

A pesquisa na formação inicial de professores: diálogos com Charles Wright Mills

Research in initial teacher training: dialogues with Charles Wright Mills

La investigación en la formación inicial de profesores: diálogos con Charles Wright Mills

Graziele Ramos Schweig  

Cláudio Márcio Oliveira  

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir acerca do lugar da pesquisa na formação inicial de professores, tendo como ponto de partida o clássico texto do sociólogo Charles Wright Mills, *Do artesanato Intelectual*, publicado como apêndice de sua obra *A Imaginação Sociológica*, de 1959. Situando-nos no debate sobre a formação de professores/as-pesquisadores/as, e sobre a articulação teórico-prática por ela potencializada, buscamos discutir de que modo os apontamentos feitos por Mills para a prática da pesquisa podem subsidiar a aprendizagem da prática docente. Como forma de ancorar empiricamente a discussão, identificamos de que maneiras os princípios da pesquisa e do agir investigativo contidos no texto de Mills são desenvolvidos concretamente nas produções derivadas dos estágios docentes dos cursos de licenciatura em Educação Física e licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais, nos quais atuamos na docência e orientação.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação de professores; artesanato intelectual; pesquisa, Charles Wright Mills.

Abstract

This article reflects on the place of research in initial teacher training, basing on the classic text of sociologist Charles Wright Mills, *On Intellectual Craftsmanship*, appendix of his book *The Sociological Imagination*, published in 1959. Situated in the debate on teachers/researchers education, and on the theoretical-practical articulation enhanced by it, we seek to discuss how the notes made by Mills towards research practice can also subsidize teaching learning. As a way of empirically anchoring the discussion, we identify in what ways the principles of research and investigative action contained in Mills's text are concretely developed in the teaching internship experience in Physical Education and Social Sciences undergraduate courses of the Federal University of Minas Gerais, in which we work in teaching and orientation.

Keywords: teaching internship; teacher education; intellectual craftsmanship; research; Charles Wright Mills.

Resumen

Este artículo pretende reflexionar acerca del lugar que ocupa la investigación en la formación docente inicial, tomando como punto de partida el texto clásico del sociólogo Charles Wright Mills: *Sobre artesanía intelectual*, publicado como complemento de "La Imaginación Sociológica" de 1959. Situándonos en el debate sobre la formación de profesores/as-investigadores/as, y sobre la articulación teórico-práctica, por ella potencializada, discutimos de qué modo los apuntes hechos por Mills para la práctica de la investigación pueden apoyar el aprendizaje de la práctica docente. Como una forma de anclar empiricamente la discusión, identificamos de qué maneras los principios de investigación y acción investigativa, que figuran en la obra del sociólogo antes nombrado, son desenvueltos en las producciones derivadas de las residencias docentes de los cursos de profesorado en Educación Física y en Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Minas Gerais, en los que actuamos tanto en la docencia como en la orientación.

Palabras clave: residencia; formación de profesores; artesanía intelectual; investigación; Charles Wright Mills.

Introdução

A formação inicial de professores e professoras da Educação Básica está repleta de desafios no que tange às organizações curriculares e à estruturação de suas práticas pedagógicas. Um dos desafios mais perenes está ligado à operacionalização da articulação teoria-prática, a qual evoca a tensa relação entre os saberes das ciências básicas – em especial aqueles das Humanidades –, e os saberes de cunho pedagógico, isto é, os conhecimentos acerca da especificidade do objeto de ensino e aqueles produzidos a partir da intervenção pedagógica. Essa relação é tensa na medida em que apresenta diferentes valorações e hierarquias de saberes, as quais aparecem tanto na formação inicial como na formação continuada de professores e professoras.

A esse respeito, faz-se imprescindível aqui problematizar a presença de uma dada racionalidade técnica nos processos de formação de professores e professoras, cuja lógica compreende que os conhecimentos tidos como acadêmicos devem não apenas orientar, mas também prescrever a prática docente. Trata-se da perspectiva “aplicacionista”, que se manifesta de diferentes modos nas políticas e nas práticas curriculares (Rufino, 2021). Pérez Gómez (1992) elabora uma crítica aos modelos de formação profissional baseados nesse tipo de racionalidade, uma vez que estes conferem primazia às ciências básicas e aplicadas em relação à prática, desconsiderando a dimensão da produção de conhecimentos dos/as professores/as, em exercício e em formação, que advém do próprio fazer pedagógico.

Em afinidade com premissas críticas como essa, observa-se o desenvolvimento de perspectivas que buscam articular de outras maneiras a relação teoria-prática, nas quais o/a professor/a torna-se não apenas alguém que reflete, mas transforma-se de fato em um/a pesquisador/a “da” e “na” sua própria prática. A título de exemplo, podemos mencionar a “pesquisa-ensino” (Penteado e Garrido, 2010) e, de modo mais amplo, o referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação, que ancora a realização de pesquisas em estreita associação a uma intervenção junto a um problema prático, havendo um delineamento conjunto e um envolvimento colaborativo dos/as participantes (Thiollent, 2000). Venâncio e Darido (2012), ao dialogarem com Elliot (1993), chamam atenção para a dimensão ética e filosófica desse tipo de pesquisa, dado que esta pressupõe uma constante interpretação dos próprios valores – os meios de realização não podem estar separados da reflexão sobre os fins: a “pesquisa-ação é uma reflexão ética que chama a atenção sobre a importância que têm os dados empíricos como fundamento de uma melhora reflexiva da prática” (Venâncio; Darido, 2012, p. 99)¹.

Pesce e André (2012), contudo, chamam atenção para o fato de que nem sempre tais implicações e elaborações a respeito da articulação teoria-prática, por meio da conexão

¹ As características mais relevantes desse tipo de investigação seriam: uma estratégia vinculada à formação das pessoas envolvidas; a prioridade às atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos educadores como problemáticas e passíveis de mudança; a compreensão do que está ocorrendo a partir da perspectiva dos envolvidos no processo (professores, alunos, pais, coordenação e direção) e a re-elaboração dos contextos da situação por meio do diálogo para estabelecer interrelações com os mesmos (Elliot, 1993, *apud* Venâncio; Darido, 2012).

entre pesquisa e docência, permeiam a formação e a prática de professores/as. Baseando-se em pesquisa empírica, as autoras discutem sobre o caráter restrito da noção de “pesquisa” presente nas percepções de estagiários/as de licenciatura, mesmo tendo eles passado por experiências pedagógicas direcionadas à prática investigativa em seus estágios docentes. No estudo das autoras, os/as estagiários/as demonstraram compreender a pesquisa “como simples acesso a novas informações para manter-se atualizado” e não como parte do desenvolvimento profissional mais amplo, ou seja, não como forma de ajudar o/a professor/a “a entender o que faz, por que faz e a descobrir novas formas de fazer” (Pesce; André, 2012, p. 48).

