

Stéfany Silva Dornelas

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

**Contato:**

<stefanydornelas@gmail.com>

**Palavras-chave:**

Ciência; Educação; Sociologia; Conhecimento; Docência.

**Keywords:**

Science, Education, Sociology, Knowledge, Teaching.

# CIÊNCIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE CONTRO-VÉRSIAS E POTENCIALIDADES

**Resumo:** A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio nas escolas brasileiras se dá desde 2008. Recorrentemente vinculada a ideologias de esquerda e ameaçada de extinção pelos setores conservadores, seguir a docência em Sociologia é, muitas vezes, enfrentar um cenário de instabilidade. Frente a isto, uma das estratégias docentes é a defesa da Sociologia como Ciência: dura, objetiva e dotada de contornos precisos. Sendo assim, Ciência e Educação são categorias constantemente tensionadas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. O presente artigo busca discutir quais noções de ciência(s) são mobilizadas neste contexto multifacetado, a partir de três acontecimentos notáveis, ocorridos em espaços formativos de professores de Sociologia. Dessa forma, a docência e a escola se constituem enquanto campos ativos de questionamento e investigação sobre as definições de ciência e pesquisa científica.

**Abstract:** *The compulsory nature of Sociology in high school in Brazilian schools has been occurring since 2008. Recurrently linked to left-wing ideologies and threatened with extinction by conservative sectors, pursuing teaching in Sociology is often facing an instability scenario. In view of this, one of the teaching strategies is the defense of Sociology as Science: hard, objective and with precise outlines. Therefore, Science and Education are categories constantly stressed in Sociology classes in High School. This article seeks to discuss which notions of science (s) are mobilized in this multifaceted context, based on three notable events, which took place in training spaces for Sociology teachers. In this way, teaching and schools are active fields of questioning and investigation about the definitions of science and scientific research.*

## PERCURSOS

Nesta seção, não posso deixar de alertar que o artigo aqui presente se trata de um engajamento investigativo de uma professora de Sociologia em formação acerca de questões que envolvem a própria formação e atuação de professores de Sociologia. Sendo assim, vale ressaltar que as linhas divisórias entre pesquisadora, campo e objeto de pesquisa são aqui bastante frágeis. A presente pesquisa traça seus primeiros rabiscos em meio ao Ateliê de Ensino de Ciências Sociais da UFMG<sup>1</sup>, que tem como foco a aproximação entre docência e pesquisa. Dessa forma, um outro movimento de fragilização é direcionado às linhas que separam a aprendiz, a docente e a pesquisadora.

O contato com o Ateliê se deu a partir de 2019, no contexto de uma pesquisa de caráter etnográfico iniciada em 2018, orientada pela professora Grazielle Schweig que tinha como objetivo compreender as práticas de professores de Sociologia em Belo Horizonte. Foi a partir daí que uma possibilidade de vínculo surgiu com a Escola Estadual Tereza de Benguela<sup>2</sup>, localizada na Zona Leste de Belo Horizonte, sendo esse espaço então oficializado enquanto meu campo de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Ali, tive a oportunidade de acompanhar de perto a atuação da professora de Sociologia não só durante as aulas, mas também em outros espaços. Tanto sua atuação informal (no auxílio à construção de um grêmio estudantil, nas conversas durante os intervalos e nos papos na sala de professores), quanto sua atuação burocrática (no preenchimento dos diários e nos conselhos de classe).

Além das idas à escola, os contextos formativos para professores de Sociologia dentro da Universidade também recebem, aqui, uma atenção especial. Destaco os encontros semanais do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, as aulas do Estágio Obrigatório, também ministradas pela professora Grazielle Schweig e as reuniões semanais do PIBID, orientadas pela professora Elena. Todos são espaços riquíssimos de formação e resistência da licenciatura em

um curso protagonizado, em maior instância, pelo bacharelado.

Todos esses encontros citados acima, protagonizaram os diários de campo. Destes contextos surgem algumas situações vivenciadas que foram estrategicamente selecionadas para procurar responder a seguinte questão: como a(s) noção(ões) de ciência são mobilizadas nas aulas de sociologia do ensino médio e nos contextos de formação de professores de sociologia?

Serão analisadas situações vivenciadas que, de alguma forma, dialogam com a noção de ciência cultivada no campo em questão. O escopo abrange discussões observadas em sala de aula que ultrapassam aquelas onde a ciência foi necessariamente mencionada. Sendo assim, algumas outras categorias são abrangidas por estarem intimamente ligadas à noção de ciência, tais como: senso comum, opinião, fato, pesquisa e dados.

Apresento, a seguir, três acontecimentos que pretendem ser capazes de mobilizar uma discussão pertinente acerca das noções de ciência(s) que habitam os círculos de educação de Sociologia. Destaco a reflexão de Fonseca (1998) ao afirmar que cada caso não é um caso. Será possível caminhar do particular ao geral? Pois é justamente esta a pretensão da etnografia. Os casos aqui narrados ocorreram dentro dos círculos estreitos de convivência habitados por esta pesquisa, mas esbarram em questões longínquas.

