazia uma avaliação do processo do estágio, essa questão foi tocada. Uma estagiária, Débora, mencionou que

os alunos das Ciências Sociais “tinham uma concepção de tempo diferenciada”, de modo a justificar e compreender a dificuldade de todos entregarem as tarefas no prazo estipulado.

Jonatas e Marcelo concordam que diários de campo e relatos eram feitos durante os momentos iniciais de observação na escola. No entanto, quando passaram a assumir a regência das turmas, manter a regularidade da escrita reflexiva se tornou praticamente impossível. Por outro lado, Pablo e outros estagiários comentam sobre a dificuldade de se finalizar o “Estudo-Diagnóstico Sociocultural da Escola” apenas a partir das observações. Como diz Marcelo: “eu só fui conhecer os alunos mesmo, quando comecei a dar aula para eles”. Essas opiniões indicam haver uma dificuldade para se equacionar o movimento de refletir e produzir conhecimento acadêmico com a demanda por uma posição ativa e constante em aula. Por outro lado, era justamente essa relação mais estreita, pela convivência próxima com os estudantes, que permitia que os estagiários conhecessem de fato a escola e os sujeitos que ali estavam. Ou seja, havia um dilema entre seguir a lógica de um saber que tende a se apartar do mundo e outro saber que é justamente produzido no engajamento no mundo.

Os alunos relatam também dificuldades na escrita dos relatórios finais, mais formais. Há dúvidas com relação às normas de citação de bibliografias; se eles devem utilizar primeira ou terceira pessoa. Chamou-me atenção a aula na qual esta última questão surgiu e em que Martha pediu que eu relatasse aos estagiários como era a escrita na Antropologia. Ao comentar que o texto etnográfico era feito em primeira pessoa, alguns estagiários pareceram surpresos. Estranhei este tipo de dúvida, já que se tratavam de estudantes com um percurso considerável nas Ciências Sociais – licenciandos no último ano do curso. Aos poucos, fui relacionando isto a uma distância entre a licenciatura e o bacharelado, no que diz respeito à prática da pesquisa.

Quando a mencionada reforma curricular ocorreu, em 2004, a qual determinou perfis e projetos pedagógicos distintos para a licenciatura e o bacharelado, três disciplinas voltadas à pesquisa, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foram retiradas da grade de obrigatórias do currículo da licenciatura, permanecendo apenas no bacharelado³¹. Assim, no

³¹ São essas disciplinas: Introdução à Pesquisa Social – A, Pesquisa Qualitativa, Pesquisa Quantitativa e Projeto de TCC.

atual currículo, em vigência desde 2005, o licenciando teria a obrigatoriedade de cursar apenas a disciplina “Introdução à Pesquisa Social – A”. Posteriormente, ao invés de realizar o TCC, o aluno da licenciatura realiza o TCL – Trabalho de Conclusão da Licenciatura – cujas regras estão ainda em fase de consolidação e se referem à elaboração de um trabalho de pesquisa que seja fruto de alguma questão surgida no processo do estágio docente.

Sobre isso, um dos estagiários certa vez questionou o fato de que a disciplina de “Introdução à Pesquisa Social – A”, que eles haviam feito em conjunto com alunos do bacharelado, não dá subsídios para elaboração de um projeto voltado ao TCL, deixando de contemplar essa necessidade dos alunos da licenciatura. Essa diferença entre as habilidades desenvolvidas no bacharelado e aquelas desenvolvidas na licenciatura também apareceu quando conversava com Lucas, bolsista do PIBID, que cursava o estágio na turma do diurno. Ele me contava sobre sua opção convicta pela licenciatura e a vontade de trabalhar como professor depois de formado. Dizia não pensar em fazer o bacharelado, pois tem “dificuldade para escrever”. Com relação à pós-graduação, ele pretendia fazer “direto na Faculdade de Educação”, ou seja não cogitava os Programas de Pós-graduação do IFCH.

O modo como se elabora o projeto de vida de Lucas, bem como as observações dos estagiários, contrastam com minha experiência pessoal na licenciatura, anterior às mudanças curriculares. De fato, não se conseguia, até 2007, definir de modo tão claro esses perfis profissionais distintos, figurando a licenciatura como um adendo ou mesmo uma complementação à formação do bacharelado, para a maior parte de meus colegas. O impacto da obrigatoriedade da Sociologia na escola, o novo currículo e o PIBID, que será abordado a partir do próximo capítulo, parecem induzir novos perfis e expectativas profissionais aos egressos das Ciências Sociais, tornando o “ser professor de Sociologia” um projeto mais denso e complexo, demandando habilidades específicas e não desenvolvidas de forma simples ou automática. Encontra-se, portanto, uma maior visibilidade e legitimidade da formação para a docência. Como evidência disso, uma professora já formada certa vez comentou comigo que a turma dela, que colou grau em 2012, foi a primeira que ela tem notícia que homenageou uma professora da Faculdade de Educação na formatura do curso de Ciências Sociais. Ao final de 2014, na

formatura de vários estagiários que eu estava acompanhando, as professoras das duas turmas de estágio docente, da FAGED, foram homenageadas.

Na entrevista com Martha, ela menciona ter notado que “há um perfil de alunos ultimamente mais comprometido com a licenciatura”. Quando ela ingressou como docente na UFRGS e começou a dar aula na disciplina de estágio em 2009, relata que havia entre dois a quatro alunos em cada turma da disciplina, indicando uma baixa procura pela licenciatura. Agora as vagas são disputadas e as turmas lotam. Martha também nota haver um espaço maior para o debate sobre o ensino de Sociologia quando comenta sobre o Curso de Especialização sobre Ensino de Sociologia no Ensino Médio, atualmente oferecido pelo Departamento de Sociologia da UFRGS: “eu nunca imaginaria isso no tempo em que eu era aluna. Não era, não seria possível. Porque não haveria pessoas abertas para esse tipo de proposta”.

Outra questão que permeava as aulas do estágio nas segundas-feiras era a emergência de relatos de trajetórias escolares e situações familiares por parte dos estagiários. Especialmente quando o tema ou o texto proposto tratava de questões como juventudes ou desigualdades no acesso à escola³², várias histórias pessoais era compartilhadas. Em certa noite, Martha comenta: “eu imaginei que nesta aula vocês começariam a falar das trajetórias de vocês. É comum que os alunos das Ciências Sociais tenham um histórico de ganhar capital cultural via sistema escolar”. Para ela, o modo como os estagiários se afetam e se identificam com as narrativas apresentadas nos textos fala do perfil dos alunos da licenciatura, “se identificando mais com trajetórias populares”.

Lembro de um debate em específico, no qual era discutido um texto que tratava das causas da evasão e do fracasso escolar. Carlos, já professor da escola pública há 13 anos, afirmava com veemência achar um absurdo reprovar aluno: “eu sinto na carne o que é reprovar. Rodei dois anos na primeira série. Não agrega nada, não torna ninguém melhor”. Ele dizia que só entrou na Universidade por causa de um professor de História que havia acreditado nele. Comenta que não vê sentido em rodar se a escola não oferece um acompanhamento diferenciado ao aluno. Igor, por outro lado, conta que reprovou algumas vezes na escola, e em algumas vezes merecia,

³² Autores como Bernard Lahire, Pierre Bourdieu e Jessé de Souza.

na quinta e oitava séries. Diz que havia sido bom para ele repensar o que estava fazendo da vida. Noto que nesses momentos de discussão, mais do que servirem para desenvolver um olhar informado pelas teorias dos autores que estavam sendo lidos, o espaço de trocas e de escuta que se estabelecia ali fazia com que os licenciandos experimentassem se colocar no lugar dos alunos do Ensino Médio. Martha, em outra aula, ressalta a importância dos estagiários trazerem suas histórias pessoais, “porque precisamos ver nossos alunos como pessoas que também têm suas trajetórias”.

2.2.3 Oficinas como espaços de prática

Nas aulas semanais na UFRGS, o momento das oficinas parecia ser o grande diferencial da disciplina de estágio de docência no curso de Ciências Sociais em termos de práticas. Isso ocorre, pois as demais atividades realizadas em aula, excetuando-se o espaço de troca de experiências no início de cada noite, podem também ser encontradas em outras disciplinas do curso. Diferentemente, a proposta de oficina, tal como ocorre, não compõe os modos correntes de aprender no curso de Ciências Sociais, que se dão tradicionalmente através da leitura de textos, discussões, aulas expositivas, seminários, etc. Cabe ressaltar que a elaboração e realização de oficinas é também uma das principais atividades dos bolsistas do PIBID, tendo já sido feita uma publicação sintetizando essa produção, na forma do “Caderno Pedagógico do PIBID” (Hickmann & Moritz, 2013)³³, o qual muitas vezes servia de inspiração a vários estagiários na hora de organizarem suas próprias propostas.

Ao longo do semestre, cada estagiário, sozinho ou em dupla, deveria elaborar e propor à turma de colegas uma oficina acerca de algum tema pertinente às aulas de Sociologia. Assim, ao final de cada noite, havia a vivência de uma ou duas oficinas. Martha solicitava que os estagiários disponibilizassem, previamente à aula correspondente, o roteiro da oficina a

³³ Publicação que apresenta um conjunto de dezoito atividades didáticas, na forma de oficinas, produzidas pela equipe do PIBID.

ser ministrada contendo os seguintes itens: título da oficina; tema em foco; objetivos; dinâmicas; conclusão; e avaliação. Um de seus diferenciais se relaciona ao fato de que a oficina demanda uma participação ativa, uma atenção corporal constante para sua realização. Dessa forma, apesar da entrega do roteiro, a oficina não deveria ser “apresentada” aos colegas, mas vivenciada como se os colegas fossem estudantes do Ensino Médio, atentando ao tempo necessário de realização, aos materiais a serem utilizados, ou seja, como se estivessem no contexto da escola. Às vezes a mesma dificuldade observada com relação à escrita, quanto a uma tensão entre “conviver” e “narrar”, aparecia no desenrolar das oficinas. Alguns estagiários tendiam mais a apresentar a proposta da oficina, do que a “aplicá-la” para ser vivenciada junto aos colegas. Quando isso ocorria, geralmente Martha intervinha ou algum colega mais animado ou ansioso com o adiantado da hora, fazia o ministrante da noite partir para a ação.

Um das primeiras oficinas que presenciei foi ministrada por Pâmela e Roberto. Ela, que é doutoranda em biologia, disse que partiu da ideia de teia da vida utilizada para explicar cadeia alimentar, de modo a pensar as relações sociais. Conta que vinham planejando a oficina e então consultaram a publicação do PIBID para verificar como eram apresentados cada item do registro da oficina, e acabaram vendo que já havia uma oficina parecida. Resolveram aproveitar o texto apresentado no livro e mudaram o gênero dos personagens. Nesse momento, Martha interrompe e pergunta se ela iria explicar a oficina ou aplicá-la. Eles então pedem que todos fiquem de pé e Pâmela vai entregando uma placa com um nome e uma profissão/função a cada um dos presentes. Roberto começa a ler uma história em voz alta, na qual uma série de acontecimentos vão se sucedendo com diferentes personagens. Na medida em que cada personagem é mencionado, aqueles que tem a placa correspondente devem se manifestar levantando o dedo. Pâmela, então, com um novelo de lã, vai enrolando no dedo de cada novo colega-personagem que aparece na narrativa. Ao final eles perguntam o que acharam da história, mas ninguém lembra dos detalhes, já que cada um ficou atento à referência a seu personagem e à dinâmica do novelo. Roberto, então, lê toda a história novamente.

Depois disso, há o momento de discussão sobre como foi a oficina. Martha pergunta: “para que conteúdo da Sociologia essa oficina seria feita?”.

Eles comentam que não pensaram especificamente em um conteúdo, mas acham que ela seria boa para o início do ano, para os alunos se apresentarem: “ela mostra que uma pessoa está ligada à outra na sociedade”. Martha comenta que o desafio é “articular a atividade prática com esse questionamento do ponto de vista das Ciências Sociais”. Os colegas começam a fazer sugestões. Carlos fala que “daria para discutir solidariedade de Durkheim”, trabalhando com uma malha mais ou menos densa; “daria para discutir a ideia de interdependência de Weber”. William diz que daria para desdobrar o conflito presente na história (que conta como um homem se atrasou para o trabalho, por um série de motivos, e perdeu o emprego). William também questiona o risco de se apresentar um conceito pronto: “a sociedade é isto”. Carlos também diz que se poderia fazer os alunos dramatizarem quando cada personagem entra na história. Marcelo dá a ideia de se tensionar os fios, de modo a fazer com que o conflito presente na história se mostre nesse tensionsamento. Pâmela ao final, comenta que foi difícil aplicar a oficina sem explicar: “a tendência é sempre a gente querer explicar o que vai fazer antes de fazer”.

Nesta mesma aula, Fernando ministrou sua oficina. Inicia entregando a cada colega um pequeno papel onde havia o desenho de um personagem de desenho animado. Ele distribui lápis de cor, giz de cera e canetinhas e pede que cada um deixe seu personagem colorido. Ele também entrega pequenos carrinhos feitos de plástico nos quais o personagem deveria ser acoplado, a partir de um suporte feito de palitos de madeira. Todos se engajam na atividade, parecem animados em colorir, trocam lápis e canetinhas entre si e comparam seus personagens. Depois disso, Fernando entrega uma folha de papel em branco e pede que representem “como é a UFRGS para cada um”. Os estagiários continuam sentados pintando e desenhando. Enquanto isso, Fernando junta algumas classes e abre um longo papel sobre as mesas, onde estava retratado o currículo do curso de licenciatura, marcando cada semestre e constando “vestibular” no início e “formatura” na linha de chegada. Depois, ele pede que cada um coloque seu carrinho com personagem na etapa correspondente do curso de licenciatura. Ele então fala que “nosso caminho não se faz sozinho, mas é feito a partir das diferentes visões acerca da UFRGS”. Neste momento, ele pede que cada um mostre e explique seu desenho representativo da Universidade.

Os alunos se levantavam, um a um, e iam à frente da turma mostrar e falar sobre sua produção. Depois deixavam o desenho exposto junto ao quadro. Igor inicia mostrando seu desenho: “a UFRGS para mim é um castelo fechado. Abre as portas uma vez por ano para os alunos entrarem e logo se fecha”. Ele também fala do distanciamento com relação à escola básica: “o conhecimento não vai para quem precisa, que é a comunidade em geral”. Pablo desenhou uma pirâmide, onde demonstrou a hierarquização entre os cursos da Universidade com relação aos recursos recebidos e status. Marcelo desenhou a “chama”, símbolo constante no brasão da Universidade, bem grande e centralizada no papel e disse que representa a inquisição: “Tudo que se faz aqui tem que passar por um inquisidor. Não tem liberdade de produção”. Antônio representa a UFRGS como um dos vários caminhos que percorre na vida, desenhando outros caminhos para família, trabalho e amigos. Roberto desenhou prédios, muito verde e pessoas coloridas para representar a diversidade que encontra na Universidade. Os colegas comentam que este é o primeiro desenho que retrata aspectos positivos. Maurício desenhou a UFRGS dentro de uma redoma de vidro e ao final de um caminho. Conta que cursava Agronomia antes das Ciências Sociais e que no seu primeiro dia de aula, ao pedir indicações para chegar ao campus, vindo de Viamão, disseram a ele: “é só chegar ao fim da linha e atravessar uma ponte que separa o Campus do Vale da vila. Fiquei com isso na cabeça”. Jonatas pondera que o aspecto da redoma pode ser interessante, pois há assuntos que só conseguem discutir na Universidade entre pares, o que não deixa de ter seu lado positivo.

A oficina gerou muitos debates. Ao final Martha pergunta como esta atividade poderia ser usada no Ensino Médio. Igor responde que pode ser utilizada para que os alunos reflitam sobre o objetivo de cursar o Ensino Médio, como se sentem na escola, “uma coisa existencial mesmo”. Pablo diz que já pediria para desenharem relacionando a escola com o mundo lá fora. Jonatas afirma que gostou da possibilidade de trabalhar o fato de que a escola não é a mesma para todos, que existe um caminho, mas que é vivido de formas diferentes, com várias interpretações. Carlos diz que se poderia explorar mais a questão do carrinho, pensar possíveis caminhos posteriores, desenhar esquinas que demandem escolhas: curso técnico, vestibular, trabalho, etc. Fernando conta que a ideia da oficina surgiu ao perceber que na

escola onde estagia existe muita “rotulação” entre os alunos: a “patricinha, o “nerd”, etc. O foco da atividade seria entender o ponto de vista de cada aluno, às vezes a falta de significado para cada aluno e enxergar no colega um amigo que compartilha vivência. A oficina se encerra com uma reflexão sobre o modo como cada material trazido foi explorado, sendo que Fernando admite que poderia ter aproveitado mais a ideia do caminho e dos carros, pensar diferentes rotas, como Carlos sugeriu.

Outro exemplo de oficina foi proposta por Débora, algumas aulas depois. Ela inicia entregando a cada colega um papel onde constava ou um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou uma situação atual retratada por notícia de jornal. Pede que todos se levantem e caminhem pela sala até formarem pares cujas situações e artigos da Declaração apresentem relação. Depois de poucos minutos os estagiários foram lendo seus papéis um a um, até se formarem todas as duplas. Depois disso, cada dupla leu seu material e ia sendo feita uma discussão acerca de cada tema. Um dos artigos falava sobre liberdade religiosa, sendo a situação correspondente uma notícia sobre perseguição das religiões afro-brasileiras. Marcelo disse que esse tema já havia surgido na aula dele na escola. Uma estagiária pergunta como seria levar esse assunto em uma turma que tivesse alunos evangélicos. Marcelo comenta da importância de entender o sacrifício de animais, muitas vezes alvo de críticas, não como uma forma de desvalorizar o animal – “tem um ritual, ele é central nesse ritual”. Martha acrescenta: “isso é entrar na lógica do outro, isso é importante”. Outros temas tratados falavam sobre direito ao voto, direito de livre expressão, direito a asilo político. Os estagiários iam relacionando a experiências de aula e a outras leituras e referências sobre os temas.

Após a oficina, Marcelo, afetado por ela, pois estava trabalhando com o tema dos Direitos Humanos na escola dele, falou do quanto é importante ir preparado com argumentos, “é importante se preparar porque você vai ser mediador. Quando polarizar para um lado, tem que ter repertórios para ir somando do outro”. Martha continua dizendo que é por isso o planejamento é importante, para “ter carta na manga”. Débora diz que antes de levá-la à turma de estágio, havia realizado essa oficina com os alunos da escola. Comenta que a adaptou dos Cadernos Pedagógicos do PIBID, que apresentava situações hipotéticas, mas ela achou mais interessante substituí-

las por notícias veiculadas atualmente. Além disso, a proposta do PIBID era em forma de um jogo de tabuleiro. Como Débora estagia em uma turma noturna de alunos trabalhadores, sendo “muito parada”, ela optou pela dinâmica de fazer os alunos se levantarem e se movimentarem pela sala.

A vivência da oficina, portanto, permitia aos estagiários testarem suas propostas e identificarem limites e possibilidades. Essa necessidade de adaptação mencionada por Débora, bem como as várias sugestões e diferentes avaliações que Martha e os colegas faziam de cada oficina, fala do quanto sua realização de fato permite ir além do roteiro, abrindo caminhos. Quando Martha ressaltou que não era para apresentar, mas vivenciar as oficinas, ela havia complementado: “é necessário experimentar emoções; a oficina precisa proporcionar o sentir”. Sem vivenciar, é muito provável que as várias sugestões, percepções e aberturas de possibilidades não ocorressem caso fosse feita apenas uma conversa sobre roteiros já prontos. Cabe registrar que, assim como era difícil para os estagiários entregarem seus relatórios e diagnósticos no prazo, a postagem do roteiro da oficina na plataforma Moodle, que deveria ser feita previamente à aula, quase nunca se efetivava. A oficina acabava “ficando em aberto” e os estagiários tendiam a postar seu roteiro somente depois de experimentá-la em aula.

Essa dimensão da vivência, indo além dos roteiros, remete à reflexão que Tim Ingold faz a respeito de um livro de receitas culinárias: “Ele está abarrotado de informação sobre como preparar uma série de pratos de dar água na boca. Mas será que é desta informação que consiste o conhecimento do cozinheiro?” (Ingold, 2010, p.18). Para Ingold, cozinhar não consiste em converter instruções lidas em comportamento corporal. Nenhum livro de culinária vem com instruções exatas a ponto de suas receitas poderem ser convertidas automaticamente em comportamento:

“Quando a receita me manda ‘derreter a manteiga numa pequena panela e adicionar a farinha’, sou capaz de segui-la só porque ela dialoga com minha experiência anterior de derreter e mexer, de lidar com substâncias como manteiga e farinha, e de encontrar os ingredientes e utensílios básicos nos vários cantos da minha cozinha (LEUDAR e COSTALL, 1996, p. 163). Os comandos verbais da receita, em outras palavras, extraem seu significado não de sua ligação a representações mentais na minha cabeça, mas de seu posicionamento dentro do contexto familiar da minha atividade doméstica. Assim como placas de sinalização numa

paisagem, eles dão direções específicas aos praticantes, enquanto eles abrem caminho através de um campo de práticas relacionadas ou aquilo que já chamei de 'taskscape'(INGOLD, 1993b, p. 158)" (Ingold, 2010, p. 19).

Portanto, a informação do livro de receitas não é conhecimento, mas ela apenas abre caminho para o conhecimento quando colocada no contexto das habilidades adquiridas através de experiências anteriores. Dessa forma:

"todo conhecimento está baseado em habilidade. Assim como o meu conhecimento da paisagem é adquirido ao caminhar por ela, seguindo várias rotas sinalizadas, o meu conhecimento da tarefa também é adquirido seguindo as várias receitas no livro. Não se trata de conhecimento que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Em suma, o aumento do conhecimento na história de vida de uma pessoa não é um resultado de transmissão de informação, mas sim de redescoberta orientada." (Ingold, 2010, p.19)

Esse questionamento pode ser transposto para a aprendizagem da docência e seus conhecimentos e habilidades implicados. O livro didático e a elaboração de roteiros de aula e de oficinas não contém em si o que seja a prática docente. Eles se constituem como alguns sinais de orientação no meio do caminho; no entanto, é preciso praticar a caminhada para que eles ajudem a dar passagem. Desse modo, longe da troca e do registro de roteiros a serem replicados na escola, os momentos das oficinas no estágio docente se constituíram como um dispositivo de alteridade, propiciando aos estagiários se identificarem (se sentirem) como estudantes e, assim, se colocarem no lugar dos alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, na medida em que o estágio docente ia se desenrolando, os licenciandos iam percebendo o que poderia ou não ser realizado com seus próprios alunos, faziam adaptações e levavam as oficinas dos colegas para a escola ou, a partir do desenvolvimento de um tema na escola, elaboravam uma oficina e propunham aos colegas do estágio na Universidade. Nesse processo, iam aprendendo a controlar melhor o tempo de duração das atividades, a identificar quais os materiais que funcionariam melhor ou que seriam necessários, as melhores maneiras de apresentar ou motivar os alunos para uma atividade.

Assim, vimos neste capítulo que o espaço de prática do estágio na Universidade, onde os estudantes elaboram e vivenciam propostas didáticas,

já se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência. No entanto, é no ambiente da escola que podemos acompanhar de modo mais apurado o processo de educação da atenção pelo qual os licenciandos e aprendizes da docência passam. Os próximos capítulos dão conta da aprendizagem na prática desde o espaço da escola, iniciando-se pela experiência de pesquisa junto ao PIBID.

III

ENSINAR É APRENDER A SEGUIR OS FLUXOS

3.1. Apenas observando

Em setembro de 2013, comecei a observar as atividades do PIBID Ciências Sociais em uma das duas escolas vinculadas ao Programa, onde passei a frequentar uma ou duas vezes por semana para acompanhar as atividades dos bolsistas, os “pibidianos”, junto ao professor supervisor de Sociologia. Nesta escola, a qual chamarei de Escola A, havia cinco do total de dez pibidianos do Programa, os quais se distribuíam entre as diferentes turmas de Sociologia do professor, de modo a acompanharem as atividades de um mesmo grupo de alunos ao longo do semestre e do ano. Sobre a atuação do PIBID, eu já tinha tido contato com o Caderno Pedagógico do PIBID³⁴ e fui para a escola na expectativa de encontrar um movimento dinâmico e constante de produção e “aplicação” das tão faladas “oficinas do PIBID” junto aos estudantes do Ensino Médio.

No entanto, após realizar as primeiras incursões na escola, fui percebendo que a principal atividade demandada aos bolsistas era apenas observar as aulas do professor supervisor, realizando algumas anotações, as

³⁴ Ver Hickmann & Moritz (2013).

quais serviam para elaboração de diários de campo, que eram entregues e relatados oralmente para as professoras coordenadoras na Universidade. Assim, a cada dia, normalmente eu chegava na escola e encontrava Fábio, o professor supervisor, na sala dos professores, bem como os bolsistas do dia, para nos prepararmos para seguir para as turmas. Entrávamos na primeira sala de aula e tanto eu quanto os pibidianos nos sentávamos em alguma cadeira e classe vazias, como se fôssemos alunos regulares da turma. Ainda, os bolsistas auxiliavam na organização do material de aula e faziam algumas intervenções nos debates propostos pelo professor. Contudo, na maior parte do tempo, eles pareciam ser meus colegas de pesquisa, observando a aula e trocando impressões comigo, com os demais bolsistas e, nos intervalos, com o professor.

Senti um estranhamento inicial, já que esperava mais “ação” ou maior direcionamento das atividades realizadas pelos bolsistas – perguntava-me: como o PIBID pode ser tão elogiado quanto ao seu impacto na formação se é só isso que os bolsistas fazem? Entretanto, na mesma medida em que para mim o trabalho de campo na escola provocava uma série de aprendizagens e deslocamentos, para os pibidianos isso também ocorria. O simples ato de ir até a escola, vivenciar a sala dos professores, o recreio e sentar para observar uma aula demandava bastante trabalho e proporcionava um espaço bastante rico de aprendizagens. Assim como eu, aos poucos os pibidianos iam “educando sua atenção” através da observação atenta do ambiente escolar.

