

IV CONGRESSO NACIONAL



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**ANAIS DO
CONGRESSO**

**SOCIOLOGIA:
PRESENTE! POR UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

VOLUME 4, 2020

**SÃO PAULO, SP
13 E 14 DE NOVEMBRO DE 2020**

**Anais do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de
Ensino de Ciências Sociais – ABECS**

**Sociologia:
Presente! Por uma educação como prática da liberdade**

**SÃO PAULO/SP
ABECS
13 e 14 de novembro de 2020**



Diretoria (2018-2020)

Presidente: Thiago Ingrassia Pereira (UFFS, RS)

1ª Vice-Presidente: Cristiano Bodart (UFAL, AL)

2º Vice-Presidente: Fernanda Feijó (UFAL, AL)

Tesoureira: Vanessa Rodrigues Porciúncula (Mestranda UFRGS, RS)

Secretário Executivo: Thiago Esteves (CEFET, RJ)

1º Secretário Adjunto: Rafaela Reis (UFJF, MG)

2º Secretário Adjunto: vago (Luis Flávio Reis Godinho esteve nessa função entre nov.2018 e jul. de 2019)

Comissões

Comissão de Legislação e recursos:

José Anchieta de Souza Filho (CE);

Maria de Assunção Lima de Paulo (UFCG, PB);

Rodrigo Viana Sales (Secretaria Estadual da Educação RN, Natal)

Comissão de Formação docente:

Geovânia Toscano (UFPB, PB);

Erika Kulesa (Codap-UFS);

Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS, MS)

Comissão de Comunicação:

Roniel Sampaio Silva (IFPI, PI);

João Paulo Cabrera (Rede estadual, RJ)

Comissão de Pesquisa:

Luige Costa Carvalho de Oliveira (UFS, SE);

Josefa Alexandrina da Silva (SP);

Julia Polessa Maçaira (UFRJ/RJ)

Comissão de Ética:**Membros Titulares**

Nelson Tomazi (UEL, PR)

Tania Elias Magno da Silva (UFS, SE)

Bruno Durães (UFRB, BA)

Membros Suplentes

Gustavo Cravo de Azevedo (PUCRJ, RJ)

Jucilene de Souza Silva (Secretaria Estadual da Educação RN, Natal)

Conselho Fiscal**Membros Titulares**

Ewerthon Clauber (IFBA, BA)

Ricardo Cesar Rocha da Costa (IFRJ, RJ)

Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ, RJ)

Membros Suplentes

Lier Pires (Colégio Pedro II, RJ)

Adelia Miglievich (UFES, ES)

Comissão Organizadora

Agnes Cruz de Souza (IFSP)

Ana Paula Corti (IFSP)

Cristiano das Neves Bodart (UFAL)

Érika Souza Kulesa (FCC-SP)

Fernanda Feijó (UFAL)

Josefa Alexandrina Silva (Unifal-MG)

Maira Claudia Conde de Souza (SEDUC-SP)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)

Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ)

Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)

Vanessa Rodrigues Porciúncula (UFRGS)

Comitê Científico

Agnes Cruz de Souza (IFSP)
Ana Martina Baron Engerroff (UFSC)
Ana Paula Corti (IFSP)
Antonio Alberto Brunetta (UFSC)
Breno Rodrigo de Alencar (IFPA)
Bruno José Rodrigues Durães (UFRB)
Cristiano das Neves Bodart (UFAL)
Elias Evangelista Gomes (Unifal-MG)
Érika Souza Kulesa (FCC-SP)
Fernanda Feijó (UFAL)
Gekbede Dantas Targino (IFPB)
Joana da Costa Macedo (UFRJ)
José Wilton de Freitas Ramos (UFCG)
Josefa Alexandrina Silva (Unifal-MG)
Julia Polessa Maçaira (UFRJ)
Maira Claudia Conde de Souza (SEDUC-SP)
Marcelo Cigales (UnB)
Marcelo da Silva Araujo (Colégio Pedro II)
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)
Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ)
Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)
Vanessa Rodrigues Porciúncula (UFRGS)

Formatação e Diagramação do Anais

Kamille Ramos Torres (UTFPR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A849a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.
Anais do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais / 13. 14 de nov. São Paulo/SP, v.4: Abecs - Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, 2020. 288 p.: quadros.
1. Ensino de Ciências Sociais. 2. Ensino de Sociologia 3. Ensino de Ciência Política. I. Título. II. Assunto. III.

CDD 301:371.3
CDU 316:37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Ensino de Ciências Sociais; Ensino de Sociologia; Ensino de Antropologia; Ensino de Ciência Política.
2. Sociologia; Educação.

ABECS, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. *Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Vol.4, 2020.

PROGRAMAÇÃO¹

Dia 13/11

19:00 - 19:30: Abertura Oficial do IV Congresso Nacional da ABECS.

19:30 - 21:00: Conferência de Abertura - Educação como prática da liberdade, proferida pelo Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS/ABECS) e pela Prof^a. Dr^a. Maria Valéria Barbosa (Unesp-Marília).

Dia 14/11

8:30 - 12:00: I Sessão de Apresentação dos Trabalhos nos Grupos de Discussão (GDs).

12:00 - 13:30: Almoço.

13:30 - 16:00: II Sessão de Apresentação dos Trabalhos nos Grupos de Discussão (GDs).

16:00 - 16:30: Intervalo.

16:30 - 18:00: Assembleia Geral e Eleição da Diretoria Executiva para o Biênio 2020-2022.

¹ Em virtude da pandemia de Covid-19, o IV Congresso Nacional da ABECS foi totalmente realizado de maneira remota.

SUMÁRIO

A ABECS DO PRESENTE E DO FUTURO.....	14
<i>Thiago Ingrassia Pereira</i>	
IV CONGRESSO NACIONAL DA ABECS: SOCIOLOGIA, PRESENTE! POR UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	16
<i>Josefa Alexandrina da Silva, Erika Kulesa</i>	
GD 01 – HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	19
<i>Cristiano Bodart, Antonio Alberto Brunetta</i>	
SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CONJUNTURA SÓCIO-POLÍTICA BRASILEIRA: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA ENTENDER DINÂMICAS DA DISCIPLINA NO SÉCULO XXI.....	20
<i>Vinícius Carvalho Lima</i>	
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOCIOLOGIA NA TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 NO CONGRESSO NACIONAL.....	23
<i>Alexandre Barbosa Fraga</i>	
A SOCIOLOGIA SAI DA ESCOLA: A REFORMA CAPANEMA DE 1942 E A BATALHA DOS CATÓLICOS EM TORNO DA DISCIPLINA NO BRASIL.....	26
<i>Thiago da Costa Lopes</i>	
A ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES COMO MÉTODO AUXILIAR DO ESTUDO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	29
<i>Caio dos Santos Tavares</i>	
(RE)CONSTRUINDO A REVISTA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: UMA REVISTA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
<i>Valéria Lopes Peçanha</i>	
GD 02 – A CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	48
<i>Joana da Costa Macedo, Ana Martina Baron Engerhoff</i>	
A CIÊNCIA POLÍTICA NOS PLANOS DE ESTUDO TUTORADO (PETS) DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	49
<i>Bianca Souza Bernardino, Amanda Fontes Alves, Maria Muniz Loureiro</i>	
CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA COMO METODOLOGIA DE ENSINO.....	53
<i>Claudyanne Rodrigues de Almeida, Karina Andrea Tarca</i>	
DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PIBID.....	59
<i>Raquel Emerique, Thaiana Rodrigues</i>	
ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: ESPECIFICIDADES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS.....	62
<i>Rodrigo Diego de Souza, Guilherme Quevedo, Marcelo Pinheiro Cigales</i>	

EXPERIÊNCIAS FORMACIONAIS DISCENTES: CONSTRUINDO UM CURRÍCULO EMANCIPACIONISTA EM SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA.....	68
<i>Leiany Liria Queiroz Cunha</i>	
LEI MARIA DA PENHA NO CONTEXTO ESCOLAR: A UTILIZAÇÃO DA LEITURA EXPOSITIVA E DIALOGADA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	72
<i>Suzenny Nascimento Dutra, Weslhya Patrícia Costa Aguiar</i>	
GD 03 – ENSINO DE SOCIOLOGIA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: VICISSITUDES, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS.....	86
<i>José Wilton de Freitas Ramos, Maira Claudia Conde de Souza</i>	
OS LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: TRANSBORDANDO OS LIVROS DIDÁTICOS PARA O FAZER SOCIOLÓGICO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	87
<i>Sergivano Antonio dos Santos</i>	
O ÓDIO À SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: CHAVES DE INTERPRETAÇÃO.....	90
<i>Fabício de Sousa Sampaio</i>	
O NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.....	93
<i>Maria Clara Pereira dos Santos</i>	
ENSINO DE SOCIOLOGIA: PROBLEMATIZAÇÕES SOCIOTÉCNICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	97
<i>Raquel Folmer Corrêa</i>	
A POUCA PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ.....	101
<i>Newton Malveira Freire, Josenira Unias Ribeiro, Fernanda de Lemos Rocha</i>	
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES EM IDADE ESCOLAR.....	106
<i>Pedro Henrique Alexandre de Araújo, Jaci Oliveira Marques</i>	
A REALIDADE DOS JOVENS TRABALHADORES DA CONFECÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TORITAMA/PE.....	110
<i>Fabiano José de Andrade</i>	
GD 04 – A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	114
<i>Bruno José Rodrigues Durães, Elias Evangelista Gomes</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO.....	115
<i>Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva, Marili Peres Junqueira</i>	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PERCEBIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID.....	119
<i>Michely Alvarenga de Amorim</i>	
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO DISTRITO FEDERAL: O QUE PENSAM OS ALUNOS?.....	123
<i>Marcelo Pinheiro Cigales, Doralice Pereira de Assis, Lucas Sales de Figueredo</i>	

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: COLABORAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	128
<i>Isabela Pereira Sousa Lira, Sofia Maria Barreto de Andrade</i>	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO FRENTE AO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL DO BRASIL (2018-2019).....	131
<i>Larissa Nunes Paiva</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	143
<i>Caroline Dáfine de Oliveira, Felipe Tiago de Lira Ponce, Miriam Maria Florencio da Silva</i>	
DISCUTINDO RAÇA E JUVENTUDE NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM SOCIOLOGIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO-BA.....	146
<i>Edmilson Gomes da Silva, Rosicleide Melo</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA FRANCISCO ERNESTO DO RÊGO (ERNESTÃO) EM QUEIMADAS – PB.....	149
<i>Carlos Joseph Ramos Rafael</i>	
PRÁTICAS DE ENSINO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO SOCIOLÓGICA VIVENCIADA NA ESCOLA ENSINO MÉDIO DR. BRUNILO JACÓ.....	153
<i>Maria Cleovania de Souza Silveira, Joana Elisa Röwer</i>	
O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS AVANÇOS.....	156
<i>Vanessa Ferreira de Jesus</i>	
PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS E SUAS PROFISSIONALIDADES.....	164
<i>Fabiana Conceição Ferreira de Lima</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE DO CIENTISTA SOCIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM AMBIENTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA.....	168
<i>Luana Nery Fonseca, Beatriz Monteiro Coelho</i>	
GD 05 – ANTROPOLOGIA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS.....	171
<i>Breno Rodrigo de Alencar, Gekbede Dantas Targino, Marcelo da Silva Araújo</i>	
“O QUE SABEMOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO.....	172
<i>Lívia Tavares Mendes Froes</i>	
ANTIRRACISMO NA ESCOLA: MOSTRA DE HUMANIDADES E AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO VALE DO JIQUIRIÇÁ – BA.....	175
<i>Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade, Mirele Saiara Santos Ribeiro, Emily Novaes Santos</i>	
LONGE E PERTO DE NÓS MESMOS: ETNOGRAFIA DE SI COMO EXERCÍCIO DECOLONIAL E DE DESNATURALIZAÇÃO CULTURAL.....	181
<i>Tatiana Bukowitz</i>	

A ETNOGRAFIA E O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	184
<i>Heldo da Silva Mendonça</i>	
EXPLORANDO ETNOGRAFIAS E DESCONSTRUINDO NOÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA FAMÍLIA.....	198
<i>Rodolpho Claret Bento</i>	
ANÁLISE DAS REDAÇÕES DO ENEM 2016 E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	201
<i>Stella de Sousa Martins, Juliana Dias Lima, Letícia Guimarães</i>	
MEMÓRIA E IDENTIDADE NO QUILOMBO DO CAMORIM: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	204
<i>Renato de Souza Dória</i>	
OLHARES ANTROPOLÓGICOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM CIRCUITO ENTRE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO.....	207
<i>Andréa Lúcia da Silva de Paiva</i>	
ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA E O DOCUMENTÁRIO “O GÊNIO ESQUECIDO”: EXPERIÊNCIAS COM ENSINO EM ÁREAS TÉCNICAS.....	210
<i>Lígia Wilhelms Eras</i>	
GD 06 – LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	213
<i>Julia Polessa Maçaira, Marcelo Cigales</i>	
DISCUSSÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	214
<i>Lorena Carlos Aiala, Andreia dos Santos</i>	
O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UMA ESTRATÉGIA PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES.....	217
<i>Roberta dos Reis Neuhold</i>	
UMA ANÁLISE SOBRE A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO NOS LIVROS DE SOCIOLOGIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	221
<i>Mariana Alves de Sousa</i>	
REPRESENTAÇÕES DO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA.....	224
<i>Paloma Maria Rodrigues Augusto</i>	
O CINEMA EM SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI E EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO PRELIMINAR.....	227
<i>Venâncio José Michiles Marinho</i>	
A ABORDAGEM DA CHARGE DE ANGELI "FERIADO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA" NOS LIVROS DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA.....	243
<i>Larissa Guedes de Oliveira</i>	
GD 07- METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	250
<i>Thiago de Jesus Esteves, Rafaela Reis Azevedo de Oliveira</i>	
JOGOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO.....	251
<i>Bianca Souza Bernardino, Natalia Aimar Ferreira, Rogéria Campos de Almeida Dutra</i>	

HIPERTEXTOS DE SOCIOLOGIA: UMA ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO.....	254
<i>Henrique Fernandes Alves Neto</i>	
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	258
<i>Shirley Stephani Ferreira Johnson</i>	
JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: CORPOS E DIÁLOGOS EM SALA DE AULA.....	261
<i>Raquel Simas</i>	
SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: TEMAS GERADORES E METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA SALA DE AULA MULTICULTURAL.....	264
<i>Amanda Cristina De Oliveira, Júlia Puhl, Lucas Rigo Yoshimura</i>	
MEMES SOCIOLÓGICOS: UMA ATIVIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSOR EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO.....	268
<i>Selton Evaristo de Almeida Chagas</i>	
SALA DE AULA INVERTIDA E GÊNEROS TEXTUAL/DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS SOCIOLÓGICOS RELACIONADOS À SOCIALIZAÇÃO.....	271
<i>Patrícia Verônica de Azevedo Brayner</i>	
O PODCAST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: VOZES SOCIOLÓGICAS.....	275
<i>Bruna Aparecida Azevedo Gayozo, Claudomiro Almeida Santos</i>	
OS CLÁSSICOS EM SOCIOLOGIA: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	279
<i>Andreia dos Santos, Marina Apolinario</i>	
A DIMENSÃO FORMATIVA DA OLIMPÍADA DE SOCIOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.....	283
<i>Julia Polessa Maçaira, Andreia Luiza Diniz Isola Lago, Taísa Vitória Feliciano da Silva, Yasmin Jardim Moreira</i>	
A TEMÁTICA “GÊNERO E DIREITOS DAS MULHERES” NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA METODOLOGIA TELA CRÍTICA.....	286
<i>Ana Beatriz Maia Neves</i>	

A ABECS DO PRESENTE E DO FUTURO

Thiago Ingrassia Pereira¹
Ex-Presidente da ABECS (2016-2020)

Em meio aos desdobramentos da Reforma do Ensino Médio (2017) e da nova Base Nacional Comum Curricular de 2018, do novo Governo Federal que iniciou mandato em 2019, bem como de um encerramento de ciclo administrativo da Associação, mas, sobretudo, no contexto da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19), tivemos a realização do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

Previsto para ser sediado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no Câmpus São Paulo, em novembro de 2020, acabou tendo sua programação replanejada para o formato virtual. Em formato enxuto, contou com uma mesa de abertura seguida de debate sobre o tema do evento (Sociologia, presente! Por uma educação como prática da liberdade”) na noite do dia 13 de novembro².

No dia 14, pela manhã e tarde tivemos a apresentação de trabalhos em sete (7) Grupos de Discussão assim constituídos: GD 01 – História do Ensino de Sociologia; GD 02 – A Ciência Política no Ensino de Ciências Sociais; GD 03 – Ensino de Sociologia e escola de tempo integral: vicissitudes, experiências e perspectivas; GD 04 – A formação docente em Ciências Sociais no Brasil: experiências, desafios e perspectivas; GD 05 – Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos; GD 06 – Livros didáticos de Sociologia; GD 07 – Metodologias ativas de aprendizagem e jogos didáticos no ensino de Sociologia.

O IV Congresso Nacional da ABECS foi mais um momento de consolidação da entidade e de fortalecimento de sua rede de trabalho. Refletir sobre o presente com base no passado e projetar seu futuro é fundamental para o pleno desenvolvimento institucional. A ABECS do presente e do futuro³ é uma entidade

¹ Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

² <https://www.youtube.com/watch?v=uSFC83XybAs>

³ <https://abecs.com.br/abecs-presente-e-futuro/>

disposta a enfrentar os desafios de seu tempo histórico, afirmando a educação como um direito social.

Mesmo de forma remota, o evento contribuiu para o crescimento do campo de pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais e para fortalecimento da rede de Unidades Regionais da ABECS, assim como para que a Associação pudesse constituir novo grupo em sua direção nacional. As bases estão consolidadas para o crescimento contínuo da ABECS e de sua contribuição para a militância e produção científica na sua área de abrangência. O IV Congresso foi realizado em momento histórico desafiador, no qual cabe a educadores(as) a resistência a ataques em sua liberdade de ensinar e aprender, a luta pela dignidade profissional e, sobretudo, pela defesa da vida em tempos de Pandemia.

Além de resistir, cabe ainda a afirmação da existência de um projeto democrático, solidário e inclusivo de educação, em especial, demarcando a potência da contribuição das Ciências Sociais na formação escolar no Brasil. Assim, os Congressos da ABECS oportunizam a troca de saberes, a divulgação de pesquisas e a construção de identidade na docência em Ciências Sociais.

IV CONGRESSO NACIONAL DA ABECS: Sociologia, presente! Por uma educação como prática da liberdade

Josefa Alexandrina da Silva

Coordenação da Unidade Regional de São Paulo da ABECS

Erika Kulesa

Coordenação da Unidade Regional de São Paulo da ABECS

Entre os dias 13 e 14 de novembro de 2020, a ABECS realizou o seu IV Congresso Nacional em formato on-line. Devido à pandemia, o evento teve uma programação enxuta, sem as oficinas e mesas redondas que haviam sido planejadas, mas ainda assim com ampla participação do público na sessão de abertura, nos sete grupos de discussão e na assembleia geral, que elegeu a nova diretoria.

Com o tema “Sociologia, presente! Por uma educação como prática da liberdade”, o intuito do Congresso foi reunir estudantes e professores de Sociologia e Ciências Sociais de todo o Brasil, promovendo espaços de diálogo e reflexões que abarcassem a diversidade de concepções educacionais e sociológicas que norteiam o trabalho de professores/as da disciplina, contribuindo para ampliar as formas de resistência à ofensiva conservadora, dogmática e privatista, fortalecendo a presença da Sociologia nas escolas e nas universidades e reafirmando o compromisso com uma educação como prática de liberdade.

A mesa solene de abertura do IV Congresso contou com representantes das principais entidades no campo das Ciências Sociais. As saudações aos participantes foram dadas pelo Prof. Dr. Thiago Ingrassia, presidente nacional da ABECS e professor da UFFS; pelo Prof. Carlos Eduardo Pinto Procópio, diretor de Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo - IFSP; pela Profa. Dra. Danyelle Nillin, Coordenadora Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia (ProfSocio) e professora da UFC; pela Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, do Comitê de Pesquisa em Ensino de Sociologia da SBS e professora da UNESP - Campus Marília e pela Profa. Dra. Mirian Grossi –

Presidenta da ANPOCS e professora da UFSC. Todos expressaram a relevância do conhecimento das Ciências Sociais em todos os níveis de ensino.

A mesa de abertura, com o tema do evento, teve como palestrantes a Profa. Dra. Valéria Barbosa da Unesp-Marília e o Prof. Dr. Thiago Ingrassia da UFFS e a mediação dos trabalhos esteve a cargo da Profa. Dra. Ana Paula Corti do IFSP. Os palestrantes reafirmaram o ensino de Ciências Sociais como um espaço de formação crítica, a favor da democracia e da liberdade de aprender e ensinar.

Além dos temas que são presença constante nos Congressos a respeito do ensino de Ciências Sociais, como história do ensino de Sociologia, livros e recursos didáticos e formação de professores, os GD's deste IV Congresso trouxeram maior diversificação de temas de estudo, como os GDs “Metodologias ativas de aprendizagem e jogos didáticos no ensino de Sociologia” e “Ensino de Sociologia e escola de tempo integral: vicissitudes, experiências e perspectivas”, que refletem questões bastante atuais na área de educação e também os GDs “Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos” e “A Ciência Política no Ensino de Ciências Sociais”, que reafirmam e fortalecem a importância dos estudos e conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política entre as atribuições da disciplina Sociologia na educação básica. Estas experiências, realizadas pela primeira vez em um congresso da ABECS serão certamente repetidas e ampliadas nos próximos eventos.

As possibilidades abertas pelo formato remoto contribuíram para que houvesse um grande número de inscrições, já que a participação no evento não exigia gastos e deslocamento. A mesa de abertura foi acompanhada ao vivo por mais de 100 pessoas. Nos grupos de discussão, houve apresentação de 55 trabalhos, de 85 autores/as. Contamos também com a participação de 72 ouvintes, além dos membros da organização do evento e coordenadores de GD. Destacamos como emblemática e inspiradora a apresentação do trabalho “Antirracismo na escola: Mostra de Humanidades e as comunidades quilombolas no Vale do Jiquiriçá - BA”, que tem como autoras uma estudante de ensino médio, uma licencianda e uma professora do Instituto Federal Baiano, composição que evidencia as

potencialidades de uma prática educativa pensada e realizada com os estudantes e voltada para a construção de saberes significativos e emancipadores.

Reconhecemos que nas circunstâncias dadas foi muito importante e positivo conseguir realizar o congresso de forma remota, mas a experiência também nos leva a ressaltar a importância dos encontros presenciais que favorecem momentos de socialização, de aproximação e de estabelecimento de redes de interlocução entre os participantes de forma geral e não apenas com aqueles que participam de um grupo de discussão específico.

Esperamos que prontamente possamos promover encontros presenciais e seguros, que contribuam ainda mais para aproximar estudantes, pesquisadores/as e professores/as de todo o país comprometidos com o fortalecimento do ensino de Ciências Sociais e em defesa de uma educação pública construída permanentemente como espaço da liberdade de aprender e de ensinar.

Grupo 01 – História do Ensino de Sociologia

Coordenação:

Cristiano Bodart

Doutor em Sociologia (USP)
Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Antonio Alberto Brunetta

Doutor em Sociologia (UNESP)
Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Descrição

A pesquisa sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil vem se constituindo como uma linha de investigação relevante para compreensão dos processos de institucionalização e legitimação do ensino das Ciências Sociais no país em seus diversos níveis. Presente nos principais debates da área, a temática vem produzindo uma série de pesquisas na pós-graduação e artigos em periódicos acadêmicos que demonstram diferentes aspectos do passado remoto e recente da disciplina, evidenciando os currículos, os manuais escolares, os diferentes sentidos pedagógicos, as perspectivas teóricas distintas, as trajetórias de agentes e instituições educacionais que foram protagonistas nesse processo. Nesse sentido, o GD busca proporcionar um espaço de diálogo e debate sobre a história do ensino das Ciências Sociais, com ênfase no Ensino Básico e Superior, considerando as múltiplas e peculiares experiências regionais, estaduais e nacionais, sejam elas no âmbito público ou privado.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. História do Ensino de Sociologia. Currículo. Ensino de Ciências Sociais.

SENTIDOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CONJUNTURA SÓCIO-POLÍTICA BRASILEIRA: possíveis caminhos para entender dinâmicas da disciplina no século XXI.

Vinicius Carvalho Lima

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

E-mail: viniciuscarvalho.cs@gmail.com

Introdução do Problema

As propostas de inclusão da Sociologia como disciplina nos sistemas educacionais brasileiros datam do final do século XIX. No entanto, somente em 1925, a Sociologia é incluída no ensino secundário e nas Escolas Normais de Recife e do Rio de Janeiro. Na reforma de 1931, permanece no currículo, sendo retirada em 1942, com retorno em 2008 por força da lei nº 11.684 onde permanece até hoje. Pretendemos analisar os sentidos assumidos pela sociologia no currículo escolar brasileiro em três períodos: na década de 1930, sua volta em 2008 e sua presença atual na escola, faremos isto a partir da leitura das conjunturas sociopolíticas brasileiras de cada período com o objetivo de comparar/analisar os motivos pelos quais a disciplina entra e sai do currículo e as ameaças à sua consolidação no currículo escolar. Nossa hipótese é que a presença ou não da disciplina está condicionada a fatores relacionados às dinâmicas de interpretação sobre a utilidade científica da disciplina.

Metodologia

Para investigar a institucionalização da Sociologia via espaço escolar retomamos um conjunto amplo de debates que envolve reformas educacionais, reflexões sobre a educação e o ensino (feitas por sociólogos, por agentes do Estado, pela Igreja, entre outros atores), além de analisar os sentidos de cientificidade em jogo no processo de construção do conhecimento sociológico. Desse modo, foram fundamentais pesquisas documentais e bibliográficas que

recuperam a trajetória da disciplina na primeira metade do século XX a partir de enfoques diversos. Utilizamos estes documentos, além da imprensa formal, para identificar a formatação, os interesses e usos do currículo de Sociologia. Além disso, foram fundamentais as pesquisas realizadas presencialmente nos arquivos do CPDOC/FGV, no Arquivo Edgard Leuenroth e a Biblioteca Octávio Ianni (ambos do IFCH/UNICAMP), em busca – e respectiva coleta - de documentos relevantes sobre os períodos estudados.

Desenvolvimento

Os conflitos em torno da introdução, retirada e permanência da disciplina da escola brasileira exemplificam bem as relações e embates entre o campo científico e escolar de um lado, e da esfera política, de outro, presentes no processo de constituição de uma disciplina escolar. Com efeito, as relações sociais estabelecidas no processo de produção da cientificidade são complexas e devem ser constantemente (re)analisadas. Questões epistemológicas e a relação de tensão permanente entre os problemas sociais e sociológicos, que por vezes nos levam a desconstruir categorias e ângulos de visão normativos sobre os quais questionamos a realidade, são questões de grande importância para a investigação sociológica acadêmica, mas também para a prática profissional. Se os obstáculos à produção de conhecimento devem ser constantemente pensados, também a discussão sobre a escolarização e cientificidade da Sociologia é uma discussão que, de fato, não pode ser deixada de lado, e é nosso objetivo fazê-la na nossa comunicação.

Conclusões

Estabelecemos relações entre os campos da educação, história e sociologia de modo que elas funcionassem como um corpus analítico e reflexivo estruturado, pensando os agentes, sujeitos e o debate acerca da construção de sentidos para a Sociologia, investigando a produção destes ideários e os relacionando as políticas

nacionais e institucionais, e, como estes entram em disputa no campo científico de maior escopo. Com isto, acreditamos que podemos avançar em relação a conceituação de que o processo de produção de ideias e sentidos sociológicos se relacionam. A reiterada investigação da produção destes sentidos, pode nos ajudar a refletir sobre o tempo presente, sob pena de não avançarmos no debate sobre o papel da Sociologia na escola. Com o cenário ataques verificados à disciplina a partir de 2016, consideramos necessárias a manutenção e a qualificação da Sociologia no currículo escolar brasileiro, para que os discentes possam ler as dinâmicas sociais e para formação contínua de profissionais dessas áreas, que frente aos ataques realizados nos últimos anos tem visto sua demanda profissional cair vertiginosamente.

Referências

- ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 31-51, 2006.
- ARBOLEYA, Arilda Fortunata. **Educação nos anos 1930 e os dilemas da modernização no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná Curitiba - UFPR, 2017.
- BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais UNISINOS**, v.51, n.3, p. 251-260, 2015.
- SOARES, Jefferson da Costa. A Construção do Currículo de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À SOCIOLOGIA NA TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 NO CONGRESSO NACIONAL

Alexandre Barbosa Fraga

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: alexbfraga@yahoo.com.br

Reconstruindo a trajetória histórica da Sociologia na educação básica pelos marcos legais (SANTOS, 2004), é possível observar quatro grandes períodos: a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007) e o retorno obrigatório (2008-2017). O objetivo deste trabalho é compreender mais profundamente o último marco legal desse percurso: a Medida Provisória (MPV) no 746/2016, transformada na Lei no 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio e manteve a Sociologia enquanto “estudos e práticas”, juntando-se a outras pesquisas (MACHALA, 2017; BODART; FEIJÓ, 2020). Partindo da concepção de que a análise das reformas educacionais precisa ser concomitante da tentativa de elucidar os diferentes sentidos atribuídos à Sociologia e as percepções dos atores sociais que a defenderam ou suprimiram em cada momento (Fraga, 2020), acompanhou-se toda a tramitação da Medida Provisória no 746 no Congresso Nacional e as concepções dos parlamentares.

Em termos metodológicos, observaram-se tanto os trabalhos da Comissão Mista quanto os debates e as votações nos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado. Para isso, as fontes documentais consultadas foram o Diário do Congresso Nacional, o Diário da Câmara dos Deputados e o Diário do Senado Federal, nos quais se tornou possível examinar reuniões, emendas, requerimentos, audiências públicas e relatórios, bem como acompanhar as posições defendidas pelos partidos, as falas de deputados e senadores e as justificativas para serem contrários ou favoráveis à presença da Sociologia na BNCC. Assistiram-se também aos vídeos com a íntegra das sessões da Câmara e do Senado, de forma a ter acesso não apenas ao que foi dito, disponível de forma

transcrita nos Diários, mas também aos gestos, ênfases e reações, elementos que necessitam de filmagens para serem observados.

A publicação da Medida Provisória nº. 746 no Diário Oficial da União, em 23 de setembro de 2016, produziu efeitos jurídicos imediatos, mas, para se converter definitivamente em lei ordinária, dependia da apreciação e aprovação pelas duas Casas do Congresso Nacional. Como essa MPV retirou a obrigatoriedade das disciplinas Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia na educação básica, fez os profissionais dessas áreas acompanharem com apreensão a tramitação. O primeiro passo desse processo foi a designação, em 27 de setembro, de uma Comissão Mista, formada por 12 senadores e 12 deputados, para analisar previamente os pressupostos constitucionais de relevância e urgência, o mérito e a adequação financeira e orçamentária da MPV. Essa Comissão recebeu 568 emendas de parlamentares sugerindo mudanças, entre as quais algumas buscavam evitar a exclusão da Sociologia. Em sua 12ª reunião, em 30 de novembro, o parecer da Comissão Mista foi pela aprovação da MPV e, apesar de ter decidido pela volta da obrigatoriedade de Arte e Educação Física, manteve Sociologia e Filosofia de fora. Como houve a alteração do texto original recebido, apresentou-se o Projeto de Lei de Conversão nº 34.

No próximo passo, esse projeto seguiu para o Plenário da Câmara dos Deputados, obtendo aprovação em 07 de dezembro de 2016. Apareceram críticas a não inclusão de Sociologia e Filosofia, mas o debate e a votação das emendas que pretendiam modificar partes da proposta ficaram para a próxima sessão do Plenário, no dia 13 de dezembro. Nessa data, depois de uma longa discussão sobre a presença da Sociologia no currículo, na qual se puderam perceber os diferentes sentidos atribuídos a ela, a emenda nº 24, de André Figueiredo (PDT-CE), foi amplamente aprovada, com 324 votos a favor e apenas 5 contrários. Sendo assim, acrescentou-se ao texto que a BNCC do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente “estudos e práticas” de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Como terceiro passo, o projeto chegou ao Senado, mas, por se tratar de final de ano, a votação em Plenário ocorreu apenas em 8 de fevereiro de 2017, quando o texto foi aceito na forma aprovada na Câmara dos Deputados. Por fim,

no dia 16 de fevereiro de 2017, o presidente Michel Temer sancionou a reforma, transformada na Lei nº 13.415/2017.

Entre as conclusões do trabalho, puderam-se perceber, nos discursos e nas emendas dos parlamentares, divergências sobre o lugar que deveria ser ocupado pela Sociologia no currículo. Uma proposta era ela estar apenas no ensino fundamental, descartando todo o acúmulo de mais de dez anos de sua presença no Ensino Médio. Outra proposta era torná-la obrigatória na BNCC (dividindo-se em duas proposições: como disciplina ou como estudos e práticas), ou seja, na parte formativa de todos os estudantes matriculados no Ensino Médio. Por fim, uma terceira proposta defendia sua presença somente nos itinerários formativos, isto é, na parte de preparação para o vestibular voltada unicamente aos estudantes que desejarem se especializar na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em relação aos sentidos atribuídos à Sociologia, apareceram acusações de doutrinação, mas também menções ao pensamento crítico, à reflexão sobre a realidade e à formação para a cidadania, que foram analisadas pela pesquisa.

Referências

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.2, maio/ago. 2020. Pp. 219-234.

FRAGA, Alexandre Barbosa. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. **Ciências Sociais Unisinos**, v.56, n.1, jan./abr. 2020.

MACHALA, Bárbara Nassif. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. **Revista Três pontos**, v. 14, n. 2, 2017. Pp. 17-25.

SANTOS, Mário Bispo dos. “A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio”. *In*: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004.

A SOCIOLOGIA SAI DA ESCOLA: a Reforma Capanema de 1942 e a batalha dos católicos em torno da disciplina no Brasil

Thiago da Costa Lopes
Fundação Oswaldo Cruz
Email: lopes_47@hotmail.com

No Brasil, a história da sociologia enquanto ramo que se pretendia autônomo e específico do conhecimento científico esteve de tal modo entrelaçada, nas primeiras décadas do século XX, ao ensino secundário que o fim da obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar com a Reforma Capanema de 1942 produziu repercussões consideráveis, ainda não inteiramente investigadas pela historiografia das ciências sociais, sobre o campo de atuação profissional e a identidade social, então em vias de construção, das primeiras gerações de sociólogos que se formavam nas recém-criadas faculdades de filosofia do país.

Embora a reforma seja um episódio-chave para a história das ciências sociais e para a compreensão das disputas da época em torno da construção de uma sociologia escolar, ainda permanecem pouco claras as circunstâncias que a presidiram e, sobretudo, o papel que desempenharam os intelectuais católicos nesse processo.

Com o presente trabalho, buscamos reunir, a partir de pesquisa arquivística e análise de fontes documentais, pistas capazes de alargar nosso entendimento acerca do contexto intelectual de exclusão da sociologia dos cursos secundários e matizar algumas das interpretações mais conhecidas sobre o episódio da reforma.

À luz das posições que assumiram no debate sobre o caráter científico da sociologia, e considerando a ascendência que exerceram sobre quadros importantes do alto escalão do governo Vargas, exploramos a hipótese de que as disputas empreendidas pelos católicos no terreno das ciências sociais constituíram elemento fundamental, ainda que não exclusivo, do contexto que levou à retirada daquela disciplina das escolas brasileiras e à consequente mudança nos rumos de sua institucionalização no país.

Se é sabido que os intelectuais católicos se envolveram intimamente com a produção de manuais didáticos e cursos de sociologia no nível médio de ensino em um momento que a disciplina ganhava impulso e visibilidade nos currículos e nos debates educacionais do país, buscando disputar os conteúdos e os sentidos atrelados à sua presença nas escolas, ainda é pouco debatido por que, ao mesmo tempo, representantes expressivos desse grupo, como Alceu Amoroso Lima, defendiam sua retirada dos cursos secundários. Argumentamos que o próprio modo como os católicos definiram a sociologia nos anos 1930 e 1940, ligando-a insistentemente a querelas filosóficas e a controvérsias nos campos da ética e da metafísica, contribuía para o enfraquecimento do processo, então em curso, de institucionalização e estabilização da identidade cognitiva da disciplina enquanto uma ciência social fundada na observação do mundo natural e na pesquisa empírica sistemática. Ao que tudo indica, a preocupação desses intelectuais em demonstrar que a sociologia estava inevitavelmente presa a pressupostos epistemológicos e filosófico-antropológicos não apenas convergia com o empenho dos católicos em garantir espaços para sua “sociologia cristã” no interior das correntes teóricas e visões de mundo que a disciplina trazia em seu bojo mas também acabava por alimentar a representação social da sociologia como um campo de conhecimentos ainda amorfo, de contornos imprecisos, aberto às disputas provenientes do mundo dos valores e, portanto, não passível de sofrer uma segura e bem-sucedida transposição escolar.

Referências

BODART, Cristiano da Neves; MARCHIORI, Cassiane C. R. Fundamentos do Ensino de sociologia católica em uma escola normalista pública em 1935. **Cadernos Eletrônicos de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, 2015.

CIGALES, Marcelo P. **A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940):** análise sobre os manuais escolares. 2019. Tese (Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. Ensino da Sociologia nas escolas secundárias. **Sociologia: Revista Didática e Científica**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 290-308, 1949.

FRAGA, Alexandre Barbosa. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 56, n. 1, p. 38-47, 2020.

LOPES, Thiago da Costa. **Em busca da comunidade:** ciências sociais, desenvolvimento rural e diplomacia cultural nas relações Brasil – EUA (1930 – 1950). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2020. No prelo.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-269, 2015.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

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

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: FGV & Paz e Terra, 2000.

SILVA, Elizandra C. R.; BODART, Cristiano das Neves. A formação de professores primários e as disputas ideológicas em manuais escolares de sociologia da educação (1930-1950). **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, v. 3, n. 2, p. 48- 72, 2019.

A ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES COMO MÉTODO AUXILIAR DO ESTUDO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Caio dos Santos Tavares
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
E-mail: caiotavares_@hotmailcom

Introdução

São poucas as pesquisas que se propõem a analisar manuais didáticos de Sociologia no Brasil (ENGERROFF, OLIVEIRA, 2018). Contudo, investigações recentes começam a ser desenvolvidas nos últimos anos. Em certa medida, provocado pela ampliação do interesse pelo ensino de sociologia enquanto objeto de estudo.

Os manuais didáticos são artefatos históricos, pois compreendê-lo possibilita entender o espírito de uma época (MUNAKATA, 2016), uma vez que, não devem ser entendidos como objetos neutros, mas como resultados de fenômenos sociais que se dá na escola e para além e antes dela (MAHAMUD-ANGULO, 2020), sendo reflexo de disputas políticas, ideológicas, científicas, religiosas e de concepções sociais. Ou seja, os manuais são produzidos inserido em um contexto que se configura em confluências e disputas dos campos político, religioso, científico, educacional (CIGALES, OLIVEIRA, 2020).

Nessa proposta, buscar-se apresentar uma metodologia que visa compreender aspectos da História do ensino de Sociologia explorando manuais escolares e seus autores, o que se dá a partir de uma Sociologia disposicionalista e contextualista baseada nas contribuições teórico metodológicas de Pierre Bourdieu (2009;2001;2007;1996) e Bernard Lahire (2001). A proposta metodológica é influenciada pelas pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa ConsCiências-Sociais. Tanto o grupo, quanto a presente proposta metodológica de pesquisa são orientadas pelo professor Cristiano das Neves Bodart (UFAL).

Nossa proposta de análise de manual nos ajudará a compreender as molas da ação que teriam levado um ator a confeccionar manuais didáticos de Sociologia escolar. As obras devem ser, num primeiro momento, analisadas a partir da técnica de análise das categorias e de enunciação, que será realizada como

concebida por Bardin (2006). O autor do manual didático é analisado como ator plural (LAHIRE, 2002), o que se dá a partir das perspectivas teórico metodológicas alicerçadas em Bourdieu e Lahire, nos aproximando de uma Sociologia disposicionalista e contextualista.

Além da proposta metodológica, buscamos apresentar uma exemplificação de sua utilização. No caso, tomamos como objeto de análise Fernando de Azevedo e alguns de seus manuais, a saber: *Princípios de Sociologia* (1935), *Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais* (1940) e *Introdução à Sociologia* (1940). Assim, busca-se demonstrar caminhos para examinar as obras de forma entrelaçada à trajetória de Fernando de Azevedo.

Busca-se compreender os campos sociais que o autor do manual esteve inserido ao longo de sua trajetória a fim de compreender o *stock* de *habitus*, para então, relacionar as possibilidades de ações ao conteúdo, formato e proposta do manual escolar. Para tanto, importa buscar na literatura trabalhos biográficos sobre Fernando de Azevedo (NASCIMENTO, 2012; VIESTEL, 2013) e complementar informações adicionais, se necessário, sobre sua trajetória; o que pode ser possível a partir de buscas sistematizadas em jornais da época. A Hemeroteca Nacional Digital é uma possibilidade operacional para tal busca. Nossa hipótese é que a partir dos campos sociais nos quais esteve inserido o autor dos manuais escolares é possível, em alguma medida, compreender o seu senso prático e as motivações que o levou a produzir manuais didáticos de Sociologia e suas características internas, o que corrobora para a compreensão da História da Sociologia brasileira, e, em particular, da Sociologia escolar, uma vez que muitas de suas ações e obras foram relevantes para o processo de institucionalização da disciplina na primeira metade do século XX (NASCIMENTO, 2012).

O trabalho, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em três seções. Na primeira é apresentado o contexto que Fernando de Azevedo esteve inserido, na segunda o desenho metodológico e a terceira uma análise exemplar, ainda que não concluída ou exaurida as possibilidades que a metodologia oferece.

O contexto que Fernando de Azevedo esteve inserido

Nesta seção temos a finalidade de contextualizarmos o objeto de nossa exemplificação apresentaremos aspectos gerais das circunstâncias que viveu Fernando de Azevedo. Fernando de Azevedo foi responsável pela fundação do primeiro curso de formação de professores de Ciências Sociais no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o primeiro a ocupar a cadeira de Sociologia nessa instituição. Assumiu a coordenação da coleção na Biblioteca Nacional, tendo sido responsável por publicar importantes obras da Sociologia nos anos de 1930, 1940 e 1950, o que faz com que sua biografia esteja entrelaçada à institucionalização da Sociologia no Brasil (NASCIMENTO, 2012), o que nos levou a toma-lo como objeto Sociológico, numa proposta de fazermos uma sociologia em escala individual (LAHIRE, 2002).

A trajetória de Azevedo é intrincada de disputas políticas e suas obras foram produzidas nesse contexto. Azevedo defendendo o pressuposto de que a Sociologia teria a função de contribuir para analisar e planejar a Educação brasileira (PENNA, 2010) atuou como relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (AZEVEDO, 1932), se contraponto ao modelo educacional baseado em uma concepção elitista que renegava o seu acesso aos mais pobres. Cabe destacar que a Igreja Católica salvaguardava e orientava os rumos dessa educação excludente desde o período colonial (MACHADO; TERUYA, 2007). Em vista disso, havia um campo educacional marcado por disputas, que, por um lado estavam os intelectuais católicos e, por outro, os intelectuais escolanovistas, ambos ricos em capitais cultural e social. Os católicos, muitos eclesiásticos, possuíam com contato aberto com a Igreja Católica, defendendo o modelo confessional de educação (XAVIER, 2003). Já os escolanovistas, inseridos em cargos públicos, defendiam que escola deveria ser pública e laica (REZENDE, 2013). A implementação dos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova chegou em seu apogeu no ano de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) (BOTO, 2019) e Azevedo esteve envolvido diretamente e de forma proeminente nesses embates.

Um aspecto inquietante na biografia de Azevedo é o fato de não ter cursado Ciências Sociais ou Sociologia e ainda assim ter produzido importantes compêndios de Sociologia: Princípios de Sociologia (1935), Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais (1940) e Introdução à Sociologia (1940). Assim, indagamos o que o levou a produzir manuais didáticos voltados a Sociologia? Nossa hipótese - a ser testada - é que suas ações, são manifestações de seu senso prático, o qual é resultante do stock de habitus, ou pré-disposições, produzidas no interior de variados espaços sociais (campos sociais ou não). Compreender tais contextos e as suas disposições nos campos intelectual, político e educacional nos fornecerá elementos para desvelar como se produziu um autor-sociólogo sem que este tenha se formado em Ciências Sociais ou Sociologia.

Tomaremos como ponto de partida outros trabalhos que tiveram a pretensão de: investigar a biografia desse sociólogo (NASCIMENTO, 2012 ;VIESTEL, 2013); analisar o conteúdo de suas obras (PENNA, 2010; BODART, SOUZA, 2019); assim como, investigações que utilizaram manuais escrito por Azevedo a fim entender à institucionalização da Sociologia no Brasil (MEUCCI, 2000; CIGALES, 2014).

Penna (2010) em seus escritos realizou um trabalho que visava partir da análise das obras de Azevedo compreender como esse autor teorizou a modernização brasileira. Bodart e Souza (2019) realizaram análise de conteúdo de três manuais de Sociologia Educacional. Entre as obras investigadas estava “Sociologia Educacional”, de Fernando de Azevedo. Os autores buscaram “elucidar o que era privilegiado na Sociologia Educacional no Brasil durante os anos de 1940” (BODART, SOUZA, 2019, p.63). Meucci (2000) fez uma análise dos primeiros manuais de Sociologia produzidos no Brasil, incluindo alguns produzidos por Azevedo, centrando sua investigação no propósito de "identificar o modo como o conhecimento sociológico foi reunido, sistematizado, legitimado" (MEUCCI, 2000, p. 5). O estudo de Cigales (2014), similarmente se propôs entender a institucionalização da Sociologia no Brasil, tendo explorado aos conflitos entre os sociólogos cristãos e laicos. Para isso, investigou dois manuais de Sociologia educacional, um escrito por Amaral

Fontoura, expoente da corrente de pensamento católico, e um publicado por Fernando de Azevedo, representante da corrente laica ou cientificista. Nascimento (2012) centrou na biografia de Fernando de Azevedo procurando enfatizar sua importância para a institucionalização da Sociologia. Diferentemente de Meucci (2000) e Cigales (2014) a autora não realizou análise de nenhuma obra. Viestel (2013) faz um estudo biográfico, sob a perspectiva de Norbert Elias, tomando como fonte a autobiografia escrita pelo Fernando de Azevedo, nomeada como “História de Minha Vida”.

A proposta desta investigação se distingue de Meucci (2000), Penna (2010), Nascimento (2012), Viestel (2013), Cigales (2014), Bodart e Souza (2019), por buscar compreender quais são as molas da ação que levam o autor a produzir as obras. Nossa pesquisa procura compreender como e porquê Fernando de Azevedo pensou sociologicamente, optou por método sociológico e escolheu determinados objetos de análise caros à Sociologia. Consideramos ser preciso reconstruir sua trajetória, buscando compreender em quais campos sociais (e outros espaços) esteve inserido e, conseqüentemente, entender seu senso prático. Partindo dessa premissa, buscaremos desvelar aspectos que possam ter orientado a escolha de Fernando de Azevedo pelo campo da Sociologia, assim como ter lhe influenciado a produzir obras dessa área de conhecimento, inclusive voltados para a Educação. Buscaremos realizar esse intuito à luz das contribuições teóricas e metodológicas de Bourdieu e Lahire.

Partirmos da proposição de Bourdieu (2009) que o indivíduo socializado executa ações mediante o senso prático adquirido ao longo de experiências similares, as quais o orienta, em certa medida, a responder de maneira socialmente apropriada as exigências do contexto (BOURDIEU,1996). Contudo, curiosamente, nosso objeto de estudo (Fernando de Azevedo) não é formado em Ciências Sociais/Sociologia, ou seja, não incorporou enquanto aluno experiências anteriores no lócus acadêmico voltado à Sociologia, mas ainda assim adquiriu senso prático de Sociólogo. Portanto, para entendermos a produção de seu senso prático é necessário: i) reconstituir sua trajetória como ator plural, buscando desvelar a sua produção de stock de habitus (LAHIRE,2002) e; ii) identificar e compreender os campos sociais (e demais espaços sociais) que esteve inserido, os

capitais simbólicos adquiridos e a sua disposição no interior desses campos. Ambas as ações que propomos estão imbricadas, sendo apresentadas em separado apenas para fins didáticos de exposição.

Devemos salientar que na teoria bourdiesiana o habitus é um sistema de orientação que predispõem o ator a efetuar suas escolhas, ou seja, a um senso prático. Isto posto, esse agente passa pelo processo de socialização e, em alguma medida, se singulariza nas relações sociais estabelecidas (BOURDIEU, 2001). Por esse ângulo, o habitus é um conjunto de disposições duráveis à ação que regula a conduta dos agentes na estrutura social a partir dos valores incorporados (BOURDIEU, 2007). Todavia, a partir das contribuições de Lahire (2002), consideramos que os indivíduos dispõem de habitus plural, já que a sua vivência em sociedade não é restrita a um campo social, pois o agente transita em outros campos sociais adquirindo um stock de habitus com gêneses diversas, o que amplia as possibilidades de variações das ações, ainda que no interior de uma mesma classe social. Fernando de Azevedo esteve inserido, ao menos, nos campos intelectual, político e educacional.