O primeiro caso, intitulado “Mesmo com dados e tudo mais...”, aconteceu em uma aula de Sociologia no ensino médio. Quem o protagoniza é o aluno C. Desentendido das definições reificadas de ciência e senso comum, o aluno tensiona as noções postas sobre o que seria um dado científico. O segundo caso, “Alinhavando Ciência”, ocorreu em uma reunião do PIBID, onde professores em formação questionam a explicitação de dados científicos como o caminho mais apropriado para abordar a temática racial na escola. Por fim, “Faz muito tempo que não faço pesquisa” é o último caso, protagonizado pela

1 Grupos de estudos e extensão, iniciado em abril de 2019 na Faculdade de Educação.

2 Os nomes das pessoas e instituições mencionadas são fictícios.

professora de Sociologia Isadora, minha supervisora de campo do estágio. Nesse episódio, a professora lida com algumas inseguranças acerca do fazer científico.

## ENCARAR A CONTROVÉRSIA ANTES QUE ELA SE FECHÉ

Com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina de Sociologia figurou nos currículos da educação básica de 1925 a 1942, ainda que completamente desvinculada dos cursos superiores de Ciências Sociais vigentes na época. Neste período, a disciplina se volta mais para objetivos de controle social do que para fins de emancipação crítica (MORAES, 2011). Em 1942, a disciplina é excluída da grade curricular pela Reforma Gustavo Capanema (FERNANDES, 1986). Em 2008, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 – como reflexo de uma série de outras leis estaduais que inseriam a Sociologia no currículo básico – reforça a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos da educação de nível médio. Atualmente, observa-se discursos diversos que aceitam e insistem em “[...] uma possível caracterização ideológica da disciplina.” (MORAES, 2011, p. 367). Não é à toa que, com a recente ascensão de um governo de extrema direita no país, em 2019, ela voltou a habitar a mira dos cortes de gastos e da precarização sistematizada<sup>3</sup>.

Levando em conta a instabilidade da Sociologia na Educação Básica, uma questão que me acompanha há algum tempo é: como considerar este contexto sem o encerrar e o fixar na triste narrativa da lamentação? (tão compreensivelmente recorrente nos círculos de formação de professores de sociologia). Essa questão foi também encarada por François Dubet, pesquisador francês que decide encarar a sala de aula para compreender os relatos de professores do ensino básico, marcados por descrições exageradamente difíceis sobre a relação pedagógica (PERALVA; SPOSITO, 1997). Uma outra pergunta que deriva desta é: quais são as potências emergentes e os rearranjos possíveis nessa insistente precariedade? Creio que encarar essa questão não se trata de uma positividade ingênua. Muito pelo contrário, é sobre situar-se no campo e “fazer com o que se tem”<sup>4</sup>. Dessa forma, procura-se deslocar a sentença: a educação de sociologia suscita questões pertinentes para além das precariedades; para a educação de sociologia, holisticamente (incluindo aqui suas precariedades postas) articula potências emergentes.

Digo isto pois acredito que boa parte dos conflitos que envolvem ciência, sociologia e educação se tecem, também, devido à instabilidade da disciplina na educação básica. Da precariedade, surge um cenário de deslocamentos das categorias ciência, senso comum, dados e opiniões. O que para as disciplinas renomadas já se constitui enquanto fato dado, aqui se configura enquanto palco de diversas controvérsias. Entendendo o fato como aquilo que é retirado do campo das controvérsias e estabilizado coletivamente (LATOUR, 2011), a atribuição das ciências sociais enquanto Ciência ainda não se constitui enquanto fato dado; ainda não habita o campo das questões indiscutíveis e consensuais.

A Sociologia enfrenta a especificidade de passar grande parte do tempo explicando e justificando seus métodos e sua própria existência (LAHIRE,

2014). Frente a este cenário, muitos professores apostam na “[...] construção de delimitações e essencializações do que seria a ciência e a pesquisa científica.” (SCHWEIG; SENA; RIGHI, 2020, p. 3). Não é à toa que uma das aulas mais clássicas de introdução da disciplina no Ensino Médio é sobre o célebre tema: ciência x senso comum, buscando diferenciar opinião de dados científicos. Há um entendimento tácito de que o fantasma do senso comum rondará as aulas pelo resto do ano letivo. Faz-se latente uma demarcação enfática desta dualidade porque se assume, de antemão, que essa separação ainda não é consensual aos alunos. Ou, no mínimo, é ainda bastante frágil.

É desse des(a)caso que nasce a oportunidade de encarar esta controvérsia antes que ela seja fechada. É justamente por meio da fragilidade da disciplina sociológica no ensino básico que se torna possível traçar uma linha alternativa por onde é possível problematizar a relação entre ciência e educação.

## A TRIPLA HIERARQUIA

A oposição latente entre ciência x senso comum demarca também relações hierárquicas. De um lado, a ciência que produz o conhecimento. Do outro, o senso comum que deve ser superado. De um lado, o professor que, afoito em uma necessidade de se firmar como profissional legítimo, vê-se tentado a se reafirmar, a qualquer custo, enquanto pertencente ao universo legítimo da academia (BORGES, 2012). E de outro, o aluno que, munido apenas de seu frágil e desinteressante senso comum, nada resta senão ocupar a débil posição de mero receptor do conhecimento.

