

**Aprender o ofício acadêmico: impressões etnográficas sobre espaços de formação
profissional no Ensino Superior**

**Learning the academic profession: ethnographic impressions of professional training
spaces in Higher Education**

**Aprender la profesión académica: impresiones etnográficas de los espacios de formación
profesional en Educación Superior**

Recebido: 12/06/2020 | Revisado: 12/06/2020 | Aceito: 14/06/2020 | Publicado: 27/06/2020

Daniel Machado da Conceição

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6065-6656>

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

E-mail: danielmdac1@gmail.com

Cristiano Mezzaroba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Resumo

Neste ensaio etnográfico discorremos quanto ao processo complexo de aprendizagem do ofício acadêmico, a partir de uma exemplificação com uma observação etnográfica, em que operou-se o exercício de estranhar o familiar para compreender e refletir sobre os modos como ocorrem os processos de interação, socialização e aprendizagem da profissionalidade docente no interior da instituição acadêmica com suas rotinas, eventos, processualidades, ritualidades etc., entendendo-a como uma comunidade de prática. Observar o familiar e refletir sobre nossos próprios processos de inserção acadêmica e profissional nos permite perceber que há instâncias de aprendizado que não se restringem ao espaço da sala de aula, embora este mesmo se configure como espaço primordial na formação docente, e, assim, valorizar e dar importância aos inúmeros eventos e atividades acadêmicas que compõem o cenário formativo dos professores, considerando que as “trocas” são reconhecidas como aprendizagem situada periférica a qualquer campo profissional.

Palavras-chave: Etnografia; Formação profissional; Habitus; Métier; Ofício acadêmico; Ensino.

Abstract

In this ethnographic essay, we discuss the complex process of learning the academic profession, based on an example with an ethnographic observation, in which the exercise of making the familiar strange was performed in order to understand and reflect on the ways in which the processes of interaction, socialization and learning of the teaching profession within the academic institution with its routines, events, procedures, rituals etc. occur, understanding it as a community of practice. Observing the familiar and reflecting on our own processes of academic and professional insertion allows us to perceive that there are instances of learning that are not restricted to the classroom space, although this is configured as a primordial space in teacher training, and, thus, allows us to value and give importance to the numerous academic events and activities that make up the teachers' training scenario, considering that "exchanges" are recognized as learning situated as peripheral to any professional field.

Keywords: Ethnography; Professional qualification; Habitus; Profession; Academic profession; Teaching.

Resumen

En este ensayo etnográfico, discutimos el complejo proceso de aprendizaje de la profesión académica, basado en un ejemplo con una observación etnográfica, en el cual el ejercicio de extrañar al familiar/conocido se realizó para comprender y reflexionar sobre las formas en que los procesos de interacción, socialización y aprendizaje del profesional docente ocurren dentro de la institución académica con sus rutinas, eventos, procedimientos, rituales etc. como una comunidad de práctica. Observar lo familiar/conocido y reflexionar sobre nuestros propios procesos de inserción académicos y profesionales nos permite percibir que hay casos de aprendizaje que no están restringidos al espacio del aula, aunque esto se configura como un espacio primordial en la formación del profesorado y, por lo tanto, valorar y dar importancia a los numerosos eventos académicos y actividades que conforman el escenario de capacitación de los docentes, teniendo en cuenta que los "intercambios" se reconocen como aprendizaje ubicado periférico a cualquier campo profesional.

Palabras clave: Etnografía; Formación profesional; Habitus; Métier; Oficio académico; Enseñanza.

1. Considerações Iniciais: contextualizando sobre pesquisar a comunidade

A etnografia é um método de pesquisa da tradição antropológica e seu objetivo almeja interpretar ou compreender o mundo a partir do ponto de vista do “nativo”. Como método de pesquisa a etnografia conquista cada vez mais espaço em diversas áreas¹, uma em especial, que podemos destacar, são as pesquisas em educação. A escola e seu espaço institucional, relações entre professores e estudantes em sala de aula, bem como a cultura escolar e suas dinâmicas de forma geral, são um campo fértil para pesquisa, oferecendo os mais variados objetos de investigação.

Desde o início da antropologia como disciplina, isto é, a aventura etnográfica, o deslocamento físico do pesquisador se caracterizava como ponto central. O pesquisador pertencente a um grupo precisava deixar seu “conforto” e montar uma barraca junto ao grupo a ser estudado permanecendo por um período de tempo. Nesse novo local deveria aprender como ocorrem e são incorporados valores e práticas culturais e sociais, como se estivesse na condição de um ser aprendente, isto significa que o antropólogo torna-se como uma criança em um novo mundo (Seeger, 1980).

Semelhante a uma criança que cresce no mundo, o etnógrafo cresce na comunidade investigada ao aprender todos os traços de sua cosmologia, muitas vezes apreendendo e compreendendo valores e práticas de maneira naturalizada, similar àquilo que Bourdieu (2004) comenta em relação à incorporação e interiorização de mecanismos de percepção e ação pelos sujeitos/agentes, conforme o conceito de *habitus*: “[...] as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social.” (Bourdieu, 2004, p. 158)

Um aprendizado que significa uma reorientação dos próprios sentidos para obter novos significados a partir do olhar, da escuta, do cheiro, do paladar, do tato e de uma corporeidade mais ampla que possibilitam a imersão em uma nova sensibilidade, a qual lhe permitirá refletir sobre conceitos, teorias, representações, discursos, simbologias, ações, decisões, práticas etc.

O grande desafio do etnógrafo está no fato de muitas vezes confrontar duas culturas e realizar uma interpretação a partir de seus pressupostos no esforço de entender os significados

¹ Como na Educação Física (Pacheco, Corrêa; Stigger, 2020), na Antropologia (Magnani, 2002), na Administração (Almeida, et al., 2015); no Direito (Miraglia, 2005), na Informática na Educação (Martins, et al., 2019), nas Ciências da Saúde (Nakamura, 2011), na Medicina (Aredes, et al., 2017), entre tantas outras.

que o “nativo” atribui a suas atividades. Geertz (1994) utiliza a expressão *ponto de vista do nativo* para discutir os desafios do etnógrafo na busca pela interpretação da cultura local.

Para superar essa armadilha o pesquisador deve constantemente realizar um exercício de afastamento duplo. Primeiro, ao estar em campo precisa afastar-se dos seus pressupostos teóricos para que não fique condicionado a determinada lente interpretativa que possa mantê-lo fechado para o novo. Segundo, ao retornar para seu “gabinete” precisa afastar-se da totalidade de suas experiências pessoais no campo para não condicionar sua observação a uma simples reprodução daquilo que foi vivenciado – o olhar, o ouvir e o escrever, segundo Oliveira (2000), como constituinte de formas as quais podemos conhecer especificidades daquilo que as ciências sociais estudam.

