

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.015)

ETNOGRAFIA OU TEORIA VIVIDA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESTAGIÁRIA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Rosilene Pereira da Silva

Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, rosiln.psilva@gmail.com

Mariana Maria Alcântara Gomes

Graduanda do Curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mariana.alcantara@ufpe.com;

Jéssika Wanessa dos Santos Miranda

Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, jessikawmiranda@gmail.com

RESUMO

Ao reorientar o lugar da etnografia para além da concepção rígida de ser um método de pesquisa, a partir das contribuições da Antropóloga Mariza Peirano, foi possível tornar a experiência no estágio curricular supervisionado de licenciatura em ciências sociais enquanto uma teoria vivida. Nesse caminho nos deparamos com a necessidade de enxergar os espaços escolares e as experiências curriculares do estágio como uma proposta que pode ser teorizada no sentido do fazer etnográfico, assim foi discutido como a abordagem de “ser afetado” da etnóloga Jeanne Favret Saada (1991) representa uma possibilidade aos estudantes de licenciatura para ensaiarem a etnografia como proposta de vivência e experiência no espaço escolar. A etnografia situa a aprendizagem em sua leitura e em sua construção, nesse sentido, envolve a mutualidade da aprendizagem a partir do estímulo a curiosidade, para a observação e imersão no ambiente envolvido, nesse direcionamento ela também reorganiza a capacidade de se “criticizar”, na perspectiva de Paulo Freire (1996), o cenário e as relações presentes na sala de aula ao colocar como ponto de partida os saberes experienciais dos

licenciandos. Dentro dessas perspectivas, pensou-se em: como aprender a teorizar espaços e construir produções teórico-etnográficas podem atuar na continuidade da curiosidade que promove o estranhamento, a criticidade e desfaz a relação petrificada do conhecimento entre narradores e dissertadores, que implica aos educandos o papel de ser um objeto paciente de escuta e aos narradores a posição de sujeito.

Palavras-chave: Etnografia, Estágio Curricular Supervisionado, Criticidade, Ser afetado, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um caminho concreto que contribui para a construção da identidade dos professores e professoras ainda no percurso das licenciaturas, o contato com a instituição escolar física é um retorno daquelas(es) ao lugar em que passaram boa parte de suas vidas enquanto corpo discente. Agora, não mais como aluna(o) e ainda sim eternamente como aluna(o), licenciandas(os) observam esse espaço com novas possibilidades críticas em seus olhares. Essa escrita recebe o título “Etnografia ou teoria vivida: a experiência de uma estagiária na licenciatura em Ciências Sociais”, pois é uma proposta em que se pretende aprender a teorizar a vida, neste caso as vivências do espaço escolar e das próprias emoções transpassadas nas possibilidades de observar e descrever os lugares, para se desfazer a ideia de que etnografia é um método estritamente árduo e sofrido, por vezes pode até se relacionar com momentos assim, mas etnografar é a própria teoria em ação, aos olhos, ao vivenciar a existência dela, ou contribuir para outras teorias diante de seus próprios entraves, distante da concepção de uma etnografia perfeita, mas sim presente nas contribuições positivas e negativas que uma escrita etnográfica pode oferecer.

Inspirada na escrita da Antropóloga Mariza Peirano, a metodologia envolve a mutualidade da aprendizagem a partir do estímulo a curiosidade, para a observação e imersão no ambiente envolvido, a ação de etnografar ou teorizar experiências pode ser um membro fundamental no desenvolvimento da capacidade de criticizar os espaços escolares, construindo pontes e laços com a formação de professoras(es), ao contribuir para priorizar os saberes dos licenciandos enquanto ponto de partida para se repensar a identidade profissional e humana de uma(um) educadora(o) a partir de quem ela(e) é e foi ao longo de sua vida.