Hayashi (2011) discorre acerca da comunicação da ciência e aponta uma tendência recorrente nos estudos sobre a relação entre ciência e público, que é o modelo *déficit*. Utilizando as palavras dos autores, o modelo *déficit* “[...] posiciona o cientista como aquele que sabe, e o público como aquele que tem *déficit* de saber e, assim, o que sabe emite e o que não sabe recebe passivamente.” (HAYASHI, 2011, p. 148).

Essa posição dual entre aquele que sabe e aquele que possui *déficit* de saber faz lembrar a célebre ideia de Educação Bancária, cunhada por Freire (1970). Em Pedagogia do Oprimido, o autor aponta que na concepção bancária o trabalho docente se resume em “imitar o mundo”, “encher os educandos de conteúdos” e, ainda, “de fazer depósitos de comunicados”. Ambas as lógicas – o modelo *déficit* e a educação bancária – se sustentam a partir da naturalização da dualidade entre aquele que possui e aquele a qual falta. Uma diferença sutil, porém, importantíssima entre essas duas visões é que, na primeira o verbo atribuído aos cientistas é *emitir* e na segunda, o verbo atribuído ao professor docente é *imitar*. Enquanto *emitir* pressupõe autonomia e criação, *imitar* está contido na reprodução do ato de outrem. O imitador responde a um outro sem curvas e desvios.

Se, por esta lógica, a ciência é aquela que emite algo sobre a realidade, ou como bem aponta Alves (1981) é aquela que possui a autorização de pensar pelos outros, resta ao professor o papel de imitar esta classe<sup>5</sup>. É através dele que atravessa, sem

3 “Por que os cursos de Filosofia e Sociologia incomodam Bolsonaro? Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-os-cursos-de-filosofia-e-sociologia-incomodam-bolsonaro/>> Publicado em 26/04/2019. Acesso em 12/09/2020.

4 Expressão utilizada pela professora de Sociologia Isadora, participante desta pesquisa, durante o encontro virtual “Flores improváveis”, no dia 28 de setembro de 2020.

5 É interessante salientar que estes são arquétipos construídos na tentativa de desenhá-los (ou rabiscá-los) os jogos de forças presentes entre a ciência e a educação. Como apontado neste artigo, o ser que vive em toda sua complexidade não assume automaticamente tais scripts. Ainda assim, esses imaginários povoam nossas concepções de mundo, chegando, até mesmo, a estruturar políticas e currículos.

curvas e desvios, o conhecimento produzido pelos “funcionários e burocratas da verdade” (FOUCAULT, 1977).

Na lógica tradicional, observa-se, portanto, uma tripla hierarquia: no topo, a classe dos cientistas que emitem enunciados sobre a realidade; no entremeio a classe dos profissionais docentes e divulgadores que imitam os enunciados produzidos pelos cientistas e os depositam na consciência da terceira classe – os alunos ou o público não especializado, que recebe passivamente os comunicados acerca do mundo.

## TRANSGREDIR OS LIMITES

Educação é criação. Assumir isso é a eleger como atividade essencial e, ao mesmo tempo, complexificá-la de tal forma a ponto de transgredir os limites do modelo tradicional de educação, representado aqui pela tripla hierarquia. Por esta via: 1) a educação é mais o meio onde se dispõe referências múltiplas para a criação singular do mundo e menos o meio por onde se explica/informa um mundo pré-fabricado; 2) os sujeitos que educam (a si e ao outro) e são educados (por si e pelo outro) são mais sujeitos ativos e críticos e menos imitadores/tradutores e receptores passivos.

Retomando Hayashi (2011), a comunicação não se trata apenas da transmissão de conceitos prontos, mas de um exercício de (re)negociação e (re) construção. A comunicação, portanto, “[...] tem natureza polifônica, constrói-se pela interação de muitas vozes” (HAYASHI, 2011, p. 184). No contexto educacional, um dos atores desse processo comunicativo é o professor. O docente é aquele que, em tese, já domina os significados compartilhados por uma comunidade de usuários (MOREIRA, 2010), mais especificamente pela comunidade acadêmica científica. É o professor quem media o encontro desses significados com todos os outros saberes presentes na sala de aula.