Em consonância com a proposta de Lave (1996; 2012), de não reforçar a separação entre aprendizagem “formal” e “informal”, o tema da aprendizagem pelo “exercício da observação” foi debatido por Chantal Medaets (2011) para o contexto das populações ribeirinhas da Amazônia. Em pesquisa etnográfica realizada no baixo curso do Rio Tapajós, região habitada pelas etnias Tapajó e Munduruku, a autora percebe que “observar” aparece como uma prática central na educação das crianças, não se configurando como uma atitude passiva por parte dos aprendizes. Diferentemente, os saberes não são ditos, mas sim vividos, através da experiência continuada, primeiro como “observador ativo”, muitas vezes silencioso e, em seguida, “como praticante cada vez mais experimentado” (idem, p. 10). A aprendizagem ocorre, portanto, “observando inteligentemente” (idem, p. 8).

No sentido apontado pela autora, observar se configura também como uma forma de “praticar”, de se tornar um praticante em uma comunidade de práticas. De modo semelhante, os pibidianos, em seu processo de tornarem-se professores de Sociologia, passavam a desenvolver uma observação inteligente e ativa na escola. Eles começam a estabelecer um vínculo com os estudantes, chamando-os pelos nomes, aprendem sobre o manejo do tempo da aula, os tipos de atividades que engajavam mais ou menos os estudantes, além de aprenderem a lidar de modo mais fluido com os materiais e tecnologias disponíveis. Na prática da observação há uma dimensão de educação da atenção, um convite a “aprender a sintonizar o momento de sua atenção com o momento de ação do outro que nos cerca” (Ingold *apud* Medaets, 2011).

É interessante notar que, além das observações das aulas, os pibidianos também se reuniam semanalmente com o professor supervisor para discutirem o planejamento das aulas. Nessas conversas, eles faziam sugestões que muitas vezes eram incorporadas pelo professor, além de serem negociados e previstos momentos de maior protagonismo por parte dos pibidianos. Esses espaços se davam através da realização de alguma oficina já sistematizada pela equipe do PIBID e que se relacionava bem com algum tema que o professor estivesse desenvolvendo. Ou ainda, poderiam surgir demandas e ideias para a criação de oficinas novas, as quais eram sistematizadas e muitas vezes testadas primeiramente entre os bolsistas para depois serem experimentadas com os estudantes do Ensino Médio. Nos momentos das oficinas, os pibidianos eram responsáveis por todo o desenrolar da atividade e o professor supervisor pouco participava, deixando aos pibidianos a responsabilidade pela “condução” da classe.

Podemos entender esse processo que vai da observação atenta do ambiente para a abertura à condução e responsabilização por uma oficina, a partir da ideia de Participação Periférica Legitimada (PPL) desenvolvida por Lave & Wenger (1991). Segundo esses autores, em sendo a aprendizagem uma dimensão da participação em comunidades de prática, o aprendiz inicia sua participação de um modo periférico e, na medida em que vai desenvolvendo suas habilidades, através de maior engajamento e complexidade das atividades, vai ganhando legitimidade como participante da comunidade. Dessa forma, a aprendizagem não se configura como um pré-

requisito para se tornar membro de uma comunidade de práticas, mas é em si uma forma de tornar-se membro através do envolvimento pela participação (Lave & Wenger, 1991, p. 53).

Assim, o PIBID acaba por oportunizar o acesso às práticas da docência, ao propiciar a inserção dos bolsistas no ambiente da escola. Esta participação inicia de modo periférico, através da observação e, aos poucos vai se complexificando. Pude perceber que na organização das oficinas, bem como em sua condução, a participação dos bolsistas se dava de modo diferenciado, sendo que os pibidianos mais experientes, que estavam no Programa há mais tempo ou que já tinham experiência de docência em algum outro contexto, acabavam se colocando mais à frente, seja no planejamento, seja no diálogo com os estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem propiciado pelo PIBID não segue o modelo acadêmico tradicional, com um programa de estudos fixo ou roteiro com pré-requisitos a cumprir. Nesse processo de se tornar um participante experiente, vemos que observar é o início da participação periférica legitimada dos futuros professores e, como indicado por Medaets (2011) para o contexto amazônico, “depende mais de uma postura ativa do ‘aprendente’ e menos da ação didática do ‘ensinante’”. (idem, p.8).

Meu estranhamento inicial com a falta de ação ou de demandas para os bolsistas talvez se ligue à ideia disseminada no senso comum e nos sistemas escolares, de que só aprendemos quando há uma atividade dirigida; quando há uma intenção pedagógica acoplada dando origem e sentido à ação. Quando os sujeitos estão “livres” demais parece que não há aprendizagem. Cabe ressaltar que esse incômodo com a falta de direcionamento também havia sido sentido pelos próprios bolsistas. Lucas, um dos pibidianos mais experientes, bolsista desde 2012, cuja trajetória será apresentada mais adiante, comenta que havia uma demanda, direcionada às professoras coordenadoras do PIBID na UFRGS, de que se utilizassem as reuniões semanais na Universidade para lerem e debaterem textos acadêmicos, de modo a auxiliá-los no desenvolvimento das atividades.

De modo geral, nessas reuniões, eram priorizados os relatos de cada bolsista acerca das observações realizadas na escola. Uma das coordenadoras do PIBID afirma em entrevista que a proposta do Programa claramente não era seguir o modelo de “aula”, suprimindo conteúdos que

deveriam ser tratados em disciplinas curriculares, nos espaços de reunião do Programa. Dessa forma, não se discutiam textos diretamente, mas se priorizava o “debate em torno de temas que surgissem”. Em 2014 há uma troca na coordenação do PIBID e o pedido dos bolsistas por um espaço para discussão de textos é acolhido pelas novas professoras coordenadoras. No entanto, Lucas, que acompanhou as duas gestões do Programa, relata que a dinâmica não estava funcionando tão bem e que os bolsistas estavam, então, sentindo falta de um maior espaço de trocas e relatos das observações feitas nas escolas, tal como se fazia anteriormente.

Esse desencontro e estranhamento fazem pensar no quanto a lógica escolar e universitária, adepta da “metodologia” ou “pedagogia rica” – que envolve uma separação entre o conhecimento, enquanto “conteúdo” e os modos de conhecer – colide com a “pedagogia pobre” do PIBID. Para Masschelein (2008), a pedagogia pobre “não oferece um plano, mas ‘evidência’”. É especialmente isso que de certa forma o PIBID oferece, ao permitir o contato precoce com a escola básica, sem estabelecer roteiro prévio. E, nesse sentido, há um espaço potencial de inventividade diante da leitura dos sinais do ambiente. Voltarei a essa questão mais adiante.

3.2. Participando da comunidade de práticas

Na Escola A, além de mim e dos pibidianos, era comum a presença e circulação de outros estudantes de licenciatura da UFRGS observando aulas pontuais para realização de algum trabalho solicitado na Faculdade de Educação. Isso demonstrava uma relação próxima da escola com a Universidade, além do fato da instituição contar com grupos do PIBID de outras áreas e disciplinas, recebendo um número grande de estudantes universitários e pesquisadores. Trata-se, além disso, de uma escola situada na zona central da cidade de Porto Alegre, facilitando o acesso dos universitários pela proximidade com o campus central da UFRGS e conseqüentemente com a Faculdade de Educação.

O estabelecimento de uma relação de proximidade com a Universidade ficava também claro na trajetória e nas pretensões acadêmicas

de Fábio, 28 anos, professor de Sociologia no Ensino Médio estadual há aproximadamente cinco anos, sendo por um ano nesta escola. Formado em licenciatura em Ciências Sociais pela UFRGS e em Jornalismo pela PUC, Fábio fez mestrado em Sociologia pela UFRGS e estava se preparando para ingressar no doutorado no mesmo Programa de Pós-Graduação durante a realização da pesquisa na escola. Meu primeiro contato com ele se deu durante um Seminário do PIBID na UFRGS, onde ele ficou sabendo sobre minha pesquisa e comentou comigo que a escola e suas aulas estavam abertas a receber pesquisadores, de modo a estabelecer uma troca de saberes, já que ele também tinha interesse em realizar pesquisas na área da Sociologia da Educação no doutorado.

Contudo, ao mesmo tempo em que Fábio tinha esse interesse de conexão com a Universidade e incentivava a presença de estudantes e pesquisadores na escola, também entendia o desafio que era ter várias pessoas observando e opinando sobre seu planejamento de aula. Em alguns momentos era possível ver tensionamentos nas reuniões com os bolsistas ou nos intervalos de aula, quando se discutia os próximos passos e o que deu ou não certo com as turmas. De fato, o papel dos pibidianos não era tão passivo quanto parecia inicialmente e um exemplo da intervenção dos bolsistas ocorreu logo em uma das primeiras semanas de observação das atividades na escola.

Neste dia, havia dois bolsistas presentes, Mateus, que participava do Programa há mais de seis meses, e Jonatas, que havia integrado o projeto há pouco menos de um mês. Jonatas tem 33 anos e uma trajetória diferenciada, se comparado aos demais bolsistas do PIBID, tendo quase 10 anos de experiência como diretor, ator e professor de teatro. Ele ingressou no curso de Ciências Sociais da UFRGS, como havia me contado, com o objetivo de "embasar teoricamente" sua atuação no teatro. Dessa forma, além de ser mais velho que o professor Fábio, Jonatas trazia uma experiência mais longa na docência e um olhar desde outro campo de atuação, o que por vezes desestabilizava as percepções comuns sobre o ensino de Sociologia. O tema da aula neste dia, a ser ministrada em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, era "instituição escolar". Assim segue como registrado no diário de campo:

“O primeiro período de aula é marcado por um constante abrir e fechar de portas, com os alunos chegando atrasados. Fábio dita o roteiro da aula, o qual deve ser copiado pelos alunos em seus cadernos. Nesse momento, se faz silêncio e os alunos parecem se preocupar em copiar o que o professor dita: 1. Reflexão sobre as relações entre família e escola; 2. Música para pensar o conteúdo: ‘Brasil sem educação’, do grupo Faces da Morte. Depois de ditado o roteiro, Fábio escreve bem acima do quadro, centralizado, ‘Instituição escolar’ e abaixo divide o quadro em duas colunas: ‘Realidade a partir dos estudantes’ e ‘Realidade ideal’. Em seguida, pede que os alunos digam o que pensam da escola, diz para eles falarem livremente, enfatizando que podem criticar, ‘dizer o que é ruim mesmo’: ‘digam o que quiserem, não o que eu gostaria de ouvir’. Aos poucos os alunos começam a falar desde palavras soltas até frases completas, emitindo opiniões, enquanto Fábio vai ouvindo, mediando ideias divergentes e escrevendo o que era dito pelos alunos em uma lista na coluna ‘Realidade a partir dos estudantes’:

Realidade a partir dos estudantes

- melhor se fosse à distância
- falta lazer (quadra de esportes)
- bom por um lado e ruim por outro
- ‘que saco’
- ‘chato pra c...’
- muita coisa inútil
- tédio
- cansativo
- uns fingem que ensinam, outros fingem que aprendem

Depois de anotar essa lista, Fábio apresenta o que seria o ‘conceito ideal’ de escola e escreve na coluna da direita o que ele apresenta como sendo ‘aquilo que a Sociologia consideraria, apesar das visões de vários autores’:

Realidade ideal

É uma instituição encarregada de construir com os jovens os conhecimentos de uma determinada sociedade.

Em seguida, abre-se um debate. Fábio pergunta se não há ‘contradição entre o ideal e a realidade’. Em seguida coloca uma série de questões aos alunos e alguns participam do debate: ‘qual a diferença entre estudar em escola pública e privada hoje? Escola é local de autoridade e disciplina?’. Depois da colocação de questões, Fábio põe para tocar a música ‘Brasil sem educação’, do grupo de rap Faces da Morte em um pequeno aparelho de som. Explica que não teve como trazer a letra impressa e pede que os alunos escutem e anotem alguma frase ouvida, que tenha lhes chamado atenção. Depois de apresentada a música, ele pede que os alunos leiam as frases anotadas. A música apresenta um olhar crítico à escola, denunciando desigualdades sociais.

Depois disso, Fábio diz que seu objetivo com a aula era pensar a ‘relação indivíduo e sociedade, que já vem sendo

tratada em várias aulas desde o início do ano': 'Entre a visão de vocês e o ideal, há o que está fora da escola, ou seja, a política, as desigualdades'. Ele faz, então, uma síntese da aula: A Sociologia que pretendo fazer com vocês é para ajudar vocês a pensar, não é para fazer vocês votarem em x ou y. (...) Vocês têm um conceito do que deveria ser a escola. Vocês têm a visão de vocês. Nenhuma está errada. E entre uma e outra há a nossa vida, há a realidade. (...) O conceito romântico e o conceito de vocês estão permeados de realidade, política, relação entre as elites e as classes populares (...)." (Diário de campo, 25 de setembro de 2013).

Após a síntese feita pelo professor, não houve manifestação por parte dos alunos. Com o sinal indicando fim do período de aula, Fábio, Mateus, Jonatas e eu, nos dirigimos à sala dos professores, já que o segundo período era livre. Nesse momento foi feita uma discussão sobre como a aula se passou e o que poderia ser modificado para o período seguinte na outra turma de primeiro ano, já que seria repetido o roteiro de aula. Essa dinâmica de discussão ocorria quase todas as quartas-feiras em que havia este período livre entre duas turmas que teriam aulas de mesmo conteúdo. Dessa forma, para mim este era um momento rico de reelaboração da prática a partir da participação dos bolsistas.

Neste dia, Jonatas começa a discussão sugerindo que na próxima turma não se levasse um conceito pronto sobre o que seria a "realidade ideal". Além disso, sugere não se priorizar o "lado negativo" do que os alunos diziam sobre a escola, em contraposição a um "ideal positivo", como se houvesse uma oposição de antemão. Sugere que se dê mais tempo para os alunos elaborarem suas ideias "e fossem mais protagonistas", antes de dar qualquer definição, senão "os alunos esperam que o professor fale e ficam com o discurso dele". Pergunto de onde Fábio havia retirado o conceito ideal de escola, escrito no quadro. Ele diz que foi de várias referências, e que então produziu um conceito próprio, mas basicamente era o que constava no livro didático. Abre-se um debate e são lembradas definições não tão positivas com relação à escola, elaborados pela teoria sociológica. Surge o exemplo de Pierre Bourdieu, e a teoria da reprodução. Fábio concorda e comenta que sua pesquisa de mestrado foi a partir da teoria de Bourdieu, contudo, ele afirma que no fundo tem uma visão positiva da escola, acredita no potencial dela, por isso formulou o conceito nesse sentido. Sua ideia era contrapor um "ideal positivo com uma realidade negativa" para fazer os alunos refletirem.

Fábio ouviu as críticas e admitiu ter uma tendência a falar sem parar, muitas vezes sem ter paciência para esperar pela participação dos alunos, já que, segundo ele, nem sempre eles estão dispostos a participar de forma construtiva: "é, eu gosto de falar, por mim ficaria quatro horas discursando sem parar". No entanto, Fábio reconheceu que isso era "problemático" e um reflexo do modelo de aulas recebidas na Universidade: "é por isso que vocês do PIBID estão aqui, para trazer novas ideias, ajudar a pensar formas diferentes de dar aula". Mesmo com a boa recepção de Fábio e com o tom construtivo da fala de Jonatas, fico bastante surpresa com sua intervenção, já que me pareceu um momento dramático, onde a atuação e a autoridade do professor foram colocadas em análise por alguém que supostamente está em formação no curso de licenciatura. De fato, Fábio buscou incorporar as sugestões apontadas para a segunda turma:

"Dirigimo-nos para a sala, cuja turma, segundo os pibidianos, tem um perfil mais ativo e contestador do que a primeira. Fábio novamente começa a ditar o roteiro da aula, a ser copiado pelos alunos. Noto que ele muda o enunciado: 1. Reflexões sobre as relações entre família e escola; 2. Problematizar o papel da escola a partir de diferentes visões. Antes de dividir o quadro em colunas com títulos, Fábio pediu que os alunos falassem o que pensavam sobre a escola. Ele, então foi escrevendo no quadro. Novamente menciona que os alunos podem ser críticos, podem falar o que pensam, e vai selecionando frases e palavras ditas para escrever no quadro. Em determinado momento, um aluno fala: 'tu pede que só se diga coisa ruim... quero dizer felicidade'. Fábio diz que também podem falar coisas boas com relação à escola. Nesse momento Fábio lança um olhar cúmplice a Jonatas, o qual estende o olhar a mim e a Mateus. Fábio, então escreve no quadro o que os alunos comentam:

- Chato
- Desnecessário
- Venho à escola porque sou obrigado a vir
- É uma jaula para a cabeça
- Felicidade
- Uma divergência de ideias, às vezes é legal, às vezes não é
- Professores deprimidos
- Disciplina, rigor
- Muito tempo
- Amizade
- Zueira
- Conteúdos desinteressantes
- Autoritarismo
- Falta de interatividade
- Falta de infraestrutura

- Troca de saberes, comunicação
- Grupos

Somente depois de feita a lista, Fábio escreveu acima dela 'Realidade a partir dos estudantes'. Então escreveu ao lado: 'Realidade "ideal"' e pediu que os estudantes falassem como eles gostariam que a escola fosse, qual o ideal 'deles'. Foi escrevendo as respostas dos estudantes:

- Realidade 'ideal'
- Festa
- Outros horários
- Professores divertidos
- Trabalho de campo (viagens, rua, etc)
- Lugares na rua
- Algo que faça mais sentido, conteúdos mais significativos
- Algo que a gente possa estudar na nossa própria história, que tem a ver com a gente
- Ficar trancado na sala é muito chato
- Tecnologia e infraestrutura

A elaboração da lista gerou vários debates, divergências, e Fábio ia fazendo uma mediação. Depois de finalmente listar o 'ideal' dos alunos, o professor perguntou: 'pessoal, e se a gente vivesse nesse ideal, como seria?'. Ao que os alunos foram respondendo: 'acho que a gente ia querer que fosse mais sério...'; 'eu não ia gostar do mesmo jeito, estou sendo obrigado', etc. Desde a construção das listas até o debate final, havia grande participação dos alunos, tanto que não houve tempo para ouvir a música de rap planejada pelo professor. Ela acabou ocupando um lugar secundário diante da discussão entre os alunos e o professor." (Diário de campo, 25 de setembro de 2013).

A maior participação desta turma talvez tenha se dado pela diferença na proposta da aula, que permitiu uma maior abertura, mas também pode ter ocorrido em função dos perfis diferenciados das duas turmas. A primeira delas, em momentos posteriores, sempre pareceu mais silenciosa e aceitando mais prontamente as propostas do professor. A segunda turma geralmente produzia mais polêmicas a cada discussão, tendo alunos com perfis e personalidades bastante marcantes. De fato, parecia que essa turma era um desafio maior para Fábio. Era nela que ele colocava em "prova" suas propostas pedagógicas após a discussão com o grupo do PIBID, muitas vezes chegando a resultados inesperados. Ao final deste período, Jonatas e Mateus comentaram que a aula estava muito boa, havia "fluido melhor". Fábio concordou que sim, mas confessou: "ainda me incomoda quando não me deixam falar", remetendo ao tempo maior que foi dado para que os alunos

elaborassem suas opiniões. Na saída da escola, Mateus comentou que havia aprendido mais neste dia do que em muitas aulas ou discussões na Universidade.

Meses depois, conversando com Fábio sobre esse dia, nós comentávamos sobre o quão tensa foi a situação vivida. Eu recém havia chegado à escola e presenciava um dos momentos em que a forma de conduzir a aula foi mais questionada, especialmente pelo bolsista teoricamente mais “novato”, já que Jonatas estava na escola havia três semanas, diferentemente dos demais bolsistas que estavam há alguns meses. Fábio considerou que minha presença como “pesquisadora” naquele dia foi importante para que ele considerasse as críticas e repensasse sua postura: “eu ficava pensando ‘o que ela vai sair pensando no início do trabalho de campo na escola?’”. Fábio acredita que esse dia foi marcante e considera que o fez mudar suas aulas posteriores já que, segundo ele, “só dava aula expositiva e era isso”. Além dos bolsistas, portanto, minha presença em campo também acabava afetando o desenrolar das atividades na escola.

Em momento posterior na Universidade, durante uma reunião de avaliação e fechamento das atividades de 2013, estavam presentes todos os bolsistas e supervisores. Juliano, professor supervisor na Escola B, a qual será apresentada a seguir, também trouxe o tema do questionamento à autoridade docente através do PIBID. Ele comenta que as críticas dos bolsistas acabam por afetar os supervisores no âmbito pessoal, sendo que quando eles conseguem perceber que “não se trata de algo pessoal, mas profissional, as críticas dos bolsistas do PIBID contribuem muito”. Enquanto falava disso na reunião, Juliano olhou para mim e disse: “Grazi, anota isso porque é importante!”. Nesta reunião estavam sendo apresentados os “planejamentos comentados” do ano, nos quais eram relatadas todas as atividades feitas em aula, tal como planejadas, seguidas de comentários avaliativos sobre o que deu certo ou não. Conforme Juliano, “não é fácil para o professor abrir tudo isso à crítica; mexe com a autoridade do professor”.

Os relatos acima demonstram um pouco do quanto o processo de se inserir e participar em uma comunidade de práticas não é livre de divergências e tensões: não é um simples processo linear, da periferia ao centro da comunidade. Ao propor um espaço de prática de docência mais compartilhada, o PIBID acaba por deslocar a centralidade do processo de

aprendizagem da figura do professor, ou de um “sujeito que ensina”. Além disso, esse processo coletivo também acaba trazendo questionamentos acerca da própria “autoria” do planejamento e do processo criativo da docência. Sobre isso, é interessante conhecer mais de perto a experiência de Lucas, que iniciou como bolsista do PIBID na Escola B em 2012 e, durante a realização da pesquisa, em 2014, fazia concomitantemente o estágio docente na mesma escola.

Assim, Lucas já havia experienciado dois anos de trabalho coletivo no PIBID, pensando o planejamento e as oficinas em conjunto com o supervisor Juliano e os demais bolsistas. Realizando agora também o estágio docente, Lucas, 25 anos, se encontrava inteiramente responsável por duas turmas de Sociologia da escola. Para isso, ele precisava elaborar seu planejamento de aulas semestral, o qual seria entregue e discutido junto da professora de Estágio em suas aulas na FACED. Ele seguia os temas que estavam sendo desenvolvidos por Juliano, e ao mesmo tempo tinha liberdade para preparar seu próprio planejamento para estas turmas. Todavia, Lucas conta que passou por uma certa crise nesse momento de elaboração das próprias aulas:

“Ah, estou pensando em fazer isso e isso, então o resto já vai sendo construído: alguém falou que tem um texto sobre isso; outra colega falou: 'ah, a gente está tendo aula com o Francisco, vamos ver isso...'. E então acaba misturando, não tem como não. Essa minha necessidade inicial 'tenho que ser diferente' estava sendo um esforço meio inútil. Por que que tem que ser tão diferente se está bom desse jeito? (...) Essa é uma crise que acho que estava sendo muito mais minha do que deles: de conseguir me diferenciar do PIBID. O que é do PIBID e o que é só meu? No fim isso mistura, mas agora eu já estou mais tranquilo com relação a isso... Relaxei porque senão eu ia enlouquecer, tentando fazer outra coisa diferente só por ser diferente”. (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Essa “crise” de Lucas denota o modo como o aprender propiciado pelo PIBID acaba tensionando com outras experiências de formação, mesmo na Universidade, onde se pressupõe uma autoria individual, de um sujeito racional e consciente do seu ponto de vista. As perguntas usuais: “o quê, como e por quê ensinar Sociologia” estão sendo respondidas coletivamente na experiência do PIBID e não apenas pelo professor, ou, no caso, pelo futuro

professor. Há, portanto, uma circulação de ideias e de práticas que escapa à atribuição de uma agência individual.

Além disso, como se verá mais adiante, a nomeada crise de Lucas também diz respeito à sua constituição identitária como professor. Está em jogo um questionamento sobre as mudanças implicadas no trânsito entre a atuação como aprendiz e a prática considerada como propriamente de um “professor de Sociologia”. Essa dimensão identitária também aparece como importante na perspectiva da “aprendizagem situada” de Jean Lave, quando a autora entende que o processo de tornar-se pessoa, ou de constituir identidades, é inerente e fundamental para qualquer outro processo: “quem” o sujeito está se tornando, em sua relação com o mundo, molda de forma crucial e fundamental o que o sujeito “conhece” e pode conhecer (Lave, 1996).

No entanto, esta abordagem se mantém no caminho de romper com a dicotomia entre “sujeito” e “mundo” ao tratar da noção de “identidade”. Ao invés de ressaltar o aspecto individual da aprendizagem, atenta-se para o fato de que aprender envolve “tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades permitidas pelo sistema de relações” implicadas numa comunidade de práticas (Lave & Wenger, 1991, p. 53). Entendo aqui o processo de constituir identidades pela participação na prática em aproximação com a ideia de se constituir um “praticante habilidoso”, tal como desenvolvida por Tim Ingold. Para o autor, as capacidades não são “nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha” (Ingold, 2010, p. 15). Passo em seguida a olhar mais detidamente para este processo.

3.3. Tornando-se um praticante habilidoso

No primeiro semestre de 2014 acompanhei os outros cinco bolsistas do PIBID junto ao supervisor Juliano nas atividades da Escola B, situada em uma zona mais distante do centro da cidade. Tratava-se de uma escola estadual

também tida como diferenciada, por conta de sua organização e do público de abrangência. Conforme seu vice-diretor, a escola, que oferta apenas Ensino Médio e possui 1.600 alunos, não consegue absorver nem um terço do número de alunos inscritos para estudarem ali. A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) concede prioridade de escolha da escola para alunos que morem em bairros próximos e que tenham menor idade – o que dá uma pista para o perfil dos alunos que conseguem vaga para estudar na Escola B devido à quantidade de inscritos. Conforme um bolsista do PIBID, a escola é “um paraíso perto das outras”.

