

Universidade Federal Fluminense  
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia  
Departamento de Sociologia  
Graduação em Ciências Sociais

Taynã Martins Ribeiro

Prática docente e formação de professores: experimentações autoetnográficas em um pré-vestibular popular.

Artigo monográfico

Niterói  
2020

Taynã Martins Ribeiro

Prática docente e formação de professores: experimentações autoetnográficas em um pré-vestibular popular.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do grau Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Da Câmara  
Teixeira

Niterói  
2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R484p Ribeiro, Taynã Martins  
Prática docente e formação de professores :  
experimentações autoetnográficas em um pré-vestibular  
popular / Taynã Martins Ribeiro ; Rosana Da Câmara Teixeira,  
orientadora. Niterói, 2020.  
25 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências  
Sociais (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal  
Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia,  
Niterói, 2020.

1. Autoetnografia. 2. Identidade docente. 3. Formação de  
professores. 4. Antropologia e educação. 5. Produção  
intelectual. I. Teixeira, Rosana Da Câmara, orientadora. II.  
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências  
Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD -

Taynã Martins Ribeiro

Prática docente e formação de professores: experimentações autoetnográficas em um pré-vestibular popular.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do grau Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Da Câmara Teixeira (Orientadora)  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata De Sa Goncalves  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof<sup>a</sup>. Me<sup>a</sup> Natália Silva Pereira  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

## **RESUMO**

Este artigo propõe um diálogo entre os campos da antropologia e da educação na forma de uma narrativa autoetnográfica. O texto é fruto de experiências vividas em um curso pré-vestibular popular de Niterói, Rio de Janeiro, e pretende refletir sobre um processo de construção de identidade docente a partir das experiências de trabalho do autor. Este processo ocorreu por meio intelectual, físico e emocional através do encontro com os sujeitos, artefatos e instituições que configuram um espaço formal de educação. Como se dá a relação entre a prática profissional e a construção de uma identidade docente? Como a elaboração de saberes no magistério se relaciona com a prática? Como espaços de educação originados em movimentos sociais podem contribuir para a formação de professores da escola básica? O artigo examina essas dinâmicas a partir de trechos de meu caderno de campo e de imagens produzidas durante um período de aulas remotas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoetnografia; Identidade docente; Formação de professores; Antropologia e educação.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 7  |
| 1. A NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA.....                      | 9  |
| 2. SOCIOLOGIA ESCOLAR: ENTRE DOCENTES E CURRÍCULOS ..... | 12 |
| 3. QUADRO NEGRO, GIZ BRANCO .....                        | 14 |
| 4. VÍRUS, PANDEMIA E TECNOLOGIA .....                    | 19 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                               | 22 |
| REFERÊNCIAS.....   | 24 |

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Figura 1 - Interface da plataforma Whatsapp usada como canal de comunicação durante o período de aulas virtuais.....21
- Figura 2 – Projeção de imagem na plataforma Zoom. À direita, avatares representam parte dos estudantes presentes na “sala de aula virtual”.....22

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda minha experiência enquanto professor de sociologia em um curso pré-vestibular popular da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. A partir de um diálogo entre os campos da antropologia e da educação estabelecerei uma relação entre o processo de construção de uma identidade docente e os encontros ocorridos ao longo do ano de 2020. Encontros estes que se deram com as pessoas (professores, coordenadores, estudantes), artefatos (sala de aula, livro didático, plano de aulas, quadro negro, software de vídeo chamada) e instituições (universidade, curso pré-vestibular) que compõem um espaço formal de educação. Como se dá a relação entre a prática docente e a construção de uma identidade profissional? Como espaços de educação com raízes em movimentos sociais podem contribuir para a formação de professores da escola básica? A análise empírica desse processo é centrada em trechos de meu caderno de campo e em imagens produzidas especialmente durante um período de aulas remotas.

A referência à noção de identidade aqui utilizada é tomada de empréstimo de Sökefeld (1999), para quem as identidades são estruturas de significação socialmente construídas e manifestas individualmente. Vale ressaltar que para o autor cada indivíduo é composto por uma pluralidade de identidades contrastivas, fragmentadas e relacionais, de modo que “só pode haver identidade se houver mais de uma identidade e, neste sentido, a diferença constitui e precede a identidade” (p.417, tradução nossa). Ao falar em “identidade docente” busco refletir sobre a forma como diferentes estruturas mediadoras da sociedade atuam na formação de professores e na consolidação de seus saberes profissionais.

As experiências aqui narradas ocorreram durante as atividades promovidas pelo Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar, instituição que se define pelo encontro de um espaço escolar e um movimento social. Criado na década de 1990, o projeto atualmente ocupa o espaço físico de duas salas de aula cedidas pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense, e busca oferecer uma preparação de baixo custo aos exames de ingresso em universidades públicas à população de baixa renda da região metropolitana fluminense.

Proponho olharmos para o curso pré-vestibular, enquanto ambiente educacional, sob a ótica de um “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996), construído de igual maneira por um conjunto de normas e regras institucionais, bem como pela multiplicidade de sujeitos que o compõem e pelas redes de relações tecidas por estes.



Os estudantes matriculados no projeto são em sua maioria jovens concluintes, ou recém concluintes, do ensino médio, provenientes de escolas públicas e moradores dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Há uma pequena quantidade de estudantes com idades mais avançadas que, por razões diversas, resolveram retomar os estudos após anos afastados de ambientes escolares. Tem-se ainda uma parcela significativa de estudantes que trabalham, estes especialmente atraídos pelo horário noturno das aulas, que presencialmente ocorrem de segunda a sexta-feira, entre às 18:20 e 22:00 horas.