Como aponta Borges (2012), os sujeitos carregam consigo todo um rol de posicionamentos construídos a partir de uma vivência enquanto indivíduos na sociedade. Sendo assim, o professor se vê incumbido na missão de conciliar teorias e pesquisas científicas com outros universos singulares. O desafio é trabalhar constantemente com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica do mesmo:

*“Todo trabalho intelectual que se faz em sala de aula, ao se discutir um tema, implica necessariamente uma crítica do conhecimento prévio que o aluno tem e – por que não? – uma crítica do conhecimento que o próprio professor tem, construindo novas noções, conceitos e interpretações.” (IANNI, 2011, p. 333)*

Podemos dizer que, em um processo de educação ativa, esses significados que o professor carrega consigo vão sendo precariamente costurados com as trajetórias singulares de cada educando. Esses significados nem sempre são transmitidos automaticamente, sem questionamentos. São por vezes confirmados, acrescidos ou confrontados com casos e percepções individuais. Por vezes, o fato cientí-

fico é realocado para a experimentação enquanto hipótese, dissolvendo a própria natureza do que se constitui enquanto fato (principalmente na aula de Sociologia, lembrando, aqui, o dilema da baixa legitimidade abordado anteriormente). Esses significados vão sendo preparados. Uma pitada de ciência aqui, de vivências ali, de sentimentos e afetamentos acolá. Os significados vão sendo lapidados.

O ato de lapidar não se encerra nunca, pois, a cada nova lapidada, um outro mundo se revela (e com muita dor, diga-se de passagem). Aprender a olhar o mundo lapidado é aprender a ser afetado por diferenças que antes não eram registradas (LATOOUR, 2004). O processo educativo é mais a exposição a novas controvérsias do que a recepção de referências exatas e fatos acerca de um mundo único. Quanto mais controvérsias são articuladas, mais vasto o mundo se torna (LATOOUR, 2004). Todo esse processo de mediação, lapidação e articulação que envolve o fazer docente é criação e produção de conhecimento. Torna-se pertinente, portanto, estar atento aos encontros e narrativas presentes na escola.

*Mesmo com dados e tudo mais...*

Durante o recreio, a professora de Sociologia, Isadora, me conta animada sobre a atividade que está desenvolvendo no terceiro ano para trabalhar participação política. Conta que estão construindo um debate. Para isso, a professora dividiu a sala em dois grupos aleatórios e sorteou o tema. A turma de sexta em específico ficou com o tema legalização do aborto. Isadora explica que separou a turma em grupos aleatórios justamente para que os alunos fossem capazes de defender até mesmo um ponto de vista diferente do seu. Para cada grupo, a professora indicou sites, pesquisas e personalidades públicas que articulavam argumentos e apresentavam dados embasando o posicionamento (seja contra ou a favor).

Ao chegar à sala, os alunos rapidamente se dividem no espaço: de um lado o grupo 1, favorável à legalização do aborto, e do outro o grupo 2, contra a legalização. Um aluno e uma aluna do grupo pela legalização retiraram um punhado de folhas repletas de dados e informações acerca do aborto no Brasil. Por ser ferrenhamente contra a criminalização do aborto, mal reparei ou me encantei com quaisquer argumentos apresentados pelo grupo 2, muito menos pensei ou racionalizei minha seletividade de atenção.

Isadora procurava mediar o debate. Recomendava que os alunos apresentassem dados e não opiniões. Chegava a hora do grupo 2 realizar mais uma pergunta ao grupo 1. Em um ato escancaradamente estratégico, o grupo escolhe direcionar a pergunta a um aluno chamado C. A turma inteira ri quando percebe que C. terá que responder a pergunta. Todos os olhares se voltam para ele. Ele estava reservado em um canto e estava circunscrito e muito bem definido no ar que rodeava a sala qual era o estereótipo atribuído à C. pelo grupo. Distante e pouco engajado.

O menino do grupo 2 direciona a pergunta para ele. Algo relacionado à possibilidade de haver vida e sentidos em um feto com menos de 12 semanas. (Consigno me recordar ainda mais da minha apatia à opinião defendida pelo grupo 2 ao perceber que não me recordo ou sequer cito em minhas anotações qualquer dado apresentado ao grupo. Sendo assim, será uma tarefa impossível lembrar os termos da pergunta). C. diz que não sabe muito bem o que responder. Na tentativa de reanimá-lo, Isadora enfatiza novamente a importância dos dados em detrimento das opiniões. O aluno para e pensa por alguns segundos, retruca e diz que não está entendendo nada: "Mas professora, mesmo com dados e tudo mais não tem como não ser uma opinião".

O caso acima aconteceu em uma aula de Sociologia em uma turma de 3º ano do ensino médio e será a base para as próximas reflexões. O não entender do aluno C. pressupõe um afastamento e uma desnaturalização daquilo que, supostamente, já estava entendido. O não entendimento do aluno acerca da diferença entre opinião e dados suscita um rol de perguntas complexas: O que são dados? O que é uma opinião? Qual é a linha de fronteira entre um dado científico e uma opinião? O que difere um posicionamento comum de um fato científico? Aliás, há de fato uma fronteira dura entre um e outro? Quem vem primeiro: o dado ou a opinião? Analisamos os dados disponíveis para formar uma opinião ou selecionamos os dados convenientes para embasar uma opinião?

