

EXPERIMENTAÇÕES COM DESENHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

EXPERIMENTATIONS WITH DRAWING IN TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS FROM SOCIOLOGY TEACHING

 **Graziele Ramos Schweig**

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
graziele.schweig@gmail.com

 **Caio Morais Sena**

Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
caiomsema15@gmail.com

 **Isabela Froes Righi**

Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
froesrighibela@gmail.com

Resumo: Após décadas de pesquisa e ensino majoritariamente restritos ao espaço universitário, as Ciências Sociais passaram a participar do cotidiano da educação básica por meio da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a qual foi reintroduzida nos currículos escolares em 2008. Esse caráter recente das Ciências Sociais na escola desafia à criação de outros modos de diálogo com os sujeitos desse espaço, problematizando dicotomias e instigando o alargamento das potencialidades dos fazeres das Ciências Sociais para além do âmbito acadêmico. No presente artigo, acompanhamos o processo de elaboração e circulação de um dispositivo pedagógico que, ao lançar mão do desenho, deixou-se contaminar pelos modos artísticos de pensar e produzir conhecimento, permitindo ampliar os sentidos de “ciência” e “senso comum”, categorias recorrentes na prática docente e na formação de professores de Sociologia. Ao dar visibilidade à dimensão sensível do processo de conhecer, o dispositivo criado mostrou-se potente na educação da atenção ao plano das forças, para além de formas prontas e reificadas, contribuindo, assim, para problematizar modos representacionais ou recognitivos de conhecer.

Palavras-chave: Arte. Desenho. Ensino-aprendizagem. Ensino de sociologia. Formação de professores.

Abstract: After decades developing research and teaching practices mostly restricted to university context, the Social Sciences began to participate in the routine of basic education through the discipline of Sociology in High School, which was reintroduced in school curricula in Brazil, in 2008. This recent character of Social Sciences in school pushes for the creation of different modes of dialogue with school subjects, problematizing dichotomies and instigating to expand the potential of Social Science activities beyond the academic scope. In the present article, we follow the process of elaborating and circulating a pedagogical device which, through drawing, allowed to broaden the meanings of “science” and “common sense” – recurrent categories in Sociology teachers education and their teaching practices. By giving visibility to the sensitive dimension of the process of knowing, the created device proved to be potent in educating the attention to the plane of forces, beyond given and reified forms, contributing to problematize representational or recognitive ways of knowing.

Keywords: Art. Drawing. Teaching-learning. Sociology teaching. Teacher training.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

SCHWEIG, Grazielle Ramos; SENA, Caio Morais; RIGHI, Isabela Froes. Experimentações com desenho na formação de professores: reflexões a partir do ensino de sociologia. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 53, p. 1-17, e16679, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16679>.

Considerações iniciais

No Brasil, as Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política –, que compõem os conhecimentos da Sociologia escolar (BRASIL, 2006), ocuparam-se por muito tempo da constituição da autonomização de seu campo acadêmico-científico, desvinculando-se de preocupações relacionadas à intervenção social mais imediata com relação à realidade estudada (CAREGNATO; CORDEIRO, 2014). Dessa forma, construíram agendas que pouco consideraram o ensino e a intervenção pedagógica como questão relevante de pesquisa e produção de conhecimento, deixando ao campo da Educação essa tarefa (CUNHA, 1992). Contudo, observamos uma mudança nesse cenário a partir da reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio – ocorrida em 2008 por meio da Lei 11.684 – após décadas de uma presença inconstante nos currículos escolares (MORAES, 2011). Nos últimos anos, portanto, vemos se esboçar pela primeira vez a constituição de uma comunidade de disciplina da Sociologia escolar, isto é, um campo que reúne pesquisadores, professores e estudantes de licenciatura na produção de pesquisas e no desenvolvimento de recursos didáticos, veiculados em publicações e eventos específicos¹.

Mesmo diante desse movimento, o caráter incipiente da presença da Sociologia nos currículos do Ensino Médio ainda apresenta uma série de desafios à constituição de formas de diálogo com o universo escolar. Pesquisas recentes (LEAL, 2017; BODART, 2018) indicam problemas com relação à criação de estratégias de mediação pedagógica, acompanhados de maneiras de ensinar que reproduzem lógicas do ensino superior – fatores que dificultam a colocação das Ciências Sociais em conexão com as demandas dos estudantes e demais sujeitos da escola. Junto disso, o ensino de Sociologia defronta-se com novos condicionantes. Professores e estudantes têm convivido com ataques e cerceamentos em relação ao ensino das Ciências Humanas, e da Sociologia em particular, como discutem Oliveira, Storto e Lanza (2019) ao analisarem o movimento Escola Sem Partido. Além disso, mudanças nas políticas educacionais, como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm provocado receios em relação à manutenção da Sociologia na escola em face das adequações dos currículos estaduais a essas normativas.