A proposta metodológica

Apresentamos nesta seção o desenho metodológico de um tipo de pesquisa que visa compreender o que levou um autor a elaborar manuais didáticos de Sociologia escolar. Para tal fim, precisamos entender a materialização do senso prático nos manuais didáticos; analisar nos manuais as perspectivas teóricas-metodológicas e suas opções didáticas; reconstruir a trajetória do autor; investigar na trajetória do autor quais foram os espaços sociais e os campos sociais ocupados; identificar quais os principais capitais simbólicos que esteve disputando em sua trajetória e compreender a lógica de funcionamento dos campos sociais que esteve inserido.

Metodologicamente a pesquisa se desenvolve em dois momentos. Na primeira fase busca-se fazer o levantamento biográfico. Para isso, é fundamental fazer a coleta de dados secundários, realizando uma busca para saber os estudos que forma produzidos por outros autores acerca do seu objeto de estudo. Além disso, afim de

coletar mais informações o site da emeroteca Nacional Digital contribui para reconstituir a trajetória do autor em análise devido ao seu amplo acervo.

A análise dos dados tem a fundamentação teórica-metodológica nos sociólogos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Portanto, compreendendo a trajetória do autor como ator plural, identificando o campos sociais (e outros espaços não classificáveis como campo) que percorreu com o intuito de entendermos como produziu o seu stock de habitus (LAHIRE, 2002) que teria contribuído com a materialização de seu senso prático nos manuais didáticos.

No segundo momento busca-se a analisar os manuais didáticos com a finalidade de compreender a materialização do senso prático do autor. Assim, procurando identificar perspectiva teórica-metodológica, o conteúdo e os elementos didáticos presentes nas obras. Como afirma Triviños (1987, p. 162) “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”, por isso adotamos a técnica de análise das categorias e análise da enunciação, as quais nos parecem mais adequadas à finalidade deste estudo. Estruturamos a análise em: i) pré-análise; ii) exploração do material e; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, como concebido por Bardin (2006).

Na próxima seção iremos evidenciar o modo que realizamos a nossa pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O caso de Fernando de Azevedo

Nossa metodologia está dividida em duas fases. Sendo que na primeira vamos esmiuçar como realizamos a coleta de dados afim de compreendermos a trajetória do autor e na segunda o modo que analisamos os manuais didáticos escrito por Fernando de Azevedo com a finalidade de identificar a materialização de seu senso prático.

Neste primeiro momento para construirmos a trajetória de Fernando de Azevedo iremos utilizar outros estudos biográfico de Azevedo, tais como os estudos de Nascimento (2012) e Viestel (2013). Além disso, as informações

encontradas foram agregadas com busca sistematizada na Hemeroteca Nacional¹ a partir do seguinte descritor: “Fernando de Azevedo”. O recorte temporal da pesquisa no acervo será de 1894 (ano de nascimento do autor) até 1940 (ano da publicação da última obra analisada). Nossa coleta na Hemeroteca Nacional ocorreu entre os meses de março e setembro de 2020.

Nossa pesquisa foi realizada nos jornais dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Nossa justificativa para escolher esses estados são as seguintes:

- Rio de Janeiro

- 1- Fernando de Azevedo chegou morar neste estado quando ocupou o cargo de diretor de instrução pública no Distrito Federal;

- 2- No período analisado era a capital do Brasil, logo o Estado do Rio de Janeiro tinha uma relevância política na época e concentrava a maior parte dos jornais.

- São Paulo

- 1- Foi em São Paulo que Fernando de Azevedo iniciou sua trajetória acadêmica e neste local que começou a ganhar relevância no debate educacional.;

- 2- São Paulo já era considerada o centro cultural e econômico do país e ao lado do Rio de Janeiro possuiu a maior parte dos jornais.

A seguir apresentaremos duas tabelas com o intuito de mostrar o universo da pesquisa.

Tabela 1- Universo da Pesquisa no estado do Rio de Janeiro

Cidade	Período	Ocorrências	Acervos	Páginas
RJ	1890 - 1899	68	287	1.198.575
RJ	1900- 1909	68	273	1.810.000
RJ	1910- 1919	372	212	2.199.087
RJ	1920-1929	2.665	178	2.736.205
RJ	1930-1939	3.348	164	3.214.192
RJ	1940-1949	1.296	143	3.204.058
Total		7817	1257	14.362.117

Fonte: Elaboração própria a partir dos Hemeroteca Digital Brasileira (2020).

¹ A Hemeroteca Digital Brasileira é o maior portal de jornais e revistas nacionais. O acesso é público com um amplo sistema de pesquisa. Disponível do site da Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

Tabela 2- Universo da Pesquisa no estado do São Paulo

Cidade	Período	Ocorrências	Acervos	Páginas
SP	1891 - 1899	1	130	65.889
SP	1900- 1910	46	37	266.782
SP	1910- 1919	2	47	111.877
SP	1920-1929	426	45	380.361
SP	1930-1939	474	32	285.383
SP	1940-1949	313	28	414.256
Total		1262	319	1.524.548

Fonte: Elaboração própria a partir dos Hemeroteca Digital Brasileira (2020).

As tabelas 1 e 2 indicam a quantidade de vezes que apareceu o descrito escolhido em ocorrências, o total de jornais selecionados em acervos e suas respectivas páginas no período em análise. Chamamos atenção ao item ocorrências, pois na busca realizada pelo site não são todas as informações contidas que nos leva ao nosso objeto de estudo, já que temos dois problemas: 1- temos nomes que são homônimos; e 2 – reportagens repetidas que foram excluídas. Assim, utilizamos a nossa subjetividade no instante de separarmos as informações relevantes para o nosso objetivo.

Além disso, o site da Hemeroteca Digital Brasileira oferece diversas opções de busca. Portanto, acreditamos que seja necessário para o objetivo deste trabalho demonstra os caminhos que percorremos para coletarmos os dados da nossa pesquisa.

Na sequência demonstraremos como ocorreu essa busca sistematizada no site.

Imagem 1 - Página inicial do site da Hemeroteca Digital Brasileira



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Na página inicial do site Biblioteca Nacional digital do Brasil clicamos no ícone chamado “Hemeroteca Digital”. Quando clicamos a tela apresenta uma parte com o título em laranja chamado Hemeroteca Digital, abaixo apresenta algumas funções para realizarmos a busca:

Imagem 2 - Página inicial do site da Hemeroteca Digital Brasileira



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Como visto na imagem temos três opções na parte superior (periódico, período e local) e três opções logo abaixo (periódico, período e pesquisar) que nos ajudam a personalizar a nossa procura.

Imagem 3 - Página do site da Hemeroteca Digital Brasileira



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira.

Exemplificando clicamos na aba período, após escolhemos entre 1900-1909, local Rio de Janeiro (RJ), na barra periódico mostra que naquela época tínhamos 273 jornais e solicitamos que fosse pesquisado a partir do descritor "Fernando de Azevedo". Quando clicamos em pesquisar abre a seguinte página:

Imagem 4 - Página do site da Hemeroteca Digital Brasileira

Descrição	Páginas	Ocorrências	Opções
Jornal do Brasil (RJ) - 1900 a 1909	36138	17	⊞
Almanak Lavarent. Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940	122275	10	⊞
Gazeta de Notícias (RJ) - 1900 a 1919	48801	8	⊞
O Paiz (RJ) - 1900 e 1909	22179	7	⊞
Correio da Manhã (RJ) - 1901 a 1909	21829	6	⊞
A Imprensa (RJ) - 1898 a 1914	20297	4	⊞
A União (RJ) - 1915 a 1950	8963	4	⊞
Jornal do Commercio (RJ) - 1900 a 1909	18816	3	⊞
O Lynce (RJ) - 1895 a 1909	2739	3	⊞
O Fluminense (RJ) - 1900 a 1909	13974	2	⊞
O Tico-Tico - Jornal das crianças (RJ) - 1895 a 1951	52935	2	⊞
Diário da Manhã (RJ) - 1898 a 1910	11181	1	⊞

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

De vermelho na parte superior temos as seguintes categorias descrição que apresenta o nome do jornal, seu local e o período analisado, ao lado de temos páginas que exhibe o total de páginas publicadas pelo jornal neste período em análise e ocorrências mostra a quantidade que o descritor “Fernando de Azevedo” apareceu. Quando clicamos em um dos jornais é apresentado a seguinte tela:

Imagem 5 - Página do site da Hemeroteca Digital Brasileira



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

É mostrado o jornal escolhido, o ano e a edição. Além disso, é aberto justamente na página que aparece a ocorrência do descritor solicitado para busca no caso “Fernando de Azevedo”. Perceba que neste jornal temos 17 ocorrências neste período. Ou seja, são 17 vezes que o nome do autor apareceu. Devemos considerar que não são todas as situações que a busca nos leva ao objeto de nosso estudo, pois temos alguns nomes que são homônimos. Assim, para selecionarmos o conteúdo que nos interessa foi realizado uma leitura previa de cada texto que citou o nome do autor com a finalidade de verificar se de fato a notícia estava abordando Fernando de Azevedo.

Após a coleta dos dados na Hemeroteca Digital Brasileira categorizamos as informações extraídas a partir adequação das notícias dos jornais em campos intelectual, educacional, educação física e político. Realizando dessa forma nos

ajudou a identificar os campos que Fernando de Azevedo transitou permitindo a compreender a trajetória do autor a partir das contribuições teórica-metodológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Neste sentido, fazendo uma análise sociológica disposicionalista e contextualista.

Nesse sentido, elaborando a biografia de Azevedo como ator plural, evidenciamos os campos sociais (e outros espaços não classificáveis como campo) que transitou com a finalidade de entendermos o seu *stock* de *habitus* (LAHIRE, 2002) que teria impulsionado sua ação de elaborar compêndios de Sociologia.

Neste segundo momento da nossa metodologia tem o objetivo identificar a materialização do senso prático do autor nos manuais didáticos: Princípios de Sociologia (1935), Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais (1940) e Introdução à Sociologia (1940)

Ao realizar a análise sociológica da produção dos manuais didáticos. Devemos considerar que cada elemento contido no material é resultado das relações sociais que são estabelecidas. Assim, existe uma intencionalidade nas ações realizadas. Portanto, não é um ato gratuito e indiferente (CIGALES, OLIVEIRA, 2020). Quando estamos ao realizarmos a investigação das obras não estamos interessada apenas em descrever seu conteúdo e sua lógica interna: “deve buscar, sobretudo, compreender a relação entre esse nível de análise e a lógica externa a que responde todo o processo de produção, circulação e utilização dos manuais na cultura escolar” (CIGALES, OLIVEIRA, 2020, p.10).

Mesmo que os manuais sejam produzidos para o ambiente escolar, seus conteúdos são resultados de disputas políticas, religiosas, valores e científicas que extrapolam os limites desta instituição (CIGALES, OLIVEIRA, 2020). Portanto, é necessário no momento de realizar a análise seja preciso contextualizar o modo como ocorreu a produção e reprodução do conhecimento (MARTÍNEZ, 2018). Neste sentido, indiretamente ou diretamente Igreja, Estado, mídia entre outras instituições sociais influenciam naquilo que está posto nos livros didáticos que são reflexo espírito de uma época (MAGALHÃES, 2011; MAIA, 2017).

Além disso, é preciso averiguar quais foram os autores escolhidos, quantidade de páginas dedicadas a esses autores e modo como foi realizado o diálogo do Fernando de Azevedo com essas teorias. A materialização dos manuais é resultado das estruturas incorporadas pelos autores. Ou seja, através das relações que estabeleceu ao longo de sua trajetória de vida. Todavia, outros agentes sociais estão envolvidos na elaboração do manual. Assim, o manual é materialização de conjunto de relações sociais realizadas por diversos agentes que orientam suas práticas a partir das disposições incorporadas (CIGALES, OLIVEIRA, 2020).

Nos baseando em Bardin (2006), consideremos os seguintes elementos na análise dos manuais didáticos: i) elementos pré- textuais; ii) elementos textuais (Descrevendo a estrutura da obra e uma análise de seu conteúdo) e; iv) filiação teórica. Em suma, quais foram as correntes teóricas, temas abordados e autores citados.

Considerações finais

Apresentamos uma proposta de análise dos manuais didáticos alicerçada na teoria e metodologia de Bourdieu e Lahire, nos aproximando de uma Sociologia disposicionalista e contextualista. Nesse sentido, apontando aspectos que podem contribuir com os estudos dos manuais escolares.

Abrimos caminhos para uma análise sociológica dos manuais e entrelaçando com a trajetória de um indivíduo. No caso Fernando de Azevedo que possui uma relevância seminal na institucionalização da Sociologia no Brasil. Contudo, mesmo que esse agente teve sua atuação nos embates para consolidação da Sociologia, esse não passou pelo processo de socialização dos conteúdos dessa área do conhecimento na Universidade. Portanto, nossa metodologia visou dar conta de compreendermos a trajetória desse autor que mesmo não tendo formação acabou confeccionando obras sociológicas.

Acreditamos que nossa proposta metodológica possa contribuir com os estudos de manuais didáticos no Brasil. Oferecendo a possibilidade de analisar essas obras de um modo que vislumbrem não como sendo algo neutro, mas que

são resultados de disputas e que a materialização dos manuais é produto das estruturas incorporadas pelo autor da obra (ENGERROFF, OLIVEIRA, 2018).

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo da sociologia geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

AZEVEDO, Fernando de. **A Reconstrução Educacional do Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. De L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton. Os manuais de Sociologia Educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas. **Revista Em Tese**, v. 16, n. 1, 2019.

BOTO, Carlota. A intelectualidade paulista, o Manifesto dos Pioneiros e a Universidade de São Paulo em sua primeira “missão”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 95, p. 19-34, jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. **Revista Alabastro**, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014.

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e097, 2020.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Revista Pós Ciências Sociais**. V. 15, n. 30, 2018.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAGALHÃES, J. **O mural do tempo: manuais escolares em Portugal**. Lisboa, PT: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2011.

MARTÍNEZ, Juan Carlos Bel; RUBIO, Juan Carlos Colomer. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230082, 2018.

MAIA, Cristina. Investigação qualitativa e métodos mistos em Manuais Escolares: um estudo comparativo europeu. Atas Investigação Qualitativa em Educação do **6.º Congresso Ibero Americano en Investigación Cualitativa**. 2nd International Symposium on Qualitative Research (pp. 1672-1681). Salamanca, Espanha. 2017.

MAHAMUD-ANGULO, Kira. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e097, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro escolar como índice da cultura escolar. **História da Educação**, v.20, n.50, p.119138, 2016.

(RE)CONSTRUINDO A REVISTA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: uma revista de professores de Sociologia na Educação Básica

Valéria Lopes Peçanha

Colégio Pedro II

E-mail: vallpecanha@gmail.com

No presente trabalho aborda-se a reconstrução da Revista Perspectiva Sociológica (RPS), entre os anos de 2015 e 2018, que compõe um quadro mais amplo de surgimento e consolidação das publicações acadêmicas sobre Ensino de Sociologia no Brasil. Além de relatar o processo de reconstrução, retomando a trajetória desta revista ligada ao Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (instituição educacional federal no RJ), estabelece-se diálogo com o levantamento de Bodart e Souza (2017) sobre os dossiês de Ensino de Sociologia publicados entre 2007 e 2017.

Entre os anos de 2015 e 2018, nos dedicamos à reconstrução da RPS com a primeira tarefa de solucionar o passivo gerado pela interrupção do fluxo editorial da revista entre os anos de 2011 e 2014. Nesta primeira etapa, buscamos também superar entraves técnicos naquele contexto de fortalecimento institucional, em seria criado o Espiral - Portal de Publicações do CPII em 2015.

Criada em 2008, a RPS² surgiu como um periódico semestral “de cunho científico e escolar” no contexto em que a instituição “comemora[va] seus 170 anos e, também, festeja[va] os 80 anos da implantação da Sociologia” como um “novo vetor educacional” de produção docente e discente do saber sociológico desenvolvido na instituição, visando dialogar com a comunidade escolar e com a sociedade civil.

Ao iniciarmos a etapa de reconstrução da proposta da revista, a RPS contava com publicações de 2008 a 2010 disponíveis em plataforma do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) recomendado pela CAPES, que seriam

² Disponível em: < <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS>>.

integradas no Espiral³, além de contar com um site onde foi publicada em 2012 a edição especial de Homenagem à professora Luitgard Oliveira Calvalcanti Barros.

No decurso da reconstrução da RPS, com a recomposição do conselho e da equipe editorial, a linha editorial e o formato da revista se pautarão pela identidade “a revista de professores de Sociologia”, com a organização em seções específicas para abranger práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na Educação Básica por professores de Sociologia. Nesta nova identidade e formato, além de artigos científicos, resenhas e entrevistas, são criadas ainda seções como experimentações pedagógicas e espaço discente.

Nesta linha editorial consonante ao fortalecimento do campo, a proposta da RPS passará a ser definida como “divulgar a produção dos saberes gerados a partir das experiências e reflexões, docentes e discentes, relacionadas à Sociologia e às Ciências Sociais na Educação Básica do Brasil” de forma a valorizar a “diversidade de formas pelas quais os saberes sociológicos se constituem” e a fortalecer o Ensino de Sociologia e a Educação. Para isso estruturando o sistema avaliação por pares (peer-review) e mobilizando uma rede de profissionais como pareceristas que tornam a política de acesso livre possível graças ao caráter colaborativo do processo.

Até o fim de 2018 os progressos de estruturação que resultaram no reestabelecimento do processo editorial da RPS, geraram a abertura de novas chamadas com circulação nacional, a produção de novas edições – indexadas nos principais diretórios de publicação científica do país – em torno de novos temas e questões relacionadas aos atuais desafios do Ensino de Sociologia em sua interface com o Ensino de Sociologia, tais como questões de gênero, de direitos humanos e a reforma do Ensino Médio no Brasil, dentre outros.

Com base no levantamento de Bodart e Souza (2017) sobre os dossiês de Ensino de Sociologia publicados entre 2007 e 2017, vemos que da criação da RPS em 2008 ao fim da etapa de sua reconstrução em 2018, o trabalho desenvolvido na revista compõe um quadro mais amplo de “recente e rápido crescimento de espaço dado à temática ensino de Sociologia” (BODART; SOUZA, 2017, p. 546). O

³ Disponível em: < https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/3035-portal-espiral%20re%C3%BAne-publica%C3%A7%C3%B5es-do-cpii.html >

quadro traçado no referido levantamento aponta para uma abertura de espaço qualificado de publicação acadêmica à temática pela via de dossiês, organizados majoritariamente por professores licenciados e com experiência docente, resultando “em dez anos, [em] 19 revistas, sendo 24 dossiês com 199 artigos” que mobilizam “197 pesquisadores”, com predominância de doutores, mas também com o “incremento da participação de mestres, graduados e graduandos” (idem).

Neste quadro, a RPS se destaca como uma revista do Ensino Sociologia e da Educação Básica, cuja linha editorial referenciada neste segmento de ensino se abre ao saber discente, num cenário de publicações majoritariamente ligadas às universidades federais e estaduais. O Sudeste como região que “concentra o maior volume de produção acadêmica do país” destacou-se no levantamento pela baixa representatividade de publicação de dossiês - com exceção das publicações da RPS e do dossiê publicado em 2011 pelo Caderno CEDES da UNICAMP -, em contraste com os 36% de publicações de autores ligados às universidades públicas do Sudeste que demonstra o peso da região na produção acadêmica em geral não se refletiu na abertura do espaço para as publicações. De modo distinto, a Perspectiva Sociológica tem buscado fomentar os espaços de publicação sobre Ensino de Sociologia no Brasil e ampliar a articulação com os institutos federais, com as redes estaduais de Educação e com as universidades.

Palavras-chave: Revista científica. Ensino de Sociologia. Publicação acadêmica. Educação.

Referências

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, E. D. Configurações do ensino de sociologia como subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Unisinos**, set/dez 2017, pp 543-557.

Grupo 02 – A Ciência Política no Ensino de Ciências Sociais

Coordenação:

Joana da Costa Macedo

Doutora em Ciências Sociais (PUC-Rio)

Professora Substituta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ)

Ana Martina Baron Engerhoff

Doutoranda em Sociologia e Ciência Política (UFSC)

Professora Substituta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Descrição

O processo de reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória para todos os anos no ensino médio, demarcado especialmente através Lei nº 11.684/2008, possibilitou o avanço e maior delineamento de um campo próprio do Ensino de Sociologia, constituindo um espaço para compreensão do seu processo de institucionalização, de formação de professores, das práticas pedagógicas, dentre outros temas. Por meio da constituição do seu currículo e suas orientações, esta disciplina conjuga as três áreas das Ciências Sociais no Brasil (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), o que têm propiciado outro olhar das pesquisas acadêmicas sobre a recontextualização pedagógica do seu conteúdo e suas especificidades. Neste sentido, este Grupo de Discussão foca nas investigações que envolvem o conteúdo de Ciência Política presente nos currículos da disciplina escolar de Sociologia, de modo a fortalecer as investigações sobre esta área e seus conteúdos, indispensáveis para a formação política e cultural dos indivíduos. Este grupo está interessado em propostas que se debrucem na articulação da Ciência Política em suas diversas manifestações nos currículos, como os livros didáticos, diretrizes nacionais e propostas curriculares estaduais, além das práticas escolares na temática e pesquisas em perspectiva comparada, nacional e internacional.

Palavras-chave: Ciência Política. Currículo. Formação Política.

A CIÊNCIA POLÍTICA NOS PLANOS DE ESTUDO TUTORADO (PETS) DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Bianca Souza Bernardino

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

E-mail: bibisbz@gmail.com

Amanda Fontes Alves

Professora da rede estadual/MG

E-mail: a.mandafontesalves@gmail.com

Maria Muniz Loureiro

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

E-mail: mmloureiro.ufjf@gmail.com

Introdução

Em 18 de abril foi publicado no Diário Oficial de Minas Gerais a Resolução nº 4.310, instituindo o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional. A Resolução 4.310 estabeleceu os Planos de Estudo Tutorado (PET) como material norteador de estudo durante o período de suspensão das atividades presenciais. Os estudantes que realizarem os exercícios propostos pelo PET terão comprovado sua participação e cumprimento da carga horária mínima exigida.

Levando em consideração o atual cenário no estado de Minas Gerais, o objetivo deste trabalho é apresentar uma possível análise sobre como o conteúdo da Ciência Política foi trabalhado nos capítulos da disciplina de Sociologia nos PETs, se atentando especialmente para os temas priorizados e propostas de atividades exigidas pelo material.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo da educação básica brasileira propicia discussões sobre o que e como estudar as áreas das Ciências Sociais. Não se sabe, entretanto, de que modo essa disciplina ficará mantida nos currículos que estão sendo elaborados a partir da Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017) e da implementação da nova BNCC (Brasil, 2017). Uma das questões que impulsionaram a realização deste trabalho foi a oportunidade de

identificar em que medida os documentos mencionados influenciaram na formulação dos PETs. A compreensão de quais conteúdos de Ciência Política estão presentes nos PETs de Sociologia possibilita discutir o modo em como estão sendo abordados, tendo em vista a falta de flexibilidade disponível ao professor da rede estadual de Minas Gerais de utilizar outro planejamento além do Plano de Estudos Tutorado. Pois, conforme orientação estabelecida pela Secretária de Estado de Educação de Minas (SEE/MG), cabe aos professores se apropriarem do PET e analisar quais atividades complementares serão necessárias para melhor aproveitamento do material.

Metodologia

O PET tem a característica de se assemelhar a um manual. Cada componente curricular das etapas e modalidades da educação básica conta com quatro capítulos. Ao final de cada capítulo está a sequência de atividades. Cada unidade escolar tem algum grau de autonomia para definir por qual plataforma digital as atividades realizadas pelos alunos serão entregues.

Os alunos têm acesso aos PETs através do aplicativo digital Conexão Escola. No momento de submissão deste trabalho o estado de Minas Gerais se encontra no quarto volume do PET. Deste modo, para esta discussão foi considerado os quatro volumes iniciais do PET, configurando em 16 semanas de ensino de Sociologia.

Traçamos a estratégia de estudar os capítulos a partir da consideração de três eixos de análise: (1) os cabeçalhos de apresentação dos capítulos; (2) o desenvolvimento do texto, e (3) a seção de exercícios propostos.

Desenvolvimento

A BNCC, referência nacional para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, aponta competências e habilidades para serem trabalhadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Este trabalho constatou considerável

intenção de aproximação de aspectos presentes na BNCC para a construção dos PETs. Em cada cabeçalho de introdução dos capítulos dos PETs são indicadas quais habilidades serão contempladas, assim como com quais outras disciplinas pode-se realizar diálogos. No entanto, ao observar o desenvolvimento dos capítulos, percebe-se certa distância entre o indicado no cabeçalho e o proposto no corpo do texto.

Houve forte concentração da Ciência Política no material do terceiro ano do ensino médio, sendo os temas “Política”, “Cidadania” e “Movimentos Sociais” os mais cotados. Em relação aos exercícios, é considerável a quantidade de questões retiradas de exame de vestibulares ou de edições já realizadas do Enem.

Conclusões

A expectativa era de observar a Ciência Política ser desenvolvida de modo contextualizado a partir de temáticas como “Estado”, “política”, “cidadania”, “tipos de governo”, “movimentos sociais”, entre outros. Somando esforços para o entendimento de processos políticos, construção de uma educação para a cidadania, participação nos processos decisórios e tomada do protagonismo dos alunos na construção de um cotidiano democrático. Em um momento de incertezas sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, a realização deste trabalho permitiu analisar como os órgãos oficiais percebem a disciplina e o que priorizam a respeito da Ciência Política.

Referências

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE**, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: set. de 2020.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. **Cadernos**

da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131- 152, jan./jun. 2017.

FEIJÓ, Fernanda. **Ciências Sociais e ensino médio: formação para a vida civil e cultura política democrática**. Araraquara-SP 2017. 168f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara, Araraquara, 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4310/2020**. Abril. 2020. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>>. Acesso em: set. de 2020.

SANTOS, André da Rocha; LAURIANO, ALESSA Coelho. Leviatã para jovens? O conceito de Estado nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 203-216, 2019.

CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO: uma pesquisa como metodologia de ensino

Claudyanne Rodrigues de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

E-mail: clauantropologiaearte@gmail.com

Karina Andrea Tarca

Universidade Federal Fluminense

E-mail: karinatarca@gmail.com

Introdução

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões e resultados sobre um projeto de pesquisa pensado como metodologia de ensino e realizado de maneira interdisciplinar com as disciplinas de Sociologia, Matemática e Informática. A partir de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Sociologia, próprios da Ciência política, tais como os temas: Estado, Política, Democracia, Cidadania, Direitos Humanos e Projetos políticos, construímos um projeto de pesquisa que teve por objetivo trabalhar de maneira mais prática e estimulante tais conteúdos para o Ensino Médio. Para tanto, optamos por construir uma metodologia focada em uma pesquisa empírica sobre a percepção e posicionamentos políticos dos moradores da cidade de Rondonópolis, contexto social dos próprios alunos. Assim, Buscou-se contemplar o tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão de forma prática.

Metodologia

Submetemos o projeto de pesquisa a fonte financiadora que nos rendeu alguns bolsistas ao longo do projeto que aconteceu de 2016 até 2019. A partir das discussões em sala de aula dos temas da Ciência política, verificamos as questões mais problemáticas e construímos, juntamente com os bolsistas o questionário padrão, quantitativo. O questionário contou com 39 questões que sondou a respeito de conceitos como conceitos como Democracia, Cidadania, Direitos Humanos, Minoria Social, políticas econômicas, Ideologias de “esquerda” e

“direita” e algumas pautas bastante discutidas atualmente no cenário nacional (como direitos LGBTs, direitos trabalhistas, políticas públicas, entre outras). Também mediu e cruzou os dados com variáveis de Gênero, Idade, Escolaridade e Classe Social. O diferencial do projeto foi buscar envolver os discentes em todas as fases da pesquisa, desde a aplicação do questionário em trabalho de campo até a tabulação dos dados estatísticos, confecção dos gráficos e análise interpretativa dos resultados, com a orientação e supervisão dos professores. No total contamos com 5 turmas de 2º ano de Ensino Médio técnico fazendo parte da pesquisa (aproximadamente 130 alunos). Propomos então grupos de 5 para pesquisar cada bairro escolhido.

Com a orientação dos professores, os alunos trabalharam sobre a construção e tabulação do banco de dados no programa de planilhas criado no *Google Drive*, e o *Microsoft Excel 2010*, no qual os bolsistas, posteriormente, também fizeram os cruzamentos entre variáveis independentes e as questões pesquisadas.

Baseamos a construção do questionário e da análise amostral dos dados no último censo IBGE (ano 2010) para o município. Seguindo estes dados, obtivemos a unidade amostral de 1,56%. A validade da amostragem da pesquisa se baseou no método casual a partir de intervalos fixos (LEVIN, 1977, p.103), de forma que os alunos foram orientados a fazer o processo de varredura entrevistando duas casas por quadra em vinte e dois bairros da cidade, inclusive uma zona rural para ampliar a eficácia da amostra.

Desenvolvimento

Os PCN propõem que se desenvolva o conceito de Política, Estado, tipos e exercícios de democracias, e acrescenta: “o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o Welfare-State (o do BemEstar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado brasileiro atual.” (PCN, p.41). Os alunos, ao acessarem o conteúdo dessas teorias

sempre duvidam do conhecimento da população em geral sobre suas características, seu contexto histórico, os conceitos em si e inevitavelmente remetem às escolhas no voto obrigatório. Dessa maneira, buscamos identificar os perfis ideológicos de “esquerda” ou “direita” ou mais “progressista” ou “conservador” dos moradores, tanto em questões que medissem opiniões de de cunho econômico (igualdade e crescimento econômico, desigualdade social, direitos trabalhistas e sindicatos, impostos e programas sociais do governo), dando especial atenção aos projetos políticos do Liberalismo clássico, Socialismo científico, Socialdemocracia ou Neoliberalismo.

Em relação aos recortes por cruzamentos realizados a partir das variáveis básicas, obtivemos dados muito interessantes sobre as diferenças de percepções e posicionamentos políticos por grupos: verificamos a tendência do gênero feminino se posicionar mais “à esquerda” ou de forma mais “progressista” do que o gênero masculino, que demonstrou ser mais “conservador” sobre pautas políticas e, inclusive, questões morais. O mesmo se observou por grupo de idade, com uma significativa diferença entre percepções sobre política entre os grupos mais jovens (entre 15 e 20 anos) - em grande parte das questões mais progressistas - em relação ao grupo adulto e mais velho.

Em relação aos grupos raciais, nossos dados demonstraram que os grupos que mais se consideraram minoria social, como os negros e indígenas, também foram os que mais se posicionaram de modo progressista e demonstraram posicionamentos mais favoráveis à questões como defender as políticas sociais do Estado. Para conceitos de Democracia, Cidadania, Liberalismo, Socialismo, Social Democracia, Esquerda e Direita usamos autores de referência como Norberto Bobbio (1998; 1992; 1990) e Anthony Giddens (2001).

A respeito do conceito de democracia, foi interessante observar a tendência dos entrevistados em marcar as respostas que identificavam mais significados “progressistas” de democracia: como “igualdade” e “governo do povo”, do que o significado mais “liberal” que identifica democracia como “liberdade” ou apenas “ter presidente”. Também aferiu-se que 73,8% dos entrevistados acreditam que a desigualdade social impede a efetivação da democracia e dos direitos humanos.

Dos entrevistados, 55,4% que não sabem diferenciar as políticas socialistas, neoliberais e socialdemocrata. Esse dado pode nos auxiliar a compreender o porquê da grande porcentagem, 57,8% dos entrevistados declararem “não saber” se posicionar politicamente quanto ser de “esquerda” ou “direita”. Sobre os que responderam saber, a porcentagem foi maior para aqueles que responderam “direita”, 24,5% dos entrevistados, contra 17,7% de “esquerda”. Tais resposta se tornam ainda mais interessantes quando comparados aos dados do questionário que adentraram em questões de ordem econômica a partir de perguntas específicas. Já que verificamos que 87% dos entrevistados se declaram “a favor” de o governo fornecer saúde pública para todos; 66% dos entrevistados declararam que “não” é desperdício de recursos “o governo gastar com artes e lazer”; 60% consideram “igualdade mais importante que crescimento econômico” e 62% declararam “ser justo” que os impostos para ricos sejam maiores do que para os pobres. Isso pode soar contraditório, quando lembramos que saúde pública para todos, igualdade mais importante que crescimento econômico e impostos maiores para ricos são geralmente pautas defendidas pela esquerda política, e não pela direita. Entre tantas outras constatações, contradições e dados interessantes e de extrema potência a serem analisados.

Conclusão

Podemos inferir pelos dados como conceitos essenciais na ciência política, mas também para a vida de qualquer cidadão, ainda são estranhos à população, especialmente no tocante às diferenças entre os projetos políticos e como isso, portanto, impacta a sociedade como um todo. Isso reflete uma questão complexa e muito sentida na contemporaneidade: a crise de representatividade no universo político.

Concluimos ao longo da experiência que é plenamente possível construir alternativas à sala de aula, em que formas de aprender os conteúdos da ciência política mais práticas e concretas estimulem a percepção e o envolvimento dos alunos com o conteúdo. Inclusive, articulando saberes de forma interdisciplinar.

A pesquisa quantitativa demonstrou ser uma metodologia igualmente interessante para articular saberes próprios da disciplina.

A experiência dos alunos como “pesquisadores” também nos pareceu bastante potencializadora do ponto de vista didático, já que puderam se responsabilizar pelas fontes da pesquisa, conhecer realidades da cidade que ainda não conheciam e refletir em sala de aula, a partir das teorias estudadas com os dados pesquisados, o porquê da existência de determinados problemas - no país e em seu município. Além de refletir sobre a conscientização política para pensarmos sobre a importância da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e das ideologias políticas, assunto, como visto, ainda tão caros a nossa sociedade.

Referências

BRASIL, IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>>. Acesso em abril/2019.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011. INSTITUTO DE PESQUISA ACIR. Perfil Rondonópolis, 7ª edição. Rondonópolis: Associação Comercial, Industrial e Empresarial de Rondonópolis, 2018. Disponível em: <<http://www.acirmt.com.br/2017/Perfil-Rondonopolis-7-web.pdf>>. Acesso em abril/2019.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

MIGUEL, Luis Felipe. Representação política em 3-D. Elementos para uma teoria ampliada da representação política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev/2003.

PARAMETROS curriculares Nacionais Ensino Médio, Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos.

In: SILVA, Ileizi L. Fiorelli (et al.); (org). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Londrina: UEL, SET-PR, 2009.

SOUZA, Jessé. Raça ou Classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Revista Lua Nova**, v.65, p.43-69, São Paulo, 2005.

DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: abordagens metodológicas desenvolvidas no âmbito do PIBID

Raquel Emerique

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: remerique70@gmail.com

Thaiana Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: thaianarodrigues@gmail.com

A formação inicial de professores tem sido objeto de muitas reflexões, reformulações curriculares e políticas públicas visando conferir mais equilíbrio à relação entre teoria e prática, a fixação dos estudantes nos cursos de licenciatura e promover o exercício profissional da docência, haja vista a grande procura e evasão dos cursos, além da mudança de orientação profissional de muitos egressos. Os desafios estão relacionados em como promover a formação de qualidade e a valorização do magistério. Uma das maiores preocupações tem sido com os estágios supervisionados que se cristalizaram em um formato de observação das práticas de ensino de profissionais experientes sem que o licenciando vivencie uma imersão efetiva no universo escolar e da sala de aula da disciplina que lecionará. A fim de contribuir para alterar esse quadro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 - visa uma nova perspectiva para a formação dos futuros docentes, em que a prática se torna o carro chefe, juntamente com a parceria universidade-escola.

O presente trabalho versa sobre algumas ações do subprojeto PIBID de Sociologia (Edital 2018-2020) de uma das universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro – RJ, que fora desenvolvido em uma escola de Ensino Médio (EM) da rede estadual, localizada em seu entorno. Trata-se da análise do desenvolvimento de operadores metodológicos para o ensino de objetos de conhecimento da área da Ciência Política, presentes no Currículo Mínimo de Sociologia (RIO DE JANEIRO, 2012).

Na referida edição do PIBID, os Núcleos eram formados por três equipes e cada uma contava com oito estudantes bolsistas, podendo ter até dois estudantes voluntários. Com esse formato foi montada a equipe da Colégio Estadual Verde (nome fictício). Os dez estudantes da subequipe foram alocados pela supervisora do projeto em turmas das três séries do EM. Os operadores metodológicos foram desenvolvidos pelos pibidianos e voluntária encarregados das turmas de terceiro ano. Essa série, em particular, concentra no currículo objetos de conhecimentos que se articulam fortemente como o campo da Ciência Política, por terem como temas “Poder, política e Estado” e “Cidadania, democracia e participação política” (FERES JR.; PROGREBINSCHI, 2010).

A participação ativa dos licenciandos no planejamento das atividades semanais e bimestrais das turmas ao longo de todo o ano de 2019 contribuiu para que produzissem uma ampla reflexão teórica sobre o sentido da escola, sua função social e suas disfunções em nossa contemporaneidade (DUBET, 2011), juntamente com reflexões críticas sobre as práticas docentes, consideradas desestimuladoras da aprendizagem e da escolarização prolongada. Participando do cotidiano escolar ao longo de 18 meses, puderam identificar conflitos emocionais e sociais dos educandos – residentes em uma favela situada na Região da Grande Tijuca - seus desencantos com a política institucional e traços de depressão provocados por constantes violações de direitos humanos em suas comunidades.

Considerando todas as questões apontadas, os estudantes desenvolveram instrumentos que propiciariam a compreensão de conceitos, teorias e temas da Ciência Política e a abordagem transversal sobre os Direitos Humanos. Os instrumentos consistiam em atividades lúdicas e adaptações de jogos a fim de estimular a socialização, o enfrentamento de situações-problemas e dinâmicas para abordar temas ligados ao micropoder das relações cotidianas, como masculinidade tóxica.

O projeto do Xadrez Social, além de ensinar os estudantes o jogo de tabuleiro, culminando em um campeonato, tomava as suas peças como recursos para examinar relações de poder institucional, política e Estado. O Jogo War foi uma ferramenta para iniciar a discussão dos processos democráticos nas sociedades ocidentais e os

desafios frente ao poder bélico de alguns países. O terceiro jogo foi desenvolvido pelos licenciandos, convidando à leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, em equipe, participar de um quiz com situações-problemas, visando criar soluções para questões sociais contemporâneas, próximas à realidade deles. Como nos lembra Barbosa (2020), a pertinência de incluir no currículo de Sociologia a temática de Direitos Humanos, está intimamente ligada ao contexto social brasileiro de amplas desigualdades e violações de direitos que pede exercícios permanentes de reflexão sobre os entraves para a sua concretização; por oferecer um conjunto de questões frutíferas para o desenvolvimento de competências de alto nível como análise crítica da realidade social; e por contribuir para o enfrentamento da ideologização do debate público sobre questões políticas, religiosas, de gênero etc. bem como de comportamentos sociais deletérios.

As reuniões pedagógicas semanais, realizadas na biblioteca da escola, permitiram os licenciandos discutirem as dinâmicas das aulas e tecerem considerações sobre a aprendizagem e desenvolvimento socioafetivo das turmas, considerando que o terceiro ano do Ensino Médio representa um momento de importantes definições para os estudantes. A experiência de planejamento coletivo semanal vivenciada pela equipe PIBID propiciou que o educando fosse percebido como um ser integral e que falar de cidadania, Estado e relações de poder ganhava sentidos e significados novos, com evidências de aprendizagens duradouras, quando ocorria a articulação entre a dimensão cognitiva, afetiva e social.

Referências

BARBOSA, Maria Valéria. O Ensino de Sociologia e os Direitos Humanos. *In*: BRUNETTA; A.; BODART, C. N.; CIGALES, M.P. (Orgs.) **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago, p. 289-305, 2011.

FERES JR., J.; PROGEBINSCHI, T. 2010. Democracia, cidadania e justiça. *In*: MORAES, A. C. (Org.) **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: MEC, p. 249-266.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo: Sociologia**. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: especificidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Rodrigo Diego de Souza

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: professor.rodrigossouza@gmail.com

Guilherme Quevedo

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: guilhermequevedo@hotmail.com

Marcelo Pinheiro Cigales

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

Introdução

Este resumo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2020 na escola Centro Educacional 04 de Sobradinho II/Distrito Federal. A qual compõe o projeto de extensão da área de Sociologia intitulado "Acompanhamento e análise do novo Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", com financiamento da Diretoria de Integração Social e Desenvolvimento Regional, do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (EDITAL No 1/2020 DEX/DDIR).

Nessa direção, busca-se conhecer a visão e as práticas dos professores, alunos e gestores frente ao novo currículo, denominado no DF de Currículo em Movimento, que está em revisão e se adequa as configurações impostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) em consonância com a Reforma do Ensino Médio via medida provisória (BRASIL, 2016), que se tornou a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) reformulando o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A partir disso, tem-se a hipótese de que: conhecer as dinâmicas externas e internas que regem a elaboração e implementação desse currículo no DF possibilita auxiliar no aprimoramento das práticas e compartilhamento de ideias sobre esse

novo formato curricular, auxiliando os cursos de formação de professores a pensar práticas de ensino articuladas com a nova estrutura educacional.

Sendo assim, este resumo apresenta uma breve contextualização do desenvolvimento do projeto e os dados coletados por meio de questionário com os alunos da primeira série do Ensino Médio da escola CED 04.

Metodologia

Os trabalhos do projeto de extensão tiveram início em março de 2020, por meio de videoconferências entre as áreas que englobam o Observatório da Educação e do Novo Ensino Médio (Matemática, Física, Letras, Educação, Sociologia e Antropologia).

Houve a integração entre estudantes dos diversos cursos para a discussão inicial de textos sobre a Reforma do Ensino Médio, a Interdisciplinaridade, a Etnografia em espaços escolares, o Currículo em Movimento - documento curricular do DF, entre outras temáticas. Após a leitura e discussão dos textos, ocorreu a mobilização dos coordenadores para participar de reuniões com as equipes gestoras das escolas-piloto participantes da implementação no novo currículo do Ensino Médio no Distrito Federal. Também se iniciou a divulgação de um questionário eletrônico criado a partir do Google Forms® para ser enviado aos estudantes do primeiro ano do ensino médio que estão vivenciando a nova estrutura curricular.

Neste resumo, apresenta-se as respostas dos alunos da Escola CED 04 de Sobradinho II/DF. Destaca-se que consiste em um projeto voltado à análise do currículo nas especificidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ressalta-se que todas as atividades do ano letivo de 2020 estão sendo realizadas de forma remota, por ocasião do isolamento social frente à pandemia da Covid-19.

Desenvolvimento

Apresentam-se os dados referentes a 98 respostas, coletadas entre os meses de julho e agosto de 2020, por meio de estudantes da primeira série do

Ensino Médio da escola CED 04 de Sobradinho II, com a utilização do questionário digital via formulário Google Forms®. O questionário está estruturado em três blocos: a) informações pessoais e domiciliares; b) conhecimento sobre a nova estrutura curricular do ensino médio; c) vivências e perspectivas sobre o ensino remoto.

No que se refere às informações pessoais, constata-se que a grande parcela dos estudantes (85,1%) está na faixa etária dos 15 e 16 anos. Observa-se que as pessoas que se identificam como pardas são a maioria (43,8%), seguidos dos pretos (25,5%) e brancos (23,4%). Além disso, também são a maioria as estudantes que se identificam com o gênero feminino, compondo cerca de (63,2%) dos respondentes. Quanto às informações domiciliares, verifica-se que (94,8%) dos estudantes residem em Sobradinho I e Sobradinho II, ao passo que os demais, moram em regiões vizinhas, como Vila Rabelo, Setor de Mansões e Fercal. Ainda nesta linha, cerca de (65,3%) dos estudantes alegaram que em suas casas residem 4 ou mais pessoas.

No segundo bloco, tem-se oito questões, sendo sete delas respondidas com escala *Likert*, na qual as respostas variam entre cinco opções numéricas de 1 até 5, onde um 01 corresponde ao menor grau e cinco 05 ao maior grau de conhecimento, informação ou apreciação dos sujeitos em relação à questão apresentada.

A primeira pergunta corresponde ao quanto os estudantes se sentem informados sobre o Novo Ensino Médio. A maior parte das questões foram relacionadas a um bom conhecimento, já que (30,61%) responderam a opção 03, seguidos de (16,32%) da opção 04 e (26,53%) da opção 05, totalizando (74,46%) de respostas média ou positiva sobre o grau de informação da nova estrutura curricular.

A segunda questão voltou-se para a percepção dos estudantes sobre o grau de informação que a escola ofereceu sobre as mudanças implementadas pelo novo Ensino Médio, na qual (91,82%) das respostas média ou positiva se consideramos as variáveis 03 (15,30%) 04 (32,65%) e 05 (43,87%) na escala *Likert*.

Na terceira questão, referente à percepção dos alunos sobre o grau de informação sobre a Formação Geral Básica e o que muda em relação ao currículo tradicional, obteve-se um grau menor de respostas média ou positiva se comparada

a pergunta anterior, já que (30,61%) responderam a opção 03, seguidos de (17,34%) a opção 04 e (27,55%) a opção 05, totalizando (75%) das respostas.

A quarta questão, questiona se o estudante se sente bem informado sobre o que são os Itinerários Formativos, onde, houve um aumento das respostas médio ou negativas, já que (59,17%) responderam respectivamente as opções 01 (13,26%), 02 (19,38%) e 03 (26,53%), estando, por outro lado, aqueles que se sentem bem informados, opção 04 (19,38%) e opção 05 (21,42%).

Frente a quinta questão, sobre o quanto se sentem informados sobre o Itinerário Formativo profissional, as respostas tiveram uma variação maior se comparadas às demais, pois (15,30%) responderam a opção 01, (19,38%) a opção 02, (28,57%) a opção 03, (17,34%) a opção 04 e (19,38%) a opção 05.

A sexta questão também tratou sobre o Itinerário Formativo Profissional, no qual se questiona o grau de interesse dos estudantes em realizar esse nível de estudos. Dentre as respostas, (15,30%) escolheram a alternativa 01, (11,22%) 02, (24,49%) 03, (20,40%) 04 e (24,49%) 05, seguidos de 4,08% sem resposta a questão.

A sétima pergunta voltou-se para a área do Itinerário Formativo na qual os estudantes têm interesse. Houve um significativo número de estudantes que ainda não sabem qual itinerário formativo seguir (46,93%). Para os que já tem fervor em algum itinerário, (25,51%) afirmaram ter interesse pela Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (11,22%) pela área de Linguagens e suas Tecnologias, seguido por (10,20%) pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e (6,12%) por Matemática e suas Tecnologias.

A última questão do bloco II versou sobre a percepção dos estudantes sobre a informação em relação ao Projeto de vida. Considera-se que a maioria dos respondentes estão entre médio a muito bem informados, já que (89,78%) responderam entre 03 (21,42%), 04 (18,36%) e 05 (50%).

O último bloco, voltado às vivências e perspectivas sobre o ensino remoto, buscou evidenciar a qualidade do acesso à internet, constatou-se as seguintes respostas: "péssima" (4,08%), "ruim" (12,24%), "média" (21,42%), "boa" (22,49%) e "ótima" (39,79%). Sobre a percepção dos alunos sobre se a formação está sendo prejudicada neste momento de isolamento social e ensino remoto, parte

significativa respondeu que "sim, bastante" (38,77%), acompanhada de "sim, um pouco" (36,73%), "talvez" (20,40%) e "não" (4,08%).

Por fim, questionou-se acerca do conhecimento dos alunos sobre algum colega sem acesso à internet, para o qual obtivemos a resposta: "não" (62,24%), "sim, alguns" (31,63%) e "sim, muitos" (6,12%).

Considerações Finais

Ainda que se apresentem os dados preliminares de forma descritiva, este trabalho também se configura como uma apresentação inicial do projeto de extensão e pesquisa desenvolvido por estudantes de graduação e professores da UnB em parceria com os docentes e as Escolas Públicas da Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal (SEEDF), no projeto "Acompanhamento e análise do novo Ensino Médio no Distrito Federal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" da Universidade de Brasília.