Quando pensamos em educadoras e educadores, estamos dialogando com os sentimentos, as emoções, os medos e a criatividade daquelas(es) corpos que interagem com o ambiente escolar, as relações são estabelecidas a partir do olhar de quem somos, e teorizar essas realidades é um entrelace com a capacidade de estranhar os papéis sociais, os atores sociais, os lugares, as

estruturas sociais com as quais lidamos no cotidiano, entendendo que aprender a etnografar não se limita a se utilizar de um instrumento metodológico de pesquisa, mas compreender o verdadeiro significado de quais possibilidades a etnografia, ou a teoria vivida, é capaz de proporcionar enquanto uma forma de enxergar o mundo em que pisamos.

Assim a leitura pode ser um convite, as boas novas formas de compreensão do que é a escola, de qual escola queremos, o que nos intriga, o que nos move, o que podemos questionar na escola e em si enquanto educadores, educandos, educadores que estão sempre em formação, o objetivo é a partir de um arcabouço antropológico acerca da concepção do que é uma etnografia repensarmos as sobrevivências das(os) estagiárias(os) em licenciatura que aconteceram em meio ao ensino remoto emergencial posto desde o início da pandemia da Covid-19, a partir do relato individual de experiência de uma dessas estagiárias.

APRENDENDO A TEORIZAR: A VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É 2021, e estamos sobrevivendo o segundo ano dentro de uma pandemia que parece não apresentar um fim definitivo, é nesse cenário que piso o chão de uma escola novamente, não mais como aluna daquele espaço, agora como uma estudante de licenciatura em Ciências Sociais em seu estágio obrigatório, o sentimento desse momento é de reencontrar memórias dos tempos da escola, reencontrar cenários e emoções do ambiente escolar, após anos distante do colégio é preciso dizer que nem tudo mudou ao longo desse período. Neste tempo em que estive inserida no ambiente universitário e ainda sob os efeitos de uma pandemia, encontrei-me com um universo escolar como nunca vivi antes: funcionando parcialmente através de um computador, em seu chamado “ensino remoto” e também vivenciei seu gradativo retorno ao funcionamento presencial.

Quando me deparei com os rostos dos alunos presencialmente, ainda que parcialmente cobertos por suas máscaras, consegui conversar, olhar em seus olhos, sentir a presença física de pessoas ao

redor, era finalmente a sensação de uma escola batendo de volta à vida deles, e retomando o que foi a minha.

Pude brincar, pedir explicações, presenciar afetos, reviver o sentimento de fazer uma prova em uma banca escolar enquanto a ata de presença passa de banca em banca como a linha em uma agulha que costura ponto a ponto do início ao fim, até que todos tenham preenchidos seus nomes na ata e até que a linha tenha costurado todo o tecido.

Pude presenciar as brincadeiras que rolam no momento de realização da prova entre professor e aluno, enquanto o professor o vigia para deixar claro que sua avaliação é somente sua e deve ser feita longe da possibilidade da famosa “fila”, consegui lembrar a aluna que fui, e foi nesse exato momento que comecei a me perguntar o porquê de muita coisa permanecer inalterada.

A antropóloga Mariza Peirano, ao descrever que etnografia não é método de pesquisa, nos ensina que “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria”, quando li essa frase de Mariza despertei para o fato de que muitas foram as vezes ainda na escola, enquanto aluna, em que fui curiosa, ou me surpreendia com bastante coisas, eu queria saber o porquê de tal frase ser dita de tal maneira, queria enxergar as intenções que estavam ao redor de alguns discursos, mas poucas foram as vezes que minha curiosidade foi amparada, ou estimulada, quando hoje no lugar de estagiária me questioneei o porquê de poucas mudanças, resgatei as vezes em que me convenci que para aprender eu só precisava saber o suficiente para o que minha prova/avaliação iria exigir de mim, fui lembrando as vezes que não fiz perguntas, que disse que não era necessário saber além da página tal do livro de ciências porque dali em diante não iria “cair” na prova, ou iria ficar para a próxima série.

Ao emergir nesse espaço escolar, revivi em outras esferas a aluna que tudo anotava, que como um escrivão de polícia que digita no modo mais rápido para acompanhar as palavras de um depoimento, eu tudo escrevia do que era dito por meu/minha professor/professora, porque estava convencida de que aquelas seriam as

palavras que eu precisaria redigir em uma avaliação ao final do bimestre.