Trata-se, segundo Oliveira (2000), do exercício que o antropólogo nos ensina em relação à escrita do “estando lá”, quanto à vivência da situação de estar no campo empírico; e do “estando aqui” (*being here*), que é uma continuação do processo anterior e ocorre fora da situação do campo de observação, em que o pesquisador cumpre a mais alta função cognitiva, ou seja, o processo de textualização dos fenômenos socioculturais observados. Configura-se, conforme Oliveira (2000, p. 26), de “[...] uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, pois ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem.”

Pires (2011), em relação a esse processo dialético imprescindível ao trabalho do antropólogo, sugere que devemos observar e exercitar uma relativização constante e colocar em suspenso os juízos de valor que sempre nos invadem antes dos julgamentos racionais sobre o “objeto” que detivemos nosso olhar, nossa escuta e atenção.

Com a capilaridade dos grupos sociais, a etnografia deixou de investigar o exótico e passou a identificar objetos cada vez mais próximos do pesquisador, além das próprias práticas deste pesquisador. Estudar o próximo, o vizinho, o amigo, a instituição da qual faz parte etc. já não é algo excepcional e implica a problemática da familiaridade e do estranhamento (Velho, 2003, p. 15). Assim, o grande desafio que a etnografia impõe está no fato do pesquisador ser membro da comunidade investigada ou possuir vínculos de pertencimento que exigem maior vigilância epistemológica (Bourdieu, 2011).

É necessário *estranhar o familiar*, um movimento constante entre idas e vindas de aproximação e distanciamento do objeto de pesquisa. Para Velho (1997, p. 132), o familiar tem sido “[...] cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.”

Este texto não pretende discorrer sobre o desafio do *estranhamento*, ponto central na etnografia que podemos identificar como “urbana”. Procuramos seguir a reflexão de Pires (2011), que afirma ser o antropólogo alguém que vive sua profissão e vive no campo. Com esse pensamento, a própria universidade, os centros acadêmicos, os eventos formativos e a sala de aula são locais de ciência e envolvem uma rede de significados.

Esse é o ponto central e objetivo deste trabalho textual, isto é, por meio de uma observação etnográfica, perceber a rede de significados que estão ligados à formação da carreira docente, seu aprender-fazendo e saber-fazer, não restrito ao conhecimento de determinada ciência [em nosso caso Ciências Humanas e Sociais].

De acordo com Geertz (1989, p. 15), se quisermos compreender o que é ciência, não devemos olhar as teorias e nem o que seus apologistas estão dizendo sobre ela. Para conseguir compreendê-la é preciso ver o que seus praticantes fazem.

Assim, seguindo a mesma lógica, para compreender a formação docente não basta ler as teorias e o que se diz sobre elas, faz-se necessário observar os praticantes em ação e interação. Esta proposta, portanto, procurou realizar o exercício de estranhar o familiar, isto é, tentou observar praticantes – estudantes universitários – durante os processos (cerimônias e rituais) de formação que constituem o aprendizado do ofício acadêmico. Mais precisamente, a inserção dos neófitos e sua passagem a veteranos: o processo que se inicia na condição de discente até o reconhecimento como docente, compreendendo a instituição universitária como um espaço social singular repleto de hierarquias e rituais cotidianos, dos mais simples (como uma aula teórica ou prática) aos mais complexos (participação em projetos de iniciação científica ou extensão universitária, ou mesmo de comunicação oral em congressos, ou mesmo, rituais de defesa de trabalho de conclusão de curso).

Ao propormos este ensaio etnográfico sobre a academia, pretendemos falar sobre o que está dentro dos muros universitários. De acordo com a ponderação de Ingold (2016):

Até onde se sabe, nenhum dos colegas antropólogos jamais afirmou estar fazendo etnografia na sala de aula, quando trabalha com seus alunos. No ambiente de seminários, workshops e congresso, antropólogos acadêmicos falam muito sobre etnografia, mas raramente dizem estar fazendo etnografia. É como se a etnografia sempre acontecesse em outro lugar (Ingold, 2016, p. 405).

Se o antropólogo vive sua profissão, todos os lugares são passíveis de observação e iremos descrever algo do que acontece dentro da universidade. A academia deve ser reconhecida como uma *comunidade de prática*, na qual a aprendizagem situada periférica

legítima (Lave, Wenger, 1991) acontece de maneira sutil e garante o reconhecimento futuro do sujeito que adquire habilidades que estão além das teorias e argumentos científicos.

O lugar de fala que ocupamos é o do discente e do docente-pesquisador da área em Ciências Humanas. Portanto, nosso campo de observação está relacionado com essa comunidade constituída no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com a finalidade de apresentar nossas observações, os espaços de formação acadêmica que receberam destaque são as salas de aulas, seminários, congressos, oficinas, reuniões de núcleos de pesquisa, bancas de qualificação e defesa, simpósios etc. Cada um deles se configuram como espaços legítimos que permitem a exposição de pesquisas e a formação de novos quadros de pesquisadores.

A partir desses espaços podemos perguntar: como acontece a formação dos futuros docentes a partir do cotidiano de uma sala de aula? Como se aprende a ser professor? Existem regras (implícitas e explícitas) de sociabilidade inerentes à comunidade? Como os agentes adquirem reconhecimento dentro da comunidade de prática?

As observações não aconteceram dentro de um recorte específico de tempo ligado a uma ou a outra atividade de pesquisa determinada. São apontamentos que rememoram as experiências pessoais na participação ativa no meio acadêmico. Fato que pode ser demarcado em seu início com a entrada de um de nós na graduação em Ciências Sociais no ano de 2008, seguida da realização de um curso de mestrado e, depois, de um doutorado.

O exercício procura remontar e estabelecer aproximações com a aprendizagem periférica, um conhecimento granjeado na formação que escapa à sala de aula durante a transmissão dos conteúdos curriculares. Um aprendizado conquistado por meio de práticas identificadas como tradicionais ou mesmo rotineiras, uma espécie de “aprender vadiando”, isto é, um aprender quando “não se faz nada”, que significa uma dinâmica em si, que se apresenta explícita para as próprias pessoas envolvidas (Gomes, Faria, 2015).

A etnografia não pressupõe a coleta de dados, mas sim sua construção (Oliveira, 2013). A partir desse entendimento procuramos construir os dados por meio dos elementos observados durante nossa participação nos mais variados eventos acadêmicos. Uma “produção de tapeçaria” que agrega linhas que representam a trajetória dos pesquisadores em seu processo de metamorfose e de reinvenção de si, ou como um mosaico composto por retalhos agora aglomerados os quais permitem desvelar as práticas formativas “espontâneas”. “Uma espécie de circularidade entre a experiência de campo e a abordagem teórica (...) para compreender e analisar os dados ao mesmo tempo em que realiza “recortes” para, através deles, produzir, testar ou estender a teoria que utiliza” (Silva, 2000, p. 32). Um processo

dialógico entre prática e teoria que acompanha o pesquisador disposto a aprender em meio a tessitura de uma formação situada e periférica.