Nessa conjuntura de ameaças e novas instabilidades, um aspecto específico tem chamado nossa atenção: a existência de estratégias de legitimação da Sociologia na escola por meio da ênfase em seu caráter científico em oposição ao senso comum. Em nossas práticas e observações de campo², temos notado a recorrência de afirmações, por parte de professores e estudantes de licenciatura, sobre a importância de deixarmos inequívoco aos alunos da escola

que “Sociologia não é opinião”, ou que “Sociologia é tão ciência quanto a Física ou a Química”. Também temos visto o ensino de métodos e técnicas de pesquisa no Ensino Médio, especialmente questionários e *surveys*, como forma de demonstrar que o conhecimento das Ciências Sociais tem suas regras e diferencia-se do senso comum. Ou seja, para fazer frente a um cenário de instabilidade quanto à legitimidade das Ciências Sociais, percebe-se que uma das estratégias dos professores liga-se à construção de delimitações e essencializações do que seria a ciência e a pesquisa científica. Em certa medida, essa estratégia remete-nos ao século XIX e aos primórdios da Sociologia. Isto é, parece revisitar os esforços de Émile Durkheim para se aproximar de modelos advindos das Ciências da Natureza a fim de estabelecer os fundamentos e as fronteiras da Sociologia enquanto ciência. Não por acaso, essa narrativa hegemônica sobre a origem da disciplina é recorrente nos livros didáticos e nas aulas introdutórias da Sociologia na escola.

Entretanto, temos nos questionado: em que medida essa afirmação de cientificidade tem sido um recurso efetivo de legitimação das Ciências Sociais ou tem criado mais barreiras e distanciamentos em relação aos estudantes dos Ensino Médio? Mobilizados por essa pergunta, propomo-nos neste texto a fazer um movimento de “estranhamento e desnaturalização” (BRASIL, 2006) das categorias “ciência” e “senso comum”, no sentido de ampliar suas possibilidades de operacionalização na escola e na formação de professores. A partir do processo de criação e circulação de um dispositivo pedagógico – o qual se aproxima dos modos artíficos de conhecer – nosso estudo problematiza a reificação dessas categorias, abrindo-se a uma “Sociologia que vaza”, que não pode ser contida (SCHWEIG, 2015; INGOLD, 2012). Sendo assim, diante de tantas incertezas e ameaças às Ciências Humanas, propomo-nos a um desvio com relação aos movimentos que buscam reforçar e naturalizar uma autoridade científica, em favor da abertura das “caixas pretas” da ciência (inspirados livremente em Latour, 2000), para encontrar ali novas potencialidades.

Pesquisando com as Artes em busca de uma Sociologia menor

Se historicamente a estratégia lançada por Durkheim tornou-se vencedora, recentemente outras sociologias silenciadas, menos pautadas em macroexplicações generalizantes, ganham atenção³. Nessa direção, comprometemo-nos a investigar possibilidades para a afirmação de sociologias “menores” – no sentido dado por Deleuze e Guattari (2014) – diante de formas naturalizadas e dominantes do fazer ciência. Sugerimos que a “sociologia do social” (LATOURE, 2012), tornada hegemônica no âmbito das Ciências Sociais, articula-se a uma determinada

política cognitiva – a qual Shópke (2004) e Kastrup (2005) nomeiam como “reconhecimento”. Possuindo raízes mais profundas na tradição filosófica ocidental, a política da reconhecimento pressupõe sujeito e mundo enquanto entidades distintas e previamente constituídas – ou seja, formas acabadas. Por outro lado, ao escolhermos atentar às constante micro-mutações das coisas, compreendemos que há processos de subjetivação e objetivação que se fazem em um plano aquém das formas: em um “plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação” (KASTRUP, 2005, p. 1276).

De modo concreto, temos nos dedicado a essa tarefa ao nos reunirmos enquanto coletivo de estudantes de licenciatura e professores em torno do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, tornado Programa de Extensão da Faculdade de Educação da UFMG em abril de 2019⁴. Articulando pesquisa, ensino e extensão, o grupo tem experimentado criar dispositivos⁵ pedagógicos, lançando mão de linguagens diversas que envolvem o corpo e outros sentidos, como a teatro, o desenho e a fotografia. Especialmente, temos buscado não apenas utilizar produtos artísticos como recursos didáticos para o ensino de Sociologia, mas fundamentalmente deixar-nos contaminar pelos modos artísticos de fazer (INGOLD, 2013; 2016), na investigação de maneiras outras de se colocarem as Ciências Sociais em relação com os sujeitos da escola.

Especificamente neste texto, traçamos o percurso de criação e os desdobramentos de um dispositivo pedagógico singular, criado por integrantes do Ateliê no âmbito do estágio docente da Licenciatura em Ciências Sociais em 2019, no qual se utilizou o desenho para promover estranhamentos em relação às categorias “ciência” e “senso comum”. Em uma prática-jogo de desenhar a partir dos afetos do outro, o dispositivo opera um deslocamento da atenção aos encontros e ao que se tem no “Acontecimento” (DELEUZE, 2003). Com isso, permite enfocar a dimensão da “educação da atenção” (INGOLD, 2010) implicada nas práticas de ensino e pesquisa, abrindo-se a uma aprendizagem inventiva e atenta ao plano processual das forças (KASTRUP, 2005; KASTRUP; PASSOS, 2013).

Metodologicamente, assim como o desenho pode ser tomado como o agenciamento de linhas que se fazem em fuga, nossa pesquisa movimenta-se “através de” e, não, “a fim de”. Lancri (2002), em sua abordagem sobre a pesquisa nas Artes Plásticas, traz à tona a possibilidade de revogar a lógica do “projeto de pesquisa” em prol do “trajeto”, isto é, empenhar-se em um fazer que possa servir como substrato para resultados que sequer eram esperados, mapeando transformações operadas, simultaneamente, no coengendramento entre artistas/pesquisadores e seus objetos de investigação. Dessa forma, ao nos deixarmos contaminar pelo sentido artístico do trajeto, experimentado no próprio fazer do desenho, optamos por dar ênfase ao percurso ao invés de apresentar uma forma pronta –

pedagogicamente “aplicável” – no desejo de que a narrativa possa se abrir a efeitos inesperados. Passamos, assim, do conjunto de questões e conjunturas que propiciaram a emergência do dispositivo ao seu processo de criação e desdobramentos.