“Redigir” é uma palavra bem pensada para descrever o sentido que toma toda essa discussão. Redigir algo relembra que a aluna estava dissertando um texto que lhe foi narrado, e como bem lembra Mariza Peirano a vida, por vezes, repete a teoria, quando lemos o significado de uma “educação bancária”¹ em Paulo Freire, estamos diante de uma relação entre narradores e dissertadores, pois a “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador, e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.”

Então, nesse cenário redigir é assumir que a aluna foi preenchida de conteúdos narrados por seu docente, sua curiosidade não é alimentada, apenas a petrificação de um conteúdo, o sentido se esvai, se perde, o diálogo e a pergunta também se perdem. O caminho de ensinar e aprender mutuamente não acontece, o que fica é o ato de narrar, ouvir, copiar, avaliar a cópia, por ser cópia, passar na prova, o que significa: passar de ano, assumir o próximo nível e continuar no livro de ciências a partir daquela página que até então não podíamos ultrapassar.

Na escola enquanto estagiária, coube-me, a partir dos meus sentimentos de aluna, vivenciar a escola novamente. Eu não pretendi me imaginar no lugar daqueles estudantes ou tentar me colocar aos sentimentos deles, mas sim reviver os meus próprios afetos, sejam eles positivos ou negativos dentro do ambiente escolar, não como uma aluna daquela escola, mas ainda como aluna de uma outra instituição. É nessa direção que Jeanne Favret Saada descreve as diferenças entre sentir empatia e o que seria “ser afetado” dentro do fazer etnográfico:

Por definição, esse gênero de empatia supõe, portanto, a distância: é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá, e quais ‘sensações, percepções e pensamentos’ ter-se-ia então (...) quando se está em um tal lugar, é-se bombardeado por intensidades

1 Em *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, (2ª edição).

específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis. Esse lugar e as intensidades que lhe são ligadas têm então que ser experimentados: é a única maneira de aproximá-los. (SIQUEIRA, 1991. P.159)

Essa passagem de Saada me despertou a diferença para o modo em que eu estava vivenciando aquele lugar, ao mesmo tempo que formalmente como estagiária, não foi nesse lugar que me encontrei quando estive com os alunos: eu pude aplicar provas, pude dar aula, pude retomar trabalhos iniciados pelo docente deles, vivenciar sua rotina, e de forma alguma deixar de ser também apenas uma aluna naquele ambiente.

Quando somos afetados por um lugar estamos também assumindo um risco de ver o que planejamos se desfazer ou de ver novos rumos ressurgirem, quando descobri que estava aprendendo naquele momento sobre o que seria etnografar, não foi em nenhuma instância algo planejado, eu simplesmente estava lá, vivenciando o que tinha nome de estágio, mas não cabia nos moldes deste.

Não cabia porque existiam algumas restrições para a realização do estágio que, em nome das minhas próprias estratégias de realizá-lo, foram seguidas em rumos diferentes. Entre elas o estágio deveria seguir um modelo totalmente remoto, o que seria equivalente a não pisar no chão da escola, porém é necessário retomar que a realidade das escolas na cidade em que realizei o estágio estava em seu funcionamento parcialmente ou quase totalmente presencial, ainda que não fosse o indicado. Isso quer dizer, ainda que adotado o modelo “híbrido” de ensino, que na verdade representa um modelo emergencial de ensino remoto², a maioria das

2 O significado de híbrido, a partir das perspectivas de Lilian Bacich, doutora em psicologia escolar e desenvolvimento humano na USP e uma das pesquisadoras que hoje atuam estudando sobre as metodologias do ensino híbrido, é direcionado à compreensão de que os alunos são indivíduos dotados de subjetividades e a escola precisa dar conta dessas subjetividades, o ensino híbrido não é a mera mesclagem entre ensino presencial e ensino online, é justamente no encurtamento deste entendimento que cabe a distorção do ensino híbrido, para o que de fato acontece que é um ensino remoto e presencial criado na emergência do contexto de pandemia. O mito de que estamos vivenciando esse ensino híbrido pode ser preocupante no sentido de que compromete toda a construção metodológica por trás desse modelo de ensino, e assim acabamos por não experimentar e sugerir modificar a abordagem em que o professor/a ensina e aprende, tendo em vista

escolas já estavam em seu funcionamento presencial e ainda no decorrer da realização do estágio a própria prefeitura da cidade decretou a liberação da volta das escolas à realização das aulas presenciais, porém, seguindo as recomendações seguras e regulamentadas pelos órgãos competentes.