Considerando esse contexto, buscamos neste artigo contribuir para um alargamento dos sentidos e das potencialidades da pesquisa na formação e na prática cotidiana de professores/as como forma de articulação teórico-prática. Para isso, nos debruçamos sobre a discussão em torno do “artesanato intelectual”, desenvolvida por Charles Wright Mills, a respeito da prática da pesquisa. Identificamos algumas dimensões apresentadas em seu texto clássico – *Do Artesanato Intelectual*, presente no livro *A Imaginação Sociológica* –, as quais são organizadas por nós em três eixos, quais sejam: a indissociabilidade entre trabalho, pesquisa e vida; a centralidade da escrita e a atenção às linguagens; e a formulação dos próprios problemas e métodos. Esses eixos são desenvolvidos aqui no sentido de se pensar pistas para uma formação de professores/as-pesquisadores/as que articule teoria e prática e que seja menos pautada na racionalidade técnica ou em lógicas aplicacionistas; uma formação, portanto, que busque materializar práticas curriculares menos utilitárias, normativas e funcionalistas.

A centralidade de Mills em nossas trajetórias enquanto pesquisadores, e especialmente enquanto formador/a de professores/as-pesquisadores/as, emerge como um ponto de contato entre nossas experiências de orientação nos estágios docentes de Ciências Sociais e de Educação Física, que cada um de nós ministra na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Compondo de maneira transversal nosso trabalho docente, percebemos que cada uma das dimensões elaboradas por Mills é desenvolvida com maior ou menor grau de elaboração e teorização, considerando as especificidades de cada curso, de cada currículo de graduação e da trajetória de cada uma das disciplinas escolares às quais estamos vinculados². Nesse sentido, junto de cada eixo, e de modo a ancorar empiricamente a discussão, exploramos ao longo do artigo algumas produções realizadas no contexto de ambos os estágios, conectando-as às dimensões identificadas em Mills, com o objetivo de dar visibilidade a possibilidades concretas de articulação teórico-prática na formação inicial de professores/as por meio da conexão entre pesquisa e docência. É o que trataremos a seguir.

² Não sendo o objetivo aqui detalhar estas especificidades, mas construir aproximações, indicamos os textos de Moraes (2011) a respeito da trajetória da disciplina de Sociologia na escola e os dilemas entre as ênfases de bacharelado e licenciatura; e os textos de Bracht (1992, 1997, 1999, 2001, 2005) para compreender a construção histórica e os dilemas em torno do objeto de ensino da Educação Física, em especial no que concerne à autonomia e legitimidade pedagógica dessa disciplina na escola.

Indissociabilidade entre trabalho, pesquisa e vida

[...] os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra (Mills, 1969, p. 211-212).

Charles Wright Mills (1916-1962) nasceu no Texas, nos Estados Unidos, em 1916, tendo feito sua graduação e mestrado na Universidade do Texas em Austin. Posteriormente, finalizou o doutorado na Universidade de Wisconsin, tendo sido professor na Universidade de Columbia. Em 1959 publica o livro *A Imaginação Sociológica* no qual tece duras críticas à Sociologia produzida à época, em especial a Paul Lazarsfeld e Talcott Parsons e às tendências quantitativas nas Ciências Sociais. Fundamentalmente, Mills se contrapõe ao entendimento geral do trabalho de pesquisa enquanto uma atividade restrita a testes de hipóteses e à busca de leis gerais. Apesar desse diálogo interno com representantes do campo da Sociologia, o referido livro é escrito com direcionamento ao público geral, tendo desde então circulado por diversos leitores e áreas do conhecimento (Castro, 2009).

O conceito que dá título ao livro – imaginação sociológica – se relaciona ao pressuposto de que os indivíduos só conseguem compreender suas experiências cotidianas, e avaliar seus próprios destinos, localizando-se dentro de seu período histórico mais amplo. Isto é, o sujeito só consegue conhecer suas possibilidades na vida na medida em que se torna “côncio das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele” (Mills, 1969, p. 12). Nesse sentido, Mills argumenta a respeito do olhar para as interrelações entre as biografias individuais, a história e as estruturas sociais. De modo a ilustrar sua perspectiva, reproduzimos um dos exemplos desenvolvidos no livro:

Quando, numa cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, e para sua solução examinamos adequadamente o caráter do homem, suas habilidades e suas oportunidades imediatas. Mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública, e não podemos esperar sua solução dentro da escala de oportunidades abertas às pessoas individualmente. A estrutura mesma das oportunidades entrou em colapso [...] (Mills, 1969, 1969, p. 15).

Para Mills, a imaginação sociológica – como a capacidade de realizar passagens entre perspectivas individuais e coletivas; íntimas e políticas; pessoais e públicas – não se configura apenas como uma compreensão científica a respeito da realidade, nem como prerrogativa somente de sociólogos ou de cientistas sociais: é necessário “ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade” (Mills, 1969, p. 17). Nesse sentido, a imaginação sociológica é considerada como uma “qualidade de espírito” passível de permear a prática de jornalistas, artistas e – de especial interesse aqui – também o trabalho de professores/as. Assim, ao ser definida enquanto uma capacidade a ser construída, a imaginação sociológica não envolve simplesmente a aplicação de métodos pré-definidos ou análise de dados. Não se trata, como afirma Mills, apenas da habilidade da razão. Tal

competência demanda o cultivo de uma percepção aguçada das múltiplas maneiras em que biografia e “questões públicas da estrutura social” (Mills, 1969, p. 13) se revelam e se refazem a todo tempo. Em última instância, a imaginação sociológica é aquela faculdade de tornar problemas sociais em problemas de investigação sociológica, ponto fundamental na obra do autor.

Dessa maneira, a perspectiva de Mills provoca desdobramentos para a compreensão do trabalho de pesquisa enquanto uma prática indissociável da própria formação e da vida do/a pesquisador/a. Nas palavras do autor, “o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício” (Mills, 1969, p. 212). É justamente ao aproximar a prática da pesquisa a um ofício, que Mills aprofunda as relações entre trabalho e vida. Especificamente no apêndice do livro, no ensaio chamado *Do artesanato intelectual*, o autor desenvolve essa aproximação do trabalho intelectual a uma prática artesanal, a um ofício indissociável daquilo que ocorre no cotidiano mais próximo dos/as próprios/as pesquisadores/as. Indo contra pretensões de neutralidade e distanciamento ao objeto de conhecimento, recorrentes na Sociologia de sua época, Mills advoga por unir o que se “está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (Mills, 1969, p. 212).