Questões disparadoras e processo de criação do dispositivo

Canetas, lápis e giz espalhados em um plano. Cada participante realiza um desenho em uma folha de papel que se pede para ser dividida em duas, sendo que de início apenas uma será utilizada. Um desenho toma forma nas folhas em branco de cada um. “Ah, não deixe que a pessoa ao seu lado veja o seu desenho! Essa folha será passada à pessoa mais próxima de si e queremos manter o elemento surpresa.” Quando prontos, todos passam o primeiro desenho, virado para baixo, à pessoa ao lado. Antes de virar a folha, outra orientação: “quando ocorrer o contato dos seus olhos com o papel, tente guardar as afetações e questionamentos que emergem nesse primeiro encontro: o que esse desenho lhe suscita?”. Cada pessoa é então convidada a registrar essas afecções no verso da folha por meio de perguntas acerca do desenho – tornando-se um exercício de descrição com questões e não com afirmações. Logo em seguida, olhares conectam novamente; dessa vez, entre pessoas. “Quando dois olhares se encontrarem, juntem-se formando uma dupla – de preferência com alguém sentado distante de você”. Ao se movimentar e dispor corpos na sequência da troca de olhares, sem que se mostre o desenho, cada um lê ao par as perguntas elaboradas sobre o desenho recebido. Enquanto a atenção é trabalhada, outro desenho deve ser produzido apenas a partir da escuta das perguntas. Quando todos prontos: “agora compare os desenhos”, sendo emergentes deste processo as primeiras pistas daquilo que se está realizando.⁶

A atividade descrita anteriormente surgiu na preparação e execução de uma aula da disciplina “Análise da Prática e Estágio em Ciências Sociais I”⁷, realizada em agosto de 2019. Nesse semestre, combinamos que a organização de cada encontro seria distribuída e realizada por duplas, com um rodízio na proposição de estratégias de leituras e práticas para discussão dos textos programados. Na semana em questão, dois textos estavam indicados: os dois primeiros capítulos do livro *Filosofia da Ciência*, de Rubem Alves (1981), e o artigo *Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica em sala de aula*, de Antonádia Borges et al (2012). Era a primeira vez que essas referências constavam no programa do estágio para serem lidas em conjunto, tendo sido escolhidas por tornarem problemática a relação entre “ciência”, “senso comum” e “pesquisa”.

No primeiro texto recomendado à leitura, essa provocação ocorre na proposta feita por Rubem Alves de se acabar com o mito de que o cientista pensa melhor que as outras pessoas. Ele defende uma perspectiva de ciência como o desenvolvimento progressivo de elementos existentes no próprio senso comum. Ou seja, o pensamento científico não se formaria como ruptura ou oposição hierárquica com o senso comum, mas em um processo de aprimoramento e refinamento de potenciais comuns a todos. Fazer ciência, para o autor, não está relacionado a saber soluções ou respostas prontas, mas a inventar essas soluções, ser capaz de “perceber e

formular problemas com clareza” (ALVES, 1981, p. 18). Sendo assim, *a priori*, essa habilidade pode ser exercida por qualquer pessoa, em seu cotidiano, não sendo prerrogativa de cientistas.

O segundo texto, por sua vez, chama a atenção para o fato de que a formação acadêmico-científica, ao implicar um grau de especialização e coercitividade, pode comprometer a capacidade do pesquisador de atentar ao que está ao seu redor. Isto é, ao invés de ampliar a capacidade de ver e ouvir, o aprendizado de cânones científicos poderia restringi-la. Borges et al. (2012), ao refletirem sobre uma pesquisa etnográfica feita por estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais, discutem essa questão quando, ao lerem os diários de campo produzidos a partir da observação participante em aulas de Sociologia no Ensino Médio, têm dificuldade de “reconstituir a situação do encontro” (BORGES et al, 2012). Os autores notam nesses escritos a tendência de invisibilização de opiniões pré-julgadas como “senso comum”, emitidas pelos sujeitos observados na escola. Os licenciandos-pesquisadores deixavam de registrar falas e situações que se desviassem do “conteúdo curricular” considerado legítimo, apenas rotulando-as como “senso comum” e imediatamente perdendo o interesse por elas. Consequentemente, além de se fechar a possíveis descobertas de pesquisa, a necessidade de afirmação do caráter científico da Sociologia provocava uma desvalorização da opinião dos alunos, transformada apenas em algo a ser superado pelo conhecimento das Ciências Sociais.

Ambos os textos de referência, cada um a seu modo, convocam a redimensionar a superioridade da ciência e sua racionalidade. Além disso, sugerem a importância de se ir além das formas prontas no processo de produzir conhecimento: protocolos, teorias, interpretações e modelos científicos não nos servem por si sós, mas à medida que podem ser manipulados e modificados a serviço de nossas questões. Trata-se de resgatar o processo de formular questionamentos⁸. Adicionalmente, ambos os textos também permitem reconhecer a importância de se ir além das obviedades no percurso da pesquisa e do ensino – abrindo-se aos diferentes saberes e formas de vida dos sujeitos, aos seus recursos e repertórios, para além do que é imediatamente legível e classificável pela racionalidade científica. Isso inclui, como afirmam Borges et al. (2012), citando Tim Ingold, a “intuição” e a “imaginação”. Os autores lembram que a cisão instaurada pela modernidade entre intelecto e sentidos provocou uma desconfiança com relação aos últimos enquanto geradores de inteligência. Centrando-se mais em modelos intelectuais, o cientista aparta-se do mundo, diminuindo sua capacidade de atentar e interrogar seu entorno.