Para que o estágio pudesse acontecer, tive de aceitar que o acompanhamento era apenas remoto, e não estou falando em aceitar no âmbito de defender à volta presencial das escolas, mas sim em se atentar para qual de fato era a realidade dos estudantes, funcionários e professores em questão, do contrário de um mundo paralelo e fictício que se diziam sobre um ensino “híbrido”. Eu até tinha a possibilidade de tentar instituições federais - as únicas que ainda operavam totalmente remotas - mas eu já havia sido muito bem recebida pelo docente da escola, já havia sentido que a escola poderia me oferecer situações além das vivenciadas por uma instituição federal.

Era uma escola particular de bairro, pequena, com demandas e estruturas muito distintas de uma instituição federal e naquele momento eu estava fazendo escolhas, que não se pretendiam ensaiar a aprendizagem de etnografar, muito distante disso, estava escolhendo qual ambiente iria me proporcionar resgatar minha curiosidade, aquela que foi muitas vezes convencida de que não precisava ser explorada.

Em nenhum momento eu soube que poderia ensaiar etnografar uma sala de aula, ou o modo como aqueles estudantes eram avaliados. Eu queria ser curiosa e aprender naquele espaço o que me tornaria uma boa professora, o que me resgataria a uma aluna que liberta suas perguntas. Eu queria viver o tempo de intervalo usando o celular, queria sentar na cadeira da sala, queria ajudar no que a coordenação da escola precisava, caso fosse organizar provas em ordem alfabética, ou fosse pegar o som para os alunos

que o ensino híbrido ao levantar as subjetividades dos alunos/as coloca em constante questionamento ao docente se perguntar qual seu papel em sala de aula, como ele pode vivenciar abordagens distintas na sala de aula, saindo também do modelo tradicional de uma aula criada para todos/os/as alunos/as, e experimentando uma aula criada com os alunos/às, podendo, neste processo, haver o auxílio do aparato tecnológico. Nesse sentido, o que a instituição em questão aplicou foi um ensino emergencial remoto, se afastando para o que de fato seria um ensino híbrido.

apresentarem trabalho. Eu queria a rotina de ser aluna, experimentando ser parte daquele corpo escolar, e isso relembra como Saada (2005) revela que foi afetada em sua etnografia sobre a feitiçaria no Bocage, ao simplesmente ir se envolvendo, sem procurar pesquisar o ambiente, e nem mesmo tentar compreender ou dar significância a tudo o que vivia, pois, algumas coisas nem conseguiria descrevê-las:

Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tampouco o porquê, surpreendo-me hoje com a clareza das minhas escolhas metodológicas de então: tudo se passou como se tivesse tentado fazer da “participação” um instrumento de conhecimento. (SIQUEIRA, 1991. P.157)

Pois, a participação que se move como instrumento de conhecer aquilo que se desconhece, assume o caráter da possibilidade de se afetar com o que está adiante:

Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (SIQUEIRA, 1991, P. 160)

A relação com o sentido de ser afetado é o que acontece ao longo do processo da participação, e esse caminho não esteve muito distante da experiência vivenciada no estágio. A escolha de vivenciar o espaço, foi anterior a imaginar a possibilidade de ensaiar etnografá-lo, quando comecei a minha disciplina de Etnografia na Universidade, pouco me interessava por etnografar qualquer coisa. Enxergava a etnografia como uma metodologia opcional de pesquisa e foi essa a perspectiva que aprendi em métodos quantitativos, ao me debruçar sobre as leituras da disciplina me deparei com a possibilidade de aprender a etnografar conhecendo as contribuições já escritas.