De modo geral, os dados apresentados apontam para as seguintes constatações iniciais que poderão ser discutidas e aprofundadas em trabalhos futuros:

- (1) A necessidade de conhecer e realizar um levantamento da realidade dos discentes, do contexto escolar, das expectativas de aprendizagem dos estudantes frente ao novo Ensino Médio, do lugar do qual eles estão, o que pode permitir um possível diálogo sobre as aproximações e distanciamentos entre a elaboração e a implementação do currículo do DF;
- (2) A emergência das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em suas especificidades epistemológicas e metodológicas, de conhecer esse público-alvo, quem são esses alunos, em que contextos escolares, em que realidades históricas e sociais, e as articulações entre o componente curricular da área e esses contextos, problematizando-os e apontando sentidos para as aprendizagens e para o trabalho docente frente aos impasses colocados pela BNCC;
- (3) A relevância dos dados empíricos que indicam para diferentes lacunas e potencialidades sobre a temática a partir dos olhares dos estudantes, em especial, sobre a escolha dos itinerários formativos, nos quais, evidencia-se o interesse

baixo pela área de Matemática, mas, ao mesmo tempo, um interesse parcialmente baixo também pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As constatações e dados apresentados neste resumo não esgotam as possibilidades de discussão e aprofundamento oriundos do projeto, mas apontam para caminhos da pesquisa, os quais continuarão sendo percorridos com o andamento das atividades e com o intuito de, para além das discussões e reflexões que perpassam o processo formativo dos participantes, também contribuir propositiva e criticamente com o processo de implementação do novo Ensino Médio no trabalho desenvolvido por meio das relações e aproximações entre a Universidade Pública e as Escolas Públicas.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei no 11.494 de 20 de junho 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2016.

EXPERIÊNCIAS FORMACIONAIS DISCENTES: construindo um Currículo emancipacionista em Sociologia na Educação Profissional Integrada

Leiany Liria Queiroz Cunha
E-mail: leianyqcunha@gmail.com

Resumo

O presente relato almeja, propositivamente, ampliar reflexões sobre como as experiências formacionais discentes podem se constituir em caminhos fecundos para a construção de Currículos emancipacionistas no ensino da Sociologia.

Introdução

Desde que comecei a ministrar aulas de Sociologia, percebi um incômodo que me levou em direção à compreensão do que era Currículo e como esse campo/conceito estava imbricado à Formação, e relacionado a implicações políticas com um projeto de sociedade. Esse incômodo era sobre o que e como, entre os conhecimentos teórico-metodológicos da Sociologia e das outras Ciências Sociais, eu compartilharia com os/as estudantes de modo a contribuir significativamente para seus processos formacionais. Entre tentativas, tenho encontrado um caminho possível para alcançar meus objetivos: problematizar os saberes da Sociologia a partir das experiências formacionais relatadas pelos/as adolescentes do primeiro ano de uma escola pública estadual de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, de um bairro de Salvador– BA, cercado por comunidades periféricas. Algo que Freire (2013) já alertava quando afirmava que ensinar exige respeito pelos saberes dos/as estudantes, bem como o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Currículo e a formação como acontecimento

Segundo Macedo, Currículo é

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (2007, p. 24).

A partir dessa referência, compreendo o currículo como um projeto de sociedade a fim de formar pessoas por meio de conhecimentos valorados e dispositivos de aprendizagens ideologicamente escolhidos, e que se apresenta em seu caráter movente na relação com as visões de mundo dos/as atores/atrizes curriculantes.

Inspirada em Macedo (2014, p. 65), que compreende a formação como o que acontece a partir do mundo/consciência do ser ao aprender formativamente, transformando em experiência significativa acontecimentos, informações, e conhecimentos que o envolvem, penso a formação como um processo experiencial, portanto acontecimental, dialógico e dialético, que se realiza no encontro com a diferença, coacionando os indivíduos a (re)configurarem suas percepções de si, do Outro e do mundo.

Ensino da sociologia e currículo experiencial e emancipacionista

A busca de como estabelecer relações entre os saberes da Sociologia e as experiências formacionais dos/as estudantes se delineava à medida em que eu percebia a dificuldade que esses/as estudantes tinham em compreender o pensamento das teorias sociológicas. Então, comecei a perceber que essa dificuldade poderia estar associada ao fato de que esses/as estudantes adolescentes tinham dificuldades de refletir sobre suas próprias experiências, bem como de compreendê-las como resultado da relação dialética com o outro, com a cultura, por meio de relações sociais.

A partir dessa análise, venho construindo o Currículo de Sociologia a partir dos relatos das experiências dos/as estudantes adolescentes delineado por três eixos formacionais: Desenvolvimento do autoconhecimento, com o objetivo de refletir sobre a

formação da identidade adolescente a partir das relações com as instituições sociais como a família, religião, escola, classe social, trabalho, ciência, tecnologia, culturas e o meio ambiente; Desenvolvimento da sociabilidade, objetivando reconhecer a alteridade como formacional, bem como identificar e desnaturalizar a violação de direitos relacionado à gênero, etnia, sexualidade e classe; Desenvolvimento da autonomia política, com o objetivo de compreender os movimentos sociais como um fenômeno resultante da tomada de consciência da responsabilidade de cada um/a enquanto sujeito político diante dos problemas coletivos dos seus entornos.

Diante dos saberes elencados, a metodologia pensada foi a problematização das experiências narradas pelos/as estudantes, relacionando-as a situações problemas das experiências de outros sujeitos, a partir de dispositivos de aprendizagem como: atividades reflexivas individuais pontuadas – aqui o objetivo é que o/a estudante aprenda a estranhar e desnaturalizar suas realidades, sem avaliação dessas reflexões; atividades coletivas avaliativas, objetivando a intervenção dos/as estudantes nessas mesmas realidades. Outra atividade avaliativa individual é o dispositivo através do qual os/as estudantes fazem análises sociológicas, a partir de textos em forma de conto, de minha autoria, com base nas experiências dos/as estudantes relatadas nos diálogos compartilhados em sala de aula.

Conclusão

O currículo experiencial aqui relatado teve início no ano letivo de 2018 e vem sofrendo alterações a cada novo conjunto de experiências relatado. Notei que a partir da relação com o currículo experiencial pensado como práxis, os/as estudantes se tornaram mais engajados a aprender e o índice de reprovação caiu significativamente. Como o currículo é compreendido por mim como movimento, customizado nas relações estabelecidas a cada grupo de estudantes, não tenho pretensão de torná-lo modelo. Apenas inspiração para pensarmos e fazermos currículos imbricados às experiências formacionais dos/as atores/atrizes sociais aprendentes.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MACEDO, Roberto S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante.; BARBOSA, Joaquim G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

LEI MARIA DA PENHA NO CONTEXTO ESCOLAR: a utilização da leitura expositiva e dialogada como metodologia do ensino de Sociologia¹

Suzenny Nascimento Dutra

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: suzennynd@gmail.com

Weslha Patrícia Costa Aguiar

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: wheslyapatrícia@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta de que forma se procedeu a utilização da leitura expositiva e dialogada como uma experiência metodológica adotada para o ensino de sociologia no ensino médio, além de destacar os resultados obtidos com essa técnica em sala de aula. No decorrer das observações referentes a prática docente dentro do ambiente escolar percebemos a dificuldade que os alunos tinham com relação à leitura e procuramos uma maneira de abordar o tema "Violência Contra Mulher" de uma forma interdisciplinar, ligando uma leitura dinamizada conjuntamente com um tema de análise sociológica. Com base nessa observação partimos da seguinte indagação "Qual seria a metodologia mais apropriada para se trabalhar com os educandos essa temática em sala de aula?". O uso dessa metodologia foi algo desafiador, pois proporcionou aos estudantes uma aula dinâmica onde resultou na participação e aprendizagem do conteúdo, para consolidarem o processo de ensino-aprendizagem. A temática abordada tratou da influência da cultura na formação de meninos e meninas, além de retratar como isto colabora para violência contra a mulher, estimulamos os/as estudantes a refletir sobre a relevância do estudo e desconstruir conceitos que favorecem este tipo de violência. O resultado desta experiência em sala de aula foi bastante significativo, pois contou com a participação indispensável e essencial dos/as estudantes nos debates e nas reflexões feitas em sala de aula.

Palavras chave: Leitura. Metodologia. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se constituído não apenas como um programa de aperfeiçoamento e valorização da

¹ O presente trabalho foi apresentado no IV ENID- ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEMA. Ocorreu nos dias 16 a 18 de outubro de 2017, na cidade de Caxias – Maranhão.

formação de docentes para a educação básica da rede pública de ensino, mas também tem possibilitado a articulação e uma proximidade maior entre o(a)s discentes de licenciatura da educação superior e o ambiente escolar (ensino médio), além de proporcionar aos bolsistas a vivência no campo da educação, a partir da inserção nas escolas.

O programa nos permite desenvolver técnicas de ensino, bem como pesquisas sobre o ensino de Sociologia, que ajudam a pensar e efetivas novas práticas de ensino, no que tange à disciplina de Sociologia. Tem proporcionado também novas formas de (desconstrução dos fenômenos sociais pelos/pelas estudantes) desconstruir os/as estudantes através de suas experiências de vida, além de funcionar como ferramenta para o processo de formação continuada dos professores atuantes na rede pública de ensino. Desse modo, articula o intercâmbio entre a formação acadêmica de professores e a prática docente, beneficiando os estudantes de Ciências Sociais e a comunidade escolar.

O PIBID não permite somente a atuação dos/das bolsistas dentro da realidade escolar pública, mas também, fazer com que os/as discentes da escola beneficiada com o programa tenham a oportunidade de articular através das atividades desenvolvidas tudo aquilo que eles aprendem em sala de aula, proporcionando uma formação escolar ancorada à uma reflexão prática e ao cotidiano.

A experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi e tem sido fundamental na formação dos/as discentes da licenciatura de Ciências Sociais, proporcionando uma aproximação do ambiente escolar além de experiências práticas. O desenvolvimento de atividades lúdicas como método de ensino em Sociologia tem mobilizado um dinamismo positivo no processo de aprendizagem.

Bergamo (2010) destaca que “sabemos que o lúdico influencia no desenvolvimento do indivíduo e na sua vida social. Brincando o indivíduo ultrapassa o que não está habituado a fazer e apreende melhor o conhecimento”. Propiciar aos discentes em sala de aula uma dimensão de aprendizagem mais prazerosa e tomando uma apreensão de conteúdo cada vez mais diversificado.

O objetivo do trabalho foi usar a técnica metodológica da Leitura Expositiva Dialogada como ferramenta no processo do ensino e aquisição de conhecimentos. Coimbra (2016) aponta que “pensar em uma aula expositiva dialogada significa, necessariamente, pensarem quais concepções de ensino e de aprendizagem sustentam essa estratégia em uma prática docente”. Neste sentido entendemos que, antes de pôr em prática esse método, devemos pensar nas necessidades dos/as estudantes, pois nem sempre os resultados serão os mesmos nas diferentes turmas.

Pensar em uma temática que seja envolvente é importante partir do conhecimento dos/as alunos (as) para abordarmos em sala de aula à violência contra a mulher. Neste trabalho utilizamos a cartilha educativa da Lei Maria da Penha, o material foi disponibilizado pela Secretaria de Educação SEDUC-MA. Destacamos como o papel da cultura influencia na formação de meninos e meninas e acaba naturalizando a violência contra a mulher.

A metodologia aplicada envolveu a participação dos/das estudantes possibilitando o desenvolvimento de um novo saber e desconstrução de conceitos. Na partilha de opiniões de forma didática podemos aferir um resultado otimista a respeito da contextualização do tema abordado. As atividades foram realizadas nas turmas do 2o e 3o do ensino médio, na escola Centro Ensino Humberto de Campos localizada no Bairro de Fátima em São Luís – MA. O método foi mediado pelas bolsistas do Subprojeto de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID.

Metodologia

Aplicamos a técnica da Leitura Expositiva Dialogada de forma didática, com a finalidade de que os/as estudantes pudessem compreender o conteúdo ministrado. Estruturamos as cadeiras em um grande círculo, depois que a turma estava organizada explicamos para os/as estudantes como seria a dinâmica da aula naquele momento e de que forma a leitura aconteceria, posteriormente a explicação entregamos cópias do resumo que produzimos para os alunos

presentes em sala de aula. Utilizamos o método em quatro turmas, duas sendo turmas do 2º ano e as outras duas do 3º ano.

O resumo foi elaborado a partir da Cartilha Lei Maria da Penha vai à escola', sendo trabalhado o tópico intitulado "Violência contra a mulher: o papel da cultura na formação de meninos e meninas". Identificamos neste texto uma linguagem bastante complexa e elaboramos um resumo que facilitou uma melhor compreensão dos/das estudantes. Conforme o que Gasparin (2013) chama de Prática Social Inicial do Conteúdo, ou seja, iniciar a aula ouvindo e conhecendo o que os/as estudantes já sabem sobre o tema, para assim direcionar a leitura e os debates. Este autor afirma:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as "pré-ocupações que estão na mente e nos sentimentos dos escolares. Isto possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, afim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (2012, p. 14).

No primeiro momento foi fundamental, ouvir os/as estudantes para ter o conhecimento do que eles já sabiam e tinham ouvido a respeito da temática. No cotidiano observamos que muitas pessoas sabem falar sobre violência contra a mulher, todavia sob o aspecto do senso comum, reproduzindo falsas ideias machistas. Tomamos como referencial teórico, para discutir esta temática, o olhar sociológico, aborda Anthony Giddens (2008, p. 02) "Um sociólogo é alguém capaz de se libertar do quadro das suas circunstâncias pessoais e pensar as coisas num contexto mais abrangente". ou seja, a desnaturalização e o estranhamento, devem ser relevantes na sala de aula a fim de condicionar os/as estudantes a refletirem sobre a construção social dos estereótipos. Trabalhamos com os alunos gerando um clima de confiança e conforto, pois às vezes se torna difícil a participação ativa do/as mesmos.

Partimos de perguntas como "Vocês já ouviram falar da Lei Maria da Penha?", "Conhecem as formas de violência contra a mulher que existem em nossa sociedade?", "Conhecem ou já presenciaram alguém ser vítima desse tipo de violência?" para estimular a reflexão sobre essa temática e logo depois iniciamos a leitura dialogada. Apresentamos essa alternativa como uma oportunidade não apenas de fazer uma aula dinâmica e diferente, mas para que pudéssemos ouvir os/as estudantes presentes na

turma, estimulando que cada um participasse do processo de aprendizagem com os colegas de classe. E principalmente para não parecer que apenas a professora ou no caso nós bolsistas somos as detentoras do conhecimento. Coimbra (2016) aponta que “a aula expositiva dialogada surge como uma alternativa às aulas expositivas, em uma concepção de educação bancária em que o professor detém o conhecimento e sua função é transmiti-lo aos alunos que o recebem passivamente”, ou seja, com essa metodologia de aprendizagem o saber não estará concentrado apenas na figura do/a educador (a), as concepções dos diferentes sujeitos geram os debates no decorrer da aula. E isto da forma que for direcionado se torna enriquecedor. Diante das dificuldades que os/as professores encontram em sala de aula, prender a atenção e participação da turma é algo quase que triunfal, pois não é fácil deixar aproximadamente 40 alunos concentrados em aula.

É necessário também gerar um clima de cordialidade, mediando os debates e respeitando as opiniões, considerando a importância do processo de ensino e aprendizagem. Com o diálogo aberto entre educado e educando Paulo Freire destaca o seguinte:

Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

Os sujeitos envolvidos no processo tendem de certa forma a aprender um com o outro a partir da interação e compartilhamento de informações, este momento teve grande relevância para nós bolsistas em manter um diálogo mais próximo com os/as estudantes. Os nossos recursos didáticos utilizados foram apenas dezesseis cópias do resumo elaborado e xerocados pelas bolsistas. Obtivemos um resultado satisfatório, os/as estudantes se envolveram na leitura, participaram expondo suas experiências e opiniões.

Resultados e Discussões

Tornar uma aula diferente e atrativa se torna um desafio quando se trata de conquistar a atenção de aproximadamente 30 alunos, sabendo que nem sempre o diferencial tem uma potencialidade em agradar a todos não desistimos do método. A leitura é um processo de aprendizagem essencial para a formação do conhecimento, no entanto sabemos que muitos adolescentes não são adeptos dessa prática e esta constatação de início nos fez ter receio ao aplicar a metodologia da Leitura expositiva dialogada até por não saber se os/as alunos/as aceitariam a proposta de uma aula mais dinamizada.

Tabela 1 - Dados das turmas cuja metodologia fora aplicada no C.E. Humberto de Campos

TURMA(S)	NUMERO DE ALUNOS
200	30
202	31
301	28
302	25

A metodologia propiciou o envolvimento dos/das estudantes, possibilitando uma troca de opiniões e experiências sobre o tema abordado, relacionando o conteúdo com a realidade de vida do grupo e possibilitando uma reflexão crítica acerca da temática. O objetivo do texto trabalhado era esclarecer a desigualdade de gênero, como a cultura e a forma como somos criados, sendo herança de uma sociedade patriarcal, e as múltiplas visões que se tem atualmente sobre o papel da mulher, pode sim contribuir para a violência contra a mulher.

A temática foi muito bem aceita pelas meninas, é muito importante para a educação e empoderamento das mulheres o lugar de fala, as estudantes viram nesse momento a oportunidade de se expressarem, e compartilhar suas experiências, não é incomum ser mulher e não conhecer alguma outra que foi vítima de algum tipo de violência. Porém, como já era de se esperar os meninos ficaram um pouco retraídos, demoraram um pouco mais para expor suas opiniões e participar da troca de experiências com os/as demais colegas sobre o assunto abordado. No decorrer da

leitura do texto notamos o empenho dos alunos e alunas para prestar atenção, mas não deixou de existir momentos de distração, para que os presentes realmente acompanhassem a leitura pedimos que diferentes pessoas lessem pequenos parágrafos, fazíamos de forma surpresa, eles ficaram atentos, pois sabiam que a qualquer momento um poderia ser chamado para fazer a leitura.

Os resultados foram diferentes em cada turma. Nas salas do 3º ano houve mais participação, os debates foram intensos, divergindo algumas opiniões, é importante destacar que no ano letivo de 2016 estes alunos participaram de um projeto sobre a Lei Maria da Penha. O resultado mostrou que a discussão do assunto se torna relevante para a compreensão do conteúdo. Nas turmas de 2º ano a participação também foi significativa, mas os alunos apresentaram algumas dificuldades durante o entendimento da leitura. Podemos verificar que os/as estudantes estavam bem atentos, participativos, compreenderam e se apropriaram dos conhecimentos sobre a temática desenvolvida em sala de aula. Abaixo seguem algumas fotos tiradas durante a realização da metodologia em sala de aula:

Imagem 1 - Desenvolvimento da metodologia na turma 200 – 2º ano



Fonte: Autoria própria

Imagem 2 - Desenvolvimento da metodologia na turma 302 – 3ºano.



Fonte: Autoria própria

Imagem 3 - Desenvolvimento da metodologia na turma 202- 2ºano.



Fonte: Autoria própria

A mediação realizada por nós bolsistas possibilitou a nossa aproximação com as turmas. Certo que estar à frente e direcionar uma discussão é sempre algo novo, onde ambas as partes tendem a aprender, levar os/as discentes a criticar, analisar suas opiniões e ouvir uns aos outros foi algo gratificante e bastante relevante para nós e para nossa formação enquanto licenciadas. Baseando-nos no que Freire (2002) diz “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ou seja, mediar conhecimento é dar ao educando a autonomia de construir o seu próprio ponto de vista sobre o que lhe é ensinado, assim a educação faz sentido e é transformadora, o estudante deve ver sentido e associar a sua realidade aquilo que lhe está sendo transmitido.

Como forma de avaliar a atividade e analisar seus efeitos, realizamos algumas entrevistas com os/as estudantes acerca da técnica aplicada, perguntamos sobre a aprendizagem com a metodologia:

Eu gostaria que as aulas tivessem mais metodologias como essa, os outros professores quase não deixam a gente dar nossas opiniões. O uso da leitura pra mim foi muito interessante, pois cada um leu um pedaço e foi colocando suas opiniões sobre o tema. Eu aprendi muito, não só sobre o conteúdo que foi abordado na leitura, mas percebi que meus colegas de classe também tinham várias opiniões e também pude ouvir as opiniões das bolsistas, para mim a experiência foi nova e muito proveitosa, uma troca de opiniões (Aluno 01- 2º ano – turma 200).

O aluno faz ênfase em comparação ao método tradicional ao dizer “os outros professores quase não deixam a gente dar a nossa opinião”. Ou seja, as informações o saber centrado apenas no educador (a). Sobre o método tradicional, Chierighini (2014) destaca que “é no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seus conhecimentos aos alunos, normalmente por meio de aulas teórica”. No entanto pode-se dizer que esta forma de aula vem a ser a mais familiar para os/as estudantes, por este motivo o uso de técnicas diferenciadas se torna atrativas. O segundo aluno entrevistado aponta que:

Foi uma forma diferente de prender nossa atenção, a cada parágrafo que um colega lia a gente pôde dar nosso ponto de vista e as outras aulas se tornam chatas, porque o professor só expõe o conteúdo. Acho que se eles trouxessem

atividades como essa as aulas seriam bem melhores. Eu aprendi que homens e mulheres tem direitos e deveres iguais, e que algumas opiniões nossas sobre o papel da mulher não passam de construções sociais, coisas que aprendemos com nossos pais (aluno 2º turma 200).

Outra aluna do 3o ano, destaca que:

A metodologia aplicada eu achei bem interessante porque a gente saiu do padrão que é todas as aulas. Quando a gente tem uma aula diferente, a gente acaba prestando mais atenção, de certa forma isso prende a gente. Você passa a entender a opinião alheia, por que além da gente escutar a opinião das bolsistas a gente acaba aprendendo e ouvindo experiências de alguns colegas. Bom, eu consegui aprender muitas coisas, aprendi que essa história de machismo e violência contra mulher vem desde quando a gente é criança, os nossos pais e avós eles sempre dão a entender que a gente é mulher e devemos sempre abaixar a cabeça, entender que o homem que vai mandar e hoje em dia as coisas não são assim (aluna 301).

Como falamos anteriormente o tema foi bem recebido e questionado pelas meninas, porém os meninos sentiram mais retraídos, procuramos incentivá-los a participar do debate instigando-os a falar sobre o seu meio familiar, e sobre a importância da lei na sociedade.

Assim, do meu ponto de vista ficou bem claro o que vocês queriam colocar pra gente e funcionou de um jeito certo. O que pra mim só faltou mais foi a presença dos meninos porque parece que cada vez que esse tema brota eles se recuam por achar que se eles falarem besteira vão querer brigar com eles e não é assim. É um tema que eles também precisam participar. E sobre a metodologia aplicada eu adorei, principalmente quando se falou em prateleira do amor, onde eu me vejo nela bastante (aluna 202).

Na mesma turma citada, houve a participação de outro aluno com o seguinte ponto de vista com relação a experiência vivida culturalmente:

Eu aprendi que homens e mulheres tem os mesmos direitos, que não é só a mulher que tem que fazer as coisas dentro de casa, o homem também tem esse dever. A forma que somos educados culturalmente contribui bastante pra essa violência, isso é desde berço que ensinam pra gente (aluno 202).

O ensino de sociologia também foi apontado nas entrevistas, Giddens (2008) “a Sociologia não é apenas um campo intelectual abstracto, mas algo que pode ter implicações práticas importantes na vida das pessoas. Aprender a nos tornarmos

sociólogos não devia ser um esforço acadêmico aborrecido”. Ou seja, o ensino de sociologia permite essas reflexões a partir de teorias que explicam as organizações sociais, mas de fato não está exatamente no campo intelectual, podemos relacionar a teoria com a realidade de vida das pessoas. O aluno destaca:

Eu gostei da metodologia. A sociologia é uma matéria que eu mais prefiro, porque durante as aulas posso me expressar, foi justamente isso que vocês fizeram, vocês deram lá o texto e cada um pode falar o que acha e o que pensa. Às vezes o professor só ele da aula e o aluno não pode se expressar e foi totalmente o contrário o que aconteceu. Eu aprendi que o homem e a mulher tem que ter direitos iguais, que a cultura machista já vem desde berço, que a mulher tem que ser submissa ao homem, eu acho que não é isso, tem que ter um limite entre os dois pontos, um tem que saber respeitar o outro (aluno 202).

Um aluno da turma 301 comentou:

Então a respeito da metodologia, tudo que a gente aprendeu na sala acho que foi bem claro falando a respeito do papel que o homem e a mulher devem ter na sociedade. O homem deveria saber que o real papel da mulher não é que ela seja submissa dele e sim que os dois estejam aptos a fazer as mesmas coisas juntos, entre comunhão, como por exemplo dividir as tarefas da casa (aluno 301).

Com base no relato dos/das alunos (as) podemos destacar e relacionar ao que Freire (1996) diz “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Contextualizamos com eles o que realmente se tratava o texto, explanando aos poucos as ideias principais, articulando as informações e buscando quais reflexões e questionamentos eles/elas tinham sobre o conteúdo do texto. O momento trouxe um aprendizado mutuo, pois através dessa experiência prática tivemos espaço para mediar a discussão, ouvi-los e aprender com a partilha de opiniões.

Considerações Finais

A escola é um espaço que propicia o incentivo de reflexões de temas socialmente relevantes, como a violência contra mulher, Lei Maria da Penha, e ao

mesmo tempo é transformada em espaço democrático, produzindo reflexão crítica acerca de temas importantes que não são abordados atualmente nos componentes curriculares de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dentro da sala de aula, ou nos ambientes fora da escola, como na família. Mas que são fundamentais para a formação humana de adolescentes e jovens, na medida que são transformados eles e elas se tornam transformadores na sociedade.

Como na escola tem-se espaço para realização de atividades educativas a escolha da leitura como uma ferramenta metodológica capaz de envolver os alunos, foi favorecedora para se abordar uma temática que cada vez mais está ficando de fora de debates, questionamentos e reflexões escolares. Além de o momento propiciar uma grande interação entre todos (as) os envolvidos, favoreceu um intenso diálogo, partilha de opiniões, discussões e questionamentos.

Ao usar o tema "Violência Contra Mulher" de uma forma interdisciplinar e a leitura expositiva como metodologia foi desafiador, pois proporcionou aos estudantes uma aula dinâmica onde pudessem participar e apreender o conteúdo, para assim consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Tivemos um resultado positivo nas quatro turmas, com a participação dos/as estudante nos debates percebeu-se o olhar deles (as) sobre a própria Lei como instrumento de defesa dos direitos das mulheres e facilitou uma abertura ao diálogo, onde algumas alunas não tiveram receio relatar situações e experiências vivida sem casa.

Assim, a utilização desta temática conjuntamente com a leitura expositiva dialogada como ferramenta metodologia trouxe na experiência prática a autonomia de suas reflexões críticas que passarão do muro da escola, podendo reproduzir o conhecimento construído. Tendo um posicionamento diferente já que infelizmente ainda se reproduz muito a questão da dominação masculina em nossa sociedade.

Foi enriquecedor levar esse tema juntamente com a metodologia apresentada, quebrar um pouco com o tradicionalismo e com a ideia de que escola é um espaço onde se absorve conhecimentos e você só está ali para ouvir o que o professor tem a dizer. A maioria dos/as estudantes saíram da sala de aula desconstruídos/as não apenas sobre o tema abordado com a mediação da leitura, como também em perceber o espaço escolar como um lugar de construção de

identidades onde existe uma coletividade de histórias, conceitos, valores e opiniões que são permeados pela nossa cultura.

Por fim, a experiência no âmbito escolar nos desperta para uma reflexão a respeito dos desafios da prática de ensino, sobre o construir e formular novos métodos de ensino para tornar a ensino de Sociologia mais atrativo e estimulante aos alunos e o desenvolvimento de atividades lúdicas como método de ensino em Sociologia tem mobilizado um dinamismo positivo no processo de aprendizagem.

Referências

- BERGAMO, Mayza. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar-UNIVAR**. Mato Grosso, v. 2, n. 4, 2010.
- CALDEIRA, Myrian; VIZA, Bem-Hur; ZANELLO, Valesk. E-book, **Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Org. Amanda Kamanchek Lemos. [et al]- Brasília: TJDFT, 2017.
- COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) - Vol. 03 Núm. 03/2016. *In: Anais...*, CNFP e CEPFE, São Paulo, 2016.
- CHIERIGHINI, Aline. **Metodologias de ensino e aprendizagem: observação e reflexão**. Santa Catarina, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Eduardo. Aula expositiva dialogada. *In: Canal do Educador - Brasil Escola*, s/a. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-expositiva-dialogada.htm>>. Acesso em 03.09.2017
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2012.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 6. Ed., 2008.

NUNES, Teresa. As diferenças entre aulas expositivas e aulas dialogadas. *In: Pós Graduando*, 2012. Disponível em: <<http://posgraduando.com/as-diferencas-entre-aulas-expositivas-e-aulas-dialogadas/>> Acesso em: 04/09/2017.

Grupo 03 – Ensino de Sociologia e Escola de Tempo Integral: vicissitudes, experiências e perspectivas

Coordenação:

José Wilton de Freitas Ramos

Especialista em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio
Mestrando pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
Professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba

Maira Claudia Conde de Souza

Especialista em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio.
Professora de Sociologia e Coordenadora de área de Ciências Humanas na
Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEEDUC–SP)

Descrição

A expansão de escolas em tempo integral é um fenômeno que vem crescendo por todo o Brasil e previsto no Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014. Suas implantações em diferentes estados vêm sendo defendidas como políticas públicas e utilizadas na qualidade de propaganda como exemplo de façanha que propicia avanços na área educacional. De fato, esses avanços são evidenciados nas avaliações externas. No entanto, a repercussão que estamos acompanhando indica uma série de falhas que constantemente prejudicam estudantes, professores, disciplinas e escolas. Além disso, acompanhamos através dos diferentes modelos de tempo integral o avanço da iniciativa privada por meio da participação destes agentes na confecção de diretrizes, materiais e processos de avaliação de desempenho docente e escolar. O presente grupo enseja, a partir da interação com múltiplas experiências docentes, levantar e debater questões com foco na organização curricular, seus modelos pedagógicos e os impactos dos programas para o ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Integral. Políticas Públicas. Educação.

OS LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: transbordando os livros didáticos para o fazer sociológico nas escolas de tempo integral

Sergivano Antonio dos Santos

Colégio CEMA (Centro Educacional Maria Alice)

E-mail: sergivanosantos.cs@gmail.com

Resumo

O presente texto versa sobre os casos de violência física no espaço escolar para pensar o Ensino de Ciências Sociais/Sociologia na educação básica em tempo integral. O estudo se constitui num importante recurso a ser utilizado nas aulas de sociologia por transpor os livros didáticos, além de uma fonte documental a ser utilizado pelos professores e estudantes em pesquisas, um gerador de discussões em sala de aula. Esses aspectos devem ser considerados na organização curricular da escola.

Autores como: Moro (2006); Ratto (2007); Fonseca *et al.* (2014); Nascente *et al.* (2016), materializam um amplo debate que problematiza a função ou a finalidade dos livros de ocorrência nas escolas. Entretanto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância das narrativas que constam nos livros de ocorrências acerca dos casos de violência física para o Ensino das Ciências Sociais/Sociologia na educação básica de tempo integral. O problema de pesquisa a orientar essa discussão é: o que revelam as práticas de violência física nos registros dos livros de ocorrência de duas escolas públicas de Caruaru?

A temática foi desenvolvida, no ensino médio, a partir de uma pesquisa documental (registros dos livros de ocorrência) em dois estabelecimentos de ensino público estadual do município de Caruaru (PE), 2016-2017. Segundo teoriza Gil: “Para fins de pesquisa científica são considerados documentos [...] qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2012, p. 147). O procedimento metodológico empregado para análise das narrativas nos livros de ocorrências se ancora na análise do discurso

em sua vertente francesa (AD) alinhado a perspectiva metodológica de PÊCHEUX (1983; 1995).

Para efeito de análise foi substituído o nome das escolas pelas siglas Esc1 e Esc2. Para os estudantes, a letra E, em ambos, corresponde ao de estudante seguido da posição dele(a) na sequência das ocorrências, mais a letra a representar o gênero E1M e E2F.

Os registros retratam situações reais gerada pelos próprios alunos dentro do espaço escolar. Conforme exemplo a seguir: “A aluna E1F [...] estava sendo vítima da prática de *bullying*. Após sair da sala de aula, a aluna se deparou com os [...] alunos que mais uma vez voltaram a insultá-la. A mesma, de imediato, agrediu o aluno E2M [...]. O aluno E4M e E2M não reconhecem ser crime a ação proferida por eles (sic)”. O que nos chama a atenção, na fala do estudante, é o efeito de sentido de naturalização da prática do *bullying* que gerou a prática de violência física.

No enunciado a seguir: “O aluno [. . .] disse que [. . .] estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas [...] ficou se sentindo um fraco por ter chorado [. . .] (sic)”. O verbo humilhar e chorar indica, em parte, que o sujeito estar condicionado pelo contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade que o interpela e o orienta em suas ações. O que produz o efeito de sentido de que o choro não é parte constitutiva da identidade de um homem forte, mas de fraqueza.

A partir desses registros, os professores podem estimular o estudante a pensar sociologicamente as práticas de violência entre eles no espaço escolar. O que coaduna com as orientações da BNCC (2018) acerca das competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio e ao pensamento de Fernandes (1985) de que o ensino médio deve ser pensado para além de uma condição propedêutica ou como um rito de passagem para o ensino superior. Assim, o professor não só ensina sociologia para o exercício da cidadania e criticidade, mas, sobretudo, ensina a fazer sociologia (MERCKLÉ, 2014) a partir dessas informações, o que implica no uso de ferramentas analíticas e

metodologias específicas desse campo do saber (PCN, 2000) e a reorganização curricular com olhar interno.

Referências

FERNANDES, Florestan. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. Primeiro dossiê de ciências sociais. São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC, 1985.

FONSECA, Débora Cristina *et al.* Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 1, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – 5 reimpr. - São Paulo : Atlas, 2012.

MERCKLÉ, Pierre. As Ciências Sociais francesas diante das reformas do ensino. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 02, n. 03, 2014.

MORO, N. O.. "**livro preto**”: como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. Navegando na história da educação brasileira.: José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). 1. CD-ROM, ISBN: 85-7713-029-0, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. FONSECA, Débora Cristina. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** — Florianópolis, UFSC, 04-08 out/2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD- 69). *In: Por uma análise automática do discurso*: uma introdução a obra de Michel Pêcheux / organizadores. Francaise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.) — 3. ed. — Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1997.

RATTO, Ana L. S. **Disciplina, vigilância e pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>. Acesso em: mai/2017.

O ÓDIO À SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: chaves de interpretação

Fabício de Sousa Sampaio

Instituto Federal do Maranhão- Campus Araisos

E-mail: fabricio.sampaio@ifma.edu.br

Atualmente, na sociedade brasileira, presenciamos a disseminação de discursos negacionistas, anticientificistas, moralistas e neofascistas. Tais discursos inundam as redes sociais hegemônicas no país, atacando principalmente temáticas e sujeitos vinculados aos direitos humanos, às diversidades sociais, culturais, sexuais, religiosas, partidárias e à legitimidade e potência do pensamento crítico. Neste contexto, a disciplina Sociologia, por possibilitar o desenvolvimento crítico acerca das relações sociais contemporâneas pode, inclusive, suscitar o ódio. Assim, será que podemos identificar uma passagem da desconfiança ao ódio em relação à Sociologia no ensino médio? Que elementos constituintes do ensino de Sociologia podem ser identificados como alavancas para a disseminação deste ódio?

Esta pesquisa bibliográfica em andamento objetiva analisar a política de ódio direcionada ao ensino de Sociologia na educação básica tomando, como espaço social de argumentação teórica, a sociedade brasileira no contexto recente de sobrevivência curricular das discussões sociológicas em sala de aula, devido às reformulações exigidas pela atual BNCC; e proliferação de discursos anti-intelectuais, negacionistas, neofascistas e moralistas, capitaneados, principalmente, pelo movimento Escola Sem Partido¹ que, embora tenha sofrido derrotas recentes no Supremo Tribunal Federal, ainda existem projetos de lei em tramitação.

A intermitência curricular da Sociologia na educação básica está intrinsecamente relacionada com a potencialidade desta disciplina no tocante à

¹ Criado em 2004, apresenta-se como movimento e iniciativa de estudantes e pais contra a doutrinação político-ideológica das escolas brasileiras. Tem como objetivo visibilizar os fins políticos, ideológicos e partidários do ensino no país. Atua, através de um site, veiculando denúncias, ideias e atos de vigilância e criminalização contra ao que seus adeptos denominam “práticas de doutrinação” (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

conservação ou transformação das ordenações sociais. A desconfiança e o medo social podem ser alavancados por grupos sociais que almejam a instrumentalização dos saberes sociológicos na sustentação de seus privilégios. Quando a Sociologia escapa, em sua tarefa de crítica incessante, à colonização da classe dominante, que atualmente pode ser representada pela lógica neoliberal, ou quando aponta perspectivas de transformação social, ela passa a simbolizar um perigo para esta classe e, portanto, a sua legitimidade nos currículos escolares e universitários precisa ser incorporada primeiramente em uma atmosfera de desconfiança e pânico social, e posteriormente como alvo a ser eliminado através, por exemplo, de reformas e políticas educacionais, ou de políticas de ódio, como presenciamos no Brasil contemporâneo.

Um das razões da desconfiança e/ou da política de ódio contemporâneo contra o ensino de Sociologia na educação básica se deve ao fato de que a inexistência de “Ciências Sociais fortes” deixam os cidadãos “totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado” (LAHIRE, 2014, p.50).

O “Escola Sem Partido” ameaça a vivência social e a escola pública enquanto locus de formação humana cujos valores da liberdade, democracia e respeito à diversidade são balizares. 17. Ele possui um sentido político-ideológico autoritário que se mantém na criminalização do conhecimento histórico e da formação humana relevantes à classe trabalhadora e que se sustenta pelas atitudes de ódio e intolerância direcionadas aos movimentos sociais, notadamente das mulheres, negro(a)s e população LGBT (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Se outrora, as classes dominantes e os grupos conservadores e moralistas consideravam a Sociologia como uma ameaça no tocante à transformação social, desconstrução das estruturas sociais de dominação, violência e discriminação social, agora, com o avanço do negacionismo, fundamentalismo de mercado e religioso, anticientificismo e neofascismos, esta disciplina passa a ser considerada um inimigo comum a ser eliminado. E para tanto, os discursos de ódio,

notadamente veiculados pelas redes sociais e as políticas de delação, perseguição, insulto e criminalização docente, especialmente fomentadas nos arautos do Escola sem partido, constituem o que convencionamos chamar neste trabalho de política de ódio contemporâneo contra a Sociologia na educação básica.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil? *In*: CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. **Pensar a Educação em Revista**: Dossiê O ensino de Sociologia no Brasil. Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, vol.5, n. 4, dez.19/fev.20, 2020. Disponível em: < <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/>>. Acessado em: 01 mai. 2020.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso 07 set. 2020.

O NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Maria Clara Pereira dos Santos

Universidade Federal do Norte Fluminense (UNF)

E-mail: mclaraop@gmail.com

Este trabalho apresenta uma pesquisa que analisou a implementação do Novo Ensino Médio Integral com a oferta do Curso Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, em um Colégio Estadual, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro, a partir da atuação da pesquisadora na Disciplina de Sociologia, como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PIRP).

As análises foram realizadas a partir da Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à implementação do Novo Ensino Médio em Tempo Integral, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu mudanças na estruturação do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular e aumento da carga horária de ensino. Dito isso a pesquisa buscou compreender qual a perspectiva dos discentes acerca dessa mudança e, também, analisar as influências do neoliberalismo no campo educacional, tendo em vista o modelo de escola neoliberal proposto por Laval (2004). Dessa maneira, foi observado de que forma esta reforma está considerando as atuais demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, a partir da nova razão do mundo proposta por Dardot e Laval (2016).

A pesquisa se baseou em uma investigação empírica que se caracteriza por um estudo de caso que se utilizou do método qualitativo. Para tanto, foi utilizada a entrevista (semi- estruturada) realizada com os discentes, com o intuito de considerar as perspectivas e experiências individuais. Além disso, a pesquisa contou com a observação participante do ambiente escolar, das aulas de sociologia e das aulas do Curso Técnico oferecido. A base teórica da pesquisa foi feita por meio de uma revisão na literatura sobre o novo ensino médio e o que ele representa para a educação, afim de compreender como esta nova experiência se

mostra para a vida dos alunos. Para além disso, também contou com uma bibliografia que aborda a subjetividade neoliberal e o empreendedorismo de si, que foi encontrado nos discursos dos alunos.

A pesquisa foi realizada com os alunos do 1o ano do Ensino Médio matriculados no novo ensino médio a partir do ano de 2019, que foi o ano da realização da pesquisa. Foram entrevistados 19 alunos e foram ouvidos uma igualdade de cada sexo, a idade média foi de 16 anos e a maioria deles pertencem aos arredores da escola. Na análise do perfil racial constatou-se que 85% se autodeclararam negros, 10% brancos e 5% não souberam definir. Acerca do perfil socioeconômico encontrou-se pais com um baixo nível de escolaridade e com profissões de baixa remuneração.

Vale destacar que a implementação do Novo Ensino Médio nesta escola não retirou a sociologia do currículo, como previsto pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas nota-se que todas as disciplinas precisaram incorporar as ideias do Curso Técnico em Empreendedorismo em suas didáticas e ensinamentos. Dessa maneira, foi possível observar uma forte influência do que chama Foucault (2008) de capital humano, juntamente do neoliberalismo e da subjetividade neoliberal proposta por Dardot e Laval (2016) no ambiente escolar.

A partir deste novo modelo os alunos foram influenciados a se organizarem como equipes entre as turmas e foi notado uma certa concorrência nas atividades propostas, como uma feira de empreendedorismo realizada pelos alunos, neste caso a pesquisa se apoiou nas contribuições de Costa (2009) quando analisa como a cultura do empreendedorismo influencia no campo educacional, a partir de uma subjetividade que transforma os sujeitos em microempresas. Aliado a isso, foi observado uma nova disposição das carteiras em sala de aula, os alunos sentam em grupos de 3 a 5 em uma mesa redonda e com isso foi possível observar como esse modelo foi capaz de proporcionar momentos de solidariedade entre os discentes, mas também de competição entre eles.

É essencial ouvir a opinião dos alunos sobre o novo ensino médio tendo em vista que, como aponta Correa e Garcia (2019), a reforma foi aprovada de maneira impositiva e antidemocrática e que desconsidera os principais

movimentos que tem como pauta o Ensino Médio no Brasil, bem como os estudantes secundaristas. Desse modo, os alunos entrevistados, em sua maioria, reclamaram sobre a falta de professores e, também, sobre o aumento da carga horária. Acerca deste segundo ponto, eles alegam cansaço e falta de estrutura para eles permanecerem na escola por muito tempo e até descansar. Isso vai de encontro com Dantas (2019) que também traz preocupações com o aumento da carga horária aliada aos investimentos na educação.

Em contrapartida, muitos alunos relataram que o curso técnico oferecido e o novo ensino médio seria uma oportunidade, principalmente por ser gratuito. Diante disso, podemos observar uma certa responsabilização que acontece por uma sobrecarga moral que as pessoas impõem a si próprias. Brown (2019) aborda sobre essas questões e diz sobre a culpabilização que os sujeitos incorporam até pelas falhas do Estado. Aliado a isso, foi questionado acerca da perspectiva de futuro destes alunos e muitos se mostram bastantes flexíveis, conceito tratado por Sennet (1999) acerca de um indivíduo proativo e preparado para tudo.

A partir destes dados e do perfil dos alunos entrevistados pudemos notar a qual público está sendo direcionado este tipo de educação pautada, segundo Frigotto (2017), na lógica do mercado de trabalho. Com a pesquisa foi possível observar que a implementação do novo ensino médio no colégio analisado deixou várias lacunas no que tange a estrutura da escola para desenvolver o projeto. Dessa maneira, também foi observado, a partir da fala dos discentes, juntamente com as análises realizadas, que, de certa maneira, elas estão impregnadas do discurso neoliberal que perpassa nossas estruturas e se disseminam também na escola. Por fim, é observado como o capitalismo se reinventa e se intensifica, principalmente diante de reformas aprovadas por governos empresariais.

Referências

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. 2018. Disponível em: <<http://www.zazie.com.br/pequena-biblioteca-de-ensaios>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CORREA, Shirlei; GARCIA, Sandra. Novo Ensino Médio: quem conhece aprova! Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>>. Acesso em: 13 maio 2019.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. v. 34, n.2, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chirstian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DANTAS, Jéferson Silveira. O ensino médio em disputa e as implicações da BNCC para as áreas das Ciências Humanas. **Universidade e Sociedade**, n. 6. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1969232834.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

FOUCAULT. Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fortes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ENSINO DE SOCIOLOGIA: problematizações sociotécnicas no Ensino Médio Integrado

Raquel Folmer Corrêa

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

E-mail: raquel.correa@vacaria.ifrs.edu.br

Introdução

Apresento o relato de uma prática de problematização de temáticas sociotécnicas (o social e o técnico estão interligados) em sala de aula. O objetivo consiste em mobilizar docentes para a promoção de debates críticos entre discentes sobre conhecimentos e técnicas em seu cotidiano. As contribuições teóricas utilizadas são estudos sobre Sociologia escolar (BODART, 2019) e referenciais dos Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESCT) (LINSINGEN, 2007), em especial do campo da Sociologia da Tecnologia. A relevância dessa iniciativa encontra-se nas possibilidades de que, ao abordar produção de conhecimentos e problematizar as técnicas, novas questões surjam e possam vir a contribuir tanto para a Sociologia escolar quanto para os ESCT.

Procedimentos Metodológicos

A proposta didática sociotécnica foi realizada no campus Jaguari, do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), localizado a cerca de 400 km da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. No período em que a proposta foi executada, ano de 2018, o campus contava com dois cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (EMI).

Dentro das políticas de permanência e êxito do campus, destaco a oferta de moradia estudantil. A maioria das/os discentes de EMI permanece durante toda a semana no campus, com aulas nos períodos matutino e vespertino e que demonstram, em geral, envolvimento com as atividades pedagógicas mobilizadas pela escola.

A proposta foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2018, em aulas semanais de um período de 50 minutos, no componente curricular de Sociologia II, na turma do 2º ano do curso de EMI em Sistemas de Energia Renovável (SER). Do total de 26 discentes da turma apenas uma discente não residia no campus no ano. Dessas/es 26 discentes, 54% eram meninas e 46 % meninos. A faixa etária estava entre 16 e 18 anos de idade e apenas um discente era autodeclarado negro.

As atividades foram distribuídas em oito momentos, conforme descrito adiante. A turma se dividiu por afinidade em grupos com aproximadamente quatro discentes. Cada grupo teve entre 10 e 15 minutos para apresentação de seu trabalho final (projeto de Tecnologia Social - TS).

Objetivo geral e roteiro da proposta

- Mobilizar discentes para reflexão crítica sobre tecnologias no contexto da Sociologia escolar.

Roteiro:

1ª aula: considerações acerca do que foi discutido nas aulas anteriores sobre cidadania e redes sociais digitais. Mobilização de discentes para a questão inicial: “o que é (são) tecnologia(s) para ti?” Exibição de imagens sobre diferentes tipos de artefatos tecnológicos históricos.

2ª aula: audição da música “Mamãe no Face” (Zeca Baleiro, O disco do Ano, 2012). Discussão sobre a música e retomada da temática sociotécnica. Início da exposição dialogada sobre tecnologias do ponto de vista dos ESCT. Leitura e discussão de texto sobre tecnologias.

3ª aula: leitura da poesia “Habitar o tempo” (João Cabral de Melo Neto, Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003). Discussão e contextualização da poesia. Exibição do vídeo “O que é tecnologia, afinal?”, seguido de exercício de desnaturalização e estranhamento nas relações entre sentidos sobre tecnologias que circulam na turma, a música da aula anterior, a poesia e o vídeo.

4ª aula: aula expositiva e dialogada com levantamento das principais discussões das aulas anteriores, introdução da problematização do determinismo tecnológico e de perspectivas sobre TS.

5ª e 6ª aulas: orientações sobre a elaboração do projeto de TS para resolver um desafio sociotécnico relevante no cotidiano escolar. Divisão dos grupos. Pesquisas orientadas no laboratório de informática.

7ª e 8ª aulas: apresentações dos projetos de TS acompanhadas de discussões sobre os mesmos.

Os critérios considerados nas avaliações dos/as discentes contemplaram as reflexões e entendimentos dos/as mesmos/as sobre: o que e como tecnologias significam no dia a dia; TS como tema de relevância a discentes; possibilidades e limites de desenvolver TS na resolução de desafios sociotécnicos e relações entre questões sociotécnicas com princípios sociológicos de cidadania. A atribuição de notas ficou relacionada com a mobilização para os debates, o envolvimento com a pesquisa e a apresentação do projeto de TS.

Considerações finais

As discussões em sala de aula possibilitaram verificar posicionamentos críticos sobre tecnologias no discurso de diversas/os discentes desde o início das atividades. Os projetos de TS abordaram o desenvolvimento de, por exemplo: aplicativo para informar as principais notícias do campus, campanha educativa de descarte dos resíduos sólidos do campus, atividade educativa permanente contra homofobia e bullying e aplicativo com jogos educacionais de perguntas e respostas dos diferentes componentes curriculares escolares.