Assim, imersos no conjunto de proposições e deslocamentos operados pela leitura desses dois textos, Isabela e Caio eram os responsáveis por disparar os trabalhos no início da aula. Contaminados pela lógica de criação de dispositivos, experimentada no Ateliê de Ciências

Sociais e Ensino, na véspera encontram-se para trocar ideias e dar conta da tarefa: criar um dispositivo que fizesse performar os questionamentos que os textos mobilizam.

Logo no início da conversa, Isabela tira da bolsa, junto de suas considerações sobre os textos, alguns desenhos seus. Há cinco anos, Isabela tem como hábito a prática do desenho, entendendo-a como uma espécie de canal de expressão que tem seus instrumentos específicos – nem sempre passíveis de se misturarem com as Ciências Sociais na forma como são aprendidas na universidade. No entanto, as leituras a instigaram a testar aproximações. Para Isabela, desenhar é “traçar” caminhos; é relacionar-se mais com processos do que com formas acabadas. Desse modo, a partir de sua experiência de artista, vislumbrou criar um dispositivo que propiciasse romper com a necessidade de estabelecer conceitos prévios – já que parece ser disso que a proposta se trata: ampliar sentidos sobre ensino, ciência e senso comum, rompendo com a reprodução de categorias prontas, naturalizadas. O desenho emergia, portanto, como uma prática potente para operar a multiplicação e a coprodução de novos sentidos.

Como afirma Júlia Gomes Panadés (2007), desenhos dão-se como “segredos”, sempre possuem algo de inacabado que é realizado a todo momento, passo a passo, e nunca se revelam como uma completude, ou se dão em um final. Tomamos aqui um parágrafo de sua dissertação *Desenho corpo porque vivo*, pois esse trecho se aproxima daquilo que pretendíamos ao lançarmos mão do desenho:

Uma vontade de comunicar com exatidão, de pôr ordem e apurar uma produção, é muitas vezes fadada ao fracasso. Uma boa intenção não tem nada a ver com as possibilidades expressivas de um desenho, pois as idéias e sensações mais elaboradas podem gerar obscuridades, arbitrariedades; esboços sujos, vertiginosos, impuros, frutos híbridos, inclassificáveis, inúteis, sem nome ou dimensão definidos. A revelia de um aspecto conclusivo ou final, um desenho é uma alegria pelo processo experimental que o envolve, pois é a partir do plano expressivo que ele poderá se realizar em sua ampla trama de possibilidades. (PANADÉS, 2007, p.17)

Essa dimensão processual e experimental do desenho permite vislumbrar rupturas com o modelo hilemórfico aristotélico presente em diferentes ciências, o qual pressupõe que a forma – enquanto uma elaboração mental prévia – é imposta por um agente sobre a matéria passiva. Quando nos aproximamos do modo de criação das Artes, podemos ampliar concepções sobre o que seja conhecer, atentando à sua dimensão processual e do pensar por meio do fazer, como defende o antropólogo Tim Ingold (2013). Nessa direção, o autor também propõe que no lugar da lógica hilemórfica, opte-se por uma “ontologia que dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final, e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria” (INGOLD, 2012, p. 26).

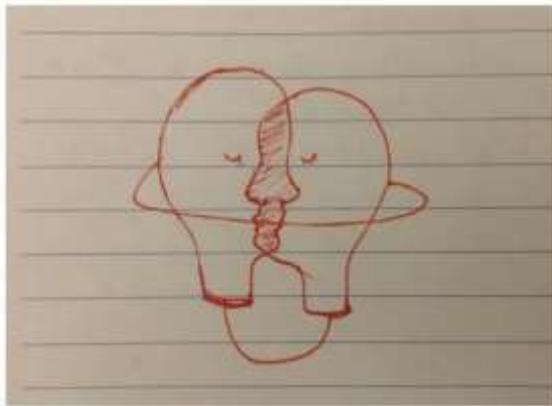
Sendo assim, lançando-se à dimensão processual e experimental da tarefa, instigados pela relação entre desenho, inacabamento e abertura de sentidos, Isabela e Caio começaram a testar experimentos que envolviam o desenho e a capacidade de se formularem perguntas, entendendo-as como instrumentos de resgate da atenção e da apreensão sensível ao entorno, já que este pareceu um aspecto pertinente à discussão de ambos os textos de referência. Chegaram então à elaboração de uma prática-jogo e foram ajustando-a ao formato que imaginaram ser o final, ao menos em um primeiro momento.

A prática-jogo em operação

No dia seguinte, encontramos-nos na sala do Laboratório de Ensino na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Era o dia 14 de Agosto e estávamos no segundo encontro com a turma, composta por cinco estudantes, estagiários e licenciandos em Ciências Sociais. A dupla responsável por iniciar as atividades da manhã propôs a prática-jogo antes da discussão direta dos textos, de modo que novas questões pudessem surgir a partir daquela experimentação. Optou-se, então, por dar poucas explicações ou justificações de início. Algumas dúvidas surgiram sobre como realizar a atividade, e as orientações foram feitas da forma mais livre possível.