Entre algumas de suas contribuições mais antigas, a antropologia traz suas perspectivas etnográficas baseada nos trabalhos de etnólogos que construíram suas escritas através do aprender a

fazer etnografia: fazendo. Vemos isso em Curt Nimuendajú, o alemão que veio para o Brasil e é considerado etnólogo sem nenhuma formação acadêmica, rendeu contribuições sobre povos indígenas do nordeste brasileiro, produzindo um mapa etno-histórico do Brasil, entre os Guarani escreveu sobre suas lendas na obra *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*, todas as suas relações com a etnografia foram vinculadas a aprender na prática.

Semelhantemente, podemos relembrar os trabalhos de Bronislaw Malinowski em *Argonautas do Pacífico Ocidental* (Malinowski, 1922), em que no processo de realização de uma etnografia o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador logo, Malinowski concebia o etnógrafo em dupla função, aquele que conta uma história e aquele que analisa a história simultaneamente, nesse lugar solitário, rodeado apenas da presença de seu equipamento. O trabalho etnográfico é então situado como um serviço árduo, longo, individual, estritamente reflexivo em sua solidão, já que para o antropólogo um dos papéis do etnógrafo é o caminho de percorrer esta distância ao longo dos anos que transcorrem desde o momento em que pela primeira vez pisa numa praia nativa (campo/lugar de observação) e realiza suas primeiras tentativas de comunicar-se com os habitantes daquela região desconhecida por ele.

Sendo assim, a etnografia em algumas concepções foi vista como um trabalho que custava sofrimento, renúncia de determinados desejos, um trabalho árduo, mas que era aprendido, construído e reformulado em campo:

Os etnógrafos de um século atrás iam a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e colocar outras, de forma criativa e ousada. Era o momento da exploração (no duplo sentido). Mas aprendemos, daquele momento em diante, que o “método etnográfico” implica a recusa a uma orientação definida previamente. O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual (PEIRANO, 2014. P. 381).

Hoje, nesse confronto com novas experiências podemos enxergar a possibilidade de aprender sobre etnografia não apenas pelos “poros”, no ato de fazer, mas se relacionar com ela em outras esferas. Simone Guedes retoma em seu texto *“Produzir antropólogos: Algumas reflexões”* a romantização da “espontaneidade” no fazer etnográfico demonstrando que a antropologia tem se revelado um trabalho coletivo, principalmente com a instauração dos programas de iniciação científica nas Universidades, no qual se tornou necessário aos professores “precisar explicitar para onde olhamos, como olhamos, para tentar ensinar a olhar” (GUEDES, 2004) aos seus alunos.

Esse movimento intermediado pela iniciação científica, rompe com o imaginário de um antropólogo solitário que aprende a etnografar apenas estando em campo, lembrando que compartilhar experiências antropológicas, auxilia e ensina na formação de novos outros antropólogos/as, sendo então possível ensinar etnografia.

Refletir essas contribuições, é fazer um resgate para a concepção de que a etnografia não é um mero método de pesquisa, a etnografia não espera pelo melhor momento para iniciar ou terminar, pois, para nossos antigos etnólogos, elas sempre estiveram abertas às possibilidades apresentadas. Minhas reflexões e meus “estranhamentos” na escola só ganharam um rumo de escrita após o contato com o arcabouço teórico acerca do que se trata etnografia, porque etnografar é também teorizar espaços, refletir suas contribuições e construir formulações teórico-etnográficas, afinal é esse o sentido de ler etnografias, aprendemos algo com elas. Ao longo de suas escritas Mariza Peirano contempla uma discussão fundamental para a compreensão do porquê a etnografia não pode ser enquadrada nesse diálogo limitador de enxergá-la como um simples viés instrumental de método de pesquisa, fazendo um comparativo acerca das produções acadêmicas das monografias ela pontua o caráter teórico-etnográfico destes trabalhos:

Se o mundo muda, boas monografias continuam a nos inspirar porque não são retratos fiéis, mas formulações teórico-etnográficas. Political systems é etnografia, etnografia que traz encravadas novas posturas teóricas. O fato de as monografias clássicas estarem distantes no tempo paradoxalmente nos

ajuda a renunciar a uma avaliação presentista. Por outro lado, preenchem também um papel sociológico importante – o de embasar os diálogos além fronteiras. [...] Entre dois falantes é sempre necessária uma convenção que dê estabilidade ao diálogo. A história teórica serve a esse propósito: quais são os livros que, independentemente de origem, antropólogos temos em nossas bibliotecas? Uso esse exemplo conhecido para ressaltar mais uma vez o fato fundamental de que monografias não são resultado simplesmente de “métodos etnográficos”; elas são formulações teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o “método etnográfico”, porque essa afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico. (PEIRANO, 2014. P.383)

Mas nem sempre a etnografia foi vista a partir desse olhar, em outros âmbitos considerada a base fundamental que dava vida a Antropologia e, justamente por estar relacionada a uma execução da prática, a antropologia era vista como o lado empírico da força, ainda quando as discussões eram representadas por uma dicotomia entre o que é empírico e o que é de cunho teórico, nesses dois lados a sociologia recebia o status de teoria científica que buscava um método próprio de aplicabilidade, enquanto à antropologia era reservado um lugar de desvantagem perante a sociologia. Hoje, não mais estamos diante desse cenário, presenciamos uma teoria que é constantemente remodelada, realimentada, refeita e construída a cada nova produção de seus trabalhos, a antropologia é se não realizada no agora, “é resultado de uma permanente recombinação intelectual” (PEIRANO, 2014. P.381).

Se penso então a sala de aula em que vivi enquanto ainda estava no colégio, enquanto aluna e estagiária na escola e me deparo com a realidade pouco inalterada nos aspectos de avaliação da aprendizagem, interligo um pouco do trabalho do/a antropólogo/a, que é feito no agora, que é constantemente construído, para os aspectos de uma sala de aula, que deveria também seguir esse rumo.

“Ensinar exige criticidade”³, isso implica dizer que não há distanciamento entre o saber que é resultado de procedimentos metodologicamente rigorosos e os saberes que são resultados de uma pura experiência realizada, não há quebra, oposição ou ruptura entre esses dois saberes. A criticidade está justamente na superação proposta a essa ruptura, se da teoria antropológica resgatamos não mais uma oposição entre o que é empírico e o que é teórico, no ambiente da sala de aula deve também se resgatar a curiosidade dos estudantes a partir de seus saberes experienciais e é permanecendo curioso que se constrói antropólogos e se refaz antropologia, “sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1996, p.31).

Situar o ensino e a própria teoria antropológica foram um caminho de elo que me fez repensar a própria escola e precisamente a sala de aula em que vivenciei. Essas reflexões sobre como podemos enxergar a criticidade nos alunos do ensino médio em questão partiram justamente de seus processos avaliativos. Perguntar como avaliar sob uma perspectiva crítica requer anteceder a como aprendemos e como ensinamos nos espaços escolares e, para isso, gostaria de fazer uma breve explicação mais precisa sobre o que vivenciei.

Nas aulas de sociologia que acompanhei, o professor distribuía sua metodologia de ensino através de aulas expositivas dialogadas fazendo uso da tecnologia como mecanismo de pesquisa para iniciar o diálogo. Então, geralmente o início da aula começa com uma pergunta ou o direcionamento de uma temática em que os estudantes possuem um tempo estimado de 10 minutos para pesquisar sobre essa temática e trazer à aula para o diálogo. Eles podem descrever com suas próprias palavras o que entenderam em sua rápida busca pela internet, ou podem abrir o microfone e falar sobre o que encontraram, os alunos que estão presencialmente em sala, abertamente podem iniciar um diálogo.

Em maioria, a dinâmica das aulas de sociologia na escola se orienta dessa maneira, o fato positivo desse formato é que possibilita ao professor manter a turma ativamente participando da aula,

3 Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 31.

já que essa tem sido uma tarefa difícil aos professores em ministrar aulas de maneira parcialmente remota e parcialmente presencial. Além disso, acredito que o uso dessa metodologia é importante para orientar algumas informações encontradas nas pesquisas realizadas pelos alunos, pois o professor tem a oportunidade de averiguar e debater com informações que podem não ser verdadeiras.