Além da observação das aulas, nesta escola também percebi outras dimensões da “metodologia pobre” do PIBID. Ao levar os estudantes a participarem do dia-a-dia da escola, o Programa proporciona o estabelecimento de um vínculo dos bolsistas com os estudantes do Ensino Médio e com o ambiente da escola. Isso ocorre pela presença constante e pelo acompanhamento durante meses de um mesmo grupo de alunos por parte de cada bolsista. Era comum os alunos passarem pelos bolsistas e cumprimentarem chamando-os pelos nomes ou apenas dizendo: “e aí, PIBID!”. Da mesma forma, os bolsistas acabavam por saber os nomes de um grande número de alunos, acompanhando suas participações em aula, notando o modo como iam mudando no desenrolar do tempo, ou se traziam alguma questão em particular. Como mencionou um dos bolsistas, o PIBID faz “perder o medo do aluno do Ensino Médio”, já que não se está mais lidando com “o aluno ideal” muitas vezes abordado na Universidade. Esse aspecto parece constituir a base para o processo de aprender a “seguir o movimento” na prática da docência, por meio de um “envolvimento situado e atento que é fundamental para se tornar um praticante habilidoso” (Ingold, 2010, p. 20).

Outro aspecto interessante, no que diz respeito ao processo de iniciação à comunidade de práticas da docência de Sociologia, foi evidenciado por Lucas, quando ele me mostrou seu relatório sobre o primeiro semestre de participação no Programa, o qual havia sido entregue às professoras coordenadoras ao fim de 2012. Chamou-me atenção um trecho da conclusão de seu relato, no qual ele escreve:

“Participando do projeto, independente da cadeira que estava cursando, a pergunta que acabava me fazendo sempre era: ‘como eu poderia trabalhar esse conteúdo em sala de

aula?’. E esse questionamento, se não fosse o PIBID, eu não faria até praticamente chegar no estágio obrigatório, afinal a docência durante o curso ainda acaba sendo uma realidade distante”.

A percepção de Lucas dá conta do processo mais amplo de educação da atenção propiciado pelo PIBID. Por sua participação no Programa, ele passou a vivenciar os demais espaços de aprendizagem na Universidade de um modo diferente, estando todo tempo atento às demandas da docência, vivenciadas por ele na escola. A partir de sua atuação no PIBID, Lucas também sente que aos poucos foi adquirindo mais confiança e “desenvoltura” nas atividades. Ele narra o processo pelo qual foi se responsabilizando mais pelas atividades, saindo de um lugar periférico, de mais observação, para outro de maior protagonismo no grupo:

“Foi indo aos poucos, eu acho que sempre tem o bolsista mais velho que acaba meio que tomando a frente sempre, assim, vai fazendo. Acho que eu senti muita diferença quando eu notei que eu era o mais velho, semestre passado saiu a Bárbara, saiu o Alexandre, e eu olhei: bom, quem é que vai ser o cara da frente? Não tem mais ninguém assim. Sou eu. Acho que isso fez bastante diferença para mim. Agora sou eu, não tem mais o que fazer. Eu que vou ter que tomar a frente. Ah, se tem alguém que vai lá tomar a frente, o cara acaba indo mais para o canto e dá só uns pitacos. Foi mais ou menos assim que se deu essa transição, acho, para começar a ficar mais desenvolto”. (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Esse lugar mais ativo na realização das atividades ficava evidente na própria postura corporal de Lucas. Assim como ocorria na Escola A, durante as aulas os pibidianos ficavam geralmente sentados nas cadeiras e classes como se fossem alunos da turma, observando e auxiliando o professor nas atividades. Ao longo do semestre de observações, contudo, passei a notar que Lucas, bolsista mais experiente e também estagiário, não ficava mais sentado nas cadeiras como os outros. Ele tendia a ficar sentado em uma classe, numa posição intermediária entre a dos pibidianos e a do professor, o qual, por sua vez, ficava geralmente de pé em frente à turma. Certo dia comentei com ele que havia notado essa mudança, ao que ele respondeu que realmente não conseguia mais ficar sentado na cadeira, talvez porque queria “enxergar mais de cima o que está acontecendo” ou então para os alunos o

enxergarem: “estou aqui”, o que demonstra uma postura mais atenta ao ambiente e mais disposta e pronta para agir.

O PIBID, portanto, ao propiciar a inserção precoce no ambiente da escola, oferece aos licenciandos um espaço de aprendizagem que se aproxima do modelo do “dédalo”, tal como pensado por Tim Ingold (2013a) e apresentado mais detalhadamente no segundo capítulo. Para o autor, quanto mais experientes nos tornamos em andar por estes “caminhos da observação”, mais capazes nos tornamos de notar e responder fluentemente aos aspectos salientes do nosso ambiente – ou seja, nos submetemos a uma educação da atenção (2013a). Dessa forma, na medida em que os pibidianos trilham o acesso propiciado pelo PIBID, vão desenvolvendo certas habilidades de leitura do entorno e das evidências do caminho. Dessa forma, aos poucos, a atuação de Lucas na escola passa a ganhar fluidez, na medida em que ele amplia sua participação nas atividades e vai educando sua atenção no sentido de seguir o movimento dos alunos e dos materiais.

Em outro momento, os pibidianos preparavam a oficina “Os Nacirema”, já sistematizada no Caderno Pedagógico (Hickmann & Moritz, 2013) para a qual traziam uma adaptação do artigo “O Ritual do Corpo entre os Nacirema”, de Horace Miner. A oficina consistia em uma leitura da parte inicial do texto, na qual é situado o grupo dos Nacirema. Posteriormente, os alunos são divididos em quatro grupos e para cada um deles é entregue um cartão com um trecho do texto que descreve aspectos da vida cotidiana dos Nacirema. Cada grupo, então, deve escolher um integrante, para quem o restante do grupo contará o que está escrito no cartão de modo que ele desenhe como imagina que seriam os hábitos descrito no texto. Ao final, são entregues “fotografias” dos Nacirema aos grupos, retratando cenas da vida cotidiana deles próprios, o que causa reações de estranhamento as mais diversas entre os alunos.

Neste dia, quando Lucas toma a frente da turma para dar as instruções e contextualizar a oficina, noto que ele não faz a leitura do trecho inicial do texto, como eu tinha visto ocorrer em outros momentos de realização desta atividade. Ele escolhe abandonar o papel e passa a contar mais livremente a história dos Nacirema, “um povo distante, que vive no norte...”, movendo-se mais livremente pela sala e olhando para os estudantes. Lucas depois me diz que optou por não ler o texto, pois nota que os alunos “se engajam mais na

atividade” quando ele cria uma narrativa: “não tem porquê ler; tentar criar um clima falando é muito melhor”. Interessante notar que o ato de narrar demanda de Lucas uma abertura ao improviso, implicando um maior envolvimento dele com a turma e a situação da aula. Diferentemente de uma leitura mais mecânica do texto, Lucas opta por ir guiando os estudantes ao longo do tempo de uma história, acolhendo suas impressões e questionamentos. Assim, na medida em que esta atitude demanda um maior engajamento de Lucas para com o momento, ele percebe que ao fazer isso também provoca um maior engajamento dos estudantes para com o que está ocorrendo.

Lucas também percebe que esse movimento exige dele um tipo especial de habilidade: “Fazer o aluno, só pela maneira de falar, já se interessar pela história, é muito do *feeling* de cada um, e não tem nada te preparando para isso”. Assim, no processo de criar estratégias para provocar o envolvimento dos alunos, Lucas cria habilidades necessárias à docência – as quais só são desenvolvidas ao se praticá-las. Como afirma Ingold, ao discutir a “habilidade” como base de todo conhecimento, o “movimento do praticante habilidoso responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente percebido” (Ingold, 2010, p. 18). Isso ocorre, pois o movimento corporal do praticante é, também, um “movimento de atenção” – “ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha”, assim, há uma “*harmonização dos movimentos com uma tarefa emergente*, cujas condições do entorno nunca são exatamente as mesmas de um momento para o outro” (idem, p.18).

Desse modo, na medida em que seu grau de responsabilidade e participação aumenta ainda mais, no momento do estágio docente, Lucas passa a fazer novos “movimentos de atenção”, ao reparar outros aspectos da prática docente e a exigência de novas habilidades:

“Mudou que comecei a reparar outras coisas no Juliano, tipo a maneira de andar em sala de aula... Comecei a me imaginar ali na frente. Muitas vezes nas oficinas os alunos estão em roda, ou estão em grupo, não tem aquele momento em que tu está tipo no palquinho ali na frente, centro absoluto das atenções. Aí comecei a pensar na entonação de voz, no espaço, no andar, no modificar o espaço da sala de aula. Comecei a notar essas coisas e me preocupar com isso, que antes não me preocupava. (...) Só no estágio que eu comecei a reparar mais nessas coisas”. (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Essa fluidez e desenvoltura vai sendo desenvolvida ao longo da participação nas aulas e especialmente na relação de Lucas com o professor supervisor. Juliano, 24 anos, tem uma trajetória interessante no que diz respeito à formação como professor de Sociologia, já que passou por diferentes lugares no curso de Ciências Sociais e dentro da Escola B. Foi bolsista do PIBID nos dois últimos anos da licenciatura, fez o estágio docente, se formando ao final de 2012 e, no início de 2013, foi aprovado no concurso do magistério estadual, escolhendo trabalhar na mesma escola. Logo depois, passou a assumir a supervisão do PIBID e a receber os bolsistas. Dessa forma, ele se apresenta como um praticante bastante habilidoso dentro da comunidade de práticas, constituindo uma referência importante para os bolsistas, já que está há mais tempo tanto na escola quanto no Programa.

A relação dos aprendizes iniciantes com os praticantes mais experientes é importante na ótica da educação da atenção, já que capacidades específicas de percepção e ação são incorporadas “através da prática e treinamento, sob a orientação de praticantes já experientes, num ambiente caracterizado por suas próprias texturas e topografias, e coalhado de produtos de atividade humana anterior” (Ingold, 2010, p. 16). Nesse sentido, mais do que aprender com Juliano “perspectivas sobre qual Sociologia ensinar”, Lucas, ao ser chamado à prática do estágio, demonstra primeiramente preocupação em aprender com ele a alinhar seus movimentos aos do seu entorno. Ou seja, Lucas aprende com Juliano a como se “corresponder” com o ambiente³⁵.

No entanto, este lugar de praticante mais experiente é fluido. Lucas ingressou no PIBID na época em que Juliano ainda era bolsista – “o mais velho do grupo”, segundo Lucas, o que fez com que ele não tivesse estranhado tanto a mudança de papel de Juliano, que foi de seu colega a supervisor e orientador de estágio. Em consonância com essa relação, Lucas também vê Juliano como um aprendiz do seu próprio “jeito” de dar aula. Em entrevista, ele considera que depois de ter completado um ano como professor efetivo da escola, percurso acompanhado de perto por Lucas, Juliano “ganhou mais confiança” ao dar aula. Além disso, Lucas percebe que Juliano também aprende na relação com os bolsistas:

³⁵ A ideia de “correspondência” é desenvolvida em Ingold (2013b) e será mais bem apresentada a seguir.

“Às vezes até o bolsista dizia: ‘acho que tu te perdeu, esse conceito não era bem assim, era mais assim’. ‘Ah, é verdade’. Ter uma pessoa ali dizendo: ‘ah, tu podia fazer isso, podia fazer aquilo outro’, foi facilitando pra ele ir melhorando. De uma aula para outra tu via. Mesmo tu falando dois minutos com ele já: ‘bah, eu podia ter feito mais assim...’” (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Há aqui uma percepção de troca entre supervisores e bolsistas, sugerindo não haver um lugar pré-estabelecido para aquele que ensina e aquele que aprende. Em outros momentos, vi Juliano legitimar Lucas como um “praticante pleno” – não mais periférico –, ao comentar que “ele já estava pronto”. Essa relação de crescente proximidade entre ambos se refletia em algumas brincadeiras feitas por eles. Na medida em que Lucas desenvolvia um vínculo maior com os alunos no estágio docente e estes elogiavam seu trabalho, Juliano brincava que “Lucas iria roubar seu lugar na escola”. Em outras situações em que igualmente o estagiário tinha destaque nas ações na escola, era o próprio Lucas quem ameaçava que iria “roubar o lugar de Juliano”.

De fato, o vínculo estabelecido por Lucas com os alunos, com a escola e com a prática da docência, ao longo do processo de aprendizagem, passou a se refletir em suas perspectivas futuras. Lucas é filho de pai e mãe engenheiros e estudou em uma das escolas privadas mais tradicionais da capital. Certo dia, ele me relatou um estranhamento manifestado por parte de sua mãe quando contou a ela que a princípio não pretendia ser professor universitário, como ela supunha, mas desejava ser professor de Sociologia no Ensino Médio. Ele disse que conversaram sobre a questão da desvalorização da profissão e da baixa remuneração, no entanto Lucas admitiu: “Eu estou gostando muito dessa gurizada de Ensino Médio, estou achando incrível trabalhar com eles, as questões que eles trazem... Estou aprendendo muito dando aula no Ensino Médio”. Além de sua opção pela escola básica, Lucas também faz uma opção por dar aula na escola pública e não no ensino privado, como ele havia me relatado em outro momento.

Lucas também demonstrava uma angústia com a perspectiva da formatura, já que, após acabar o estágio – ao fim de 2014 – ainda teria mais um semestre apenas para finalizar o trabalho de conclusão da licenciatura antes de se formar. Ao mesmo tempo em que ele não estava vendo sentido

em continuar como bolsista do PIBID após finalizar o estágio, também não se via longe do ambiente da escola no ano seguinte: “Não estar na escola no ano que vem seria muito ruim... Eu quero seguir, quero dar aula, mas já deu de faculdade”. Essas perspectivas e disposições de Lucas manifestam o senso de pertencimento que a experiência no PIBID cria com relação ao ambiente da escola e à comunidade de práticas da docência. Esse vínculo, que se mostra importante no processo de educação da atenção do professor, acaba por reorientar projetos e constituir identidades.

Obviamente nem todos os bolsistas participantes do PIBID seguem trajetórias similares às de Lucas ou Juliano. Como relatou uma das professoras coordenadoras do PIBID, há estudantes que ingressam no projeto e logo descobrem que não querem ser professores, o que faz com que optem por migrar da licenciatura para o bacharelado. O que o PIBID proporciona é a inserção precoce dos estudantes de graduação no ambiente de práticas da docência, às suas contingências, amores e dores. A seguir, passo a olhar outras dimensões de sua aprendizagem.

3.4. Aprendendo contextos

O deslocamento feito por Lucas, ao se preocupar com o modo de Juliano “andar no espaço da sala de aula” remete a uma certa dimensão da educação da atenção que se liga às percepções do tempo e do espaço como constitutivas de habilidades da docência. De fato, esse aspecto da aprendizagem do tempo e do espaço, ou propriamente do contexto, apareceu constantemente e de diferentes modos ao longo da pesquisa de campo. A questão surgiu, por exemplo, durante a entrevista realizada com Fábio, professor da Escola A, vinculada ao PIBID, quando ele relata como foi sua iniciação à prática da docência, na época em que ainda era aluno de licenciatura em Ciências Sociais, antes mesmo da realização do estágio docente.

Em 2008, Fábio assumiu um contrato temporário com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), para atuar como professor de

História, Filosofia e Sociologia em duas escolas de uma cidade situada há 60km de Porto Alegre, com 12mil habitantes. A docência nessas escolas configurou-se como a primeira experiência de Fábio com o ensino; ele era “completamente verde”, como afirma. Além de ser novidade a atividade docente, Fábio também estava chegando em uma cidade bastante diferente da capital, lugar onde ele sempre morou. Portanto, para Fábio eram novos tanto o ambiente escolar como a comunidade onde se inseria. Como continuou morando em Porto Alegre, nos intervalos entre as aulas nas duas instituições, Fábio permanecia em uma das escolas para aguardar o início do turno seguinte. É nesse momento que o “caminhar pela escola”, segundo ele, se tornou importante em sua constituição como professor:

“Eu estava ali na escola num momento em que não tinha ninguém, então eu caminhava, me sentia mais à vontade pra ir na biblioteca, me sentia mais à vontade para caminhar pela escola, para ir ao refeitório. Fui me sentindo mais à vontade e isso foi me dando um fortalecimento importante nesses intervalos de um turno para o outro, em que a galera ia para casa, porque a maioria morava lá e eu ficava ali. Eu bebia muito dessa experiência do local (...)”. (Entrevista com Fábio, em 08 de maio de 2014).

Assim, seis meses depois de começar a atuar nessas escolas, Fábio considera que, então, “se tornou professor”. Ao questioná-lo sobre o que ele havia aprendido, ou o que havia se transformado para ele considerar essa mudança de status, ele afirma:

“Eu aprendi a lidar com os cadernos de chamada, aprendi a lidar com os colegas, como é que funciona uma escola, como é que são os alunos, que embora sejam completamente distintos e múltiplos são alunos. Aprendi as características específicas dos estudantes, aprendi como me situar no espaço escolar, essas coisas mais práticas do cotidiano escolar. Isso que eu quis dizer quando eu me consolidei como professor. Aprendi a dar seis períodos num dia, aprendi como é mais fácil dar dois períodos só num dia, aprendi como às vezes usar, sei lá, a sala de vídeo, pode dar errado, aprendi como às vezes usar o quadro pode dar certo. (...) Aquele cenário me trouxe o chão da sala de aula. Os dilemas, a dificuldade que é dar o último período, porque a galera quer vazar, a dificuldade que é dar aula de manhã, para mim que nunca gostei de acordar cedo”. (Entrevista com Fábio, em 08 de maio de 2014).

A perspectiva de Fábio se relaciona à ideia de que para se aprender uma prática, há um processo inerente de “aprendizagem do contexto”, o que implica em uma concepção “ecológica”, relacional, do processo de aprendizagem, percebendo o ser humano como inseparável do seu entorno. Em consonância com essa percepção, o professor Juliano, da Escola B, comenta sobre sua iniciação à docência quando assumiu suas turmas próprias no estágio docente da licenciatura, após ter atuado por um ano como bolsista do PIBID. Ele conta ter feito uma proposta de um “projeto de trabalho” sobre o tema do capitalismo com os alunos. A ideia era relacionar alimentação e capitalismo, através do estudo do processo de produção e consumo de alimentos. A partir de uma sondagem com os alunos, ele elaborou cartões coloridos onde constavam as comidas preferidas de cada aluno e entregou a eles. Apresentou o vídeo “A História das Coisas”³⁶ e a cada aula eles teriam que apresentar à turma os processos de produção dos respectivos alimentos. Assim Juliano narra como se sucedeu a proposta:

“(…) Se é ovo, dizer onde é produzido, quantas pessoas trabalham para conseguir produzir, e tal. Aí entreguei os cartõezinhos e o pessoal: ‘bá, que legal, Sociologia tem a ver com comida!’. Vai dar tudo certo e tal. Cheguei no outro dia e ninguém trouxe nada. O pessoal do noturno trabalha o dia inteiro. Nem as figurinhas eles sabiam onde estavam – sumiram minhas figurinhas, sumiu tudo. Não lembravam nem que eu tinha pedido um trabalho” (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Juliano diz que este foi um momento de grande frustração de expectativas, que fez com que ele replanejasse sua abordagem. Contudo, ele também relata que essa frustração inicial o fez começar a entender a importância do “vínculo com os alunos, pois para que eles façam o trabalho, eles têm que ter um significado naquilo”: “No Estágio II eu já conhecia as turmas. Sabia que não daria para fazer trabalhos com essa ideia de continuidade porque meu vínculo era muito frágil com eles. E era noturno, um período por semana, então eu vim com outra proposta”. Ele então abandona a ideia de “projeto de trabalho” e passa a pensar aula por aula, desde o tema do capitalismo – por exemplo, ministra uma aula sobre “obsolescência

³⁶ Fox (2007).

programada”, quando trouxe vários objetos da própria casa para os alunos relacionarem ao tema.

Foi esta experiência que talvez tenha feito Juliano afirmar em outro momento que a habilidade que ele achava mais importante para ser professor se relacionava a “aprender a lidar com a frustração (...) e entender que tu não é responsável por algumas coisas”. Ou seja, há certos acontecimentos na prática docente que não podem ser previstos ou controlados pelo professor; eles escapam. No entanto, de algum modo, Juliano parece entender que se faz necessário desenvolver meios para conseguir lidar com essas situações, incorporando-as à prática docente. Pude perceber uma manifestação dessa aprendizagem com a frustração ao observar o trabalho de Juliano com uma determinada turma de terceiro ano.

Nesta turma, Juliano estava desenvolvendo com os alunos as noções de esquerda e direita na política. Apresentou um “esquema” no quadro escolar, onde definia as posições “liberal” e “social-democrata” a partir das respectivas concepções quanto ao papel do Estado. Após discutir alguns exemplos de políticas públicas, ele dividiu a turma em dois grupos, cada um representando uma posição política. Sua proposta era de que cada aluno realizasse em casa uma pesquisa e trouxesse na semana seguinte três argumentos que sustentassem a posição do seu grupo quanto ao Programa Bolsa Família do Governo Federal. Juliano incentivou que os alunos escolhessem o grupo que não representasse necessariamente sua opinião, de modo a realizarem esse exercício de “estudar os argumentos”. Na aula seguinte, então, seria feito um debate, onde cada grupo iria expor os argumentos trazidos. Juliano se deteve vários minutos para explicar como a pesquisa deveria ser feita e também para motivar os alunos: “São pelo menos três argumentos, mas não tem limite máximo, pessoal. Ano passado, a Amanda, que também era da turma 231, trouxe três páginas de argumentos para o debate”.

Na semana seguinte, eu estava ansiosa para assistir ao debate. Entretanto, como havia combinado de observar a aula de um estagiário da licenciatura em outro extremo da cidade, teria que deixar a escola mais cedo, perdendo o período de aula desta turma de terceiro ano. Assim, comento com Lucas, que também acompanhava a turma, que infelizmente teria que sair e perderia o debate. Lucas então diz para eu não me preocupar porque não

haveria debate naquele dia; seria apenas uma aula de preparação. Juliano e ele já sabiam que nem todos os alunos trariam as pesquisas prontas, então reservaram uma semana a mais para reforçar a tarefa e trabalhar novos exemplos com a turma. Como fala Lucas: “É bom ter uma aula só para preparar. É para o Juliano ver quem trouxe, dar uma olhada naquilo que já trouxeram, orientar de novo”.

Dessa forma, há aqui um reflexo da incorporação de determinado “tempo do aluno” dentro do próprio planejamento de aulas. Além disso, essa atitude também revela a importância que Juliano atribui ao estabelecimento e manutenção de vínculos com os alunos para que as atividades ocorram. Em entrevista, ele comenta:

“Eu tento ser organizado, mas é impossível. É muito difícil porque acontecem coisas que tu não estás esperando (...). Ou que nem esses dias, os alunos entraram na sala e queriam discutir sobre quem seria o homenageado e o orador na formatura porque estava dando briga. Então antes de um debate sobre o Bolsa Família eu não podia manter eles com uma briga, porque é muito perigoso, porque levam para o pessoal, para as famílias deles. A gente resolveu isso e então começamos o debate. E deu certo”. (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Juliano se refere acima às condições nas quais o debate sobre posições políticas ocorreu em outra turma de terceiro ano. Em sua perspectiva, nota-se que não apenas o “tempo do aluno” foi incorporado previamente em seu modo de planejar as aulas, como novas demandas vão surgindo e o professor precisa ter habilidade de percebê-las e negociá-las na hora junto aos alunos. Como afirma Juliano: “Esse negócio dos debates é uma bomba-relógio. Às vezes funciona, às vezes não funciona. E o pior é que a gente não tem tempo para recuperar se der errado”. Ou seja, não há como prever como irá se desenrolar um tema ou uma aula, o que o professor pode fazer é estar atento. Nas palavras de Ingold: não é uma questão de predeterminar as formas finais das coisas e todas as etapas para alcançá-la, mas olhar onde se está indo, “improvisando uma passagem, abrindo caminho” (2013b, p. 69).

Há, portanto, um movimento que é menos de “projeção” e mais de “antecipação”, que se constitui pela aprendizagem oriunda de um conjunto de experiências e “jornadas” anteriores. Nas palavras de Ingold, há uma

“previsão antecipatória perceptiva”³⁷, que envolve uma previsão que não tanto conecta uma idéia preconcebida a um objeto (ou objetivo) final, mas passa pelo meio, seguindo e conciliando as inclinações de materiais alternadamente maleáveis e recalcitrantes (Ingold, 2010, p. 70). É interessante notar que este aspecto da frustração das expectativas – ou de uma previsão que tenta se conectar a um objetivo, mas falha – estava bastante presente nas experiências de prática dos estagiários de licenciatura que acompanhei. No próximo capítulo, por exemplo, analiso mais de perto a experiência do estagiário Igor, que ameaçava a todo momento que iria desistir de ser professor diante da não realização das tarefas por parte dos alunos.

Diferentemente, Juliano, ao longo de sua trajetória como professor, já elaborou essa frustração e transformou-a em indicador da necessidade de mudança de rota, incorporando-a à própria prática cotidiana da docência. Nesta perspectiva relacional, portanto, temos que:

“(...) as deliberações do iniciante não são executadas dentro de um sacrário mental interior, protegido das múltiplas esferas da vida prática, mas em um mundo real de pessoas, objetos e relacionamentos. O ambiente, então, não é meramente uma fonte de problemas e de desafios adaptativos a serem resolvidos, ele se torna parte dos meios de lidar com isso” (Ingold, 2010, p. 19)

Dessa forma, para Ingold, “o sistema perceptivo do praticante habilidoso *ressoa* com as propriedades do ambiente” (Ingold, 2010, p. 21). O aprendizado, a educação da atenção, equivale a este processo de afinação do sistema perceptivo. Assim, um professor habilidoso “consulta o mundo, não uma figura em sua cabeça” (idem, p. 21), ou seja, a partir de um envolvimento situado e atento, ele olha em torno de si em busca de orientação para seguir. Para Ingold, se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo, mas porque seu sistema perceptivo está regulado para captar aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante (idem, p.21).