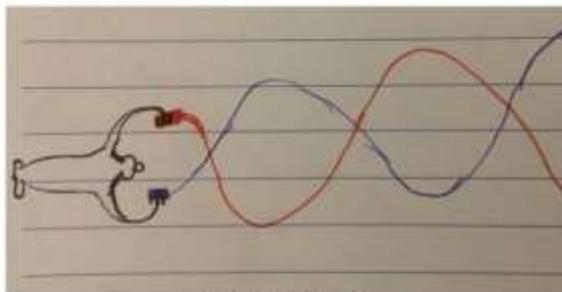
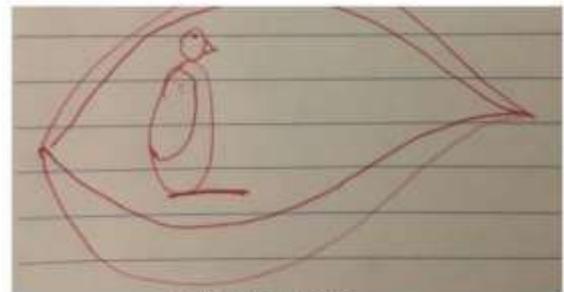
Sentamos ao redor de uma mesma mesa oval. Duas pequenas folhas de papel, arrancadas de modo improvisado da agenda de Caio, são entregues a cada um com uma única indicação: fazer um desenho completamente livre em uma delas. Após o término, os desenhos virados para baixo são passados à pessoa da direita. Todos são convidados a escrever no verso perguntas a respeito do desenho que acabam de receber e ver. Após a finalização, houve um encontro de olhares para compor duplas. Como éramos poucos, foi possível acompanhar coletivamente a leitura das perguntas e a realização de cada um dos novos desenhos, bem como discutir a comparação e o processo de realização caso a caso. Entre momentos engraçados, poéticos e surpreendentes, apresentamos a seguir algumas produções realizadas nesse dia.

No exemplo da Figura 1, o Desenho 1 recebeu as seguintes perguntas: “São duas ‘cabeças lâmpadas?’”; “Elas não explodem quando ficam tão perto?”; “Lâmpadas apaixonadas?”; “O fio que passa no entorno são tipo anéis de Saturno?”; “Como faz para ligar elas?”. Vemos que as afecções sobre o primeiro desenho, manifestas nas perguntas feitas sobre ele, ressurgem no segundo desenho.

Figura 1 – Primeiro par de desenhos**DESENHO 1****DESENHO 2**

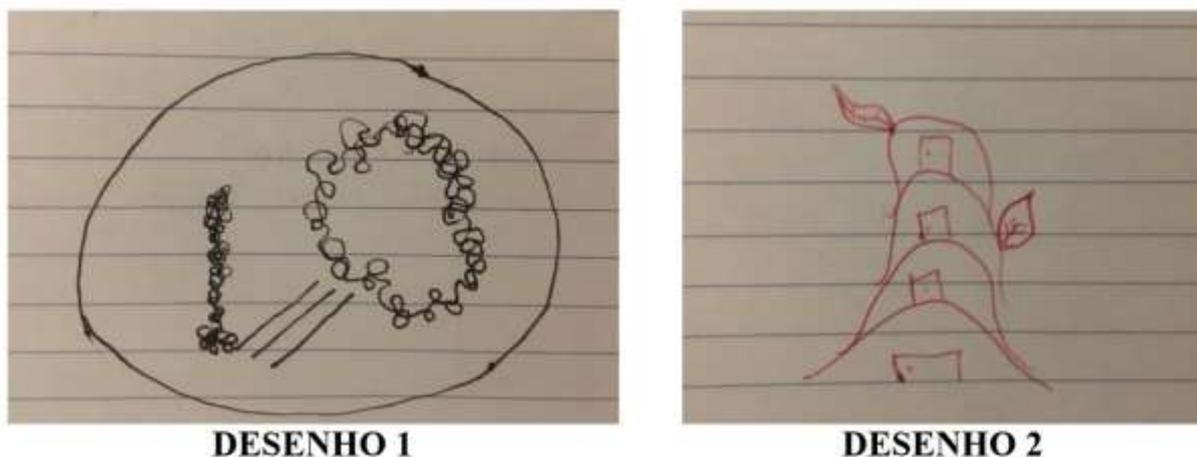
Fonte: Produção dos autores.

Em um segundo par de desenhos, na Figura 2, tivemos as perguntas direcionadas ao Desenho 1: “É um pinguim atlético?”, “Ele está brincando de corda?”, “A representação da corda é inspirada na física quântica?”. O Desenho 2 foi realizado apenas a partir da leitura das perguntas.

Figura 2 – Segundo par de desenhos**DESENHO 1****DESENHO 2**

Fonte: Produção dos autores.

Ao primeiro Desenho da Figura 3, foram feitas as perguntas: “Somos feitos disso?”, “Está vivo?”, “É um conjunto organizado?”, “Cada coisa aqui dentro tem uma função?”. No Desenho 2, vemos como as perguntas deram origem a uma outra forma.

Figura 3 – Terceiro par de desenhos

Fonte: Produção dos autores

Os momentos em que ambos os desenhos eram colocados lado a lado provocaram bastante surpresa entre os participantes. Havia uma quebra de expectativas ao se perceber que poucas perguntas eram capazes de evocar tão bem o primeiro desenho. Além disso, percebemos que, mesmo não reproduzindo formas idênticas, os segundos desenhos acabavam contendo elementos dos afetos que mobilizaram a elaboração das perguntas.