Devido à grande procura de jovens e adultos que buscam se matricular, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar realiza uma seleção de alunos composta por análise de documentos e uma entrevista que é conduzida por seus coordenadores. O principal elemento de triagem neste caso é o fator renda. Após a seleção realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, o processo de matrícula foi encerrado com 70 inscritos, que passariam a partir de então a compor a única turma do projeto. Ao longo do ano outros períodos de inscrição foram abertos visando preencher “vagas ociosas” de estudantes que se afastaram das atividades.

Os coordenadores, em um total de 12, compartilham suas obrigações entre si, de forma a engendrar o que denominam de uma “gestão coletiva”. Uma parcela significativa destes é composta por ex-estudantes do projeto que, ou retornaram após concluírem seus estudos universitários, ou continuam ativos mesmo depois de aprovados no vestibular e enquanto ainda cursam suas graduações – em ambos os casos são sujeitos com considerável tempo de atuação no curso pré-vestibular. Três coordenadores também trabalham como docentes do projeto. Em relação ao total, um número expressivo também atua como docente em escolas de educação básica seja na rede pública ou na rede privada de ensino.

Os professores são essencialmente responsáveis por suas disciplinas de ênfase, e somam ao todo 20 docentes. Especialmente no início do ano de 2020, houve uma renovação no quadro de professores através da qual 8 novos docentes foram incorporados. Os demais possuem tempos variados de participação no curso pré-vestibular. Todos os professores compartilham o fato de serem recém saídos de suas universidades ou mesmo ainda não terem concluído seus cursos de graduação. Uma parcela destes também trabalha em escolas das redes pública e privada de ensino, outra parcela, de proporção similar, não trabalha.

O caráter político do projeto é recorrentemente lembrado por seus coordenadores, que se propõem a construir uma iniciativa de educação popular inspirada nos escritos de

Paulo Freire. Vale destacar ainda que, apesar de sua institucionalização ocorrer na forma de um curso pré-vestibular, o projeto declara ter como objetivo não apenas oferecer para seus estudantes uma via de acesso à universidade pública, mas também formar politicamente todos aqueles que o compõem, sejam eles estudantes, professores ou coordenadores (TAVARES e LISBOA, 2020).

Desde o início da década de 1990 a capital fluminense e sua região metropolitana vêm assistindo a um aumento significativo de iniciativas similares, estas enquadradas por muitos autores como pertencentes a movimentos sociais que lutam pelo direito à educação (NASCIMENTO, 2002). O aumento da quantidade desses espaços foi acompanhado pelo aumento do interesse de pesquisadores pelo assunto que, apesar de produzirem diversificadas análises sobre a temática, pouco discutiram as possíveis contribuições dos Pré-vestibulares Populares para o aperfeiçoamento da prática dos docentes que neles se encontram. Qual seria então a contribuição que espaços de educação como estes podem exercer na construção de saberes docentes e na formação de professores da escola básica? Este trabalho se propõe a contribuir para a discussão.

A estratégia metodológica adotada aqui é a da autoetnografia. Vale ressaltar que o que apresento é fruto de minha experiência enquanto docente de sociologia do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar, mas também, e principalmente, do que dela foi partilhado com outras pessoas, com artefatos e instituições.

O artigo está estruturado em cinco seções: em um primeiro momento, busco analisar os sentidos e significados do fazer autoetnográfico ao estabelecer um diálogo entre esta forma de narrativa e o movimento pós-moderno em antropologia; em seguida, passo ao exame do atual contexto da sociologia escolar em relação aos docentes e currículos da escola básica brasileira; as duas sessões seguintes são compostas por reflexões acerca de minha experiência enquanto docente de sociologia de um pré-vestibular popular; por fim, uma última seção traz considerações sobre o processo de construção de identidade e saberes docentes.

## A NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA

Ellis e Bochner (2000) definem a autoetnografia como um gênero reflexivo de pesquisa e escrita capaz de conectar experiências pessoais a estruturas sociais. A negação da neutralidade do pesquisador, o destaque da narrativa pessoal e a escrita reflexiva seriam algumas de suas principais características. Nas palavras de Santos

(2017, p 221), “o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa”. Enquanto mecanismo de produção de conhecimento, a autoetnografia é, portanto, tanto meio quanto objeto de pesquisa.

A autoetnografia é marcadamente caracterizada pelo movimento pós-moderno em antropologia<sup>1</sup> e pela problematização da relação pesquisador/objeto dele resultante. De seu interior emergiram questionamentos éticos e políticos em relação ao fazer antropológico, reflexões acerca da escrita como fundamento deste, e uma reconfiguração da experiência etnográfica responsável por contrastar perspectivas de mundo.

A década de 1980 marcou uma virada hermenêutica da disciplina antropológica e o surgimento de um “paradigma do simbólico” que estabeleceu os parâmetros de sua pós-modernidade. Através dos debates de autores como Clifford Geertz e Marilyn Strathern, a etnografia ganha ainda mais relevância como método fundante e fundamental de análise, e o processo de escrita se sobressai enquanto meio de produção de saberes. “Situá-los”, comenta Geertz (2008, p. 10), “eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal [...] tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico”.

Em suas análises sobre antropologia e cultura, Geertz problematiza a própria ciência antropológica e lança questões sobre o que consideramos seus “dados” de pesquisa. Segundo o autor, “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (p. 10), de forma que caberia ao antropólogo a missão de “explicar explicações”. Tal máxima destaca uma pretensa incompletude e inexatidão da produção antropológica, no sentido não de inviabilizá-la enquanto ciência, mas sim de reforçar seu caráter essencialmente interpretativo, no qual a produção de conhecimento deve resultar em uma “descrição densa” da realidade social.