É bem provável que não tenhamos uma resposta imediata a todas essas questões. É bem provável, também, que não exista uma só resposta a todas essas questões. Tampouco, me escalaria à infame missão de desvendar o mistério colocado. Abandonar o posto de professor imitador é também se tornar íntimo da dúvida. Dos projetos em andamento. Das ideias em porvir. Perpassa o caminho de fragilizar verdades estáveis. Como bem aponta Latour, é preferível que escolhamos sempre aquela face da ciência mais ignorante e com o mínimo de ideias possíveis sobre aquilo que se constitui enquanto ciência (LATOURE, 2011). Lembro de quando comecei a frequentar o ensino médio como estagiária. O medo de receber questões que não sabia responder me acompanhava. Era um medo recorrente entre os meus colegas de graduação. "E se alguém me perguntar algo sobre aquele autor e eu não souber responder?"

Neste dia, entretanto, o encontro com a dúvida foi satisfatório. Ruminando o acontecido, lembrei-me de um trecho do primeiro texto que li de Latour, no Ateliê de Ciências Sociais e Ensino:

*"«Ah», suspira o sujeito tradicional, «Se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, libertado de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo». «À sério?», responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, «para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais*

*controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças". (LATOURE, 2004, página 45)*

Recordo-me do trecho acima pois ele é justamente sobre escolher as controvérsias. Tanto no processo da pesquisa científica, quanto no processo educativo, afinar o olhar e educar a atenção perpassa o exercício de escancarar a controvérsia. E é sobre controvérsias que a pergunta do aluno se refere. Gostaria de destacar ao menos duas: a indicação por parte da professora de sites diferentes para a coleta de dados para cada grupo e meu súbito esquecimento, até então, imperceptível, dos dados apresentados pelo grupo contra a legalização do aborto.

A orientação da professora era afastar-se das opiniões e agarrar-se aos dados. Os dados, entendidos como antônimo das opiniões, tinham a pretensão de serem secos, imparciais e técnicos. Acontece que para cada opinião defendida (seja a legalização ou a criminalização do aborto) havia um dado legitimado e referenciado. Se a intenção do dado é revelar uma resposta uníssona sobre a pergunta posta (MANN, 1968) – legalizar ou não o aborto? – por que para cada resposta possível havia dados disponíveis? Naquela ocasião, o dado deixava de ser uma revelação sobre a realidade posta e assumia o papel de uma ferramenta de persuasão de uma opinião anterior. Não que esta seja a natureza intrínseca de um dado científico, mas naquela aula, o que o aluno percebe é que a fronteira entre dado e opinião estava muito menos delimitada do que nos esquemas e planejamentos das aulas de sociologia "ciência versus senso comum". O dado apresentado poderia ser realocado para diversas modalidades, configurando mais uma feroz controvérsia do que um fato estabelecido<sup>6</sup>.

A outra controvérsia, escancarada por meio das poucas palavras do aluno C., tratou de desestabilizar o meu papel enquanto produtora de dados científicos – já que eu habitava a sala enquanto uma pesquisadora, ou, como comumente se diz nos círculos acadêmicos, eu estava realizando a coleta dos dados, anotando tudo em meu diário de campo. Por que é então que em meus escritos pouco se tinha acerca dos argumentos apresentados pelo grupo a favor da criminalização do aborto? Antes de ser uma falha de pesquisa, essa incoerência se apresenta muito mais enquanto possibilidade de uma reflexão acerca da própria pesquisa científica<sup>7</sup>.

Também Latour (2011) alerta que a oposição entre ciência e retórica não é assim tão óbvia. Ao contrário de uma ciência que não se dobra a opiniões, o autor se aproxima de uma ciência que busca estratégias para ser mais forte do que um monte de opiniões. O dado precisa mesmo é resistir. Retomar a controvérsia é se enveredar pelo caminho da retórica. A controvérsia se estufa. Ao desestabilizar o estabilizado, ela exige a ênfase das diferenças presentes, a associação do maior número possível de aliados, a reexecução, enfim... (LATOURE, 2011). É justamente na aula de Sociologia, em uma escola pública do ensino básico, onde a relação entre ciência e sociologia ainda não é estabilizada, que as definições de ciência e pesquisa científica foram postas para jogo; processo indispensável para o fortalecimento da capacidade de resistir às ciências sociais

**6** Controvérsia é um termo empregado de acordo com as definições de Latour (1998).

**7** BORGES *et. al.* (2012) traça uma discussão com seus alunos do PIBID através de seus escritos de campo, onde muitas situações eram encerradas como senso comum. Assim, os "erros" de pesquisa são vistos como potenciais reveladores de controvérsias implícitas.



enquanto disciplina legítima.

## ALINHAVANDO CIÊNCIA

“Sexta feira. 15 horas. Quem quisesse encontrar algum dos 24 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Sociologia poderia se dirigir à sala 2054 da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Lá é o lugar onde a equipe se reunia semanalmente para traçar projetos de atuação pedagógica em algumas escolas estaduais de Belo Horizonte. Se aproximava da Semana da Consciência Negra. Foi quase instantâneo a constatação de que este seria um ambiente perfeito para uma atuação interessada dos bolsistas acerca do tema da raça no Brasil. Começa então uma rodada de sugestões de ideias para a construção de aulas ou outras atividades pedagógicas.