Assim, organizamos nosso ensaio, em que, na sequência, abordamos quanto às trocas acadêmicas de um ofício, para, depois, refletir quanto às observações e descrições como parte do ofício da formação do pesquisador/professor.

2. Metodologia

No desafio de produzir conhecimento a partir da sua própria experiência, indicamos, anteriormente, que se exige um esforço metodológico constante de estranhar o familiar. “O olhar que ‘estranha’, em um primeiro momento, passa a ‘naturalizar’ em seguida e torna-se ‘cego’ para dados valiosos” (Goldenberg, 2000, p. 59). O rigor metodológico e o exercício reflexivo do pesquisador se fez necessário para que a armadilha da naturalização dos valores do grupo investigado não sirvam de névoa epistemológica.

Nosso campo de pesquisa, nesse ensaio, restringe-se aos Centros Acadêmicos ligados às diversas formações em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada na cidade de Florianópolis, na capital do Estado de Santa Catarina. A interpretação realizado sobre a cultura acadêmica, a partir de um processo indutivo, não está restrita aos locais investigados. As ações e comportamentos observados podem ser identificados em outros centros de formação nacionais e, até mesmo, internacionais. A reprodução de padrões desvelam uma universalização dos procedimentos e das regras de sociabilidade acadêmica vivenciada por discentes e docentes.

Essa constatação foi possível aos pesquisadores que durante sua formação adquiriam lentes teóricas e conceituais que passam a permitir observações na sua própria realidade em meio a tessitura dos processos sociais. Tal instrumentalização de base qualitativa, utilizada nesse ensaio, garantiu um exercício exploratório que está situado no método funcionalista. Um método que: “[...] é a rigor mais um método de interpretação do que de investigação. Estuda a sociedade do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades” (Pereira et al., 2018, p. 29).

A ferramenta metodológica melhor adequada nesse processo foi a etnográfica. Nosso campo de pesquisa foi o campus universitário da UFSC, mais precisamente as salas de aula, os espaços de convivência, os grupos de estudos, os seminários, os congressos e as bancas de trabalho de conclusão de curso. A abordagem foi participante com interação e aceitação no

campo sem a necessidade de um novo aprendizado, pois reconhecemos realizar uma antropologia urbana, isto é, uma investigação do próprio lugar ao qual fazemos parte.

O objetivo de toda pesquisa visa trazer novos saberes para a sociedade como preconizam Pereira et al. (2018). Pensando contribuir na discussão sobre a formação e os espaços de incorporação do ofício acadêmico, as observações produziram registros em diário de campo, além de acionar as memórias dos investigadores em meio ao seu próprio processo identitário durante o desempenho dos papéis de discente e de docente. “O pesquisador constrói uma vida, que também é tecida pelas ‘Parcas acadêmicas’, que alimentam o tear com inúmeras linhas de socialização, de aplicação de técnicas, de metodologias, de leituras, de frequência e treinamento” (Conceição, 2018, p. 141). A posição de pesquisador e a condição de aprendiz favorece observar modos do grupo ou das pessoas na condução de suas vidas, especificamente, revelando os significados cotidianos nos quais agem (Matos, 2011), que no caso do texto está situado no meio acadêmico.

Como resultado foi possível compreender que o processo de aprendizagem e formação docente não se restringe às ações em sala de aula. Uma formação que podemos sinalizar como espontânea advinda das interações e da frequência dos espaços legítimos e institucionalizados dentro do campo acadêmico.

3. Trocas Acadêmicas de um Ofício nas Comunidades de Práticas

Neste exercício propomos não falar dos temas, mas dos eventos, isto é, do momento em que indivíduos interagem com seus pares em prol de um projeto voltado para a formação profissional. O itinerário formativo exige que no primeiro momento o discente comece ouvindo e à medida que adquire maior qualificação (um *métier*) passe a expor painéis, apresentar artigos, produzir conhecimentos diversos a partir de seu campo etc., até concluir sua formação com os títulos que o reconheçam como docente e apto a ocupar um lugar de fala legitimado por sua trajetória: mais que técnicas, assimilamos uma discursividade, incorporamos gestualidades, subjetivamos modos de nos comportar, mimetizamos corporalmente e intelectualmente aqueles(as) professores(as) que se tornam referências.

A fala, ou melhor, a oratória nesse espaço de transmissão de conhecimentos é de grande importância. A fala oral, escrita e mesmo gestual permite acumular e compartilhar informações dentro de uma estética ou uma poética de movimentos também corporais. O olhar é outro sentido que deve ser apurado para se ter uma melhor percepção do cenário e de contexto no qual se está inserindo. Rabelo (2015) no artigo “Aprender a ver no candomblé”,

procura mostrar como a experiência do “ver” e do “não ver”, isto é, as permissões para observar ou mesmo as restrições ou bloqueios na participação no dia a dia do terreiro, vai conduzindo os adeptos a práticas de ver além daquilo que os olhos percebem: “Amparada em um conjunto de artefatos, formas de organização do espaço e de sociabilidade, essa prática visual é parte importante do modo pelo qual o mundo se apresenta e se faz no candomblé” (Rabelo, 2015, p. 231). Essa mesma prática visual pode entrar em ação no espaço acadêmico nas reuniões fechadas, na organização de eventos, na leitura de artigos inéditos ou nos primeiros resultados de pesquisas em andamento, nas *fofocas* acadêmicas de corredores ou de “momentos do café” etc., todas geram regras de sociabilidade que têm no olhar um veículo importante entre o “ver” e o “não ver”.

O contato inicial ou ponto de largada nesse processo se dá ao entrar no campus universitário. Aqui estamos considerando um marco temporal e institucional, mas não podemos esquecer que desde crianças somos socializados pela instituição escolar, a qual realiza diversas mediações nas subjetivações e incorporações de nossos modos de aprender, comunicar, agir, socializar etc.

O recém-chegado facilmente percebe uma nova dinâmica social e, conseqüentemente, comportamentos. A maneira de andar, de falar e de escutar precisam ser ajustadas também: é um processo de socialização profissional. Os espaços compartilhados ensinam uma nova subjetividade, o que inclui os temas de conversas que tendem a ganhar maior profundidade nas argumentações, deixando paulatinamente os valores de um senso comum ou de opiniões imediatistas e pouco reflexivas. Na sala de aula as relações são consolidadas ao se perceber a magnitude burocrática e hierárquica da vida acadêmica. O sociólogo José Machado Pais (2015) identifica uma manifestação de caráter religioso que se prolifera na academia quanto à sua estrutura e na ascese exigida a seus membros:

Poderíamos mesmo dizer que as dimensões que tradicionalmente têm servido para caracterizar os grupos religiosos servem também para caracterizar alguns grupos acadêmicos. Em ambos os casos encontramos sistemas de crença associados a “doutrinas” e ao cumprimento de rituais religiosos ou de “devoção” – mais cerimoniosos uns (baptismos e casamentos; ou aberturas solenes de anos lectivos e provas de doutoramento); mais informais outros (leituras caseiras de Evangelhos: de S. Mateus, S. João, S. Lucas; ou de Marx, Parsons ou Bourdieu). Esses rituais modelam crenças, mobilizam fé, asseguram a reprodução de uma religiosidade que pode chegar a um extremo beático (Pais, 2015, p. 37).