Em certa medida, foi possível identificar sentidos sobre tecnologias que circulavam entre discentes da turma, problematizar tais sentidos desde uma perspectiva sociológica e promover desenvolvimento de projetos contextualizados de TS que relacionaram tecnologias e cidadania. Contudo, a finalidade foi lançar questionamentos e não necessariamente buscar respostas simples à complexidade envolvida na abordagem de temas sociotécnicos na Sociologia escolar.

A realização da prática indicou que existem possibilidades de ações necessárias, embora não suficientes, de elaboração e execução de propostas didáticas críticas em relação a tecnologias, que incluam, também, docentes de diferentes áreas disciplinares e a coletividade escolar.

Referências

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, vol. 1, novembro de 2007.

A POUCA PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO CEARÁ

Newton Malveira Freire

Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: newton.freire@prof.ce.gov.br

Josenira Unias Ribeiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: joseniraunias@gmail.com

Fernanda de Lemos Rocha

Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: fernandalrocha@yahoo.com.br

Introdução

O desenvolvimento da política pública de implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no Ceará iniciou em 2016. A matriz curricular dessa categoria de escola é constituída por uma carga horária semanal mínima de 45 horas, contemplando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a parte diversificada totaliza 15h/a, das quais 5h são destinadas a projetos e 10h/a contemplam o que se denomina parte flexível, onde estão presentes os Componentes Eletivos, no sentido de atender aos diversos interesses dos estudantes.

Face ao exposto, o trabalho a seguir objetiva investigar porque a disciplina de Sociologia nas EEMTI, encontrando um ambiente favorável para assegurar sua presença em todas as séries dessa etapa escolar, aumentar a diversidade de conhecimentos presentes, ampliar a carga horária semanal, contrariando e andando na contra mão do que estabelece a Lei n. 13.415/2017, a respectiva disciplina ao invés de se desenvolver, ela aparece de forma incipiente e quase inexistente no currículo.

Nas páginas sucessivas, discorreremos brevemente sobre o encadeamento metodológico pelo qual passou esse trabalho, abordando algumas questões pertinentes ao ensino da Sociologia nas EEMTI do estado do Ceará, problematizando uma eventual falta de visibilidade que a Sociologia assume

nesta nova configuração curricular, e, por outro lado, apresentaremos experiências que se mostraram significativas com a área de ensino, atuando no cumprimento de seu papel como instrumento de educação.

Metodologia

Para realização do respectivo estudo, adotamos a pesquisa do tipo exploratória de natureza qualitativa, por entender que ela também corresponde uma prática formativa (SAMPIERI, 2013). Sendo assim, nosso percurso metodológico foi dividido em dois momentos: o primeiro de caráter documental/bibliográfico e o segundo marcado pela aplicação de entrevistas online, organizadas no Google Forms e disponibilizado via link de acesso em plataformas de mensagem de texto para os professores que lecionam Sociologia lotados em duas EEMTI da capital cearense.

Desenvolvimento

O cenário da Reforma do Ensino Médio no Brasil mostra uma pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, como destaca Krawczyk e Ferretti, (2017), pois não se tem uma definição de como a escola distribuirá a Sociologia na carga horária das três séries, modificando assim a lei que garantia a obrigatoriedade (Lei Federal No 11.648 de 02/06/2018). Portanto, incluir a disciplina nos componentes eletivos dentro das escolas de tempo integral no Ceará, é uma excelente alternativa para que ela continue presente no currículo da Educação Básica e se fortaleça.

Contudo, o que percebemos é que essa amplitude esperada que a Sociologia poderia alcançar não aconteceu. No Ceará existem programas e projetos, que viabilizam o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos associados à disciplina de Sociologia, no entanto, nenhum deles possui o potencial que as EEMTI teria de fortalecer, a exemplo, triplicar sua carga horária de aulas, garantindo a professores e educandos um tempo maior de estudos, para as reflexões sobre diversos aspectos da sociedade, muitas vezes esquecidos no espaço em que passam grande parte de seu tempo durante o dia.

Conforme percebemos na pesquisa, um dos estabelecimentos ensino, quando em 2016 teve seu tempo ampliado, passou a ofertar disciplinas eletivas aos seus alunos, como forma de aproveitar esse tempo de duas horas a mais de estudos sociológicos. Uma das disciplinas intitulada de "A Sociologia vai ao Cinema" a partir da utilização de diversos recursos audiovisuais, conseguiu fazer com que escola entrasse em contato com a cultura, da simples a mais elevada, como argumenta Napolitano (2003). A outra disciplina de Sociologia, denominada de - "Rolê Urbano: percursos etnográficos" - tinha suas aulas realizadas durante os passeios, estudos específicos e discussões acerca de cada local visitado, realizando sempre que possível, conexões entre o passado e a contemporaneidade.

O que constatamos em outro locus da nossa investigação empírica, onde a mudança para escola de tempo integral aconteceu em 2019, e há 04 (quatro) semestres oferta eletivas, até o momento não teve nenhuma que contemplasse a disciplina de Sociologia. Nesta escola não há professores formados na área, nem para lecionar na base comum das áreas de conhecimento. O que pode caracterizar uma forte problemática existente nas escolas de Fortaleza.

Partindo dessa premissa, Leal (2015) destaca sobre a necessidade de termos docentes formados(as) na área dando aulas nas escolas, tendo em vista que são produtores(as) de conhecimentos e que o saber emerge da prática profissional. Quando o(a) professor(a) prepara, estuda e conhece os conteúdos, a aula será muito mais proveitosa, pois conseguirá em muitas vezes sensibilizar os(as) alunos(as) para inúmeras questões sociais, além de propiciar com segurança várias dinâmicas para a sala de aula que sejam pertinentes a sua metodologia.

Notamos, portanto, que para estes componentes eletivos possam ter conteúdos sobre Sociologia é muito importante que tenham profissionais formados na área, para que se construam abordagem científica dos assuntos e leve o aluno ao "estranhamento e desnaturalização", como defende Moraes (2010).

Conclusões

Os dados relacionados a esse estudo permitiram verificar que a possibilidade de ampliação do componente curricular de Sociologia, na parte flexível do currículo das EEMTI, concernente aos componentes eletivos, passa por algumas limitações no tocante às abordagens teórico-metodológicas dessa ciência, sobretudo, apresentam uma considerável defasagem quanto aos referenciais teóricos da disciplina, dando a ideia de que os componentes eletivos sejam ou funcionem apenas como extensão do currículo prescrito nos livros didáticos. Essas constatações implicam em pertinentes indagações acerca da pouca visibilidade e reconhecimento da Sociologia enquanto ciência no contexto escolar da educação básica.

Referências

CEARÁ. **Catálogo de Componentes Eletivos para o ano de 2020**. SEDUC, Fortaleza, 2020.

CEARÁ. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Coordenadoria de Educação em Tempo Integral – COETI. Secretária de Educação do Ceará. Fortaleza, 2020.

KRAWCZYK, Nora e Ferretti, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>>. Acesso em 10 de set de 2020.

LEAL, Saionara *et al.* Saberes Docentes para o Ensino de Sociologia nas Escolas do Distrito Federal: Reflexões sobre a Formação dos Licenciados em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. *In*: HANDFAS, Anita; POLESSA, Maçaira Julia; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). **Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia: Instituições, Práticas e Percepções**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In*: BRASIL. **Sociologia: ensino médio/Coordenação** Amaury César Moraes. 304 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia da pesquisa.** 5^a ed. Porto Alegre (RS): AMGH, 2013.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES EM IDADE ESCOLAR

Pedro Henrique Alexandre de Araújo

Universidade Estadual do Ceará
E-mail: pedro.araaujo13@gmail.com

Jaci Oliveira Marques

Universidade Federal do Ceará
E-mail: jaciomarques@gmail.com

Introdução

A partir da inserção no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco (EEEMTI CCB), localizada na capital cearense, tentou-se compreender e sistematizar a dinâmica escolar em suas muitas faces. Através das observações se deu o que é o busílis deste trabalho: o que pensam os estudantes sobre a reforma do ensino médio?

Para apreender as perspectivas dos estudantes, elaborou uma atividade de discussão sobre a reforma ocorreu em três momentos: primeiro, realizou-se duas entrevistas com dois grupos de alunos separados a partir das semelhanças entre os discursos, sejam esses discursos imbuídos por perspectivas progressistas e/ou por perspectivas conservadoras. Nesse momento eles foram interpelados sobre a Reforma do Ensino Médio, autonomia escolar, ensino de sociologia e estudo de temáticas referentes a área; posteriormente, ocorreu uma roda de diálogo com todos os estudantes anteriormente entrevistados, a partir dos mesmos temas propostos desde os diálogos iniciais.

Metodologia

O trabalho em questão é resultado da revisão bibliográfica e análise teórica acerca da Lei Federal 13.415/17 que propõe a reformar curricular do ensino médio público brasileiro. Além disso, utilizou-se enquanto técnica de coleta de dados grupos

de discussões na escola supracitada, em que o mediador lançava perguntas geradoras de discussão entre os estudantes, podendo analisar seus discursos como constructos coletivos, podendo estes ser públicos ou ocultos (SCOTT, 2013).

Desenvolvimento

Na busca por interpretar o que é dito e o que não é dito, iniciamos, assim, os diálogos com os jovens na expectativa de fazer uma análise discursiva sobre a reforma do ensino médio e o ensino de sociologia e pudemos verificar que a percepção deles sobre estes assuntos não é unívoca. Ela é vivenciada, compreendida e representada de diferentes formas por díspares atores sociais.

Para orientar a discussão com os estudantes, foi elaborado um tópico-guia com seleção de alguns temas a fim de encorajá-los a envolver-se na atividade (WELLER, 2006). A partir disso, construímos um tópico-guia com as seguintes perguntas: Vocês têm conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio implementada a partir da lei 13.415/17? Vocês acreditam que a reforma pode prejudicar a autonomia escolar? De que maneira a reforma pode afetar o ensino de sociologia? Como vocês avaliam a importância de temáticas como gênero e sexualidade, feminismo e racismo abordado pela sociologia?

Verificamos, assim, que a fala de um adolescente incentivava a do outro e que, enquanto um se identificava com as temáticas e acrescentava detalhes ao depoimento alheio, outro podia discordar e se sentia à vontade para questionar seu par, apontar-lhe situações e discordar dele. Desse modo, as comunicações dos integrantes do grupo de discussão passaram a ser o principal motivador das conversas, na medida em que um comentário fomentava outro.

O diálogo realizado com os estudantes evidencia a postura crítica em face ao caráter excludente e elitista do Ensino Médio brasileiro. Embora a Reforma tenha pretensão de atender as demandas dos estudantes com uma educação mais “adequada” aos mesmos, na verdade, ela comprova o verdadeiro desconhecimento de suas experiências e anseios. A Lei não leva em questão as transformações

socioculturais perpetrada no bojo da nossa sociedade. Os jovens estudantes das escolas públicas não são os mesmo de 20 ou 30 anos atrás.

Conclusão

A chave deste trabalho está na pergunta de partida que o motivou: O que os estudantes da Escola Castelo Branco compreendem da Reforma do Ensino Médio? Tal questionamento guiou do traçado metodológico até as conclusões obtidas. Por meio do direcionamento gerado por essa pergunta, realizou-se a pesquisa cujos dados aqui apresentamos baseada nas formulações teóricas de James Scotts sobre os discursos públicos e ocultos, entendendo que a compreensão de um discurso só pode ser realizada por intermédio de um espaço onde eles circulem e se cruzem.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: Dualidade, Diferenciação e Desigualdade Social. **Cadernos de Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão**, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

DAYRELL, J. T. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acessado em 12 de set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Revista eletrônica em educação de Belo Horizonte**, 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>>. Acessado em 14 set. 2019.

SCOTT, J. C. **A Dominação e a Arte da Resistência**: discursos ocultos. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista eletrônica da Faculdade de Educação da UNB**, 2006. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf> > Acessado em 10 de set. 2019.

A REALIDADE DOS JOVENS TRABALHADORES DA CONFECÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TORITAMA/PE

Fabiano José de Andrade

Rede Estadual de Pernambuco

E-mail: fabiano122@hotmail.com

A experiência docente na rede pública de ensino na cidade de Toritama, no agreste de Pernambuco é o ponto de partida do presente estudo que, por sua vez, é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla que resultou numa dissertação de mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande. Toritama é um município que fica a 170 km de Recife e foi fundada em 1953, sempre teve forte vocação industrial, inicialmente pela fabricação de calçados que marcou as duas primeiras décadas de emancipação e, em seguida, pela produção de roupas com destaque para a confecção de jeans, que surgiu no início dos anos 1980 quando as fábricas de calçado não resistiram à concorrência das grandes marcas.

O termo *sulanca* era inicialmente utilizado de forma pejorativa por se tratar de roupas simples e sem etiqueta, “as peças produzidas eram destinadas às populações mais pobres e tinham como principal atrativo os preços baixos” (OLIVEIRA, 2013, p. 238) mas, a qualificação da produção nos últimos anos e o preço acessível acabou projetando Toritama nacionalmente como a “Capital do Jeans”. Segundo ESTEVES (2020), a cidade é responsável por 16% da produção nacional de jeans, o que absorve a maior parte da mão de obra da cidade quase sempre de maneira informal. Aliás, a informalidade é uma das características mais marcantes desta cadeia produtiva como mostra os estudos de HELENO (2013), FUNDAJ (2008) e BRAGA (2019).

O motor da economia da Capital do Jeans gira em torno da confecção e decorrente disso, vários outros aspectos da vida social, cultural e política sofrem influência desta atividade. No âmbito da experiência escolar dos jovens do ensino médio há uma tensão entre a necessidade de cumprir com os deveres escolares e dar conta, ao mesmo tempo, de trabalhar e gerar a própria renda. Conciliar trabalho e estudo quase sempre é algo problemático para eles porque: 1º a

produção de jeans é volumosa e acontece num ritmo muito acelerado exigindo jornadas extensas; 2º há quase sempre o acúmulo de várias funções dentro das etapas de produção, por exemplo, muitos jovens são costureiros/as, ajudam no aprontamento e ainda vão comercializar, 3º o núcleo desse trabalho é familiar, ou seja, em muitos casos o patrão é algum parente próximo.

Mesmo consideradas as dificuldades de definir um perfil socioeconômico mais ou menos homogêneo desses jovens, o modo como Souza (2012) constrói o conceito de batalhadores destacando a forma como “adentraram o mercado de consumo por esforço próprio” (SOUZA, 2012, p 20), caracterizados, também, pela atividade que desenvolvem na cidade, como uma “classe incluída no sistema econômico, como produtora de bens e serviços valorizados, ou como consumidora crescente de bens duráveis e serviços que antes eram privilégio das classes média e alta” (SOUZA, 2012, p. 26), além da ênfase dada ao peso do capital familiar no processo de reprodução social desta mesma classe, são aspectos comuns à grande parte destes estudantes/trabalhadores.

A pesquisa foi realizada através de um questionário com 60 jovens do 1º, 2º e 3º anos da Escola Estelita Timóteo, Toritama, que estão inseridos em alguma das etapas da produção de jeans. Dentro de um perfil geral estes jovens tem entre 15 e 18 anos, são solteiros e residentes na área urbana, estudaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e se inseriram na atividade da confecção por meio da família. Nos grupos focais que foram realizados com estes mesmos jovens ficou evidente a dificuldade de conciliar o trabalho com estudo e o interesse de 76,6% deles de seguir para o Ensino Superior, apesar das dificuldades impostas no Ensino Médio: “A necessidade do trabalho se impõe desde cedo, paralelamente ao estudo, o qual deixa de ser percebido como atividade principal e única responsabilidade dos mais jovens como na “verdadeira” e privilegiada classe média”. (SOUZA, 2012, p. 51).

Esse conflito ficou claro após a implementação da política de Educação Integral de Pernambuco em 2008. Com a determinação do Governo do Estado de que toda cidade deveria ter pelo menos uma Escola Integral, Toritama vivenciou uma realidade peculiar pelo fato de existirem apenas duas escolas de ensino

médio na cidade ficando uma regular (a Estelita Timóteo, campo da pesquisa) e outra integral, no caso, a Protázio Soares.

Em 2012, a Escola Protázio Soares entrou no Programa passando a exigir dos seus alunos a permanência de dois turnos (manhã e tarde). A Estelita Timóteo passou a ser a única em horário regular, ou seja, os estudantes cumpririam apenas um turno sendo manhã, tarde ou noite.

Tal determinação da Secretaria de Educação provoca uma constante fuga da escola que é integral para a escola que é regular e o principal argumento dos estudantes é que, passando mais tempo na escola o jovem terá menos tempo para o trabalho. Se for familiar, prejudica a produção, se não for, torna-se difícil o emprego pois os empresários rejeitam. Para evitar a debandada da escola Integral a própria Secretaria de forma arbitrária, impede que os pais escolham onde vão matricular seus filhos, o que gera aflição no âmbito das famílias mais carentes porque o estudo integral é incompatível com a necessidade de trabalhar.

Podemos supor, a partir dessa problematização, que há um esforço por parte dos estudantes em permanecer nas escolas com o apoio de suas famílias e forçar o ajuste de tempo com o trabalho, daí a preferência pela escola que exige menor carga horária, ou seja, a regular, no caso, a Estelita Timóteo que exige um turno, e não a integral, no caso a Protázio Soares que exige dois. Mas, como a Política de Educação Integral não permite aos estudantes que não possuem distorção idade-série escolher a escola regular com o objetivo de conciliar estudo e trabalho, tal política acaba por incentivar a evasão ao invés de preparar o jovem “para o trabalho e a cidadania” (CARNEIRO, 2015. P. 420).

Referências

BRAGA, B. M. **O informal como tecido social:** os arranjos econômicos, sociais e laborais que constituem o agreste das confecções/Pernambuco/Brasil. João Pessoa: UFPB, 2019.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ESTEVEVES, E. No agreste, 2º maior polo têxtil do país resiste à crise, mas precisa se reinventar. **Leijá**. [S. l.], [S. n.], 2019. Disponível em: <http://especiais.leiaja.com/descosturandoacrise/materia4.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FUNDAJ. **O Polo de confecções de Toritama**: Análise das relações de trabalho e da informalidade. Relatório de pesquisa. Recife, dezembro de 2008.

HELENO, E. A. **Configurações do trabalho a domicílio nas confecções de roupas de jeans no município de Toritama-PE**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7309?locale=pt_BR. Acesso em: 21 mar. 2020.

OLIVEIRA, R. V. O Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco: elementos para uma visão panorâmica. *In*: OLIVEIRA, R. V.; SANTANA, M. A. **Trabalho em Territórios Produtivos Reconfigurados no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: UFMG, 2012.

Grupo 04 – A Formação Docente em Ciências Sociais no Brasil: experiências, desafios e perspectivas

Coordenação:

Bruno José Rodrigues Durães

Doutor em Ciências Sociais (UNICAMP)

Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Elias Evangelista Gomes

Doutor em Educação (USP)

Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Descrição

Os cursos de licenciatura têm passado, desde 2015, por reforma curricular, visando ao atendimento das novas diretrizes para a formação docente no Brasil. Para integração entre universidade e sociedade, diversas instituições têm implantado a curricularização da extensão. Recentemente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alterou o seu formato e foi implementado também o Programa Residência Pedagógica, que carecem de análises sobre suas contribuições na formação para o ensino de Sociologia na escola. Além disso, a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019 impactaram o trabalho docente na educação básica e geraram questões como a formação por áreas de conhecimento e a redução da carga horária da Sociologia na Escola. Assim, este grupo pretende acolher trabalhos que tenham como foco aspectos relacionados aos desafios dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, bem como às experiências dos estágios, dos projetos de extensão, da prática como componente curricular, do PIBID, da Residência Pedagógica, da formação continuada e das articulações entre a universidade, escola e movimentos sociais em respostas ao contexto de retrocessos que afetam a educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura em Ciências Sociais. Prática de Ensino. Sociologia. Estágio Curricular.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: um estudo de caso

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: gustavograma97@gmail.com

Marili Peres Junqueira

Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: marili.junqueira@gmail.com

A história das Ciências Sociais enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica brasileira é uma história de intermitência (MORAES, 2011). Devido aos inúmeros processos e disputas de ordem político-institucional acerca da presença dessa disciplina neste nível educacional desde o século XIX, tem-se um cenário particular com relação à formação de professores, delimitação de conteúdos, produção científico-didática e determinação da própria identidade das Ciências Sociais no Ensino Médio. Tendo em vista tais condições históricas de efetivação da prática profissional docente deste campo na Educação Básica e da legitimação da disciplina, faz-se necessário uma investigação empírica sobre os modos objetivos da formação de professores em Ciências Sociais no Brasil, visando a determinação de seus sentidos e propósitos correntes, bem como a delimitação de novas possibilidades de seu exercício.

Porém, analisar, sob o ponto de vista sociológico, as distintas condições sociais da formação desta categoria docente, significa empreender uma complexa tarefa investigativa que deverá abarcar uma multiplicidade de variáveis. Os processos históricos de formação da disciplina na Educação Básica, as origens sociais dos docentes, a trajetória acadêmica dos mesmos acerca da pesquisa, ensino e extensão, a estrutura dos cursos de graduação que formam tais profissionais, a participação em programas institucionais de iniciação à docência e à formação continuada formam parte de uma complexa rede de processos e esferas sociais que influem sobre a formação docente em Ciências Sociais, e, conseqüentemente, na prática pedagógico-teórica desses profissionais nas instituições de ensino.

Para além dessas determinações, busca-se no presente trabalho a investigação das condições sócio-institucionais locais, mais precisamente da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em relação à formação dos professores de Ciências Sociais dessa região. Seguindo as proposições de Oliveira e Oliveira (2017, p. 30) acerca da necessidade do desenvolvimento sistemático de investigações acerca das histórias e práticas locais do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, procura-se aqui evidenciar as particularidades e recorrências em relação aos processos gerais de institucionalização e prática docente deste campo no espaço sócio geográfico delimitado.

Abordar a formação de professores de Ciências Sociais em Uberlândia significa também tratar de um caso-limite, no que refere-se ao ensino desta disciplina na Educação Básica brasileira. Tanto por compor um dos primeiros estados a reintroduzir a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica nos anos finais da década de 1980 (JINKINGS, 2017, p. 46), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) inserir com antecedência, em relação à demais universidades federais, os conteúdos das Ciências Sociais enquanto obrigatórios nos exames vestibulares (GUIMARÃES, 2004, p. 192-193), quanto pelo alto número de docentes de Ciências Sociais do Ensino Médio desse município serem, de fato, graduados e licenciados na área de atuação, configuram o presente objeto como tema privilegiado de investigação.

A presente pesquisa compõe uma das seções da dissertação de mestrado em andamento do primeiro autor, com orientação da segunda autora, pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFU. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de ordem quantitativa e qualitativa, cujo o uso justifica-se pelas múltiplas particularidades do objeto em questão (BECKER, 1999, p. 15), envolvendo tanto indicadores estatísticos acerca do perfil docente quanto relatos individuais de experiência durante a formação profissional de docência em Ciências Sociais.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, o recolhimento dos dados dá-se no momento da redação deste resumo, cujos resultados sistematizados e analisados encontrar-se-ão finalizados até o segundo semestre de 2020. O

componente quantitativo da pesquisa, visando a construção de um perfil geral dos professores de Ciências Sociais do Ensino Médio de Uberlândia, é construído a partir de um questionário online enviado aos sujeitos dessa categoria. A partir de tal instrumento busca-se levantar informações gerais acerca da idade, escolaridade dos pais, situação de moradia, número de filhos, sexo entre outras variáveis sobre um universo delimitado, visando a delimitação de características gerais dos professores dessa região. Já o segmento qualitativo da análise fundamentar-se-á pela realização de entrevistas semiestruturadas acerca da trajetória destes professores na universidade, as condições de trabalho, os sentidos da docência entre outros indicadores empíricos da realidade (ABRAMO, 1979, p. 65) de sua formação e prática profissional.

A construção de uma base de dados de ordem quantitativa e outra qualitativa permitirá a construção de um quadro analítico acerca de processos gerais que definem o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica da região. A comparação de dados de ordens distintas visa também cumprir os requisitos metodológicos de validade científica das inferências a serem feitas, cujas informações qualitativas servirão de base explicativa aprofundada para os perfis amplos construídos pela pesquisa quantitativa (RICHARDSON, 1985, p. 46).

Desse modo, tendo em vista as particularidades do objeto tratado, a presente pesquisa, de ordem quantitativa e qualitativa, visa construir tanto um perfil dos docentes de Ciências Sociais do Ensino Médio de Uberlândia, quanto investigar os processos comuns que perpassam a formação profissional desses agentes. Procura-se, de forma geral, realizar uma análise empírica das condições sociais da prática docente dessa disciplina na Educação Básica da região delimitada, visando a delimitação de novas possibilidades objetivas para um modelo de Ensino de Ciências Sociais mais reflexivo e desnaturalizador.

Referências

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359 -382, dez. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. Os processos de institucionalização da sociologia na Escola secundária (1890 – 1971). *In:* GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume Editoria, 2017.

JINKINGS, Nise. Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972 – 1995). *In:* GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume Editoria, 2017.

GUIMARÃES, Elisabeth. Sociologia no Vestibular: Experiência da Universidade Federal de Uberlândia. *In:* CARVALHO, Lejeune (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ABRAMO, Perseu. Pesquisa Em Ciências Sociais. *In:* HIRANO, Sedi (org.). **Pesquisa Social: Projeto E Planejamento**. São Paulo: T. A. Queiorz, 1979.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social: Métodos E Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PERCEBIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Michely Alvarenga de Amorim

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: michelyalvarenga.ma@gmail.com

Introdução

Apesar da grande carga teórica estudada no ambiente acadêmico a respeito de práticas pedagógicas inovadoras, a ausência de práxis revolucionária torna a educação libertária uma utopia. Para transformar o sistema educacional é fundamental que os docentes além de repensar suas metodologias fomentem a transgressão às práticas tradicionais impostas.

Tencionando a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que alia teoria e prática na formação de licenciandos e se destaca enquanto política pública de formação continuada de professores, esse trabalho motiva algumas vivências na iniciação à docência de Ciências Sociais em 2018/2019, que se propôs a levar a análise, realizada por Bell Hooks (2013), do contexto universitário para o ensino médio e, refletir sobre aspectos que inviabilizam a consolidação da educação como prática da liberdade.

Metodologia

Inspiradas por intelectuais que elaboraram sobre a pedagogia crítica, como Paulo Freire e Bell Hooks, e tendo o PIBID como oportunidade de formação, de incentivo e suporte para docentes e licenciandos (re)construírem os sentidos da prática, eu e mais sete colegas atuamos por pouco mais de um complicado semestre nas aulas de Sociologia do Centro Educacional 104 do Recanto das Emas (CEd 104), instituição localizada na região administrativa do Distrito Federal que, não obstante da maioria das escolas do país, perpetua a educação bancária.

Desenvolvimento

O desenvolvimento da educação problematizadora, dialógica e libertadora mexe com estruturas e por vezes parece impossível mediante o “projeto de crise” da educação brasileira que desvaloriza não apenas os docentes, com péssimas remunerações e condições para o exercício da profissão, mas também os discentes. Devido ao histórico escravocrata comum, nos aproximamos do contexto educacional norte americano exposto por bell hooks (2004), no qual “preparados para se manterem membros permanentes de uma subclasse, (...) homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido alvos da deseducação”.

A maioria dos estudantes do CEd 104 - e de grande parte das escolas públicas do Brasil – se enquadram neste grupo, marcados por classe e raça, constantemente têm seus direitos negados, inclusive à educação, compõem o ensino médio com níveis de leitura e escrita muito básicos. Mediante essa socialização que estigmatiza negros para o trabalho físico e desvaloriza o pensar, os estudantes desconsideram a educação como uma alternativa de sucesso e poucos projetam a inserção na universidade pública e, conseqüentemente, terão menores perspectivas de emprego.

Os docentes, embora conscientes dessas questões sistêmicas, se mantêm desinteressados em consumir mais tempo e dedicação para desenvolver estratégias que alcancem esses jovens, conservando estigmas dentro da sala de aula. Repetidamente durante o programa propusemos projetos para dinamizar as aulas expositivo-explicativas que, quando muito, atingiam metade da turma. Elaboraões de planos de aula e dinâmicas que permitiam incluir o estudante ativamente eram sempre invalidadas pelo supervisor, não apenas pela intensificação do trabalho docente, uma vez que motivava a participação de toda a turma, mas também pelo real intuito das aulas.

Mesmo que acreditemos num ensino de Sociologia que promova alterações sistêmicas e seja questionador das estruturas, o supervisor se mantinha convicto de que a disciplina deveria ensinar teoria sociológica clássica, aspirando aprovações nos exames de ensino superior. E aqui, levando em conta também minha experiência

como secundarista, cabe o questionamento de que educação as Ciências Sociais estão promovendo. Salientando a importância dos clássicos na constituição da disciplina e para reflexões tão atuais, é fundamental refletir se queremos formar cidadãos conscientes, capazes de pensar e transformar seu meio ou apenas fazê-los reproduzir conceitos de solidariedade orgânica e mecânica, por exemplo.

As aulas com o supervisor que acompanhamos durante cerca de seis meses seguiam o estilo bancário e, muitas vezes expunha a face do autoritarismo. Durante as aulas só o professor falava e, caso algum estudante se contrapusesse às ideias apresentadas, era repreendido. Ao fim, era necessário que o estudante fosse capaz de responder questões reproduzindo o que havia sido dito. As notas, geralmente até a segunda casa decimal, eram relativas à capacidade de reproduzir fielmente o que havia sido tratado.

Pensando essa lógica aprovativa, temos também a avaliação como outro desafio estrutural que Perrenoud (1999) considera central nas relações sistêmicas educacionais. Sua análise sobre notas escolares cabe perfeitamente na experiência no CEd 104, onde as avaliações eram rígidas, embora sem padrões de correção, não apresentavam resultados concretos e não eram passíveis de alteração. Mesmo demonstrando vasto repertório nas batalhas de rimas durante os intervalos, a atividade cultural não é vista como produção de saber pelo supervisor, que ignora o universo temático e as possibilidades de ensino que transcendem o sistema tanto criticado por todos nós formandos e cientistas sociais.

Conclusões

As repressões e o conservadorismo minaram nossos projetos e a melhor alternativa em certo ponto foi a mudança de instituição. Em 2019 tivemos um aproveitamento incrível com o professor Rodolfo Godoi no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, mas a experiência no CEd 104, em 2018, demonstrou a dura realidade da prática de ensino aplicada não só às Ciências Sociais no ensino médio.

As Ciências Sociais como disciplina que estuda sociedades têm papel fundamental de repensar e ousar tentar transformar as estruturas. A aula de

Sociologia deve(ria), mais do que as outras, ser o ambiente em que os jovens em formação têm voz, e se reconhecem como sujeitos ativos da história. Mas esse espaço onde compreenderiam as formas de opressão de um sistema tão desigual, segue se mostrando o local onde as repressões se perpetuam.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Escolarizando Homens Negros. (2004). Revista **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.23 n.3, p. 677-689, dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**, São. Paulo: Editora Leya, 2017.

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO DISTRITO FEDERAL: o que pensam os alunos?

Marcelo Pinheiro Cigales
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

Doralice Pereira de Assis
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: doralice.assis@hotmail.com

Lucas Sales de Figueredo
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: lsales490@gmail.com

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida junto ao Projeto de Extensão "Acompanhamento e análise do novo Ensino Médio no Distrito Federal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" com financiamento via edital de extensão do Decanato de Extensão (DEX/UnB/2020/1). O projeto tem por objetivo fazer o acompanhamento nas escolas-piloto do Distrito Federal através da aplicação de entrevistas e questionários com professores, alunos e gestores das escolas, a fim de proporcionar uma análise sociológica sobre o processo de mudança curricular distrital diante da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular de 2018.

O projeto é vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq "Observatório da Educação e do Novo Ensino Médio" e tem vigência durante o ano de 2020. Neste trabalho destacamos: a) o contexto de elaboração do projeto de extensão; b) as atividades formativas entre professores e estudantes da UnB; e, c) a aplicação de questionário com os estudantes do 1o ano da Escola Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas, localizada no Distrito Federal. A partir da apresentação dos dados problematizamos aspectos relacionados à implementação do novo currículo do Ensino Médio no DF, as expectativas dos

alunos em relação a esse novo formato curricular e os principais desafios imposto pelo Ensino Remoto.

Metodologia

Os trabalhos do projeto de extensão tiveram início em março de 2020, através de videoconferência entre as áreas que englobam o Observatório da Educação e do Novo Ensino Médio (Matemática, Física, Letras, Educação, Sociologia e Antropologia). Houve a integração entre estudantes dos diversos cursos para a discussão inicial de textos sobre a Reforma do Ensino Médio, a Interdisciplinaridade, a Etnografia em espaços escolares, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, entre outras temáticas. Definiu-se que todas as atividades do ano letivo de 2020 seriam realizadas de forma virtual, tendo em vista o isolamento social recomendado pelos agentes sanitários e imposto pela Covid19.

Após a leitura e discussão dos textos, houve a mobilização dos coordenadores para participar de reuniões com as equipes gestoras das escolas-piloto do novo currículo do Ensino Médio no Distrito Federal. Também iniciamos a divulgação de um questionário eletrônico criado a partir do Google Forms® para ser enviado aos estudantes do primeiro ano do ensino médio que estão vivenciando a nova estrutura curricular. Neste resumo, descrevemos as respostas dos alunos da Escola Centro de Ensino Médio 804, localizada no Recanto das Emas no Distrito Federal. Destaca-se que este é um projeto voltado à análise do currículo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Desenvolvimento

Neste trabalho descreveremos os dados referentes a 79 respostas obtidas através do Google Forms® entre os meses de julho e agosto de 2020. O questionário foi dividido em três blocos: a) informações pessoais e domiciliares; b) conhecimento sobre a nova estrutura curricular do ensino médio; c) vivências e perspectivas sobre ensino remoto. Abaixo segue a descrição dos dados levantados:

No que se refere às informações pessoais, constatamos que a grande parcela dos estudantes (86,6%) estão na faixa etária dos 15 e 16 anos. Nesse mesmo sentido, também observamos que as pessoas que se identificam como pardas são a maioria (59,9%), seguidos dos brancos (24%) e pretos (15,2%). Além disso, também são a maioria as estudantes que se identificam com o gênero feminino, compondo cerca de 72,1% da amostra.

Quanto às informações domiciliares, verificamos que 86% dos estudantes residem no Recanto das Emas, ao passo que os demais, com exceção de um único estudante, moram em regiões vizinhas. Ainda nessa linha, cerca de 76% dos estudantes alegaram que, contando com eles, moram com quatro (04) ou mais pessoas.

Para as questões sobre o conhecimento da nova estrutura do ensino médio foi utilizada uma Escala Likert de 5 pontos, onde 1 demonstra pouca intensidade ou discordância total e 5 muita intensidade ou concordância total. Nessa seção perguntamos o quanto os estudantes se sentiam bem informados sobre o novo ensino médio, a maior parte marcou a opção 5 (30,38%), seguido pelos que marcaram 4 (29,11%) e 3 (25,32%). Sobre o que é a formação geral básica e o que muda com relação ao currículo tradicional houve uma concentração maior na opção 3 (29,11%), seguido por 5 (27,85%) e 4 (26,58%). Acerca do Projeto de Vida, 60,73% dos alunos marcaram a opção 5 mostrando que, em sua maioria, sentem-se bem informados sobre o tema.

Perguntamos também se os alunos foram bem informados pela escola, a opção 5 foi a mais escolhida na escala (62,03%). No que se refere a sentir-se bem informados sobre os itinerários formativos, há uma variação maior se comparada às demais, as escolhas obedecem a seguinte ordem: opção 4 (26,58%), opção 3 (21,52%), opção 2 (21,52%), opção 5 (18,99%) e opção 1 (11,39%). Sobre sentir-se bem informados acerca do itinerário formativo profissional, as marcações na escala se concentraram em 3 (20,25%), 4 (29,11%) e 5 (20,25%).

No que tange aos itinerários formativos, quase metade dos estudantes (48,10%) ainda não sabem em qual área possui interesse. Porém, aqueles que demonstraram interesse em uma área estão distribuídos da seguinte maneira: Matemática e suas

Tecnologias (18,99%); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (13,92%); Linguagens e suas Tecnologias (11,39%); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (7,49%).

No último bloco, onde foram abordadas as vivências e perspectivas sobre o ensino remoto, evidencia-se que as notas mais atribuídas para avaliar o acesso à internet, foram, respectivamente, 5 (36,71%), 4 (27,85%) e 3 (21,52%). Além disso, também verificamos que cerca de 82,27% dos estudantes sentem que a sua formação está sendo prejudicada de alguma maneira. Por fim, apenas 35,44% afirmaram conhecer algum colega que não possui acesso à internet.

Apesar de estar em fase inicial, a pesquisa busca avançar no sentido de compreender a visão dos alunos sobre a reforma do ensino médio, assim como das dificuldades enfrentadas pelo ensino remoto imposta pela crise sanitária da Covid19. Nos chamou a atenção a declaração dos respondentes em relação a quanto se sentem informados sobre o novo ensino médio.

As contribuições de Michetti (2020) nos faz pensar nos conceitos de consensualização e concertação discursiva presentes na aprovação da BNCC, em que as críticas são dissolvidas a partir de estratégias em torno de legitimação e aprovação desse novo currículo no país levada a cabo por grupos empresariais e econômicos, tais como: a Fundação Lemman que se articula em diversas redes e espaços sociais (político, midiático e acadêmico) a fim de levar adiante seus interesses diante de um mercado educacional no país.

As contribuições de Ferretti (2018) também nos auxiliam a pensar as incongruências da Lei 13.415 de 2017 que aprovou a Reforma do Ensino Médio, justificada em grande medida pela necessidade de aumentar a qualidade do ensino médio, acrescido pelo clamor de torná-lo mais atrativo aos alunos, o que no fundo esconde a necessidade objetiva de falta de investimento, infraestrutura, carreira docente e valorização do magistério, fatores que estão na base de uma educação pública de qualidade.

Neste sentido, partimos da hipótese de que a resposta positiva por parte dos estudantes sobre o quanto se sentem informados sobre o novo currículo pode estar atrelado a um discurso produzido no campo midiático e político educacional, ainda

pouco vivenciado pelo currículo escolar através da prática dos discentes e docentes, o que estaria na base para as respostas positivas em relação a mudança curricular.

Conclusões

Ainda que breve, o resumo buscou apresentar o projeto de extensão "Acompanhamento e análise do novo Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Distrito Federal" que traz dados do questionário aplicado com estudantes do primeiro ano do ensino médio da Escola Recanto das Emas CEM 804. O acompanhamento do processo de implementação do novo Ensino Médio na área de CHSA é relevante para compreendermos não somente as dinâmicas políticas curriculares mais amplas, mas também como o currículo escolar se configura na contemporaneidade, lançando luz sobre as dinâmicas que a Sociologia escolar passa protagonizar a partir de agora. Esperamos que outros dados como o questionário com os professores e o acompanhamento das aulas virtuais possam contribuir ainda mais para esse objetivo.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, e3510221, 2020.

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: colaboração da extensão universitária para a formação de professores

Isabela Pereira Sousa Lira

Universidade de São Paulo

E-mail: isabela.lira@usp.br

Sofia Maria Barreto de Andrade

Universidade de São Paulo

E-mail: sofia.andrade@usp.br

Esse resumo tem por objetivo apresentar a experiência de colaboração do grupo Sociologia em Movimento (SeM) para a formação de professores. Esse é um projeto de extensão universitária criado por estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP), cuja atividade central é a realização de oficinas com temáticas das Ciências Sociais em escolas públicas. Com isso, o projeto visa contribuir para a formação de futuros professores e professoras, além de também colaborar com os processos de reflexão de estudantes do ensino médio.

O projeto surgiu em 2015 partir da percepção de que, no curso de Ciências Sociais da USP, há uma priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. A implicação disso é que durante o bacharelado há poucas discussões sobre como trabalhar as teorias estudadas em sala de aula; sobre como tem sido oferecido o ensino de sociologia; e menos ainda sobre a formação dos profissionais docentes. Havia ainda a necessidade de uma experiência mais prática da docência durante a formação e, por isso, o meio encontrado para viabilizar essas demandas foi o da Extensão. Nessa direção, é por meio da extensão que a universidade constrói uma comunicação com a comunidade externa, no sentido dialógico empregado por Paulo Freire (1985).

Norteados pela pedagogia freireana, o SeM iniciou sua trajetória com o princípio de horizontalidade desde as deliberações internas do grupo até às práticas em sala de aula. É nisso que, em nossa concepção, as oficinas diferem de uma aula tradicional. Vemos o conhecimento prévio dos educandos como algo tão importante e válido para a construção conjunta nas oficinas quanto o conhecimento teórico trazido pelos estudantes de Ciências Sociais. Tentamos

transpor para a nossa prática de ensino a abordagem dialógica de Freire, visando à promoção de um espaço igualitário de diálogo que favoreça a construção coletiva de conhecimentos e que valorize as mais diversas formas e expressões de saber. Para tanto buscamos construir os conteúdos com base na realidade e experiência dos educandos, facilitando, assim, o diálogo.

Desse modo, nossa principal atuação é dentro do ambiente escolar, porém fora do horário e dos moldes regulares das aulas de Sociologia. As oficinas ocorriam semanalmente (antes do advento da pandemia do Covid-19) no contraturno dos educandos em encontros de aproximadamente duas horas. Para planejar as oficinas, os participantes do grupo se encontram duas vezes por semana discutindo os temas a serem tratados e quais as melhores formas de trazer esses temas para os educandos. As oficinas também eram realizadas na sala de aula em grupos de 3 ou 4 educadores. Em relação às metodologias priorizamos atividades dinâmicas, como rodas de conversas, debates, jogos pedagógicos e recursos audiovisuais.

O SeM tem proporcionado aos seus participantes um grande aprendizado em relação a educação em sociologia de diversas maneiras. As práticas de oficina colocam esses sociólogos em formação na posição de educadores. Nesse lugar nós nos deparamos com as mais diversas situações, conflitos, atrasos, escapadas dos educandos da sala de aula; estando sem a supervisão de um professor, os educadores do grupo estavam inteiramente responsáveis por estas situações. A resolução dessas situações em geral são um momento que propicia a aprendizagem da/na docência; como os educadores atuam em grupo, a troca de experiências é fluida nessas situações, cada um com sua bagagem pode intervir e, na sua intervenção, ensinar.

O vínculo que o SeM criou com a escola também foi muito importante para o aprendizado sobre o funcionamento do sistema escolar brasileiro, e há inclusive a participação no horário de trabalho pedagógico coletivo da escola. Os integrantes fizeram reuniões com o coordenador e com o professor de sociologia. Essas experiências foram extremamente formativas para os integrantes do projeto pois permitiram o contato com a realidade dos professores da escola pública brasileira a partir da perspectiva dos educadores.

O espaço de reuniões para a formulação das oficinas também é fundamental para a formação dos educadores do SeM. Essas reuniões configuram um ambiente criativo em que há colaboração e esforço coletivo por pensar oficinas dinâmicas e horizontais, buscando sempre novas formas de abordar temas caros às Ciências Sociais. Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de organizar e aplicar um plano de aula, experiência fundamental da atividade docente.

O projeto é executado principalmente por estudantes do curso de Ciências Sociais que se interessam em participar, mas também conta com orientação da Professora Márcia Aparecida Gobbi, docente da Faculdade de Educação da USP. Desse modo, o projeto está inserido no programa de bolsas da faculdade, propiciando que alguns dos estudantes sejam bolsistas

O projeto mostra-se efetivo quando se trata da aproximação dos estudantes do curso com temáticas da Educação, além de proporcionar um espaço que permite a realização da prática docente nas suas mais variadas etapas. Apesar disso, entende-se que tanto a forma como se planeja as aulas quanto o espaço das oficinas em si são extremamente privilegiados quando comparados a estrutura que os profissionais regulares da Educação possuem nas escolas públicas brasileiras. Um desses privilégios é, principalmente, a oportunidade de errar e aprender com os erros, já que algumas vezes as oficinas dão errado; ou nem sempre os educandos gostam das oficinas. Mas todos os erros e situações imprevistas propiciam uma aprendizagem sobre o que é a atividade docente.

É importante enfatizar que o projeto não visa substituir o curso de formação de professores (licenciatura) dentro da universidade e tão pouco as aulas de sociologia do ensino básico. Ao contrário, tem a intenção de colaborar com ambas as práticas, fortalecendo o debate sobre a importância de tais, visando sempre sua melhoria.

Referência

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO FRENTE AO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL DO BRASIL (2018-2019)

Larissa Nunes Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Advogada militante

E- mail: larissanunes.adv@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência resultante do componente curricular Estágio Supervisionado, que se constitui como disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os estágios I, II e IV foram realizados na Escola Estadual Ferreira Itajubá, no ano de 2018, o último estágio III, por impossibilidade da escola anterior, foi realizado no ano de 2019 na Escola Estadual Berilo Wanderley. Apresenta-se uma breve reflexão sobre o ensino da Sociologia e de qual o papel do docente, apontando os principais desafios e quais foram os aprendizados obtidos no campo de estágio, sobretudo, tece-se considerações sobre o lugar da Sociologia no ensino médio, reflexões ainda inacabadas e questionamentos que não foram totalmente respondidos fazem parte do texto. Um conjunto de transformações econômicas, sociais, culturais e políticas foram determinantes para que a Sociologia não seja, ainda, uma disciplina consolidada no ensino médio, essa oscilação da disciplina ocorre ao sabor de inspirações ideológicas de momento e a partir de interesses políticos de governos conservadores. A Sociologia constitui-se como importante campo do saber que possibilita a interpretação e explicação das transformações sociais, dessa forma, a disciplina, no contexto social e político, encontra dificuldades para a sua permanência no contexto escolar.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes, na primeira, caracterizo e contextualizo o ambiente escolar escolhido e a importância da disciplina de estágio para a formação dos licenciados e futuros docentes em Sociologia; a descrição da sala de aula, da escola e dos principais elementos que

foram observados no contexto escolar; a etnografia da sala de aula e os resultados da observação participante foram detalhadamente escritos.

O estágio obrigatório foi desenvolvido em duas escolas, a primeira, a Escola Estadual Ferreira Itajubá, a segunda, a Escola Estadual Berilo Wanderley, que serviram de campo de estágio para as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, no período compreendido entre março de 2018 a maio de 2019. Destaca-se inicialmente, que os estágios foram realizados em escolas diferentes e em apenas três semestres, a seguir será explicado o motivo da “troca de escolas”, bem como da possibilidade de adiantamento de um estágio.

Na segunda parte apresenta-se uma breve reflexão sobre o ensino da Sociologia e de qual o papel do docente, apontando os principais desafios e quais foram os aprendizados obtidos no campo de estágio, sobretudo, tece-se considerações sobre o lugar da Sociologia no ensino médio, reflexões ainda inacabadas e questionamentos que não foram totalmente respondidos fazem parte do texto. Na verdade, as provocações e o estímulo ao debate são, de fato, a orientação dos escritos aqui presentes.

É possível que o leitor tenha acesso no fim do texto a todas as referências bibliográficas utilizadas durante o estágio e que embasaram as reflexões e os escritos sobre a experiência de ser docente de uma escola público nos tempos atuais de enfrentamento político e ideológico da Sociologia no Ensino Médio do Brasil.

Sobre o espaço escolar, sobre a escola e as suas pessoas, sobre a escola e no que ela se constitui, podemos traçar algumas indagações iniciais. Parte-se da premissa de que, segundo Bourdieu (1974) a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e da cultura dominante, sendo assim um espaço que tende a reforçar desigualdades. A escola ainda permanece e constitui-se como uma instituição conservadora, mas, sabe-se que o que é reproduzido a partir do contexto escolar não é unicamente formulado naquele espaço, esta escola, inserida na sociedade capitalista produz e reproduz conceitos e práticas de outras instituições sociais e de outros lugares.

Até os dias atuais, a escola, continua sendo uma das mais importantes instituições sociais, seja pela continuidade do seu papel de formação do indivíduo, seja pela transmissão dos conteúdos ministrados no currículo obrigatório, seja pela mediação que deveria realizar entre os indivíduos e a sociedade, pois, é certo que, um conjunto de outras instituições sociais que poderiam dialogar com a escola permanecem fechadas e a escola que poderia ser mais aberta a, por exemplo, a comunidade onde ela é inserida geograficamente, na maioria das vezes não a faz.

De um lado visualiza-se a supervalorização de determinadas escolas da rede de ensino particular, do outro lado, um conjunto de reformas e contrarreformas promovidas pelo Estado e por determinadas políticas públicas que desvalorizam os profissionais, os estudantes, que sucateiam a escola pública. A escola pública, em que pese suas dificuldades, é ainda um ambiente plural, constituído por uma riqueza de saberes populares, por alunos criativos e por professores engajados.