Nesse sentido, além da percepção do tempo do aluno, Juliano também demonstra preocupação com uma percepção prática do espaço da sala de aula. Para ele, ao professor é necessário “sentir como que está a tua sala e te

³⁷ No original, “sensing anticipatory foresight” (Ingold, 2010, p. 70).

posicionar para garantir o desenvolvimento da atividade”. Isso envolve conhecer os nomes dos alunos, manter constante vínculo com eles:

“Tem um cara conversando lá no fundo, lembrar o nome dele é fundamental, porque aí tu pára no meio da aula e fala o nome do cara, e ele se dá conta. Tu vais dominando o espaço (...). Já funcionou de uma aluna que estava desatenta, eu chamar ela e na mesma aula ela se tornar a pessoa mais participativa. Então, isso é presença.” (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Essa percepção do espaço também envolve um movimentar-se constante em sala de aula, percebendo e intervindo no espaço e no tempo:

“Já teve aulas em que tinha um ‘bolinho’ de alunos atucanando. Eu caminho, vou até lá e começo a falar de lá. E aí eu vou aqui e vou ali. Teve uma vez em que comecei a dar aula e não tinha como. Chamei um, chamei outro e nada. Eu: ‘Ô guriazada, aqui ó, todo mundo senta em cima das mesas, vamos fazer um círculo aqui, vem para cá e tal...’. E a gurizada subiu e fluiu a aula. Então é essa a ideia: O que está acontecendo? Entender teu espaço e te colocar, demonstrar a presença”. (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Conjuntamente a isso, Juliano entende que demonstrar essa “presença” também se relaciona a “deixar claro o que está acontecendo”, ou seja narrar aos alunos cada etapa do que está sendo feito em sala de aula. Por exemplo, em determinada aula, ele deixa claro que “agora é momento de ler” e, se alguns alunos não se engajam na atividade, Juliano pára e diz: “Segura aí! Pessoal ainda não entendeu que está no momento de ler”. Segundo ele, isso seria um recurso para “ditar o ritmo e não deixar eles ditarem o ritmo”. Contudo, ele pondera que às vezes é necessário esperar o ritmo dos alunos: “Às vezes tu espera o ritmo deles, não tem problema. Contou uma piada, tem uns segundos ali que não adianta, é momento de rir, deixa rir. Mas é um negócio assim, a presença, entender tanto física como temporalmente a tua sala”.

Além da aprendizagem do tempo do aluno e da necessidade de se propiciar um ambiente que facilite a manutenção de vínculos para o andamento das atividades, a aprendizagem da docência também envolve saber incorporar outras dimensões temporais que perpassam o ambiente escolar. Há uma constante negociação feita entre os temas e atividades

planejados e os limites e alternâncias do calendário escolar – ou mesmo com relação ao tempo do ponto de vista meteorológico – além dos vários imprevistos que demandam do professor a capacidade de tomar decisões e rever o que havia planejado.

Geralmente, a disciplina de Sociologia possui apenas um período de aula semanal na grade de horários, em cada um dos três anos do Ensino Médio. Isso significa que está previsto que o professor de Sociologia encontre cada turma apenas uma vez por semana, durante menos de uma hora. Dessa forma, diante das diversas disciplinas e diferentes tarefas escolares demandadas aos estudantes, torna-se um desafio ao professor o estabelecimento de vínculos para dar continuidade ao que sejam as atividades da disciplina de Sociologia. Além disso, é comum existirem reuniões de professores marcadas de última hora, o que faz com que os alunos sejam dispensados e fiquem sem a aula de Sociologia da semana. Um episódio desses pode ser seguido, na semana seguinte, de um feriado que caia bem no dia da aula de Sociologia ou de uma liberação para uma saída de campo de outra matéria. Desse modo, uma turma pode ficar 15 ou 22 dias sem contato com o professor de Sociologia, o que demanda todo um trabalho de retomada do andamento das atividades – que requer ainda mais tempo.

Nas várias escolas em que observei, especialmente nas escolas públicas, esses imprevistos e lacunas de aulas de Sociologia eram bastante comuns. Soma-se a isso conjunturas externas à escola que acabavam alterando o desenrolar dos cronogramas. Durante o período em que realizei a pesquisa, em 2013 tivemos períodos de grandes manifestações sociais em Porto Alegre, de greve dos trabalhadores do transporte público, além da greve do magistério público estadual – eventos que faziam os alunos serem liberados mais cedo ou ficarem sem alguns dias inteiros de aulas. No ano seguinte, o calendário escolar estava adaptado aos jogos da Copa do Mundo FIFA de 2014, com liberações e cancelamentos de aula quando dos jogos da seleção brasileira, bem quando das partidas realizadas em Porto Alegre. Além disso, também ocorriam algumas adaptações quanto a condições climáticas. Em uma das escolas onde iniciei o trabalho de campo, lembro da professora desistir de realizar determinada tarefa, pois “os alunos estavam dispersos, já que o tempo se armava para chuva”. Também vi ocorrer em dias de temporais

uma baixa no quórum de estudantes, o que demandava que o professor retomasse na aula seguinte o que havia sido feito naquele dia.

Assim, Juliano conta que no presente ano, 2014, começou a desenvolver mais “linhas de ação” do que “planejamento de conteúdos”, já que percebeu que esta não era uma boa estratégia diante dos vários imprevistos vivenciados no dia-a-dia da escola: “Ano passado eu botei no excel todas as turmas e qual conteúdo ainda faltava para completar o trimestre. Esse ano eu estou assim: eu entro na sala de aula, pergunto onde é que a gente está e aí eu vou”. Além dos temas a serem desenvolvidos, Juliano possui alguns parâmetros temporais para se guiar, por exemplo, sabe que deve fazer uma avaliação antes das férias ou que em determinado mês precisa abrir espaço para alguma oficina do PIBID. Caso ele se adiante com determinada turma, há então um espaço para revisar ou “contar histórias” com mais calma, bem como acrescentar novas histórias no desenrolar de determinado tema³⁸. Assim, Juliano apresentou às coordenadoras do PIBID o planejamento do ano apenas ao final dele, ou seja depois que as aulas foram vividas na prática. Ele chama este documento de “planejamento comentado”, onde reunia as propostas iniciais de aula, o que havia sido feito de diferente e as sugestões para os próximos anos, contando com a participação dos bolsistas do PIBID nesta elaboração. Da mesma forma, Fábio mantinha um documento do planejamento, o qual era constantemente atualizado com o que havia realmente ocorrido nas aulas.

Essa perspectiva de planejamento “vivido” fez-me lembrar das aulas de Sociologia que observei na escola estadual em 2013, como parte dos primeiros momentos de inserção em campo. Ao acompanhar as aulas de Sociologia da professora Carla, logo percebi que havia grande diferença entre o “plano de trabalho” oficial da disciplina de Sociologia, que foi entregue a mim pela supervisora escolar, e o que eu via se desenrolar nas aulas. Carla, que tinha dez anos de experiência como professora, demonstrava consciência dessa diferença e sempre me prometia que na aula seguinte traria uma cópia do planejamento do ano “completo e atualizado”. No entanto, apesar de realmente esperá-lo, eu nunca tive acesso a ele. De fato, Carla estava sempre em processo de reelaboração deste plano. Ao invés de seguir orientações do

³⁸ A questão das “histórias” nas aulas de Sociologia será retomada mais adiante.

que ensinar a cada aula, Carla mantinha cadernos, onde ia descrevendo diariamente o conteúdo que trabalhava, as atividades realizadas, mudanças de rota, bem como neles trazia a transcrição de textos a serem escritos no quadro, além do registros das avaliações. Às vezes os cadernos traziam anotações vindas de casa, às vezes estas eram feitas durante a aula ou completadas posteriormente.

Desse modo, ao invés de se guiar por um plano elaborado previamente, Carla possuía um conjunto de temas gerais a serem tratados com cada ano do Ensino Médio e um repertório de atividades, textos e modos de conduzir que eram, a partir de sua experiência e habilidade, escolhidos e modificados conforme a necessidade. Na medida em que imprevistos ocorriam – turmas liberadas mais cedo, períodos reduzidos, reuniões, greves, etc – Carla tinha a habilidade de reescrever simultaneamente sua “aula” e os próximos passos a serem seguidos, os quais também não eram definitivos. O trabalho docente de Carla faz lembrar o modo como Ingold (2013b) descreve a forma com que as complexas catedrais medievais eram construídas – sem se fazer referência a um projeto elaborado previamente. Para os contrutores medievais, desenhar não era uma projeção visual de uma ideia já formada no intelecto, mas uma “arte de tecer com linhas” (idem, p. 55). Foi somente o advento da Arquitetura moderna que instaurou a distinção entre “design” e “construção”. Anteriormente, o desenho era propriamente um processo de trabalho e não um projeto da mente. Nesse sentido, os desenhos eram mais “descritivos” do que “prescritivos” – tal como as anotações nos cadernos de Carla.

A partir de suas experiências de aprendizagem do contexto escolar, tanto Juliano como Carla tendem a abandonar a necessidade de se ter um planejamento de aulas fechado prévio. A prática e o processo de educação da atenção na docência os fizeram desenvolver uma habilidade de improviso, de seguir antes o movimento do que um plano já traçado, que não abarca os desafios vividos no ambiente da escola. Como afirma Ingold:

“(…) quanto mais habilidoso for o praticante, menor é a necessidade de ‘elaboração’: assim, o que diferencia o especialista do relativamente iniciante não é a complexidade ou a escala de elaboração de seus planos ou representações, mas até onde ele pode prescindir disso”. (Ingold, 2010, p. 18).

Esse entendimento pode ser relacionado ao que foi identificado em pesquisa realizada por Raizer & Mocelin (2014) que, entre outros aspectos, abordou o uso do livro didático nas aulas de Sociologia por professores no Rio Grande do Sul. Dentre aqueles que mais utilizam o livro, como recurso principal das aulas, estão os professores não formados em Ciências Sociais e que lecionam Sociologia. Dentre os formados na área, há uma tendência à não utilização do livro. Além disso, quanto mais anos de experiência o professor possui, mais ele prescinde do livro didático – “passando de 32%, entre os professores com menos de um ano, para 5%, entre os professores com mais de 10 anos de experiência no ensino da disciplina” (idem, 2014, p. 177). De fato, com relação aos professores vinculados ao PIBID, apenas uma vez vi o livro didático ser utilizado pelos alunos em sala de aula. Tratava-se de uma aula na Escola A, em que Fábio estava com uma forte gripe e não podia utilizar a voz – ele havia chegado à escola e afirmado aos bolsistas do PIBID: “hoje vou ter que propor algo bem tradicional, algo que não concordo”. Sendo assim, ele solicitou aos alunos que lessem um trecho do livro didático e fizessem um resumo em seus cadernos.

Dessa forma, nota-se que a dimensão da aprendizagem do contexto se configura como constitutiva da prática docente habilidosa. No planejamento de suas primeiras aulas do estágio docente, Lucas conta que não se preocupou tanto com os conteúdos a serem abordados, pois já tinha tido contato com eles em sua experiência no PIBID, por já ter observado as aulas de Juliano e conhecer seu planejamento. Contudo, como vimos, ele passou a atentar para outros aspectos do ambiente da sala de aula, sendo o tempo também um deles:

“Estou toda a hora olhando o relógio. Ainda é uma preocupação. Às vezes começo a correr e quando vê tem cinco, dez minutos ainda e eu já acabei. (...) Não consigo pensar tipo teoricamente: vai dar certinho, se eu fizer isso e isso vai dar 50 minutos sempre. Ainda não tenho essa medida, está indo... Eu acabo usando o Juliano como parâmetro. Como as aulas são meio parecidas, eu vejo exatamente o que ele consegue fazer ou não consegue nesse tempo” (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Lucas também relata que, como a disciplina de Sociologia tem apenas um período por semana, está se condicionando a este tempo: “Estou

começando a me ajustar: se é 50 minutos, então é 50 minutos que eu tenho. Mais do que isso vai ser complicado”. Ele relata que certo dia estava na sala dos professores se organizando para dar uma das aulas, quando ficou sabendo que a professora de Biologia, que daria aula um período depois dele, para a mesma turma, não havia vindo. Então, ele foi convidado para ministrar dois períodos seguidos, o que foi primeiramente difícil. Lucas então tentou “fazer as coisas com mais calma” para aproveitar o tempo dobrado e, como havia planejado dar um certo tempo para os alunos realizarem um trabalho em sala de aula, pôde aproveitar e estender mais esta parte da aula.

Vemos que, assim como faltam aulas de Sociologia em função de imprevistos, também surgem de uma hora para outra possibilidades de aulas extras. Notei que essa dinâmica de aproveitamento das lacunas de períodos vagos, de modo a não dispensar os alunos, dependia da organização e agilidade da supervisão escolar e vice-direção. Na Escola B isso era comum e é interessante notar que Lucas percebe como Juliano aprendeu a utilizar esses tempos extra: “Nisso eu vi que ele ganhou confiança. Se sobrou um período, agora ele já consegue, em cinco minutos montar uma aula. Ele já tem uma confiança em que ele pode começar o conteúdo sem ele ter revisto a aula antes”.

De fato, Juliano sente que os tais 50 minutos de aula parecem atualmente fechar de modo mais “redondo”: “cientificamente eu não explico os 50 minutos que eu tenho para falar. Ele acontece, entendeu?”. Segundo ele, na primeira vez em que dá uma aula, vai perguntando as horas para os alunos, vai medindo e se guiando pelo que eles vão falando. Depois afirma confiar e não perguntar mais tanto. Pelo que pude observar nas aulas de Juliano, às vezes ao final de alguma aula ele perguntava quantos minutos ainda tinha. Dependendo do tempo, geralmente contava mais uma “história” relacionada ao tema discutido em aula. A narrativa de uma história, como veremos a seguir, conferia certa maleabilidade à fala de Juliano, permitindo com que ele conseguisse encaixá-la em diferentes tempos, sendo adicionados mais ou menos detalhes e “suspense” conforme o tempo que ainda restava.

3.5. Sociologia em histórias

Pela convivência próxima com Juliano, e pela dimensão coletiva do planejamento, Lucas percebe que suas aulas no estágio estão ficando bastante parecidas com o “jeito” de Juliano dar aula. Quando perguntei a ele sobre como descreveria esse “jeito” que estão compartilhando, Lucas não soube muito bem responder, mas deu algumas pistas:

“eu tenho resistência em dar teoria pura para os alunos (...) mas o Juliano deu aquela aula teórica e eu estava observando como estagiário, então estava no fundão. Eu estava vendo os alunos balançando a cabeça. Ele conseguiu achar um exemplo em que os alunos viram aquela teoria no dia-a-dia. E eu comecei a reparar a maneira... Ele sempre anda bastante, é muito dinâmico em aula. Ele está sempre falando, muda o tom de voz e pega uma história no meio”. (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Com efeito, quando perguntei a Juliano o modo como ele planeja suas aulas, ele não mencionou primeiramente a escolha de temas ou teorias sociológicas, mas disse que “constrói as aulas em cima de histórias”:

“Eu tenho algumas histórias e elas me garantem. Hoje eu cheguei na aula: ‘já contei para vocês a história do Sr. Bigode? Não?’ Ah, então não dei tal matéria. ‘Já contei a história da prova de matemática?’ Então significa que eu não ensinei tal conteúdo. As histórias me ajudam porque os alunos gravam muito, e elas me ajudam a saber se expliquei ou não tais conceitos. Porque dentro de cada história tem um conceito bem marcado”. (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Em diferentes momentos, Tim Ingold trata da questão da narração de histórias para pensar a aprendizagem da cultura. Para o autor, contar uma história é como andar pelo campo ao longo de um caminho percorrido anteriormente e agora em companhia de outra pessoa: “Você se lembra à medida que *vai andando*, sendo que aqui ‘ir andando’ significa encontrar seu próprio caminho pelo terreno de sua experiência” (Ingold, 2010, p. 23). Ingold afirma isso de modo a romper com a ideia de que narrações de histórias sejam representações que remetem a algo elaborado anteriormente.

Diferentemente disso, o autor entende que narrações de histórias são “ações corporificadas no mundo” e não meras representações desse mundo:

“Quando você conta uma história, não está apenas convertendo em comportamento manifesto uma estrutura que já existe completamente formada em sua mente. Mais exatamente, a forma da melodia ou da história surge e é suspensa dentro da própria corrente da atividade, situada, aliás, dentro de um ambiente que inclui a mim, o ouvinte. E quando ouço, eu não converto o padrão de estímulo acústico *de volta* numa estrutura mental, mas alinho o movimento da minha atenção de maneira tal que ele ressoa com o da sua ação. Em outras palavras, eu não sou – como Sperber diria (1996, p. 32) – o ‘usuário’ de uma forma que você mesmo ‘produziu’, mas em vez disso me juntei *com* você, embora silenciosamente, no processo de sua produção”. (Ingold, 2010, p.22)

De fato, notava que cada vez que Juliano contava uma história, sua performance incorporava mudanças, diferentes ênfases ocorriam, conforme as condições do ambiente para engajamento dos alunos, o tempo disponível, o espaço, etc. Conforme a leitura do ambiente feita pelo professor, portanto, a narrativa adquiria determinadas características cada vez que era contada. Segundo Juliano, para isso ele primeiramente via “como estava sua platéia”: “Se fiquei em reunião na sala dos professores, tem que contar rapidinho, então conto rapidinho. E sai igual. E aí tem outras vezes que, bom, estou com tempo sobrando e eles estão me escutando, e aí é loucura! Isso que é legal, não é tudo igual!”. Ou seja, ao mesmo tempo em que as histórias nunca são sempre iguais, elas acabam “igualmente” funcionando conforme os objetivos pedagógicos de Juliano. É claro que em algumas situações a avaliação do professor era de que não havia funcionado em toda sua potencialidade. Lembro de um dia ter observado Juliano ministrar a mesma proposta de aula em duas turmas diferentes. Ao final do segundo período de aula ele comenta comigo: “puxa, agora não foi como o primeiro, faltou aquele clima... No primeiro período foi perfeito!”.

Sobre isso é interessante notar que nem sempre as propostas de aula ministradas na primeira turma eram avaliadas como menos efetivas do que as posteriores. Diferentemente, os estagiários de licenciatura tendiam a ter uma percepção de que melhoravam na medida em que repetiam a mesma proposta de aula em turmas diferentes, como se a primeira turma fosse um “ensaio” e a partir dela eles iam aprimorando os modos de condução da aula

para outros alunos. Para Juliano, essa percepção variava: às vezes a aula dava mais certo de primeira, às vezes era no segundo período, ou mesmo no último, apesar de alunos e professor estarem cansados. Podemos entender essa diferença no fato de que Juliano, ao ser um praticante mais habilidoso, não tem uma perspectiva de ensaio prévio, mas ele é sensível às possibilidades de cada ambiente. O estagiário, por sua vez, como um iniciante da docência, está mais sensível à sua própria performance – tende a estar mais autocentrado e menos focado no ambiente.

Na fala transcrita anteriormente, Juliano menciona duas histórias que utiliza para se guiar quanto ao conteúdo das aulas. Pude observá-las sendo narradas algumas vezes quando era tratado o tema do “processo de socialização”, o qual se estendia por algumas semanas nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio:

“Juliano desenha uma série de círculos no quadro, ligados por linhas, depois pergunta o que seriam. Chega-se à ideia de ‘campos sociais’. Juliano, então, cita uma definição de cabeça e pede que os alunos copiem: ‘Todo campo social tem um conjunto de regras, normas, símbolos e valores. É o espaço onde os indivíduos interagem e disputam lugares na hierarquia’ (...) Ele então lembra qual era o tema do trimestre e escreve no quadro: ‘Processo de Socialização’. A partir dessas palavras, ele desenha duas setas abaixo e escreve: ‘Primário’ e ‘Secundário’, citando uma definição para cada uma delas, as quais os alunos copiam. Para processo de socialização primário, ele cita: ‘constrói o imaginário dos indivíduos e produz valores mais arraigados’. Juliano pergunta aos alunos o que significava arraigado e diz: ‘você vão chegar em casa hoje e dizer para a mãe de vocês que aprenderam o que é ‘arraigado’. Então, pede que coloquem entre parênteses a palavra ‘enraizados’ e explica que é algo forte, que cria raízes nas pessoas. Para o processo de socialização secundária, ele define: ‘interação com indivíduos que tiveram diferentes processos de socialização primária’. Os alunos parecem atentos e copiam o que ele diz.

Rapidamente, depois dessas definições, Juliano faz um corte no clima da aula e diz: ‘Pessoal, deixa eu contar uma história para vocês. É a história do Fernando. Numa festa lá na UFRGS, ele, estudante de história, e ela, estudante de engenharia química. Eles ficam, casam e têm um filho’. Um aluno interrompe e questiona: ‘Rápido assim?’. Juliano explica: ‘Ela diz que está grávida’. Outro aluno comenta: ‘Mas daí ele some’. Juliano continua a história: ‘Nasce o Fernando. Fernando tem 6 anos e vai para a escola. Ele tem prova de matemática e está em casa estudando. Ligam para a mãe dele para dizer que o avô tinha morrido. Ele escuta, vai fazer a prova e tira zero. Ele então chega e mostra a prova para a mãe’. Juliano dá um tom dramático à narrativa: ‘Nesse

momento o telefone toca, e toca de novo, a mãe atende... Era só engano. A mãe olha a prova e diz que Fernando é igual ao pai, que não gosta de matemática. O pai então vem e diz que não, que o avô tinha morrido no dia da prova. Eles então falam para a professora, que dá uma nova prova. Só que o Fernando não estuda porque fica pensando que puxou o pai e que não gosta de matemática. Ele vai mal na prova e mais tarde, quando vai fazer vestibular, ele escolhe um curso de exatas?’ Os alunos discutem entre si, concordam que seria difícil. (...) ‘Algo aconteceu no processo de socialização que afetou toda a vida de vocês... O processo é construído com as pessoas que encontramos pelo caminho’.

Juliano começa a nomear os círculos que havia desenhado no quadro: família, escola, rua, trabalho... Os alunos começam a nomear os ‘círculos’ que conheciam e Juliano vai escrevendo: festa, faculdade, evento de anime, intercâmbio, etc. Juliano diz: Agora vou mostrar uma falha nessa teoria. O Fernando teve um professor de matemática na quinta série que era muito bom. E isso mudou a visão dele. (...)

Juliano diz: ‘vou contar outra história, da família Bigode, que mostra melhor a falha. Já contei essa para vocês?’. Os alunos respondem que não. Juliano desenha no quadro um quadrado, uma casa, ovelhas e fala: ‘Aqui é a fazenda onde mora a família Bigode. Nessa família eles acreditam que homem beija mulher e mulher beija homem. O filho Bigode vai para a escola e vê um professor sem bigode. Depois ele vê o professor dando um selinho em outro homem no carro. (...) Aconteceu um choque de culturas. Um valor da socialização primária entrou em choque com outro que ele está vendo na socialização secundária. (...) Agora vamos retroceder na história. Nasceu uma irmã na família e ela nasceu sem bigode. Ela levou uma namorada para casa. Ele então viu que homem beija homem e mulher e mulher beija homem e mulher. Ele não vai aceitar mais fácil quando sair do âmbito da família?’ (...). (Diário de campo, 11 de junho de 2014).

Conforme Juliano, “ensinar conceitos sem histórias não tem graça”. Ao narrar, ele atua em uma situação em sala de aula e os alunos se colocam no lugar dos personagens e acompanham o desenrolar da narrativa. O recurso às histórias sugere, portanto, uma ideia de movimento. É com relação a este aspecto que podemos lançar mão da comparação feita por Tim Ingold entre os processos de conhecer e de mapear, dado que ambos se configuram como atividades situadas no ambiente, os dois se realizam ao longo de trilhas de circulação e se desenvolvem no tempo (Ingold, 2005). Podemos entender que, do mesmo modo em que o planejamento prévio de aula não dá conta da atividade da docência, o processo de elaboração de um mapa não dá conta da ação de mapear:

“os desenhos que resultam do mapear – inclusive o que tem sido categorizado como “mapas nativos” e “mapas-esboço” – são mais histórias resumidas do que representações do espaço. Assim, para resumir minha tese, conhecer assemelha-se ao mapear, não porque conhecimento seja parecido com um mapa, mas porque os produtos oriundos do mapear (inscrições gráficas), e os do conhecer (histórias) são fundamentalmente *distintos* de um mapa”. (Ingold, 2005, p. 77).

Esta perspectiva confere dinamicidade no entendimento da produção de conhecimento e da aprendizagem. Ambos deixam de ser explicados pelo “isomorfismo entre estruturas no mundo e estruturas na mente”, mas se explicam “como o desenvolvimento de um campo de relações estabelecido através da imersão do ator-perceptor num dado contexto ambiental” (Ingold, 2005, p. 78). No caso do processo de mapear, o “descobrir-caminho é entendido como desempenho habilidoso” pelo qual o viajante, cuja percepção e ação foram afinadas através de experiências anteriores “‘sente seu caminho’ rumo ao monitoramento perceptivo contínuo do seu entorno.” (idem, p. 78). Mapear, assim como falar, não são a exteriorização de um mapa que já existe na cabeça, mas “são gêneros de apresentação que tiram seus significados dos contextos comunicativos de suas interpretações dramáticas” (idem, p. 93). Com relação ao ensino de Sociologia, as narrativas de histórias, sempre contextuais, são modos de caminhar, de descobrir caminhos pelas Ciências Sociais, a partir das particularidades do terreno e não pela consulta a um mapa acabado, ou a uma teoria independente de pontos de vista particulares. É uma forma de corresponder aos estudantes e fazê-los corresponder às ideias e conceitos sociológicos.

As histórias formam também uma espécie de repertório para o ensino de Sociologia, podendo ser utilizadas em diferentes momentos e para temas distintos. Lucas percebe que os alunos gostam muito das histórias contadas – “eles se interessam, riem”. Então, juntamente com outro bolsista do PIBID, o Mateus, começaram a fazer uma compilação de historinhas para utilizar nas aulas de Sociologia. Eles buscaram especialmente exemplos em livros introdutórios de Antropologia – de François Laplantine e Roque Laraiá, por exemplo – além de histórias que Juliano ou que outros professores haviam contado. Além disso, como vimos anteriormente com relação à oficina dos “Nacirema”, Lucas também percebeu a importância de afinar sua performance ao ambiente, quando da narrativa da história, e não realizar uma simples

leitura de um texto. Ou seja, há uma disposição corporal, aqui e agora. Para Ingold (2013, p. 109-110), portanto, o ato de contar (relatar) é um modo de performance. Quando o professor conta uma história, ele não está transmitindo conteúdos, representando uma experiência, mas está chamando atenção para o ambiente compartilhado e ressaltando aspectos comuns vivenciados. Neste movimento, podemos dizer que o professor “traz a Sociologia à vida”.