A sala de aula aparece como local em que o culto acadêmico garante a renovação constante dos seus adeptos. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 48), “[...] a devoção escolar tem seus praticantes regulares e seus praticantes sazonais, mas todos, seja qual for sua assiduidade, vivem no ritmo do ano universitário”. Um tempo, embora cronológico, mas que parece ser vivido em ciclos contados em semestres e que afetam os projetos pessoais no presente e projetam futuros com base na organização diária do cotidiano. Como se existissem dois tempos, um individual e outro coletivo, “[...] nesse ínterim o tempo flutuante da vida universitária reúne os estudantes de forma negativa, pois os ritmos individuais se diferenciam dos grandes ritmos coletivos” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 51).

Os estudantes, na procura por consolidar uma trajetória, buscam sempre mestres que possuem renomado prestígio, “[...] não há *curriculum* de estudantes que não esteja atravessado por um grande professor” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 60). Nesse sentido o “carisma professoral” pode influenciar a formação do ofício acadêmico que se estende para além do ensino, orientando gostos e preferências por autores, objetos de pesquisa e áreas de atuação. Nos primeiros semestres da graduação os estudantes tendem a manter uma trajetória semelhante com a obrigatoriedade de cursar cadeiras (disciplinas) específicas que geralmente são de cunho introdutório para uma formação generalista. À medida que avançam podem escolher cadeiras de acordo com seus interesses e de caráter mais específicas de seus campos. Nesse momento o “carisma professoral” garante salas de aulas lotadas e uma tendência quanto a um certo direcionamento dos gostos e das preferências em determinado coletivo.

A sala de aula e os corredores são espaços para as interações positivas (assimilação, cooperação, acomodação, sentimentos de aprendizagens sendo realizadas) e negativas (competição, conflitos interpessoais, angústias quanto ao desempenho acadêmico) que podem ser observadas. Os grupos de afinidades passam a indicar os domínios disciplinares fazendo surgir o estabelecimento de fronteiras que facilmente reconhecemos como *feudos*, ou também chamados de *capelinhas*², que refletem a pluralidade de correntes teóricas, mas também a necessidade de cada uma ter seu “terreno de culto”, a sua própria “paróquia” (Pais, 2015).

Outros espaços de formação estão relacionados com os laboratórios ou os núcleos de pesquisa, locais privilegiados para exercício prático de técnicas, instrumentos e aperfeiçoamento dos argumentos teóricos. Os novatos são recrutados (via de regra, por

² Para o sociólogo José Machado Pais (2015) os “feudos” e “capelinhas” são espaços para o desenvolvimento de domínio disciplinar. Representam fronteiras erguidas para manter investigadores isolados. Espaços que regulamentam a circulação dos saberes e dos poderes nas universidades. Os “feudos” reúnem um conjunto de disciplinas específicas e as “capelinhas” refletem a especialização da ciência e sua pluralidade em correntes doutrinárias na qual cada uma tem seu próprio terreno de culto, sua paróquia.

interesse e seleção em processos de iniciação científica) e recebem sua aprovação para pertencer a determinado grupo na medida em que são colocados à prova de sua capacidade intelectual e retórica. Somam-se a isso, seu comportamento, compromisso e responsabilidade, que vão definindo a aderência ao grupo ao qual se inserem. As bolsas de iniciação científica são encaradas por alguns estudantes como conquistas, pois sinalizam um vínculo institucional formal e sua adição à árvore genealógica professoral que deve seguir uma determinada tradição teórica ou o reconhecimento da sua linhagem³ de orientação a partir dos grandes teóricos clássicos ou dos grandes centros de pesquisa.

Acessar o campus universitário, estar em sala de aula, seus corredores e fazer parte dos núcleos de pesquisa podem ser considerados passos iniciais para construir um itinerário formativo que garanta a conquista do ofício acadêmico. Esse por sua vez não demonstra ser um processo simples, pois envolve mais do que apenas aprender sobre autores e correntes teóricas argumentativas. Falamos de um *métier* ligado ao ofício docente ou mesmo a um *habitus* que deve ser adquirido para garantir o prestígio e a legitimidade entre os futuros pares. Ao pensar sobre a formação que identificamos não estar restrita à sala de aula e aos núcleos, pretendemos dar destaque aos espaços de maior frequência acadêmica, identificando-os como locais primordiais para o desenvolvimento da chamada aprendizagem situada periférica (Lave & Wenger, 1991).

Os mais diversos eventos acadêmicos, como congressos, mesas redondas, seminários, simpósios, oficinas, bancas, defesas de TCC/monografia e outras apresentações suscitam o aprendizado do ofício docente durante a realização de rituais e cerimoniais que, por meio da repetição de práticas de escuta e de fala, formam novas gerações docentes. Em dias de eventos acadêmicos podemos observar aqueles que não fazem parte da comunidade se surpreender muitas vezes com a quantidade de fluxos, idas e vindas dos participantes por salas ou mesmo entre edifícios que recebem as apresentações. Os eventos locais mobilizam um menor número de participantes, mas os de nível estadual, nacional e internacional tendem a envolver um contingente maior de “peregrinos” que, por desconhecerem os locais, percorrem os espaços desorientados geograficamente à procura das temáticas de interesse.

³ Em pesquisa de Mezzaroba (2018), “A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física - configurações, perspectivas e inflexões”, em um dos cinco eixos interpretativos - O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade - é possível visualizarmos uma discussão quanto ao processo de gerações e linhagens (reprodução) no interior de um campo acadêmico.

A sociabilidade acadêmica demonstra ser bastante solícita e cordial para auxiliar os peregrinos “desorientados” nessa situação. Os bares/cafés do CFH⁴ e do CED⁵ ficam mais movimentados nos horários de intervalo das apresentações. Várias pessoas circulam marcando seu estilo de vida (observável pela indumentária, pelos adereços e marcações corporais), bem como a sua cultura de modo geral, pautados em suas próprias visões de mundo (Velho, 1999).

Embora uma hierarquia seja percebida ao classificarmos os sujeitos, não podemos definir seu grau de escolarização – os pós-doutores, doutores, mestres, graduados e graduandos – simplesmente por sua vestimenta ou outra característica física ou comportamental quando distantes dos espaços legítimos (embora haja o recurso do crachá, que identifica, em geral, nome, graduação e instituição - nem sempre utilizado pelos participantes).

Esses personagens são reconhecidos pelos participantes com quem estreitam maior afinidade ou então somente no momento de sua apresentação durante a exposição na mesa ou no grupo de trabalho (GT). Nesse momento, as classificações identificam lugares e atribuições maiores ou menores em privilégios e prestígios dentro de determinado campo ou área de pesquisa. De acordo com Foucault (1987, p. 168), “[...] a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Os mais adaptados já têm internalizado o local a ocupar, os quais indicam o *status* e a posição dos sujeitos demonstrando a internalização da hierarquia acadêmica e de sua disciplina.