Retornando as explicações de Bourdieu, a escola, na sua concepção, tem a possibilidade e a permissibilidade social de transmitir cultura, saberes, comportamentos, valores, é neste ambiente escolar que as crianças e demais indivíduos ali inseridos que estão na idade escolar estão em permanente troca de saberes, realizam a socialização por excelência, seja através das práticas, das palavras, dos livros, das conversas, numa multiplicidade de relações sociais as trocas e aprendizados estão presentes e se manifestam.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

No entanto, a crítica de Bourdieu diz respeito as classes sociais e o poder, o capital cultural que elas possuem e de como isso influencia na formação educacional, o autor assinala que é preciso questionar, pois, ao invés de neutralizar as desigualdades sociais que permeiam o espaço escolar, deve-se,

portanto, problematizar e questionar em busca de novas proposições, sendo necessário quebrar os padrões de reprodução do conservadorismo. A escola como esta instituição formadora, com muitos aspectos e práticas conservadoras é também um espaço de disputa de poder, de disputa de saberes, de disputa e afirmação de classes sociais, ela envolve a troca de saberes e a manutenção de status das classes sociais, e, é neste espaço, que os estagiários vão adentrar, vão conhecer novas regras, *habitus* diferentes, uma rotina peculiar.

Em outro texto, Pimenta e Lima (2012), já assinalam que, no aprender da profissão docente, o estagiário deverá estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar.

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111 a 112).

Ou seja, os professores, os educadores, os alunos e os estagiários, conjuntamente no contexto escolar possuem papéis e práticas que permitem o ensino e o aprendizado. O professor, sobretudo, possui um papel fundamental no processo de construção da identidade do docente. Agora, passará a se falar sobre esse processo de ensinar e aprender a profissão docente.

O estágio, em boa parte dos cursos superiores, é concentrado nos últimos períodos do curso, além disso, ao longo do curso, os professores de outras disciplinas não preparam os alunos para este momento tão importante ou não dão a atenção necessário, logo, pode-se pensar que o estágio é uma atividade separada ou fragmentada, mas, isso é um engano. Deve-se pensar o estágio e a sua realização como parte de um processo de todo o curso superior, além da interdisciplinaridade, que por vezes sequer é visualizada. No curso de licenciatura em Ciências Sociais, os estágios obrigatórios também são oferecidos como disciplinas nos dois últimos anos do curso e, em razão dos pré-requisitos obrigatórios, não é possível antecipar a disciplina. Muito embora já tenham sido

realizadas reformas no currículo do curso, esta é uma das questões que permanecem para ser discutida entre os alunos e os professores do curso.

Para muitos alunos, a obrigatoriedade dos estágios nos dois últimos anos do curso apresenta elementos positivos e outros tantos negativos, entre os principais argumentos estão o de que se perde parte do diálogo entre a teoria e a prática, que, na maioria das vezes, o estagiário não consegue dialogar com a maioria das disciplinas que já foram ofertadas no começo do curso de graduação. Segundo as autoras:

É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação. A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A identidade pode ser analisada na perspectiva individual e coletiva (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

É no estágio supervisionado que o futuro professor desenvolverá habilidades próprias de um docente, além disso, se apropriará de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, isso envolve a estrutura escolar, os professores, os alunos e, até mesmo as políticas educacionais. Com a realização do estágio supervisionado, o aluno, futuro docente, terá uma visão mais ampla e sólida a respeito do funcionamento da escola, considerando o contexto sócio histórico daquele lugar, exercitando assim, a crítica, a análise e a avaliação do ambiente escolar. No estágio, o estudante se deparará com as dificuldades do ambiente escolar, com práticas e dilemas que não são ditos na universidade, que ali se trata de um ambiente novo e com muitas especificidades.

Em regra, somos orientados pelos professores supervisores destas quatro disciplinas que o estagiário execute as atividades em uma mesma instituição de ensino, por diversos motivos, entre eles, a possibilidade de aproximação com a escola, os alunos e os funcionários, pelo reconhecimento da rotina daquele contexto escolar e pela própria atuação docente, em acompanhar o desenvolvimento dos alunos pelo período de dois anos.

No entanto, por razões externas, a docente teve que ser transferida em seu último estágio para outra escola. A estagiária realizou o Estágio Supervisionado I, II, e Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, no ano de 2018, na Escola Estadual Ferreira Itajubá, sob a orientação da professora de Sociologia Elaine Cordeiro, professora concursada da rede estadual de ensino e, o último, o Estágio Supervisionado III, na Escola Estadual Berilo Wanderley, no ano de 2019, sob a orientação do professor Gustavo Petrovich, professor concursado da rede estadual de ensino.

No ano de 2019 a estagiária foi para outra escola, a Escola Berilo Wanderley, com outras perspectivas, no entanto, deparou-se com a desmotivação de uma parte dos alunos, felizmente não houve a oportunidade de discutir assuntos políticos, dado que os assuntos da disciplina naquele bimestre letivo não dialogavam diretamente com as eleições. No entanto, foi perceptível como uma parte dos alunos não demonstrava motivações nas aulas de Sociologia, acredita-se que no imaginário deles já foi construído que somente algumas disciplinas são importantes e que as demais eles estão frequentando porque são obrigados e pela lista de presença.

Desde a primeira intervenção em sala de aula, no ano de 2018, ainda na E. E. Ferreira Itajubá, buscou-se apresentar de forma didática e compreensiva a importância da Sociologia como disciplina, destacando-se para os alunos que a Sociologia possibilita a melhor compreensão da realidade social, que permite uma reflexão do que é posto como verdadeiro, que proporciona ao ser pensar, questionar e problematizar os fatos sociais.

Acredita-se que os docentes sempre estão na sala de aula de uma forma ou de outra buscando afirmar e explicando a importância da Sociologia no ensino médio, de como os conhecimentos são interessantes, de como a disciplina dialoga com outras disciplinas e que futuramente aquele conteúdo apreendido por ser útil.

Não é uma tarefa fácil ser professor de Sociologia, especialmente quando a todo o momento surge o debate da retirada da obrigatoriedade da disciplina, como foi acima explicado; quando os alunos não compreendem que a Sociologia é uma ciência, com seus métodos, meios de estudo próprio, que possui teorias e teóricos,

é uma luta constante para que entendam que não é achismo, que é ciência que se explica nas aulas, que vai além do senso comum, que possui metodologia e pesquisa, estudo, reflexão e observação.

O professor como centro do processo pedagógico, é quem vai possibilitar a passagem dos seus alunos de um estado de não-crítica, não-cidadania, não-reflexão, a um estado que contém essas dimensões. Ensinar, por essa ótica bancária de educação, é transferir conhecimentos. Formar e educar o jovem, a criança, é dar formato a algo indeciso, acomodado, sem forma (FREIRE, 1996, p. 23).

Além disso, a destinação de apenas uma aula semanal para explicar a Sociologia é extremamente desafiador, primeiro o professor para preencher a sua carga horária tem que ter de 20 a 40 turmas numa escola, imagine a quantidade de avaliações escritas que precisam ser elaboradas e corrigidas todos os semestres, isso retira a possibilidade do professor planejar melhor a sua aula, de utilizar dinâmicas e metodologias diferentes na sala de aula, falta tempo para o professor se debruçar e fazer aulas diferentes, envolventes, criativas, assume-se logo, por questão de sobrevivência o “modo automático”, aula que se resume entre escrever no quadro e explicar, a mesma aula é por vezes somente reproduzida em diferentes turmas e turnos, até mesmo por anos mantém-se essa rotina.

As discontinuidades do ensino da Sociologia no ensino médio, refletem dentro do ambiente escolar, como também no processo de formação dos professores, pois, essas constantes rupturas acabam afastando o professor da sala de aula, do contato com os alunos, da familiaridade com o contexto escolar que é adquirida ao longo do tempo e da prática. Todo esse conjunto reflete no planejamento das aulas, na articulação dos conteúdos, na continuidade do ensino, na comunicação entre professor e alunos.

Compreende-se que no processo educativo o professor e o aluno aprendem, trocam saberes, experimentam linguagens que facilitam a transmissão dos conteúdos, se na maioria das vezes a história educacional do país promove essas rupturas, as consequências para todos que fazem parte do processo educativo se manifestam e se tornam barreiras que podem tornar o ensino da Sociologia uma tarefa enfadonha.

Para os docentes, além dos problemas estruturais da escola pública, soma-se os baixos salários, um plano de carreira e cargos; os professores de Sociologia que muitas vezes são substituídos por professores de outras disciplinas, tudo isso desvaloriza, desmotiva e descredibiliza o ensino da Sociologia. A complexidade dos assuntos ensinados pela Sociologia é outro desafio, o professor deve buscar os meios adequados para que o aluno possa compreender os conceitos, as ideias, as teorias e que durante este processo também possam construir o seu próprio conhecimento sociológico. Parece uma tarefa fácil, no entanto, requer estudo, planejamento, dedicação, para que o que é explicado se torne compreensível e ainda, desperte nos alunos – em sua maioria adolescentes e jovens que estão numa fase de efervescências, o interesse de refletir e de questionar a sua realidade social.

A realização dos Estágios I, II, III e IV para a conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais, durante um ano e meio (2018 e 2019.1), em duas escolas diferentes (Escola Estadual Ferreira Itajubá, em Neópolis, no turno matutino; Escola Estadual Berilo Wanderley, no Pirangi, no turno vespertino) e, ainda durante o período de licença maternidade, em linhas gerais foi bastante desafiador, encontrar tempo, horários e disponibilidade das escolas e dos professores para cumprir a carga horária obrigatória em um curto espaço de tempo, além de outros fatores do dia a dia que influenciavam a realização das atividades de observação e de docência em sala de aula.

A Sociologia é uma disciplina que possui importância igual as demais que estão previstas na grade curricular obrigatória do ensino médio, é além disso uma disciplina que proporciona ao estudante se tornar um sujeito crítico e reflexivo, é um espaço legítimo para a formação de cidadãos e para o fortalecimento da educação para a vida.

Aliás, historicamente a Sociologia enfrenta muitas barreiras e a cada mudança de governo, de acordo com os interesses e o viés político seguido, pode ou não continuar a ser ensinada. Disso resulta a falta de interesse de alguns alunos, que estão totalmente condicionados pelo sistema e não se sentem desafiados para questionar a realidade posta diante deles.

A prática docente é o que efetivamente forma o professor, torna-o educador, torna-o sujeito mediador do conhecimento, de nada adianta o acúmulo amplo e irrestrito de teorias se elas em nenhum momento da vida do docente forem colocadas em prática, for questionada e, sobretudo, que lhe sirva de reflexão. Logo, é na prática, no dia a dia, nos momentos em sala de aula e no contexto escolar que o licenciando começa a moldar e a perceber a sua identidade. É algo desafiador, pois inegavelmente o professor começa a refletir a respeito do seu papel e do grande dever que possui diante inúmeros alunos. Ao mesmo tempo, é também recompensador saber que em que pese as dificuldades da prática docente os frutos, os ensinamentos e um pouco de curiosidade foram semeados ou despertados em algum aluno, é isso que estimula e nos faz continuar, é saber que o processo de mudanças ocorre de forma gradual e que, nós professores de Sociologia temos uma função primordial nesse processo de formação cidadã.

Por fim, que os estudantes que permanecerão em constante processo de formação e aprendizado, possam, ao final do curso de licenciatura em Ciências Sociais, se tornarem em professores e, sobretudo, em educadores comprometidos, que pensem a educação para além do que é posto, para além das dificuldades, para além dos desafios que constantemente são vivenciados na escola pública, compreendem e façam das lições de Paulo Freire (2005), o seu alicerce diário para permanecerem atuantes, engajados e comprometidos com a efetivação da emancipação político-cultural e social dos indivíduos que dar-se-á pela educação.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. SC: Univille, 2003. P. 67-100.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, Maria Valéria; SOARES, Olavo Pereira. Formar Professores de Ciências Sociais: uma necessidade histórica e social. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 18, p. 341-356, mai-ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRABO, Suely Antonelli Marcelino. **Democracia, cidadania e gênero na escola**: políticas e práticas. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – OCN. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006b.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

COSTA, Diego Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e o ensino da Sociologia na escola média brasileira. **Revista Inter-legere**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011, p. 40 a 60. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4404>> . Acesso em: 25 de maio de 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.): **Múltiplos olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, Editora da USP, 1966.

FONSECA, Claudia. **Pesquisa etnográfica e educação**: Quando Cada Caso NÃO é Um Caso. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6a. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

LEAL, C. A.; RÔÇAS, G. Sequência didática com um jogo educativo: o Gaia. *In: VI Colóquio Técnico Científico do UNIFOA, 2012, Volta Redonda. Cadernos UNIFOA*. Volta Redonda, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

MACHADO, Igor José de Renó *et al.* **Sociologia Hoje**: volume único. São Paulo: Ática, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.29, pp.88-107.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. Estágio: Diferentes Concepções. *In: Estágio e Docência, coleção docência em formação*. São Paulo – SP: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis. Volume 3, Números 3 e 4, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Marcos. Estamira. Documentário. 115 min. COR E PB. 35MM. **Brasil**, 2006. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ibuo079DGF8>>. Acesso em: 1 de agosto de 2018.

PRONZATO, Carlos. Acabou a Paz! Isso aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em São Paulo. Documentário. 60 min. COR E PB. 35MM. **Brasil**, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no contexto das reformas educacionais:** um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio (Mimeo). Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Afranio, *et al.* **Sociologia em Movimento.** 2a ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caroline Dáfine de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: caroldafine@gmail.com

Felipe Tiago de Lira Ponce

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: dhrousseau@gmail.com

Miriam Maria Florencio da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: miraflorencio@gmail.com

Considerando a importância do ensino da Sociologia para o processo formativo à educação básica, visto a sua capacidade crítica da leitura do mundo, assim como a sua construção de valores associados à democracia, este trabalho teve por objetivo identificar e analisar a percepção dos estudantes e professores acerca do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, bem como, as suas implicações na formação do professor de Sociologia. Portanto, tivemos como referências alguns eixos norteadores desde a percepção docente e discente; o próprio curso de licenciatura em Ciências Sociais; a formação docente; e o ensino da Sociologia.

Ressalta-se que tais eixos supracitados foram resultados das inquietações e constatações decorrentes ao próprio processo formativo, entendendo a disciplina como profícua para se pensar os problemas sociais e sua correlação com a realidade brasileira. Assim como, os problemas atuais as quais enfrentam a Sociologia na política educacional nacional, considerando seu viés ideológico, por exemplo.

A metodologia desta pesquisa qualitativa buscou junto aos docentes e discentes, via aplicação de um questionário, captar qual a percepção destas duas categorias com relação à formação docente. Após a fundamentação teórica e apresentação dos procedimentos metodológicos o estudo deu prosseguimento com

a análise do conteúdo, que teve como objetivo interpretar um conjunto de opiniões a partir das categorias analisadas.

A pesquisa tenta responder algumas questões cruciais, tais como: Teria o curso de Ciências Sociais atendido as expectativas dos licenciandos?; De que forma a estrutura curricular do curso no cotidiano da sala de aula possui conexão com a realidade brasileira?; Em que medida a formação docente oferecida pela universidade prepara para o exercício da profissão? Para tais indagações, o desenvolvimento da pesquisa responde que para os anseios dos graduandos/as, a formação do curso não dialoga de modo satisfatório com a realidade brasileira, ressoando com algumas hipóteses antecedentes à pesquisa, onde questionava-se o maior foco em estudos da literatura internacional, eurocentrada, em detrimento de estudiosos/as brasileiros/as, por exemplo. Desse modo, para os/as pesquisados/as esta hierarquia pode prejudicar na formação de profissionais que mirem dialogar com o seu campo e a realidade do país. Assim, ao se perguntar o que é a educação, a quê ou a quem ela serve, qual seu objetivo e a sua finalidade, conseguimos visualizar que o projeto educacional posto, segue ideologias e interesses diversos, sejam eles políticos, econômicos e sociais que, especialmente nos tempos atuais, ferem os princípios básicos da nossa disciplina.

Concluimos, portanto, que este trabalho buscou contribuir com a produção do conhecimento, não apenas para o graduando em licenciatura e comunidade acadêmica, mas também para toda a sociedade, fortalecendo o debate sobre os desafios dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, e também revelar que ao lidar com a educação nacional mediante um olhar mercantilista constrói-se desigualdades que perpassam desde a formação docente, a desqualificação da licenciatura e o distanciamento com a realidade brasileira nas escolas públicas do país.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

BRASIL. **Lei no 9.394/96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

BRASIL. **Senado.** Aprovada contratação de empréstimo junto ao Bird para implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

CASTRO, Amélia. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, n. 100. São Paulo, 1974. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649/128733>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **XXI Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: set. de 1998. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra 1996.

INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia. Tradução: Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles. **E-Disciplinas**, Universidade de São Paulo, s/a. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod_resource/content/1/Antropologia_ao_e_etnografia_-_por_Tim_Ingold%281%29.pdf>. Acesso em 15 de mai. de 2019.

MEDEIROS, Sônia. O desafio da formação de professores no contexto atual e a concepção educacional freireana. **Revista Ciências Humanas**, v.3, n. 3, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/220/401>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

MILLS, Wright. A promessa. *In: A Imaginação Sociológica*, 1959.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 30, n.2, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

UFPE. **Departamento de Sociologia:** Grade curricular. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ds/graduacao>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

DISCUTINDO RAÇA E JUVENTUDE NA ESCOLA: relato de uma experiência do PIBID em sociologia numa escola pública de Juazeiro-BA

Edmilson Gomes da Silva

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)
E-mail: professoredmilsongomes@gmail.com

Rosicleide Melo

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)
E-mail: rosicleideamelo@gmail.com

O presente texto vem destacar as reflexões acerca da temática da juventude negra, levando em conta elementos históricos e políticos que permearam e permeiam o racismo estrutural no Brasil. Estas reflexões foram realizadas a partir da experiência do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Sociologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco- UNIVASF. A ação constitui-se de uma Mostra realizada em uma Escola Estadual de Juazeiro-BA em referência ao Mês da Consciência Negra.

A construção do procedimento metodológico foi através de aulas expositivas e dialogadas com o intuito de explicar a importância da Sociologia sob a ótica das discussões da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como consciência das relações étnico – raciais. O grupo do PIBID/Sociologia com os 7 bolsistas foram organizados em 7 grupos temáticos, sendo que cada grupo na escola ficou dividido com os temas sugeridos: Racismo Estrutural, Racismo Institucional, Estatuto da Igualdade Racial, políticas públicas para as questões educativas nas relações étnico - raciais, religiões de matriz africana no Brasil, representatividade da população negra e a Lei 7.716/89. Em suma, destaca-se uma pesquisa bibliográfica acerca do pensamento sociológico das questões de Raça, Juventude e multiculturalismo à luz da Revisão Literária dos textos discutidos com o aprofundamento teórico das Ciências Sociais durante as aulas de sociologia em uma Escola Pública em Juazeiro-BA com a supervisão do professor de Sociologia. Além dos debates realizados em sala junto aos estudantes do ensino médio, vários

materiais foram produzidos resultando em uma Mostra com exposição de conteúdos e de material artístico.

A história brasileira tem em seu cerne o peso do escravismo, pois somos hoje um país desigual e excludente em vários aspectos (OLIVEIRA, 2018). A escravidão no Brasil é uma das maiores marcas historicamente construída por uma sociedade capitalista colonial e escravista com conflitos nas dimensões econômica, política, cultural e religiosa. Estas duas últimas movidas por diversidades em busca da liberdade dos corpos da população negra na concepção sócio espacial da sociedade no âmbito afro-brasileiro na territorialidade brasileira (NGONHA, 2014). Assim, destaca-se como a liberdade da população negra é uma luta constante por todo processo de um “crime” perfeito criado para aprisionar, oprimir e violentar os povos africanos. Estes ficaram em um abismo com os corpos presos na sociedade brasileira.

A função do Estado é manter a ordem capitalista pautada na exploração; a exploração é mantida por meio da reprodução de ideologias de controle e naturalização das desigualdades sociais e raciais; a educação é um dentre os aparelhos ideológicos do Estado praticante do racismo Institucional (RODRIGUES, 2017).

A Sociologia jurídica foi fundamental no âmbito das políticas públicas no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico – raciais no aporte teórico da sociedade, da escola, dos indivíduos, da coletividade e os processos sociais na conquista do Marco Legal com os estudos da história da África, cultura Africana e Afro-brasileira no processo educativo na reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas. Assim, a conquista da Lei 10.639/03 que se deve, principalmente, ao movimento negro, é acompanhado da necessidade de reformulações no ensino e, conseqüentemente, alterações nos materiais didáticos (OLIVEIRA, 2018).

A Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui, nos currículos oficiais das Redes de Ensinos, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Posto isto, o ensino de Sociologia tem um papel fundante nas reflexões sociológicas que envolve a história da África, cultura africana e afro-brasileira. Diante disso, nas questões educativas nas relações étnico – raciais, a escola é parte de uma Instituição dos fenômenos sociais para o ensinar/aprender na excelência de um espaço pautado constituído no diálogo da práxis formativa do protagonismo dos sujeitos nos estudos da ancestralidade e a diáspora com o ensino afro-brasileiro na historicidade em bases de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais dos direitos individuais e coletivos na essência de um Estado Democrático de Direito. Por fim, as exposições da Mostra História e Cultura Africana e Afro-brasileira são resultados de uma prática reflexiva de uma ação da Escola e a Universidade, por meio do PIBID.

Referências

NGOENHA, Severino. **Os tempos da filosofia**. Filosofia e democracia moçambicana. Maputo - Moçambique: Imprensa Universitária, 2004.

OLIVEIRA, Andreza da Silva. Racismo na Escola: A construção da consciência histórica. Associação Nacional de História, XIV. *In: Anais XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO Memória e Patrimônio*. Unirio, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533056418_ARQUIVO_Artigo-Andressa-Revisado.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação para as Relações Étnico – raciais: um termômetro**. Capinas, 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA FRANCISCO ERNESTO DO RÊGO (ERNESTÃO) EM QUEIMADAS – PB

Carlos Joseph Ramos Rafael
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
E-mail: carlosjoseph8@gmail.com

A participação inicial dos residentes se deu através da entrada na Escola Francisco Ernesto do Rêgo (Ernestão) localizada em Queimadas - PB a partir de setembro de 2018 (início das observações) e segundo o calendário do programa da residência pedagógica.

No início de 2019, e com base ao calendário proposto pela Secretaria de Educação da PB, o contato inicial ocorreu com o planejamento escolar. Os residentes experimentaram a vivência em três dias de reuniões acompanhando o cronograma da escola e as atividades a serem executadas ao longo do ano. Nesse primeiro momento houve a oportunidade de vivenciar interações com a maioria dos funcionários e professores de outras disciplinas, além de verificar como ocorre o manejo de divisão de turmas e horários para a escala das aulas aos preceptores. Interessante perceber desde já esse momento como algo com bastante tensão e aguardo por partes dos preceptores, inclusive por mim. Pois as disciplinas e horários decididos ali serão seguidos durante todo o ano letivo.

Após as turmas serem distribuídas, os residentes foram escalados para a preparação dos planos de aula, e a execução das suas primeiras regências e orientações foram realizadas no desenvolvimento das aulas.

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) a formação continuada da Residência Pedagógica (RP) foi ministrada pela coordenadora Prof^a. Dr^a Jussara Bélens. Eu, Carlos Joseph, fui o preceptor que acompanhou esses residentes em suas primeiras experiências com o ensino. Fiquei responsável por 10 residentes a serem distribuídos em turmas e séries diversas. Nessa distribuição algumas dificuldades foram surgindo, incluindo a disponibilidade de horário da residência com o horário do próprio curso de licenciatura de Sociologia.

Leitura e discussões de textos compuseram a formação continuada ao projeto da residência pedagógica, além de orientações sobre práticas metodológicas, com recursos audiovisuais e discussões em rodas de conversa, propiciando diretrizes para uma boa sinergia dos residentes ao curso de licenciatura em Sociologia e às atividades da regência na Escola “Ernestão”. Todas essas reuniões ou formações ocorreram na própria Universidade que os residentes cursavam seus cursos de licenciatura em Sociologia.

Atividades extraclases também ocorreram. Ainda em 2018, no município de Areia – PB visitamos uma feira de Ciências da Escola Carlota Barrera que também fazia parte do programa residência pedagógica. Nessa oportunidade, tivemos um excelente contato com estudantes, bem como, professores e funcionários que promoveram o evento. Além de fomentar uma maior interação entre os próprios residentes, preceptores e a coordenadora do projeto, Prof^a Jussara. Aproveitamos a oportunidade e visitamos os principais pontos históricos da cidade, desenvolvendo ainda mais uma interação nas atividades coletivas que se iniciavam.

Em 2019, congressos e eventos diversos compuseram a formação dos residentes, dentre alguns cito o I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas Para Uma Nova Educação); IV Abril Indígena: Diversidade Cultural e Direitos dos Povos Indígenas; IV CONAPESC Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciência; VI CONEDU Congresso Nacional de Educação; VII Encontro de Iniciação a Docência da UEPB; II Semana de sociologia da UEPB.

Na Escola Ernestão, os residentes desenvolveram três projetos interdisciplinares, o primeiro foi em parceria com os professores de filosofia Robertina Teixeira e Josenildo Marques em que foi confeccionado banners sobre o tema da Reestruturação Produtiva e as novas formas de Fordismo; o segundo se deu pelo acompanhamento e desenvolvimento artístico de alguns talentos de estudantes do ensino médio que culminou na amostra da semana da Consciência Negra em novembro de 2019, havendo exposição fotográfica, poética e musical; um terceiro projeto foram oficinas de xadrez com a parceria do professor de matemática Cláudio Teodista e estudantes do programa de residência pedagógica

em matemática, elevando o trabalho realizado a um grau interdisciplinar com disciplinas pouco afins, no caso de sociologia e matemática.

A principal função da residência foi tentar promover o amadurecimento aos residentes da prática em sala de aula em comunhão com os estudos na UEPB. Pois, é relatado com certa frequência um hiato que ocorre entre a docência no ensino superior e a docência no ensino básico.

Ao passo do desenvolvimento da RP (Residência Pedagógica) observei evoluções diferentes e gradativas na gestão de sala de aula. Alguns residentes esboçaram resistências à prática de ensino que compõe o processo de transição para efetiva regência. Outros, de forma bastante lúcida e eficaz assumiram a regência de sala prontamente solicitada. Entendo que isso não traduz hierarquizações de “manejo de sala de aula”, mas acredito que são etapas que devem ser respeitadas e acompanhadas em seus processos, pois verifiquei que residentes que demoraram a “assumir a aula”, depois desenvolveram didática e prática até mais do que aqueles que de prontidão incorporaram a regência. Esse fato é importante mencionar.

Evidenciei relatos de experiências dos residentes sobre as seguintes questões: dificuldades com faixas etárias diversas, desenvolvimento do conteúdo de sociologia que vai além de objetivar uma formação cidadã ou um ensino histórico da disciplina. Esse pensamento era comum a quase todos os residentes, pois havia a interpretação do ensino de sociologia como um apêndice ou um ensino de história da sociologia.

O fato de “estar lá”, como relata a antropologia clássica, traz percepções e compreensões do que realmente o processo da residência pedagógica mobiliza. Ao utilizar os instrumentos ou abordagens através da “imaginação sociológica” (C. Wright Mills) estabelecendo conexões de indivíduos com sua sociedade e o processo de “desnaturalização” do que nos é “familiar” os residentes foram orientados em caminhos e especificidades que a disciplina precisa promover para ter uma identidade definida diante das demais ciências humanas como filosofia, história e geografia.

O programa da residência pedagógica cumpriu um papel fundamental na formação do licenciado em sociologia escolar. Pois ao aproximar a trajetória e a vivência acadêmica com a prática constante e intensa de sala de aula possibilitou

que o aluno, o residente, o preceptor e o coordenador tivessem um maior acesso ao processo de ensino de sociologia na educação básica. Promovendo assim, uma maior abertura e possibilidade estudos e pesquisas na área de sociologia da educação e prática de ensino específico ao currículo de sociologia.

Os pontos negativos da experiência da residência pedagógica foram apenas referentes aos limites de tempo do projeto, pois percebi a necessidade de uma maior ambientação na escola dos residentes para que a evolução deles seja acompanhada de forma mais eficaz. Houve ainda pontos de contato ou “crises” no desenvolvimento da regência, mas, essas, foram cruciais para a emancipação do residente na busca da sua autonomia.

O relato de experiência do residente, do preceptor e da coordenação da RP espera que se tornem evidências factuais da necessidade de se intercalar a teoria e a prática de novos projetos que encampem realidades como essas, e ainda, licenciaturas que comunguem com a disciplina de Sociologia.

Referências

- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade/** Cristina Costa – 3 ed. Ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2005.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** 3 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. **A Antropologia das sociedades contemporâneas/organização e introdução.** São Paulo: Global, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local.** Petropolis: Vozes, 2000 (3.ed.)
- GUIMARÃES NETO, Euclides. **Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia Hoje: o ensino médio, volume único,** 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola,** 2. Ed., 3ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

PRÁTICAS DE ENSINO: uma discussão a partir da experiência de intervenção sociológica vivenciada na Escola Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó

Maria Cleovania de Souza Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: cleovaniasilveirateen@gmail.com

Joana Elisa Röwer

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

joanarower@unilab.edu.br

Este trabalho é um fragmento dos relatos de experiências das práticas pedagógicas que foram vivenciadas no decorrer do ano de 2017, através do Estágio Supervisionado I, realizado na Escola de Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó, localizada no município de Redenção-Ce. Tendo como objetivo, o destaque da importância e atuação de estudantes de graduação do curso de Sociologia nessa instituição de ensino básico. O Estágio Supervisionado do Curso de Sociologia da UNILAB, divide-se em três ciclos: Observações/intervenções, Observação/coordenação Pedagógica e Regência.

A metodologia aplicada neste trabalho se desenvolve em primeiro momento no caráter empírico, relacionadas a um olhar sobre as práticas de docência realizadas na escola Brunilo Jacó. Onde se buscou descrever as experiências acerca do trajeto em sala de aula, a partir das observações da prática do professor e os outros agente da educação da escola.

A disciplina Estágio Supervisionado I/Observação, que teve como objetivo observar a escola, ter um olhar atento aos sujeitos e espaços do ambiente escolar, e a partir disso realizar uma intervenção, de forma a não mudar ou a invadir o convívio e a metodologia pedagógica utilizada pela escola. Éramos no total de oito estagiários do curso de Sociologia, distribuídos nos turnos manhã e tarde. A intervenção a ser realizada teve uma abrangência maior do que a que esperávamos, sendo necessário um grande evento que atendesse os diversos temas que por nós foram levantados. Ao apresentar a ideia ao diretor e o pedindo

para realizá-la, demonstrou bastante entusiasmo com nossa ideia, por ser uma oportunidade dos alunos terem contato com discussões feitas por professores da universidade. A intervenção deveria ser realizada nos dias livres, que não acontecia nenhum outro evento na escola, assim os dias decididos e definidos para a intervenção foram 19, 20 e 22 de junho de 2017. Lançamos como tema para a intervenção a “Semana de Sociologia da Escola Dr. Brunilo Jacó”, em parceria com a UNILAB e o curso de Sociologia.

A Semana de Sociologia, aconteceu nos turnos manhã e tarde, contando com a participação dos alunos no contraturno. A programação prevista abordaria os clássicos da Sociologia, mas se fez necessário falar sobre outros sociólogos por não ser muito falados na escola, apresentamos Amílcar Cabral por ser um sociólogo africano, Harriet Martineau por ser a primeira socióloga mulher, e Pierre Bourdieu por ser um dos grandes sociólogos da atualidade. A fim de aguçar o interesse e a Imaginação Sociológica dos alunos, nos caracterizamos de - Karl Marx, Amílcar Cabral e Harriet Martineau, falando de suas teorias em primeira pessoa. Foi um momento de aprendizado e de descontração, onde os alunos tiveram um contato com a teoria sem se sentirem entediados ou aborrecidos, com discussões bastante produtivas, a educação libertadora que Freire (1987) nos fala.

Um dos pontos que foi percebido que também merecia nossa atenção e se fazia necessário lançar o debate, era no tocante às questões LGBTQI+. Foi percebido que existia um certo preconceito por parte de alguns alunos para com seus colegas que se auto afirmam como gays, lésbicas, embora que de forma dissimulada, branda, simbólica, apresentada pelo Sociólogo Pierre Bourdieu (2012) como violência simbólica. Sendo os temas das palestras escolhidos de acordo com as observações feitas por nós estagiários, e os palestrantes convidados foram professores doutores da UNILAB. A fim de proporcionar um contato com o espaço da universidade, levamos os alunos para conhecer a UNILAB, instigando a vontade deles de concluir o ensino médio, e ingressar em uma universidade. Também teve um momento cultural, onde aconteceram apresentações musicais

do grupo formado por estudantes guineense e brasileiros e aula de danças ensinada por um estudante sãotomense da UNILAB.

O estágio supervisionado I, a partir da intervenção e o lançamento da Semana de Sociologia, nos proporcionaram um olhar instigante a partir das observações na escola Dr. Brunilo Jacó, o qual foi de grande importância, de aproveitamento e de conhecimento, sendo uma experiência única e gratificante para nosso desenvolvimento acadêmico. A intervenção na escola Brunilo Jacó, foram três dias de construção de conhecimento mútuo para todas as partes envolvidas, estagiários, alunos e professores universitários, adquirimos uma bagagem a mais de saber.

A intervenção fez tanto sucesso e diferença na escola, que no ano seguinte, em 2018, ao voltarmos a escola para a realização do Estágio III, nos foi apresentado que o evento estava como componente do calendário escolar, o transformando em um projeto fixo da escola. A sua II Edição aconteceu no mês de Abril, nos dias 11, 12 e 13, bem mais abrangente, mas seguindo a mesma ideia que a I, tendo uma maior participação no número de alunos. Os debates foram riquíssimos, houve muita participação dos alunos, que se mostraram bastante curiosos e interessados em saber sobre os diversos temas abordados. Sendo também um sucesso, onde tanto os alunos, nós estagiários, como os professores da universidade saímos satisfeitos com os debates que ocorreram e com os grandes aprendizados adquiridos.

Acreditasse que alcançamos nossos objetivos, o de fazer com que os alunos sentissem o interesse pela sociedade que estão inseridos, e plantar uma pequena semente em cada um/uma da imaginação sociológica.

Referências

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Bertrand Kühner. 11o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 1982.

O PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS AVANÇOS

Vanessa Ferreira de Jesus

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: vvaldes27.uerj@gmail.com

“lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos
não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.”

Paulo Freire

Esse trabalho foi pensado como oportunidade de relatarmos a nossa experiência acadêmica no recente Programa de Iniciação à Prática Docente (PIBID) do curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), no Colégio Pedro II – Centro, que durante o desenvolvimento do projeto percebemos que a prática pedagógica a freiriana aliada à pesquisa, no Ensino da sociologia na Educação Básica é uma estratégia adequada ao saber escolar para que possamos compreender e instrumentalizar as concepções dos alunos em relação: desejos, olhares e ensejos. Ao desenvolver essas potencialidades do pensar sociológico e o despertar do olhar crítico e consciente sobre a realidade a qual estão inseridos. O objetivo desse artigo é apresentar a importância do Ensino de Sociologia na Educação Básica e a pesquisa ressaltando que a Sociologia supera limites de uma disciplina indivisível a auxilia os alunos a pensarem crítico e cientificamente.

Este trabalho visa apresentar as experiências vivenciadas sobre os saberes e práticas sociológicas entre o diálogo muito bem fomentado: da teoria e da prática docente e o aprendizado enquanto licencianda de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e aspidiana voluntária em atuação no Colégio Pedro II – Campus Centro, no Rio de Janeiro -RJ. Buscamos apresentar o contexto escolar e a realidade social a partir dos olhares, dos desejos e ensejos da Sociologia com a finalidade de desenvolvermos as aulas de Sociologia com afetividade.

Quando mencionamos afetividades, ressaltamos que a Professora Doutora Tatiana Bukowitz realiza esse trabalho com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª Série do Ensino Médio. A professora Tatiana estimula seus alunos a desenvolverem trabalhos teóricos que fazem relação direta com a prática e o cotidiano que os alunos vivenciam e esses trabalhos produzidos pelos discentes do Colégio Pedro II – Centro são utilizados pela docente como métodos avaliativos para esquadrihar o nível de assimilação do conteúdo por suas turmas.

Para nós licenciandos em Ciências Sociais e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a questão do conhecimento passa por uma linha tênue entre o aprendizado da bagagem teórica e o campo da prática. Esse fio condutor entre o campo da teoria e das práticas vivenciadas na Universidade e nas Escolas parceiras do programa federal tem como objetivo a qualificação do futuro professor e da formação continuada do professor em exercício na escola básica.

O PIBID é um projeto administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem como objetivos:

- Incentivo a formação docente em nível superior para educação básica;
- Contribuição da valorização do magistério;
- Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a de base;
- inserção de licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação a fim de acrescentar experiências práticas teóricas, metodológicas, tecnológicas e interdisciplinares.

O Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à docência permite que os estudantes licenciandos vivenciem a rotina do ambiente escolar durante sua formação. Os licenciandos adentram as Instituições parceiras do programa e da Universidade e realizam tarefas de observação participante daquele cotidiano, tarefas que contribuam para assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula na disciplina de sociologia.

A educação pública é o que a maioria dos cidadãos brasileiros tem acesso, o professor e Patrono da educação, no Brasil Paulo Freire a chamava de Escola Cidadã. Com o nosso olhar empírico sob o projeto ressaltamos que a nossa participação consiste também em uma experiência popular, onde valoriza a prática docente, a escola pública e de qualidade. Nela compreendemos e aprendemos os conceitos de ensinar e educar e nesses termos o Colégio Pedro II possui excelência.

É difícil estabelecer um perfil do aluno do Colégio Pedro II já que esta atende a diferentes modalidades de ensino e abrange um número elevado de aluno vindo de diversas localidades da Cidade do Rio de Janeiro e de municípios da Região Metropolitana. Porém, percebemos em sua grande maioria as inquietações da juventude e a vontade de se expressarem tanto político como afetivamente.

A equipe aspidiana do Colégio Pedro II – Centro fora composta por dez licenciandos, entre eles oito bolsistas e dois alunos voluntários do projeto PIBID. No decorrer desse artigo desenvolveremos o pensamento crítico que foi primordial para que nós nos percebêssemos com agentes ativos da construção coletiva de nossa Sociedade pós contemporânea e o papel fundamental da escola pública (Colégio Pedro II) neste processo.

A sociologia na Educação Básica, no Pedro II é trabalhada só sentido de desnaturalizar a vida social e causar o estranhamento de suas visões de mundo. No período da realização do Projeto os conteúdos de sociologia foram trabalhados a partir: de conceitos, temas e teorias utilizando a multidisciplinaridade e outras estratégias para o seu Ensino e a sua relação direta e indireta com outras disciplinas, como por exemplo, literatura, biologia, história, artes, geografia entre outras.

Ressaltamos que o nível teórico das aulas devido conhecimento da professora regente é algo extraordinário. Pois, muito dos conteúdos abordados em sala em temáticas tão banais para um curso de Ciências Sociais, eu enquanto graduanda, conteúdos como esses e com essa intensidade não eram ministrados.

A experiência como licencianda voluntária no PIBID como campo de observação da teoria e da prática em sociologia, na Instituição Colégio Pedro II nos proporcionou ter contato com uma produção acadêmica incrível e com um

volume considerável. Podemos citar nossas produções: minis artigos, materiais didáticos (folhinhas didáticas usadas em sala de aula) e o auxílio na elaboração de questões de provas. O contato com esse universo foi algo muito gratificante e de um enriquecimento cultural e acadêmico.

Compreendemos que todo pibidiano/licenciando deve ter em mente é o fato de que ser professor não é somente ensinar ou transmitir conhecimento de forma bancária, como diz Paulo Freire, mas para além da aplicação de métodos de ensino e aprendizagem, pontos que se voltam somente para dentro de sala de aula, também é fundamental enxergar na escola o seu campo de pesquisas. Quanto mais existir pesquisadores nas escolhas mais vai existir possibilidades de aperfeiçoamento. A técnica de ensinar e aprender são processos harmônicos da função do educador.

Em Freire, compreendemos que o ato de educar e aprender é um ato contínuo, pois nesse método, aprende-se a ensinar e é ensinando, fazendo essa troca é que aprendemos a dialogar. Ressaltamos que não há aprendizado sem troca, sem diálogo e nesse sentido devemos respeitar a bagagem que nos é fornecida, tanto da Universidade, quanto no Campo de pesquisa do projeto e dos alunos. O ensinar e o aprender é um processo epistemológico crítico na dialética freiriana. Como abordamos no parágrafo acima em não aprendizado sem troca, sem diálogo e esse processo só é viável devido ao processo histórico.

Em Sposito (2003), entendemos os processos que ocorrem dentro da realidade escolar e em seu entorno. No ponto de vista da autora, a ideia é estimular o olhar para a escola como o próprio objeto de pesquisa e evidencia a necessidade do professor de se posicionar na escola também como pesquisador dos processos decorrentes dela. Dessa forma, com professores pesquisadores uma única escola pode ser observada e compreendida por diferentes olhares. De um lado, os estudos da sociologia da educação que partem de uma perspectiva escolar e outro talvez, a sociologia da escola, que se torna ponto de análises sociológicas desde sua localização, sua integração social, suas reproduções, sua função social no seu entorno e etc.

O professor, ao assumir sua função também de pesquisador precisa olhar para os alunos, seu comportamento e suas relações e pensar em até que ponto pode-se haver por parte da escola um posicionamento que esteja inteiramente ligado à função de provocar mudanças tanto no interior da escola como no exterior. Se colocar como pesquisador tendo seu objeto de pesquisa a própria escola, é manifestar a própria distinção entre a categoria analítica – Escola – e a categoria empírica – Escola como objeto de investigação. Para além das questões escolares, a autora também afirma que na escola ocorrem processos e fenômenos que invadem seu interior e que precisam ser investigados. O professor precisa aprender a apurar seu olhar como pesquisador e compreender o quanto é importante analisar esses dados com a possibilidade de produzir novos conhecimentos a respeito da escola.

É importante que no processo de formação de professores, na própria licenciatura eles sejam encorajados a adotar a função de pesquisador para além do exercício do ofício de ensinar. É por esse motivo que a licenciatura é um momento fundamental na vida do graduando que escolhe também a profissão docente. É o momento em que o estudante começa a entender melhor a realidade escolar e percebe que sempre haverá a necessidade buscar novos caminhos e pensar em novas estratégias de ensino. No caso dos alunos de Ciências Sociais, é importante que no seu processo de formação haja boa fundamentação teórica e metodológica. Esse estudante e futuro professor de sociologia precisa ter em mente a importância do ensino de sociologia na educação básica.

A experiência do licenciando, ao fazer parte no Programa de Formação à docência, é considerada fundamental para melhoria na formação dos futuros professores. De acordo com Gonçalves e Lima Filho, O PIBID tem como objetivo aproximar o aluno pibidiano do saber profissional, ou seja, à prática docente, aprendendo assim: estratégias, metodologias, pesquisas e o vivencia do espaço da sala de aula, tudo isso com o licenciando acompanhando e observando as atividades do cotidiano docente.

O aspirante a docente de Sociologia precisa, antes de tudo, compreender que a apuração desse olhar sociológico deve começar por si mesmo. Compreender

a responsabilidade e a dificuldade que é ajudar o aluno a substituir o senso comum por um conhecimento que seja fundamentado cientificamente.

As experiências vivenciadas por meio do programa de iniciação à docência. A experiência como licencianda voluntária no PIBID como campo de observação da teoria e da prática em sociologia, na Instituição Colégio Pedro II nos proporcionou ter contato com uma produção acadêmica incrível e com um volume considerável. Podemos citar nossas produções: minis artigos, materiais didáticos (folhinhas didáticas usadas em sala de aula) e o auxílio na elaboração de questões de provas. O contato com esse universo foi algo muito gratificante e de um enriquecimento cultural e acadêmico.

Compreendemos que todo pibidiano/licenciando deve ter em mente é o fato de que ser professor não é somente ensinar ou transmitir conhecimento de forma bancária, como diz Paulo Freire, mas para além da aplicação de métodos de ensino e aprendizagem, pontos que se voltam somente para dentro de sala de aula, também é fundamental enxergar na escola o seu campo de pesquisas. Quanto mais existir pesquisadores nas escolhas mais vai existir possibilidades de aperfeiçoamento. A técnica de ensinar e aprender são processos harmônicos da função do educador.

Percebendo a importância do Programa Federal e a prática docente no ensino de sociologia, ressaltamos neste estudo, que a prática docente aspidiana nos influenciou nas teorizações dos participantes sobre a possibilidade de ensinar sociologia nesse contexto do pensamento crítico que neste momento de nossa Sociedade se faz tão necessário.

A teoria é utilizada em referência aos conhecimentos dos participantes e dos pesquisadores, torna-se necessário fazer uma distinção entre a visão do senso comum e a visão da academia. Para as teorias pessoais de um professor referem-se ao conhecimento que o professor traz consigo e advém das experiências pessoais como pais, professores ou alunos; do conhecimento transmitido por outros, formal ou informalmente; e dos valores sobre o que é bom ou ruim certo ou errado no que concerne à vida em geral e mais especificamente à educação. As

teorias academicistas podem ser definidas mais simplesmente como o que os especialistas dizem sobre determinado objeto, assunto ou situação.

A experiência do PIBID caracteriza-se como um momento de extrema importância na e para a formação do profissional docente, pois propicia, aos estudantes de licenciaturas em formação que ainda não exercem a profissão, os primeiros contatos com a prática profissional, proporcionando-lhes uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho. Desse modo, a vivência do Programa de Iniciação à Docência é uma forma de diminuir a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática realizada nas Instituições de Ensino e até mesmo nos estágios obrigatórios.

No que diz respeito à relação dos alunos com os estagiários, esse é um ponto que não tem como deixar passar despercebido. Percebe-se que há a necessidade de que os alunos desenvolvam um novo olhar a respeito dos estagiários. É preciso estabelecer um diálogo que faça com que os alunos enxerguem os estagiários como aliados no processo de ensino e aprendizado. Somente com o diálogo é possível resolver quaisquer conflitos ou atritos que haja entre os envolvidos.

Diante do exposto, percebe-se que, qualquer que seja a proposta Pedagógica das de uma escola pública e de referência para a classe média carioca, a intenção é tornar o ensino da sociologia mais significativo para os alunos, diminuindo ou extinguindo a frustração tanto de professores quanto de alunos. Para tanto, faz-se necessário que o conhecimento dos professores seja considerado no momento da elaboração de currículos, pois eles conhecem mais profundamente a realidade na qual atuam. Além disso, O Colégio Pedro II deve se ressignificar, na forma de atender ao conteúdo pedido e que contemple toda a comunidade escolar, pois em momentos caóticos e sombrios é necessário evitarmos o embate político de nossa correlação de forças e ganharmos lá na frente do que sofreremos suscetíveis ataques e desgastes na defesa de nossos ideais educacionais e sociais.

O PIBID possibilita aos aspirantes/licenciandos uma reflexão crítica sobre a teoria e prática docente de um professor de sociologia, o que nos possibilita desenvolver habilidades para serem usadas no futuro durante o exercício da prática

docente. Salientamos que durante as experiências vivenciadas como voluntária do projeto PIBID, passamos por um processo de desconstrução da visão da prática docente, onde observamos e contribuímos com: planejamentos de atividades, preparo de materiais didáticos, postura, contato com os alunos da Instituição (Colégio Pedro II), além nosso desenvolvimento acadêmico-científico educacional.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: (diálogos)**. 3. ed. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.

SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, 2003. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226>

VERHAEGHE, Jean-Claude *et al.* **Praticar a Epistemologia**. Um manual de iniciação para professores e formadores. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS E SUAS PROFISSIONALIDADES

Fabiana Conceição Ferreira de Lima

Secretaria de Educação – PE

E-mail: fabiana.ferreira08@gmail.com

Este resumo se trata de um recorte da minha tese de doutorado intitulada “Construção das Identidades Profissionais dos Professores Formadores das Licenciaturas em Ciências Sociais”. Tendo em vista que, as reformas educacionais estabelecidas nas duas últimas décadas conferem ao professor importante papel na melhoria do processo educativo (LDB, 1996), a formação do professor tem encontrado lugar de destaque na agenda das reformas educacionais. Estas novas exigências profissionais trazem consequências diretas para o processo de formação que ocorre nas universidades. O licenciado em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, tem como responsabilidade enfrentar questões referentes à sua realidade e, para tanto, os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais têm como proposta fornecer a estes alunos um saber profissional sobre sua área de atuação que os possibilite tomar decisões adequadas ao seu trabalho. Diante desse contexto surge a indagação sobre como esses professores estão sendo formados, bem como, sobre quem são os professores responsáveis por suas formações.

Fica patente, assim, a importância do professor formador, pois sua atuação se constitui como ponto central na construção do conhecimento profissional do futuro professor de Sociologia no Ensino Médio. No caso deste trabalho, o formador é o professor que ministra aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia.