IV

TRAZENDO A SOCIOLOGIA À VIDA

Certo dia, estava almoçando com alguns integrantes do PIBID e Daniel, ex-bolsista do Programa e atualmente professor de Sociologia no Ensino Médio estava presente relatando algumas experiências vividas por ele na escola onde leciona. Em determinado momento ele diz: “Essa semana eu tive que dar uma aula sobre pêlos pubianos”. Todos começaram a rir e pediram para que ele explicasse. Daniel conta que em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, ele estava iniciando a aula de Sociologia quando um dos alunos fez um comentário acerca da ausência de pêlos pubianos de um colega. A turma pareceu não achar graça e seguiu-se um silêncio, indicando que muitos haviam sido afetados pelo comentário. Daniel disse ter se sentido na obrigação de comentar a questão, falando sobre as mudanças da puberdade, que ocorriam de modo diferente para cada pessoa, etc. Enquanto isso, os alunos escutavam bastante atentos.

Esse relato traz um exemplo da emergência de questões que muitas vezes escapam ao escopo dos planejamentos ou, mesmo, do que seriam os “temas, conceitos e teorias” da Sociologia – critérios os quais devem ser adotados para a elaboração das aulas da disciplina, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006). A pesquisa de campo na escola levou a perceber o quanto os limites do que seria a Sociologia, ou do que seria sua docência, são bastante fluidos na prática

cotidiana. Ademais, ao seguir os movimentos da Sociologia na escola, foi possível identificar que muitas vezes o professor de Sociologia é demandado a atuar em diferentes espaços e momentos além dos limites do tempo da “aula” da disciplina e do espaço da sala de aula. Ou seja, a docência da Sociologia envolve uma série de práticas que escapam a normativas curriculares e acadêmicas.

Na Escola B, lembro de um diálogo ocorrido na sala dos professores. Um professor de Química aborda o professor de Sociologia e pergunta qual seria a “definição de sexismo”, o que seria uma “sociedade sexista”. O último então responde que é uma sociedade que define rigidamente os papéis e as características do homem e da mulher, sendo que quando um homem age com traços definidos como de mulher, ele não estaria sendo homem. O primeiro professor então expõe a situação, contando que outro dia estava conversando na sala dos professores com uma professora da escola, que está sempre postando conteúdo feminista no Facebook. Estavam, naquele momento, falando sobre comida e o professor havia comentado com ela que não gostava de comer a parte de dentro do tomate porque tinha nojo, ao que ela teria respondido que aquilo era “coisa de gay” – ter nojo. Ele finda o relato e pergunta ao professor de Sociologia: “Como uma pessoa que se diz feminista pode falar uma coisa dessas? Tem algo de errado aí. Como se explica isso?”. O professor Juliano então busca argumentar que as pessoas muitas vezes vão reproduzindo as práticas sem refletir, que nem sempre é algo consciente. O professor de Química concorda, diz que realmente as pessoas não pensam no que falam. Mas continuou achando muito estranho a pessoa se dizer feminista e ao mesmo tempo afirmar que ele foi “menos homem” ao ter nojo de um tomate.

Na situação narrada, o professor de Química se reporta e demanda ao professor de Sociologia para ajudá-lo a solucionar uma questão do dia-a-dia, reconhecendo que ele somaria com um olhar relevante para a questão. Nota-se, portanto, uma atuação da Sociologia fora do âmbito da sala de aula. Em outros momentos e escolas, pude perceber a atuação do professor de Sociologia no espaço da sala dos professores especialmente no que tange à compreensão e à ênfase dada ao “ponto de vista” dos alunos. O professor Fábio, da Escola A, comenta que sua aprendizagem da docência se relacionou também a uma compreensão da própria dinâmica das relações

entre os colegas na sala dos professores, processo a partir do qual ele passou a entender “o terror que é, do ponto de vista ideológico, uma sala dos professores”.

Fábio se refere especialmente ao modo como os demais professores tendiam a “culpabilizar” os estudantes individualmente pelo resultado de seus desempenhos escolares. Certa vez, cheguei à Escola A após um dia de Conselho de Classe, do qual não pude participar. Fábio então me relata que, enquanto o Conselho das turmas da manhã foi “mais sensível”, o Conselho do segundo ano da tarde havia sido repleto de comentários, por parte dos professores, de que os alunos “não sabiam escrever”; “não sabiam se portar em sala de aula”; “são inquietos e desmotivados”. Fábio parecia bastante incomodado com essa postura dos colegas, afirmando que não era levado em conta o contexto social dos alunos: “muitos deles nem têm uma mesa para estudar em casa, como vão chegar aqui e se ‘portar’ do jeito que os professores esperam?”. Em entrevista, Fábio conta sobre um dia em que precisou intervir de forma “mais incisiva” em uma discussão ocorrida na sala dos professores:

“Justamente quando dei uma aula sobre ditadura e democracia, tive que ouvir uma bobagem na sala dos professores e não aceitei, sabe? Não aceitei. Acho que a postura que eu tomei poderia ter sido mais educada, mais polida. Mas eu não me controlei, não consegui. Mas ainda assim eu tento interpretar qual é o momento e qual é a forma de fazer isso. Porque eu acho que as pessoas são pessoas, elas não são coisas. Sendo pessoas, eu acho que eu tenho que abordar elas de um jeito que elas pelo menos escutem o que eu estou dizendo. De que adianta eu ir lá e jogar minha idéia numa parede e vir de volta pra mim, sabe? Essa é minha perspectiva”. (Entrevista com Fábio, em 08 de maio de 2014).

Há, portanto, uma dimensão da educação da atenção do professor de Sociologia que ocorre fora da sala de aula, uma aprendizagem do contexto onde ele está inserido e do modo a responder às demandas por sua ação ou intervenção. Mais do que isso, há uma compreensão de que o próprio contexto não está dado, mas é constantemente produzido. Juliano, professor da Escola B, por exemplo, relata ter desenvolvido “duas estratégias” com a Sociologia na escola:

“Eu tenho duas intenções pedagógicas aqui, uma com os alunos e outra com os colegas. A com os colegas é a de

transformar o espaço escolar num espaço mais prazeroso para todo mundo. Porque há horas a gente enxerga muita reclamação no ensino, da vida de professor, do seu salário, da sua relação com os alunos e a preocupação de que cada vez mais se está perdendo a autoridade, e eles estão sendo mais desrespeitosos. Então tem o objetivo pedagógico de mostrar um pouco que talvez não precise ser assim, que talvez a rigidez não venha com a autoridade e o respeito. Algumas ações que eu faço aqui e tento mostrar para os colegas é isso, que eu não perco a minha autoridade ao passo que eu me torno mais agradável aos meus alunos. Me mantenho agradável, com a mesma autoridade e respeito. Porque, enfim, eu solicito os trabalhos e eles todos são realizados, eu peço compreensão e ela vem.” (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Tanto a perspectiva de Juliano quanto a de Fábio mostram formas de intervenção que levam em conta o ponto de vista dos estudantes como constitutivas de suas “estratégias pedagógicas”. Durante os momentos de Conselho de Classe que pude observar e mesmo nos comentários cotidianos, nas diferentes escolas onde realizei a pesquisa, era bastante comum que os professores de Sociologia trouxessem essa visão de relativização das atitudes dos alunos, ou mesmo de tentativa de identificação com eles. Essa conduta poderia ser observada com relação a professores de outras disciplinas, mas de modo geral, eram os professores de Sociologia que destacavam esse aspecto com mais frequência, demonstrando haver aí uma especificidade do que seria a atuação da Sociologia na escola, para além dos conteúdos previstos no programa de aulas.

É interessante notar que este aspecto da compreensão do ponto de vista dos alunos, como algo específico da atuação do professor de Sociologia, era também percebido pelos próprios estudantes do Ensino Médio. Como mencionado no primeiro capítulo, quando iniciei a pesquisa de campo em duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre realizei uma série de grupos focais com os estudantes, além das conversas informais. Quando perguntados acerca do que diferenciava as aulas de Sociologia das demais disciplinas da escola, foi comum a afirmação acerca da postura de escuta e relativização por parte das duas professoras. De modo geral, a aula de Sociologia era considerada pelos alunos como um espaço onde eles poderiam manifestar seus pontos de vista, o que nem sempre era possível nas demais aulas com os outros professores.

Esta postura de escuta e consideração do ponto de vista do aluno, a qual os jovens atribuem à Sociologia, se relaciona às habilidades que eles percebem que a Sociologia desenvolve neles próprios e talvez seja o reflexo da educação que as práticas a partir da Sociologia proporcionam a alunos e também aos professores. Quando questionados acerca do que eles aprendem com a disciplina, em ambas as escolas surgiu a ideia de que a Sociologia mostra que há “diferentes perspectivas acerca da realidade”. Conforme uma aluna da escola privada: “A Sociologia não te coloca o que é certo e o que é errado, ela te coloca o ponto de vista de quem estava envolvido na situação. Ela não diz: é isso e ponto”. Sua visão é referendada pela opinião de outro estudante, da escola pública: “A Sociologia ajuda a se colocar no lugar do outro”. Especialmente nesta última escola, onde muitos alunos já estavam inseridos no mundo do trabalho, a Sociologia foi reconhecida muitas vezes como um saber que auxilia a se relacionar bem com o chefe e com os colegas de trabalho. Em algumas falas, a Sociologia surgiu como um saber que ajuda a ter um “jogo de cintura” necessário às relações de trabalho, muitas vezes tensas (como as relatadas por um aluno que trabalha com telemarketing, no setor de cobranças), já que faz perceber que “existem os dois lados da história” – como afirmou outro estudante.

Na Escola B, o professor de Sociologia realizou uma atividade de avaliação e autoavaliação da disciplina, na qual os estudantes deveriam elaborar um texto escrito. Dentre as várias produções, chamou-me especial atenção a de um estudante do primeiro ano, que elaborou seu entendimento da Sociologia após três meses de aula:

“Antes de ter aula de Sociologia, eu pensava que seriam aulas de comportamento na frente de outras pessoas, que ensinariam a dar uma crítica construtiva ao invés de xingar, mas eu aprendi que é muito mais do que isso. (...)

Aprendi que sexo, gênero e sexualidade são coisas diferentes, e que não se deve julgar alguém por seu jeito de agir. Inclusive, essa aula me ajudou a assumir que sou gay (apenas para meus amigos e pessoas da escola).

E aprendi a dar minha opinião sem ter medo de ser julgado. Agora dar minha opinião e ter uma posição sobre os assuntos virou algo legal para mim.” (Estudante do primeiro ano do Ensino Médio da Escola B, em 06 de maio de 2014)

Ou seja, na escola, a Sociologia foi se apresentando de um modo bastante prático e cotidiano, diferente de um universo de teorias e conceitos sociológicos a serem “apreendidos”, tal como eu estava acostumada a conceber desde a literatura acadêmica e mesmo aquela sobre seu ensino. Dessa forma, ao mesmo tempo em que há um processo de educação da atenção do professor de Sociologia, como vimos no capítulo anterior, esse processo também ocorre entre os estudantes e demais atores na escola. Mais do que “transmitida”, a Sociologia é praticada na escola e, neste processo, se mistura ao cotidiano das relações da escola, à vida, ao fluxo de outros materiais.

4.1. A Sociologia vaza

Ao elaborar uma introdução ao texto de Tim Ingold “Jornada ao longo de um Caminho de Vida – Mapas, Descobridor-Caminho e Navegação” (Ingold, 2005), Clara Mafra faz uma interessante leitura das ideias do autor para o contexto do estudo das religiões. Segundo ela, a proposta de Ingold diz respeito a:

“colocar-se um freio no afã generalizador que está no reconhecimento das religiões como sistema, como perspectiva, ou como correspondência, prestando mais atenção às tecnologias e suportes materiais que estão, inesperadamente, na sua base” (Mafra, 2005, p. 75).

Podemos transpor essa proposta para entendermos a Sociologia, ou o conhecimento científico de modo geral. Ingold propõe uma “ontologia que dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria” (Ingold, 2012, p. 26). Desse modo, deixamos de enxergar a Sociologia como um conjunto de conceitos e perspectivas teóricas e passamos a seguir os fluxos e processos de sua constante formação. Ingold rejeita a distinção sujeito e objeto, forma e matéria, ao optar pela noção de “coisa” e de “agregado de fios vitais”. Ao se propor “trazer as coisas de volta à vida”, atenta para a malha de linhas

entrelaçadas de crescimento; para o emaranhado de coisas em constante movimento. Na perspectiva ontológica proposta por Ingold, portanto, entendemos que “as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” (idem, p. 29).

Assim como a Sociologia pode ser entendida como “coisa” nesta perspectiva, é interessante também perceber a escola e os atores que a habitam neste sentido. Pessoas, instituições, disciplinas escolares nunca têm um fim, um contorno; nunca ficam prontas. “A casa é uma reunião de vidas, e habitá-las é se juntar à reunião – ou, nos termos de Heidegger (1971), participar com a coisa na sua coisificação” (Ingold, 2012, p. 30). A Sociologia habitando a escola, portanto, significa que ela se junta ao seu processo de formação; ela participa na “coisificação da coisa em um mundo que se mundifica” (idem, p. 29). Assim, ela se mistura às demais práticas dos atores que ali co-habitam. Longe de ver a Sociologia como produto, como *corpus* de conceitos, a proposta é enxergá-la nesse processo – a Sociologia vai se “sociologizando”, vai se unindo ao movimento das outras coisas que se “coisificam”. Trazer a Sociologia de volta à vida é perceber que ela não pode ser contida em teorias e conceitos: “as coisas estão vivas porque elas *vazam*” (idem, p. 32).

Em entrevista, o professor Juliano me conta que tem atuado “ocupando espaços que estão no vácuo” na escola. Como a disciplina de Sociologia possui apenas um período semanal na grade de horários de cada série do Ensino Médio, Juliano percebeu a necessidade de, digamos, atuar sociologicamente em outros espaços da instituição. Um desses espaços “no vácuo” era a preparação dos estudantes do terceiro ano para a formatura. Ao longo do ano, cada turma se organiza com a finalidade de arrecadar dinheiro para pagar a produtora e a festa de formatura. Nesse processo, no ano em curso, uma série de conflitos estavam ocorrendo entre os alunos, como afirma Juliano: “formatura é um momento em que os adolescentes piram, já estavam brigando pelos corredores, aí eu entrei para fazer uma mediação”. Pude observar essa atuação de Juliano no início de um período de aula de Sociologia, como consta no diário de campo:

“Os alunos vinham chegando na sala agitados, relatando brigas que estavam ocorrendo nos grupos das turmas de terceiro ano da escola no Facebook. A questão era uma série

de divergência acerca da venda de lanches, da escolha e encomenda de moletons, ambos visando arrecadação de dinheiro para a formatura. Os alunos reclamam que estão sendo discriminados e excluídos pelas demais turmas, que todos estariam contra eles. Juliano ouvia os relatos inflamados dos estudantes e parecia bem inteirado da discussão, tendo também acompanhado o Facebook e conversado com as outras turmas. Ele então fala da necessidade de ‘cortar o problema pela raiz, para a turma não ficar com estigma’, já que era assim que os processos de rotulação ocorriam: ‘Tentem não ouvir o que eles falam. Eu sei que é difícil ouvir alguém que não te conhece falando mal de ti, mas se a gente não der bola, isso acaba. Senão vocês acabam agindo como se tivessem orgulho do estigma e ajudam a reforçar ele’. Juliano propõe de marcar uma reunião com a comissão de formatura de cada turma e com os respectivos professores regentes para chegarem a uma solução sobre o conflito” (Diário de campo, 16 de abril de 2014).

Na atuação de Juliano vemos sua intervenção quanto a um tema pertinente na área das Ciências Sociais – o estigma e os processos de estigmatização. No entanto, o tema surge mesclado aos próprios movimentos da escola e dos alunos e não a partir do planejamento previamente elaborado, como um conceito ou conteúdo a ser ensinado. Essa atuação de Juliano faz a Sociologia se misturar na prática dos diferentes atores da escola e, se faz possível, por meio da atitude atenta aos movimentos dos alunos por parte do professor. É nesse sentido que Juliano passa a ser demandado para solucionar questões práticas, como também se viu no caso do “sexismo”. Dessa forma, a Sociologia vai ocupando espaços vagos na escola, vai se espalhando para além da sala de aula – mais num certo “agir sociológico” do que em um discurso ou conjunto de ideias a serem “aplicadas” ou reproduzidas no ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, é interessante levar em conta a crítica que autores da chamada Antropologia da Ciência, área que se constitui em interface com o campo interdisciplinar dos Science and Technology Studies (STS), propõe ao processo de construção do conhecimento da ciência. Isso ocorre, pois o “caráter científico” é constantemente ressaltado de modo a justificar e legitimar o ensino de Sociologia na escola conforme documentos oficiais e obras de pesquisadores dedicados ao tema. Dessa forma, se faz necessário olharmos com mais atenção para as possíveis compreensões correntes do que seja ciência nesses debates. Conforme afirmam Moraes & Guimarães

(2010), os quais foram consultores para a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia:

“(..) o calor das discussões não deve dissolver o caráter sociológico e acadêmico da análise, embora se deva adequá-lo a essa fase de formação dos alunos; isto é, ao mesmo tempo em que se deve manter o interesse, o entusiasmo, e mesmo a paixão pela discussão, um mínimo de rigor precisa ser buscado a fim de demonstrar aos alunos as preocupações científicas que as Ciências Sociais mantêm”. (Moraes & Guimarães, 2010, p.51),

Irwin & Wyne (1996) se dedicam a analisar modelos da chamada “popularização da ciência”, ou seja, de como a ciência é compreendida e disseminada junto ao público leigo, não-acadêmico. Na crítica desenvolvida por eles, parte-se de uma visão que rompe com um olhar de “cima para baixo” na produção do conhecimento científico – aquele olhar que pressupõe certa superioridade (e talvez maior objetividade ou proximidade com a “natureza” ou a “verdade”) do saber que é produzido e veiculado nos meios referendados pela Academia. Irwin & Wyne (1996) problematizam o olhar tradicional com que se tem entendido o ensino ou a popularização da ciência, o qual envolve a noção de ciência “pronta”, “neutra” e “não problemática”. Os autores propõem que se repense as relações entre ciência e público leigo através de uma outra concepção sobre o próprio conhecimento científico:

“a ciência não será representada como um simples ‘conjunto de fatos’ ou como um dado ‘método’, mas como uma coleção muito mais difusa de instituições, áreas de conhecimento especializado e interpretações teóricas cujas formas e fronteiras são abertas à negociação com outras instituições sociais e formas de conhecimento” (Irwin & Wyne, 1996, p. 8 – tradução minha).

Da mesma forma, o “público leigo” ou, aqui, os estudantes do Ensino Médio, não são vistos como “massa mais ou menos homogênea”, mas a partir de sua heterogeneidade e capacidade de coprodução da própria ciência Sociologia. Nesse sentido, percebe-se a ciência produzida na escola como mais porosa, em construção constante e com fronteiras menos definidas *a priori*. Além disso, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de conhecimentos produzidos fora dela, em uma esfera pretensamente

autônoma com relação ao mundo. Sendo assim, nesta perspectiva podemos questionar a noção, em voga em pesquisas sobre o ensino de Sociologia, de “transposição didática”³⁹, a qual eu mesma lembro de ter tido contato quando realizei o estágio de docência da licenciatura em Ciências Sociais.

Considerando essas ideias, podemos retomar a crítica feita pelos professores, mencionada no início do primeiro capítulo, de que “a universidade não os preparou para dar aula”. Talvez esse momento de dificuldades e “desestabilização” vivenciado pelos professores no início de suas carreiras – se relacione à percepção prática do quanto a Sociologia é “coproduzida” no espaço escolar – a partir da relação com um outro ambiente, um outro tempo e com outros agentes. Essa percepção vivida entra em choque com uma concepção de ciência (Sociologia) que se aprende na universidade, permeada por uma noção de autonomia em relação à vida social – sem ainda mencionar à vida dos materiais.

4.1.1. Seguindo materiais

Certo dia, fui à Escola B para observar algumas aulas de Sociologia. Tendo chegado antes do final de um período de aula, fiquei aguardando do lado de fora da sala enquanto acabava seu horário. Ao abrir a porta para a turma sair, Juliano me encontra e imediatamente me faz assistir, já em projeção no Data Show da sala, um vídeo de cinco minutos que um grupo de alunos da turma havia feito e recém apresentado. Eles tinham como tarefa realizar um vídeo ou uma fotonovela sobre o tema “processo de socialização”, conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio. O vídeo, dirigido e estrelado pelos alunos, era bem editado, em preto e branco e inspirado no cinema mudo. O enredo tratava de um menino criado em uma família torcedora fanática do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e uma menina criada em uma família torcedora do rival Sport Club Internacional. O filme segue mostrando ambos os personagens mais velhos na escola, onde a professora faz com que os

³⁹ Sobre este conceito, ver Chevallard (1991). Para uma crítica desta perspectiva, ver Cardelli (2004)

alunos se misturem independentemente do time para o qual torcem – o menino e a menina então acabam conversando e começam a namorar. A próxima cena mostra ambas as famílias sendo contrárias ao namoro dos dois, em função de torcerem por clubes rivais. Na última cena, a menina aparece grávida e as famílias resolvem acabar com a rivalidade e aceitam o casal.

Juliano estava bastante empolgado com o vídeo, pois, segundo ele, os alunos conseguiram sintetizar vários elementos do que havia sido estudado em aula⁴⁰: a “socialização primária” na família; a “socialização secundária” na escola; o impacto disso na própria família e nas trajetórias dos sujeitos. O bolsista do PIBID que estava junto comenta comigo que Juliano ficou tão contente com o resultado do trabalho que perdôou os outros grupos que não haviam trazido o trabalho no dia, tendo realizado, então, um debate com a turma toda a partir do vídeo. De fato, Juliano passou a utilizar a produção visual dos alunos como “material didático” para as outras turmas do primeiro ano, fazendo-o circular pela escola. Posteriormente, vi Juliano também levá-lo mais longe, apresentando-o em eventos do PIBID na UFRGS, como representativo das atividades realizadas em Sociologia na escola. Em algumas ocasiões os próprios alunos foram convidados a irem até a Universidade para falarem sobre o trabalho realizado – ou seja, a circulação do vídeo fez com que eles também transitassem.

Lembro que algumas semanas depois de Juliano ter me mostrado o vídeo, houve uma mudança na grade de horários da escola e acabei observando pela primeira vez uma aula de Sociologia na turma que havia produzido o filme. Como o número de alunos com os quais tinha contato era grande, reconheci os rostos na turma e entrei cumprimentando-os, para logo sentar junto a uma classe. Pouco tempo depois, alguns alunos pedem que Juliano me apresente à turma – como de fato fazia sempre na primeira aula em que eu participava. Logo me dei conta de que eu os conhecia por serem os “atores” do vídeo, mas ainda não havia conversado com eles – comentamos sobre o quanto já estavam “famosos”. Pouco tempo depois, no início do período de aula nesta mesma turma, Juliano mostrava um trecho de um vídeo sobre “homofobia”, que havia sido feito por alunos de uma turma do segundo ano da escola. Ele dizia que o vídeo havia ficado bom, mas que o

⁴⁰ Faz referência à aula que foi narrada ao final do capítulo anterior.

som poderia ser melhorado. Solicita, então, aos integrantes do grupo que havia feito o vídeo sobre “processo de socialização” que auxiliassem os colegas da outra turma na edição do som.

A repercussão e circulação do vídeo mostra um pouco dos modos como a Sociologia se materializa nas práticas cotidianas. Para pensar esse processo, podemos estabelecer uma relação com os estudos de Annemarie Mol (2002) no âmbito dos saberes e práticas na Medicina. A pesquisadora holandesa, ao estudar o modo como a Medicina é praticada por médicos e pacientes, atenta para os objetos e a maneira como estes são levados a “cooperar” a partir da atuação dos sujeitos. Para Mol, o conhecimento não é entendido como uma questão de referência, mas de “manipulação”. Ou seja, se tivermos a prática como foco, não há objetos passivos esperando por serem observados a partir de diferentes pontos de vista, mas os objetos ganham existência nas práticas onde são manipulados. Nesse sentido, a ontologia da ciência (ou da Medicina, no caso de Mol) não é concebida como algo coerente anteriormente às práticas, mas “múltiplas ontologias emergem, são sustentadas ou perdem vigor nas práticas sociomateriais cotidianas.” (idem, 2002, p. 6 – tradução minha).

Assim, é justamente nas “práticas sociomateriais cotidianas”, nas palavras de Mol (2002), que se aprende e se produz Sociologia – isso não ocorre anteriormente ao engajamento nessas práticas. Não apenas Juliano passa a ensinar Sociologia através da manipulação do vídeo feito pelos alunos, mas é a própria circulação dele, e seus desdobramentos, que ensina Sociologia. Percebo isso especialmente quando, ao final do trimestre letivo, Juliano faz uma atividade de avaliação da disciplina de Sociologia junto aos alunos da turma que produziu o vídeo. Uma das alunas do grupo comenta: “Acho que tu acabou fazendo uma ligação entre as turmas; nos pediu para ajudar uma turma de outra série (...). Acho mesmo que não tem que ter essa barreira: primeiro ano; segundo ano; terceiro ano. Na real é tudo a mesma coisa.” Ou seja, ao se seguir o movimento da produção material dos estudantes, há uma aprendizagem (e uma prática) de certa perspectiva “holística”, relacional – cara ao pensamento sociológico. Contudo, a percepção da aluna não foi desenvolvida pela apreensão de um “conteúdo da Sociologia”, mas foi praticada, em uma sintonia de seu sistema perceptivo com o movimento dos materiais. Como afirmam Ross & Mannion (2012, p.

307), ao buscarem transpor as ideias de Tim Ingold para pensar acerca do currículo escolar:

“O conhecimento humano do mundo, o desenvolvimento de habilidades, e o ‘ensino e aprendizagem’ destes, são todos alcançados através da apreensão encarnada, da sintonia, e da habilitação. O significado é inerente às relações que compõem o desdobramento da malha organismo-ambiente – ‘o aprendiz’, inevitavelmente, ao mesmo tempo descobre e cria tais relações”. (Ross & Mannion, 2012, p. 307 – tradução minha).

Dessa forma, trata-se aqui de ir, analiticamente, além de uma perspectiva relacional mais clássica, já que se passa a incluir o próprio fluxo dos materiais para compreender sujeitos, seus ambientes e aprendizagens. Dentro da proposta de Ingold (2012) de superar o modelo hilemórfico aristotélico (que pressupõe a união entre forma e matéria), o foco está nas forças e nos materiais. Assim, ao invés de “estados da matéria” percebe-se os processos de formação e transformação dos materiais – restaurando vida a eles. Os materiais e suas propriedades passam a ser percebidos, nesse sentido, como parte do processo de aprendizagem da Sociologia, superando concepções clássicas que opõem sujeitos (com suas intenções subjetivas) e objetos (exteriores).