Importantes sociólogos brasileiros, como José de Souza Martins, se utilizaram de princípios do artesanato intelectual enquanto exercício pedagógico de articulação entre teoria e prática no ensino da pesquisa. Martins (2013) compreende o artesanato intelectual como um recurso “portátil”, que torna acessível a estudantes iniciantes observações sociológicas rápidas e cotidianas, fora do contexto de projetos de pesquisa longos e institucionais. Para ele, a elaboração de Mills permite acesso à prática da pesquisa aos “amadores”; autoriza que se introduza a pesquisa enquanto prática acessível, independentemente da etapa de formação. Martins narra ter vivido essa experiência ele próprio, enquanto aluno de Otávio Ianni na USP, com quem teve experiências de pesquisas de campo desde o segundo ano do curso de graduação. Para Martins (2013), o artesanato intelectual permite desenvolver uma atitude de “prontidão” para observar sociologicamente coisas banais da vida cotidiana e para o trato de situações inesperadas e espontâneas. Nas palavras de Martins, o artesanato intelectual “responde bem aos desafios dos pequenos temas, que acabam sendo tão fundamentais na história da sociologia, iluminando aspectos da vida social que na grande pesquisa não se podem ver” (Martins, 2013, p. 18).

A conexão entre pesquisa e vida, dada no cultivo da atitude de “prontidão”, que envolve o estranhamento do que parece óbvio e banal no cotidiano, pode ser compreendida como uma primeira dimensão do artesanato intelectual, cara também à aprendizagem da docência. Inspirando-se nisso, a proposta do estágio docente do curso de Educação Física na UFMG tem evitado iniciar suas atividades pela tradicional observação do espaço ou do território escolar. Como um primeiro exercício de estranhamento, os estagiários são levados a observar outros lugares da cidade que permeiam suas vidas, mas que raras vezes são acionados enquanto espaços formativos. Após leituras sobre escrita de diário de campo e sobre elementos da abordagem etnográfica, como Oliveira (1996) e Ezpeleta e Rockwell (1989), organiza-se uma saída de campo coletiva com a turma de estagiários a locais como

o Mercado Central de Belo Horizonte, a rodoviária, galerias e shoppings populares no centro da cidade, variando-se o local a cada semestre.

Nessas saídas, os/as estudantes são orientados/as a exercitar, como futuros professores/as-pesquisadores/as, o “estar em campo” de uma maneira qualificada e sensível, que não vê o outro como objeto, mas sim como sujeito, abrindo-se para todo tipo de sensações e trocas, articulando “o olhar, o ouvir e o escrever” (Oliveira, 1996). Posteriormente, os/as estagiários/as produzem diários de campo da experiência, os quais são lidos coletivamente em aula, seguidos de apontamentos com relação às formas de registro/textualização das respectivas observações de campo. A experiência permite a fruição dos espaços como forma legítima de produção de conhecimento; a construção coletiva em sala de “chaves de leitura” com categorias teóricas (como fantasmagoria, socialização, sociabilidade, etc.), assim como a construção de categorias empíricas cunhadas pelos/as próprios/as estudantes. Além disso, desenvolvemos junto às/aos estudantes determinadas posturas etnográficas: o “ser gente boa”³ no campo, evitando posições ao mesmo tempo demagogas e judicativas; ou a relação com a “cervejinha”⁴ no campo, representando a atitude de impregnar-se do contexto. Posturas essas que nos remetem à condição dialógica e intersubjetiva do fazer da pesquisa e do fazer educativo, atentando-se, nas palavras de José de Souza Martins, para o fato de que

O artesanato intelectual é mais do que a mera técnica de obtenção de dados. Não é uma técnica, é uma troca. Não há como utilizar o artesanato intelectual sem dar algo em troca do que se recebe. No artesanato, o observador é observado, o decifrador é decifrado. Sem o que não há interação, e sem interação não há o que se situar e compreender; situar-se e compreender-se no outro (Martins, 2013, p. 35).

No caso do estágio docente de Ciências Sociais, de modo a ativar a relação entre pesquisa, trabalho e vida, são elaboradas outras estratégias pedagógicas. Os/As estudantes são estimulados/as a manter um diário de campo com reflexões que extrapolam as situações vivenciadas na escola e em sala de aula. O convite é feito de modo que os/as estagiários/as possam iniciar seus registros já no primeiro encontro coletivo da disciplina de estágio, sem que ainda tenham se inserido na instituição escolar. A partir de discussões e leituras específicas, como Borges *et al.* (2015), os/as estudantes são estimulados/as a escrever sobre o modo como estão chegando a esse momento do curso, registrando as angústias e as expectativas em relação à vivência do estágio e ao exercício da profissão

³ Termo mencionado em conversa informal pelo antropólogo Márcio Goldman, quando de sua visita na Faculdade de Educação da UFMG em meados de outubro de 2008, na qual ele critica duas posturas na pesquisa de campo: afirmar-se como “sou igual a vocês”, o que seria da ordem da hipocrisia e da demagogia; e afirmar-se como “sou pesquisador/antropólogo/acadêmico”, que poderia colocar o pesquisador “acima” dos demais sujeitos, inibindo uma comunicação aberta com eles. Ser “gente boa” – não igual aos sujeitos, mas não melhor que eles – representaria uma postura etnográfica de mediação, fundamental para uma franca abertura dos sujeitos ao diálogo e à interação.

⁴ Termo cunhado em função das inúmeras visitas de campo ao Mercado Central de Belo Horizonte, onde os/as estudantes de licenciatura eram instigados a se impregnar do contexto com a abertura de todos os seus sentidos/sensorialidades: condição fundamental para poder realizar as tarefas antropológicas de olhar, ouvir e escrever (cf. Oliveira, 1996).

docente, atentando-se às marcas deixadas pelo processo de formação escolar e universitária.

O objetivo desse exercício é abrir espaço para uma escrita íntima (Weber, 2009), que dê atenção àquilo que muitas vezes é encarado como “resto” ou “resíduo” do processo de formação e do fazer pesquisa, e que deveria ficar de fora das análises e das apresentações de resultados. Desse modo, os/as estudantes do estágio docente de Ciências Sociais são induzidos/as a um processo de conexão com seus afetos, suas escolhas e seus percursos formativos de modo a se pensarem como sujeitos em construção. As reflexões contidas no diário íntimo não precisam ser entregues na íntegra por escrito, de modo que os/as estudantes se sintam com liberdade para se expressarem. No entanto, na medida em que seja construído um espaço de confiança mútua na turma, são propostos exercícios de leitura coletiva desses “resíduos íntimos”, os quais, na medida em que se iniciam as vivências nas escolas, acabam por serem entrelaçados às situações descritas pelos/as estagiários/as e às novas questões que emergem da prática. Desse modo, por meio dos debates e do exercício de escrita contínuos ao longo do estágio, objetiva-se criar condições para que os/as estudantes operem articulações entre “as perturbações pessoais originadas no meio mais próximo” e “as questões públicas da estrutura social”, como propõe Mills (1969, p. 14).