A pesquisa como ferramenta metodológica⁴ “pode justamente levar os estudantes a desnaturalizar e estranhar um determinado fenômeno social” (FRAGA, 2010, p. 4), sendo, portanto, uma metodologia com possibilidades de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao fazer uso da metodologia da pesquisa em sala de aula, a primeira ação é provocar o/a estudante com um problema a ser estranhado (estranhamento). Esse, por sua vez, estimula a investigação através da pesquisa, que pode ser “informativa ou metodológica”, segundo Cigales e Oliveira (2015). Os processos de investigação podem ser de informações (informativa) já prontas para serem apenas interpretadas, analisadas, como jornais, músicas, dados científicos, dentre outros; a investigação metodológica inclui a utilização de técnicas das Ciências Sociais, como a pesquisa qualitativa e a quantitativa, realizando aplicação de questionário, entrevistas, pesquisa de campo.

O processo de ensino-aprendizagem no decorrer desta prática metodológica levará o/a estudante a desnaturalizar determinados fenômenos sociais. A pesquisa metodológica se apresenta como uma pesquisa científica adaptada para a educação básica (e suas limitações), sendo ela, quando aplicada, possibilitando até a construção de conhecimentos novos sobre a realidade social na qual a pesquisa foi aplicada (MIRANDA, 2020).

A pesquisa é muito utilizada na abordagem da sala de aula invertida, porém, em muitos casos, essa abordagem tem sido reduzida a assistir vídeos e em seguida aprofundar o conteúdo ou a uma pesquisa rápida realizada pelos estudantes, e como bem informa Lilian Bacich em seu livro “Metodologias ativas para uma educação inovadora” a “inversão tem um alcance maior quando é combinada

4 Também chamados de ferramenta pedagógica. Oliveira e Cigales (2015) conceituam, inclusive, a pesquisa como um princípio pedagógico para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização” (BACICH, 2018. P. 56) com uma pesquisa de forma antecipada e uma supervisão adequada, por isso a “pesquisa” nos moldes estabelecidos na sala de aula em que vivenciei, não pode ser concebida na abordagem de sala de aula invertida de uma metodologia ativa e híbrida.

Este modelo de pesquisa pode ser atribuído a outros fatores, como a ausência de um planejamento adequado, tendo em vista que os planos de ensino e planos de aula da disciplina de Sociologia na escola não eram formulados pelo professor. Os conteúdos programáticos dos planos de aula da escola são disponibilizados em uma tabela aos professores e cabe a cada professor apenas transcrever para os planos de aula as informações constadas na tabela de conteúdos em que recebeu, junto aos devidos objetivos daquelas temáticas.

Além disso, é necessário também considerar que a formação acadêmica e profissional do professor supervisor não está relacionada a área das ciências sociais/sociologia. Esse é, infelizmente, um fator bastante comum entre a formação do corpo docente de sociologia na educação básica, temática que interfere diretamente no contexto histórico do ensino de sociologia e pode se relacionar com aspectos políticos que ainda podem ser observados em futuras discussões acerca do problema.

Essa aula de sociologia está diante de dilemas como a ausência de professores da disciplina com formação na área. Além disso, a falta de formação continuada dos professores que já atuam nessa área, os entraves diários de uma escola, e as dificuldades desses professores de manterem um planejamento adequado como um direcionamento flexível para as aulas de sociologia, e esses fatores respingam no modo como a avaliação é realizada: como uma finalidade.

As(os) estudantes conhecem a forma clássica de serem avaliados(as) através de uma prova com alternativas entre A, B, C, D e, mais uma vez se distanciando das suas próprias experiências, das suas perguntas, de suas curiosidades e da construção de sua própria crítica. Discutir o caráter crítico requer compreender a avaliação não como um objetivo final do estudante, quando colocamos isso como uma finalidade perdemos a possibilidade de contribuir

para que a aprendizagem do educando esteja coberta de sua própria autonomia, estamos voltando a ideia de copiar o que o professor ensina e atender a isso em uma prova, é a lógica de redigir que opera esse cenário, “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996. p.33).