Portanto, a distribuição espacial promove uma série de distinções segundo o nível de avanço do discente, do “valor” de cada um, do temperamento melhor ou pior, do momento correto de falar, da maior ou menor aplicação, de sua limpeza e higiene e da fortuna dos pais (que pode significar um alto capital econômico e/ou capital cultural). Bourdieu e Passeron (2014) também apontam que a maior proximidade com o púlpito indica interesse pessoal em determinado tema ou assunto, mas não podemos deixar de destacar que sinaliza uma relação de maior afinidade, seja na aproximação pessoal ou no reconhecimento e na legitimidade dentro do espaço, de forma que “[...] o número de discípulos conhecidos decresce regularmente das primeiras filas em direção ao fundo da sala” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 54).

Participar dos eventos permite inserção acadêmica e o início da apropriação da linguagem própria de determinada área do conhecimento (conceitos, teorias, formas de

⁴ Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁵ Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

pensar, metodologias, maneiras de lidar com a realidade, com o empírico e com autores diversos de acordo com os objetos sociais etc.). Podemos indicar que esse momento serve como uma oportunidade para incorporação de um capital cultural (especificamente, um capital escolar⁶) necessário para almejar e ocupar um ofício acadêmico. Segundo Bourdieu & Passeron (2014), para entrar na classe intelectual se faz necessário obter os valores da cultura próprias de um *habitus* acadêmico-científico. A universidade faz isso parecer como uma incorporação “quase sem esforço”, pois sua clientela se define por essa aspiração, dessa maneira alegam que a academia sempre prega aos convertidos (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 63).

As regras de sociabilidade (Certeau, Gyard, Mayol, 2003) favorecem a convivência e são criadas para permitir a interação entre quem apresenta e quem pode ou deve fazer perguntas, elogios, solicitações de esclarecimento e sugestões para aperfeiçoamento da apresentação e abordagem do tema. Os eventos são reuniões que seguem protocolos cerimoniais, a abertura reconhece as autoridades e serve para repassar procedimentos gerais; logo os sermões são iniciados e, na maioria das vezes, permitem um tempo para contra argumentação, mas sem antes reforçar o reconhecimento do apresentador ao confessar elogios sobre seu trabalho. Quando refletimos sobre a função educacional do ritual (Turner, 1974), os GTs e mesas são maneiras de não só apresentar resultados, mas uma forma tradicional em que aquele que detém o conhecimento pode ensinar às gerações mais novas (Durkheim, 2001). As gerações mais novas aqui são aqueles que muitas vezes desconhecem o tema em profundidade, portanto, aquele que fala “é” ou “está” como ‘autoridade’ no assunto, possui conhecimento que deve ser compartilhado e por isso ocupa aquele lugar de destaque. E mesmo quando quem fala é um iniciado, a condição envolve o aprendizado da transposição didática, da expressividade e da argumentação, situação que serve como exercício contínuo de preparação e de posterior orientação. Portanto, a socialização profissional se dá no meio acadêmico também em formato ritualístico durante a abertura, a apresentação o e fechamento de um evento – quando pensamos esses códigos para além do ambiente de sala de aula.

Todo processo envolve a apreensão de códigos aceitos e esperados dentro da comunidade de prática. Algo que precisamos ressaltar, é que o novato ou aprendiz não

⁶ O termo “capital cultural” como desenvolvido por Bourdieu & Passeron (2014) remete à situação francesa, em que a alta cultura tem grande importância. Na realidade brasileira, o termo carrega elementos de uma cultura valor devido a grande diferença social, mas que mesmo a classe média não usufrui de um contingente de frequência que proporcione uma vivência a espaços da cultura valor. Portanto, o termo que melhor pode definir a relação com a escolarização é capital escolar, que engloba os saberes, posturas, atitudes, comportamentos e internalização de um tipo ideal de aluno. Este passa pela prontidão na entrega dos trabalhos, a escrita limpa e bonita, boa leitura, capacidade interpretativa, bom relacionamento dos pais com professores e a troca de códigos e símbolos morais compartilhados com a escola (Conceição, 2015).

significa alguém que “nada sabe” e que apenas está aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Os aprendizes estão aprendendo de forma engajada com outros em um processo multifacetado, contraditório e interativo, o que já sabem fazer (Lave, 2015, p. 40). Pode parecer contraditório dizer que o novato “não sabe” e também que “sabe”. Quando destacamos essa relação na mesma frase queremos apontar para um processo de aprendizado amplo. Nesse sentido, “não saber” é parte do que falta aprender, mas, ao mesmo tempo, tais aprendizes são avaliados constantemente na medida em que procuram realizar a transposição daquilo que sabem.

O momento ou o espaço das apresentações indica uma oportunidade de aprendizado das correntes teóricas e seus pensadores, que favorece uma troca entre alunos e professores quase que rompendo hierarquias (Tassinari, 2008). Podemos dizer que no sentido de ser uma oportunidade para os neófitos e os veteranos efetuarem um escambo intelectual sem as interdições de fala, como em sala de aula, em que o professor tem reconhecida sua autoridade, que, inclusive, pode vir a ser ditatorial. A referência sobre uma suposta quebra da hierarquia nos eventos faz menção ao processo de aprendizado aberto e público. Um limiar que permite aos jovens pesquisadores falar aquilo que estão desenvolvendo em suas pesquisas e sejam interpelados para aprimoramento dos estudos.

Não pretendemos dizer que a hierarquia das posições deixe de existir, entendemos ser importante reconhecer que nesse espaço o poder de fala e de argumentação está recheado de esforço e de imersão teórico-conceitual construída durante uma carreira profissional que não pode ser desconsiderada. Os novatos aprendem a respeitar a legitimidade da fala e o seu lugar dentro da estrutura acadêmica, inclusive, incorporando valores sociais, como por exemplo, a responsabilidade em ocupar esse espaço legítimo e hierárquico de fala. A ruptura não se faz plena e nem é pretendida, pois os mais novos estão falando do lugar no qual recebem uma determinada socialização que está de acordo com o seu “núcleo familiar” ou mesmo ligada a sua capacidade de ver, ainda que possa envolver limitações e interdições.

Esse *núcleo familiar* pode ser de tradição patriarcal ou matriarcal, representado pela figura de professores ou professoras coordenadores de grupos de pesquisas que buscam demarcar seu território, valorizar e proteger seus membros. Muitos dos embates e discussões observados nos eventos iniciam com questionamentos sobre argumentos, técnicas e metodologias empregadas nas pesquisas e logo extrapolam para a defesa de crenças teóricas e para a manutenção dos territórios ou de suas fronteiras acadêmicas. Muitas vezes, as disputas que se explicitam em argumentos e contra argumentos não são de ordem acadêmica, podem

“escorregar” para disputas políticas, pessoais, institucionais etc., embora poucos presentes possam se dar conta desses detalhes de convívio e trajetórias acadêmicas.