De maneiras distintas, portanto, em ambas as propostas pedagógicas descritas⁵, desenvolve-se uma ampliação da própria noção de pesquisa ou do que seja formar um/a professor/a-pesquisador/a. Se, no sentido de Mills, pesquisa e vida apresentam-se como indissociáveis, o pesquisar se torna ação cotidiana, não uma competência estritamente profissional, ou uma atividade realizada em momentos e espaços determinados. Com isso, evita-se reduzir a pesquisa ao que é previsto em um projeto prévio de investigação; e, simultaneamente, impede-se a redução do espaço de formação apenas àquilo que se encerra na instituição escolar ou na sala de aula. Nesse sentido, fazer pesquisa e fazer educação passam a envolver o desenvolvimento de uma sensibilidade alargada, uma “educação da atenção” (Ingold, 2010); uma disposição para o estabelecimento de novas relações e articulações entre elementos tidos como aparentemente insignificantes, fragmentados ou naturalizados.

O/A pesquisador/a, e aqui propomos ao/à professor/a-pesquisador/a igualmente, deve “aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente” (Mills, 1969, p.212). Explorando-se os recursos para ajudar nesse processo, discutimos a seguir o segundo eixo de análise, que trata das implicações de outros elementos presente no texto de Mills: o hábito da escrita de um diário e a relevância da linguagem.

⁵ Importante ressaltar que o estágio docente no curso de Ciências Sociais da UFMG ocorre em sua integralidade na Faculdade de Educação durante os dois semestres finais do curso (Estágio I e II). No curso de Educação Física, o estágio ocorre ao longo de três semestres (Estágio I, II e III), sendo partilhado entre professores da Faculdade de Educação e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFT). Essa organização será mais bem detalhada posteriormente.

A importância da escrita e a atenção às linguagens

Mantendo um arquivo adequado, e com isso desenvolvendo hábitos de autorreflexão, aprendemos a manter nosso mundo interior desperto (Mills, 1969, p. 213).

Um segundo conselho extraído do texto de Mills diz respeito à centralidade do ato de escrever. Ele ressalta a importância de se manter um diário, ou um arquivo, como um instrumento que une o que se faz intelectualmente com aquilo que se experimenta como pessoa. Ou seja, é pela escrita que o/a professor/a-pesquisador/a dá materialidade à indistinção entre pesquisa, trabalho e vida. Observa-se ser comum a prática do registro escrito como um instrumento na formação docente. A escrita de diários de observações em campo de estágio e o incentivo à incorporação desse exercício na vida profissional ligam-se à sua potencialidade de permitir refletir sobre a própria prática. Ou seja, o hábito da escrita constante pode funcionar como ferramenta de organização da “fragmentação diária” (Ostetto, 2008, p.18) a que somos submetidos pela rotina, bem como pode servir à socialização coletiva de elementos emergentes da prática pedagógica que acabam restritas ao trabalho individual e solitário.

Contudo, muitas vezes essa escrita cotidiana pode ganhar um caráter meramente formal ou burocrático, quando capturada por demandas institucionais ou avaliativas. Sobre isso, no âmbito dos estágios docentes, o trabalho com a escrita de diários e relatórios oriundos da experiência em campo enfrenta uma série de desafios. Um deles se relaciona à superação do caráter pragmático e instrumental da produção de registros de estágio, notadamente para cumprimento dos requisitos formais de integralização curricular dessas atividades obrigatórias da graduação. Como atentam Almeida Junior, Gariglio e Oliveira (2021), inspirados em Jorge Larrosa Bondía:

Arriscamo-nos a afirmar, em diálogo com Larrosa Bondía (2016), que desde muito cedo os licenciandos são confrontados a escrever como ‘Deus manda e ler como Deus manda [...], pensar como Deus manda’ (BONDÍA, 2016, p. 17). Submetem-se a ritos e regras de ordenação textual que acabam inviabilizando quem escreve. Dessa forma, gradativamente os licenciandos vão se acostumando a produzir textos somente “para os outros”, e não para si mesmos. Tornam-se produtores de textos impessoais produzidos para um leitor modelo: os professores da universidade [...] (Almeida Junior; Gariglio; Oliveira, 2021, p. 255-256).

A esse respeito, a obra de Mills ajuda-nos a pensar outros aspectos da escrita na prática da pesquisa e da docência, os quais caminham no sentido da superação do caráter burocrático que a escrita pode adquirir no percurso de formação e na futura prática profissional. Mills incita-nos a pensar o ato de escrever não apenas como descrição acurada do cotidiano da prática docente, no sentido da produção de relatórios ou mesmo da “descrição densa” (Geertz, 1989) de situações específicas. Enquanto arquivo pessoal, em construção permanente, Mills nos leva a conceber a escrita como um exercício de conexão entre a prática pedagógica e as experiências de vida que extrapolam o âmbito do exercício profissional. Sendo assim, não há contornos prévios ao que deve ou não ser registrado nesse arquivo. Sua construção estimula a captura dos “pensamentos marginais”: várias

ideias que podem ser sub-produtos da vida diária, trechos de conversa ouvidos na rua ou, ainda, sonhos” (Mills, 1969, 212).

Para além da função de registro, em Mills a manutenção do arquivo serve para “manter o mundo interior desperto” (Mills, 1969, p. 213). Ou seja, podemos pensar que sua produção não apenas transmuta experiências em escrita, mas o próprio ato de escrever torna-se em si mesmo produção de experiência e de subjetividade. Podemos aproximar aqui o modo como Mills descreve o uso do arquivo aos *hypomnemata*, forma de escrita evidenciada nos séculos I e II e que Michel Foucault descreve em “A escrita de si”. Os *hypomnemata*:

[...] não deveriam ser encarados como um simples auxiliar de memória, que poderiam consultar-se de vez em quando, se a ocasião oferecesse. [...] Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros, etc. [...] (Foucault, 1992, p. 136).

Enquanto “recolha de coisas lidas e ouvidas, e suporte dos exercícios do pensamento” (Foucault, 1992, p. 160), essa forma de escrita é vista por Foucault enquanto “constituição de si” (Foucault, 1992, p. 137), de um modo similar com o qual Mills entende o ofício intelectual como uma maneira de “formar o próprio eu” (Mills, 1969, p. 212).