A ideia de uma realidade social passível de ser descrita com densidade ganha consistência ao considerarmos a produção de cultura humana através de uma noção

---

<sup>1</sup> O pós-modernismo em antropologia tem entre suas características a crítica ao texto etnográfico clássico, produzindo reflexões sobre seu contexto de produção, os recursos retóricos adotados na escrita e a influência das subjetividades da autoria nas análises realizadas.

semiótica. Enquanto “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (p. 10), a cultura é percebida então como um contexto, um verdadeiro “texto” escrito de “ações”. A etnografia recebe o *status* de uma “ficção”, algo construído através do encontro entre o pesquisador e seu objeto de estudo. “O que faz o etnógrafo?”, questiona Geertz. “Ele escreve”, conclui (GEERTZ, 2008, p. 14). Tal questionamento ressoa de forma potente ao reorganizar o fazer antropológico e dar relevância ao processo de escrita para a produção de conhecimento.

A capacidade de interferência do processo de escrita e de estratégias narrativas como forma de recolocar problemas antropológicos é assunto extensamente debatido por Marilyn Strathern (2014). “Preparar uma descrição requer estratégias literárias específicas, a construção de uma ficção literária persuasiva”, comenta a autora (p. 174). Nesta perspectiva, destaca-se a potência do arranjo das ideias adotado pelo pesquisador visando sua transmissão, de sua própria “composição interna, da organização da análise, da sequência em que o leitor é apresentado aos conceitos, da forma como as categorias são justapostas ou os dualismos revertidos” (p. 174).

A dimensão analítica exposta até aqui nos abre a possibilidade de refletir sobre as próprias condições subjetivas de autoria em antropologia. Assim como os textos e sua dimensão literária, o contexto de escrita torna-se também objeto de análise. Os horizontes abertos por uma perspectiva pós-moderna ressaltam a importância mediadora da ciência antropológica. Nesta, os pares escritor/leitor e pesquisador/objeto cruzam fronteiras em um movimento de mútua influência. A antropologia reflexiva vê a produção como resultante de um diálogo, no qual “o objet(iv)o é uma produção conjunta” (STRATHERN, 2014, p. 194).

Ao destacar as similaridades entre a etnografia e a autoetnografia, Reed-Danahay (1997) ressalta que esta, enquanto texto/método, tem como objetivo transcender perspectivas de análise exclusivamente individuais ou sociais, devendo, isto sim, referendar ambos de modo simultâneo. Ainda segundo a autora, os estudos neste campo têm se dividido em dois sentidos: de um lado, àqueles que praticam uma espécie de “etnografia nativa”, ou o estudo, por parte do pesquisador, de seu próprio grupo social; de outro, os que produzem “autobiografias etnográficas”, ou narrativas pessoais nas quais se sobressai o interesse etnográfico. Ao tentar superar esta dicotomia, Reed-Danahay (1997) ressalta que a produção autoetnográfica deve envolver,

necessariamente, uma relação entre *self* e sociedade, e a define como: “uma forma de autonarrativa que coloca o *self*<sup>2</sup> dentro de um contexto social” (p. 9, tradução nossa).

## SOCIOLOGIA ESCOLAR: ENTRE DOCENTES E CURRÍCULOS

Esta pesquisa é fruto de experiências e encontros ocorridos em um espaço formal de educação. Sua motivação nasceu de um estranhamento causado pela construção de uma nova identidade quando, enquanto cursava o mestrado em antropologia, com especial interesse por reflexões que envolvem o fazer etnográfico, passei também a atuar como docente. O trabalho de campo ocorreu em paralelo à produção de análises sobre as experiências vividas na condição de professor de sociologia em um Pré-Vestibular Popular. O campo se deu, fisicamente, na cidade de Niterói e, virtualmente, no Rio de Janeiro, onde resido – já que, por circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19 ocorrida em 2020, parte das aulas foi realizada remotamente.

Quando se pensa em ensino de sociologia no Brasil, uma das primeiras considerações que saltam à mente é a busca por legitimidade de uma disciplina com longo histórico de intermitências no currículo escolar. Desde a entrada em vigor da Lei Federal nº 11.684, em junho de 2008, que tornava obrigatório o ensino de sociologia nas três séries do ensino médio, temos acompanhado uma crescente reflexão sobre o assunto que vem traçando os caminhos de uma ciência que se constrói enquanto disciplina escolar.

Silva (2010) faz referência ao fim do século XIX como um momento de primeira entrada da disciplina no ambiente escolar brasileiro. Através de iniciativas pontuais de nomes influentes da política nacional, como Ruy Barbosa e Benjamin Constant, a sociologia passaria então a ocupar seus primeiros espaços em grades escolares. Mas seria apenas no século XX, entre as décadas de 1920 e 1940, que pudemos acompanhar uma verdadeira institucionalização e sistematização de seus saberes, que ganhariam espaço nas Escolas Normais e na Escola Secundária (p. 20).

A presença em ambientes educacionais seria uma das responsáveis por um primeiro grande movimento organização e consolidação do conhecimento sociológico no Brasil, refletindo na produção de livros didáticos e na criação de faculdades e universidades voltadas para a formação de professores na área. As décadas seguintes, porém, foram marcadas pela diminuição do espaço da sociologia escolar e,

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

paralelamente, por sua consolidação enquanto campo de pesquisa acadêmica (SILVA, p. 21). Conjuntura que voltaria a se modificar apenas nas décadas de 1980 e 1990, em nível estadual, e nos anos 2000, em nível federal, com a reinserção da disciplina nos currículos de nível médio e entre os conteúdos cobrados nos exames de admissão em universidades. Mais recentemente, novas legislações alteraram este cenário e trouxeram um novo horizonte ainda incerto para a disciplina.