Os eventos são como locais para que os pupilos sejam colocados à prova com objetivo de defender territórios (temas, conceito, metodologias, autores) conquistados a duras penas na trajetória biográfica dos indivíduos ou dos grupos. As disputas por determinado campo de pesquisa são legitimadas a partir de sua visibilidade (publicidade) e confrontação com outros agentes do campo.

Realizamos uma analogia com as categorias desenvolvidas por DaMatta (1986), indicando que os núcleos e os grupos de pesquisa são uma “casa”, com sua face privada onde só os familiares e íntimos entram e conversam sobre as minúcias dos temas e pesquisas. Assim, nessa perspectiva, os eventos diversos são uma “varanda”, onde as pessoas de outras casas vizinhas ou mesmo da rua são convidadas a permanecer na soleira conversando ou versando sobre o que acontece dentro da casa. Portanto, um momento de falar os assuntos privados e expor parte do que é “negociado” em família. Os núcleos, como uma casa composta por familiares, possuem uma linguagem própria, *picuinhas* internas, desafios específicos, filhos geniais e também filhos geniosos. Os eventos marcados à varanda (soleira ou alpendre) da casa são espaços para expor uma das faces da família para o público. As questões internas ao grupo familiar costumam não transparecer e permanecem escondidas e resguardadas ao âmbito privado.

4. Observar e Descrever como Parte do Ofício

Agora gostaríamos de descrever as observações realizadas em um evento nacional realizado na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2013. Por opção, não faremos a identificação do evento, não há problemas em disponibilizar tal informação, mas tal decisão se deve por estarmos pautados em ações que podem ser marcadas como convencionais e presentes em muitos outros eventos. A circulação nas mais diversas atividades acadêmicas permite observar uma standardização dos processos, independente se falamos de um evento local, nacional ou mesmo internacional. A distinção dos eventos estará pautada no capital econômico (valores do evento, local, conforto, comodidade, público etc.), porém o capital cultural acadêmico e suas práticas argumentamos estarem universalizadas.

Durante os eventos somos lembrados sobre o que se pode ou não se pode fazer ou dizer; o que se deve e o que não se deve fazer ou dizer; marcamos hierarquias; reencontramos amigos e fazemos novos; descobrimos que temos desavenças teóricas; criamos e fizemos uso

de uma linguagem em que somente quem compartilha do ambiente acadêmico pode decifrar. O relato de um evento específico encontra paralelo em inúmeros outros:

Na ocasião, uma segunda-feira no período da noite, cheguei no horário marcado para início do evento e logo procurei primeiramente amigos e colegas. Não encontrando ninguém conhecido, sentei no setor à direita do palco. As pessoas foram chegando e sentando tranquilamente, o local não estava cheio, por ser um espaço amplo, muitos lugares estavam à disposição. Assim que se acomodavam, as pessoas abriam suas pastas, bolsas ou mochilas e puxavam cadernos e canetas (alguns lápis), outros seus equipamentos eletrônicos, e muitos buscavam conversar com pessoas próximas com quem pareciam ter afinidade. Para um observador atento, os grupos de interesse ficam evidentes pela proximidade e similitude de ações ou características. Os muitos olhares, as risadas, os gracejos, o desmerecimento, a concentração, a cautela e as advertências têm significado dentro do grupo familiar e que se externalizam nos comportamentos expressos pela filiação teórica e na maneira de realizar perguntas aos palestrantes (apresentadores). A mesa com os apresentadores e debatedores foi composta, ao chamar cada nome palmas eram ouvidas. A exposição dos apresentadores foi longa, muitos participantes demonstravam cansaço e a quebra na fala monótona acontecia com a exibição de imagens projetadas na parede. Terminada a fala dos apresentadores, os debatedores orientaram a discussão. Em determinado momento, as explicações pareciam redundantes e, em outro, atingiam um grau de abstração que excluía grande parte dos ouvintes, sendo nitidamente algo ininteligível. No final foram feitos agradecimentos e breves apontamentos, todos parecem validar o período de exposição com palmas e logo rapidamente em sua maioria deixam o local. Aqueles que permanecem são os que possuem vínculo com o “núcleo familiar” dos apresentadores e os interessados em desenvolver uma afinidade teórica, buscando apresentar suas pesquisas ou procurando indicações de referências (Diário de Campo)

Durante os eventos, o aprendizado dos neófitos se dá na condição de observar o apresentador, um ver e ouvir qualificados nas atitudes de atenção, de um falar baixo, na ação de ter papel e caneta em mãos, de permanecer até o final da fala, de realizar perguntas que em sua formulação são quase outro trabalho de pesquisa etc. No entanto, essa postura não impede que outros estejam ali só para deixar o tempo passar, confirmando sua presença para apenas receber o certificado que garante adicionar uma nova participação em evento no Currículo Lattes ou para cumprir créditos de atividades complementares, exigência comum em cursos de formação.

Por outro lado, também podemos identificar uma atitude *blasé* conforme descrita por Simmel (2005). Quando alguns debates atingem patamares de abstração teórica *superior*, é possível perceber que alguns participantes parecem *fazer de conta* que acompanham a discussão embora permaneçam anestesiados à quantidade de informação. Isso,

independentemente do nível de formação, muitas vezes exclui boa parte dos participantes. Assim, um grupo faz que ensina e outro faz que aprende, ambos amortecidos pela quantidade de informação, se omitem. No jogo do poder que envolve o lugar de fala de cada um, a omissão, nesse caso, é a lembrança da hierarquia e de evidenciar uma trajetória e o acúmulo de um arcabouço teórico que marcam a diferenciação quantitativa entre neófitos e veteranos.

Esta atmosfera que compõe o cenário de um evento produz um aprendizado pautado na repetição, pois ao observar uma apresentação se aprende como fazê-la; se aprende como controlar o tempo; se aprende o que dizer e como dizer; o que é necessário omitir; se aprende como ser cordial com os pares dentro da mesma categoria ou como ser benevolente com os da *categoria inferior*. Aprendemos através da imitação, por meio da repetição contínua da estrutura modular dos eventos, o que significa a incorporação de um *habitus* sem a necessidade de realizar disciplinas específicas para participar deles. Além do conhecimento legitimado, esse processo dito “espontâneo” de aquisição de técnicas e de saberes pode ser descrito como aprendizado (Cohn, 2002).

Esse aprendizado para além da sala de aula permite inserção em uma área temática e nas discussões de determinado campo de pesquisa, o que significa aprender palavras (conceitos e categorias), formular classificações, adquirir comportamentos, assimilar formas de lidar com objetos de pesquisa etc., que culminam com a incorporação generalizante de técnicas e de saberes imprescindíveis para constituição do ofício acadêmico e do seu futuro reconhecimento.