Nesta perspectiva, percebe-se que os objetos não são meros suportes para representações ou conceitos, mas eles são constitutivos, em sua materialidade, da aprendizagem e do conhecimento sociológico. Nesse sentido, há, também, determinados aspectos e propriedades dos materiais que acabam de fato “ensinando” novas potencialidades à Sociologia. Um exemplo disso, foi percebido em uma aula da disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais, em maio de 2014. Durante o momento dos relatos iniciais, a estagiária Camila comenta sobre sua experiência na escola. Conta que a professora regente de Sociologia forneceu um planejamento praticamente pronto para que ela siga, sem conceder muita autonomia no que se referia aos conteúdos programáticos. Camila realizava estágio em uma turma de 30 alunas do curso de magistério, na disciplina de Sociologia da Educação, em uma escola pública estadual. Diante das restrições postas pela professora, Camila diz que vem buscando propor metodologias diferentes, menos tradicionais, para relacionar o que a professora pediu com a realidade

das alunas. Neste momento, outro estagiário da turma comenta rindo: "Para magistério, é só levar E.V.A.!".

O E.V.A. (espuma vinílica acetinada) é um material bastante versátil e flexível, utilizado em trabalhos manuais e artesanato. Geralmente colorido e maleável, ele se presta a assumir diversas formas para diferentes finalidades – possível de ser dobrado, recortado com tesoura, colado, encaixado para montar figuras bi e tridimensionais, etc. O tom de deboche do colega de estágio denuncia sua percepção de uma possível inadequação de um material tão lúdico ou infantil para uma aula de Sociologia no Ensino Médio. No entanto, Camila responde a seu comentário dizendo ter percebido que realmente precisa levar atividades mais “práticas” às alunas e o E.V.A. acaba, sim, fazendo parte da aula de Sociologia. Transmutando a maleabilidade do material, Camila disse que tem proposto metodologias mais dinâmicas a cada aula. No primeiro encontro que teve com a turma, por exemplo, fez uma atividade de apresentação, para a qual confeccionou uma cabeça de E.V.A., com “um lado moreno e outro loiro”, a qual era vestida pelas alunas, uma de cada vez, para que falassem de si, a partir de questionamentos postos por Camila. A estagiária, portanto, busca aproximar os conteúdos previstos pela professora regente da realidade das alunas do magistério e o E.V.A., com seu caráter flexível e versátil, parece se prestar a auxiliar nesta finalidade, tornando a própria Sociologia maleável, manipulável.

Esse não foi o único momento em que o E.V.A. foi mencionado ao longo da pesquisa de campo. Em julho de 2014, durante um evento organizado pelo PIBID para discutir o ensino de Sociologia no Ensino Médio, vários professores e pesquisadores do tema foram convidados para fazerem relatos. Nesse evento, chamou atenção a fala de uma jovem professora de Sociologia que também dava aula para estudantes de magistério. Ela relatava ter percebido que no curso normal “havia uma preocupação com a técnica, com o trabalho manual bem feito”, o qual ela não havia visto no curso de licenciatura em Ciências Sociais e que estava agora aprendendo com as alunas. Ela trouxe, orgulhosa, para mostrar ao público alguns dos trabalhos realizados por suas alunas, todos coloridos, feitos em E.V.A., e chamava atenção para a importância do lúdico e da realização de produções manuais nas aulas de Sociologia: “olhem que lindo, isso também é Sociologia!”.

A ideia de seguir o fluxo dos materiais se relaciona à concepção de

criatividade “para frente”, e não para trás: “seguir os caminhos do mundo, como eles se desdobram, e não refazer uma corrente de conexões, de um ponto final a um ponto inicial, em uma rota já percorrida” (Ingold, 2013c, p. 307). Nesta ótica, podemos entender que os professores, na medida em que se tornam praticantes habilidosos da docência, não buscam impor formas pré-existentes à matéria inerte, mas “intervêm nos campos de força e correntes de materiais onde as formas são geradas” (idem, p. 312). Nesse processo, há uma aprendizagem de meios de se unir ao movimento do mundo em seu processo de tornar-se mundo; de intervir para que os materiais cooperem em seus movimentos. Da mesma forma, percebe-se que aquilo que chamamos de “conceitos sociológicos” não se situam em um universo mental anterior, mas se junta ao mundo, misturando-se a ele.

4.2. Os conceitos no mundo

Relato a seguir uma aula de Juliano na Escola B, a qual foi referida por Lucas como sendo “uma aula teórica”, quando conversamos durante sua entrevista. Realmente notei que esta aula foi um pouco diferente das demais, pois o professor parecia dar uma ênfase maior ao nomear os conceitos a serem aprendidos. O tema a ser desenvolvido era “trabalho” e Juliano havia dito que queria discutir a ideia de “coerção econômica” naquela aula. Assim segue o registro no diário de campo:

“Já em sala, Juliano comenta com os alunos que aquela aula seria ‘pedrada’. Ele inicia escrevendo três símbolos no quadro. Primeiramente uma pirâmide, a qual ele pergunta qual sociedade representa. Após algumas tentativas, um aluno identifica a sociedade medieval. Juliano divide a pirâmide e pergunta o que representa cada segmento. Ele, então, chega na ideia de ‘estamentos’, e diz que esse é o primeiro conceito que devem aprender. Ele coloca letras para identificar cada estamento: SF – senhor feudal, C – clero, N - nobreza, S – servos. Então pergunta onde estavam os burgueses. Alguns alunos vão falando hipóteses. Juliano lembra que os burgueses estavam no estamento dos servos e não podiam ascender mesmo que acumulassem.

Ao lado da pirâmide, Juliano havia desenhado o segundo símbolo: um emaranhado de linhas. Ele diz que,

então, a burguesia resolveu fazer uma revolução, chamada de Revolução Francesa, e pergunta quais os três ideais da revolução – os alunos respondem. Juliano diz que essa revolução instaurou uma sociedade estratificada, capitalista. No terceiro símbolo desenhado – várias linhas horizontais paralelas – Juliano colocou as iniciais para: classe alta, classe média alta, classe média, classe média baixa, classe baixa (e continuou em tom jocoso: depois o professor de Sociologia, os bolsistas do PIBID...). E diz que é uma sociedade estratificada, sendo este o segundo conceito a ser aprendido.

Juliano então fala: ‘até aqui só falei o que vocês já viram em História. Agora pergunto: o que não tinha no sistema feudal e agora tem no sistema capitalista? Novamente os alunos vão falando algumas ideias até que um deles afirma: ‘as pessoas podem mudar de classe’. Juliano confirma: ‘existe a mobilidade social, que é a possibilidade de mudar de uma classe para outra’. Juliano diz que este é o terceiro conceito a ser aprendido e complementa dizendo que a mobilidade se dá pelo dinheiro e pelo trabalho: ‘Já dei a definição de trabalho para vocês? Que é esforço físico, mental, etc? Que é diferente de emprego?’. Alguns alunos dizem que sim. Ele comenta que na sociedade capitalista há a meritocracia, que é o quarto conceito: ‘A mobilidade social na sociedade capitalista será através do mérito individual das pessoas mas... Sério? O cara nasceu pobre e na periferia, é negro, e vai passar da classe baixa para a classe alta? É assim pessoal? Todos que se esforçam viram ricos?’. Os alunos começam a discutir, dão exemplos familiares de ascensão social, lembram do exemplo de Sílvio Santos que ‘de camelô virou milionário’. No meio das várias falas e exemplos dos alunos, o professor pergunta:

‘a Sociologia trabalha com coisas que acontecem ou com regularidades? O cara acorda as 5h da manhã todo dia – Deus ajuda quem cedo madruga – e cata papel o dia inteiro. Ele não teve oportunidade, não conseguiu estudar, pois não pôde parar de catar papel porque tem que sustentar a família. Ele é exceção ou é a regra, pessoal? (...) A Sociologia trabalha com a regra. A Sociologia pergunta: por que as pessoas estão se esforçando tanto e não estão ficando ricas? Ela percebe a regularidade. Então chegamos no quinto conceito: a coerção econômica’.

Juliano pergunta aos alunos o que é coerção. Alguns alunos vão sugerindo ideias. Juliano então passa a citar uma definição e todos pegam os cadernos e canetas para copiarem. Este parece ser o ponto em que ele gostaria de chegar, e diz: ‘coerção é a pressão que o indivíduo sofre para realizar determinada ação social’. Após ditar a frase, sem lê-la de nenhum material, Juliano chega próximo a mim e diz: ‘misturando Durkheim e Weber na mesma frase. Isso é Ensino Médio’. Juliano passa a discutir exemplos: ‘Se eu chegar de saia aqui. Vocês podem não dizer nada, mas as risadas, a foto que vão tirar para pôr no Facebook, me fazem pensar: não venho mais de saia. Vocês não me obrigaram, mas me pressionaram... A coerção nem sempre se apresenta de modo violento, ela se dá pelo afeto muitas vezes, pelos exemplos

(...). Juliano faz uma performance para narrar, às vezes se posicionando como se fosse os personagens da história:

‘O cara está numa parada de ônibus e joga um papel de bala no chão. Uma criança de 8 anos está do lado e olha para o papel. Olha para ele. Olha para o papel. Olha para ele. Ela então pega o papel e põe na lata de lixo. Nesse momento, todas as outras pessoas que estão na parada começam a aplaudir. O cara fica constrangido. Provavelmente da próxima vez ele vai lembrar... Isso é uma forma de coerção (...) Mas o que é coerção econômica, pessoal? Já expliquei o que é coerção, fiz minha parte...’

Os alunos passam a dar ideias. Uma aluna diz: ‘é a pressão de ter que ascender’. Juliano novamente fala em tom de citação e os alunos anotam: ‘coerção econômica é a pressão que o indivíduo sofre por ou pela sua condição econômica e que tende a reproduzir seu status social’. Juliano começa a narrar e vai escrevendo palavras-chave no quadro, ao lado de ‘classe baixa’: ‘o cara nasceu pobre, estudou numa escola ruim, não fez curso de inglês, aos 12 anos teve que parar de estudar para trabalhar, ele vai continuar trabalhando em empregos que pagam pouco e a tendência é permanecer na classe baixa’. Depois começa a dizer e escrever ao lado de ‘classe alta’: ‘o cara estudou numa boa escola, fez curso de inglês, foi para a Europa, fez um cursinho bom para entrar numa boa faculdade. A tendência é continuar ganhando mais.’ Juliano continua dando outro exemplo: o cara estudou numa boa escola, mas só matou aula, não aproveitou o curso de inglês, viajou para Europa e só ficou bebendo e vadiando. Foi estudar Administração numa universidade paga pelo pai, mas não se dedica. O pai, preocupado com o futuro do filho, chama um dia ele para conversar: meu filho, estou velho, preciso te encaminhar, por isso comprei uma revenda de carros, botei um pessoal da minha confiança para trabalhar lá, você tem que aparecer lá de vez em quando. Também estou lhe dando um apartamento e um carro para você iniciar sua vida!’.

Após a discussão dos exemplos, Juliano faz uma pausa e diz: ‘Agora, pessoal, questão de prova: coerção econômica transforma a sociedade capitalista em uma sociedade estamental?’ Os alunos prestam mais atenção e passam a anotar no caderno. Juliano diz: ‘estão copiando porque é questão da prova? Não é para copiar... Não vai cair na prova, mas o que vocês acham?’. Os alunos demonstram dúvida; há poucas respostas assertivas. Juliano explica que não, que na sociedade capitalista ‘a permanência na mesma classe não é uma lei como na Idade Média. Os liberais, que defendem a sociedade capitalista, vão dizer que vivemos uma sociedade livre, aí eles escondem a coerção econômica’. Uma aluna pergunta: mas como se sai da coerção econômica? Juliano começa a responder: ‘uma possibilidade é fazer a revolução, como os burgueses fizeram no fim da Idade Média. Outra é, por exemplo, as cotas. Vamos falar de cotas sociais para escola pública. Para falar de cotas para negros vai ser daqui um tempo porque precisamos de outros conceitos’ (...).” (Diário de campo, 02 de abril de 2014).

Depois disso, no intervalo para o período seguinte, pergunto a Juliano como ele construiu essa aula, esse encadeamento de “conceitos” e exemplos. Ele diz que criou a definição dos conceitos a partir de sua experiência, e que o objetivo era fazer os alunos compreenderem a noção de “coerção econômica”. Contou que a ideia inicial surgiu quando assistiu a um vídeo de animação que mostrava um macaco que gostava de tocar violão, mas que tinha que trabalhar, sendo que acaba largando o emprego para fazer aquilo que gostava. Juliano achou interessante esse vídeo para pensar a ideia de coerção econômica – “Será que somos livres para fazer o que queremos? Será que podemos simplesmente largar tudo e fazer o que gostamos?”. Na medida em que foi trabalhando esses questionamentos em aula a partir do vídeo, Juliano foi percebendo a necessidade de transitar por “outros conceitos” para chegar onde queria: “era preciso falar de sociedade capitalista, de mobilidade social”. Assim, novos elementos iam sendo acrescentados – esquemas no quadro, definições, histórias, performances, exemplos – até que o próprio vídeo acabou sendo retirado e a aula foi se tornando cada vez mais “redonda”, contando também com as sugestões dos bolsistas do PIBID, além da experimentação com os estudantes.

Mesmo em se tratando de uma aula “mais teórica”, tal como definida por Lucas, ao olhar mais de perto para o modo como se desenrola na prática, bem como para a construção de sua proposta, é possível perceber que não há um conjunto de conceitos ou teorias que foram previamente pensados de modo a serem transmitidos aos alunos. Nota-se uma dinâmica, um processo de “sintonização” que deu origem a um encadeamento de noções necessárias ao entendimento do que seria “coerção econômica” – objetivo de partida do professor, o qual nasceu a partir de um vídeo de animação. No processo de criar e propor uma aula, nota-se também que nem tudo “vaza”, mas há uma intervenção do professor ao direcionar o percurso da aprendizagem, chamando atenção para determinados aspectos desse trajeto. Ao ir definindo por qual percurso os alunos deveriam passar para chegar ao final do trajeto, menos do que transmitir representações, Juliano foi “antecipando” o caminho da aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, podemos entender a prática do professor a partir do modo como Ingold compreende a atuação do cozinheiro ou do alquimista. Para o autor, o que eles fazem “não é impôr forma à matéria, mas reunir

materiais diversos, combinar e redirecionar seu fluxo tentando antecipar aquilo que irá emergir” (Ingold, 2012, p. 36). Assim, no processo de educação da atenção, de sintonização de seus movimentos com os movimentos dos alunos e do ambiente, o professor aprende a antecipar coisas que poderão emergir e, dessa forma, fica atento para conferir direcionamento ao percurso. É assim que surgem definições, histórias, conceitos, esquemas no quadro, performances – são modos de direcionar o caminho de aprendizagem (e a atenção) dos estudantes, apontando para determinados elementos compartilhados do ambiente e não outros.

Ainda para Tim Ingold, “esforço e vigilância são necessários para manter as coisas intactas, sejam elas potes ou pessoas. O mesmo vale para o jardineiro, que deve estar sempre vigilante para impedir que o jardim se transforme numa mata” (Ingold, 2012, p. 36). Dessa forma, podemos entender a presença dos conceitos sociológicos na prática de aprendizagem da Sociologia na escola como momentos de contenção e direcionamento do fluxo vital, como contornos em que o professor busca se adiantar ao que poderá surgir. É nesse sentido, por exemplo, que entendo a preocupação de Lucas, quando me conta sobre seu processo de preparação das aulas do estágio docente na Escola B. Segundo ele, os dias anteriores a cada aula são de intenso estudo:

“Estou revisitando muita coisa. Eu lembro ‘foi em tal cadeira que eu tive isso’, então vou lá buscar os textos. Eu estou aprendendo muito, o cara precisa tornar aquilo mais lógico, mais suscinto. Estou tornando mais claro para mim os conceitos agora do que quando eu passei em determinada cadeira. Entrando em sala de aula tu tens que ter aquilo claro, por mais que esteja errado. O errado tem que estar claro. Senão fica uma bagunça”. (Entrevista com Lucas, em 10 de junho de 2014).

Ao revisar os textos lidos durante a graduação no momento de preparação das aulas, Lucas apresenta outras preocupações e responsabilidades, o que faz com que os leia de um modo diferente. Há menos preocupação com a “precisão teórica” e mais um cuidado em apresentar conceitos que sejam úteis ao percurso de aprendizagem dos alunos. Ou seja, no lugar de buscar estreitar a ligação do tema ou dos conceitos a referências teóricas anteriores, há agora um compromisso “para

frente”, de estreitá-los com as necessidades de compreensão dos estudantes na escola. É nessa direção que entendo sua consideração de que o conceito pode estar “errado”, mas deve estar “claro”. Essa afirmação relaciona-se à busca de correspondência com o mundo.

É esse aspecto de correspondência que faz com que os conceitos sociológicos habitem histórias, esquemas, performances e vidas. Faz com que misturem-se ao mundo e entre si – como afirma Juliano: “misturando Durkheim e Weber na mesma frase”. Realmente, em vários momentos, durante encontros da equipe do PIBID na Universidade e nas escolas, percebi ser um consenso o entendimento de que não se deve ensinar Sociologia na escola partindo-se diretamente de autores ou teorias. A vivência no PIBID parece ter ensinado que apresentar a Sociologia falando de “Durkheim, Marx e Weber” não se mostrou produtiva. Do contrário, a organização dos programas de aulas geralmente tendia a levar em conta temáticas (como imaginação sociológica, processo de socialização, cultura, regimes políticos, etc), dentro das quais os autores e teorias às vezes eram mencionados para auxiliar na compreensão daquelas temáticas. Uma das coordenadoras do PIBID fala sobre essa questão em entrevista, inclusive trazendo a ideia de trajeto e movimento:

“Eles [estudantes do Ensino Médio] não têm que saber o conceito de classe social, e sim saber que a sociedade é dividida em classes, quais são as relações. É muito mais interessante, eles enxergarem a Sociologia na vida deles, no cotidiano deles, eles terão muito mais facilidade de aprender do que aprender que classe social é de Marx, ação social é de Weber e depois não abstrai nada daqui, fica num plano distante que não é concreto. Acho que a gente tem que ter a Sociologia mais no cotidiano: o trajeto que tu faz de casa até a escola, tudo pode ter um aspecto sociológico. Ao pegar um ônibus, ali tem Sociologia, então tu tem que estar treinado para isso”. (Entrevista realizada em 13 de março de 2014).

Em consonância a esta ideia, certa vez, Juliano contou que encontrou uma ex-aluna da Escola B que havia ingressado no curso de Ciências Sociais da UFRGS. Ela havia dito a ele que na Universidade estava cursando uma disciplina de Introdução à Filosofia, na qual estava aprendendo vários autores os quais ela já tinha visto nas aulas de Filosofia na escola. Juliano perguntou a ela se na disciplina de Introdução à Sociologia isso também estava

acontecendo. Ela respondeu que não e ele então comentou: “Ainda bem, porque não era essa a ideia. A ideia era outra coisa”. Segundo ele, seu objetivo na escola não é trabalhar o conteúdo do primeiro semestre do curso de Ciências Sociais, senão as pessoas não precisariam passar por essa introdução quando chegassem à Universidade. Sua intenção com a Sociologia na escola é outra:

“O meu objetivo não é preparar os alunos pra fazerem o curso de Ciências Sociais. É aproximar os saberes que atravessam a Sociologia do cotidiano deles no intuito de ajudá-los a pensar estratégias, ou a ter reflexões, ou a conseguir captar o que está acontecendo em torno deles a partir desses saberes”. (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

A noção de “correspondência” para Ingold se define em oposição à ideia de “interação”, a qual pressupõe dois agentes separados que necessitam de uma espécie de “ponte” para se conectarem. De outra forma, a ideia de correspondência, em consonância com uma ontologia dos processos de formação e não dos produtos acabados, pressupõe um “movimento de andar junto”. Para compreender isso, o autor menciona, dentre outros, o exemplo de um “quarteto de cordas”. Em sua performance, os músicos não estão trocando ideias musicais – eles não estão interagindo – mas se movem juntos, ouvindo enquanto tocam e tocando enquanto escutam, “a cada momento compartilhando o ‘presente vivido’ de cada um” (Ingold, 2013b, p. 106 – tradução minha). Assim, do mesmo modo que ensinar Sociologia não é transmitir ou trocar representações através da interação, “corresponder ao mundo não é descrevê-lo ou representá-lo, mas responder a ele” (idem p. 108 – tradução minha).

Sob esta ótica, entendo a percepção de Juliano, para quem a proposta na escola não é ensinar uma história das “ideias sociológicas”, a qual ganharia uma coerência e uma finalidade em si mesma. Ele afirma isso quando critica a forma como um dos livros didáticos disponíveis apresenta os conteúdos, em especial o conceito de cultura:

“Ele [o livro] vai explicando: para Boas, para Malinowski, para não sei quem... o funcionalismo, e isso, e isso, e isso. E aí virou mais uma história do conceito de cultura do que Sociologia, entendeu? No momento em que vira história... um abordou assim, outro abordou assim... Eu quero

a cultura em movimento agora, como análise, como objeto, como conceito analítico para os meus alunos. (...) Ah, buscou toda a história de como desenvolveu o conceito de cultura – fundamental pra um cientista social, não sei se tão fundamental para o aluno”. (Entrevista com Juliano, em 26 de junho de 2014).

Podemos agora retomar a concepção de aprendizagem de Jean Lave (1996), tal como desenvolvida no primeiro capítulo. Temos, então, um entendimento de que aprender é um aspecto da participação na prática – sendo que, nesta perspectiva, nosso foco de análise passa a ser os modos como as pessoas participam e têm acesso a essas práticas. De certo modo, podemos entender que essa correspondência dos conceitos sociológicos com o mundo, essa mistura da Sociologia com a vida, é uma forma de dar acesso às práticas da Sociologia aos estudantes e demais agentes na escola (e fora dela). Mais do que isso, trata-se de uma maneira de dar acesso e viabilidade à própria constituição e coprodução da Sociologia por estes diferentes atores.

Por outro lado, seguir os fluxos vitais também faz perceber que certos conceitos ou práticas classificados previamente como sociológicos muitas vezes não são monopólios do professor de Sociologia ou mesmo dos saberes desta “disciplina”. O próprio “social”, tradicional objeto de reflexões da Sociologia, não é entendido como algo dado de antemão, ou como produto, mas se configura como ação situada, que é coproduzida e se constitui constantemente nas práticas cotidianas. Fronteiras e identidades só podem ser consideradas a partir e no envolvimento com o mundo.

4.3. A Sociologia coproduzida

Em entrevista, o professor Fábio, da Escola A, comenta que seus modos de intervir junto aos colegas e aos alunos foi mudando ao longo do tempo, na medida em que ele avançava no curso de Ciências Sociais (já que começou a dar aulas ainda enquanto estudante de graduação), bem como propriamente pela experiência na docência. Fábio menciona seu forte envolvimento prévio com o movimento estudantil e com partidos políticos de esquerda, como aspectos marcantes de sua trajetória: “minha referência

inicial era o marxismo, com essa corrente da militância partidária: Marx, Lênin, Trotsky, Moreno. Esses quatro são os pilares”. No entanto, ele considera que passou a “relativizar” algumas perspectivas ao longo do curso de Ciências Sociais, quando leu autores como Pierre Bourdieu e obras de Antropologia:

“Fui me tornando um cara mais heterogêneo e mais heterodoxo, a partir das Ciências Sociais. Mas no início eu era super ortodoxo. Super ortodoxo. E fui me tornando assim, a educação foi me fazendo cada vez mais assim... Mas olha só, acho importante não confundir com uma espécie de ‘em cima do muro’, ‘sabonete’... Não é isso que eu estou dizendo. (...)”. (Entrevista com Fábio, em 08 de maio de 2014).

Ou seja, ao mesmo tempo em que teve contato com diferentes interpretações da realidade e tendo passado pela aprendizagem do espaço escolar, Fábio também buscava frequentemente e nomeadamente “se posicionar à esquerda”, dependendo especialmente do tema a ser debatido em aula. Como exemplo, lembro de determinada ocasião em que se discutia a questão do trabalho no capitalismo em uma turma do primeiro ano. Fábio trazia aos alunos alguns questionamentos ao sistema capitalista: “Por que somos obrigados a trabalhar se muitas pessoas não querem? Há liberdade no capitalismo?”. Em determinado momento, um aluno comenta: “Eu acho que pobre só é pobre porque quer” – e menciona o exemplo de um conhecido seu, morador de rua, que começou a traficar drogas e “ascendeu socialmente”. O comentário do aluno pareceu afetar Fábio de um modo bastante forte e ele passou a argumentar no sentido da não liberdade, dos constrangimentos sociais e econômicos gerados no sistema capitalista – “confesso que sou um crítico do capitalismo”, contou aos alunos.

Ao final deste período de aula, Fábio vem comentar comigo que tinha medo de ser meio “doutrinário ou proselitista”, de tentar convencer os alunos de seu ponto de vista, pois sabia que este não era o melhor caminho. No entanto, reconhecia que aquela frase – “pobre só é pobre porque quer” – havia mexido demais com ele, demandando uma atitude mais firme. Com efeito, ao longo de vários dias, Fábio voltou a mencionar esta frase, sem citar o autor, e utilizou-a como exemplo em outras turmas para exemplificar discursos correntes na sociedade que não levavam em conta condicionantes sociais e econômicos. Era possível notar, portanto, que Fábio tinha por intento

contemplar ambos os objetivos “manter uma posição crítica à esquerda” e ao mesmo tempo considerar os pontos de vistas dos próprios alunos. Essa proposta gerava alguns momentos de tensão, onde estratégias de ação eram revistas. Situações como essas surgiam especialmente em uma turma do primeiro ano, na qual estudava um aluno, Paulo, que se dizia abertamente “de direita”.