Ao examinar propostas de ensino da sociologia escolar presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia, documento dirigido a docentes da disciplina, Moraes e Guimarães (2010) destacam os eixos sobre os quais esta buscou se ancorar em anos recentes. Dois seriam os princípios norteadores para a organização curricular da disciplina: o estranhamento e a desnaturalização (p. 46). O primeiro faz referência a competência do aluno em colocar-se em posição de distanciamento com relação a sua realidade próxima, assim sendo capaz de questionar fatos normalizados; o segundo princípio se refere à capacidade do estudante em desnaturalizar fenômenos sociais através de sua contextualização, rejeitando a existência de fenômenos a-históricos e, desta forma, afirmando a possibilidade da ocorrência de transformações na realidade social.

Em termos metodológicos, três princípios norteadores são indicados: o conceito, o tema e a teoria (MORAES E GUIMARÃES, 2010, p. 48). O trabalho em sala de aula com conceitos permitiria o domínio por parte dos estudantes de um vocabulário sociológico voltado para a definição de fenômenos sociais; o trabalho com temas, por sua vez, possibilitaria uma maior aproximação dos conteúdos da disciplina com o cotidiano dos estudantes, estimulando assim a participação mais ativa por parte destes; já o estudo das teorias seria acompanhado por um esforço de sistematização do conhecimento sobre realidade social. Ainda em relação à organização da prática docente em sociologia, os autores destacam a necessidade de um esforço por parte do professor para “*traduzir* o conhecimento sociológico” – muitas vezes oriundo de discussões acadêmicas - “em conhecimento adequado ao Ensino Médio, utilizando linguagem interessante e acessível a estudantes que estão iniciando no estudo da disciplina” (p. 50).

Em relação ao campo acadêmico, Handfas (2011) destaca que, apesar de ainda incipiente, o debate sobre o ensino de sociologia tem ganhado força em anos recentes, o que vem contribuindo para a consolidação deste campo temático. Bodart e Cigales (2017), ao analisar a produção acadêmica sobre o tema entre os anos de 1993 e 2015, constatam um aumento recente significativo na quantidade de pesquisas, especialmente

oriundas de programas de pós-graduação, responsável por fomentar um movimento de preenchimento de lacunas históricas na discussão acadêmica sobre a sociologia escolar. A esse aumento os autores atribuem iniciativas a nível federal como a Lei 11.684/2008 e a inclusão da sociologia nas ações do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outras (p. 274).

Apesar dos avanços recentes, dados mostram que a intermitência histórica da disciplina também produziu efeitos na composição de seus atuais quadros docentes. A partir de dados do MEC/INEP e de levantamento próprio, Bodart e Silva (2016) traçaram um perfil do professor de sociologia no Brasil segundo o qual a maior parcela destes seria composta por mulheres, oriundas de instituições públicas de ensino superior, sem formação específica (licenciatura em ciências sociais ou sociologia) e sem formação complementar (especialização, mestrado ou doutorado). Apenas 11,5% dos docentes que lecionam a disciplina sociologia possuem formação na área, contra 19,8% de licenciados em história e 13,8% em pedagogia (p. 214).

Estes dados sinalizam parte do longo caminho ainda por percorrer até a consolidação da sociologia escolar e refletem o quanto de seu histórico de intermitências afeta seu presente.

#### QUADRO NEGRO, GIZ BRANCO

É em uma sala de aproximadamente 40 metros quadrados onde ocorrem as aulas presenciais do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. O ambiente é composto por carteiras perfiladas; uma “mesa do professor”, conjunto de cadeira e bancada alguma coisa maior que as demais; um quadro negro; um pequeno armário metálico onde se acomodam as caixas de giz branco; dois ventiladores de teto (inutilizados); e dois aparelhos de ar-condicionado. Listras horizontais em tons pastéis compõem as paredes e circundam o ambiente. As janelas, altas, no estilo basculante, não permitem uma visão do exterior.

Quando adentrei o espaço pela primeira vez não conhecia os demais presentes, os estudantes. Nunca havíamos nos encontrado antes daquela quinta-feira de fevereiro. Nossa diferença geracional não é das maiores (de fato tenho menos idade que uma parcela dos alunos). Mas algo em minha presença, em parte por conta de minhas vestimentas, de meus gestos, da porção da sala que passei então a ocupar, bastou para que minhas primeiras palavras, “boa noite”, recebessem uma mesma resposta coletiva:

“boa noite, professor”. A seguir, e sem mais, a configuração espacial de uma aula estava posta. O professor, sentado em “sua” mesa, ou de pé no pequeno espaço entre o quadro negro e as carteiras, e os alunos, sentados em fila.

Estávamos dando início ao primeiro de um total de 30 encontros ocorridos ao longo do ano e terminados nas vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Começávamos já com uma semana de atraso, pois na semana anterior, quando as atividades deveriam ter se iniciado, as aulas foram canceladas por conta de fortes chuvas que tornaram inviável qualquer deslocamento pela região central de Niterói – em ocasiões como estas o edifício onde se dão as aulas se torna, literalmente, uma ilha.

Nosso primeiro encontro consistiu em uma série de apresentações nas quais nós, estudantes e professores, passamos a nos conhecer melhor, e a conhecer também os conteúdos exigidos pelos exames de admissão quando o assunto é sociologia. Parte dos alunos possuíam dúvidas acerca das datas e dos processos burocráticos das seleções que pretendiam realizar, e aproveitamos o dia para nos organizar coletivamente. Estávamos a uma semana do carnaval, quando o ano letivo recém-iniciado sofreria sua primeira pausa, e optei por introduzir os conteúdos programáticos apenas na sequência, quando de fato passaríamos a ter encontros semanais durante um período consistente.