Poderíamos pensar, aqui, que esse processo de socialização que se torna possível ao incorporar um ofício profissional se associa àquilo que Foucault (1999) constatou quanto à *ordem do discurso*, isto é, ao adentrarmos num campo profissional, assumimos uma performatividade discursiva, a partir daquilo que é legitimado como conhecimento técnico da instituição que nos vinculamos.

Como nos ensina Foucault (1999), essas instituições sustentam, transmitem e reforçam esses saberes que vamos subjetivando ao longo de nossa trajetória formativa/profissional, a partir das disciplinas:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos (Foucault, 1999, p. 36).

Os eventos acadêmicos como *espaços de sociabilidade* (Simmel, 2005) acabam por produzir e afirmar formas de interação que se universalizam no meio acadêmico. As interações face a face mobilizam conflitos, associações e conformismos, os quais podem ser observados na demarcação de territórios ou de fronteiras invisíveis e simbólicas (Arantes, 2000) entre áreas e grupos de pesquisa. Em razão dos territórios não serem fronteiras estanques, mas sim fluidas, onde os indivíduos atuam nas intersecções enquanto se movem pelas zonas marcadas por hierarquias, aqueles que vivem o “turismo acadêmico⁷” podem identificar as tensões e os jogos de poder existentes, bem como as estratégias para circular e afirmar sua posição.

Retornando ao ritual da aprendizagem, os que iniciam sua trajetória na busca por reconhecimento de seu ofício têm a chance, nos eventos, de entrar em contato com pesquisadores “consolidados”, estreitando relações e ampliando o campo de possibilidades (Velho, 1999). Assim, projetos ganham concretude, na medida em que o pesquisador ou seu grupo de trabalho tem a oportunidade de atingir e fomentar novos objetivos, ampliando suas redes de contato e estimulando uma visibilidade acadêmica.

Acrescentando mais um item no “caldeirão” das observações e especulações, queremos dizer algo mais sobre os classificados como graduados ou graduandos. Os eventos servem como “peneira” para formar e selecionar as novas fileiras de bons alunos e identificar os maus (Carvalho, 2001). A seleção realizada pelos professores que adotam novos membros à família dos seus laboratórios e núcleos acontece no começo do curso universitário. Os professores observam os “bons alunos”, os quais são arregimentados ou “capturados” para iniciação científica, uma possibilidade de desenvolver um caminho que pode levar ao aprendizado do ofício acadêmico. Todos que melhor se adaptam às exigências do topo produtivo acabam percorrendo uma trajetória que valoriza a si mesmos e, principalmente, o grupo a qual pertencem.

O mérito que valoriza a realização individual tende a valorizar o esforço coletivo e a formação de uma rede de contato ou de trabalho, pois aqueles que atingem o reconhecimento do ofício acadêmico tendem a se inserir profissionalmente em outros centros universitários atuando como docentes. Esses novos docentes mantêm um vínculo familiar, em razão de sua socialização e também por um sentimento de gratidão que contribui para uma maior dispersão de profissionais comprometidos com determinada tradição teórica e com interesse em temas que, assim, se consolidam em determinado campo de pesquisa - poderíamos elucidar prós e

⁷ Expressão utilizada para contextualizar as viagens ou convites para apresentação ou participação em seminários, congressos e outros eventos acadêmicos em diversas universidades nas mais variadas cidades.

contras em relação a essa reprodução do *habitus* acadêmico, mas nos limitamos, aqui, a apenas explicitar tal mecanismo.

Dessa maneira, podemos perceber que as relações evidenciadas nos eventos acadêmicos, em espaços de interação e de transmissão de conhecimento, condicionam as ações e os comportamentos dos indivíduos que compartilham dessa mesma visão de mundo (Freshe, 2000). As experiências vivenciadas por discentes nas inúmeras relações de troca com docentes (veteranos) influenciam sua socialização profissional estruturada por meio de mecanismos de uma aprendizagem situada.

A formação e o aprendizado do ofício acadêmico se realiza por meio da repetição e de imitação. A observação e o cuidado apurado no olhar e na escuta de orientações muitas vezes informais impactam a trajetória dos novos e futuros profissionais. Podemos dizer que uma socialização “espontânea” tem contribuído para formação de quadros de pesquisa e para o reconhecimento de inúmeras áreas de estudo, as quais se consolidam dentro das Ciências Humanas legitimadas por profissionais que aprenderam o seu ofício. Nessa dualidade, legitimam o campo e são legitimados por ele ao fomentar sempre novas fissuras nos paradigmas em grande parte hegemônicos.

4. Considerações Finais sobre o Ofício de Tornar-se Acadêmico e Professor

O ensaio como exercício exploratório procurou responder: como acontece a formação dos futuros docentes a partir do cotidiano de uma sala de aula? Como se aprende a ser professor? Existem regras (implícitas e explícitas) de sociabilidade inerentes à comunidade? Como os agentes adquirem reconhecimento dentro da comunidade de prática? Nestas cinco perguntas um universo de ações pode ser desvelado para compreensão de um processo que trata da passagem de neófito a veterano, que em outras palavras descreve a formação profissional docente. Entendemos que a proposta atingiu seu objetivo, pois permitiu desvelar parte dos processos relacionados à interação que os indivíduos realizam durante sua formação. Esse processo de aprendizado significa a aquisição de um *habitus* que garante o reconhecimento presente e futuro de uma dada condição professoral e acadêmica que envolve a ampliação dos capitais escolar, cultural e social, instituindo um *habitus acadêmico*.

A etnografia não reduz os sujeitos a objetos, mas sim contribui para que, conforme evidenciamos neste texto, os processos de interação e sociabilidade sejam desvelados ao apresentar os aspectos que passariam despercebidos por outras abordagens metodológicas (Oliveira, Boin, Búrigo, 2018, p. 15). Partindo do ponto que o antropólogo permanece

inserido no mundo, seu cotidiano é seu objeto, percebe assim inúmeras oportunidades para interpretar e compreender não mais a cultura do outro, mas a sua própria cultura. Portanto, operamos etnografias de nossas próprias práticas, embora sem a sistematização de uma etnografia clássica, tendo em vista que tendemos a naturalizar processos complexos de práticas de nossos campos de estudos e de intervenção.

Este texto procurou não só relativizar, mas exercitar o estranhamento e distanciamento de um processo muito familiar do qual também somos parte e que em muitos poucos momentos de décadas de uma vida acadêmica nos dedicamos a pensar a respeito. Refletir sobre a formação docente observando os espaços e a dinâmica nele existente permitiu perceber o aprendizado que não está restrito à sala de aula e às reuniões individuais de orientação, e que nos chama atenção no sentido de prestar mais atenção em processos do campo científico e profissional que tem um importante papel formativo e socializador.