Na condição de formador/a de professores/as, nossa questão reside em como estimular essa dimensão na formação docente: de que maneira propor exercícios e atividades que rompam com a formalização e a burocratização da escrita. A esse respeito, também nos apoiamos nas considerações de Martins (2013) para pensar a relação entre escrita, sociologia, pesquisa e poesia:

A imaginação sociológica envolve competência científica para dialogar interpretativamente com o imaginário social. É nesse sentido que frequentemente a literatura é uma referência que pode fazer a ponte entre a ciência e o imaginário de determinada população a ser estudada. [...] A literatura faz mais concessões a esse imaginário. Uma sociologia refratária a esse diálogo, sociologia de desbastamento e enquadramento, de imaginação sociológica pobre, mutila o real, porque o despoja da poesia, do drama, da tragédia e, sobretudo, do possível e da esperança que no possível há (Martins, 2013, p. 43).

As reflexões de Martins, elaboradas a partir da obra de Mills, nos implicam necessariamente à tarefa de reter e incorporar sociologicamente e pedagogicamente a dimensão performática e/ou poética, e até mesmo artística, que permeia a experiência dos/as estagiários/as dos cursos de licenciatura.

Em relação aos estágios de licenciatura em Educação Física da UFMG⁶, no seu primeiro semestre de estágio (que corresponde ao sexto período do curso de licenciatura)

⁶ Como esboçado anteriormente, o percurso de estágio do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG é composto de três momentos/disciplinas, um em cada semestre, a saber: a disciplina Análise da Prática e Estágio em Educação Física I, que ocorre no sexto período do curso na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e tem como escopo a observação de toda a cultura escolar, não apenas as aulas de Educação Física; a disciplina Análise da Prática e Estágio em Educação Física II, que se dá no sétimo período do curso na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG) e visa problematizar a presença curricular da Educação Física nas escolas; por fim, a disciplina Análise da Prática e Estágio em Educação Física

operamos com a realização de dois registros escritos: os relatórios de estágio, nos quais os/as estudantes devem analisar o cotidiano escolar tendo como base o olhar para os sujeitos, os tempos, os espaços e as práticas, tomando a escola como um espaço sociocultural (Dayrell, 1996); e também as chamadas “pipocas pedagógicas”, termo cunhado pelo GEPEC - UNICAMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) para designar uma narrativa curta, porém potente, que versa sobre questões que afetaram os/as licenciandos/as no campo de estágio. A seguir, apresentamos a pipoca pedagógica intitulada *Uma licenciatura cega?*, produzida no âmbito do estágio, de autoria do estudante Lucas Vinícius de Souza:

Era uma quinta-feira e, como de costume, acompanhávamos a aula de um professor diferente, que naquele dia era o professor de história. O professor foi extremamente receptivo e nos permitiu acompanhá-lo.

Como de praxe, os alunos ao verem os estagiários com a camisa da educação física entrando em uma aula de outra disciplina, logo indagaram:

– Uai, mas educação física? O que isso tem a ver com história?

O professor, se mostrando consciente do processo do estágio, logo disse:

– No estágio que eles estão fazendo, eles têm que observar a escola. Como um todo e não só a educação física.

Imaginei então que tínhamos certa legitimidade com o professor. Mas, no meio da aula, enquanto os alunos copiavam um esquema feito no quadro, me dirigi ao professor e faço duas perguntas sobre a relação da matéria ao então atual contexto político no Brasil. E ele, com toda a atenção, responde as questões e sutilmente comenta em relação à consciência política:

– Vocês não veem isso na faculdade de educação física, né? (Almeida Junior; Gariglio; Oliveira, 2021, p. 258).

As pipocas pedagógicas são compreendidas como partes-todo, e não partes de um todo; são, nos dizeres de Jean Marie Gagnebin, “como miniaturas de sentido, imagens exemplares, finitas, nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a algo outro que não a si mesmo” (Gagnebin, 2004, p.80). Como desenvolvem Almeida Junior, Gariglio e Oliveira (2021):

[...] na condição de “pipocas pedagógicas”, as narrativas elaboradas pelos acadêmicos precisam ser saboreadas, sentidas e apreciadas como “causos” do cotidiano escolar que, ao serem lidos, instigam-nos a ler outro e outro “causo”. O exercício da escrita de si é uma tarefa complexa, pois exige que, além do registro da vivência de estágio, cada autor e autora reflita sobre o que viveu, o que nem sempre é prazeroso e habitual, mobilizando conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas (Almeida Junior; Gariglio; Oliveira, 2021, p. 257-258).

Mills nos adverte sobre os riscos da “soclíngua” (Mills, 1969, p. 237), quando a linguagem adquire características herméticas, sendo quase propriedade dos/as sociólogos/as, e pouco ou nada contribui para expressar o resultado de uma investigação. Ficamos a pensar aqui em que medida teríamos, na área da Educação e na formação de professores e professoras, também uma “pedaglíngua”, uma forma e um léxico que pouco contribui para a investigação da própria prática docente. Nesse sentido, há que se ter

III, que ocorre na FAE/UFMG e destina-se ao desenvolvimento e regência de unidades didáticas/projetos de Ensino da Educação Física (Cf. Almeida Junior; Gariglio; Oliveira, 2021).

atenção ao conformismo linguístico ocasionado muitas das vezes pela apropriação de uma única forma textual. A esse respeito, Larrosa Bondía (2016) aponta a impossibilidade de “pensar de outro modo” que não inclua “ler de outro modo” e “escrever de outro modo”.

Isso nos desafia a fazer uma escrita acadêmica outra⁷ como também a um necessário trânsito de/entre linguagens como fundamentais para o agir investigativo e a formação inicial de professores/as-pesquisadores/as na Educação Básica. Assim, o estágio em Educação Física promove tal trânsito de linguagens em seus três períodos/semestres de duração, privilegiando as já mencionadas “pipocas pedagógicas”, no Estágio I, as fotonarrativas⁸, no Estágio II, e as produções audiovisuais⁹, no Estágio III. Através desses registros, as concepções de escola, de sujeitos, e de prática de ensino presentes entre as/os estagiárias/os e os campos de estágio são evidenciadas, bem como as representações sociais que perpassam os/as professores/as de diferentes componentes curriculares, como mostrado na “pipoca” transcrita anteriormente. Todas essas produções são apresentadas, ao final de cada semestre letivo, na Mostra de Estágios do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, ocorrendo nos prédios da Faculdade de Educação (FaE) e na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO). A cada Mostra, é possível apreciar as produções feitas pelos/as estudantes dos três períodos de estágio, refletir sobre elas e compartilhar experiências em torno da formação inicial em Educação Física.