Sendo responsável pela primeira disciplina das quintas-feiras, com início programado para as 18:20 e término para 19:10 horas (seguido por literatura, biologia e química), logo pude ter contato com um primeiro desafio: a heterogeneidade do horário dos estudantes. Parte destes enfrenta uma dupla jornada na qual saem de seus empregos diretamente para o curso pré-vestibular, sendo expostos a toda sorte de precariedades quando o assunto é mobilidade urbana em uma cidade como Niterói. Exigir pontualidade seria o mesmo que impedir o acesso de uma parcela significativa da turma. Seguimos como que através de um conta gotas, com o grupo aos poucos se completando.

Avançamos em meio a uma atmosfera de otimismo e entusiasmo em todo o projeto. Entre os alunos, a sensação de estarem ativamente trabalhando em seus objetivos, novas amizades se formavam, muitos adentravam o espaço de uma universidade pública pela primeira vez; os professores iniciavam o trabalho detalhadamente planejado; e os coordenadores acompanhavam o caminhar da iniciativa sobre o qual dedicam considerável esforço.



Em uma sala próxima encontravam-se os coordenadores. Trata-se de uma sala de aula adaptada para funcionar como sala dos professores/coordenação. Nela os professores podem aguardar o horário de suas aulas ou repousar quando terminada uma. É nesse espaço onde ocorrem ainda as reuniões de equipe e os coordenadores realizam seus afazeres diários, como receber alunos e realizar matrículas.

Não podemos entender o conjunto de relações estabelecidas no curso pré-vestibular sem considerar os múltiplos “projetos” que as atravessam. Faço uso da noção de Gilberto Velho (2013) para me referir a um processo de individualização composto por um conjunto de ações orientadas por um objetivo prévio. Vale ressaltar que um projeto não se limita ao nível das subjetividades:

“O projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, é potencialmente público. Sua matéria-prima é cultural e, em alguma medida, tem de ‘fazer sentido’, num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado” (VELHO, 2013, p. 88).

Dessa forma, podemos afirmar que um projeto, mesmo que responsável por um processo de individualização tem bases culturais e socialmente partilhadas. Velho ainda faz uso do termo “campo de possibilidades” (p. 88) para exprimir os limites sociohistóricos sobre os quais um projeto estabelece suas raízes e se constrói.

Isto posto, observamos que as motivações que unem estudantes, professores e coordenadores, por mais que pertençam a diferentes projetos individuais, encontram um eco comum no espaço do curso pré-vestibular. A preparação para os exames de admissão em universidades públicas une a todos, mas os sentidos concedidos às provas e ao caminho percorrido até elas adquirem um caráter individual.

O desejo de construção de uma carreira profissional ou de estabilização financeira (aspectos que podem convergir, ou não) compõem alguns dos mais comuns projetos entre os estudantes, e nesses casos um bom desempenho nos exames de admissão se mostra fundamental. Mas há casos que se destacam dos demais, como o de uma estudante de meia idade que, uma vez viúva, resolve (re)construir uma identidade através dos estudos, estudos estes que previamente haviam sido censurados pelo marido falecido. Neste caso, arrisco-me a concluir que a pontuação final nas provas perde relevância.

O caráter político da empreitada faz parte do discurso da maior parte dos professores que integram o curso pré-vestibular. Sem me estender na discussão sobre o

caráter eminentemente político do ato de ensinar, me refiro aqui ao fato de a participação ativa em um movimento social que se propõe uma contribuição na luta pelo direito à educação pública e gratuita compor os projetos de uma parcela razoável dos docentes. Mas há uma outra dimensão também partilhada por estes. Quando passei a integrar os quadros da iniciativa na condição de docente voluntário de sociologia, um dos impulsos que me moviam era a busca por um espaço no qual a prática profissional poderia ser experienciada. Tal impulso nos ajuda a entender, inclusive, o fato de espaços de educação semelhantes atraírem uma significativa parcela de professores em início de carreira.

Tendo como eixo norteador os conteúdos exigidos pelos exames de admissão para as universidades, temos na condição de docentes, total autonomia para construir nosso plano de aulas, selecionar temas, conceitos e teorias, optar por metodologias ou dispositivos didáticos, enfim, temos autonomia para tornar o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar um verdadeiro espaço de experiências pedagógicas.

Faço uso do termo experiência não apenas como algum experimento através do qual um sujeito testa hipóteses, mas também, e principalmente, como um processo por meio do qual sujeitos se transformam (BONDÍA, 2002). Bondía define uma noção de experiência pertencente ao campo das subjetividades individuais, em uma dimensão particularizada e pessoalizada, apta a produzir saberes desde que o sujeito da ação esteja aberto a tanto. O saber da experiência, para o autor, é aquele que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27). Desse modo, a experiência adquire o caráter de “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (p. 28).

Muitos autores já debateram a fundamental relação entre a prática docente e a construção de saberes profissionais, a exemplo de Maurice Tardif (2000), que defende a existência de saberes próprios ao magistério que são mobilizados e construídos apenas em situações de trabalho. Ao propor uma “epistemologia da prática profissional” de professores, definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.10), Tardif concentra suas atenções em situações concretas de ação em busca das exigências materiais, intelectuais e emocionais da docência que apenas um contexto real de trabalho produz.