Buscou-se, assim, refletir sobre questões relativas à construção da identidade profissional do professor formador de professores de Sociologia do Ensino Médio, temática ainda pouco aprofundada no quadro das pesquisas da área. Além de conhecer quem são os professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, importa entender como desenvolvem seu trabalho e como concebem seu papel de formador.

Os interesses e objetivos de investigação direcionaram a uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo sido selecionados como objetos de análise os documentos oficiais relacionados tanto ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, quanto os referentes ao ensino superior, em especial as licenciaturas em Ciências Sociais, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e entrevistas, semiestruturadas, com professores formadores das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As entrevistas foram analisadas pela perspectiva da análise do discurso de Norman Fairclough (2001), segundo ele, o uso da linguagem é uma forma de prática social, um modo de ação em relação dialética com a estrutura social, por estar moldado e delimitado, sendo socialmente constitutivo e contribuinte de todas as dimensões da estrutura social.

O conceito de professor “formador” é recente na literatura sobre formação de professores; surge no início da década de 1970 na França, e se refere aos “profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005, p. 69).

Sendo a licenciatura o espaço de referência desses formadores, o ofício desse professor é baseado na compreensão das dimensões individuais e coletivas da aprendizagem inseridas em contextos que se modificam social e historicamente e que não se relaciona apenas à formação do outro, mas à formação de si mesmo envolvendo um processo contínuo de autoformação. De acordo com Pimenta (2012), no processo de formação dos professores há que se considerar não apenas os conhecimentos específicos da área do saber, como também os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos advindos da prática (reflexão sobre o seu fazer).

No contexto de formação do formador, vale destacar que a formação desses profissionais abrange: a participação na discussão e organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso; conhecimento do conteúdo específico; conhecimento do conteúdo didático; conhecimento dos contextos formativos

escolares (funcionamento das escolas e suas dinâmicas e a organização do trabalho escolar); conhecimento contextualizado historicamente e fundamentado nas políticas públicas educacionais e nas teorias que as embasam (que no Brasil seria tarefa das licenciaturas).

O professor formador, ao realizar sua atividade docente, tem responsabilidade na formação dos futuros professores, ou seja, no trabalho que esse professor irá exercer. Essa responsabilidade está estreitamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois os licenciandos se respaldam nas posturas de seus formadores, sejam elas positivas ou não, para o exercício da sua profissão. Aliás, por formar outros professores, é necessário que o formador seja sempre um aprendiz da sua profissão.

No que concerne às especificidades em ministrar aulas na licenciatura em Ciências Sociais, embora os entrevistados reconheçam sua existência, a mesma aula ministrada no bacharelado é igualmente ministrada na licenciatura, visão que é partilhada pela maioria dos entrevistados.

Assim, a construção da profissionalidade docente dos entrevistados além de variar quanto a ser professor no bacharelado nas Ciências Sociais e ser professor na licenciatura em Ciências Sociais, também varia no contexto dessa última quanto à prática docente, visto que há os que, embora percebam distinções entre os cursos, não fazem diferença entre as aulas que ministram em cada um deles.

Essas construções diferenciadas da profissionalidade estão relacionadas aos tipos de saberes que são tomados como importantes por cada professor, saberes que são apreendidos no percurso formativo de cada sujeito e revelam suas percepções como formadores.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei No. 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da Docência: professores**

formadores. *In*: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). **Conhecimento Social e Conhecimento Universal**: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, v. 5, p. 69-80, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO CIENTISTA SOCIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: a importância do Estágio Supervisionado em Ambiente Escolar no Município de Igarapé-Açu/PA

Luana Nery Fonseca

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: Luananerys3@hotmail.com

Beatriz Monteiro Coelho

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: Bbs.bia@hotmail.com

O presente estudo objetiva analisar a importância do estágio supervisionado aos futuros cientistas sociais, como ferramenta complementar entre teoria e prática, e perceber como a professora graduada em Ciências Sociais desenvolve suas atividades em sala de aula entre os alunos de ensino médio em Sociologia, e por meio disso, perceber as ferramentas e estratégias aplicadas no processo de ensino/aprendizagem de sociologia e visualizando sua importância enquanto disciplina.

Mediante isto, a análise irá se debruçar da experiência realizada na referida escola do ensino médio, desenvolvendo os conhecimentos teóricos e aplicando-os na prática, para desempenhar as atividades em sala de aula como professoras estagiárias a adquirir novos conhecimentos e experiência profissional no processo de aprendizagem.

Assim, visualiza-se a importância do Estágio Supervisionado e contribuições no processo de formação docente, ao visualizar na prática como a professora de sociologia manuseia suas aulas, atividades e as ferramentas utilizadas entre os alunos e assim, traçar experiências além de teorias em sala de aula na academia.

No decorrer do Estágio e acompanhando a professora em suas atividades nas turmas de ensino médio, a metodologia utilizada consiste na técnica da observação participação, no entanto, não éramos apenas observadoras naquele espaço, pois também ocorreu a interação no momento das aulas com os alunos por meio do auxílio da professora supervisora. Dessa forma:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (MINAYO, 1994, p. 55-60).

Neste sentido, no decorrer do estágio e em interação naquele espaço, foi possível observar e conhecer como a professora de Sociologia direcionava suas aulas entre os alunos de ensino médio e assim, associando conhecimentos na prática em consonância com o teórico, no processo de formação acadêmica.

Este trabalho fundamenta-se no relato e experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em uma escola pública. O estágio encaminhou-se em observações nas aulas de Sociologia, e por meio disso, conhecer o espaço escolar e as ferramentas de auxílio da professora supervisora no manuseio da disciplina, e no segundo momento, a regência para ministrar na prática uma aula e vivenciar além da teoria à docência.

Nessa perspectiva, nas aulas e observações, destacou-se a boa relação entre os alunos com a professora, sendo de grande proximidade e respeito, proporcionando também um elo de maior interação dos alunos com a disciplina e o conteúdo ministrado, na qual eles comparavam suas realidades ao assunto. Nesse sentido, a sociologia “passa a ser aquele que buscará compreender a realidade social de uma maneira disciplinada, uma vez que esta atividade possui uma natureza científica” (CUNHA, 2010, p. 12).

Nas aulas, a primeira semana já ocorria seminários sobre os estados e as instituições sociais. Além de seminários, as ferramentas para o seu auxílio estavam o quadro para anotações dos conteúdos, seu caderno de anotações, o caça palavras para reforçar os assuntos e apostilas. Uma importante técnica também por ela utilizada consistia na recapitulação dos assuntos, para ajudar e facilitar a compreensão dos alunos e a roda de conversa.

Por meio disso, pode-se visualizar que a boa relação entre aluno/professor e as ferramentas utilizadas, contribuía para que a disciplina de sociologia se tornasse importante e estimulasse nos alunos uma visão ampla das relações que

os rodeiam, seja no seu espaço escolar e além dela, passando assim, a dinamizar as aulas com as contribuições dos alunos, por meio de sua realidade.

Assim, as observações, a regência e os momentos de interação naquele espaço, enriqueceram o nosso olhar profissional e de futuras professoras, a perceber as ferramentas por ela utilizadas e importância da disciplina e colocá-las nas práticas enquanto estagiárias e professoras.

Tendo como foco analisar a importância do estágio supervisionado e conhecer como a professora de sociologia direcionava suas aulas nas turmas de ensino médio, foi possível perceber a relevância da mesma, enquanto mecanismo prático de observar como a professora supervisora desenvolvia suas aulas, se detendo de ferramentas e atividades como caça palavras, seminário e rodas de conversas como estratégias para apreensão dos conteúdos e ouvir de seus alunos a compreensão deles de acordo com suas realidades.

Assim, as observações, as interações nesse espaço e o momento da regência proporcionaram contribuições profissionais na formação acadêmica, a conhecer possíveis formas de ministrar as aulas e ferramentas que auxiliem no momento da aula, colocando sempre em atuação a teoria e a prática, como mecanismos importantes no processo de ensino/aprendizagem.

Referências

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (organizadora); CRUZ NETO, Otavio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ. Ed. VOZES, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 - 4, pp.5-24, 2005/2006.

Grupo 05 – Antropologia na Sala de Aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos

Coordenação:

Breno Rodrigo de Alencar

Doutor em Ciências Sociais (UFPA)

Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA)

Gekbede Dantas Targino

Doutora em Sociologia (UFPB)

Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Marcelo da Silva Araújo

Doutor em Antropologia (UFF)

Professor do Colégio Pedro II (CPII)

Descrição:

O papel da antropologia na educação básica ainda não é um assunto de relevância nos fóruns dedicados ao ensino das ciências sociais. Apesar disso, seu impacto e contribuição têm sido cada vez mais sentidos no debate público, bastando, para tanto, notar a atenção dedicada pelos meios de comunicação a temáticas como racismo, gênero, cultura, entre outros. Orientado por este espírito, este Grupo de Discussão pretende avaliar e debater o papel desta aplicação da Antropologia, especialmente no Ensino Médio. Suas sessões serão constituídas por trabalhos relacionados à Antropologia, educação e espaço escolar, à Antropologia, formação de professores e a pesquisa etnográfica, ao Ensino de Antropologia na Educação Técnica e Profissional, à Antropologia e estudos culturais voltados ao ensino e à Antropologia e estratégias de transposição didática: materiais e métodos. Inspirados pela importância que professores-pesquisadores como Amurabi Oliveira e Ceres Brum vêm construtivamente depositando no tema, como nas participações no Dossiê Ensino de Antropologia, da Revista Café com Sociologia, o GD receberá trabalhos de educadorxs que atuam no ensino básico, em institutos federais e demais escolas, públicas ou privadas, que pretendam contribuir para um fórum permanente de reflexões sobre as perspectivas destes temas na educação escolar.

Palavras-chave: Antropologia. Ensino Básico. Metodologias. Recursos Didáticos.

“O QUE SABEMOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?”: Relato de uma experiência de ensino de antropologia no primeiro ano do ensino técnico integrado ao Médio

Livia Tavares Mendes Froes

Instituto Federal Baiano

Email: liviafroes@gmail.com, livia.froes@ifbaiano.edu.br

Nos últimos anos, tem sido crescente as análises de como a Antropologia vem sendo apropriada na educação básica e em como ela pode ser um diferencial nesse nível de ensino (OLIVEIRA e SILVA, 2014).

Neste texto, relato uma experiência desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2019, com turmas dos primeiros anos do ensino técnico em agropecuária integrado ao médio, do Instituto Federal Baiano, no qual atuo como docente de Sociologia. Planejei a atividade intitulada “O que sabemos sobre os povos indígenas?” para ser desenvolvida durante o mês de abril.

A atividade foi proposta privilegiando a indagação e a experimentação dos estudantes com o tema e organizada em três etapas, que duraram de três a quatro semanas. Na primeira etapa, foi realizada um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema. Nesse momento, não houve exposição teórica da minha parte aos estudantes. Cada um recebeu um pedaço de papel colorido, no qual deveriam anotar o que sabiam sobre os povos indígenas, foi permitido também que desenhassem. Ressaltei que eles não deveriam se preocupar se estavam corretos ou equivocados. Após o preenchimento, os papéis foram colados num pedaço grande de papel madeira e colados na parede da sala. Li cada intervenção, sem realizar comentários avaliativos como “muito bom” ou “está errado”.

Na aula seguinte, a turma foi orientada a formar equipes para a realização da tarefa proposta. Explicitiei que o objetivo principal era que eles buscassem informações contemporâneas a respeito dos povos indígenas no Brasil e listei algumas sugestões de tópicos e questionamentos, listados no quadro, como por exemplo: quantos grupos existem, há indígenas fazendo cinema? Eles tem canal no youtube? Há indígenas na música, artes, na política, nas universidades?

Nessa mesma aula, orientei os estudantes a escolherem os temas que gostariam de aprofundar, delineando assim a pesquisa. Incentivei que também tirassem dúvidas, caso surgissem. Os resultados das pesquisas seriam apresentados em formato de seminário na aula seguinte.

Foi interessante perceber como, na maioria dos casos, o conhecimento prévio dos estudantes a respeito dos povos indígenas envolvia informações atribuídas ao passado: “foram os primeiros habitantes do Brasil”, “São povos de uma grande cultura, e de uma extrema importância, não só para o aprendizado, mas para toda a história contida no Brasil. Mesmo sendo uma cultura extinta é uma das que mais admiro!”. Alguns estudantes registraram apenas palavras escritas em destaque como “exploração”, “cultura”, “guerreiros”, “plantas medicinais”, “prisão”. Também desenharam arcos e flechas, indígena com cocar e machado, panela de barro com grafismo indígena, filtro dos sonhos, árvores. Raramente informaram alguma informação remetida ao presente, com exceção para esse exemplo: “estão querendo tirar as terras que são deles”.

Para a apresentação dos seminários, os estudantes aliaram o uso de slides no power point para exposição de dados e fotos com performance teatral, dança, simulação de jornal televisivo, exibição de vídeo produzidos por eles e de terceiros. Mencionaram, por exemplo, a literatura indígena, indicando autores e figuras públicas como Daniel Munduruku, mostrando capas de livros de autoria dele. Apresentaram dados atuais sobre número de etnias, línguas, educação indígena. Performaram um jornal televisivo no qual uma repórter entrevistava uma mulher indígena universitária, chamada Jacira. Mediante essa teatralização, os estudantes destacaram questões como os desafios dos povos originários na atualidade e a luta por direitos. Mostraram fotos de pessoas de etnias utilizando aparelhos de comunicação como celulares e computadores, explicando que o uso de tais utensílios não os destituía do reconhecimento como povo indígena. Mostraram clipes musicais de um grupo de rap, cantado em tupi guarani. Abordaram as diversas violências vivenciadas por diversos grupos, na atualidade, exibindo vídeos atuais sobre o assunto. Apenas um grupo centralizou a apresentação no passado histórico desses povos.

Após as apresentações perguntei o que eles haviam aprendido, se haviam mudado de ideia a respeito das concepções anteriores sobre os povos indígenas. No geral, foi notável a mudança de perspectiva, desconstruindo diversos estereótipos comumente atribuídos a eles. Um dos depoimentos que mais chamou minha atenção foi: “Aprendi que eles são gente como a gente, mas diferentes”. Tal avaliação, tão simples e complexa, e que mereceria outro texto totalmente a ela dedicado, evidencia as pré-noções largamente e historicamente disseminadas a respeito desses grupos, o outro destituído da noção de “gente”.

Os resultados dessa experiência indicam a possibilidade de problematizar ideias e desconstruir estereótipos de forma mais prática e envolvente. Vale mencionar que essa foi a primeira atividade coletiva e no formato de apresentação oral solicitada às turmas. Posteriormente, no decorrer do ano letivo, as menções a esse trabalho serviram como referência no intuito de problematizar noções e conceitos socialização, etnocentrismo, cultura e temas como as diferentes formas do conhecimento.

Referências

OLIVEIRA, Rúbia Machado; SILVA, Juliana Franchi. A presença da Antropologia no Ensino Básico. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401715997_ARQUIVO_TRABALHORBA2014rubiaejuliana.pdf. Acesso: 19 de junho de 2020.

ANTIRRACISMO NA ESCOLA: Mostra de Humanidades e as comunidades quilombolas no Vale do Jiquiriçá - BA

Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade

Instituto Federal Baiano
E-mail: cleomar.andrade@ifbaiano.edu.br

Mirele Saiara Santos Ribeiro

Instituto Federal Baiano
E-mail: mirele19.ribeiro@gmail.com

Emilly Novaes Santos

Instituto Federal Baiano
E-mail: emillynovaessantos@gmail.com

Ao ser trabalhado em sala de aula os Pioneiros da Sociologia Brasileira e os principais problemas sociais destacados pelos autores, um dos temas evidenciado pelos discentes foi o racismo e a integração do negro na sociedade brasileira, com base em autores como Fernandes (2007); Ianni (1974).

Após o acompanhamento dessa temática, o assunto sobre racismo no Brasil ficou recorrente em sala, no intervalo, nos corredores, entre os alunos. Então, selecionamos realizar uma ação antirracista. Conforme a frase atribuída a Angela Davis, professora e filósofa estado-unidense, “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Entender, conforme Veyzon Muniz (2019), o “antirracismo como abordagem humanista, paritária e igualitária de base constitucional, defende-se sua aplicação em todas as políticas públicas”, nesse caso aqui proposto, no que tange a educação.

É possível identificar a relevância dessa ação no âmbito escolar por seus diferentes aspectos. A Lei 10.639, de 2003, assim como a Lei no 11.645, de 2008 (dedicada à mesma matéria alusiva aos indígenas), inseridas na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para compreensão das relações étnico-raciais. Faz-se necessário compreender também o racismo estrutural na sociedade brasileira. Para Almeida (2018), a estrutura social brasileira é racista porque em todos os espaços há negros em condição subalterna,

ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural e ora por força institucional (controle policial).

Candau e Moreira (2007) afirmam que é preciso revelar quando as diferenças vão se tornando desigualdades. Desvelar tudo que está marcado com discriminação. Também enfatiza a necessidade de combater as desigualdades sempre e garantir a igualdade de oportunidade de direitos. Santos (2001) nos chama a atenção para a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e os caminhos possíveis para ações antirracistas, possibilitando a construção do ambiente escolar e de uma sociedade mais equitativa e democrática, ao reduzir as formas de violência estrutural e cultural racistas.

O trabalho aqui apresentado surge a partir de dois processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano, campus Santa Inês, a prática de ensino e de pesquisa. Essa ação inicia no momento do planejamento de propostas na jornada pedagógica, adotada por professores das áreas de Humanas (História, Geografia e Sociologia), intitulada I Mostra de Humanidades, e aprovada na instituição, que passou a fazer parte do calendário acadêmico de 2019.

Esse trabalho busca descrever e analisar esses processos de ensino-aprendizagens na produção de conhecimento e de práticas antirracistas, construídas com os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFBaiano, campus Santa Inês - BA.

O processo de construção da ação ocorreu em sala, no período de aula de Sociologia, Geografia e História, intensificados por aulas-extras. Também houve orientações via rede social, na qual foi formado um grupo com todos alunos da turma para esse objetivo. Algumas orientações e produções ocorreram inclusive nos fins de semana. Sobre a pesquisa de campo exploratória, na comunidade quilombola em Jaguaquara, foram realizadas duas visitas: uma somente com professores no fim de semana e, a segunda ida a campo, com os professores e alguns alunos, para levantamento de dados.

No processo de construção foram realizadas várias etapas, como: divisão da turma em equipes de trabalho; levantamento bibliográfico sobre comunidades

quilombolas no Brasil; leitura e fichamento dos textos selecionados a partir das inquietações e questões levantadas pelos discentes; roda de conversa sobre quilombos com o professor pesquisador da instituição; reflexão coletiva sobre as questões e autores estudados; pesquisa de campo exploratória em um quilombo da região do Vale do Jiquiriçá – BA, formulação de propostas de construção visual e textual; execução das propostas com produção de cartazes, cenário, poemas, seminários, coreografia, vídeo e apresentação e exposição da produção. Foram dias intensos de trabalho que resultaram em uma sala temática formativa no processo de ensino-aprendizagem e do ser cidadão.

A I Mostra de Humanidades, desenvolvida no período entre 02 de setembro e 19 de novembro de 2019, teve como tema geral Terras no Brasil – disputas e conflitos. A proposta tinha como público-alvo envolver todos os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, junto aos professores da área de Humanas do IFBaiano, campus Santa Inês, na produção e apresentação de salas temáticas para a comunidade escolar.

Cada turma do segundo ano ficou responsável por um tema e com um professor orientador, embora os temas fossem trabalhados de modo transdisciplinar. Nesse trabalho será descrito e analisado apenas o trabalho que foi desenvolvido com a turma do 2º ano, turma E, responsável pelo subtema “quilombolas”, com a qual estávamos envolvidos.

Para os objetivos específicos da sala Quilombolas foram traçados os seguintes pontos: fazer um levantamento sobre a história dos quilombos no Brasil. Identificar as comunidades quilombolas no Brasil e, especificamente, na Bahia. Os conceitos de quilombo. As formas de trabalho e aspectos culturais. O processo de reconhecimento do quilombo e direito à terra.

A organização da apresentação da Mostra de Humanidades foi iniciada na tarde da terça-feira, dia 12 de novembro, e a culminância se deu na manhã do dia 13 do mesmo mês e toda a comunidade escolar foi convidada a participar. A frase, “Somos a razão da luta dos nossos ancestrais: resistência sempre!”, foi o convite a experimentar a sala.

Um *stand* foi sobre a comunidade quilombola Lindolfo Porto, situada no Bairro Casca, periferia da cidade de Jaguaquara – BA, que fica a 35 km de Santa Inês, foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2013. Para um dos antigos quilombolas do lugar, sua concepção de quilombo se entrelaça ao de família, o quilombo é sua família. Então o quilombo é onde sua família está.

Foram elaborados dois poemas pelos alunos e recitados durante a sala temática, resultado das reflexões sobre os textos selecionados na pesquisa e da roda de conversa com o professor Edney Conceição, mestre em Geografia, que vem pesquisando sobre quilombo e integra o corpo docente do IFBaiano. Para o pesquisador, pensar em quilombo perpassa a questão negra no Brasil. O espaço dos poemas foi denominado Cantinho da Resistência.

Com a inserção do conteúdo sobre a história e cultura dos afrodescendentes na escola e a discussão sobre ações afirmativas na sociedade, principalmente, sobre a aprovação das cotas para estudantes negros nas universidades públicas, a sala de aula se tornou um espaço propício para reflexão, relato de experiências e construção de ações antirracistas.

Fernandes (2007, p.35), ao analisar a situação do negro e do mulato no Brasil, afirma que eles passam por uma padronização e uniformização, antes de atingir a democracia. “Eles se perdem como raça e como raça portadora de cultura”. No entanto, o grande desafio para alcançar a democracia racial é que a participação do negro seja ativa e, além disso, eles precisarão dar o que possuem de mais criador e produtivo.

Nesse caso, para combater o racismo estruturador das relações sociais no Brasil, faz-se necessário uma reflexão das possíveis práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na escola e para além da esfera escolar. Só compreendendo essa lenta dinâmica social, que é possível pensar em sua transformação. A mudança de pensamento e comportamento é essencial para um alcance crítico e real que tenham como foco à equidade social.

Nessa perspectiva, a ação desenvolvida na instituição escolar atendeu a seus objetivos, quando para além de refletir e desvelar ações racistas na

sociedade brasileira, os estudantes foram ativos em desenvolver propostas antirracistas no meio educacional, articulando ensinamentos e aprendizagens.

Os estudantes não só refletiram sobre a estrutura racial brasileira, mas pesquisaram, produziram textos e artes antirracistas, construíram uma sala temática dando visibilidade aos quilombolas e suas lutas, e contribuíram para uma ação prática de reflexão de toda a comunidade escolar.

O desdobramento da ação desenvolvida nessa Mostra de Humanidades, do trabalho junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena e ao Grupo de Pesquisa NEABI - IFBaiano, culminou na elaboração de um projeto de pesquisa, intitulado “Quilombo é família”: comunidades quilombolas do Vale do Jiquiriçá – BA, contemplado pelo edital do PIBIC/CNPq e que passou a ser executado no ano de 2020.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 2 ago 2019.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na Educação:** repensando nossas escolas. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MUNIZ, Veyzon Campos. Em políticas públicas “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. *In: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.* 2019. Disponível em:<<https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/24895/em-politicas-publicas-nao-basta-nao-ser-racista-e-necessario-ser-antirracista>>. Acesso em: 22 set. 2019.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. *In*: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na Educação**: repensando nossas escolas. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.97-114.

LONGE E PERTO DE NÓS MESMOS: etnografia de si como exercício decolonial e de desnaturalização cultural

Tatiana Bukowitz

Colégio Pedro II

E-mail: tatikawaii@hotmail.com

Há ideias e formas de pensar que encerram sementes de vida e há outras, talvez profundamente arraigadas em nossas mentes, que encerram sementes de morte.

Williams (1969, p. 346).

Como tornar o saber antropológico assimilável e significativo a estudantes da escola básica, promovendo o exercício da alteridade, o respeito à diversidade e sensibilizando-os a saberes e práticas decoloniais? Visando trazer estes elementos à sala de aula, um conjunto de atividades pedagógicas vinculadas a conteúdos antropológicos foi realizado no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Nosso objetivo aqui é compartilhá-las e submetê-las à discussão coletiva. As dinâmicas ocorreram de 2009 a 2011 com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e em 2016 e 2017 com turmas da 2ª série do Ensino Médio. Os programas curriculares destes grupos são distintos, mas abordam temas antropológicos: a discussão sobre cultura, etnografia, etnocentrismo e seus desdobramentos (7º ano); e a apresentação destes mesmos elementos aditada das principais perspectivas teóricas da antropologia (2ª série). Sumariamente, relataremos alguns dos recursos didáticos utilizados e possibilidades que podem emergir desta abordagem.

Esta proposta pedagógica dialoga com o conhecido texto de Horace Miner publicado primeiramente em 1956, intitulado *Body ritual among the Nacirema* (O ritual do corpo entre os Sonacirema). Trata-se de um exercício reflexivo de auto-distanciamento capaz de levar-nos a perceber quão estranhas podem ser as nossas próprias práticas socioculturais caso sejam analisadas por olhos de terceiros sob o prisma etnocêntrico ou por nós mesmos sob a perspectiva decolonial. Resumidamente, o percurso realizado consistiu em: a) leitura teatralizada em voz alta do texto de Miner para a turma; b) roda de conversa sobre o que lhes pareceu mais familiar e estranho; c) orientações para que

construíssem (seguindo roteiro fornecido) em grupos, por escrito e acompanhado de ilustrações com legendas uma narrativa detalhada similar àquela de Miner, relativa a alguma prática sociocultural por eles vivenciada – o que foi por nós intitulada de “etnografia de si”; d) compartilha para a turma e discussão das narrativas por eles criadas buscando o desenvolvimento de reflexões que possibilitem a desnaturalização de práticas culturais, bem como o entendimento de que muitos de nossos “rituais” reproduzem hierarquizações, hostilidades e processos coloniais arraigados em nossos modos de pensar, sentir e agir; e) desenvolvimento, nas aulas subsequentes, de um permanente olhar crítico e mais refinado sobre nossas ações na reprodução cultural e histórica em sociedade.

Este conjunto de atividades é delineado seguindo a proposta de Saviani; vincula-se forma e conteúdo, perpassando pelos cinco elementos pedagógicos por ele elencados na obra *Escola e Democracia*. Articulados organicamente, a estratégia docente possibilita a catarse: ressignificação de práticas e saberes após a problematização e análise, visando “alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais” (2009, 72).

Reconhecendo que “a racionalidade que domina no Norte tem tido uma influência enorme em todas as nossas maneiras de pensar, em nossas ciências, em nossas concepções da vida e no mundo” e de que “temos de reinventar as ciências sociais porque são um instrumento precioso”, como nos propõe Boaventura Santos (2019, 25), a transposição didática de conteúdos antropológicos ganha especial significado na sala de aula escolar. A continuada problematização e desnaturalização das práticas culturais apresentadas pelos estudantes em seus trabalhos permite a crítica à reprodução de hierarquias pautadas em valores sociais mercadológicos, preconceituosos, vinculados a padrões estéticos ocidentais; à trajetórias de vida pautadas em premissas do capital, a olhares fundados no capacitismo; a práticas que rechaçam a diversidade de gênero, sexualidade e étnica.

Se somos capazes de identificar a permanente ameaça destas referidas forças hegemônicas, precisamos fazer uso da educação escolar como mediação para o enfrentamento destas circunstâncias tão nocivas. É neste sentido que buscamos

convergir as atividades pedagógicas com perspectivas epistêmicas que valorizam as chamadas “minorias” bem como os saberes locais e regionais, abrindo espaço para vozes anteriormente silenciadas por narrativas hegemônicas eurocentradas. Este movimento se apresenta como uma prática a ser levada a cabo de modo continuado, haja vista que, como bem aponta García Márquez: “a interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribuiu para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (2011, 26).

Tendo a pedagogia histórico-crítica de Saviani como concepção educacional, mais que oferecer conhecimento sobre conceitos e teorias, o foco é a desnaturalização e a prática da decolonialidade através do exercício de um estranhamento que desafia os estudantes a tecerem etnografias de práticas culturais em que estavam imersos. Haja vista os interessantes resultados obtidos, estendemos o convite para que atividades semelhantes sejam levadas a cabo por docentes de sociologia na escola básica.

Referências

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Eu não vim fazer um discurso**. Rio de Janeiro: Record; 2011.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MINER, H. Body Ritual among the Nacirema. **American Anthropologist**, v. 58, pp. 503-507, 1956. Disponível em: <<http://tinyurl.com/792mf5g>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados; 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1969.

A ETNOGRAFIA E O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: algumas reflexões necessárias

Heldo da Silva Mendonça
Universidade Veiga de Almeida (UVA)
E-mail: heldomendonca@gmail.com

A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio engloba o ensino da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, sendo as três áreas que constituem as Ciências Sociais. É fundamental que seu ensino possa contribuir para a compreensão da realidade social de modo amplo e significativo desnaturalizando e estranhando aquilo que pode ser visto como um fenômeno natural ou até mesmo sobrenatural para se entender a vida social.

No entanto, é perceptível que as orientações metodológicas mesmo presentes nos documentos orientadores, tanto nacionais quanto estaduais e nos materiais didáticos ainda carecem de suportes que ampliem o repertório a ser desenvolvido nas aulas. A dinâmica de sala de aula tem exigido do professor uma variedade de recursos que tornem sua ação mais significativa e potencializada resultando em aprendizagens.

Mesmo sendo uma disciplina que ainda vive num processo de intermitência, a sociologia no ensino médio necessita da construção de metodologias diferenciadas para que se adeque ao saber escolar e às diferentes concepções de mundo dos alunos, visando uma apropriação instrumentalizada de um entendimento sobre a realidade social, que por sinal é complexa e dinâmica. Os recursos como imagens e vídeos são possibilidades a desenvolver nos estudantes as potencialidades do pensar sociológico, despertando o pensamento crítico e a provocar inquietações diante do mundo que nos cerca. Porém, se faz necessário alguns critérios para essas escolhas.

A Antropologia pode ser um diferencial neste processo de ensino de sociologia com seu método etnográfico contribuindo para que os professores desenvolvam no estudante uma percepção mais próxima da realidade despertando uma reflexão diferenciada, já que serão futuros profissionais,

membros de uma sociedade, participantes dos mais diversos grupos sociais, no relacionamento com outros grupos e até mesmo para compreendê-los como indivíduos tomando como partida seu espaço social com um olhar diferente do etnocêntrico no qual muitos de nós fomos instruídos.

Mediante a afirmação de que o conhecimento antropológico não se reduz à formação escolar, como também é importante à formação humana em torno da compreensão de si e da própria humanidade faz-se necessário destacar que ao estudar a Antropologia, entendemos a etnografia como instrumento desta compreensão. Segundo Marisa Peirano (2014) ao recorrer a Evans-Pritchard:

A etnografia é a ideia-mãe da Antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos – é o material que analisamos e que para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação (PEIRANO, 2014, p. 380).

Continuando nessa discussão a autora afirma que a etnografia estava anteriormente relacionada apenas ao fazer prático, pois era atribuído um menor significado que a etnologia que se concentrava na teorização dos dados. Num segundo momento, a etnografia é questionada pelos próprios antropólogos que visavam à chamada “autoridade etnográfica”.

A pesquisadora destaca que “a etnografia volta à cena de forma positiva e potencialmente criativa” (PEIRANO, 2014, p. 6). E continua ressaltando que, “a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida” (PEIRANO, op. Cit. p. 9).

Outra proposta ao ensino de sociologia gira em torno do uso de imagens, mas é interessante enfatizar que existem contestações entre realidade e imagem. Muitas questões emergem desta afirmativa, como por exemplo: Pode-se utilizar da imagem para analisar o contexto social? As produções audiovisuais contribuem para a compreensão da vida social? Quais cuidados se devem ter ao usar as imagens na sala de aula? No último tópico vamos discutir sobre essas inquietações que são pertinentes e abriremos uma rápida discussão em torno da fotografia trazendo algumas sugestões metodológicas.

É fundamental que as Ciências Sociais e suas três áreas possuam seus recortes teórico-conceituais como também de cunho metodológico, diante disto podemos adquirir novas percepções sobre o que se entende de realidade. Nos estudos de Bauman e May (2010) situações do cotidiano que precisam ser compreendidas partindo daqueles que ocupam determinados espaços ao:

[...] procurar explicá-las pode se provar algo desafiador às formas existentes de ver – posto que essas formas de ver se relacionam a um segundo sentido de entendimento, que nos dá forma a nosso conhecimento de um ambiente que nos capacita a nele agir e ter bom “desempenho” (BAUMAN, MAY, 2010, p. 264).

A prática docente exige que o professor realize a mediação didática, porém existem aqueles ou aquelas que são inconscientes do seu próprio fazer em sala de aula. Esta, por sua vez, se configura com a forma que o docente faz com que os seus conhecimentos possibilitem aos alunos o desenvolvimento de seus saberes. A mediação requer do professor não só o ensinar, mas a pesquisa como ação para que na etapa do planejamento tenha clareza do que será proposto e o aluno possa se apropriar do objeto de estudo.

Superficialmente, acredita-se que é um princípio básico da docência, mas na prática tem se apresentado como complexo. A mediação didática traz para o que ensina a tarefa de promover no aluno uma compreensão do mundo que o cerca de forma autônoma e crítica. Essa finalidade não deve se restringir à sociologia, mas é uma finalidade da educação em geral de formar um cidadão crítico (BRASIL, 2006).

Como nos propomos a falar de ensino, em nosso caso de sociologia, precisamos distinguir transposição didática, mediação didática e didatização de conteúdo. A transposição didática, definida por Chevallard (1991), enfatiza o conhecimento acadêmico como basilar para a construção do objeto de ensino, nessa perspectiva a legitimação dos saberes escolares fica na dependência da comunidade de pesquisadores das academias.

No que tange a mediação didática vem como posicionamento crítico à concepção de transposição considerando as práticas sociais como fundamentais à introdução ou permanência de novos saberes na escola contemplando as

diferentes dimensões do currículo. Segundo Silva (2011), “[...] o professor não pode realizar a transposição didática, mas apenas operar nela” (p. 190).

Entende-se que a mediação didática é a transformação de um saber em um objeto de estudo se configurando numa adequação para que o estudante possa perceber e interpretar aquele objeto de estudo. Isso nos mostra que a aprendizagem não é uma tarefa fácil sendo um processo mútuo entre os sujeitos, e que aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos, econômicos e subjetivos são interdependentes. Já a didatização do conteúdo é muito comum nos professores de sociologia não licenciados na disciplina ou egressos de outras licenciaturas que tendem a dar prioridade às escolhas metodológicas, muitas vezes até desconexas aos objetivos específicos das Ciências Sociais, provocando um esvaziamento dos temas, teorias e conceitos que deveriam ser o pano de fundo para tais decisões.

Logo, na condição de mediador do desenvolvimento potencial do aluno, o professor de sociologia no ensino médio deve a partir do que o aluno já vivencia e compreende sobre a sociedade e sua cultura, propor uma desnaturalização das estruturas sociais, fazendo com que analisem os fenômenos sociais de forma crítica nos diferentes contextos. Segundo Meirelles e Schweig (2012):

[...] a tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que existem nos educandos, o qual deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual este está inserido. Dessa forma, aqui fazemos referência a desnaturalização dos aspectos socialmente construídos, de modo que este é um importante objetivo a ser perseguido pelo professor em suas aulas (MEIRELLES; SCHWEIG, 2012, p. 5).

Assim, ao planejar a sua mediação didática o docente visa um melhor aprendizado dos seus alunos, não ignorando a realidade dos mesmos, pois esta também precisa ser estudada, problematizada, pois é nela que se estabelecem as interações do cotidiano. Este percurso não pode ser traçado, mas apontado como citam Meirelles e Schweig (2012):

Nesse sentido, para a efetivação desse objetivo, se partirmos da lógica de construção do conhecimento a partir de uma abordagem construtivista com base nas categorias propostas por Jean Piaget teremos que o processo de

construção do conhecimento poderia se dar com base em dois caminhos distintos – não excludentes entre si, mas, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores percorrem com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Tais caminhos, tecidos a partir da abordagem que aqui propomos, parte da interação dialógica entre aluno e professor e, desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam, com o contexto da sala de aula da qual fazem parte. Desse modo, não excluem de forma alguma, portanto, a realidade vivida pelo aluno fora da sua escola, na sua comunidade, na sua casa (MEIRELLES; SCHWEIG, 2012, p. 6).

Iniciando este momento da discussão destaca-se que nossa proposta não é trazer aos professores e, estes aos seus alunos uma etnografia no seu sentido clássico antropológico. Sabemos que não são finalidades do professor de sociologia do ensino médio formar sociólogos, antropólogos ou cientistas políticos. Nossa intenção é que o professor leve ao aluno a partir das lentes de tais conhecimentos, saberes que ultrapassem a escola e que fazem parte do seu cotidiano, assim a etnografia viria a ser mais que uma mera descrição do observado.

O professor de sociologia pode levar a sala de aula propostas de trabalho envolvendo pesquisas que despertem no aluno um olhar antropológico utilizando o método etnográfico como, por exemplo: os festejos religiosos, as manifestações culturais, as histórias contadas pelos mais velhos, às relações cotidianas entre amigos, familiares ou dos que despertam curiosidade e não fazem parte do convívio mais próximo, das produções culturais locais que muitas vezes passam despercebidas ou ignoradas pela própria comunidade em que habitam.

Enfim, são inúmeras possibilidades, de atividades com recursos diversificados como uso de imagens através de desenhos, fotografias, produção de documentários e demais linguagens visuais que constituem a Sociologia Visual. Interesses como estes também podem partir dos alunos e cabe ao docente potencializá-los. Conforme Pimenta (2013, p. 9), “primeiramente, é fundamental retirar a pesquisa de um pedestal em que apenas alguns privilegiados podem alcançar”. O aluno do ensino médio pode a partir daí desenvolver o gosto pela pesquisa abrindo perspectivas para a incitação científica.

Um apontamento interessante é que a utilização da etnografia ocorre por meio do princípio que, no caso de uma investigação sobre sua sociedade, uma exotização do

familiar, trata-se de um estranhamento da realidade. Outro fator interessante da etnografia é que ela não se limita a um lugar. Como propõe Pimenta (2013):

Poderíamos utilizar a etnografia como um estimulante exercício da imaginação sociológica. Do ponto de vista prático, o exercício etnográfico poderia ser realizado em qualquer escola – por mais precária que sejam suas condições, pois o discente poderia elaborar relatos etnográficos de contextos acessíveis a ele: na sua família, na sua rua, no seu bairro, na sua comunidade rural, no seu grupo juvenil, no seu trabalho, etc. É comum professores objetarem novas práticas pedagógicas pela falta de condições objetivas, porém o relato etnográfico não exige, à priori, uma estrutura institucional para sua realização. Exige dos professores além do conhecimento sobre a arte da pesquisa, um planejamento que possibilite o trabalho etnográfico ao longo de determinada quantidade de semanas ou de bimestres, algo que dependerá muito do nível de desenvolvimento dos educandos e dos objetivos elaborados pelo docente (PIMENTA, 2013, p. 10).

Ao propor a perspectiva etnográfica o professor deve fazer com que o aluno a exercite, explicando seu processo de construção na antropologia. Apresentar o diário de campo como aliado é outro passo. Segundo Florence Weber (2008):

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais¹ de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda (WEBER, 2008, p. 157-158).

É fundamental que nas aulas que sejam propostas as atividades já sugeridas e outras que envolvam a pesquisa se esclareçam que os diários de campo podem ser espaços de registro das várias linguagens não se resumindo a escrita exercendo outras funções. Como Weber (2008) destaca:

Eu distinguirei três tipos de diários: um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um “diário íntimo”. Nesse último caso, conforme o modelo dos diários autobiográficos em que são depositados os humores e as emoções de seu autor (WEBER, 2008, p. 158).

Portanto, o diário de campo não é uma camisa de força que coloca o pesquisador preso a uma única linguagem, a uma rigidez de códigos escritos e que a subjetividade seria algo a ser desapropriado do mesmo, o que na prática é impossível. Amurabi Oliveira (2012) aborda que:

Se ansiamos que nossos alunos conheçam um grupo indígena, um assentamento rural, ou mesmo um asilo, uma igreja, etc., precisamos antes discutir em sala de aula sobre estas realidades sociais, necessitamos despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos por aqueles que não desfrutassem de um debate prévio caso apenas fossem a campo (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

Compreende-se que a etnografia, passando por uma mediação didática na sala de aula de sociologia, pode atrelar ensino e pesquisa, aproximando estudantes e seus professores da pesquisa empírica. Não deixamos de esclarecer que ensinar também exige como pressuposto a exploração de bibliografia para aprimoramento conceitual, teórico e temático, pressupostos metodológicos, para o planejamento das aulas. A partir da nossa proposta professor e aluno se tornam pesquisadores e podem até mesmo estarem juntos em campo, o primeiro na condição de orientador do processo e o segundo como protagonista do processo ensino e aprendizagem. Para Pimenta (2013):

Ademais, assumir a pesquisa como princípio educativo possibilitaria a um só tempo desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, inserir a pesquisa como pressuposto fundamental para a formação de professores, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa (PIMENTA, 2013, p. 9).

É perceptível o quanto a antropologia pode ajudar o aluno a pensar sobre a sociedade em que vive e até mesmo outras sociedades, outras culturas e lugares. Oliveira (2012, p. 88) enfatiza que: “a etnografia surge, justamente, a partir de uma ruptura com um modo de conhecer o outro, situando como fundamental o contato, e, mais que isso, o convívio, para se compreender uma determinada realidade cultural”.

Finalizando esses apontamentos reitera-se que a intenção não é propor um aprofundamento em torno da etnografia no ensino médio, mas atividades de

pesquisa que de forma adequada ao nível dos estudantes possa diante de uma experiência do senso comum se converter numa experiência etnográfica, fazendo da pesquisa escolar uma vivência elaborada (MOURA; MELO; DUARTE, 2015, p. 9).

O docente precisa ter clareza sobre o que e como irá abordar, evidenciando para a turma os objetivos, as estratégias, os recursos que serão utilizados e o tempo para o desenvolvimento de cada etapa. Como já proposto nos documentos oficiais que orientam os currículos o mesmo fará recortes da teoria, de acordo com o que se pretende avaliar, é por isso que propomos algo mais simples, mas que se bem explorado pelo professor resultará em boas práticas pedagógicas. Veja o que Oliveira (2012) traz no apontamento de outros autores:

Evidente que alunos de ensino médio não são antropólogos e não irão elaborar densas etnografias. Contudo, a pesquisa etnográfica é um modelo de pesquisa diferenciado do que é feito comumente nas escolas brasileiras, e com a condução do professor, uma experiência do senso comum pode se converter numa experiência etnográfica, fazendo da pesquisa escolar uma vivência elaborada (MOURA; MELO; DUARTE, 2015, p. 9).

Neste momento trazemos outra proposta para o ensino de sociologia, as imagens, como recursos que fortalecem as metodologias utilizadas na sala de aula e até mesmo estão envolvidas na produção da pesquisa etnográfica esta mesmo que de modo inicial no ensino médio, mas que podem enriquecer as experiências docentes. Vale destacar que os recursos em imagem são uma possibilidade que visa desenvolver nos estudantes suas potencialidades do raciocínio e da imaginação sociológica. Nas palavras de Moura (2010):

Os artefatos visuais, como vídeo e fotografia, expressam uma necessidade de percepção que é interativa e demandam uma relação dialógica a partir da ação social do olhar. [...] O mundo contemporâneo tem como traço marcante a supervisualização de mensagens imagéticas, porém, paradoxalmente, somos cada vez mais incapazes de conhecer aquilo que exacerbadamente observamos (2010, p. 21).

O exposto acima nos provoca a uma compreensão de que recursos didáticos visuais (fotografias, pinturas, documentários, filmes, dentre outros) nas aulas de sociologia no ensino médio exigem o que alguns estudiosos chamam de educação do olhar a partir de duas reflexões iniciais: perceber se tais instrumentos podem

contribuir para a compreensão da sociedade e se estão baseados no pensamento crítico, já que é uma das finalidades da sociologia na escola. Diante disso o conhecimento construído no âmbito da Sociologia Visual deve enriquecer a experiência pedagógica dos (as) professores (as).

Ao mesmo tempo em que na Sociologia e Antropologia, se afirma que, “as imagens eram tidas como registro do real, como uma leitura exemplar do real” (KOURY, 1999, p.50). Em outros termos não havia qualquer compreensão sobre a imagem se afirmando que a fotografia, por exemplo, era uma prova do real. Porém, ficou cada vez mais evidente que precisamos problematizar o que definimos como imagem e realidade, isto é, as imagens como reprodução da realidade.

O professor de sociologia pode utilizar imagens de diversas fontes como documentários, filmes, recortes de jornais e revistas, fotografias encontradas na internet ou de autoria dos próprios alunos diante de atividades direcionadas, bem como de uma exposição de imagens projetadas em equipamentos eletrônicos cabendo ao mesmo fazer os devidos recortes metodológicos a partir dos temas, teorias e conceitos sociológicos.

De acordo com a pesquisadora Ana Lucia Lucas Martins (2007), é fundamental voltarmos nossa atenção para a falsa ideia de que “a imagem vale mais do que mil palavras”, pois corremos o risco de naturalizarmos e banalizarmos o uso das imagens como se as mesmas fossem desprovidas de significação cultural, ideológica, política e social, ou como discutimos anteriormente um “retrato fiel da realidade”.

Podemos citar outros cuidados com o uso de imagens em sala de aula que Moura (2010) coloca: a questão de “tornar a aula agradável”, fazer uma interpretação superficial do que está se visualizando, continuar reforçando a prática conteudista e a imagem apenas como complemento dos conteúdos trabalhados ou como forma de “chamar a atenção da turma”.

Reforçando o que estamos abordando, para Mills (1975), a imaginação sociológica é caracterizada pela percepção entre biografia e história, entre os indivíduos e estrutura. Bauman e May (2010) destacam que o olhar sociológico deve buscar as relações entre nossa biografia e as demais. Nessa perspectiva, o

professor de sociologia deve criar condições para que o aluno tenha estas percepções ao olhar para os acontecimentos e configurações sociais que o cerca, passando do “olhar” para a prática de “ver”. Logo, é preciso despertar a prática do ver os enquadramentos sociais, caracterizado pelas atuações dos atores que são influenciados pelo meio ao qual estão inseridos.

A imagem no mundo contemporâneo vem cada vez mais ganhando espaço, pois a revolução tecnológica das lentes fotográficas e a universalização de aparelhos celulares, estes com grande relevância nos indicadores de acesso as câmeras fotográficas, trouxe a imagem fotográfica a captura de aspectos importantes das relações sociais as quais retratam (BOURDIEU, 1990; MARTINS, 2014). Assim como se sabe que sua presença é marcante no cotidiano, a fotografia vem atraindo diversos pesquisadores, tornando-se objeto de estudo e instrumento metodológico nas pesquisas de campo, sobretudo na Antropologia Visual e na Sociologia da Imagem. Porém, há inúmeras discussões em torno do seu uso.

No cotidiano os alunos levam para a escola seus aparelhos celulares e fazem registros de suas vivências, mesmo que seus usos sejam proibidos, há aqueles que fazem imagens até na hora da aula. A escola normalmente estabelece em seu regimento uma punição pelo manuseio de tais aparelhos causando até a retenção por alguns dias. Nos últimos dias professores e professoras tem debatido nos momentos de planejamento e levantando até mesmo a possibilidade de se fazer o uso do celular como ferramenta pedagógica.

Diante deste cenário emerge a necessidade de se discutir a potencialidade do uso da fotografia como recurso didático, neste caso no intuito de ensinar os estudantes a pensar (ver) com a (ou a partir da) sociologia, através do professor uma educação do olhar mais atenta às relações e aos fenômenos sociais que o cerca, a fim de minimizar a postura que tende a naturalizar a percepção de fenômenos que reforçam o senso comum limitando e banalizando o que poderia potencializar a compreensão sociológica.

Como já abordamos anteriormente, com o desenvolvimento da Antropologia Visual, a imagem ganhou a configuração de ser vista como uma linguagem que pode e deve ser usada na pesquisa social contribuindo na descrição das relações

sociais e na técnica de captura de elementos provisórios dos fenômenos sociais como no caso de uma cena que poderia se perder no tempo ficando apenas na memória. Estes registros vêm sendo cada vez mais comuns na vida cotidiana, seja de momentos vividos, de manifestações artísticas ou de discursos imagéticos.

Na sociologia temos em destaque Bourdieu (2006) e Martins (2014) que abordam essa proposta. Na percepção do primeiro autor a fotografia produzida nas práticas cotidianas pelos sujeitos comuns pode ser tomada como elemento de análise das relações e fenômenos sociais como da observação de seus usos sociais, sobretudo para a compreensão das estruturas sociais dos grupos envolvidos. Na concepção do outro estudioso a fotografia serve para os estudos sociológicos quando na sua produção já houver prévia intencionalidade por parte do sociólogo-fotógrafo. Martins (2014) destaca que o uso da fotografia é um registro de informações sociológicas, já Bourdieu (2006) como uma fonte documental que pode ser analisada num outro instante pelo sociólogo.