A coordenadora do projeto sugere a utilização de dados estatísticos para evidenciar a dimensão drástica do racismo no Brasil. Entretanto, alguns apontamentos são feitos. Uma bolsista negra pontua a importância de extrapolar as discussões de opressão de raça e mobilizar elementos de pertencimento e valorização à cultura negra brasileira. Um outro aluno, também negro, aponta a importância de ir além dos dados estatísticos, trazendo manifestações artísticas e relatos de pessoas. E acrescenta: “às vezes essas coisas sensibilizam mais que os dados em si.”

O caso narrado acima ocorreu em uma das reuniões semanais do PIBID, programa que auxilia a formação de professores. Pensando próximo aos pibidianos que reivindicavam a utilização de outros meios para além de evidências científicas para a aula de Sociologia, a defesa é de que a explicitação de fatos científicos não é uma via de mão única para a prática educativa sociológica. Ao contrário, no caso narrado acima, os dados científicos são manejados a favor de uma abordagem mais sensível. Não que sejam descartados. De maneira alguma. Tanto a coordenadora do projeto, quanto os pibidianos possuíam disponíveis os dados científicos que comprovam a urgência de uma aula sobre Raça no ensino médio. O dilema relatado girava em torno de uma outra questão: será a explicitação, nua e crua, desses dados o melhor caminho a seguir?

Para os professores em formação que protagonizaram a conversa, outras preocupações estavam em jogo no planejamento da aula para além da oferta de dados referenciados sobre o racismo no Brasil. Era preciso, de acordo com suas próprias palavras, sensibilizar. A sensibilização é o processo pelo qual um novo mundo é articulado. Para Bell Hooks (2017), o processo educativo comporta a dor de enxergar as coisas que antes estavam escondidas. Dessa forma, se sensibilizar com algo é habitar um novo mundo. E a sensibilização só se espalha através de um traço igualmente sensível.

Os pibidianos, também negros(as), precisavam de um plano de aula que não encerrasse a negritude nas estatísticas do racismo. Era preciso uma abordagem que se preocupasse com a maneira como esses dados chegariam até os alunos, majoritariamente

te negros(as). Para Alves (2015), a ciência nasceu da desconfiança dos sentidos. Na história narrada acima, a proposta apresentada é que a ciência confie na sensibilidade para dar conta da complexidade que é a temática racial. Para isso, ela precisaria se aliar a outros campos da vida, no caso, a arte e os relatos falados.

Rubem Alves, caminhando “Entre a Ciência e a Sapiência”, alerta:

*Há muita coisa no mundo, muita coisa mesmo, que as redes dos membros da confraria (aqui fazendo alusão à academia científica) não conseguem pegar. São criaturas mais leves, que exigem redes de outro tipo, mais sutis, mais delicadas. E, no entanto, são absolutamente reais. (ALVES, 2015, p. 85)*

Também Manoel de Barros disse algo na mesma direção: “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.” (BARROS, “s.d”). Assim como a rede dos membros da confraria de Alves pegam coisas maravilhosas, é também necessário classificar e nomear os órgãos de um sabiá. Ainda assim, estar atento às “coisas que a rede não pega” e sentir os encantos do canto do sabiá é igualmente importante. O processo educativo caminha por ambos os lados. Por vezes, a educação quer ir além das fronteiras da razão. Rubem Alves aposta tanto nessa ideia que, para o autor, o projeto nacional de educação deve ser “semear os sonhos de beleza que se encontram no nascedouro de um povo.” (ALVES, 2015, p. 6), sendo que “[...] sonhos não moram em argumentos ou razão. Sonhos moram nas imagens e na poesia.” (Ibid, p. 21).

A partir desse caso, podemos pensar o(a) professor(a) de Sociologia como quem se engaja com a sensibilização. Isso significa ocupar um posto que não se limita à imitação do mundo ou à tradução dos enunciados científicos acerca da realidade (HAYASHI, 2011). Sob esta ótica, a tripla hierarquia (cientistas – docentes – alunos) simplesmente não faz sentido, pois a atuação docente não se encerra nem na assimilação de verdades estabelecidas, muito menos na transmissão de conteúdos prontos.

Larrosa (2002) aponta uma oposição recorrente no campo pedagógico que trata dos embates entre uma concepção de educação como ciência aplicada ou como práxis política. Na primeira, os professores são “sujeitos técnicos” que “aplicam as tecnologias” produzidas pelos cientistas. Na segunda, os professores são “sujeitos críticos” comprometidos com a prática e que trazem consigo diversas “estratégias reflexivas”. Como um *doutor bugiganga*, o professor comprometido com a prática lança mão de diversos dispositivos, conciliando músicas, dados científicos, jogos, exercícios teatrais, manifestações artísticas várias, ditados, conversas, relatos orais, entre outros. A prática docente alinhava o saber científico com outras esferas da vida, redesenhando e brincando com as linhas divisórias que separam ciência, arte, vida, sentidos e educação.

## FAZ MUITO TEMPO QUE NÃO FAÇO PESQUISA

Era manhã de sexta feira. Como de praxe, perdi a linha 9502 por questão de segundos.