Não se trata aqui de negar ou ignorar a relevância do conhecimento elaborado por acadêmicos da área da educação ou àqueles incorporados pelas licenciaturas nos professores em formação, mas sim de ressaltar uma dimensão igualmente relevante para a formação para o magistério. Handfas e Teixeira (2007) nos mostram como as licenciaturas oferecem uma estrutura fundamental na formação docente, responsável inclusive pela aproximação do professor em formação do ambiente escolar por meio dos estágios institucionais, que as autoras designam como verdadeiros ritos de passagem. Mas há um saber-fazer que envolve um sem-número de possibilidades inseridas em contextos de ação, que influenciam diretamente na qualidade do trabalho realizado, e que apenas a experiência prática é capaz oferecer ao professor.

Quando as condições materiais de exercício da docência passam por um rápido processo de transformação - como é o caso da imposição, sem aviso prévio, do ensino remoto por conta de adequações às medidas de distanciamento social, ocorridas ao longo de 2020 -, muitos profissionais com extensa formação e décadas de experiência passam a ser desafiados com problemas até então desconhecidos, sendo forçados a desenvolver habilidades que até então não possuíam.

Se admitirmos que ao professor “experiente”, mas desprevenido, é necessário um esforço extra de adequação a softwares e hardwares de aparelhos tecnológico em momentos onde a realidade educativa se torna, sobretudo, virtual, o mesmo se aplica ao professor novato em meio aos artefatos materiais que compõem o ato “regular” de ensinar. Livro didático, plano de aulas, quadro negro, giz branco, entre outros artefatos que envolvem o ato de ensinar, possuem em comum o fato de exigirem não apenas um conhecimento instrumental de suas utilidades, mais sim um saber-fazer específico na medida em que empregados na qualidade de mecanismos de transposição didática.

2020 foi um ano particularmente desafiador para o magistério. A disseminação mundial do vírus SARS-CoV-2, e as subsequentes tentativas de conter a doença causada por este (COVID-19), exigiram dos profissionais uma rápida adaptação. O principal caminho adotado por diferentes sociedades ao redor do mundo para lidar com a situação de pandemia, a adoção de medição de distanciamento social, modificou radicalmente as condições de trabalho dos professores. Escolas e universidades tiveram suas portas temporariamente fechadas, mas os “anos letivos” foram mantidos. Como seguir com as aulas sem uma “sala de aula”? Como interagir com os estudantes e manter relações estando fisicamente distante? Como trabalhar os conteúdos programáticos através das

interfaces de aparelho tecnológicos? Essas e muitas outras questões exigiram dos docentes rápidas respostas em um curto espaço de tempo.

## VÍRUS, PANDEMIA E TECNOLOGIA

Assim como todo o sistema educativo brasileiro, o Pré-Vestibular Pedro Pomar teve suas atividades diretamente afetadas pelas medidas de contenção da circulação do coronavírus. Iniciamos nossas aulas presencialmente em fevereiro e, sete semanas depois, fomos obrigados a parar. Ainda longe de cumprirmos metade das aulas previstas (7 de um total de 30), recebemos a notícia de que a Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense fecharia as portas e, portanto, qualquer atividade presencial estaria suspensa. Naquele momento ainda não sabíamos se as aulas presenciais poderiam retornar ao longo do ano, o que de fato não ocorreu.

A paralisação se tornou eminente na semana que a antecedeu, mas as incertezas em relação ao ano letivo dificultavam o planejamento do que seria feito a seguir. Os estudantes teriam condições de acompanhar as aulas de modo remoto? As datas dos exames de admissão nas universidades seriam mantidas? Seguiríamos sem resposta para última questão por cerca de quatro meses, dois meses até a suspensão do principal exame (o ENEM, originalmente planejado para ocorrer em novembro), e mais dois meses até a confirmação de uma nova data (definida para janeiro de 2021) – o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi suspenso um pouco antes e teve sua nova data confirmada um pouco depois.

Em busca de diretrizes para lidar com a questão, professores e coordenadores realizaram uma reunião logo na semana seguinte à paralisação. Em formato virtual, discutiu-se as possibilidades do curso pré-vestibular diante do cenário que se formava. Durante o encontro ficara evidente o desconforto dos professores em tocar suas atividades por meio de aparatos tecnológicos, mas também a conformação de assim o fazer caso não tivéssemos outra saída. Questões materiais alimentavam as preocupações de todos: os estudantes teriam acesso a redes de internet e aparelhos tecnológicos que permitissem o acompanhamento das aulas? Eles teriam um espaço em que pudessem se dedicar aos estudos em suas residências? Dúvidas semelhantes eram direcionadas aos próprios professores: teríamos condições de manter atividades no formato virtual? Nossos aparelhos de informática e rede de conexão dariam conta das “aulas online”?

Preocupações antigas com relação à infraestrutura dos espaços de aprendizagem e artefatos tecnológicos adquiriam uma dimensão individual e se multiplicavam: se durante as aulas presenciais havia uma discussão em torno da disponibilização de uma rede de internet no espaço físico do curso pré-vestibular, agora precisaríamos de redes às dezenas, uma para cada estudante e professor. O aparelho de projeção de imagens adquirido meses antes através de significativo esforço financeiro já não tinha função, eram necessários dispositivos com capacidade de executar muito mais funções, para cada componente do curso.

Apesar das incertezas, decidiu-se na reunião de imediato adotar um ensino remoto de forma assíncrona, com o professor produzindo o material pedagógico com antecedência, e os estudantes fazendo o acesso do conteúdo em um momento distinto. Essa diretriz foi mantida por cerca de dois meses, quando as aulas síncronas, com professor e alunos interagindo em uma mesma sala virtual, foram enfim adotadas. Em formulário enviado aos alunos no dia seguinte ao encontro, o tamanho do desafio se tornava evidente: menos da metade dos estudantes matriculados declarou ter condições de acompanhar as aulas de forma remota. Entre os que declararam ter condições de se manter estudando, a maioria absoluta se declarou interessada em aulas virtuais.