O trânsito de linguagens, buscando ir além da “soclíngua” criticada por Mills (e da “pedaglíngua”, problematizada por nós), passa a ser um princípio fundamental para a comunicação e compartilhamento de ideias entre os mais variados sujeitos envolvidos na formação inicial – estagiários/as, professores/as supervisores/as, estudantes da Educação Básica, gestores/as educacionais, demais professores/as e alunos/as da graduação, etc. – incorporando as dimensões ética e estética para se pensar a formação inicial de professores e professoras. Permite, por sua vez, uma reflexão coletiva, no formar-se docente, sobre para quem e com quem escrevemos nossos registros e resultados das nossas investigações. Tais questões nos remetem necessariamente à reflexão sobre as interações entre os sujeitos envolvidos no estágio, para além de um olhar impessoal, distante e judicativo de quem vai conhecer a escola apenas para cumprir uma demanda de integralização curricular. Tal posição nos desafia a construir, como já dissemos, uma sociologia (e acrescentaríamos, uma didática e uma pedagogia) que dialogue com a

⁷ Nesse aspecto, temos tomado como referência o conjunto de textos e reflexões presentes em Callai e Ribetto (2016).

⁸ A realização das fotonarrativas no estágio de docência em Educação Física baseia-se nas reflexões de Samain (2006) em que toda imagem é portadora de um pensamento, ou seja, carrega e veicula um pensamento, pelo menos do autor que o fez; como também cada imagem faz pensar um “pedaço” do real, ou uma “faísca” de imaginário para sonhar. O que nos leva a desafiar os/as estudantes de licenciatura a desenvolverem narrativas visuais no formato de pequenas histórias, tomando como referência a presença curricular da Educação Física nas escolas (cf. Almeida Júnior; Gariglio; Oliveira, 2021).

⁹ Para a realização das produções audiovisuais, tomamos como referência principal as contribuições de Araújo, Oliveira e Souza Júnior (2019) e demais estudos no campo da Comunicação e Mídia em Educação Física. A partir das produções dos/as estagiários/os, podemos perceber as referências teóricas e as decisões didático-metodológicas mobilizadas no desenvolvimento da prática de ensino das mais diversas práticas corporais (cf. Almeida Júnior; Gariglio; Oliveira, 2021).

literatura, com a imaginação e com toda uma pluralidade de linguagens, incorporando-as sociologicamente e pedagogicamente nas experiências dos/as estagiários dos cursos de licenciatura. Tal desafio também se estende a repensar nossa própria identidade como orientadores e professores de estágio, cujas trajetórias formativas se deram pela hipertrofia da forma escriturária desde a forma escolar, em detrimento de outras linguagens e construções narrativas avessas à mesma e ao “cânone” acadêmico-científico.

Como terceiro e último eixo de análise, desenvolvemos a seguir maneiras em que o texto de Mills nos ensina a respeito da importância da autoria e da autonomia intelectual e pedagógica na formação docente, ponto fundamental para superação do/a professor/a como mero/a consumidor/a e aplicador/a de teorias pedagógicas e acadêmico-científicas.

A formulação dos próprios problemas e métodos

O cientista social deve rever periodicamente o “estado de meus problemas e planos” (Mills, 1969, p. 214).

Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato (Mills, 1969, p. 240).

O hábito da escrita serve de subsídio para a formulação e o trabalho em torno das questões que emergem como relevantes ao trabalho da pesquisa. Para Mills, o hábito de apresentar e reapresentar os próprios problemas de investigação a uma comunidade intelectual seria fundamental para que estes problemas sejam novamente modelados e reconstruídos. Mills defende que é nesse processo de partilha das próprias questões que se constituem os “principais problemas da ciência social” (Mills, 1969, p. 214), na medida dinâmica em que problemas individuais se transformam em questões públicas, não havendo uma série “monolítica” de problemas de investigação. Podemos aproximar esse movimento do processo de transformar problemas sociais, oriundos de uma “sociologia espontânea”, em “problemas sociológicos” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 47), isto é, formulando-os em um ordenamento que rompa com o senso comum, tornando-os passíveis de embasar investigações exequíveis.

A importância da “formulação e reformulação das questões que de fato perdurem” (Mills, 1969, p. 223) articula-se à defesa do autor em relação à “autonomia moral e política” na definição das agendas das pesquisas: “Não devemos permitir que as questões públicas, tais como oficialmente formuladas, nem as preocupações, tais como experimentadas privadamente, determinem os problemas que estudamos” (Mills, 1969, p. 242). Nesse sentido, além da necessidade de ultrapassar o âmbito individual, Mills abre espaço para pensar a possibilidade de invenção das próprias questões, contra a naturalização de uma possível agenda hegemônica dada por temas tradicionalmente consolidados ou por grupos de pesquisa mais influentes na dinâmica do campo científico.

Esse conjunto de ideias oferece alguns subsídios para pensarmos o lugar da pesquisa na formação inicial de professores/as, na medida em que sugere pistas para criar outras relações com os problemas pedagógicos que surgem na prática docente. Pensando

com Mills, busca-se responder: como transformar problemas que surgem espontaneamente no cotidiano docente em problemas de investigação, estimulando a autonomia moral e política dos/as professores/as-pesquisadores/as? Um caminho escolhido por nós é a ausência de agenda fixa, de forma que os objetos não estão dados *a priori*. Em ambos os estágios, optamos por não definir temas ou questões de investigação aos estudantes, deixando que estes temas e problemas emergjam das inquietações das/os estudantes quando de sua presença nas escolas. A sensibilização ao campo e ao próprio percurso de formação – profissional e de vida –, por meio de exercícios de observação, auto-observação e escrita, possibilita a passagem de inquietações pessoais para questões de investigação “com” e “a partir” do campo de estágio.

No estágio docente de Ciências Sociais, junto da observação e da elaboração de propostas de intervenção pedagógica, os/as estudantes desenvolvem uma pesquisa própria, a partir do trabalho de formulação de uma questão de investigação, entendida enquanto um “dispositivo de educação da atenção” em campo (Schweig, 2019). A questão não chega pronta, isto é, não é formulada apenas com base em temáticas de interesse pessoal ou em experiências prévias dos/as estudantes, mas é processual e surge do encontro – da imersão em campo e das elaborações teóricas da disciplina – até que, desejavelmente, se alinhe com o sentimento expressado por Mills: “depois de algum tempo, todo o conjunto de problemas em causa passou a me dominar” (Mills, 1969, p. 217).

O estágio do curso de Ciências Sociais é formado por dois semestres (correspondendo às disciplinas Análise da Prática e Estágio em Ciências Sociais I e II). As atividades propostas ao longo desses dois momentos de estágio vão direcionando o foco dos/as estudantes de modo que produzam ao final um artigo, no qual sistematizam e apresentam o que foi produzido ao longo da pesquisa. Alguns desses artigos têm sido publicados em anais de congressos e em revistas científicas, como foi o caso de Bruna de Castro Gavino e de Julio Nlongi (Júlio César Aurélio de Souza). Transcrevemos abaixo trechos de seus trabalhos que descrevem suas relações com o campo e com o processo de formulação das questões de investigação:

Na modalidade de licenciatura do curso de Ciências Sociais da UFMG a disciplina de estágio é obrigatória e envolve outras ações além de acompanhar e desenvolver aulas. Dentre essas atividades, está a realização dessa pesquisa, cujo tema e pergunta de investigação foram lapidados após um período de vivência na escola, quando já estávamos mais inseridos na dinâmica local e atentos às questões importantes naquele ambiente [...]. Assim, o tema da participação política na escola passou a me chamar atenção, e entendi essas atividades como fundamentais para tornar o IEMG uma “escola que pulsa”. Percebendo esse rebuliço político existente naquele ambiente, tomei o contato com os alunos que se engajam no grêmio como algo importante para subsidiar o diagnóstico da escola, que estive empenhada em escrever durante o período inicial da disciplina de estágio. Dessa forma, aos poucos, a pergunta de pesquisa veio chegando até mim (Gavino; Schweig, 2018, p. 1).