Assim sendo, em outro momento, discutindo desdobramentos do tema “trabalho”, Fábio pergunta qual seria a “lógica do capitalismo”. Alguns alunos comentam “dinheiro”, “falsidade”, “lucro”, enquanto Paulo argumenta que a lógica do capitalismo seria a “liberdade, a opção de escolha”. Fábio então pondera que se o sujeito não consegue viver daquilo que acredita e gosta, é obrigado a fazer o que tem valor no mercado: “sem capacidade de compra e venda no capitalismo eu não sou livre”. Paulo então afirma: “Eu costumava ser um capitalista ferrenho. O que existia de comunista radical, eu era mil vezes pior. Mas hoje eu penso que não dá para ser tão radical. O mundo não é preto no branco”. Paulo tem quinze anos e possui uma bagagem de leituras e capacidade de argumentação que eu raras vezes tinha encontrado em outro estudante do Ensino Médio. Nesta aula, identificando um momento em que Fábio estava claramente se posicionando como crítico ao sistema capitalista, Paulo atentou para a necessidade de um olhar “mais ponderado”, fazendo com que Fábio tivesse que tomar outras direções para conduzir a aula.

De fato, na semana seguinte, Fábio levou uma série de dados estatísticos sobre pobreza e desigualdade de modo a qualificar o debate sobre trabalho e produção de riqueza e desigualdade. Esta compilação de dados foi feita com ajuda de uma bolsista do PIBID que acompanhou a discussão na turma. Nessa atitude, é possível perceber que a “agência”, especialmente de Paulo, mas também de outros estudantes, vai auxiliando o professor a criar repertórios e caminhos para a condução da aula. Conversando posteriormente com Fábio, ele considera que Paulo é um estudante que “protagoniza o antagonismo” em sala de aula e admite que muitas vezes prepara as aulas pensando na posição dele e em seus possíveis argumentos. Também, a frase do primeiro estudante, “pobre só é pobre porque quer”, afetou o modo como Fábio orientou as aulas seguintes, mesmo em outras turmas da escola. Nesse exemplo, percebe-se que os estudantes estão ativamente produzindo Sociologia em conjunto com o professor. Isto é,

a ciência Sociologia não aparece como algo “pronto”, meramente apresentado ou “traduzido” pelo professor, mas é inventivamente coproduzida no dia-a-dia da escola.

A noção de “coprodução” é desenvolvida por Sheila Jasanoff (2004) de modo a levar em consideração as ordens do “social” e do “natural” como sendo produzidas conjuntamente, quando analisamos o conhecimento científico. Na perspectiva da autora, a ciência é entendida não apenas como um simples reflexo da verdade sobre a natureza (o que seria uma ótica “internalista”) nem como um epifenômeno de interesses sociais e políticos (em uma perspectiva “externalista”). Desse modo, a perspectiva de Jasanoff permite pensar o quanto que, embora exista especificidade na perspectiva sociológica, essa singularidade é provisória e instável, sendo constantemente recolocada e reinventada por diferentes agentes na escola e fora dela.

O aluno Paulo, devido à sua capacidade argumentativa, acabou ganhando destaque no grupo do PIBID, sendo várias vezes lembrado em reuniões na escola e na UFRGS. Ao fazer uma entrevista na escola com Paulo, ele me conta que começou a se interessar por leitura no ano anterior, quando teve uma professora de Geografia que era uma “ferrenha defensora do socialismo e do comunismo” e ele acabou procurando se informar sobre esses temas para “não fazer feio na hora das discussões”. Assim ele comenta sobre as aulas de Sociologia que passou a ter no corrente ano:

“O legal desse debate é que como não existe certo e errado, todo mundo de certa forma tem alguma contribuição para fazer na Sociologia, isso é legal. Eu gostei da Sociologia que me provou que eu estava errado, muito errado sobre a maneira de pensar, e que a Sociologia não é uma promoção a um modelo de produção marxista. Isso pra mim foi muito importante. Eu até, de certa forma, quebrei os preconceitos que eu tinha com essa disciplina. E a forma do professor Fábio dar aula é muito boa. Grande parte dos meus colegas prestam atenção. É muito produtivo. Eu gostaria de ter mais aulas assim. (...) Com as outras disciplinas, o conteúdo está todo pré-montado, não tem muito o que se debater. Sociologia é umas das poucas, junto com História, Filosofia e Religião, que dá pra se ter um debate”. (Entrevista com Paulo, em em 11 de dezembro de 2013).

Na fala de Paulo, nota-se que, da mesma forma como Fábio se repensa a partir das intervenções de Paulo em aula, o aluno também repensa suas ideias a partir da troca com o professor. Nesta relação, não se pode falar

que há uma “tradução” ou transposição de determinados conceitos para o nível do Ensino Médio, mas há um aprimoramento mútuo de conceitos e caminhos a partir e em direção às Ciências Sociais. A coerência da Sociologia, portanto, não é dada de antemão, em um *corpus* lógico de conceitos, mas se desfaz e refaz provisoriamente todo o tempo, na medida em que se mistura à vida (ou é trazida à vida). Assim, o conhecimento sociológico deixa de ser visto como monopólio do professor de Sociologia ou do sociólogo, mas se constitui na relação.

A Sociologia, por exemplo, se mistura à vida de Fábio, na medida em que sua trajetória na militância o faz tender a trilhar determinado caminho nas Ciências Sociais. Certa vez, Fábio comentava comigo que não sabia muito bem como lidar especialmente com Paulo, e suas opiniões “de direita” em sala de aula. Disse que seu objetivo não era convencê-lo de seu ponto de vista, mas “criar a dúvida na cabeça dele”. Fábio me contou que tinha um livro de Olavo de Carvalho em casa, o qual havia ganhado, e pensava em dá-lo de presente a Paulo ao final do ano – já que o autor era uma referência constante mencionada pelo aluno. Fábio planejava entregar o livro com uma dedicatória onde diria que não concordava com o que o autor escrevia, mas estava dando de presente para lembrar a necessidade de respeito à diversidade – e para que Paulo lembrasse deste gesto. No entanto, Fábio ponderava se esta seria a melhor atitude ou se não faria apenas Paulo gostar ainda mais do autor de quem ele discordava.

Ingold (2014) afirma que o conhecimento não vem de fatos que estão lá fora esperando para serem descobertos e organizados em termos conceituais e categorias, mas ele cresce e é forjado nas nossas relações com os outros. Ou seja, ele cresce a partir da exposição, de se permitir “arriscar estar fora de posição”. De certa maneira, nesse sentido, tanto quanto o embate de perspectivas, noções e conceitos, era a própria relação pedagógica com Paulo e outros estudantes que ensinava Sociologia aos bolsistas do PIBID, ao próprio Fábio, aos demais alunos e a mim. Ou seja, era a participação na prática da Sociologia em sala de aula que a coproduzia.

Ao mesmo tempo, as dúvidas e a atitude ambígua de Fábio com relação a dar ou não o livro, por exemplo, mostra como o processo de aprendizagem do movimento do estudante, e de como responder a ele, é constante. Segundo Fábio, este processo foi fazendo-o ser menos “ortodoxo”

e, nesse sentido, as estratégias aprendidas no tempo da militância, onde o que estava em jogo era sempre manter uma determinada posição política, pareciam não ser suficientes para ensinar Sociologia em sala de aula. Ou seja, este ambiente apresentava a ele novos e complexos desafios, onde nem sempre a posição a ser defendida estava clara. Ao mesmo tempo, sua trajetória se fazia presente no corpo e ele não podia evitar ser afetado por comentários e atitudes que batiam de frente com suas convicções e identificações. É justamente esta dimensão do corpo que será explorada a seguir.

4.4. A dimensão da corporeidade

As Ciências Sociais se ancoram tradicionalmente no universo do discurso em oposição e desconsideração ao corpo. Não por acaso, Fábio, quando comentava sobre sua tendência a utilizar métodos de ensino aprendidos na universidade, dizia: “por mim ficaria quatro horas discursando sem parar”. Essa tendência a reforçar a dicotomia entre representação e ação perpassa nossos modos de aprender e de fazer ciência. A concepção de coprodução, tal como mencionada acima e desenvolvida por Sheila Jasanoff (2004), auxilia no exercício de superação dessa dicotomia – a qual se associa a uma série de outras, como internalismo e externalismo, natural e social – que dão base a concepções de ciência como sendo autônoma em relação ao mundo social, como um conhecimento “descarnado”. Sobre isso, a autora escreve:

“coprodução é uma abreviatura da proposição de que os modos como conhecemos e representamos o mundo (natural e social) são inseparáveis dos modos como escolhemos viver neste mundo. O conhecimento e suas encarnações são ao mesmo tempo produtos do trabalho social e constitutivos de formas de vida social; a sociedade não pode funcionar sem conhecimento bem como o conhecimento não existe sem o suporte social apropriado” (Jasanoff, 2004, p. 2-3 – tradução minha).

Em consonância com essa ideia de imbricação entre ciência e mundo; entre modos de conhecer e ser, podemos novamente fazer referência às ideias de Jean Lave. Para a autora, toda aprendizagem ocorre por meio da participação ativa em diferentes “comunidades de prática”. Segundo Lave, o que sabemos (ou o que somos) é mais bem compreendido como um ‘fazer’ do que como algo que se ‘possua’ (que se adquira ou se acumule, de forma mais ou menos estática). Aprender (ou conhecer) é sempre uma relação – “entre as comunidades de prática, a participação na prática, e a geração de identidades como parte de se tornar integrante da prática em curso”⁴¹ (Lave, 1996, p. 157). Nesse sentido, o processo de se tornar professor de Sociologia, visto aqui como prática, também se articula às demais comunidades de prática das quais os licenciandos são participantes. A prática da docência da Sociologia se contamina, se mistura às demais práticas e identidades de professores e aprendizes da docência. Esse processo não se restringe a uma superposição de ideias e representações, mas ocorre necessariamente no corpo.

Quando realizei observação junto à turma do estágio de docência em Ciências Sociais, tive a oportunidade de acompanhar alguns dos estagiários nas escolas onde realizavam sua prática. Um desses estudantes foi Igor, de 39 anos. Negro, alto, com longos dreadlocks grisalhos – sua figura não passa despercebida. Ele foi um dos primeiros estagiários a me convidar para assistir sua prática na escola. Já na segunda aula do estágio docente em que eu estava presente, Igor fez chegar até a minha mesa um exemplar do livro “Educação das relações etno-raciais”, de Rosa Margarida Carvalho. Em suas intervenções em aula, este tema era frequente, demonstrando seu forte envolvimento com a questão. No dia em que combinamos minha ida à escola, encontro Igor na saída do seu trabalho, por volta das 18h. Ele trabalha como auxiliar administrativo em uma central sindical no centro de Porto Alegre. Vamos andando até a estação de trem, de onde seguiríamos para a escola.

No trajeto, Igor me conta sobre o quanto estava desanimado com a docência, sobre como os alunos faltavam muito e não queriam “nada com nada”, só ficando no celular, tendo ele sempre que interromper a aula e pedir para prestarem atenção. O estágio não estava sendo fácil. Em função disso,

⁴¹ Tradução minha. No original: “among communities of practice, participation in practice, and the generation of identities as part of becoming part of ongoing practice”.

Igor planejava finalizar o bacharelado após a licenciatura e seguir no mestrado. Pergunto se ele já tinha tido alguma experiência docente anterior e ele diz que sim, mas “só em contextos diferentes, digamos, festivos”. Igor deu aula de capoeira e ministrou uma palestra sobre negritude a alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola. Considera que ambas as experiências foram boas, pois as pessoas “estavam ali porque queriam”. Ao questioná-lo se já havia utilizado alguma coisa da capoeira nas aulas de Sociologia, ele diz que ainda não, mas pensa em algum momento tratar da história de repressão à prática da capoeira. Contudo, Igor admite que tem dificuldade com o contexto da sala de aula, especialmente porque precisa lidar com a escrita: “na capoeira é só oralidade, é mais fácil; na escola precisa escrever, aí se perde”. Igor diz não gostar de escrever no quadro, pois assim fica de costas para os alunos. Ele reconhece que “precisa trabalhar essa questão”.

Na escola onde realiza estágio, Igor está responsável pelas aulas de Sociologia em duas turmas de terceiro ano no turno noturno. Antes da minha ida à escola, ele já havia ministrado uma primeira aula sobre a origem da Sociologia, baseando-se no livro “O que é Sociologia”, de Carlos Benedito Martins. Sobre essa aula, ele comenta que queria ter questionado “essa visão única da Sociologia, dizendo que os alunos teriam contato com sociologias produzidas por outras sociedades que não só a européia, como a dos indígenas, dos negros”. No entanto, quando fez uma reunião de orientação com a professora do estágio para elaborar o planejamento, ela demandou dele referências bibliográficas para fundamentar essa proposta de “outras sociologias”. Ele acabou não se dedicando a juntar essas referências e optou por trabalhar com a narrativa mais conhecida sobre a origem da disciplina.

No trajeto até a escola, Igor também comenta que havia alguns alunos nas turmas que o “desafiavam” e cita um exemplo. Na semana anterior ele havia mostrado alguns trechos do filme “Eles Não usam Black-tie”⁴² e solicitado que os alunos entregassem um trabalho de no máximo vinte páginas relacionando o filme com conceitos dos autores clássicos da Sociologia. Um dos alunos perguntou se poderia escrever mais do que as vinte páginas. Igor respondeu que sim, mas que ele não ganharia nota

⁴² Filme brasileiro de 1981, dirigido por Leon Hirszman, baseado na peça homônima de Gianfrancesco Guarnieri.

adicional por isso. Após narrar este e outros exemplos, Igor admite que quando estava no Esino Médio “era meio assim”: ‘fazia das minhas, mas era bom aluno e gostava de desafiar o professor... por isso talvez tenha problema com esses alunos’. Já na escola, quando chega o horário, nos dirigimos à primeira sala de aula, que estava cheia, contando com aproximadamente trinta estudantes, bastante quietos. Assim segue o registro no diário de campo:

“Igor inicia perguntando quem havia feito o trabalho para entregar hoje, sobre o filme. Ninguém se acusa; ninguém havia feito. Ele se mostra decepcionado: ‘e o cara que achava que vinte páginas era pouco, cadê?’. Pega uma caneta, parte para o quadro branco, escreve ‘black-tie’ e fala do quanto isso era uma metáfora para ‘seguir as regras da sociedade’, fazer o que é esperado, etc. Relaciona isso com os autores da Sociologia: ‘Durkheim ainda ditava regras... a regra é o black-tie... Marx queria criticar, era contra a exploração capitalista, queria subverter a ordem...’.

Igor, então, corta sua fala para o assunto que estava planejado para hoje: ‘Rousseau e o contrato social’. Antes disso, faz uma brincadeira sobre o fato de ter que seguir o conteúdo programado e não poder desenvolver mais a ideia de subversão à ordem: ‘bom, seguindo aquele modelo ocidental de educação que a gente tem – a gente não usa black-tie, mas faz de conta –, vamos falar sobre o Rousseau’. Os alunos estão quietos e parecem não compreender a brincadeira ou a ironia contida na fala de Igor. Ele então pega uma folha de papel onde tem alguns escritos à mão: há um roteiro da aula em forma de texto corrido, com algumas citações de autores. Igor fica todo o tempo de pé, em frente à turma e passa a caminhar de um lado para o outro ao longo do espaço do comprimento do quadro com a folha de papel na mão. De quando em quando mira o papel e escreve alguma palavra ou frase no quadro.

‘Nascemos inseridos num conjunto de relações sociais desde nossos antepassados... Num emaranhado de poder... Tem um autor chamado Norbert Elias, não sei se vocês já ouviram falar...’ – Igor passa a seguir o roteiro que havia preparado, falando sem pausas, na forma de uma palestra e sem direcionar questionamentos aos alunos. Ele continua a ironizar o conteúdo de sua fala por diversas vezes, falando sobre o fato de ser este um ‘conhecimento ocidental’ e novamente os alunos parecem não acompanhar. Os alunos permanecem quietos e parecem distantes. Da mesma forma, a ironia que Igor utiliza faz com que ele também pareça se colocar de forma distanciada com relação ao que fala. ‘A gente faz de conta’ – diz ele. Há um momento em que a apatia dos alunos é rompida, quando Igor diz: ‘para finalizar, eu queria ditar uma parte para quem está dormindo acordar’. Prontamente a maioria pega lápis ou caneta e se põe a aguardar o que seria ditado. Igor cita um trecho do livro

didático 'Sociologia para o Ensino Médio', de Nelson Tomazi⁴³ e os alunos copiam. Ao terminar de citar o trecho, os alunos imediatamente se disperçam novamente.

O sinal da escola indica mudança de período de aula. Igor se despede solicitando novamente o trabalho a ser entregue na aula seguinte. Nos dirigimos a uma sala de aula próxima, e desde o início Igor parece mais à vontade com esta turma, chamando os alunos para um diálogo, estabelecendo condições para isso a partir de perguntas e da referência a exemplos mais cotidianos. Ele pergunta sobre o trabalho a ser feito e apenas uma aluna diz que havia realizado a tarefa. Alguns tentam argumentar que não haviam entendido, não sabia da tarefa, pois não tinham vindo na aula. Ele, contrariado, diz que vai ter que se adaptar à turma e começar a escrever tudo no quadro, já que outros alunos haviam dito que não lembraram de fazer o trabalho justamente porque ele não havia escrito o enunciado no quadro para que eles copiassem. Para esta turma Igor possui o mesmo roteiro de aula e inicia escrevendo no quadro 'Black-tie'. Pergunta se alguém sabe o que isso significa e explica que é 'traje de grã-fino... Se fosse convidado para uma festa de 15 anos no hotel Plaza São Rafael, ia estar no convite: traje black-tie'. Diz que se trata de smoking, gravata borboleta e vestido longo para as mulheres. 'Eu nunca participei desse tipo de coisa, não sei vocês...' – afirma ele, marcando uma posição.

'Durkheim coloca que temos que seguir a ordem, senão sofremos coerção... Mas hoje quero falar do contrato social, de Rousseau'. Igor pergunta: 'somos obrigados a seguir as normas?'. Um aluno responde: 'obrigado ninguém é...' e se estabelece um diálogo sobre coerção social. Igor fala sobre os três poderes do Estado – legislativo, executivo e judiciário – , identificando que estão representados na praça da matriz em Porto Alegre. 'Além disso, a gente precisa se divertir, na praça dos três poderes tem o [Theatro] São Pedro, que é o circo para os black-tie. Sendo que nós já vamos para outro tipo de lazer...', diz Igor buscando identificação com a turma. Um aluno comenta: 'é, uma cervejinha no boteco...'. Há um clima de descontração na aula e de maior participação dos alunos, dada uma maior abertura de Igor através da colocação de perguntas a eles. Em meio ao debate, Igor escreve algumas palavras no quadro e os alunos começam a rir da sua caligrafia. Ele diz: 'vocês estão muito black-tie, qualquer grafiteiro ia saber o que escrevi aqui. Vocês tão muito certinhos...'

Ele finaliza a aula explicando em detalhes o trabalho a ser realizado sobre o filme. Diz que os alunos que não viram o vídeo poderiam procurar no youtube.com. Diferentemente da outra turma, desta vez ele escreve no quadro: 'Relacionar com conceitos básicos de Durkheim, Marx e Weber'. Os alunos copiam. Há alunos ainda com dúvida sobre o que fazer e vários questionamentos vão surgindo. Igor diz que eles têm que escrever onde aparece no filme os conceitos dos autores. 'Tem que fazer um novo resumo a partir dos resumos que a gente já

⁴³ Este é o livro de Sociologia adotado pela escola, a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNDL) de 2012, quando dois livros foram colocados à disposição para escolha das escolas. Em todas as escolas públicas que pesquisei, era este o livro escolhido, apesar de pouco utilizado.

tem?’, pergunta uma aluna. Igor diz que sim e desabafa com a turma sobre o quanto é difícil ser entendido, o quanto é difícil ‘o pessoal fazer as tarefas’. Também comenta com eles que não sabe se vai continuar com a turma no segundo semestre e que não sabe se quer ser professor. Os alunos parecem bastante surpresos com a reação dele, em face da descontração que havia no ambiente. Termina o período e Igor me fala do quanto acha difícil dar aula, parece bastante cansado. Comenta que no segundo período estava mais aquecido, contudo considera que a primeira aula havia sido melhor, pois conseguiu ‘trabalhar mais os detalhes dos autores’ que havia programado”. (Diário de campo, em 28 de maio de 2014).

Se pensarmos a experiência de Igor através das metáforas do dédalo e do labirinto (Ingold, 2013a), apresentadas no capítulo dois, podemos à primeira vista aproximar sua atuação do modelo do dédalo, especialmente no primeiro período de aula. Isso ocorre, primeiramente por se tratar do ambiente da escola formal, além do fato de Igor ter elaborado seu planejamento anteriormente, inclusive discutindo com a professora orientadora do estágio no sentido de “fundamentar qual Sociologia ele está optando por ensinar”, isto é, delimitando previamente sua “intenção pedagógica”. Entretanto, quando nos aproximamos mais de perto da experiência da sala de aula, percebemos os limites desta “intenção” pretendida pelo modelo tradicional ou dédalo, que pressupõe um sujeito racional que pode optar de antemão o caminho que irá trilhar, de um modo distanciado do mundo. Por mais que Igor tivesse um roteiro onde se ancora em autores e conceitos sociológicos definidos, o espaço da sala de aula demanda outro tipo de atenção, sendo que outras intencionalidades, nem tão pautadas em escolhas racionais, ou deliberadas, emergiram.

Seu planejamento, discutido com a professora orientadora, dava conta dos chamados autores clássicos da Sociologia e de uma narrativa por ele próprio definida como “eurocêntrica”. No entanto, percebe-se o tempo todo uma ambiguidade na atuação de Igor com relação à Sociologia e à docência. Ao mesmo tempo em que há uma crítica à narrativa hegemônica da Sociologia – crítica esta constituída a partir de sua experiência na militância e na prática da capoeira – é justamente esta Sociologia tida como hegemônica que ele está ali se propondo a ensinar. Durante as aulas, Igor parece seguir oficialmente o roteiro preparado, mas ao mesmo tempo tenta tomar uma distância crítica dele, que se nota por sua ironia constante. Em sua prática,

portanto, Igor parece que vai “minando” essa Sociologia oficial a partir de sua atitude de estranhamento – não prevista no roteiro.

Apesar dessa ironia, contudo, ao julgar sua performance, Igor considera que a primeira aula, em que sentiu dar conta de “mais detalhes” dos autores clássicos, isto é, do planejamento, foi melhor que a segunda, na qual ele estabeleceu um diálogo maior com os estudantes e outros exemplos e temas acabaram fazendo parte do debate. Nota-se, portanto, uma ambiguidade que se traduz em tensão: seguir as regras (“ser um black-tie”, “ser Durkheimiano”, cumprir o roteiro) ou romper com elas (ir ao “boteco”, ironizar o conhecimento sociológico como Europeu, optar pela visão de Marx para ser “crítico ao sistema”). Essa ambiguidade também faz com que, ao mesmo tempo em que Igor demonstre uma vontade de se engajar no projeto de ser professor de Sociologia, também apresente uma atitude desconfiada com relação aos estudantes, inclusive ameaçando desistir de ser professor – o que mais uma vez parece se constituir como uma tentativa de distanciamento.

Um outro exemplo dessa ambivalência ocorreu posteriormente, em novembro de 2014, quando assisti a uma palestra de Igor sobre a capoeira na Semana da Consciência Negra em outra escola. Enquanto falava, ele tocava berimbau para demonstrar determinados ritmos. Apesar de ser em uma sala de aula, tratava-se de um ambiente mais “festivo” do que o cotidiano escolar. Igor estava mais à vontade. Em certo momento de sua fala ele menciona que “Marx não se posicionou contra a escravidão, mas considerou que ela ajudou a desenvolver o capitalismo”. Posteriormente, ao final do evento, Igor comenta comigo: “Tu viu que acabei entrando em um duelo epistemológico com Marx? Eu disse: ‘Marx não era contra a escravidão porque não eram os pais dele que foram escravos!’. Não sei porque entrei naquele duelo epistemológico com Marx... pô, eu gosto de Marx, mas na hora acabei falando isso...”. Ou seja, ora Marx representa uma possibilidade de “subversão às regras”, ora representa a tradição ocidental eurocêntrica. Esse conflito que Igor vivencia na prática foi também verbalizado por ele em uma aula do estágio na UFRGS, na qual contou que seu mestre de capoeira, quando soube que ele havia passado no vestibular, ameaçou romper com ele dizendo que ele iria “aderir ao discurso dominante”.

Podemos observar que esta tensão vivida entre um projeto acadêmico-profissional e as experiências de Igor na capoeira e na militância não se manifesta apenas no âmbito do discurso, mas, se situa no corpo. Como afirma Anjos (2011), a dimensão simbólica da resistência ao escravismo se encarnou no corpo, num “reapropriar-se do corpo”. Sobre isso, ainda durante as aulas de estágio na UFRGS, Igor relata uma situação vivenciada com os alunos de uma das turmas que vinha observando, logo após a professora de Sociologia ter anunciado que ele assumiria a regência da turma na semana seguinte como professor. Assim ele narra a reação e o diálogo que teve com os estudantes:

“Um aluno, então, me disse:

- Está preparado professor? Não vai chorar como fez o outro...’

- Que história é essa? – perguntei.

- É, fizemos ele chorar.

- Mas isso é ruim, isso é violência simbólica. Depois vocês vão aprender o que é isso.

- O ‘sor’ vai jogar capoeira com a gente? Eu já treinei, te dou uma rasteira.

Nisso, o aluno fez um movimento abrupto com o braço em direção a mim, ao qual imediatamente revidei me defendendo:

- Comigo não!

Uma aluna que assistia a cena comenta:

- Bá, o ‘sor’ é boca braba!”

(Diário de campo, 28 de abril de 2014)

Após o relato, a turma de estagiários traduziu-o em questionamentos, passando a discutir sobre a dificuldade de lidar pedagogicamente com a violência no ambiente escolar. Outros exemplos de desafios e ameaças lançados pelos alunos foram relatados pelos demais estagiários. A professora do estágio se vira para Igor e comenta: “teu jeito de lidar é bem Igor mesmo, da luta, desconfiado. Tomou a agressão para si e quis revidar. A gente muitas vezes não pensa, mas tem que saber retomar e tentar criar uma relação de cumplicidade com o aluno”. O estagiário Jonatas, também bolsista do PIBID, ainda questionou: “como podemos lidar pedagogicamente com isso, não deixando passar pelo corpo?”. Jonatas era outro estudante para quem a questão da corporalidade era bastante presente, já que tinha uma atuação prévia como professor e diretor de Teatro. Segundo ele, havia uma “estética da luta”, onde “o corpo reage do jeito que está acostumado”.