“Não se assuste com a turma cheia, você tem que estar preparado para dar aula para dez pessoas depois das férias de meio de ano. A maioria deles desiste antes mesmo das provas”, disse-me certa vez um dos coordenadores antes de eu dar início a uma aula presencial ainda em março. Ao que tudo indica a evasão de estudantes é um problema enfrentado por seguidos anos letivos no projeto, mas acredito que nem mesmo o autor do alerta acreditava estar sendo tão preciso.

Se iniciamos o ano com um total de 70 estudantes inscritos no curso pré-vestibular, dos quais pouco mais de 60 costumavam efetivamente estar presente nas aulas, a transformação da sala de aula física em sala virtual fez com que de imediato o número de alunos diminuísse para 20. Ao longo dos seis meses de encontros remotos a quantidade de estudantes ainda encolheu mais, se estabilizando no montante de 10.

A nova realidade imposta pela disseminação do SARS-CoV-2 alterou radicalmente o modelo de ensino proposto pelo Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. Para além da escassez imediata de recursos tecnológicos, novas necessidades emergiram no cotidiano de estudantes e professores, em um somatório de forças que tendia a retirá-los do ambiente educativo. Os encontros nos corredores da Faculdade de Enfermagem, as conversas antes do início das aulas, as dúvidas sobre o conteúdo, os desabafos sobre

um dia agitado de trabalho; tudo isso foi substituído por avatares e ambientes virtuais: um grupo na plataforma Whatsapp responsável pela mediação das interações entre docentes e estudantes fora do horário de aulas; e salas virtuais criadas na plataforma Zoom que serviam para a execução de aulas remotas.

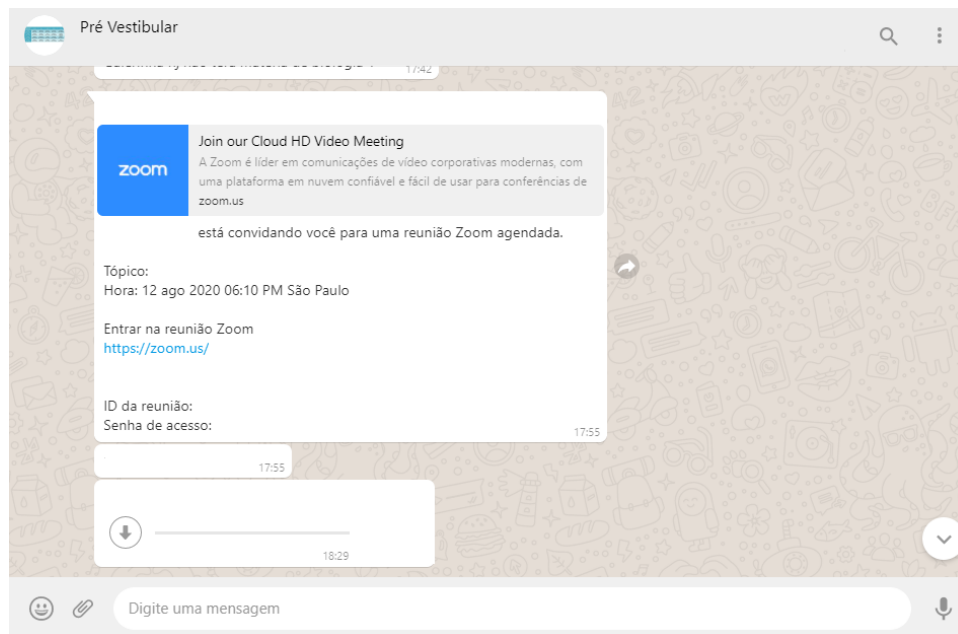


Figura 1 - Interface da plataforma Whatsapp usada como canal de comunicação durante o período de aulas virtuais.

Através de um grupo na plataforma Whatsapp, professores, estudantes e coordenadores mantinham um meio de troca de informações sobre possíveis novas datas, prazos de inscrição, alterações nos conteúdos e demais notícias sobre os exames de admissão para as universidades, principalmente durante o período de grande incerteza que se formou nos meses iniciais de virtualização das atividades. O grupo em questão já existia durante os encontros presenciais, com funções semelhantes, mas com a pandemia se tornou essencial também na manutenção do engajamento dos estudantes. Com o distanciamento físico e as novas dúvidas que passaram a compor o cotidiano, muitos se questionavam se o melhor caminho não seria o abandono momentâneo das atividades e o retorno no ano seguinte. Neste momento, a conservação de um meio de comunicação constante com os alunos se mostrou fundamental.

Durante o período remoto a plataforma adquiriu ainda uma outra funcionalidade: a de canal de convocatória para as aulas. Por meio do grupo, os professores enviavam aos estudantes os endereços e senhas de acesso às salas virtuais do software Zoom. Em ambiente “online” as aulas tiveram o início antecipado para às 18:00 horas e foram

encurtadas em 10 minutos, de modo que o fim de um dia letivo ocorria uma hora antes (às 21:00 horas) quando comparado ao período presencial. Essa medida foi adotada para evitar desgastes com o novo formato de aulas, que se mostraram mais cansativas para todos, além da dificuldade maior por parte dos estudantes em não terem a atenção dispersa.



Figura 2 – Projeção de imagem na plataforma Zoom. À direita, avatares representam parte dos estudantes presentes na “sala de aula virtual”.