É relevante mencionar que o uso da fotografia para a captura de imagens exige conhecimentos técnicos que envolvem critérios de qualidade. Este conhecimento tem sido muito divulgado e o domínio da técnica de fotografar tem recebido apoio do arsenal tecnológico que orienta e descomplica seus usos. As câmeras fotográficas vêm programadas para os ambientes, as cenas, a centralização e os ângulos da foto a ser tirada, mas exigem cuidados de quem farão os cliques. Segundo Leal (1990):

O ato de fotografar nos traz uma noção de posse de realidade e, ao mesmo tempo, a certeza da impossibilidade desta posse, de sua fragmentação, e necessidade de reconstrução e processo de revelação desta realidade. A nossa relação com o objeto é sempre uma relação de conhecimento e de poder onde um capta e o outro é captado (LEAL, 1990, p. 16).

Inúmeras são as possibilidades de uso da fotografia na sala de aula, desde que tenhamos todos os cuidados já discutidos e as reflexões teóricas que pontuamos. O professor ou professora pode propor a turma que utilizem seus celulares dando a estes o uso didático não só de uma pesquisa na internet, mas da câmera seja uma selfie ou no registro de uma paisagem/cenário do cotidiano e a

partir daí se desenvolva uma aula. Outra forma interessante é a exposição fotográfica de imagens feitas pelos alunos do percurso de casa a escola ou o inverso, como também de atividades religiosas, culturais e artísticas da comunidade em que vive construindo um memorial fotográfico.

Conclui-se que há em longo caminho a ser percorrido na relação entre Antropologia, Sociologia Visual e Ensino de Sociologia, principalmente quando articulamos a estes campos o ensino de sociologia no nível médio. Primeiro não se pode esperar dos alunos um trabalho de profunda discussão teórica (BRASIL, 2006), pois este não tem maturidade para tal, e não há nas orientações curriculares nacionais pressupostos metodológicos e nem princípios no âmbito teórico que tragam tal argumentação. Mas também não podemos deixar de ter a imaginação sociológica (MILLS, 1975) como possibilidade para isso, pois estaríamos sendo limitados no nosso fazer docente.

Em segundo, a oportunidade de retornar para a sala de aula com os diálogos em torno dos cadernos de campo, mostrando todo o percurso da atividade de pesquisa incrementando com o uso das linguagens visuais é uma oportunidade de desenvolver não só o pensamento criativo do aluno, mas o pensamento crítico, este por sua vez elevará o nível dos temas abordados como cultura, sociedade, identidade e etnocentrismo saindo do senso comum algo que discutimos bastante na disciplina de Teoria das Ciências Sociais II no Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO).

Um terceiro aspecto é em relação aos conceitos e teorias sociológicas, pois é preciso ficar atento à indicação das Orientações Curriculares (2006) em não abstrair muito a ideia podendo desconectá-la da realidade. “Se isso acontecer, teremos problemas na condução das aulas, pois, ao ficar num nível muito abstrato, dificilmente se consegue trazer para a realidade a discussão com os alunos” (BRASIL, 2006, p. 119). Faz-se necessário a partir do que os estudantes trazem da realidade promover a mediação didática para abstrair estes conhecimentos.

O último aspecto se refere ao modo de conhecer a vida em sociedade diante da sua interpretação visual, em que a própria imagem é o objeto principal que permitirá a evolução do olhar sociológico, sem necessariamente estar vinculada a

informações redutíveis a um conteúdo ou tema específicos. Nas palavras de Oliveira (2015) uma “vigilância epistemológica” por parte do professor de Sociologia, pois o aluno do ensino médio possui, inicialmente, um olhar alegórico do senso comum (perspectiva do seu contexto social) sendo tarefa do docente desta disciplina em levá-lo a desenvolver um novo olhar; em outras palavras, a fazer uma releitura do mundo social a partir de orientações teórico-metodológicas que a sociologia pode oportunizar.

Enfim, compete ao professor, a partir do programa da disciplina, ampliar seus recursos didáticos e construir metodologias de ensino que desenvolvam no aluno a capacidade de conectar a abordagem em sala de aula com uma compreensão empírica do assunto. É notório que o processo ensino-aprendizagem muito se relaciona com as estratégias que são utilizadas pelos professores.

Referências

BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BOURDIEU, P. *et al.* **Photography: a middle-brow art**. Cambridge: Polity Press. 1990.

BOURDIEU, P.; BOURDIEU, M.-C. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 26, 2006, p. 31-39. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. A imagem nas ciências sociais do Brasil: um balanço crítico. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.47, p. 49-64, 1999.

LEAL, O. F. **A leitura social da novela das oito**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 2a ed. São Paulo, Contexto, 2014.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. Antropologia e educação: um diálogo necessário. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 81 – 98, jan. / jun. 2012.

MILLS, C. W. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **Imagem e conhecimento: a educação do olhar no ensino de Sociologia no Ensino Médio**. 2010, 91f. Monografia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOURA, T. O. C.; MELO, P. B.; DUARTE, A. A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 4, 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2015, p. 1-20.

OLIVEIRA, A. Etnografia na escola? Cultura e pesquisa. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). **A sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base editorial, 2012. p. 86-99.

OLIVEIRA, A. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1019>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377- 391, 2014.

PIMENTA, R. D. Sociologia no ensino médio: resgatando a pesquisa como princípio educativo. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, n.3, 2013, Fortaleza, **Anais...**Fortaleza: ENESEB, 2013, p. 1-13.

SILVA, J.R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**. Goiás, n.5, p. 177-197, 2011.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2008.

EXPLORANDO ETNOGRAFIAS E DESCONSTRUINDO NOÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA FAMÍLIA

Rodolpho Claret Bento

IFPA - Campus Cametá

E-mail: rodolphobento@gmail.com

O ensino das Ciências Sociais nas escolas e universidades apresenta um grande repertório de conteúdos e métodos para a compreensão de questões atuais. Em 2020, o desafio é sem dúvida discutir em sala de aula o impacto da pandemia do novo Corona vírus na vida dos nossos estudantes. Em tempos de confinamento social, a temática da família se torna no debate acerca da sociabilidade e das relações de poder gestadas no âmbito doméstico.

A temática da família é bastante abordada na literatura antropológica, contando com uma diversidade de etnografias com recortes como geração, gênero, raça, etnia, religião (para citar alguns). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ensino de Sociologia (2010) traz a desnaturalização e o estranhamento como princípios metodológicos imprescindíveis para a análise dos fenômenos sociais. Nesse sentido, explicita-se nesse estudo que falar sobre família com os estudantes exige confrontá-los com uma realidade outra que os possibilite repensá-la enquanto instituição socializadora de comportamentos e valores sociais. Assim como numa expedição etnográfica, o estranhamento a partir de outros modos de viver é o primeiro passo para repensarmos uma realidade que nos é tão próxima, familiar.

A partir dessas indagações o presente estudo lança luz etnografias antropológicas que ressaltam aspectos importantes no papel de socialização de comportamentos e papéis sociais promovido pelas famílias. Através de uma abordagem qualitativa é proposta uma forma de trabalhar questões contemporâneas em sala de aula partindo do estranhamento através de narrativas antropológicas de culturas distintas.

A experiência de falar sobre família em sala de aula é interessante porque as “noções nativas” dos estudantes podem ser colocadas em xeque. A dicotomia

natureza e cultura, tão enfatizada na análise estruturalista de Lévi Strauss, é também um ponto de partida interessante para a reflexão antropológica sobre a família. As representações que nos são apresentadas como naturais no âmbito familiar são “boas para pensar” (LEACH, 1973).

Marcel Mauss em seu artigo “As técnicas corporais” (2018) ressalta como aspectos gerais da cultura são socializados no cotidiano, até aspectos que parecem instintivos, como o caminhar e o descansar. A família embora pouco mencionada diretamente tem um papel essencial na transmissão de posturas e maneiras a cada fase da vida, noções de etiqueta, higiene e cuidado variam bastante com a cultura e alguns comportamentos nos soam caricaturais. Debates contemporâneos têm ressaltado os comportamentos estimulados pelos pais, como a agressividade e a virilidade tão incitadas na infância de meninos, para pensar o que tem se chamado de masculinidade tóxica. O estudo de Pierre Clastres (2014) sobre o arco e o cesto dos índios Guayaki faz um esboço das relações de gênero a partir do papel que os dois instrumentos representam para os indígenas. Nesse texto é exemplificado como as relações sexuais entre homens não destituíam o indivíduo de sua masculinidade, mas ao contrário, abandonar o arco era intolerável numa sociedade em que ser caçador era o que o definia como homem. Observa-se aí uma oportunidade para questões relativas a sexualidade e diferentes formas de dominação de poder que atravessam as relações conjugais. As etnografias clássicas sobre parentesco apesar da complexidade dos sistemas de afinidade e aliança, apresentam uma reflexão interessante acerca de papéis sociais como maternidade e paternidade. No estudo de Radcliffe Brown sobre os “sistemas políticos africanos de parentesco e casamento” (1982) um exaustivo estudo comparativo sobre sistemas em que é reconhecida como mãe toda as mulheres que são irmãs da mãe, o que em nossa cultura chamamos de tias – em outras palavras, os cuidados com as crianças não apenas de responsabilidade dos genitores. Isso remete ao que atualmente o discurso da sororidade tem ganhado espaço nas pautas feministas, na criação e ampliação de vínculos de afetividade e solidariedade entre mulheres.

A obra clássica “O crisântemo e a espada” (2019) da antropóloga Ruth Benedict faz um contraste entre a forma como são educados norte-americanos e japoneses. A tona os valores como a honra e a disciplina são apresentados como um fator crucial na cultura nipônica desde a infância, ao contrário da liberdade e a espontaneidade valorizada na formação do indivíduo no mundo Ocidental. Estudos como esse são instigantes porque também trazem a crítica sobre o papel do pesquisador. Essa etnografia, por exemplo que generalizou toda uma cultura a partir de um recorte, reduzindo a diversidade cultural de um povo a um padrão cultural. Um debate importante para não se incorrer ao risco de na investigação do outro objetificá-lo, levando a outras naturalizações e reforçando estereótipos.

A experiência de trazer as etnografias como material de referência para a sala de aula possibilita envolver os alunos nas narrativas e provocar o estranhamento a princípio com uma realidade distante, mas a partir desse confronto com a alteridade desnaturalizar a realidade social. A exploração de modos distintos de socialização de comportamentos e afetos da infância à velhice, corresponde a contribuição da antropologia para pensar novas configurações familiares e relações sociais mais justas e igualitárias dentro dessa instituição.

Referências

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa.** Editora Vozes, 2019.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** Editora Cosac Naify, 2014.

LEACH, E. **As idéias de Lévi-Strauss.** São Paulo: Cultrix, 1973.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Sistemas políticos africanos de parentesco e casamento.** Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

ANÁLISE DAS REDAÇÕES DO ENEM 2016 E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Stella de Sousa Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: ssmartins2210@gmail.com

Juliana Dias Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: juulianadl@hotmail.com

Letícia Guimarães

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: l.guimaraes53@gmail.com

O presente trabalho destaca a importância das temáticas religiosas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, em particular no que se refere à conscientização anti-intolerância. Em meio a uma conjuntura educacional com a reforma do Ensino Médio e a proposta de retomada do ensino religioso como disciplina nas escolas, além do aumento de casos de intolerância religiosa em nossa sociedade, a reflexão em torno deste tema é fundamental para uma educação pautada nos direitos humanos.

Diante desse contexto, em 2016 o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, o que mostra a importância da promoção deste debate por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizador do exame. Assim sendo, a disciplina de Sociologia, através deste tema antropológico, pode oferecer valiosos subsídios na construção de uma visão plural e tolerante por parte de professores e estudantes da educação básica. Apesar da liberdade de crença ser constitucionalmente garantida no artigo 5º, na prática essa liberdade não tem sido assegurada, o que se comprova pelos numerosos crimes de intolerância registrados no país. Segundo o balanço anual do Disque 100 (Disque Direitos Humanos), foram mais de 500 casos de intolerância religiosa em 2018. Divulgado pelo Ministério da Mulher, da Família

e dos Direitos Humanos (MMFDH), o balanço aponta 506 casos registrados durante o aquele ano. Entre os cultos mais atingidos estavam: umbanda (72), candomblé (47), testemunhas de Jeová (31), matrizes africanas (28) e alguns segmentos evangélicos (23) (BRASIL, 2019).

A intolerância religiosa perpassa todos os ambientes da sociedade, dentre eles a escola. Em 2018 foram registrados sete casos de intolerância religiosa nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo dados da Secretaria de Estado de Direitos Humanos. No entanto, os casos são subnotificados e não se detalha como ocorreram tais crimes. De acordo com um levantamento elaborado pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, com base em registros do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos (CEPLIR), os professores são muitas vezes os principais agentes dessa violência. Entre 2011 e 2015, foram registradas 40 denúncias contra docentes no estado do Rio de Janeiro. Os números revelam como a escola tem reproduzido mais preconceitos e discriminações religiosas do que atuado no sentido de mitigá-las (BALDIOTTI, 2020). Diante deste cenário, faz-se relevante a abordagem do tema nas aulas de Sociologia da educação básica, sendo parte fundamental da formação de professores e alunos em assuntos como a pluralidade cultural, valorização da diversidade e a superação da perspectiva etnocêntrica.

Frente a essas questões, em 2016 a proposta da redação do ENEM abordou quais caminhos deveriam ser tomados no combate à intolerância religiosa no Brasil. Na apresentação da prova, os textos motivadores ressaltavam o direito de livre expressão religiosa e exemplificavam com um gráfico quais são as religiões mais perseguidas. Apresentavam, ainda, que atitudes agressivas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis. Tendo em vista uma percepção mais ampliada do que seria avaliado pela banca, também examinamos as oito redações nota mil disponibilizadas pelo Edital do INEP em 2017, no intuito de observar o conteúdo crítico dos textos que mereceram a avaliação máxima.

Cinco das oito redações apresentaram a Constituição do Brasil como asseguradora do direito de práticas religiosas de qualquer cunho, incluindo a escolha

de não seguir determinada religião e, nas próprias redações, também se abordou com frequência a não constatação dessa “segurança” no dia-a-dia. Ainda observamos que todos os textos atribuíam à colonização a herança histórica de intolerância. Sete delas citaram o papel das escolas na proposta de intervenção, o que reforça a visão desse ambiente na sua função transformadora, promovendo iniciativas de conscientização.

Autores das ciências sociais também foram citados nas redações, dentre eles: Gilberto Freyre, Zygmunt Bauman, Immanuel Kant, John Locke e Marilena Chauí, além de personalidades ligadas a questões sociais, como Nelson Mandela e Stefan Zweig. O uso de pensadores clássicos nas dissertações reforça o papel da Sociologia/Antropologia escolar na oferta de subsídios teóricos atrelados às questões mais urgentes da nossa sociedade.

A partir de temas como este da intolerância religiosa, a Sociologia escolar permite que, como elucidado por Giddens, “olhemos para o mundo social a partir de muitos pontos de vista. Muito frequentemente, se compreendermos corretamente o modo como os outros vivem, adquirimos igualmente uma melhor compreensão dos seus problemas” (2008, p. 21). Portanto, é fundamental que as aulas desta disciplina propiciem o debate a fim de combater a intolerância religiosa nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

Referências:

BALDIOTI, Fernanda. Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados. *In: #Colabora*. Publicada em 10 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://projetcocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/>>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Balanço anual: Disque 100 registra mais de 500 casos de discriminação religiosa. *In: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Publicado em 13/06/2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Redação no ENEM 2017**. Cartilha do Participante. Ministério da Educação. Brasília, DF, Outubro, 2017.

GIDDENS. Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MEMÓRIA E IDENTIDADE NO QUILOMBO DO CAMORIM: diálogos com a educação antirracista¹

Renato de Souza Dória
Universidade Federal Fluminense
E-mail: renatodoria@id.uff.br

Na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro as lideranças do Quilombo do Camorim Maciço da Pedra Branca desenvolvem várias atividades educativas, como visitas guiadas ao espaço do quilombo, oficinas de jongo, artesanato e educação ambiental, além das festividades em datas comemorativas, revelando aspectos importantes e pouco conhecidos da história e cultura africana e afro-brasileira na região. A partir do ano de 2010 lideranças e moradores do Quilombo enfrentaram conflitos fundiários ao garantir o reconhecimento dos direitos identitários e territoriais reivindicados, e passaram a estabelecer relações afetivas e simbólicas sobre um conjunto patrimonial composto por prédios históricos tombados e um sítio arqueológico registrado por órgãos públicos.

Desde 2017 as lideranças do Quilombo realizam suas atividades educativas em um novo local, evidenciando um caso excepcional de construção de vínculos identitários e territoriais desenvolvidos como reação às mudanças provocadas pelas transformações urbanas e conflitos fundiários. Este contexto é um marco para explorar como são forjadas as relações de memória e identidade quilombola a partir de uma perspectiva de educação antirracista, além de permitir uma avaliação de como a experiência recente do Quilombo do Camorim contribui para o debate sobre a aplicação da lei 10.639/03 no ensino de Sociologia na educação básica.

A etnografia que dá folego a esta comunicação envolveu o acompanhamento de atividades de visitas guiadas realizadas pelas lideranças do quilombo e oferecidas a grupos escolares da rede pública estadual, municipal e projetos socioeducativos durante os meses de julho a outubro de 2019. Buscamos,

¹ Esta comunicação resume alguns dos argumentos desenvolvidos no meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense apresentado no segundo semestre de 2019 para obtenção do grau de licenciado.

portanto, valorizar a perspectiva das lideranças quilombolas sobre as mudanças ocorridas no bairro onde moram.

Analiso a reação das lideranças quilombolas diante das mudanças sociais e conflitos fundiários a partir da perspectiva da antropologia urbana conforme proposta por Michel Agier, que considera o espaço urbano construído situacionalmente e não dado a priori. Agier destaca a importância do estudo das margens urbanas, locais onde a cidade está em constante processo de fazer-se e sugere direcionar o olhar para as práticas dos cidadãos para entender como constroem suas relações com o espaço urbano.

As relações entre memória e identidade desenvolvidas entre as lideranças quilombolas são analisadas a partir das contribuições de Michael Pollak, que enfatiza seu caráter social e situacionalmente construído. Ambas são também acionadas e afirmadas de acordo com os contextos sociais e arranjos situacionais nos quais os indivíduos e grupos sociais vivenciam, tornando-se um instrumento de legitimação de ações no território. Além disso, Pollak ressalta a importância das “memórias subterrâneas”, aquelas pertencentes aos grupos marginalizados e que se opõe em relação às memórias ditas oficiais.

O diálogo com a lei 10.639/03 busca estabelecer conexões entre a visita guiada, atividade educativa de destaque no Quilombo Camorim e a proposta de educação antirracista formulada por Luís Fernandes de Oliveira.

Entre os anos de 2010-2016 a realização de obras de infraestrutura que tinham como objetivo preparar a cidade do Rio de Janeiro para sediar competições e eventos internacionais, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, produziram impactos no bairro do Camorim e para seus moradores, como a expansão do mercado imobiliário e o desencadeamento de conflitos fundiários.

As lideranças quilombolas reagiram afirmando seus direitos identitários e territoriais, e com o registro do Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim no ano de 2017 junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) iniciaram um processo de (re)apropriação do mesmo terreno, localizado em um lugar considerado ancestral pela comunidade. A partir de então as

lideranças passaram a realizar suas atividades no espaço reapropriado e nele afirmando um conjunto variado de vínculos identitários e de memória.

Durante as atividades educativas de visita guiada ao “terreno do quilombo”, categoria nativa criada pelas lideranças, observamos os relatos sobre a história e a cultura africana e afrobrasileira emergirem como narrativas do grupo sobre si mesmo e o seu percurso na localidade onde vivem. A memória sobre o passado do bairro, a história dos negros e negras escravizados, a história do quilombo, a experiência no território e os vínculos identitários construídos no local, assim como os costumes, as práticas e os saberes locais de herança afrodescendente dão corpo as narrativas de memória quilombola.

Estes relatos apresentam conexões com algumas estratégias de ensino sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre elas: a história dos quilombos e as iniciativas de organizações negras do presente; o papel dos guardiões da memória histórica e da história, da cultura e da construção da memória e da identidade de organizações negras, no passado e no presente, que contribuiram para o desenvolvimento local, abordando o tema a partir de uma perspectiva positiva e não apenas denunciadora.

As ações educativas desenvolvidas pelas lideranças do Quilombo do Camorim promovem a circulação de saberes diferentes daqueles de matriz europeia e ocidental, pois correspondem a situações de ensino e aprendizagem que valorizam a história e cultura africana e afrobrasileira a partir de diferentes abordagens, promovendo a educação das relações ético-raciais, isto é, uma pedagogia antirracista com ênfase no combate ao racismo e a discriminações conforme estabelecem os marcos teóricos e legais.

Referências

DÓRIA, Renato de S. **Educação Antirracista, memória e identidade no Quilombo do Camorim**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2019.

OLHARES ANTROPOLÓGICOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um circuito entre memória e educação

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Universidade Federal Fluminense

E-mail: andreapaiva@id.uff.br

Objetivo deste trabalho é descrever relatos de experiências com base no Programa Residência Pedagógica realizado pelo núcleo de Sociologia, no município de Campos dos Goytacazes sob um olhar antropológico da educação. Na Universidade Federal Fluminense o Projeto Institucional da Residência Pedagógica, no curso de Ciências Sociais de Campos dos Goytacazes, estruturou-se como núcleo de Sociologia que, junto com o núcleo de Geografia, somou um total de 24 bolsistas licenciandos.

O Núcleo de Sociologia foi formado pelas seguintes categorias de agentes: 16 residentes bolsistas (licenciandos do curso de Ciências Sociais); 2 preceptores (professores de Sociologia da Educação Básica); e 1 professora orientadora (pertencente a instituição superior). Coube, a cada preceptor, acompanhar 8 bolsistas em cada escola-campo de atuação sob a supervisão da professora orientadora responsável por coordenar toda a equipe.

O subprojeto do Núcleo de Sociologia centrou em pensar a memória enquanto um instrumento teórico, mas também metodológico visando alternativas novas para pensar Antropologia da Educação no Ensino de Sociologia, na Educação Básica. O objetivo era experimentar o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 1990) propondo suas mediações com o conceito de imaginação sociológica (MILLS, 1969), no exercício artesanal de pensar a articulação do sujeito em reflexão ao mundo que vive. A memória como instrumento metodológico surge como forma de somar a esta mediação fazendo com que docente impulse a ouvir as histórias de vidas dos discentes ser posicionando também com os seus relatos frente a escolha de um conceito, temática e teoria. Desta forma, a ideia foi experimentar o trabalho da memória enquanto motora de reflexões visando sensibilizar a escuta e o compartilhamento de trocas de experiências com base nas

lembranças de cada sujeito envolvido na ação. Para tal, a observação participante, durante o período de permanência do projeto que seguiu de agosto de 2018 a janeiro de 2020, será de grande importância para análise de alguma das memórias narradas, sobretudo as religiosas.

Buscamos pensar como a memória na educação nos permitem descrever formas de trabalhar com a alteridade, conceito central ao campo da Antropologia. É através da memória do outro que os sujeitos reconstroem, repensam, trocam e ressignificam as possibilidades de pensar diferentes visões de mundo.

Esta escolha pela memória enquanto um instrumento analítico e metodológico nos coloca diante de duas questões observadas: a arte de encontro com o outro a partir de suas experiências é uma forma de percepção dos limites e possibilidades de conhecer o diferente; e das reflexões sobre as relações entre alteridade e identidade. Ambas parecem nos colocar diante da articulação entre a pesquisa e a docência.

A Residência foi realizada em duas escolas-campo com alunos do Ensino Médio: em uma instituição localizada no espaço urbano e outra no interior. Durante a prática o foco era despertar a análise dos conteúdos a partir das histórias e realidades sociais vivenciadas pelos envolvidos (categoria que integra toda a equipe bem como os discentes das escolas). Aos professores (orientador e preceptores) cabia a tarefa de questionar, esclarecer dúvidas ajudando e auxiliar nas tarefas dos residentes. O saber coletivo aprendido visava contribuir para as práticas educativas e de pesquisa contribuindo para a formação profissional.

Buscou-se, através da Residência Pedagógica, seguir princípios desejados nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Sociologia (BRASIL, 2006) através de um conjunto de suas atividades como despertar os residentes para o interesse da pesquisa ao desenvolver análise e aplicação dos resultados; e proporcionar conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural.

Pensar a Antropologia da Educação através da memória nos permitiu estabelecer 3 fases do programa que foram constituindo a elaboração do projeto: a preparação dos agentes da equipe; a constituição de conteúdo; e a seleção de recursos didáticos. Estes três pontos nos colocam diante de reflexões sobre

práticas educacionais e de pesquisas no ensino de Sociologia na Educação Básica e nos permitem situar a importância da Antropologia neste circuito educacional.

Por circuito educacional nos referimos a um conjunto de movimentos de práticas e experiências docentes e discentes que se fazem presentes em um tempo e espaço ativos em sala de aula e nas atividades extraclasse. Ele é um recorte das diferentes formas de sociabilidades vivenciadas na escola por seus diferentes agentes em seus pontos de encontros, conflitos, escolhas curriculares e as relações de trocas que descrevem e expressam o circuito educacional.

A inserção no campo pelos agentes do núcleo ocorreu com base a um exercício fundamental da Antropologia que é a prática contínua do estranhamento e desnaturalização com base na observação participante no campo. Foi com base neste exercício motor que o projeto foi se constituindo. Apontamos, com base neste princípio, trazer reflexões sobre como planejar visões de mundo trazidas pelos discentes diante das realidades sociais vivenciadas conforme o debate sobre temas, teorias e conceitos ministrados ou suscitados em sala. Este movimento nos coloca diante do trabalho de percepção e ressignificação de linguagem, didática e práticas acessíveis aos estudantes da Educação Básica. Através do uso de material coletado e selecionado foi possível, durante todo o processo, coletar diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar.

O programa buscou dinamizar a relação entre teoria e prática na construção e planos de aulas. Dentre as muitas abordagens destacamos as realizadas sobre preconceito, racismo, gênero e sexualidade. Contudo, foi a temática religiosa que buscaremos trazer como recorte dos relatos de experiências por percorrer os espaços da sala de aula e extraclasse.

Referências

BRASIL. Conhecimento de Sociologia *In*. **Orientações curriculares para o ensino médio**, vol. 3. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA E O DOCUMENTÁRIO “O GÊNIO ESQUECIDO”: experiências com ensino em áreas técnicas

Lígia Wilhelms Eras

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

E-mail: ligia.eras@ifsc.edu.br

A proposta desta reflexão para além de apresentar um relato de experiência de ensino, instiga a pensar sobre a articulação das noções de Antropologia para o contexto da Ciência, Tecnologia e Sociedade na formação dos estudantes dos cursos técnicos integrados e da graduação em Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)/Campus Xanxerê. E, ainda, visualizar a Ciência como espaço de produção de avanços, contradições e retrocessos com impactos tecnológicos e sociais.

A discussão aqui proposta articula vários momentos singulares de contextualização com a seguinte pergunta norteadora: **Na Ciência e na Tecnologia há espaços para a intolerância social e racial? E quais foram os impactos sociais quanto a produção de avanços, contradições e retrocessos em condutas preconceituosas e excludentes em *O Gênio Esquecido*?**

Como primeira contextualização as atividades de ensino não-presenciais (ANPs) derivadas do contexto pandêmico e de prevenção ao COVID-19 e o uso diversas ferramentas informacionais (desde março de 2020); b) a formação humana e a inserção de noções conceituais da Antropologia da Ciência e da Tecnologia em cursos de orientação técnica e tecnológica; d) o uso de documentário como metodologia didática e análise crítica da trajetória de um cientista. E a segunda contextualização se remete ao documentário *Gênio esquecido* (2007) produzido por Llewellyn M. Smith, extraído da plataforma do Youtube, que retratou os dilemas socioraciais pela trajetória de vida de Percy Julian, um cientista-químico e que enfrentou severos obstáculos acadêmicos, sociais e pessoais devido a política segregacionista adotada pelos Estados Unidos no início do século XX. Percy Julian era neto de escravos do Alabama e por essa identidade étnica e social, enfrentou muita dificuldade para consolidar-se na área científica.

Em *O Gênio Esquecido* houve o debate acerca da identificação dos marcadores sociais das diferenças e o modo como são constituídas socialmente e culturalmente. No caso da trajetória de Percy Julian, a identificação dessa diferença é atribuída a um pertencimento étnico afroamericano, que além de uma distinção cultural, também acentuaram a produção social de hierarquias na escala da vida social e científica.

Logo, reconhecer a diferença é um processo natural entre grupos, contudo, torna-se um problema quando essa identificação, legitima práticas de opressão e de preconceito. Os diferentes lugares sociais em que atuamos são crivados por interesses diferenciados e por relações de poder (BOURDIEU, 2004). No documentário a construção da trajetória de Percy Julian é mediada pela política de segregação social, que cria uma cultura do preconceito, e pelas disputas que também estão presentes na construção de carreiras científicas (NEVES, 2008).

Unir a formação dos futuros profissionais de quadros técnicos o arcabouço da Antropologia da Ciência e da Tecnologia (ROHDEN e MONTEIRO, 2019) auxiliou a observar as distintas manifestações culturais. E ao desnaturalizar a própria prática do fazer científico, avaliou-se os efeitos do julgamento social pejorativo como antídoto nocivo e de amplo alcance, tanto ao nível da trajetória do cientista, como para a ciência e a sociedade como um todo.

O uso do documentário auxiliou no aprendizado de novas mentalidades, com o ingrediente da humanização dos processos de interação, inclusive, os localizados nos campos científicos. Buscamos fazer isso, para além do momento de apreciação do filme e dos debates interativos, com o uso de textos da área da Antropologia da Ciência e da Tecnologia (BAZZO, 2011; ROHDEN; MONTEIRO, 2019) e na desconstrução do “pedestal” científico como espaço de produção de contradições com impactos tecnológicos e sociais, o que aumenta a responsabilidade de toda a coletividade.

Utilizamos inúmeras metodologias combinadas para uma análise crítica: a) o uso da plataforma google meet para a realização dessa atividade não-presencial; b) o documentário biográfico de Percy Julian; c) roteiro de análise do filme; d)

debate interativa; e) Uso do Fórum da Plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA.

Destacamos a importância de olhar criticamente o próprio espaço de produção científica, que a exemplo do documentário *O Gênio Esquecido* (2007), revelaram a ausência da alteridade e as marcas de uma cultura do preconceito racial segregacionista, com barreiras ao cientista, bem como para a sociedade como um todo. Os estudantes ficaram notoriamente impactados com o documentário, observando o quanto a formação humana é um componente imprescindível nos cursos técnicos como constituidora de práticas sociais mais humanizadas e cidadãos no sentido de reconhecer o outro e evitar a reprodução de práticas de intolerância social no exercício de sua profissão técnico-científicas.

Referências

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade:** e o contexto da educação tecnológica. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Edunesp, 2004.

PERCY Julian: Forgotten Genius. Direção de Llewellyn M. Smith. **Documentários Ciência**, 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xu7xjRU_NH8&t=36s. Acesso em: 03 set. 2020.

ROHDEN, Fabiola; MONTEIRO, Marko. Para além da ciência e do antropos: deslocamentos da antropologia da ciência e da tecnologia no Brasil. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**. São Paulo, v. 2, n. 89, p. 1-33, 2019. Disponível em: http://anpocs.com/images/BIB/n89/fabiola_marko_BIB_0008907_RP.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

Grupo 06 – Livros Didáticos de Sociologia

Coordenação:

Julia Polessa Maçaira

Doutora em Sociologia (UFRJ)

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Marcelo Cigales

Doutor em Sociologia Política (UFSC)

Professor da Universidade de Brasília (UnB)

Descrição:

Desde 2008 as pesquisas sobre o ensino de Ciências Sociais em seus múltiplos aspectos cresceram vertiginosamente no país, incluindo um conjunto significativo de trabalhos sobre os livros didáticos de Sociologia voltados para a educação básica, principalmente após sua entrada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio nas edições de 2012, 2015 e 2018. Este Grupo de Discussão pretende reunir pesquisadores(as), professores(as) e estudantes interessados(as) na pesquisa sobre os livros didáticos de Sociologia e de Ciências Sociais, bem como estimular o debate sobre o futuro desse artefato cultural, dada a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC. As discussões serão articuladas a partir dos seguintes eixos: a) balanços e Estado da Arte; b) pesquisas comparativas entre contextos nacionais; c) análise sobre os/as autores(as); d) avaliação e problematizações a partir do PNLD; e) usos e prática do livro didático em diferentes níveis e contextos educacionais; f) questões metodológicas; g) diferentes suportes físicos e eletrônicos, entre outros. Espera-se que este GD venha contribuir para o fortalecimento da reflexão sobre o ensino das Ciências Sociais e para a ampliação do debate sobre os diferentes aspectos políticos, culturais, econômicos e educacionais do livro didático no país.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Ensino de Sociologia. Ensino de Ciências Sociais. Educação Básica. PNLD.

DISCUSSÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Lorena Carlos Aiala

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
E-mail: lorena.aiala@hotmail.com)

Andreia dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
E-mail: andreiasantos@pucminas.br

Este trabalho tem por objetivo central analisar de que maneira as discussões de gênero são apresentadas nos livros didáticos de sociologia entre os anos de 2012 e 2018. A sociologia foi inserida no Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD – em 2012 e este foi um passo importante para a disciplina, uma vez que sua permanência na educação básica historicamente é instável (CARVALHO, 2004; DE FREITAS, 2016). De acordo com dados publicados pelo Ministério da Educação, no edital de 2012, 14 livros de sociologia foram inscritos, mas somente 2 foram aprovados. Em 2015, 13 foram inscritos e 6 aprovados e em 2018, 12 inscritos e 5 aprovados. Ao fazer a soma dos livros aprovados, percebe-se que no total temos 13, no entanto as análises se concentraram na última edição de cada. Assim sendo, são eles: “Sociologia para o Ensino Médio”; “Tempos modernos, tempos de sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia em Movimento”; “Sociologia hoje” e “Sociologia para os jovens do século XXI”.

Outros objetivos deste trabalho são comparar as discussões de gênero feitas nos livros didáticos de sociologia, aprovados entre 2012 e 2018, considerar o contexto político e as decisões que interferem no ensino de sociologia, analisar, historicamente, a trajetória dos livros didáticos da disciplina e relacionar as discussões de gênero nos livros didáticos de sociologia com as legislações de ensino. Por meio da metodologia qualitativa, a pesquisa documental e a análise de conteúdo são as técnicas usadas para alcançar os objetivos citados acima (BARDIN, 1977; GODOY, 1995).

De maneira geral, a desigualdade e a discriminação com as mulheres estão presentes em vários âmbitos de nossa sociedade, seja no mercado de trabalho, nas relações de cunho religioso, político e cultural (SILVA & MENDES, 2015;

WELZER-LANG, 2001). Estas constatações não são diferentes na instituição escolar, uma vez que alunos/as, professores/as, entre outros sujeitos que a compõem, estão inseridos/as na sociedade, produzindo, vivenciando e reproduzindo valores culturais que acarretam em assimetrias. As relações que se constituem no ambiente escolar estão dentro de um contexto temporal e espacial e nele, por meio de representações e trocas simbólicas, já está subentendido qual é o lugar de meninos e meninas (LOURO, 2000).

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a disciplina de sociologia na educação básica percebe-se que a intermitência é sua principal característica (CARVALHO, 2004). O Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD – é uma política pública educacional criada em 1985 e ao longo dos anos passou por ajustes e mudanças (FERNANDES, 2011). Em 2012, a sociologia é inserida nesta política pública educacional e isso fortalece a disciplina enquanto campo de saber do ensino médio.

Tudo que auxilia o processo de ensino e aprendizagem é material escolar, portanto, o livro didático o é, uma vez que é um objeto envolvido nas atividades escolares (CHOPPIN, 2004). Além disso, os livros didáticos tem o poder de reforçar, estigmatizando ou não, identidades de classe, etnia, religião, gênero e sexualidade (MELO, 2017). Dessa forma, o livro didático é um objeto complexo e dispõe de múltiplas funções, são elas: a função referencial, instrumental, ideológica e cultural.

Com as análises dos livros didáticos de sociologia constata-se que apenas 33% tem um capítulo específico para as discussões de gênero, enquanto os demais, 67%, disponibilizam essa discussão de maneira marginalizada, atrelada a outros assuntos. Além disso, as ilustrações que permeiam estes livros reforçam os estereótipos de gênero. Em outras palavras, o homem é retratado como agressivo, forte, racional, enquanto a mulher é passiva, frágil e comportada. Por fim, entende-se que as conquistas dos últimos anos, por meio de políticas públicas educacionais tais como o PNLDD, PIBID, Residência Pedagógica, entre outras, estão ameaçadas, uma vez que as decisões políticas impactam diretamente na qualidade do ensino, na continuidade das políticas públicas educacionais, posicionamentos estes neoliberais que buscam na educação um negócio lucrativo.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In: CARVALHO, Lejeune. Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, p. 17-28, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DE FREITAS, Maria Cristina Leal; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. *In: Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória: SBHE/UFES. 2011. p. 1-14.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, v. 25, n.2, 2000.

MELO, Valci. Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 109-130, 2017.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Maria. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, 2015.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: uma estratégia para a participação ativa dos estudantes

Roberta dos Reis Neuhold
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

Nas edições de 2012 a 2018, a Sociologia integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino médio (BRASIL, 2012, 2015, 2017). Por meio do PNLD, o Ministério da Educação distribuía livros didáticos de dez componentes curriculares diferentes, para todos os estudantes matriculados em instituições públicas do país. Considerando que 88% das 7,5 milhões de matrículas no ensino médio concentram-se em instituições públicas (INEP, 2020), temos pelo menos 6,6 milhões de estudantes que permanecem, até três ou quatro anos, com um volume de Ciências Sociais sob seus cuidados, sendo, talvez na maior parte dos casos, o primeiro, quiçá único, livro da área que adentrará as suas residências.

Essa abrangência da distribuição do livro didático corrobora a necessidade de não desconsiderá-lo como um importante artefato educacional. Convém sublinhar sua livre circulação entre a escola e a casa, podendo ser lembrado como um recurso que o estudante tem em mãos para se preparar para uma aula, aprofundar-se ou revisar conteúdos e, quem sabe, transitar, por mera curiosidade, entre diversos temas, conceitos e teorias. Nesse sentido, sugerir estratégias de uso do livro, de leitura e síntese dos seus conteúdos, pode ser um caminho para o discente aproximar-se, com relativa autonomia, dos próprios conteúdos das Ciências Sociais.

Neste trabalho, apresento uma estratégia de participação ativa dos estudantes em uma atividade que parte do livro didático para introduzir novos conteúdos de ensino. Trata-se de um relato que se baseia em minha experiência no ensino médio integrado ao técnico como docente de Sociologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Na estratégia de ensino e aprendizagem aqui apresentada, o contato dos estudantes com os conteúdos curriculares, por meio de estudos autônomos, antecede a aula expositiva. De forma geral, quatro etapas compõem o processo: (1)

o planejamento docente e a produção de um arquivo em aplicativo de apresentação on-line de edição colaborativa de slides; (2) o estudo de certo capítulo do livro didático, sendo um tópico específico para cada dupla de estudantes, e posterior síntese, resultando na produção de conteúdo de uma tela do arquivo de slides; (3) a avaliação por pares; e, finalmente, (4) a apresentação oral.

A etapa inicial consiste (1) no planejamento docente, com a seleção dos conteúdos de ensino que serão objeto de estudo; (2) na identificação do capítulo do livro didático que aborda, parcial ou integralmente, o conjunto de conteúdos de ensino selecionados; (3) na criação de um arquivo em aplicativo de apresentação on-line que possibilite a produção de apresentações, na forma de slides, compartilhadas e editadas simultaneamente a partir de diferentes dispositivos; e (4) a preparação da estrutura das telas do arquivo, sendo uma por tópico, com título idêntico ao presente no livro, e campos para identificação dos discentes autores e revisores.

A segunda etapa, que acontece no laboratório de informática, inicia com a (1) apresentação da proposta da atividade. Em seguida, organizados em duplas, os estudantes (2) selecionam uma das telas do arquivo de slides; (3) realizam a leitura do tópico pelo qual ficou responsável; (4) elaboram um resumo, preferencialmente na forma de palavras-chave, esquemas, mapas conceituais e mentais etc.; e (5) produzem, no mínimo, uma tela do arquivo de apresentação, incluindo texto e, sempre que possível, uma imagem com legenda. Durante esse processo, assessoro as duplas individualmente, conforme suas demandas.

Denomino a terceira etapa, que também deve ocorrer no laboratório de informática, de “avaliação por pares”. Início com (1) a exibição de um vídeo no qual o professor Ron Berger narra, para a sua turma do ensino fundamental, o desafio de Austin ao fazer um desenho científico de uma borboleta-tigre. Depois de seis tentativas consecutivas, cada uma delas acolhendo as críticas específicas dos colegas (e não “malvadas”, como explicam as próprias crianças), ele apresenta um desenho que impressiona colegas e professor. O vídeo é breve e sensibiliza a turma para a atividade que irá realizar: (2) cada dupla revisa uma tela de outra dupla, fazendo críticas específicas e construtivas na forma de comentários. Finalizada a revisão, (3) a autoria lê os comentários, ficando ao seu critério acolher as sugestões ou não. No geral, ainda que se mostrem apreensivos, em um

primeiro momento, os estudantes dizem que é um processo que aperfeiçoa suas produções. Essa estratégia também amplia o escopo dos seus estudos, visto que cada dupla se aprofunda em dois tópicos: um pelo qual responde pela autoria e o outro em que faz uma leitura crítica.

A última etapa, que acontece na sala de aula, consiste na apresentação oral, na qual os estudantes, com o suporte dos slides, socializam com a turma o resultado dos estudos.

Neste trabalho, apresentei uma estratégia de uso do livro didático no ensino médio com base em minha experiência docente. Nela, o estudante, primeiramente, lê, sintetiza, dialoga com os pares e apresenta seu entendimento e questionamentos sobre os conteúdos do livro, para mais tarde a docente tomar a dianteira da aula, esclarecendo dúvidas, estabelecendo conexões e propondo aprofundamentos sobre os conceitos, teorias e temas estudados.

Essa estratégia flerta com alguns pressupostos das metodologias ativas, com destaque para a da sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019), muito embora, confesso, eu desconhecesse seus fundamentos quando a desenvolvi. De qualquer forma, vale a pena destacar que esse uso “invertido” do livro didático, além de modificar a própria estrutura da sala de aula (literalmente, visto que, durante o processo, eu círculo pela sala ou me sento nas carteiras dos estudantes enquanto eles se posicionam na frente da lousa), intensifica a relação entre estudante-estudante, estudante-professora, estudante-conhecimento e estudante-livro didático, esse artefato cultural ao qual milhões de alunos brasileiros têm acesso, em casa ou na escola. Destaque-se, ainda, o potencial desta estratégia para desenvolver a autonomia dos estudantes para estudar, sobretudo de forma colaborativa.

Referências

AUSTIN'S butterfly: building excellence in student work. Direção de David Grant. Maine: EL Education, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2012, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2011.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2014.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2018, Sociologia. Brasília: MEC / SEB, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 ago. 2020.

UMA ANÁLISE SOBRE A INTERSECIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO NOS LIVROS DE SOCIOLOGIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Mariana Alves de Sousa

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Marília

E-mail: mrianalvs@gmail.com

O resumo que se introduz é parte resultante da pesquisa de mestrado e objetivou averiguar em que medida a discussão acerca da interseccionalidade entre raça e gênero é feita nos livros didáticos de Sociologia, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, 2015 e 2018, com base nos recortes temáticos de “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”.

Os estudos de Nilma Lino Gomes (2003) nos permitem notar a importância de atentar aos fenômenos sociais que ocorrem nas escolas, tendo em vista que esta representa um espaço onde não são compartilhados apenas conteúdos escolares, mas também é se constituem aspectos basilares das identidades dos sujeitos (GOMES, 2003, p. 170). Nesse sentido, é necessário reconhecer a relevância de aprofundar a compreensão dos(as) alunos(as) em relação aos fenômenos sociais estruturados na sociedade e que se reproduzem nos espaços e nos saberes escolares.

Inicialmente apresentada por Kimberlé Crenshaw (1989)¹, a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica proveniente dos esforços intelectuais e políticos de feministas negras, capaz de evidenciar as sobreposições estruturais entre o racismo, sexismo e demais formas de violências que perpassam a realidade social e produzem a discriminação de mulheres negras (CRENSHAW, 1991, p. 54 apud ASSIS, 2019, p. 19). Sendo assim, é possível relacionar as potencialidades que a abordagem interseccional, e os pressupostos das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) sobre o Ensino de Sociologia apresentam.

¹ Versão original: *Desmarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Foram analisados capítulos dos livros didáticos de Sociologia que integraram o PNLB até 2018, que abordam as temáticas de “identidade”, “desigualdades” e “movimentos sociais”. Nesse sentido, a pesquisa problematizou a pouca incidência do conceito de interseccionalidade nos livros e forma que a abordagem interseccional em si, acerca dos marcadores sociais da diferença “raça” e gênero”, foi aparentemente realizada.

A pesquisa demonstrou que dentre os livros “Sociologia para o Ensino Médio” (2007); “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2010); “Sociologia” (2016); “Sociologia em Movimento” (2016); “Sociologia Hoje” (2013); e “Sociologia Para Jovens do Século XXI (2016)”, apenas um deles (“Sociologia em Movimento”) apresenta de forma específica o conceito de interseccionalidade por meio da discussão de gênero, sexualidades e identidades. Em geral, os demais livros apresentam as categorias de raça e gênero separadamente e a abordagem interseccional é percebida como metodologia para evidenciar os indivíduos que estão em maior situação de vulnerabilidade social.

De fato, a interseccionalidade é um instrumento que nos permite ampliar os eixos de poder e dominação que atravessam a realidade social de mulheres negras, mas também representa os esforços das intelectuais negras em evidenciar que essas mulheres possuem protagonismo no campo da produção dos saberes. Esse protagonismo tem feito com que mulheres e jovens negras possam interpretar suas realidades e articular suas pautas políticas, de modo a terem autonomia sobre suas próprias narrativas.

Tanto a interseccionalidade, quanto o ensino da disciplina e seus processos de estranhamento dos fenômenos sociais e desnaturalização do senso comum, possibilitam ampliar a discussão sobre racismo e desigualdades de gênero em sala de aula, de forma que jovens negras possam interpretar sua realidade social a partir da compreensão dos conceitos, temas e teorias possíveis de serem abordados nas intersecções entre raça e gênero. Portanto, é importante que essas referências estejam amplamente contidas no campo do Ensino de Sociologia, vislumbrando a construção de uma educação emancipadora, capaz de propiciar a formação cidadã a todos(as) os(as) educandos(as) e o reconhecimento da identidade etnicorracial de jovens negras.

Referências

ARAÚJO, Silvia Maria de.; BRIDI, Maria Aparecida; MORIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. Feminismos negros e interseccionalidade no contexto norte-americano. *In: Interseccionalidades*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, 2019.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2007.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 25, n. 3, p.535-549, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

REPRESENTAÇÕES DO NORDESTE NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

Paloma Maria Rodrigues Augusto

Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: palomariaaugusto@gmail.com

Nesta exposição, apresentarei brevemente os dados obtidos em pesquisa realizada que visou analisar de que modo o Nordeste brasileiro e os nordestinos são representados e/ou referidos em um livro didático de Sociologia para o Ensino Médio adotado por escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático de 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2017), no triênio 2018-2020. Dentre os cinco livros que foram recomendados pelo programa² optei por aquele que foi o mais adotado³ pelas escolas públicas do país inteiro, Sociologia em Movimento (SILVA *et al*, 2016).

Na pesquisa, optei por uma análise crítica do livro Sociologia em Movimento (SILVA *et al*, 2016), em que me deparei, em 400 páginas, com pouco mais de 70 ocorrências de menções ou referências ao Nordeste e a nordestinos, na maior parte em ilustrações, com poucas referências a cientistas sociais nordestinos.

O livro analisado foi escrito por 17 autores, dos quais apenas 1 não é professor da educação básica, mas exclusivamente do magistério superior, com 16 deles atuando na educação básica lecionando Sociologia, dentre eles 11 professores efetivos do Colégio Pedro II, instituição federal localizada no Rio de Janeiro. Trata-se, portanto, de uma obra escrita fundamentalmente por professores com prática de sala de aula na educação básica, ainda que possuam em sua maioria a titulação de mestre ou doutor.

A obra está dividida em 6 unidades subdivididas em 15 capítulos: (1) Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo; (2) Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas; (3) Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea; (4) Mundo do trabalho e desigualdade social; (5) Globalização e sociedade do Século

² Motim *et al.*, 2016; Barros *et al*, 2016; Bomeny *et al*, 2016; Silva *et al*, 2016 e Oliveira; Costa, 2016.