A menos de 50 metros do ponto, assisti, novamente, o ônibus seguir o seu destino sem que eu estivesse dentro. Corri desesperada, como sempre, e cheguei a sentir o cheiro da fumaça de escape, mas, ainda assim, não adiantou. De fato, eu perdi o ônibus. Mas era sexta-feira e, de qualquer forma, eu sempre perdia o ônibus. Acredito em antipatias instantâneas. Há certas relações que serão sempre conflituosas. E o ônibus da linha 9502 das 6:30 da manhã tinha antipatia da minha presença. Paciência. Esperei o próximo ônibus ansiosamente. Não havia outro modo.

Por volta das 7:40 da manhã consegui chegar à escola. Devido ao atraso, preferi esperar para entrar na sala do segundo horário, evitando interromper a aula que já acabaria em minutos. Enquanto isso, assistia a zeladora regando cuidadosamente uma flor que acabara de brotar no canteiro frontal da escola. Ela me relatou que estava à espera do seu crescimento, e parecia uma espera feliz, ao menos mais feliz que a minha espera pelo ônibus 9502. Existem infinitas maneiras de executar um mesmo verbo.

Às 7:50 em ponto, me dirigi à sala de 1º ano onde aconteceria a aula de Sociologia ministrada pela professora Isadora, minha supervisora de estágio. Pedi desculpas pelo atraso, cumprimentei os alunos e sentei em uma cadeira no canto da sala. A professora esperou o silêncio e a concentração dos alunos para que pudesse iniciar a aula. Mas essa era uma espera um pouco mais ativa do que a minha espera pelo ônibus e a espera da zeladora pelo desabrochar da flor. Era preciso que Isadora convocasse o silêncio. “Gente! Vamos lá!” A turma permaneceu agitada por mais algum tempo – típico de manhã de sexta-feira – mas, em minutos, cedeu ao pedido da professora.

Isadora apresenta uma proposta de trabalho que ela havia elaborado. O trabalho consistia na construção de uma pesquisa por parte dos alunos. Para isso, cada grupo deveria elaborar uma questão de pesquisa e procurar respondê-la por meio da aplicação de questionários e entrevistas na própria escola. O tema ficou a critério de cada grupo e a professora auxiliaria o processo durante as aulas. É aí que Isadora se dirige a mim e, humildemente, solicita uma ajuda. Ela explica: “Faz muito tempo que não faço pesquisa”. Precisava de ajuda para relembrar os termos e as etapas das pesquisas. Relatou que estava tão ocupada que ainda não havia revisado tudo isso.

Isadora orientou, então, aos alunos que se agrupassem em cinco de uma vez para o início do trabalho. Durante o agrupamento, a professora sente falta de um aluno da turma e decide investigar: “Gente! Alguém tem notícias do Tyrone? Você tem, fulana? Sabe o que aconteceu?” Minutos depois, os alunos já começavam a mapear os temas para o trabalho, fazendo com que diversas pautas surgissem na sala de aula. Alguns adolescen-

tes perguntam: “Professora, você é a favor da legalização da maconha?” Vários alunos emitem suas opiniões. Seja a favor ou contra. As falas são proferidas ao mesmo tempo em um vai e vem de informações. A professora resolve intervir e inicia novamente outro processo investigativo: “Ô turma! E se a gente fizesse um debate sobre isso? Tem interesse? Vocês acham que seria legal?” Ali pensei, novamente, que existem infinitas maneiras de executar o mesmo verbo.

O caso acima aconteceu em uma turma de 1º ano do ensino médio na escola Tereza de Benguela. É possível notar a insegurança da professora em relação à pesquisa científica, de modo que ela precisaria encontrar uma brecha em sua agenda ou uma ajuda externa para encontrar a pesquisa científica. É de Isadora a função de ensinar àqueles alunos o que é a pesquisa científica, ou ainda, se seguirmos a concepção da educação como ciência aplicada, é função da professora aplicar mecanicamente as tecnologias científicas (LARROSA, 2002). Ainda assim, Isadora não se sentia íntima da ciência. Havia uma insegurança, uma dúvida, daquelas que mais afastam que instigam.

Todavia, a professora aciona, constantemente, diversos mecanismos de investigação permanente do seu campo de trabalho. Isadora desenha outras maneiras de pesquisar o campo, outros modos de executar o verbo. Durante aquela aula, sua posição enquanto docente a instiga a descobrir o que havia acontecido com o aluno Tyrone, que há algum tempo não comparecia às aulas. Era latente também observar qual era o nível de interesse e entusiasmo da turma com um possível debate sobre a legalização da maconha. Tanto a ausência de Tyrone, quanto o súbito levantamento da temática da criminalização das drogas não estavam previstos no planejamento da aula que a professora havia preparado. Ao contrário, eram questões imanentes, inesperadas. No entanto, a sua atuação em sala de aula havia de ser feita em consonância aos eventos imprevisíveis.