Ao comparar os pares de desenhos caso a caso, íamos desenvolvendo reflexões acerca da legitimidade dos diferentes saberes e sentidos que surgem a partir dos encontros. A experiência também nos levou a discutir sobre a importância de se fazerem boas perguntas – perguntas não-óbvias – na prática do cientista e do professor, pensando em específico o contexto do estágio docente. Quanto mais interrogativas às singularidades do desenho e atentas às afecções provocadas por ele eram as perguntas, mais interessantes tendiam a ser os segundos desenhos produzidos a partir das perguntas. Ou seja, pouco era possível fazer a respeito de perguntas tão genéricas quanto: “o que é isso?”, “por que você desenhou isso”? – as quais surgiram em outros momentos de realização da atividade.

Nesse jogo de produzir desenhos a partir dos afetos do outro e de descrevê-los com perguntas, refletimos também sobre qual seria a finalidade de uma pesquisa científica, ou seja, o que seria descrever e produzir conhecimento sobre uma dada realidade. Fundamentalmente, a experiência permitiu formular ainda novas questões: como os futuros professores poderiam fazer perguntas mais atentas à singularidade das escolas em que estavam se inserindo enquanto estagiários? Como não reproduzir interpretações e narrativas prontas a respeito desse espaço

tão naturalizado como a instituição escolar? Como se abrir aos afetos e deixar com que os sentidos também possam nos guiar na prática da pesquisa e na docência?

Entre a razão e o sensível: educação da atenção às forças por meio do desenho

Seguindo a leitura que Deleuze faz de Nietzsche, quando algo emerge dotado de certa identidade, esta não se refere à natureza desse algo, mas àquilo que advém do encontro de determinadas forças (MANGUEIRA; BONFIM, 2014). Assim, quando descrevemos algo, não estamos representando-o enquanto um objeto exterior e pré-existente. O que podemos fazer, quando nos colocamos a descrever, é cartografar as forças oriundas daquele determinado encontro.

Considerando isso, entendemos que a prática-jogo tem se tornado um dispositivo de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2005), na medida em que permite atentar e se conectar aos próprios afetos e aos afetos do outro, conferindo recursos para sua explicitação: enquanto primeiro desenho, depois enquanto perguntas e, por último, enquanto um segundo desenho. Essa prática resgata, também, uma conexão com a intuição e a imaginação como fontes de conhecimento. Dessa forma, abre possibilidades para se experimentarem momentos de ruptura com o pensamento representacional ou recognitivo ao se adentrar uma ontologia na qual as coisas não são fixas, mas “vazam”, transbordando de suas formas e superfícies temporárias (INGOLD, 2012).

Após a primeira experimentação no estágio, o dispositivo criado passou a circular em outros espaços de ensino e pesquisa, dentro e fora da UFMG, conferindo novos sentidos às problemáticas iniciais a partir das quais fora criado. Logo após a aula, a prática-jogo foi levada ao coletivo do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, onde estávamos discutindo sobre o momento de finalização do trabalho de campo etnográfico realizado por Caio em uma escola estadual parceira da pesquisa e na qual ele realizou observações de aulas de Sociologia por quatro meses. Ocorreu-nos a ideia de realizar a prática-jogo juntos aos estudantes do Ensino Médio dessa escola, de modo a discutir o que é fazer pesquisa, atendendo a demandas e curiosidades que os alunos por vezes expressavam a respeito do caderno de campo de Caio, o qual ele constantemente enchia de anotações.

Com a anuência do professor de Sociologia da escola, experimentamos a prática-jogo em três turmas do Ensino Médio (que possuíam entre dez e trinta alunos) nos períodos da disciplina de Sociologia. Em cada uma das turmas, os assuntos que se desdobraram e até mesmo alguns comandos do jogo tiveram pequenas variações. Ao longo da prática-jogo, diversas vezes

tivemos que nos mobilizar para que todos os alunos participassem, e o fato de haver mais de um facilitador auxiliou na execução da tarefa. Após a realização dos desenhos e a comparação entre eles, interrogamo-nos em conjunto com os alunos: “Quando descrevo o que acontece numa sala de aula, será que consigo abarcar tudo que está ali?”; “E se fossem outras pessoas tomando nota?”; “E se fossem outras interrogações direcionadas aos desenhos, teríamos esses pares?”. Das emergências vivenciadas na última turma, quando questionados sobre como os alunos associavam a atividade à disciplina de Sociologia, um dos alunos respondeu que relacionou a prática às *fake news* e à disseminação de notícias nos dias de hoje sem se consultar a fonte.

Isabela levou o dispositivo a outra escola estadual participante da pesquisa, onde também atua como estagiária. Ao definir menos uma intenção com a atividade, Isabela decidiu experimentá-la com estudantes dos três anos do Ensino Médio como forma de provocar uma quebra no formato das aulas convencionais. Em cada turma, os estudantes comportaram-se de maneiras distintas – houve desde a escolha por não participar da feitura do desenho até demonstrações de esforço em reproduzir no papel imagens complexas. Na primeira turma, com pouco mais de dez pessoas, todos sentaram no chão, cercados de papéis recortados e canetas. Eram alunos do 3º ano e, na medida em que apresentavam os desenhos – depois de todo o processo de perguntas e trocas –, imagens como de crianças chorando, políticos transvestidos de palhaços e matas em fogo apareceram em quase todos os papéis. Diante disso, a conversa foi levada para discussões que abarcavam os eventos recentes daquele período⁹. É comum que questões referentes à conjuntura social e política se façam presentes em debates nas aulas de Sociologia. No entanto, nessa experiência, o dispositivo propiciou que as conexões dos estudantes com elas ocorressem de um modo emergente. Ou seja, a prática-jogo tornou possível debater tais questões a partir das afecções dos estudantes – e não conforme uma agenda temática pré-definida.