A ausência da criticidade e da curiosidade destitui o caráter formador da educação, é necessário se perguntar: quais contribuições estou oferecendo para a formação das(os) alunas(os)? Como as(os) estudantes se sentem no percurso dessa formação? estão saindo daqui mais curiosas(os)? Essas perguntas podem ser necessárias para que seja possível enxergar a escola, enxergar o corpo escolar, suas(seus) alunas(os), professoras(es), funcionárias(os), enxergar os pais e familiares e toda a comunidade escolar de modo que seu caráter formador esteja direcionado às subjetividades desses indivíduos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar ensaiar etnografar salas de aula e espaços escolares é um fio condutor de contribuições para discussões sobre o campo da educação e até mesmo das ciências sociais e do ensino de sociologia. Isso porque quando reorientamos a concepção do significado atribuído ao que seria uma etnografia, nos aproximamos finalmente do entendimento de que a “etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008. p.3) e esses são atributos fundamentais para observar, idealizar e criticizar o corpo escolar. É preciso enxergar a escola como um campo de estudo vibrante que reverbera energia, escuta ativa, e apontamentos para assim ouvir, olhar e/ou sentir suas necessidades mais urgentes, retomar aquelas que nem sempre são comumente lembradas, pensar novas possibilidades para os problemas da escola e de todas(os) que lhe constroem a cada dia.

Se concluímos que uma pesquisa de campo não tem uma hora de início ou de fim, suas possibilidades são diversas e podem enriquecer muito do que já temos sobre reflexões para as metodologias

de ensino em sala de aula, para o processo de avaliação e, principalmente, para visualizar de modo mais claro o que pode não estar dando muito certo na construção e vivência das aulas, além dos próprios planejamentos. Conceber o erro como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem é uma discussão latente ao campo da avaliação da aprendizagem. Conceber o erro ao corpo docente também é necessário para reconstruir possibilidades de rever o que está sendo feito, alterar no agora, e lembrar que o processo de ensino-aprendizagem é feito na construção contínua. Podemos idealizar que já estamos nesse campo físico, já somos participantes das vivências de diversos ambientes escolares, agora o próximo passo é nos perguntarmos sobre quais as formas inovadoras de teorizar essas realidades.

Se assim como a antropologia “aprendemos pelos bons e pelos maus exemplos” O resultado é que nossa história será sempre espiralada, nunca evolutiva nem unidirecional.” (PEIRANO, 2014. p.384), ensinar e aprender não estão distantes desse mesmo direcionamento, a escola é o espaço de errar, de aprender e de reconsiderar tudo aquilo que somos junto ao que queremos ser, principalmente quando a pretensão é o alcance de uma educação crítica e curiosa, amparada pela autonomia.

Esse caminho inovador em que buscamos para como direcionamos o nosso olhar e a nossa capacidade de sentir a escola, é um lugar que coloca a esperança enquanto parte do processo formativo das(os) estudantes de licenciatura, é diante da teorização das realidades das comunidades escolares e das perspectivas dos estudantes de licenciatura que torna possível desmembrar tudo aquilo que congela o espaço escolar e o solidifica na rigidez de um ensino imutável.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUENDAJÚ, Curt. As lendas da criação e destruição do mundo como

fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani. São Paulo: **Hucitec/Edusp**, 1987.

FRAGA, A. B.; LAGE, G. C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. **Apresentado no 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**, UERJ. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1970.

GUEDES, Simoni Lahud. Produzir antropólogos: algumas reflexões. Ilha. **Revista de Antropologia (Florianópolis)**, Florianópolis, v. 6, n.1/2, p. 183-194, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanesia. São Paulo: **Abril Cultural**, 1922.

MIRANDA, Jessika Wanessa dos Santos. O Ensino de Sociologia e a Pesquisa Científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco. **Dissertação de mestrado** - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015, Ciências Sociais Unisinos 51(3):279-289, Set/Dez, 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe: Online**, 2008.

SIQUEIRA, Paula. "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. São Paulo:
Cadernos de Campo, 1991.