No texto procuramos destacar o processo de formação dos neófitos que se dá a partir da frequência e participação nos inúmeros eventos e atividades acadêmicas, nas quais permitem trocas e a internalização do aprendizado das regras de sociabilidade que também identificamos como a aquisição de um *métier* ou de um *habitus*. Para perceber ou desvelar esse processo se fez necessário estranhar o familiar, analisando as relações e comportamentos esperados que são transmitidos de maneira sutil, por meio de trocas que se caracterizam como espontâneas, reconhecidas como uma aprendizagem situada periférica.

A sala de aula permanece como local institucionalizado para o aprendizado e a formação curricular dos conteúdos. Porém, o aprendizado do ofício que significa a internalização de ações, comportamentos, posturas, códigos e regras de sociabilidade que fazem parte de um *métier* aceito como representação de uma postura docente acontece durante a frequência dos mais variados eventos acadêmicos. Tal aprendizado acontece nos espaços fora da sala de aula, descritos como eventos diversos, entre eles, reuniões de trabalho, seminários, simpósios, congressos, bancas etc. Por meio da repetição e imitação, valores e comportamentos são transmitidos e assimilados dentro de um jogo de sociabilidade próprio do processo de socialização profissional acadêmica. Esse processo é amplo e até mesmo espontâneo, pois é situado, requer que o interessado participe e tenha frequência nesses espaços. No entanto, é um processo excludente e que tende a selecionar os mais aptos ou aqueles dispostos a internalizar o capital cultural reconhecido no meio acadêmico.

Ser novato (estudante) na academia remete a uma fase de estudo, “[...] geralmente estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 76). O processo de socialização profissional acadêmico é a internalização de

comportamentos que serão reconhecidos como adequados ao desenvolvimento das atividades docentes. Por essa razão, a produção, ou melhor, a participação nos diferentes eventos não significa apenas a apresentação do conhecimento adquirido sobre um determinado objeto. Muito mais que um resultado, a frequência é um processo, no qual o estudante produz a si mesmo, um contínuo “vir a ser”, para ganhar o direito de exercer o ofício acadêmico.

O ensaio, portanto, possibilitou ampliar o campo de análise sobre o objeto de estudo, que segundo Pais (2015), resulta de uma fabricação de hipóteses e que deixa buracos transitórios para que novos estudos possam avançar na temática. Realizar etnografia entre os próprios pares se mostra um grande desafio para estranhar o que nos é familiar. O caminho a ser percorrido envolve a flexibilidade do pesquisador e a sensibilidade em perceber os traços de descobertas que desvelam as ações sociais dos agentes envolvidos no campo de pesquisa. Pesquisadores desafiados a avançar no desenvolvimento de novas pesquisas etnográficas no âmbito da educação e voltadas para a própria formação, necessitam compreender o quanto são afetados pelas práticas que orientam seu itinerário. Novas propostas podem identificar os projetos pessoais ou mesmo como a inserção acadêmica permite a reorientação dos campos de possibilidades a partir das temáticas de estudos e grupos de afinidade acadêmica.

Referências

Almeida, D. M., et al. (2015). A etnografia aplicada aos estudos de administração. *Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti*, 5(7), 70-88. Acesso 14 abril 2020, em <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/86>

Arantes, A. A. (2000). A guerra dos lugares. Mapeando zonas de turbulência. In: *Paisagens paulistanas: Transformações do espaço público*. Campinas: Unicamp.

Aredes, J. S., et al. (2017). Reflexões sobre um fazer etnográfico no pronto-socorro. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(9), 1-12. Acesso 14 abril 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33n9/1678-4464-csp-33-09-e00118016.pdf>

Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Carvalho, M. (2011). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 554-574.

Certeau, M., & Giard, L., & Mayol, P. (2003). O bairro; a conveniência. In: *A Invenção do Cotidiano 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 37-114.

Cohn, C. (2002). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In *Criança indígena; ensaios antropológicos*. São Paulo: Global/MARI-USP/FAPESP, 213-235.

Conceição, D. M. (2015). *O estudante-atleta: desafios de uma conciliação*. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: 2015.

Conceição, D. M. (2018). Uma tese para tessitura da tese. *Tessituras*, Pelotas 6(1) 139-147. Acesso 13 junho 2020, em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/13739/9038>

Da Matta, R. (1986). A casa, a rua e o trabalho. In *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Editora Rocco.

Durkheim, É. (2001). A educação, a sua natureza e o seu papel. In *Educação e Sociologia*. Lisboa: Ed. 70.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Freshe, F. (2008). Erving Goffman, sociólogo do espaço. *RBCS*, 23(68), 155-200.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Goldenberg, M. (2000). *A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, A. M. R., & Faria, E. L. (2015). Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(núm. especial), 1213-1228, Acesso 13 abril 2020, em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144867>
- Ingold, T. (2016). Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da Antropologia. *Rev. Educação*. Porto Alegre, 39(3), 404-411, Acesso 13 abril 2020, em <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 21(44), 37-47, Acesso 13 abril 2020, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 17(49), 11-29.
- Martins, S., et al. (2019). A etnografia como método de pesquisa em Informática na Educação: revisão sistemática de literatura. *Informática na Educação: teoria & prática*, 22(2), 92-109, Acesso 14 abril 2020, em <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/87356/54532>
- Mattos, C. L. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.
- Mezzaroba, C. (2018). *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões*. Tese de Doutorado

no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Miraglia, P. (2005). Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, 72, 79-98, Acesso 14 abril 2020, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002005000200005&lng=en&nrm=iso

Nakamura, E. (2011). O método etnográfico em pesquisas na área da saúde: uma reflexão antropológica. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, 20(1), 90-103, Acesso 14 abril 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n1/12.pdf>

Oliveira, A. (2013). Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 22(40), 69-81.

Oliveira, A., & Boin, F., & Búrigo, B. D. (2018). Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), Acesso 13 abril 2020, em <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

Oliveira, R. C. (2000). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP.

Pacheco, A. C., & Silveira, R., & Stigger, M. P. (2020). Etnografias: notas sobre percursos teórico-metodológicos de produção de conhecimento na Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, 32(61), 1-15, Acesso 14 abril 2020, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e61637>

Pais, J. M. (2015). *Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: ICS.

Pereira, A. S., & Shitsuka, D. M., & Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pires, F. F. (2011). Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, 20, 143-148.

Rabelo, M. C. M. (2015). Aprender a ver no candomblé. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 21(44), 229-251.

Seeger, A. (1980). Pesquisa de campo: uma criança no mundo. In *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 25-40.

Silva, V. G., (2000). *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: USP.

Simmel, G. (2005). As grandes cidades e a vida do espírito. *Mana*, 11(2), 577-597.

Tassinari, A. (2008). Antropologia, Educação e Diversidade. In *Diálogos Transversais em Antropologia*. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 161-176.

Turner, V. W. (1974). *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes.

Velho, G. (1999). *Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Velho, G. (1997). Observando o familiar. In *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 123-132.

Velho, G. (2003). O desafio da proximidade. In *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 11-18.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Daniel Machado da Conceição – 60%

Cristiano Mezzaroba – 40%