Este é um dos registros que marcam uma pesquisa, mas esta pesquisa não cabe no registro. Para iniciá-la, precisei entender que todos pesquisamos, que a pesquisa é coisa cotidiana. Esta não chegou ao fim, porque não caminhou rumo a um encerramento. Está se desdobrando em outras apropriações, continuações, reformulações. É vida, movimento. [...]. Nesses múltiplos caminhos, tenho sido interrogado por várias questões, investigando a minha relação com a docência, as possibilidades de ampliar entendimentos e práticas da sociologia e da educação; as relações na escola e como elas não podem ser

vistas separadamente de outras instâncias e instituições da sociedade. Essas são apenas as primeiras noções mais essenciais que o contato com o 'campo' de estágio me provocou. E prefiro pensar 'campo' como um campo vasto, aberto, vivo. Não apenas um único lugar-de-pesquisa, mas uma costura de tempos, espaços, perspectivas e relações que me atravessaram e por onde atravessei (Souza, 2020, p. 14).

A autonomia na relação com a elaboração das próprias questões de pesquisa desdobra-se para a liberdade (e responsabilidade) quanto às escolhas dos caminhos de investigação e de intervenção pedagógica. Para tanto, ao longo das disciplinas de estágio os/as estudantes são expostos/as a diferentes maneiras de se fazer pesquisa e de se integrar pesquisa e intervenção, tais como a cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Costa, 2014), a sociopoética (Tavares, 2016) e a pesquisa-ação (Thiollent, 2000) no sentido de alinharem suas ideias de pesquisa com seus planejamentos pedagógicos a serem realizados na escola. Ressalta-se que a grande maioria dos/as estudantes chega ao estágio sem qualquer familiaridade com essas abordagens, dado que não são exploradas em disciplinas metodológicas do curso de Ciências Sociais perspectivas que incluem a intervenção enquanto parte (ou modo) do fazer pesquisa.

Dessa forma, abrindo-se a caminhos metodológicos outros, estamos inspirados no artesanato intelectual de Mills na medida em que este nos convida, entre outros compromissos éticos e estéticos, a ir além de uma perspectiva fetichizada de relação com a técnica. Se sua proposta é que “cada homem seja seu próprio metodologista” (Mills, 1969, p. 240), evitando qualquer norma de procedimento rígida, acreditamos que essa máxima deveria fazer parte da investigação e da prática docentes, sobretudo considerando a prática de ensino. Em relação à perspectiva técnica de ensino-aprendizagem, Pérez Gómez (1998) também nos traz a seguinte reflexão:

O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é a sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, sempre aos mesmos resultados. A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor (Pérez Gómez, 1998, p. 83).

Nesse sentido, propiciar um percurso de elaboração artesanal das questões próprias de investigação e dos próprios métodos aponta para a dimensão da autoria. Entendemos que ela é o diferencial para uma formação/atuação docente com sentido. Segundo Caparroz e Bracht (2007) isso advém justamente do reconhecimento da autoridade docente (tanto deontológica quanto epistemológica), que se baseia “no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor” (Caparroz e Bracht, 2007, p. 31). Segundo os autores:

A autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica e como esse *fazersaber* didático-pedagógico está relacionado com o eu que sou. A autoria implica/demanda um processo de escrita. A necessidade de

escrever surge tanto da necessidade de alguém se compreender, como também de se fazer compreendido como autor para ser educador e vice-versa. Esse refletir deve permitir ao professor pensar na relação macro e micro como estruturas que o formam e o conformam, sem perder a clareza de que ele também exerce sobre tais estruturas uma força na perspectiva de formar e conformar o macro e o micro. Também é preciso ter claro que é necessário relativizar e muito a força que o professor exerce sobre tais estruturas (Caparroz; Bracht, 2007, p. 32, grifos dos autores).

A partir dessas colocações, ressaltamos a dimensão necessária de autoria no processo formativo e na atuação profissional, a qual pode ser potencializada com exercícios visando à autonomia moral, política e intelectual propiciada pela prática da pesquisa enquanto artesanato cotidianamente tecido. Além disso, essa perspectiva leva a problematizar maneiras em que se concebe a apropriação das pesquisas no exercício da docência, diferindo da simples noção de “aplicação” de pesquisas e teorias pedagógicas, ou de sua apreensão apenas enquanto produto. Como escreve Martins (2013), o artesanato intelectual está relacionado à criação de técnicas e abordagens alinhadas à natureza do tema e do objeto: “Na carpintaria, na marcenaria ou na ferramentaria, o artesão-operário com facilidade cria a ferramenta de que carece em função da obra que se lhe pede.” (Martins, 2013, p. 24). Nas “obras” da pesquisa e da prática docentes não é (ou não deveria ser) diferente.

Considerações finais

Construímos esse texto com base na premissa de que a articulação teórico-prática na formação docente pode ser potencializada quando nos propomos a uma formação de professores/as-pesquisadores/as. Para explorar tal premissa, tendo como fio condutor o clássico apêndice da obra de Charles Wright Mills, buscamos desenvolver um alargamento dos sentidos do que seja fazer pesquisa e dos modos em que é possível conectar pesquisa e docência na formação de professores/as. As pistas contidas no texto de Mills nos ajudaram a fazer um deslocamento de perspectivas mais hegemônicas sobre a pesquisa, entendendo-a menos como coleta de dados, aplicação de métodos e apresentação de resultados e mais como uma prática artesanal que se dá na minúcia de um ofício no qual produzimos a nós mesmos na mesma medida em que pesquisamos. Trata-se, portanto, de explorar não apenas a dimensão institucional da pesquisa, mas atentar ao seu aspecto processual, investigando cada movimento que advém disso.