Por outro lado, quando a prática foi feita com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na turma seguinte, os desenhos e as perguntas voltaram-se a questões mais pessoais e subjetivas, como emoções e sentimentos. “Está tudo bem?” e “Precisa de ajuda?” foram perguntas feitas a desenhos que simbolizavam algum tipo de negatividade. Quando expostos os desenhos para toda a turma, foi possível conversar sobre o processo de entender o outro e de se interessar pelo que ele diz – mesmo que o desenho ou outras linguagens fossem a forma de expressão, e não palavras necessariamente. Nas outras experiências, diferentes situações surgiram, como, por exemplo, um aluno que se recusou a participar da prática e, mesmo assim, agradeceu a Isabela

pela “aula” – palavra usada por ele e que nos fez atentar à legitimidade educativa que conferiu àquela atividade.

A cada repetição da atividade, diferentes questões emergiram e foram acessadas para serem discutidas, trabalhadas por uma Sociologia disposta a se submeter ao plano das forças, enquanto reserva de potências que escapam às categorias fixas. “Repetir, repetir – até ficar diferente” é o que Manoel de Barros ensina no poema “III” do Livro das Ignoranças (BARROS, 2000, p.11). É possível tomar a repetição do poeta como incentivo aos dispositivos que, à sua maneira, tencionam a realidade à produção de uma outra e assim sucessivamente. Por meio da prática em análise, cria-se também um compromisso com as situações de encontro entre os sujeitos participantes, permitindo cartografar territórios existenciais, afetivos e políticos. Ressalta-se que tal encontro não consiste na reunião de pessoas por si só, mas na construção de um lugar onde os sujeitos se afetem uns pelos outros, abrindo possibilidades para a construção de um “plano comum” (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Assim, os diferentes espaços e públicos por onde temos circulado com o dispositivo nos instigam a entender a necessidade de um movimento constante de inventariar as “propriedades-possibilidades” que emergem a cada situação (EUGENIO; FIACIDEIRO, 2013), tornando-se a prática-jogo justamente um instrumento para isso. Portanto, ao se voltar à educação da atenção ao plano das forças e potências, não pretendemos que o dispositivo seja tomado como uma fórmula, um modelo a ser “aplicado”, com resultados que contemplem um único objetivo pré-definido. Ao contrário, o convite é manipulá-lo sempre que possível para repeti-lo até se diferenciar – atento e aberto a novas experimentações.

Conclusão

Com um histórico de intermitência nos currículos escolares e diante de um cenário de incertezas e ameaças às Ciências Humanas, criar outros caminhos para que as Ciências Sociais se coloquem em conexão com os sujeitos da escola torna-se uma urgência. Buscamos contribuir para essa tarefa ao propor um desvio com relação a tendências que naturalizam noções de ciência e que acabam por reforçar lógicas cognitivas, pautadas no conhecimento como mera representação. Concordando com Deleuze (1988), temos que o pensamento é uma “aventura do involuntário” e se dá quando algum estímulo força violentamente nossa estrutura psíquica. Pensamos justamente porque rompemos com o processo cognitivo e, assim, criamos. Desenhar, por conseguinte, foi a maneira encontrada para criar um veículo facilitador da ruptura com a lógica representacional do pensamento, produzindo possibilidades para uma educação

da atenção ao plano das forças para além das formas acabadas. Assim, ao habitar um mundo no qual as formas não são tomadas como fixas, torna-se possível problematizar dicotomias como ciência e senso comum, razão e emoção, intelectual e sensível. Com isso, outros modos de se fazer pesquisa e ensino podem ser concebidos como meio para misturar as Ciências Sociais à vida e, assim, não reforçar distâncias.

Além disso, construir sociologias menores com ajuda do desenho faz sentido na medida em que esta arte também tem um lugar pouco valorizado na educação escolar, menos ainda no âmbito da formação de professores na universidade. Conforme os anos avançam, o desenho vai perdendo espaço na educação escolar, persistindo como uma atividade subversiva, feita em margens de cadernos e horários entre aulas, como mostra a pesquisa de Mourão (2019). Marcia Tiburi, em seu diálogo com Fernando Chuí acerca do desenho, também discute o quanto a prática de desenhar é desincentivada nas escolas: “A escola é o vasto projeto de institucionalização do conhecimento que orienta o olhar para esquemas prévios [...] favorece a proibição do pensamento pela proibição do desenho que é prototípico do trabalho conceitual, à medida que desenhar, assim como pensar, é ver” (TIBURI, 2010, p. 64).