Há muitas similaridades entre esse fazer docente e o fazer investigativo etnográfico. A professora, íntima do campo, era capaz de perceber diferenças sutis. Essa intimidade, desenvolvida por meio de uma prática diária, desemboca em uma percepção sensível aos acontecimentos do campo de atuação. Schweig (2019), ao traçar paralelos entre a prática educativa e a prática etnográfica pontua que estas se dão a partir de um “viver ‘atencionalmente’ com as pessoas com quem se pesquisa e se aprende” (SCHWEIG, 2019, p. 138). Isadora mobiliza, então, um conhecimento específico, entranhado em um corpo articulado pela prática, capaz de reconhecer as diferenças presentes na sala e manejar os acontecimentos inesperados. Não se trata de um conhecimento menor ou simplificado. Mas sim de um conhecimento diferente, ancorado em outras bases (NÓVOA, 2017).

Devido a problemas latentes dos cursos de licenciatura, pouco se faz ou se diz sobre formação continuada de professores, o que impede uma sistematização relevante desses saberes construídos (NÓVOA, 2017). Todos esses conhecimentos são, então, alocados no campo inócuo da intuição. Sendo assim, é compreensível que o professor da educação

básica se sinta distante do universo científico. Se ciência é investigação diária, não é isso o que faz a professora em sala de aula, diariamente, experimentando novos métodos, acompanhando as mudanças dos alunos, conhecendo o mundo que habita? Dessa forma, não é absurdo pensar que o corpo que habita a escola faz ciência.

## CONCLUSÃO

Diversas concepções de ciência e educação apontam o processo educativo ou comunicativo como mera aplicação de técnicas, imitação do mundo ou tradução de verdades estabelecidas (LARROSA, 2002; FREIRE, 1987; HAYASHI, 2011). Por esta via, a atuação docente se limitaria à imitação e transmissão de verdades emitidas pela Ciência. O presente artigo procurou demonstrar que o processo educativo perpassa outros caminhos: o do escancaramento das controvérsias, o da articulação da ciência com diversos outros campos da vida e, por fim, a produção e mobilização de conhecimentos próprios da prática docente.

A educação de sociologia carrega consigo uma característica específica. Sua recente inclusão nos currículos e precarização constante criam um cenário de instabilidade onde a relação "Ciência e Sociologia" ainda não se constitui enquanto consenso. Dessa forma, na aula de sociologia, a noção de Ciência se configura muito mais enquanto uma controvérsia. Assim, alguns deslocamentos e estranhamentos de categorias tão reificadas acabam sendo mobilizados neste contexto, o que configura uma potencialidade de problematização da(s) noção(ões) de ciência.

O ensino da disciplina sociológica vai ao encontro, também, da descoberta de outros modos de ensinar ciência. Seu objeto de ensino é, muitas vezes, delicado e sensível, e procura outras abordagens. Nesse processo, a ciência vai sendo alinhavada a outras esferas da vida, como a arte e as experiências individuais. Além disso, outros modos de saber e investigar o campo também são mobilizados por meio da prática docente, abrindo caminho para a legitimação de outros conhecimentos e a concepção de uma ciência que não se separa da educação, mas que, ao contrário, é tecida junto à ela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. (1981), *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (2015), *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. 23. Ed., São Paulo, Edições Loyola.
- BARROS, Manoel. *A ciência pode classificar*. Disponível em: < <https://www.centroloyola.org.br/revista/bagagem/um-poema/1560-a-ciencia-pode-classificar> > Acessado em 07/11/2021.
- BORGES, et. al. (2012), *Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica em sala de aula*. Labes, UFRJ.
- DUMONT, L. (1992), *Homo hierarquicus*. São Paulo, EDUSP.
- FERNANDES, Florestan. (1987), "O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira". São Paulo, *Revista Faculdade de Educação*, 13: 115-142.
- FOUCAULT, M. (1977), "Introdução à vida não-fascista. Preface", in Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica em educação. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.
- FREIRE, Paulo. (1987), *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SOUSA, Cidival Morais de; ROTHBERG, Danilo. Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda. EDUEPB, 2011.
- HOOKS, Bell. (2017), *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo, Ed. WMF Martins Fontes.
- IANNI, Octávio. (2011), *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus*. Campinas, Cad. Cedes. Vol. 31, p. 327-339.
- LAHIRE, Bernard. (2014), "Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?" Fortaleza: *Revista de Ciências Sociais*, 45: 45-61.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona. 2002.
- LATOUR, Bruno. (2011), *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra*. São Paulo, Unesp
- LATOUR, Bruno. (2004), "Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência". *Rev. Body and Society*, 10: 205-229.
- MANN, Peter. (1968), *Métodos de Investigação Sociológica*. Basil BlackWell, Oxford, Inglaterra.
- MORAES, Amaury Cesar. (2011), "Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade". *Caderno Cedes*, Campinas, 31, 85: 359-382, set./dez.
- MOREIRA, Marco. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. Instituto de Física UFRGS, 2010.
- NÓVOA, António. (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente". *Cadernos de pesquisa*, 47, 166: 1105-1133. out./dez.
- PERALVA, Angelina Teixeira, SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. *Revista Espaço Aberto*, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.
- SCHWEIG, Grazielle; et. al. (2020), "Experimentação com desenhos na formação de professores: reflexões a partir do ensino de Sociologia".