Poglia (2012), ao discutir a “cosmopolítica angoleira” a partir da realização de uma etnografia em um grupo de capoeira de Porto Alegre, percebe que:

“os mestres incentivam muito os alunos a fazerem uso na vida cotidiana dos ensinamentos que aprendem na capoeira. Essa forma de vivenciar a capoeira pode também ser observada nas brincadeiras, frequentemente realizadas entre os capoeiristas, de surpreender o outro desprevenido, em situação de vulnerabilidade no ambiente da capoeira ou mesmo na rua. ‘Tem que jogar capoeira fora da roda também, eu vivo falando isso!’, ensina Guto. A referência aqui certamente não é tanto à habilidade corporal, mas antes à possibilidade de ser ‘ladino e malicioso’ frente ao aparelho de captura do Estado: ‘a estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios da coerência ideológica’ (Sodré, 1988, p. 124).” (Poglia, 2012).

Esse aspecto observado pelo autor talvez tenha relação com o modo irônico com que Igor lida com o modelo escolar e com a narrativa oficial de origem da Sociologia. Seu modo de interpor a crítica se dá menos pela argumentação racional (ou pela “fundamentação teórica” dessas “outras sociologias”, como sugeriu a professora orientadora) e mais ao apontar ambiguidades e contradições desse sistema, “agindo nos interstícios”, “fazendo de conta”, atuando nas brechas da pretensa coerência da ciência ocidental. Há, dessa forma, uma determinada ética da capoeira que se faz presente no modo de Igor se relacionar com os estudantes, com a escola e com a Sociologia.

“Jogar capoeira fora da roda”, portanto, também se liga ao se mover desconfiado, não desprevenido, e pronto para assumir um desafio. Em outra aula do estágio, quando os licenciandos discutiam o tema da avaliação escolar, se debatia sobre a importância de problematizar o próprio processo avaliativo junto dos estudantes do Ensino Médio, mostrando que é um ato social, de classificação, julgamento moral, etc. Citou-se Pierre Bourdieu e outros autores. Igor tendia a discordar: “não sei até que ponto temos que abrir isso para eles. Se eles virem a gente relativizar isso, vão achar que somos fáceis, flexíveis e não vão fazer as coisas”. Igor parecia receoso em “entregar a estratégia do jogo” aos estudantes. Há aí um componente da “malícia”, significando uma “habilidade de surpreender o adversário, de ‘fechar-se’ e evitar ser apanhado de surpresa pelo outro”, fundamental no jogo da capoeira,

como percebido por Poglia (2010, p.17). Igor ainda complementa justificando que uns “sabichões” haviam testado ele na escola – “e não era o aluno que queria me dar uma gravata, eram os CDFs mesmo!”, fazendo referência ao aluno que questionou se podia escrever o trabalho com mais de vinte páginas.

Assim, percebe-se que a participação de Igor em outras “comunidades de práticas” que não apenas a comunidade de práticas acadêmicas é bastante determinante do modo como ele participa da aprendizagem da docência da Sociologia. Seguindo as ideias de Jean Lave (1996), podemos entender que cada comunidade de práticas, como o espaço de prática da capoeira ou o movimento negro, possuem formas específicas de aprendizagem e modos de se tornar um participante, constituindo modos de ser e forjando identidades. Dessa forma, a experiência de Igor na docência da Sociologia pode ser entendida como uma potencial prática de “provincialização” da Sociologia, desconstruindo narrativas hegemônicas a respeito da disciplina que, entre outras coisas, desconsideram o corpo no processo de produção do conhecimento.

Contudo, contemplar esses elementos outros vividos por Igor, na prática de ensinar Sociologia, não diz respeito a uma simples justaposição de pontos de vista. Não se trata apenas de contemplar diferentes perspectivas teóricas da Sociologia ou sociologias subalternas, em um novo planejamento de aula. Se modos de ser e modos de conhecer são inseparáveis – como conclui Jasanoff (2004) –, para além de uma questão de perspectiva, trata-se de uma questão ontológica. Há dimensões que vão além daquilo que a intenção racional e discursiva consegue dar conta. Na experiência de Igor, ensinar Sociologia poderia potencialmente também ser um modo de jogar capoeira. Há uma “intencionalidade capoeirística” que emerge no corpo, para além da captura, ou tentativa de “contenção”, feita pelo ambiente escolar, pelo roteiro de aula ou pelos conceitos sociológicos. Como se vê, contudo, essa emergência não surge sem tensões e sentimentos ambivalentes. Ao final do semestre letivo, diante das dificuldades que sentiu com os jovens do Ensino Médio, Igor escolhe trocar de escola para dar continuidade à sua prática docente no Estágio II. Ele buscou uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) de outra escola estadual, já que havia tido uma experiência positiva com esse tipo de público no passado.

Assim, a vivência de Igor apresenta questionamentos a uma suposta linearidade do processo de aprendizagem da docência da Sociologia, bem como ao caráter unívoco deste saber enquanto ciência. Além disso, ao chamar atenção para a irreduzível dimensão da corporeidade, sua experiência provoca a se pensar, além de conceitos e teorias, quais são os corpos que se produzem no processo de aprendizagem da Sociologia e no de sua docência, o que sugeriria um dos possíveis desdobramento desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se constitui no relato de uma jornada que busca explorar entendimentos sobre educação, Sociologia e processos de aprendizagem desde um ponto de vista antropológico. Narrar seu percurso na forma de pesquisa requer um esforço arbitrário por marcar inícios e fins, relações e limites. Assim, considero que essa jornada tem como disparador inicial o envolvimento com o tema da educação e do ensino de Sociologia no Ensino Médio, a partir de distintos espaços e atuações profissionais. Posteriormente, foi na relação com os diferentes participantes da pesquisa de campo que meu olhar sobre o tema foi se constituindo e se transformando. Na medida em que passei a observar mais de perto o processo de educação da atenção de professores, estudantes e licenciandos, fui junto a eles educando minha atenção e aprendendo a seguir seus movimentos. Passei a me engajar, também, em um processo de aprendizagem e desestabilização de certas formas de compreender e praticar educação e Antropologia.

Primeiramente, a proposta de deslocamento de uma perspectiva normativa com relação ao ensino, buscando compreender o processo da aprendizagem e da prática da docência, levou a perceber outras dimensões da Sociologia no Ensino Médio. Deixo de ver a docência como uma aprendizagem de roteiros ou itinerários possíveis, e passo a entendê-la como um constante movimento de “itinerância”, o qual envolve o desenvolvimento de habilidades de abertura à criatividade e ao improviso. Assim, engajar-se no projeto de se tornar professor se relaciona ao processo de seguir os fluxos e juntar-se ao mundo. Esse processo, portanto, vai de encontro ao modo como o projeto da sociedade hegemônica moderna caminha – qual seja, em um sentido de construir um mundo ordenado de objetos discretos, buscando conter o caos da vida que constantemente vaza (Ingold, 2012, p. 36-37).

Nesta pesquisa, o espaço da escola e da prática da docência são tomados como privilegiados para compreender essa impossibilidade de contenção da vida. Impossibilidade que provoca desafios e tensões, mas também fascínios e afetos.

Além disso, descobrir estudantes, licenciandos e professores como permanentes aprendizes da prática da docência é entender que a Sociologia não é algo pronto a ser transmitido na escola. Sua suposta coerência e especificidade não estão dadas no planejamento previamente pensado, ou na referência a conceitos e autores acadêmicos, mas são a todo momento coproduzidas no encontro com diferentes agentes. Questiona-se, assim, a possibilidade de um posicionamento teórico anterior às práticas, bem como a existência de um sujeito racional que opta dentre diferentes correntes teóricas que pairam à sua disposição em um universo intelectual. Por meio deste questionamento, passa-se a buscar o sentido da educação mais em um constante movimento “para frente”, e menos no rastro para trás, isto é, no significado da intenção pedagógica do professor.

Esta ideia de que “as coisas vazam” sugere uma série de consequências para a noção de “disciplina”, que é a forma como a Sociologia e as Ciências Sociais têm discutido sua presença na escola. A concepção de um saber enquanto disciplina, a qual é justaposta a um conjunto de outras, pode ser entendida de maneira similar ao modo como Ingold vê a transformação de uma “coisa” em um monumento, ou seja, significa parar o processo de correspondência com o mundo abruptamente (Ingold 2013b, p. 86). Assim, reproduzir irrefletidamente, como dadas de antemão, as fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento é especialmente problemático em se tratando das Ciências Sociais, que vêm se constituindo na percepção de relações, processos, conexões entre elementos aparentemente distintos e separados. Por outro lado, as reflexões propostas sobre a docência da Sociologia podem ser testadas para as demais áreas do conhecimento e práticas de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se repensar o que se entende por currículo escolar desde a perspectiva da aprendizagem como participação na prática social.

As ideias apresentadas aqui foram se constituindo ao longo da pesquisa na relação com seus diferentes participantes. Um dos momentos em que me dei conta do percurso de aprendizagem pelo qual eu mesma passava

ao longo da pesquisa foi quando iniciava a elaboração do terceiro capítulo da tese. Ao escrever sobre a importância da prática da observação no aprender da docência, lembrei de consultar um texto clássico lido no início de minha formação em Antropologia e que sempre havia sido uma referência importante para mim e meus colegas. Tratava-se de "O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever", de Roberto Cardoso de Oliveira (1999). Nele, o autor afirma que a primeira experiência do pesquisador em campo seria a "domesticação teórica do olhar", pois "seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade" (idem, p. 19). O autor continua sua reflexão sobre a prática do antropólogo, reconhecendo que:

"(...) o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas condições desse último, na medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhes pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado." (Cardoso de Oliveira, 1999, p. 21-22).

A releitura deste texto, depois de alguns anos no contexto da pesquisa, causou-me certo estranhamento e provocou repensar sobre o processo de aprendizagem na Antropologia. Há nas reflexões de Cardoso de Oliveira uma influência intelectualista, a partir da qual é priorizado o compromisso com uma referência teórica anterior em detrimento a uma abertura à descoberta e ao inesperado. Contudo, no lugar de um "olhar e ouvir disciplinados pela disciplina antropológica" (Cardoso de Oliveira, 1999, p. 18), o percurso da pesquisa foi me levando a questionar limites e fronteiras disciplinares. Minha experiência em campo buscou ser mais um processo de sensibilizar o olhar para as práticas em curso, no sentido de afinar minha percepção com o ambiente, e menos uma procura por ordenar previamente a experiência em esquemas.

Tim Ingold entende que a ciência possui protocolos que apartam o cientista do mundo de modo que ele produza conhecimento, como se fosse impossível *estar* no mesmo mundo em que se busca *conhecer*. (Ingold, 2013, p. 5). Esse procedimento afeta também a produção de conhecimento na tradição antropológica, o que faz com que o autor apresente uma crítica à

ênfase demasiada dada à etnografia, que pressupõe tradicionalmente a separação entre a aprendizagem do percurso – o trabalho de campo – e o momento de elaboração durante a escrita. Nas palavras de Roberto Cardoso de Oliveira, o escrever seria “o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o compararmos com o que se escreve no campo” (Cardoso de Oliveira, 1999, p. 25).

No entanto, o percurso da pesquisa acabou por indicar que, assim como a prática da docência, a prática da Antropologia pressupõe que o pesquisador de fato habite o mesmo mundo que pesquisa. Da mesma maneira como percebemos que a Sociologia não se configura como um conjunto de teorias e métodos autônomos que serão transpostos na escola, o saber antropológico não pode ser entendido como um *corpus* de questionamentos que podem ser apresentados em separado à experiência no mundo. O professor de Sociologia, ao mesmo tempo em que se constitui como um cientista, não se aparta do ambiente em que está imerso, já que é demandado o tempo todo a “prestar atenção” (*attend*) ao que está ocorrendo, a seguir e não a se fechar em si ou em suas referências anteriores. Desse modo, seguir a Sociologia dita escolar e o processo de se constituir como professor de Sociologia, se mostrou um caminho interessante para, como propõe Ingold (2013, p.6), “restaurar o saber para onde ele pertence, no coração do ser”⁴⁴.

Nesse sentido, assim como Ingold (2014) discute as dimensões do “compromisso ontológico” e da “educação”, implícitas na prática da observação participante, e que devem ser recuperadas em oposição à ênfase etnográfica, percebo que o processo de se tornar e ser professor de Sociologia também implica nestes dois aspectos. Tanto a observação participante como a docência são práticas que envolvem a produção de um saber que não consiste apenas em “proposições sobre o mundo mas em habilidades de percepção e capacidades de julgamento direto, prático, sensório com o entorno” (tradução minha). Trata-se, portanto, de duas práticas que demandam acoplar a própria percepção ao movimento dos outros, respondendo aos acontecimentos com intervenções, questões e

⁴⁴ No original: “to restore knowing to where it belongs, at the heart of being” (Ingold, 2013b, p. 6).

respostas próprias. Ou seja, são práticas de “correspondência” (Ingold, 2014; 2013b). Desse modo, tanto a Sociologia na escola, como a pesquisa antropológica, configuram-se como potenciais e criativos desafios aos protocolos científicos oficiais.

Ao diferenciar Antropologia e etnografia, Ingold compreende a última como uma prática “para trás” que, na forma da descrição, envia o “incipiente” – aquilo que está prestes a acontecer em relações que se desdobram – para o passado temporal daquilo que já acabou. A etnografia, portanto, se constitui como uma “distorção temporal que forja o resultado de nossos encontros com as pessoas como sua condição anterior” (Ingold, 2014). Por conseguinte, a narrativa etnográfica se torna um desafio, pois, por mais que busque dar conta de uma longa jornada de investigação e descobertas, tende a se apresentar como se nossas questões tivessem sido dadas de antemão ao percurso de pesquisa.

Em consonância com esta perspectiva, Jean Lave apresenta reflexões sobre o processo de aprendizagem, em uma palestra ministrada na Universidade da Califórnia⁴⁵ em março de 2012. A autora inicia sua fala mencionando que tem a sensação de que cada livro que escreveu na vida foi como o “preâmbulo”, a introdução, para seu livro imediatamente anterior. É ao se dedicar a um projeto de pesquisa – continua ela – “que acabamos por descobrir justamente aquilo que nós gostaríamos de já saber antes de começar”. Em sua ótica, isso ocorre, pois estamos sempre aprendendo enquanto já estamos fazendo; ou seja, “somos aprendizes de nosso próprio processo de mudança na prática”.

Desse modo, finalizo a escrita desta tese com um sentimento parecido com aquele descrito por Jean Lave, associado à ideia de “distorção temporal” referida por Tim Ingold. Apesar da narrativa dos capítulos ocorrer como se eu já tivesse suas premissas de antemão, foi no percurso da investigação que seus pressupostos vieram a emergir mais claramente e foram, de fato, elaborados. Nesse sentido, escrever uma conclusão é também pensar em uma introdução – significa inaugurar novas possibilidades e desdobramentos. Dessa forma, longe de tomar as análises e reflexões realizadas como definitivas, entendo que elas se constituem como exercícios

⁴⁵ Disponível no *website* da UCTV: <http://www.uctv.tv/shows/Everyday-Life-and-Learning-with-Jean-Lave-23201>. Acesso em 20 de julho de 2015.

de abertura a outras percepções com relação a práticas usualmente naturalizadas. Assim, esta tese cumpriu sua finalidade se provocou no leitor tanto um outro olhar sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, como a disposição por questionar e experimentar as potencialidades das ideias aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. "Writing against culture". In: FOX, Richard. (ed.) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press, 1991. pp.137-62.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn. "World Anthropologies of Education". In: LEVINSON, A. U. Bradley; POLOCK, Mica (Eds.). *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.

_____. "A World Culture of Schooling?" In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn. (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. pp. 1-26.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. "Identidade Étnica e Territorialidade". In: José Carlos Gomes dos Anjos; Sergio Baptista da Silva. (Org.). *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. pp. 63-118.

BATTISTE, Marie. *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*. Purich: Saskatoon, 2013.

BONET, Octavio. *Saber e Sentir: uma etnografia da aprendizagem em biomedicina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

BORGES, A.; SANTOS, G. C.; FERREIRA, A. C. D.; SILVA, B. P. L. F. "Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica em sala de aula". In: *Terceiro Encontro Estadual de Ensino de Sociologia*, 2012, Rio de Janeiro. A Sociologia na Escola: políticas públicas, ensino e informação. Rio de Janeiro: Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, UFRJ, 2012.

BRAGA, Luiz Guilherme. Na lei e nas escolas: diferentes aspectos do ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro. *Debates do NER (UFRGS)*. Nº 14. Volume 1, 2008. pp. 89-110.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Algumas palavras sobre a cultura e a educação”. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. *Antropologia & Educação*. (Coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *O que é educação*. (Coleção: Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CP n. 28/2001*. Brasília, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n. 09/2001*. Brasília, 2001a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2015.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 16 de maio de 2015.

_____. *Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2015.

CARDELLI, Jorge. “Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard”. *Cuadernos de Antropología Social*. N. 19. pp. 49-61. 2004.

CAREGNATO, Célia Elizabete.; CORDEIRO, Victoria Carvalho. “Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan/mar. 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”. In: *O trabalho do Antropólogo*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA, Sabrina Galeno da. *Uma Escola de Luta: Análise dos significados da educação em um estudo de drama social*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia/IFCS/UFRJ, 2009.

DAUSTER, Tânia. “Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação”. In: DAUSTER, Tânia (Org.) *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forma & Ação, 2007.

DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYREL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. pp 136-161.

_____.; REIS, Juliana Batista. “Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio”. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Recife 2007.

DURKHEIM, Émilie. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 11ª edição.

ENCARNAÇÃO, Marisa Santana da. *Nem sucesso, nem fracasso: Uma abordagem etnográfica de uma escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia/IFCS/UFRJ, 2007.

FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

FERNANDES, Gicele Sucupira. *Entre uma sala e outra: um estudo etnográfico a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS). Porto Alegre, 2013.

FONSECA, Cláudia. “O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa”. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam S.; PETERS, Roberta. (Org.). *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. “Quando cada caso NÃO é um caso – Pesquisa etnográfica e educação.” *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Abr, nº10, 1999. pp. 58-78.

FOX, Louis. *The Story of Things*. Documentário de animação. (21min). EUA, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GorqroigqM>. Acesso em 20 de março de 2015.

GIUMBELLI, Emerson. “O Ensino Religioso em Sala de Aula: Observações a partir de Escolas Fluminenses”. *Antropolítica* (UFF), v. 23, 2009. pp. 35-55.

_____. “A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso”. *Revista de Antropologia*. V. 53, 2010. pp. 39-78.

GOMES, Ana Maria Rabelo. “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação”. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 2006. pp. 316-327.

_____.; FARIA, Eliane L.; BERGO, Renata S.; SILVA, Rogério C. “Learning and culture; learning the culture in Brazil”. In: *American Anthropological Association’s Annual Meeting*, San Francisco, 2012.

GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem. *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Antropologia e educação: Origens de um diálogo”. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.18, n.43, Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de setembro de 2013.

_____. “Entrelugares: antropologia e educação no Brasil”. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM*. Santa Maria, vol. 34, n. 1, 2009. pp. 29-46.

HANDFAS, A. “O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica”. *Inter-legere*, Natal, s/v, n. 9, jul./dez. 2011. pp. 386- 400.

HICKMANN, Roseli Inês; MORITZ, Maria Lúcia Rodrigues de Freitas (org.). *A sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagem*. (Caderno Pedagógico de Ciências Sociais PIBID/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

INGOLD, Tim. “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”. *Horizontes Antropológicos*, v. 18, n. 37, 2012. pp. 25-44.

_____. "Da transmissão de representações à educação da atenção". *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan-abr. 2010. pp. 6-25. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943>. Acesso em: 10 fevereiro 2015.

_____. "Jornada ao longo de um Caminho de Vida – Mapas, Descobridor-Caminho e Navegação". *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 25 (1), 2005. pp. 76-110.

_____. 'The maze and the labyrinth: walking and the education of attention'. In: *Walk-On: From Richard Long to Janet Cardiff*. Art Editions North, University of Sunderland, 2013a, pp. 7-11.

_____. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. London: Routledge, 2013b.

_____. "Making, Growing, Learning: Two lectures presented at UFMG", Belo Horizonte, October 2011. *Educação em Revista*, v. 29, n. 03. 2013c. pp. 297-324.

_____. "That's Enough About Ethnography". *HAU – Journal of Ethnographic Theory*. Vol. 4, No. 1. 2014. pp. 383-395.

IRWIN, Alan; WYNNE, Brian (eds.). *Misunderstanding science? The public reconstruction of science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press: 1996.

JASANOFF, Sheila. *States of knowledge: the co-production of science and social order*. New York: Routledge, 2004.

JEWETT, Sarah; SHULTZ, Katherine. "Toward an Anthropology of teachers and teaching". In: LEVINSON, A. U. Bradley; POLOCK, Mica (eds.). *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.

LAGE, Giselle Carino. *Uma luz no fim do túnel: Um estudo de caso em uma escola diferente*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia/IFCS/UFRJ, 2010.

LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Orford University Press, 2005.

_____. *Ciência em Ação. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEAL, Ondina F.; ANJOS, José Carlos G. dos. "Cidadania de quem? Possibilidades e limites da antropologia". In: *Horizontes Antropológicos*. Ano 5, nº 10, maio de 1999.

LAVE, Jean. "Teaching as Learning, in Practice". *Mind, Culture and Activity*. Vol. 3, nº3, 1996. pp. 149-164.

_____. "Changing Practice". *Mind, Culture and Activity*. Vol. 19, nº2. 2012. pp. 156-171.

_____. "Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life". Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____. WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____.; PACKER, Martin. "Hacia una ontología social de aprendizaje". *Revista De Estudios Sociales*. V.40, n.1, 2011. pp.12-22.

MAFRA, Clara. "Apresentação a um artigo de Tim Ingold". *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 25 (1), 2005. pp. 72-75.

MAGGIE, Yvonne. *A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos - Relatório parcial de pesquisa*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2013.

MASSCHELEIN, Jan. "E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre". *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.33 (1), Jan.-Jun., 2008, pp. 35-48.

McDERMOTT, Ray & Raley, Jason Duque. "The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955-2010". In: LEVINSON, A. U. Bradley; POLOCK, Mica (eds.). *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.

MEAD, Margaret. *Growing up in New Guinea: a comparative study on primitive education*. New York: Blue Ribbon, Books, 1930.

MEDAETS, Chantal. “Tu garante? Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós”. XI CONLAB – Congresso Luso-Afro-Brasileiro. Salvador, Agosto de 2011.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos; PEREIRA, Luiza Helena; RAIZER, Leandro. *Ensino de Sociologia: Diversidade, Minorias, Intolerância e Discriminação Social*. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013.

MILSTEIN, Diana et al. “Panorama de la antropologia y la educacion escolar en la Argentina: 1982-2006”. *Anuario de Estudios en Antropología Social*. CAS-IDES, 2006. pp. 77-94.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. “Ensino da Sociologia no Rio grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica”. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 02, n. 03, Jan-jun de 2014. pp. 101-127.

MOL, Annemarie. *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press, 2002.

MORAES, Amaury Cesar. “Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____.; Guimarães, Elizabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar (org.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010. pp. 45-62.

NOVAES, Regina Celia Reyes. “Juventude, juventudes. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos”. *Revista de Ciências Sociais*. V. XXII, 2009, p. 10-20.

NUNES, André Luis da Silva. *Uma escola de comunidade ou a comunidade na escola? Um estudo de caso no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia/IFCS/UFRJ, 2008.

PELLISSIER, Catherine. “The Anthropology of teaching and learning”. In: *Annual Review of Anthropology*, 1991, nº 20, pp. 75-95.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. pp. 109-125.

PEREIRA, Luiza Helena. "Qualificando Futuros Professores de Sociologia". *Mediações*, Londrina, V. 12, N. 1, Jan-Jun. 2007. pp. 143-158.

_____. "A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio". In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena (orgs.). *O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da sociologia*. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013.

_____. "Por uma Sociologia da Sociologia no Ensino Médio". In: *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Rio de Janeiro, 2009.

POGLIA, Marco Antonio Saretta. "A cosmopolítica angoleira em jogo". *Cultures-Kairós Revue d'Anthropologie des Pratiques Corporelles et des Arts Vivants*. V. 1, 2012. Disponível em: <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairós/index.php?id=492>. Acesso em: 10 fevereiro de 2015.

_____. *Mandinga, Malícia e Manha. Por uma cosmopolítica angoleira*. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais - UFRGS, Porto Alegre, 2010.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. "Antropologia e doutrinas pedagógicas: quando os devorados somos nós". *Coleção Textos Geempianos Nº 2*. Porto Alegre, GEEMPA: 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSS, H. & MANNION, G. "Curriculum making as the enactment of dwelling in places". *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 31, n. 3, 2012. pp 303-313.

SANTOS, Renan Bulsing. *Religião é igual, religião é diferente: reflexões a partir do ensino religioso nas escolas públicas de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS). Porto Alegre, 2013.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. "Ensino de Antropologia para cursos da Saúde: o papel da disciplina na formação de não antropólogos". In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. (Orgs.). *O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013a. pp. 141-162.

_____. “A Antropologia da Educação na formação de licenciados e futuros professores”. In: *Anais do Salão UFRGS 2013: IX Salão de Ensino*. Porto Alegre, 2013b.

SILVA, Aracy Lopes da. “A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução” e “Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. pp. 9-43.

_____.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TAVARES, Fátima; GUEDES, Simone Lahud; CAROSO, Carlos. *Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia Para o Ensino Médio*. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). *Diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas da UFRGS. Resolução nº 04 de 28 de janeiro de 2004*. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

VALENTE, Ana Lúcia. “Usos e abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional”. In: *Pro-posições*, nº 7, vol. 2(20), 1996. pp. 54-64.

VELHO, Gilberto. “Observando o Familiar”. In: NUNES, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIÑAO, Antonio. “A história das disciplinas escolares”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Unicamp. Vol. 8, n. 18, set./dez. 2008, pp. 173-215.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001. pp. 7-48.

WOODS, Peter. *Inside schools. Ethnography in educational research*. London: Routledge, 1986.