Sendo assim, a prática-jogo com o desenho resgata a importância do observar e do pensar em ato, do escutar o que está sendo dito, da atenção ao que rodeia, do estar sensível para o que se dispõem aos corpos que ali se encontram e produzem diversas emergências e afecções. Ingold (2015) apresenta duas origens para a palavra educação: a in-dução e a ex-dução. A primeira delas diz respeito aos fazeres educacionais, majoritariamente escolares, que insistem nos projetos de identificação do mundo e de seus elementos em conformidade com objetivos previamente intencionados. A segunda, por outro lado, remete-nos a uma educação voltada para fora, submetida à atenção ao entorno. Ao insistir por respostas objetivas que se aproximem de um ideal de “verdade”, acionamos uma educação intencional na qual o objetivo já está pré-estabelecido e, por conseguinte, o que emerge da realidade e não está previsto torna-se descartável ou distração. No caminho por uma sociologia menor e unindo-se ao potencial subversivo do desenho, a atenção ao sensível parece-nos uma pista para uma pedagogia imanente e, nas palavras de Ingold, labiríntica.

- ¹ Desde 2005, há um Grupo de Trabalho sobre Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, evento da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Em 2009, foi realizado o I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia (ENESEB), o qual completou seis edições em 2019. Também em 2009, foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que organiza seu quarto congresso em 2020 e edita uma revista específica sobre ensino, os *Cadernos de Ensino de Ciências Sociais* (CABECS).
- ² Referimo-nos a observações realizadas no âmbito da pesquisa de cunho etnográfico “Que Sociologia é produzida no Ensino Médio? Práticas da docência de Ciências Sociais em Belo Horizonte” (Financiada pelo Edital PRPq/UFMG 11/2017 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UFMG). A pesquisa é coordenada pela professora Grazielle Ramos Schweig e conta com a participação de dez estudantes de graduação, entre eles, Isabela Froes Righi e Caio Morais Sena.
- ³ Temos o exemplo da retomada da microssociologia de Gabriel Tarde, que se dedica à processualidade da contínua diferenciação e movimento que constitui as formas sociais (VARGAS, 2000).
- ⁴ O Programa de Extensão articula-se à pesquisa etnográfica mencionada em nota anteriormente.
- ⁵ Diversos autores teorizaram sobre a noção de “dispositivo”, entre eles Michel Foucault e Giorgio Agamben, enfatizando seu papel no processo de produção de subjetivações. Não sendo o propósito deste texto discorrer sobre os diferentes usos e aplicações do termo, ressaltamos que temos contato com a conceituação dada por Gregório Baremlitt, o qual define “dispositivo” como um “artifício produtor de inovações que gera acontecimentos e devires, atualiza virtualidades e inventa o novo radical. Em um dispositivo, a meta a alcançar e o processo que gera são imanentes entre si” (BAREMLITT, 2002, p.147).
- ⁶ Narrativa elaborada pelos autores.
- ⁷ Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ministrada pela professora Grazielle Ramos Schweig.
- ⁸ Como afirma Rubem Alves, “o que não é problemático não é pensado [...] fracassamos no ensino da ciência porque apresentamos soluções perfeitas para problemas que nunca chegaram a ser formulados e compreendidos pelo aluno” (ALVES, 1981, p. 17-18).
- ⁹ Os acontecimentos em voga no período e resgatados pelos estudantes envolveram: as queimadas na Amazônia que tiveram seu auge no mês de agosto de 2019, junto da declaração oficial do presidente da república sugerindo que ONG’S fossem responsáveis pelos incêndios (BORGES, 2019); por fim, o assassinato de Ágatha Vitória Sales Félix (8 anos), atingida por um projétil de um Policial Militar na cidade do Rio de Janeiro, e que marcou o dia 20 de setembro do mesmo ano (CORDEIRO; OKAMURA, 2019).

Referências

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BAREMLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Fundação Gregório Baremlitt, 2002.

BARROS, Manoel de. *O Livro das Ignorâncias*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos. *Mediações*, Londrina, v. 23 n. 2, p. 455-491, mai./ago. 2018.

BORGES, André. ONGs rebatem Bolsonaro sobre queimadas na Amazônia e responsabilizam governo. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo. 22 de Agosto de 2019. Disponível em: <https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,ongs-rebatem-bolsonaro-sobre-queimadas-na-amazonia-e-responsabilizam-governo,70002977793>. Acesso em: 18 fev. 2020.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, mar. 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. A Educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 27, p. 9-22, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo "AND" e o viver juntos sem ideias. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221-246, agosto, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2020.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. From science to art and back again: The pendulum of an anthropologist. *ANUAC*. v. 5, n. 1, 2016. p. 5-23.

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

INGOLD, Tim. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. London: Routledge, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.263-280, agosto de 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pidL=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2019.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 15-33.

LATOURE, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LATOURE, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000401075&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2020.

MANGUEIRA, Maurício; BONFIM, Eduardo Maurício da Silva. Força versus representação: o legado de Nietzsche na filosofia de Gilles Deleuze. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 130 p. 619-635, dezembro de 2014.

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

MOURÃO, João Pedro Marques. *A aprendizagem do desenho: uma abordagem da prática social*. 2019 (Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PANADÉS, Julia Gomes. *Desenho corpo porque vivo*. 2007 (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CORDEIRO, Felipe; OKAMURA, Renata. Justiça torna réu e afasta PM acusado de matar a menina Ágatha. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 8 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro,justica-torna-reu-e-afasta-pm-acusado-de-matar-a-menina-agatha,70003118166>. Acesso em: 18 fev. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; STORTO, Letícia Jovelina; LANZA, Fabio. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 468-478, Sept. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802019000300468&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2020.

SCHÓPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

TIBURI, Marcia. *Diálogo/Desenho/Marcia Tiburi, Fernando Chuí*. São Paulo: Senac, 2010.
VARGAS, Eduardo Viana. *Antes Tarde do que nunca: Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.