A rápida e inesperada mudança do ambiente educativo exigiu dos professores a adequação a uma nova realidade. As aulas virtuais demandaram uma maior capacidade de síntese do conteúdo programático, já que tínhamos uma menor disponibilidade de tempo, e um esforço no sentido de realizar um planejamento de aula ainda mais expositiva, já que os alunos tendiam a interagir menos em ambiente virtual. Sem contato audiovisual, uma vez que os estudantes costumam manter seus canais de áudio e vídeo desligados durante a maior parte do tempo, de forma que o docente escuta apenas a si mesmo e visualiza somente os avatares que representam os estudantes, cabe ao professor a condução de uma aula, sobretudo, solitária – cenário dificilmente imaginável em formato presencial.

Neste contexto, pesou positivamente o fato de o quadro docente ser formado em sua maioria por jovens profissionais em início de carreira. Por estarem previamente inseridos em um processo de adaptação e acomodação com sua realidade de ação - e de construção de uma identidade profissional - a “migração” para a interação em um ambiente educativo virtual e o manuseio de artefatos tecnológicos ocorreu com menores

dificuldades quando comparada a mesma passagem enfrentada por profissionais mais experientes e com certo “domínio” do ensino presencial e de todo o universo material que este acolhe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dayrell (1996) afirma que os estereótipos sociais acerca dos modelos de comportamento de professores e alunos são objetivados e construídos no interior da escola, “onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado” (p. 20). O autor argumenta ainda que o processo de construção dos “papéis” desempenhados por docentes e discentes igualmente ocorre por meio de um diálogo com experiências passadas dos sujeitos, entre elas, as vivências prévias em outros ambientes escolares ganha relevo. Mas o que ocorre com os estereótipos previamente existentes quando o espaço da sala de aula se transforma rápida e radicalmente como o que vimos ocorrer ao longo de 2020? Que papéis e identidades são construídos em um presente educativo que em nada se assemelha às experiências passadas de professores e estudantes?

Ao se propor uma autoetnografia, este trabalho buscou se aproximar de questionamentos como esses por meio de vivências pessoais do autor e de um diálogo com experiências que atravessaram, e atravessam, outros indivíduos que compõem o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. A narrativa pessoal tem aqui o intuito principal de se colocar como parte de um universo coletivo.

O curso pré-vestibular faz parte de um movimento social que trabalha em variadas frentes. Apesar de em teoria agir como um meio de acesso de seus estudantes às universidades públicas, a contribuição para o desenvolvimento de saberes do magistério de seus quadros docentes é uma dimensão que não pode ser ignorada. Ao abrir suas portas a profissionais recém-formados, ou ainda em formação, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar propicia aos professores um contato direto com contextos de ação e com as demandas reais por estes exigidos.

Se é inegável o relevante papel exercido por intelectuais da área da educação e dos cursos universitários na formação de professores, se torna igualmente relevante que esses profissionais sejam formados no sentido de adquirirem autonomia em suas realidades de atuação. A imposição de uma “realidade educativa virtual” que acompanhamos ao longo de 2020 nos ajuda a compreender de forma explícita o que de fato já ocorre no cotidiano escolar “regular”: os contextos de ação docente são diversos,



multifacetados, cabendo ao professor o preparo necessário para atuar em circunstâncias das mais variadas.

Diferentes circunstâncias tanto demandam como produzem diferentes identidades, todas caracterizadas pela diferenciação, mas pertencentes e relacionadas a um mesmo indivíduo (SÖKEFELD, 1999, p.422). Sökefeld define uma noção de identidade que se caracteriza, sobretudo, por sua dimensão processual: “As identidades abraçadas por uma pessoa não permanecem as mesmas, idênticas. Seus significados estão constantemente sendo transformados porque elas se referem umas às outras” (p. 423, tradução nossa). A construção de uma identidade docente relacionada à prática profissional e às variadas circunstâncias de ação por ela impostas denota, portanto, um processo contínuo de transformação, sem começo nem fim, o que exige do sujeito do magistério uma postura permanente de abertura para a *experiência* (BONDÍA, 2002).

A autoetnografia em um ambiente educativo nos possibilita a aproximação do conjunto de relações entre pessoas, artefatos e instituições que ocorrem no interior de um espaço formal de educação e compõem a prática profissional de professores. Desse modo, os conhecimentos mobilizados pelos docentes, em suas dimensões intelectual, física e emocional, ganham relevo e ajudam a delimitar os contornos de um processo compartilhado de construção de identidades

## REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação*. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

\_\_\_\_\_; SILVA, Roniel Sampaio da. *Um “Raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções*. Estudos de Sociologia. v. 2, n. 22, 2016.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008

HANDFAS, Anita. *O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica*. Revista Interlegere. n. 9, 2011.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. *A Prática de Ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio*. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, jan/jun. 2007.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia*. In: Moraes, Amaury César (Org.). *Sociologia*. [Coleção Explorando o Ensino, v. 15]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares*. Lugar Comum, N° 17, pp. 45-60, 2002.

REED-DANAHAY, Deborah. *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. New York: Berg, 1997.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*. Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas*. In: Moraes, Amaury César (Org.). *Sociologia*. [Coleção Explorando o Ensino, v. 15]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SÖKEFELD, Martin. *Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology*. Current Anthropology. 40 (4): 417-447, 1999.

STRATHERN, Marilyn. *Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia*. In: O efeito etnográfico e outros ensaios. São Paulo; Cosac & Naify, 2014a.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; LISBOA, Adrielle karolyne Sousa. *A experiência do Pré-vestibular Pedro Pomar: uma luta por educação popular e formação política em periferias urbanas*. Cadernos CIMEAC – v. 10, n. 1, 2020.

VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*. In: Velho, Gilberto. Um antropólogo na cidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013