Dessa forma, compreendemos que a formação de professores/as-pesquisadores/as não ocorre a partir de manuais, de complicadas discussões de “método-e-teoria-em-geral” ou de “uma dúzia de ‘codificações de procedimento’” (Mills, 1969, p. 211). Ao contrário, ela se dá na exploração situada de articulações entre pesquisa e docência em experiências formativas concretas. Desse modo, a opção por trazer à análise as práticas que temos realizado nos estágios da Educação Física e das Ciências Sociais não teve pretensões de criar modelos, mas de socializar exemplos, de partilhar os repertórios que temos construído, em articulação ao “estado de nossos problemas” (Mills, 1969, p. 214) e preocupações como formador/a de professores/as. Além disso, ao evocar nossas experiências concretas,

buscamos ser coerentes com outro conselho de nosso autor: “Jamais escrever mais de três páginas sem ter em mente pelo menos um exemplo sólido” (Mills, 1969, p. 241).

Por fim, a construção do presente texto nos permitiu pensar em pontos de complementaridade e de aprendizado mútuo entre disciplinas que nem sempre são postas a dialogar, já que são enquadradas em áreas do conhecimento distintas na Universidade e na escola, no caso, a Sociologia e a Educação Física¹⁰. Esse movimento é por si só exercício de imaginação sociológica, dado que se aventura a estabelecer relações e conexões onde aparentemente não há – assim como nos ensina Mills. O que abre – e essa é nossa aposta – a possibilidade para uma outra poética dos saberes, dos tempos, dos espaços e do fazer pesquisa na formação inicial de professores/as. Ponto para muita imaginação sociológica – e mesmo uma “imaginação pedagógica”, poderíamos dizer – além de muitas artesanias e, com certeza, novos diálogos.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; GARIGLIO, José Ângelo; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Formação inicial de professores/as de Educação Física a partir da experiência de estágio da UFMG: trânsito de/entre linguagens. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Pichetti (org.) *Ensino de Educação Física e Formação Humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 239-274.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 141–153, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BORGES, Antonadia; FERREIRA, Ana Cecília Dias; SILVA, Bernardo Peixoto Leal Ferreira; SANTOS, Gabriela Cunha dos. Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica voltada para a compreensão do itinerário do ensino de Sociologia dos bancos acadêmicos ao interior das escolas brasileiras. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). *Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 295-307.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

¹⁰ Cabe dizer que, embora as Ciências Humanas e Sociais passem a fazer parte dos currículos de formação de professores e professoras de Educação Física com uma presença mais contundente desde os anos 1990 (cf. Bracht, 1999, 2001), a alocação da Educação Física e da Sociologia encontram-se distintos ao longo da história da legislação brasileira sobre a Educação Básica: a primeira, alocada na área de Linguagens, a segunda nas Humanidades, o que remete, discursiva e cotidianamente nas escolas, a pouca ou nenhuma interlocução.

BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In: VAGO, Tarcísio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvadora. *Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco (org.). *Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-80.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. (org.). *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Analice (org.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2016.

CAPARROZ, Francisco; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53/61>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CASTRO, Celso de. Sociologia e a arte de manutenção das motocicletas. In: MILLS, Charles Wright. *Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 7-19.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigació-acción*. Madri: Morata, 1993.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *A pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um Autor?* Lisboa: Vega, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAVINO, Bruna; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Quem luta educa? Uma investigação sobre a relação entre a participação no grêmio estudantil do Instituto de Educação de Minas

Gerais e a aprendizagem sociológica. *In: Anais da III Jornada de Ciências Sociais*. Alfenas: UNIFAL, 2018. p. 103-117. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/cienciassociais/system/files/anexos/Anais%20da%20III%20Jornada%20de%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias%20Sociais%20da%20UNIFAL-MG%202018_0.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943>. Acesso em: 10 maio 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Analice (org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2016. p. 17-30.

MARTINS, José de Souza. O artesanato intelectual na Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 1, n. 2, p. 11-48, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/54/20>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MILLS, Charles Wright. *A Imaginação Sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set. /dez. 2011. Disponível em: scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (vol. 1). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENTEADO, Heloísa Dumas; GARRIDO, Elsa (org.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010.

PERÉZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António (org.). Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERÉZ GOMÉZ, Angel. Ensino para compreensão. *In: PERÉZ GOMÉZ, Angel; SACRISTÁN, José Gimeno. Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-97.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 4, n. 7, p. 39–50, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/62>. Acesso em: 01 jul. 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 135, p. 1-19, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das Imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Míriam (org.). *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 136-149, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p136-149>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SOUZA, Júlio César Aurélio de. Corpos em costura numa sociologia-arteira: passos antirracistas em poéticas afrodiaspóricas. *Revista Três Pontos*, v. 17, n. 2. p. 14-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/35204/27834>. Acesso em: 7 jun. 2024.

TAVARES, Claudia Mara de Melo. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? *Revista Pró-UniverSUS*, v. 3, n. 7, p. 26-31. jul./dez. 2016. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/660/386>. Acesso em: 7 jun. 2024.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político-pedagógico: um processo de produção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 97-109, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100010>. Acesso em: 7 jun. 2024.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jun. 2024.

Graziele Ramos Schweig

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Bacharel (2006) e Licenciada (2007) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre (2009) e Doutora (2015) em Antropologia Social pela mesma instituição. No doutorado, realizou estágio sanduíche na University of Saskatchewan/Canadá e missão de estudos na Finlândia (2014). Foi professora na Faculdade de Educação da UFRGS (2012-2013) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS (2015-2018). Tem experiência com pesquisa etnográfica e em projetos colaborativos em educação. Seus interesses envolvem: etnografia e/na educação; formação docente; esquizoanálise; articulações entre arte, ciência e educação; processo criativo; estudos sociais da ciência e da tecnologia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG - Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Cláudio Márcio Oliveira

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e Doutorado em Educação pela UFMG no ano de 2011. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, pertencente à Faculdade de Educação da UFMG (DMTE/FAE/UFMG), lecionando nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Nesta instituição coordena o Grupo de Estudos "CIVITAS: Corpo, Cidade e Práticas Sociais", cadastrado junto ao CNPq desde 2017. Atuou também como Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo coordenador da subárea de Educação Física do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, vinculado à CAPES) entre 2013-2016. Foi também membro, no mesmo período, do GEPTCE (Grupo Estudos e pesquisas Teoria Crítica e Educação). Nesta mesma instituição fundou e coordenou por quatro anos o Núcleo de Estudos "CIVITAS: Corpo, Cidade e Práticas Sociais". Filiado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) desde 1994, ocupou o cargo de Secretário do CBCE em Minas Gerais (gestão 2014-2016) e atuou por duas gestões no comitê científico do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Espportes e Escola (GTT-Escola, 2003-2005 e 2005-2007). Tendo atuado como professor por 16 anos em diferentes níveis de ensino da Educação Básica, possui experiência nas áreas de Educação Física e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente desenvolve suas ações com ênfase nos seguintes temas de pesquisa e intervenção: Educação Física Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; relações entre corpo e educação; processos formativos e educação dos corpos/sentidos na cidade.