³ Conforme dados do PNLD 2018 na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação <Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Último acesso em 20/09/2020>

XXI: dilemas e perspectivas e (6) A vida nas cidades do Século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção.

Seguindo a divisão do próprio livro, verifiquei de que forma o Nordeste e os nordestinos aparecem no texto e nas imagens que compõem o livro, a cada uma de suas seções, à guisa de uma “ida a campo”, obtendo os dados da conclusão a seguir.

Em resumo, constatei que as menções ao Nordeste e aos nordestinos no livro *Sociologia em Movimento* não contemplam, infelizmente, com maior profundidade as possibilidades, a variedade e a importância desta região e dos autores dela oriundos para os temas discutidos em seus respectivos capítulos e unidades. Predomina um olhar eurocêntrico sobre o conhecimento sociológico, sendo o Brasil tratado na maior parte das vezes a partir de categorias produzidas por autores estrangeiros tendo em vista outras sociedades, quando teorizaram, especialmente as sociedades europeias.

As imagens e menções aos autores nordestinos, ou à população nordestina, no livro analisado me permitiu avaliar que o Nordeste e os nordestinos são tratados neste livro de modo dissociado das amplas transformações pelas quais a região e sua população tem passado nas últimas duas décadas, apesar da coexistência com a pobreza, pobreza existente também nos centros urbanos que possuem imagens mais positivas veiculadas no livro, como as capitais do Sudeste. Além disso, quando há sugestão à leitura de algum autor nordestino, geralmente da Literatura, como Jorge Amado ou Graciliano Ramos, tais sugestões carecem de maior contextualização e maior relação com os capítulos em que se deram.

Por fim, as imagens sobre o Nordeste presentes no livro, em sua maioria, reforçam um estereótipo sobre a região que, se avaliarmos globalmente junto às demais menções aos nordestinos e à região, acaba por deixar de transmitir uma perspectiva sociológica sobre a mesma, reforçando concepções do senso comum a respeito do Nordeste perante o Sudeste, onde se concentram todos os autores do livro analisado.

Referências

BARROS, Celso *et al.* **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2016.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.** São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

MOTIM, Benilde *et al.* **Sociologia.** São Paulo: Scipione, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo. **Sociologia para Jovens do Século XXI.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento.** São Paulo: Moderna, 2016.

O CINEMA EM SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI E EM SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: um estudo preliminar

Venâncio José Michiles Marinho

Secretaria de Qualidade de Educação do Estado do Amazonas
Escola Estadual de Tempo Integral Maria Rodrigues Tapajós
E-mail: venancio.mmarinho@gmail.com

O trabalho visa examinar se e como as mídias visuais, especialmente as obras cinematográficas, figuram em dois livros didáticos distintos de Sociologia para o Ensino Médio: *Sociologia para Jovens do Século XXI*, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, e *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi.

Acusada de ser uma disciplina por demais “abstrata”, e mesmo “inútil”, no currículo escolar, acredita-se que, por sua natureza representativa, tais obras possam aproximar das premissas e conceitos próprios da Sociologia Escolar a realidade imediata dos educandos por seu intermédio. Contudo, em virtude da inconstância curricular da disciplina desde o início dos anos 1980 até os presentes dias, por um lado, e das transformações correlacionadas à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação, e de suas mídias, nos ambientes escolares, por outro, só muito recentemente a temática passou a ser considerada no âmbito da pesquisa da Sociologia no Ensino Médio.

Neste sentido, o trabalho objetiva averiguar os modos pelos quais as mídias visuais, particularmente os produtos da indústria cinematográfica, são apreendidos pelos autores dos livros didáticos aqui examinados e, desta forma, como são encarados enquanto ferramentas (ou recursos) com finalidades educacionais, visando os processos de ensino e aprendizagem.

Parte-se da hipótese de que cada um destes “manuais” representa um momento específico da disciplina no currículo escolar e, portanto, o cinema, como ferramenta pedagógica, oscilaria entre a completa ausência e uma presença relativamente tímida, uma vez que pode emergir como referência temática estando, todavia, relegado a segundo plano do ponto de vista didático-pedagógico.

O trabalho se debruça sobre Sociologia para Jovens do Século XXI, de Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, e Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi. Para este livro, não pudemos contar com um manual do professor e, por este motivo, a obra figura como um “grupo de controle”, pois seria impossível indagar com justeza epistemológica como as produções cinematográficas apresentam-se nela em uma perspectiva comparada e relacional.

Deixou-se de lado a recorrência de uma mesma produção cinematográfica para temas e conteúdos diferentes em ambos os textos. Preocupamo-nos exclusivamente com a questão propriamente numérica do “dado bruto”, ou seja, quantos filmes cada obra carrega em seu bojo.

A partir de uma metodologia inspirada na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e na análise de textos literários de Pável Nikoláievitch Mediviédev, pretendeu-se observar os textos didáticos e correlacioná-los aos seus autores, com vistas a compreender suas perspectivas pedagógicas acerca das obras cinematográficas e, assim, voltar aos textos para ampliar seu entendimento.

Destarte, pode-se dizer que o trabalho adota uma perspectiva que não pode ser entendida simplesmente como comparativa, mas relacional, pois se firma na teoria dos campos (e “subcampos”) de Pierre Bourdieu. Concomitantemente, parte dos próprios textos didáticos, visando atingir seus autores e, posteriormente, voltar ao texto após esse primeiro movimento lógico, percorrendo a primeira metade dos procedimentos metodológicos instituídos por Pável Nikoláievitch Mediviédev.

Parte-se dos livros didáticos para, depois, seguirmos em direção às particularidades, às concepções, às “visões de mundo” – aos esquemas de percepção, representação e ação – de seus autores.

A “ponte” entre texto e autor, contudo, nos será fornecida por entrevistas relacionadas diretamente aos livros didáticos e às experiências pedagógicas quanto ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, tão logo não exista nenhum trabalho biográfico sobre Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa e Nelson Dacio Tomazi.

Por outro lado, a produção destes textos não pode ser desvinculada de um exclusivo espaço de produção e circulação, que não se restringe apenas às três séries do Ensino Médio, pois abarca todo um conjunto de atores sociais que vai dos autores,

perpassando as instâncias e agentes do mercado editorial de livros didáticos, até o público dos educandos e de outros autores de livros didáticos de sociologia.

Nesse “subcampo” – ou “campo ideológico” – os produtores de livros didáticos travam as maiores batalhas pedagógico-intelectuais pela disputa de uma posição privilegiada, valendo-se de inúmeras estratégias, refletidas – ou “refratadas” – no próprio texto. Uma delas é a inclusão das mídias visuais, como as produções cinematográficas da indústria cinematográfica.

Embora para os fins do artigo não possamos examinar a história da institucionalização da disciplina na Educação Básica no Brasil, e correlacionar o atual contexto histórico e social aos autores e obras, é possível escrutinar os textos à procura de indicadores (como é o caso da própria obra cinematográfica) de um ponto de vista que compreenda e, inclusive, recomende o cinema como um recurso didático-pedagógico para fins de transposição didática dos conteúdos da Sociologia.

Na apresentação de *Sociologia para jovens do século XXI*, os autores expõem seu principal objetivo: “Abrir um diálogo com um grande público – os jovens brasileiros do século XXI – e buscar outra visão além do que chamamos senso comum”. Quer dizer: transpor didaticamente as premissas epistemológicas da ciência sociológica em uma linguagem “mais acessível” para os educandos do Ensino Médio (FERNANDES DE OLIVEIRA; ROCHA DA COSTA, 2016, p. 3).

Tal empreendimento, por sua vez, está estruturado da seguinte forma:

Os capítulos do livro começam com a apresentação dos fatos e ideias da vida cotidiana. Os conceitos sociológicos são introduzidos e aprofundados a partir de uma problematização inicial de como esses fatos e ideias são formulados no nível do *senso comum*. São também utilizados tabelas, gráficos, mapas, ilustrações e imagens que estimulam uma reflexão crítica do estudante sobre os temas discutidos. Ao final de cada capítulo, são listadas questões que possam sintetizar e sistematizar o assunto em debate, propostas de dinâmica para trabalho em sala de aula, propostas de pesquisas e de outras leituras de livros, uma *filmografia*, uma relação de sites e a indicação de letras de música. Uma *inovação* que apresentamos nesta edição é a indicação de jogos que possam contribuir sobre a reflexão do tema desenvolvido. (FERNANDES DE OLIVEIRA; ROCHA DA COSTA, 2016, p. 3, grifos nossos)

Este primeiro excerto nos mostra o quanto as mídias em geral, e as mídias visuais em particular, perpassam os livros didáticos escolhidos como objetos didático-pedagógicos cruciais para os processos de ensino e aprendizagem. Ambos

estão repletos de fotografias, charges, desenhos e infográficos que, no entanto, não serão tomados como unidades de análise. Ademais, podemos adiantar a existência de outro indicador do ponto de vista que pressupõe a hipótese do trabalho: o espaço cedido aos jogos eletrônicos, com explícitas recomendações de como complementar o estudo do conteúdo temático de cada capítulo do livro, de acordo com os objetivos de cada jogo.

Em *Sociologia para o ensino médio*, em contrapartida, não há sequer a menção a este tipo de atividade, embora as Tecnologias da Informação e Comunicação estejam representadas sob a forma de Blogs.

Por sua vez, quando se trata das obras cinematográficas do ponto de vista quantitativo, a observação consegue apreender a discrepância entre os dois textos.

O livro de Tomazi conta com vinte e um (21) filmes na seção “sugestão de filmes” que se encontra ao final de cada unidade. Logo, em comparação com *Sociologia para jovens do século XXI*, apresenta um déficit de recomendações. Por outro lado, oito (8) títulos são apresentados fora dessa seção, ao lado de duas (2) animações. Estas referências exemplificam os argumentos do autor sobre ideologia e indústria cultural, mas, diferentemente dos outros títulos, suas sinopses não são disponibilizadas, o que denota ainda mais sua função de “ilustração”. Outro dado que sobressai da observação é o fato de que imagens de dois Mangás – as histórias em quadrinhos de origem japonesa – figuram entre os conteúdos sobre trocas culturais, um tipo de mídia visual que não se encontra em *Sociologia para jovens do século XXI* (TOMAZI, 2013).

Sociologia para jovens do século XXI, por seu turno, dispõe de apenas um (1) título cinematográfico fora de sua sessão interatividade. Por um acaso, os autores o escolheram como apoio aos seus comentários também sobre as trocas culturais, e é interessante notar que a estratégia de Tomazi levou em consideração lançar mão de outro recurso visual, não se restringindo somente ao uso de filmes (FERNANDES DE OLIVEIRA; ROCHA DA COSTA, 2016; TOMAZI, 2013).

Por se tratar de um manual do professor, *Sociologia para jovens do século XXI* tem a vantagem de contar com todo um espaço reservado exclusivamente para docentes, que se encontra ao final do livro. Aí, encontramos o “ponto de vista” decisivo sobre como filmes podem ser utilizados em sala de aula:

Esta subseção [**filmes**] é composta pela indicação de dois longas e/ou curta-metragens e/ou documentários, além da sugestão, [...], de outra obra cinematográfica relevante [...]. Cabe ao professor propor a projeção – [...] – seguida do debate sobre os temas apresentados por esses filmes, na perspectiva dos conteúdos e conceitos apreendidos nas aulas de Sociologia. A exibição de filmes é um recurso bem *agradável* para os estudantes. No entanto, há que se ter um método para a utilização desse recurso, para que a exibição não se transforme em um simples passatempo.

Primeiro, é necessário ter conhecimento dos filmes indicados no livro. O professor deve assisti-los antes, pensar nos objetivos do capítulo e, em seguida, fazer uma resenha. A partir da resenha, planejar a exibição, que poderá ser durante o estudo do texto ou ao final do capítulo. Cabe ao professor decidir isto, em função do ritmo de estudo dos alunos. Antes da exibição, ele deve expor sinteticamente o conteúdo do filme, explicitando os objetivos e solicitando aos estudantes que anotem o que tem relação com o assunto tratado no capítulo. Essas anotações podem ser orientadas com questões objetivas:

- Qual o tema principal do filme?
- Quais são as relações entre o filme e o assunto tratado no capítulo
- Que conclusões você tirou após assistir ao filme e ao que ele diz a respeito das principais questões, conceitos ou teorias abordados no capítulo?

Ao final da exibição, o professor deve promover um momento em que os alunos possam expressar suas opiniões com base em suas anotações. Em seguida, o professor poderá levantar questões a partir do seu próprio olhar sobre o filme. Este momento é importante, pois pode revelar aos estudantes as possibilidades de análise sociológica sobre aquele filme e suas relações com os conceitos e as teorias. Caso algum estudante já tenha visto anteriormente o filme, esse momento se torna ainda mais relevante, pois é a oportunidade de exercer a sua *imaginação sociológica*. Pois, talvez, na visão anterior desse mesmo filme, ele estivesse orientado apenas para o próprio entretenimento – sem preocupação em aproveitar o momento para uma reflexão com base na análise sociológica. (FERNANDES DE OLIVEIRA; ROCHA DA COSTA, 2016, p. 417- 418, grifos do autor)

Portanto, a obra conta com um total de setenta e dois (72) títulos cinematográficos com suas respectivas sinopses incluídas. É mais que o dobro de títulos presentes no livro de Nelson Dacio Tomazi. Este é outro dado relevante, tendo em vista o levantamento que os autores realizaram para inseri-los nos dois casos. Ademais, como transcrito acima, existe uma clara e estruturada sugestão metodológico quanto ao uso das obras cinematográficas em sala de aula.

Comparativamente, tais obras ficam distribuídas do seguinte modo:

Tabela 1 -

Categorias	Sociologia para Jovens do Século XXI	Sociologia para o Ensino Médio
Documentário	20 títulos	4 títulos
Animação	2 títulos	2 títulos
Drama	23 títulos	4 títulos
Ação/ Aventura	9 títulos	12 títulos
Comédia	7 títulos	7 títulos
Ficção Científica	2 títulos	1 título
Biografia	9 títulos	1 título
Total	72 títulos	31 títulos

Salientamos a questão quantitativa porque é uma premissa sociológica compreender que antes de qualquer mudança qualitativa, uma mudança quantitativa deve ser operar na estrutura da sociedade. Karl Marx, Friedrich Engels e Émile Durkheim, a despeito de suas tradições intelectuais distintas, concordam quanto a esse ponto. Em *A ideologia alemã* e nas *Regras do método sociológico* o leitor pode encontrar os argumentos que sustentam esta hipótese que, todavia, só podemos sugerir no momento (DURKHEIM, 2014; MARX; ENGELS, 1998).

Aliás, somente a sugerimos porque o livro didático, como toda literatura ou obra de arte, é produto de um contexto histórico, político e social correspondente, e não seria impossível perceber os indicadores de uma mudança social nos textos aqui observados. Ademais, não será necessário enumerar as contribuições de uma sociologia da cultura e da literatura para tais fins, tendo em vista que não a delinearíamos com maior precisão.

A trajetória acadêmica de seus respectivos autores é uma variável que não pode ser ignorada, pois implica os objetivos e as estratégias pedagógicas que marcam seu engajamento no “subcampo” do ensino de Sociologia. Neste sentido, tanto o fator idade quanto o fator formação contribuíram na constituição e organização dos livros didáticos. Assim, é possível defender a ideia que distintas formações determinam o modo de construção de seus respectivos textos.

As trajetórias de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa se cruzaram quando ambos foram incumbidos de lecionar no Ensino Médio-Técnico:

Nós começamos a lecionar Sociologia no Ensino Médio, juntos, em 1999 na Escola Técnica Estadual República da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Quando chegamos a esta escola encontramos

uma ‘apostila’ com texto de várias fontes e livros de sociologia. No ano seguinte, não estávamos satisfeitos com a aplicação dos textos, pois eram descontextualizados e alguns reproduziam uma linguagem acadêmica, [...]: exigia-se que o aluno aprendesse conceitos [...], noções científicas do campo da Sociologia, discutidas de forma acadêmica e apresentadas sem uma adequação à realidade do Ensino Médio. Assim, começamos a elaborar os nossos próprios textos em uma nova ‘apostila’ de forma mais contextualizada e com linguagem mais adequada. Os textos, até 2002, foram reformulados ano a ano. Em 2003, surge a ideia de escrever um livro para a realidade do Ensino técnico-profissional. Na origem do projeto, estavam 6 professores de sociologia da escola, mas pelas circunstâncias da época, somente nós dois ficamos no projeto até o final.

Historicamente mais afastado da consolidação da disciplina no Ensino Médio, Nelson Dacio Tomazi, ao recordar, em entrevista, sua inserção no “subcampo”, ilumina os contrastes entre as três trajetórias e sua relação com a Sociologia Escolar:

Nunca fui professor de Sociologia no Ensino Médio. Em 1993 foi publicado o meu primeiro livro de Sociologia para o Ensino Médio – Iniciação à Sociologia. Coordenei o livro, que teve mais cinco autores, todos na época professores do Departamento de Ciências Sociais da UEL. Em 1997, [...], publiquei o livro Sociologia da Educação também para o Ensino Médio. Em 2007 publiquei o livro, (agora sozinho) Sociologia para o Ensino Médio. Todos pela Editora Atual.

Pelo fato da publicação destes livros, desde 1994, fui a muitos lugares, enviado pela Editora Atual para divulgação dos mesmos. Como não havia nenhum livro novo de Sociologia para o Ensino Médio, o Iniciação à Sociologia teve uma repercussão muito boa e a partir de então, passei a ser convidado, por alunos e professores de muitas universidades e também de escolas públicas e particulares, para dar palestras para alunos e cursos/oficinas para professores e futuros professores de Sociologia do Ensino Médio. Assim, durante 14 anos, inicialmente fui coletando informações e referências para a confecção/publicação do livro Sociologia para o Ensino Médio, agora totalmente diferente do anterior em termos de linguagem e apresentação. Após 1993 passei a participar de inúmeros Congressos da SBS [Sociedade Brasileira de Sociologia] e também de muitos Encontros, Seminários, Semanas acadêmicas, Simpósios..., locais, regionais e nacionais que tinham como tema a Sociologia no Ensino Médio. Este foi o meu caminho para conhecer esse nível de Ensino, sua estrutura, seus alunos e professores, bem como o que estava acontecendo (BODART, 2019, p. 107-108).

Percebe-se dois tipos de adesão e engajamento quanto ao ensino de Sociologia no Ensino Médio: um que nasce de uma necessidade “prático-pedagógica”, e outro que surge de uma forma mais espontânea, que poderíamos denominar, como extensão de seus desdobramentos acadêmicos, “editorial-militante”, pois o próprio Nelson Tomazi aponta “o acaso e a coincidência” como principais fatores de sua incursão na produção de seu primeiro livro didático (BODART, 2019, p.108).

Segundo Tomazi, uma indicação para a tarefa e a lacuna existente em função da péssima qualidade dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, nos anos 1990, teriam sido os responsáveis pela oportunidade editorial a qual se agarrou e através da qual abriu as portas do mercado editorial para a produção de material didático de qualidade superior e para a reentrada da temática no ambiente intelectual brasileiro ao final do século XX (BODART, 2019, p. 108-109).

Quando Sociologia para o Ensino Médio é lançado, em 2007, Tomazi já havia adquirido, além da experiência necessária para a empreitada, material suficiente para reformular os objetivos pedagógicos de sua nova obra. Isso lhe garante a dianteira no espaço de produção editorial e, por isso, torna-se um marco estruturante para a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares em território nacional. A fragilidade da Sociologia como componente curricular para o Ensino Médio explicaria em parte a vantagem da qual Tomazi desfrutara no período, pois sua obrigatoriedade neste nível de ensino só fora estabelecida a partir de 2008. Pode-se, inclusive, caracterizar o estado do “subcampo” quanto às disputas e estratégias dos atores por uma posição segura naquele momento histórico específico.

Uma resposta sobre a questão é induzida quando se interpela se “havia, na época da produção do livro didático, disputa de grupos por definição de currículo, ou coisas do tipo, que foram consideradas naquele momento e que tenha, de alguma forma, influenciado as escolhas [dos conteúdos]?”. A resposta de Tomazi deixa claro o quanto a ordem editorial e curricular, no que tange à Sociologia no Ensino Médio, poderia ser considerada anômica no sentido da falta de uma organização legal e formalizada, nos primeiros anos da década de 2000, antes de obrigatoriedade da disciplina: “Muito pelo contrário. O livro é que teve influência na construção de propostas curriculares de alguns estados da federação” (BODART, 2019, p. 115).

Assim, Sociologia para o Ensino Médio nasce um clássico e, ainda hoje, é considerado um material de excelente qualidade, muito recomendado por professores para professores em início de carreira e ainda muito utilizado nos sistemas de ensino de alguns entes federativos. É sua natureza inaugural no “subcampo” que lhe confere a força estruturante da qual se reveste neste mesmo espaço de produção de materiais didáticos.

É importante esclarecer algumas questões a respeito da cronologia de produção dos livros didáticos aqui observados.

Como se pode averiguar na entrevista, a primeira edição de Sociologia para Jovens do Século XXI fora publicada ainda em 2003 (com apenas 500 exemplares), ou seja, antes da primeira edição do livro de Tomazi, datado de 2007. Em 2004 e 2005, conforme os autores, a obra passou por correções e reformulações e, a partir de sua repercussão, teve sua segunda edição publicada em 2005. Daí até 2013 o livro passou por novas mudanças até chegar ao seu formato atual. Portanto, quando dissemos que o livro de Tomazi nasce um clássico o que também se quer afirmar é, que em grande medida, o autor é uma referência para a produção de livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio.

Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa têm a mais plena consciência desse fato. De acordo com os próprios autores:

Na época, começamos a ocupar um espaço que não prevíamos, pois as referências de livro didático eram somente Pêrsio Santos de Oliveira e Nelson Tomazi. Em 2004, o professor Flávio Sarandy nos disse que o nosso livro iria ocupar um espaço importante na história do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, pois poucos colegas do campo da sociologia não tinham [sic] a ‘ousadia’ de escrever um livro didático. Com a surpreendente repercussão, baseado em críticas e sugestões de modificação de conteúdos por parte de vários colegas professores de vários estados, fomos convidados a publicar o livro por uma outra editora, em 2006: a editoria Imperial Novo Milênio, antiga editora Ao Livro Técnico. (Entrevista concedida ao blog Café com Sociologia, disponível em <<https://pt.slideshare.net/LuizFernandesdeOliveira/historia-da-construo-de-um-livro-didtico-sociologia-pnld-2015>>. Acesso em 24 de jul.)

À primeira vista, pareceria apenas um dado com o objetivo de confirmar o que foi dito sobre a qualidade e primazia da obra de Tomazi no espaço editorial dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio. Todavia, a transcrição ressalta o campo (e, conseqüentemente, o “subcampo”) de forças da sociologia no qual todos esses atores se encontram em disputa por uma posição segura e proeminente. Não é por acaso que os editores do Blog Café com Sociologia referem-se à “história do Ensino de Sociologia no Ensino Médio”, uma vez que, como pesquisadores desta linha de pesquisa – ou desta temática e, mais certamente, deste “subcampo” de pesquisa –, encontram-se engastados e engajados por completo nos entraves epistemológicos (e, por isso, “ideológicos”)

que a estruturam institucionalmente em território nacional. Ademais, o que o “professor Flávio Sarandy” compreende como ousadia por parte dos autores em escrever e publicar um livro didático nada mais é que a tomada de uma posição que ambos adotam ao levar adiante tal estratégia didático-pedagógica, tendo em vista o tamanho do empreendimento literário.

Assim a relação entre a presença e o uso, nos livros didáticos, de obras cinematográficas como recursos didático-pedagógicos, para os conteúdos de Sociologia e este “subcampo” da Sociologia no Ensino Médio consiste na conexão destes livros com seu o público alvo: os estudantes do Ensino Médio.

Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia para Jovens do Século XXI não compartilham dos mesmos esquemas de percepção e representação da realidade. Logo, isso se reflete na estética (ou, se preferirem, estilística) dos textos. Com efeito, uma forma de atrair a atenção deste público estudantil é apostar no emprego abusivo de imagens, o que por acaso já mencionamos na seção anterior. No entanto, não há um corpo de regras pré-estabelecidos para a inclusão deste material na estrutura dos textos. Nelson Dacio Tomazi é claro quanto a isso. “A maioria das imagens foram sugeridas pela editora”, nos diz ele quando questionando a respeito da seleção das mesmas, e afirma: “A mim, cabia referendar ou não, sugerindo poucas. A maioria foi referendada” (BODART, 2019, p. 112).

Fica evidente o protagonismo da editora na construção estético-estilística da obra de Tomazi. Embora tenha escrito o livro sozinho “baseado no que entendia ser mais abrangente e importante para ensino e conhecimento da Sociologia”, pode-se dizer que o autor foi convocado para esta tarefa e pôde contar com a disponibilidade de recursos que Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa muito provavelmente não puderam contar (BODART, 2019, p.111).

Outro dado que diz respeito à natureza do público alvo e sua importância na confecção dos livros diz respeito à acessibilidade da linguagem dos textos. Nesse quesito, a vantagem é Sociologia para jovens do século XXI, uma vez que seus autores, assim como Nelson Dacio Tomazi, ao ingressarem no circuito acadêmico (de palestras, seminários, eventos, etc.) do Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, adotaram uma postura mais “coletiva” no sentido de trocar experiências com professores de Sociologia do Ensino Médio de outras regiões do

país. A passagem a seguir demarca precisamente a cisão dentro do “subcampo” entre os dois livros em questão:

Veja, o atual livro aprovado no PNLD 2015 é resultado de uma história acumulada de parcerias e reflexões pedagógicas no meio acadêmico dos campos da sociologia e da educação mas, principalmente, da nossa experiência em sala de aula no Ensino Médio (o Prof^o Ricardo Cesar desde 1987 e Prof^o Luiz Fernandes desde 1999 até 2010). [...] ao longo desses anos, percebemos que não é possível pensar a sociologia no Ensino Médio a partir dos parâmetros de ensino da graduação em ciências sociais [o que em larga escala deve estruturar o livro de Tomazi, que não possui experiência alguma no Ensino Médio]. A sociologia no EM precisa ser didatizada, se encontrar com o contexto real dos jovens e adolescentes, de forma plural e dinâmica, pois um jovem de periferias urbanas é um, e o jovem dos grandes centros econômicos é outro, sem falar das variações regionais e culturais brasileiras. Por isso a linguagem que usamos no livro. Que, por vezes, foi criticada por alguns sociólogos, restritos ao mundo acadêmico, que não conhecem a realidade da escola [que, novamente, é o caso de Tomazi]. No Ensino Médio não podemos ter a pretensão de formar mini-sociólogos, mas iniciar os jovens na compreensão da realidade social de forma significativa e aproximá-los aos conceitos da ciências sociais. Outra marca do nosso livro é o diálogo teórico que fazemos com o campo da educação. No manual do professor, por exemplo, refletimos como o ensino de sociologia precisa apreender o acúmulo de experiência que outros campos do conhecimento tiveram na sua inserção na educação básica. Por exemplo: num debate com alguns professores de Geografia em Goiás, estes afirmavam que o debate atual sobre a seleção de conteúdos em sociologia lembrava muito a reflexão que a comunidade científica de geografia fazia há 20 anos. Ou seja, não havia um consenso sobre quais conceitos seriam importantes para lecionar geografia no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Diziam que estamos no caminho certo, mas que era necessário contextualizar os conceitos a partir de uma situação de aprendizagem dos jovens que não é a mesma da graduação. Pois bem, esta discussão é clássica no campo da pedagogia e da educação em geral e tentamos fazer isso com nosso livro, na medida em que selecionamos temas e conceitos bem próximos a realidade da condição juvenil brasileira. Por último, uma formulação nova, diferente de outros livros que conhecemos, é o diálogo com outras disciplinas. Nesta atual edição fizemos uma parceria com 15 professores do Ensino Médio e Fundamental de diferentes áreas para formular textos e atividades em (História, Geografia, Filosofia, Artes Plásticas, Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física, Matemática, Química, Biologia e Física). Ao final de cada capítulo esses professores escreveram textos de reflexão de sua disciplina, em diálogo com a sociologia, para um maior entendimento dos temas, conceitos e teorias abordados nos capítulos. E, no manual do professor, estes mesmos professores produziram atividades e exercícios que levam os estudantes a refletirem sobre o tema e permite que o professor de sociologia trabalhe de forma interdisciplinar na escola. Enfim, acreditamos que essa inovação é fruto de uma longa reflexão coletiva que fizemos, pensando numa educação de qualidade socialmente referenciado e, sobretudo, de caráter político emancipatório. (Entrevista concedida ao Blog Café Com Sociologia, disponível em <<https://pt.slideshare.net/LuizFernandesdeOliveira/histria-da-construo-de-um-livro-didtico-sociologia-pnld-2015>>. Acesso em 20 de Jul. de 2019, grifos nossos).

A exaustão da resposta explora todo o escopo do presente artigo, na medida em que a natureza comparativa-relacional do ponto de vista metodológico adotado faz emergir as semelhanças e dessemelhanças dos livros didáticos observados – o que de nossa perspectiva é muito mais enriquecedor do que apenas identificar contrastes entre ambos e “escolher um lado”, julgando o outro como “obsoleto”, “insuficiente”, etc⁴.

Desta forma, fica claro que o núcleo norteador da construção de Sociologia para Jovens do Século XXI é seu público específico (pendendo com mais intensidade para o lado dos estudantes, tendo em vista que os professores também fazem parte desse conjunto). Por isso esta preocupação em angariar recursos da experiência pedagógica tanto de professores de Sociologia quanto de outras disciplinas do Ensino Médio. Sua preocupação diz menos respeito à natureza clássica da temática sociológica, como no caso de Tomazi, do que aos modos de sua transposição didática (BODART, 2019, p. 111).

Isto se confirma no excerto transcrito acima, nas referências à história pedagógica de Geografia e nas propostas de atividades interdisciplinares. Não é nenhum exagero supor que, ao longo desta trajetória “coletiva e reflexiva”, o uso de obras cinematográficas tenha surgido como uma forma de contornar o problema da densidade dos conteúdos da disciplina, como recursos didático-pedagógicos capazes de aproximar da realidade dos educandos daqueles conceitos e teorias de que falava Nelson Tomazi. Importante é compreender o fato de que os pontos de vista “ideológicos” – ou os esquemas de percepção e representação da realidade – de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa abarcam princípios pedagógicos que aparentemente não apresentam os mesmos indícios na entrevista de Nelson Dacio Tomazi.

Embora não contemos com o manual do professor, e não possamos verificar as recomendações acerca do uso de filmes em Sociologia para o Ensino Médio, podemos perceber o quanto a inquietude de Tomazi gira em torno dos conceitos e teorias propriamente sociológicos, uma vez que sua obra parece ser uma “extensão” de seu primeiro livro:

⁴ O que, todavia, não deixa de ter seu valor investigativo do ponto de vista pedagógico e educacional.

As mudanças mais visíveis, em relação ao Iniciação à Sociologia foram a introdução de uma Unidade sobre “Mudança e transformação social” que não havia no livro anterior, a criação de um “Apêndice sobre a História da Sociologia” e a inclusão da discussão sobre “Direitos e cidadania na Unidade sobre Movimentos Sociais”. Além disso, no interior das Unidades foram acrescentados excertos de livros de autores clássicos e contemporâneos, para os alunos terem contato direto com os autores. No final de cada capítulo houve a introdução de “Cenários”, que incluíamos textos de jornais, revistas e de outros autores sobre o tema, e no final de cada Unidade foram acrescentadas outras seções: “Para Refletir”; “Para organizar o pensamento”; “Livros recomendados” e; “Sugestão de filmes”. (BODART, 2019, p. 111).

Este trabalho pretendeu investigar se e como as obras cinematográficas se apresentam em dois livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio: Sociologia para Jovens do Século XXI e Sociologia para o Ensino Médio.

Preliminarmente, sustentamos a hipótese de que cada uma das obras acima pertence a um momento histórico distinto da institucionalização da disciplina como componente curricular no Ensino Médio, cada um dos livros em questão sendo resultado de um “ponto de vista ideológico” específico no “subcampo” da Sociologia no Ensino Médio. Logo, o cinema, como ferramenta didático-pedagógica com vistas à transposição didática dos conceitos e conteúdos clássicos da ciência sociológica, se encontraria ou ausente ou relativamente tímido nos textos em questão, assim como as recomendações dos autores sobre os modos de utilizá-los em sala de aula.

Ao longo do trabalho, tal hipótese foi corrigida e reformulada porque se constatou em ambos os casos a existência de obras cinematográficas em seções de capítulos ou unidades temáticas. E como, ademais, contamos apenas com o manual do professor de Sociologia para Jovens do Século XXI, e nele se observou claras indicações de como tais recursos poderiam ser incluídos nas aulas a critério do planejamento pedagógico de cada professor, a hipótese inicial, em parte, foi confirmada. Deste ponto de vista, aliás, pudemos levantar outras hipóteses na análise dos resultados, visando investigações futuras, tendo em vista o caráter preambular do exame aqui realizado.

Imputamos as principais convergências e discrepâncias entre os livros didáticos em questão à trajetória acadêmico-institucional de seus autores, Luiz

Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa e Nelson Dacio Tomazi, junto ao “subcampo” no qual estão engastados. Por isso, sugerimos que Sociologia para Jovens do Século XXI possui um caráter “mais pedagógico” – por assim dizer – em função da experiência dos autores como professores de Sociologia no Ensino Médio. Ou seja, defendemos a hipótese de que as dificuldades práticas vivenciadas em sala de aula foram fatores determinantes para se repensarem os materiais e recursos didáticos disponíveis na época da concepção do livro, levando em consideração o uso de uma linguagem mais palatável para o público alvo: os estudantes do Ensino Médio. Assim é que, neste trabalho, as mídias visuais (imagens, fotos, filmes, jogos eletrônicos, etc.) assumem a função de indicadores de uma nova perspectiva pedagógica. Em contrapartida, embora a presença destas mídias seja notada em Sociologia para o Ensino Médio, as entrevistas revelam que o esforço de Tomazi em transpor didaticamente a linguagem dos clássicos da Sociologia para uma linguagem mais próxima dos estudantes é ainda deveras arraigada ao meio acadêmico universitário.

Lado a lado, compreende-se os desvios dos autores no que toca às suas trajetórias docentes. Após a publicação de seu primeiro livro, em 1993, Tomazi adentra o circuito de eventos acadêmicos como um protagonista, como um “especialista”, numa palavra, como um modelo de autor de livros didáticos de Sociologia. No entanto, sua estreia no mercado editorial dos livros didáticos é marcada por um convite da editora, que a princípio não o havia considerado para o cumprimento da tarefa. É como se o próprio campo editorial do “subcampo” do Ensino de Sociologia no Ensino Médio tivesse que mover esforços próprios, como por um epifenômeno de seus mecanismos sociológicos, com objetivo último de fazer surgir, em função da baixa qualidade das obras disponíveis naquele determinado contexto histórico, um produto mais refinado e elaborado, passível de suprir uma necessidade tanto mercadológica quanto pedagógica – mas essa é uma questão de investigação sociológica pouco conveniente para os objetivos deste trabalho.

Essa trajetória que definimos “editorial-militante” contrasta fortemente com as trajetórias de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. Pois ao contrário de Tomazi, comprometido com a docência do Ensino

Superior, sua entrada no campo editorial do “subcampo” do Ensino de Sociologia no Ensino Médio se dá em razão das dificuldades práticas enfrentadas em sala de aula. Esta é a origem da energia movida na direção da construção de um livro didático que, por sua vez, passa a figurar ao lado de textos didáticos clássicos, como o caso do próprio livro de Nelson Tomazi. Enquanto este é impelido pelas circunstâncias a aceitar uma produção bibliográfica, aqueles “ousam” investir numa empreitada muito similar, desafiando as regras e a lógica de um campo editorial ainda em vias de se autonomizar, tão logo a história do Ensino de Sociologia no Ensino Médio ainda encontra-se numa fase “indefinida”.

Resta-nos perceber que Sociologia para Jovens do Século XXI e Sociologia para o Ensino Médio estão longe de esgotar nossas indagações, mas, por outro lado, não esgotam as direções nas quais podemos mirar o escrutínio.

Referências

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Diálogos sobre o ensino de sociologia**. 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
BOURDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: para uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Nacionais da Educação. Brasília, DF, 2006b.

CRUZ SOUCA, Luiza *et al.* Trazendo o cinema para a sala de aula: a utilização do filme *Amazônia em Chamas* como estratégia de ensino. *In: V Enebio e II Enebio Regional 1. Revista da SBEnBio*, no 7, Minas Gerais, Outubro, 2014.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 4ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GOMES, Cleber Fernando. Novas concepções de ensino-aprendizagem de sociologia com recursos do cinema. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...**Paraná: PUC-PR.

LUCAS MARTINS, Ana Lucia. Cinema e ensino de sociologia: usos de filmes em sala de aula. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais...**Pernambuco: UFPE.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDVIEDÉV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; ROCHA DA COSTA, Ricardo Cesar. **Sociologia para jovens do século XXI**; manual do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SCHEVISBISKI, Renata S. **Metodologias de ensino de sociologia: o projeto “Oficina de Ideias”**. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

A ABORDAGEM DA CHARGE DE ANGELI "FERIADO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA" NOS LIVROS DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

Larissa Guedes de Oliveira
Fundação Joaquim Nabuco

Este estudo faz uma análise da charge "Feriado dia da consciência negra", do artista Angeli, reproduzida em quatro dos cinco livros didáticos de sociologia aprovados pelo último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na tentativa de investigar qual a relação desta ilustração com o conteúdo das ciências sociais apresentado nestas obras, sendo este o objetivo central do trabalho. Assim, busca-se identificar os conceitos e conexões desse conteúdo imagético com as abordagens dos livros analisados.

O livro didático é uma das principais ferramentas para professores e estudantes em sala de aula. Muitos docentes organizam o plano de aula baseando-se na estrutura do livro trabalhado na disciplina (CAVALCANTE, 2015). Além disso, é nítida a apresentação de um conteúdo imagético diverso, que envolve tabelas, gráficos, fotografias, até aquilo que se manifesta em histórias em quadrinhos: charges e tiras. Por estar bastante presente enquanto elemento imagético nos livros, a história em quadrinhos compõem uma grande parte do conteúdo, o que indica, no caso da sociologia, que são recursos úteis e importantes na apresentação dos conceitos e temas abordados. Assim, esta pesquisa, ao se interessar em observar como se aborda o conteúdo das ciências sociais expresso na charge mais recorrente das obras, buscou em paralelo responder alguns questionamentos: Como a charge de Angeli, reproduzida em quatro livros didáticos, varia de livro para livro? Em que contexto esta imagem está inserida? Como dialoga com os assuntos de sociologia a qual remete? Qual é a função social, histórica e política que carrega?

Enquanto objeto de estudo desta pesquisa, o livro didático de sociologia é analisado e avaliado como um documento, uma espécie de registro do currículo sociológico na escola básica, contendo informações que abordam conceitos e teorias das ciências sociais, além de abarcar um rico conteúdo imagético. Assim, a

metodologia utilizada neste estudo se organiza em uma abordagem qualitativa a partir da análise documental. Godoy (1995, p.21) constata que,

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Santos (2005) argumenta que "são fontes documentais tabelas estatísticas; relatórios de empresas; documentos informativos arquivados em repartições públicas; obras originais de qualquer natureza". Segundo Appolinário (2009) uma pesquisa quando se utiliza de fontes documentais como livros, revistas, documentos legais, dentre outros, ela possui um caráter documental. Godoy (1995, p.21-22) reconhece que "a palavra 'documentos', neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios)". No caso desta pesquisa, as obras analisadas são os cinco livros didáticos de sociologia aprovados pelo PNL D de 2018. Conforme Sá-Silva (2009,p.4),

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A linguagem visual e verbal presentes nos livros didáticos foram analisadas mediante uma técnica exploratória, uma vez que dedicou-se a compreender a construção didática do material e como o universo imagético da charge selecionada é considerado dentro da perspectiva teórica das ciências sociais, já que é um material voltado para se trabalhar em escolas, durante as aulas de sociologia, na interação entre estudantes e professores.

Para a organização deste estudo, algumas etapas foram estabelecidas. No início, realizou-se a seleção do material para análise, no caso, os livros didáticos de sociologia direcionados para o ensino médio, aprovados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Em seguida, foi feito o levantamento das histórias em quadrinhos, desmembradas em charges e tiras, realizando a contagem de todo este conteúdo imagético específico em cada obra, identificando os capítulos, subcapítulos e seções em que se localizavam, bem como o contexto no qual estavam inseridas.

Também foram observadas as fontes, o ano de produção e o nome dos ilustradores; o tipo de história em quadrinhos; a presença ou ausência de legendas ou textos explicativos acompanhando tais imagens; os conceitos, temas e teorias aos quais a imagem se vincula na obra didática. Este levantamento se organizou mediante a construção de um quadro, seguindo o modelo abaixo:

Quadro 1 - Tabela dos dados dos livros didáticos

Identificação	Dados da Imagem	Conteúdo	Contexto
<ul style="list-style-type: none">• Referência da Coleção• Unidade• Capítulo• Subcapítulo• Seção• Página	<ul style="list-style-type: none">• Tipologia• Título• Legenda• Autor• Fonte/Arquivo• Ano• Relação Imagem-conteúdo	<ul style="list-style-type: none">• Tema• Conceito• Teoria• Autor	<ul style="list-style-type: none">• Descrição• Observações Gerais

Fonte: Autoria própria.

Com a organização dos dados levantados nos livros didáticos conforme o quadro acima, foi possível identificar a ilustração mais recorrente, assim como os artistas mais frequentes. A continuidade do trabalho investigou a maneira como o assunto temático e as abordagens teóricas de cada livro dialogam com a charge com mais aparições nas obras, propondo identificar, por exemplo, se faz referência e embasa a linguagem verbal ou se funciona mais como uma ilustração colocada nas obras de forma aleatória.

A charge de Angeli intitulada "Feriado: dia da consciência negra", foi encontrada em quatro das cinco obras didáticas, sendo este também o artista com

o maior número de charges em todas as obras, o que fez com que o estudo se ancorasse na análise qualitativa das ilustrações presentes nos livros didáticos, partindo da observação e relação entre teoria e imagem destas aparições.

Assim, este estudo foi organizado da seguinte forma:

1ª fase: Análise do quantitativo geral de imagens referentes a charges e tiras dos livros didáticos de sociologia aprovados no Programa Nacional do livro Didático de 2018.

2ª fase: Análise qualitativa: categorização, interpretação, análise e reflexão das imagens.

A organização da análise aconteceu a partir da identificação, seleção, categorização e contagem das ilustrações referentes às charges e tiras presentes nos cinco livros didáticos de sociologia aprovados no edital do PNLD de 2018. A lista abaixo elenca as referidas obras e respectivos autores e autoras:

- **Sociologia**, de Silvia Maria Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim
- **Sociologia hoje**, de Igor José de Renó, Henrique Amorim e Celso Rocha
- **Sociologia em Movimento**, de Afrânio Silva et al.
- **Sociologia para jovens do século XXI**, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa
- **Tempos modernos, tempos de sociologia**, de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Emerique e Julia O'Donnell

Após o levantamento dos dados, foi possível identificar quais são os artistas e as ilustrações mais recorrentes em cada obra, possibilitando a realização da segunda etapa, baseada na análise imagética e discursiva da imagem selecionada em capítulos específicos.

Esta etapa da pesquisa aborda a relação entre o conteúdo imagético selecionado e a teoria presente nas obras didáticas a partir de um enfoque qualitativo. Ela se baseia na análise pormenorizada da imagem de Angeli selecionada de modo a permitir certo grau de comparação entre o tratamento conferido em cada livro a essa ilustração, mas principalmente, em relação à interação da imagem ao conteúdo.

Nesse caso, a charge de Angeli, ausente apenas no livro *Sociologia em Movimento*, surge a partir de enfoques e abordagens diferenciados em cada obra.



O quadro abaixo descreve, de modo sintético, as características da imagem e suas inserções em cada obra.

Quadro 2 - Características das charges de Angeli

OBRA	IMAGEM	CAPÍTULO	SUB-CAPÍTULO	Nº DE PG	PRINCIPAIS TEÓRICOS	CARACTERÍSTICAS GERAIS
Sociologia	Charge de Angeli - Feriado dia da consciência negra	2: Viver em sociedade: desafios e perspectivas das ciências sociais	Desigualdade social e dominação	34	Karl Marx Max Weber Erin Olin Wright Pierre Bourdieu Florestan Fernandes Pedro Demo	A charge insere-se na seção "pausa para refletir", página XX como proposta de atividade sobre as desigualdades étnico raciais.
Sociologia Hoje	Charge de Angeli - Feriado dia da consciência negra	3: Outras formas de pensar a diferença	O conceito de etnicidade	16	Fredrik Barth Max Gluckman	Inserida na página 78, a charge vem com uma atividade que propõe que o leitor produza uma reflexão sobre etnicidade no Brasil.
Sociologia para jovens do século XXI	Charge de Angeli - Feriado dia da consciência negra	21: Onde você esconde o seu racismo? Desnaturalizando as desigualdades raciais	Qual é a cor do Brasil?	17	Kabenguele Munanga Thomas Skidmore Muniz Sodré Clóvis Moura Florestan Fernandes Gilberto Freyre	A charge é reproduzida na página 332 e é uma ilustração que se conecta com o capítulo inteiro, apresentando-se de modo adequado ao tratamento das relações étnico-raciais.
Tempos modernos, tempos de sociologia	Charge de Angeli "Feriado dia Da consciência negra"	18: Desigualdades de várias ordens	Raça e racismo na legislação brasileira	22	Kabengele Munanga Gilberto Freyre Oracy Nogueira Carlos Hasenbalg	Presente na página 289, a charge localiza-se junto a uma discussão abordada sobre os conceitos de desigualdade social, que trabalha com as de gênero, racial, étnica e de classe social.

Fonte: Autoria própria.

Vale destacar que a história em quadrinhos são elementos bastante presentes nos livros didáticos de sociologia e se relacionam com conteúdos das três disciplinas que formam as ciências sociais: antropologia, sociologia e ciência política. O modo como cada livro delas se utiliza é bastante variado. Há livro que o faz prioritariamente como suporte a atividades e exercícios. Há outro que distribui ao longo de suas páginas mais de uma centena de ilustrações elaboradas exclusivamente para figurar junto ao conteúdo do livro. A maior parte, no entanto, se utiliza de história em quadrinhos publicadas originalmente em outros veículos de divulgação e informação, principalmente jornais. Também a maioria dos livros procura estabelecer contato entre a imagem e o assunto abordado no momento em que ela é apresentada. A forma como isso é feito também varia.

Um exemplo é o livro Sociologia hoje, que associa o conceito de etnicidade à charge “Feriado: dia da consciência negra”, de Angeli, inserindo-a como proposta de atividade. Já o livro Sociologia para jovens do século XXI utiliza a mesma charge para tratar do racismo, em um capítulo bastante ilustrado com gráficos sobre a questão racial no Brasil. No livro Sociologia a charge figura em um capítulo sobre o tema das desigualdades de várias ordens, pontuando brevemente a questão de raça, quando então é apresentada a charge, porém sem deixar de vinculá-la também à questão de classe. De maneira semelhante, o livro Tempos modernos, tempos de sociologia também reproduz a imagem vinculada a uma discussão sobre as desigualdades sociais. Nesse caso, constata-se que uma mesma imagem pode abarcar e se relacionar a diferentes temáticas e a partir de enfoques diferenciados.

Também as imagens estão de acordo com as exigências do edital do Programa Nacional do Livro Didático, que orienta em relação ao uso adequado que deve ser feito das imagens nessas obras, de modo a que sejam respeitadas as leis do país (tais como lei de direito autoral, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal, etc.), sem reproduzir estereótipos ou preconceitos, por exemplo. Esta observação é interessante, pois já indica que as imagens encontradas nos livros foram avaliadas e aprovadas, ou ao menos não tiveram seu uso contestado.

Referências

ARAÚJO, Silvia Maria de. **Sociologia**: volume único: ensino médio / Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim, -- 2. ed. -- São Paulo: Scipione, 2016.

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 3o ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do livro didático de Sociologia na educação básica**: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba, 2015. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertacao_thayene_gomes_cavalcante.pdf. Acesso 16 mai. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 2a ed. São Paulo: Ática, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4a edição, Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n.1, 2009.

SILVA, Afrânio *et al.* **Sociologia em Movimento**. 2a ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Grupo 07- Metodologias Ativas de Aprendizagem e Jogos Didáticos no Ensino de Sociologia

Coordenação:

Thiago de Jesus Esteves

Doutor em Educação (UFRRJ)

Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(CEFET-RJ)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Doutora em Educação (UFJF)

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Descrição:

Esse Grupo de Trabalho (GT) tem como objetivo discutir práticas e propostas inovadoras no Ensino de Sociologia na Educação Básica a partir das metodologias ativas, e dos Jogos Didáticos que têm como perspectiva desenvolver a autonomia intelectual e a corresponsabilidade do(a) estudante no processo de ensino-aprendizagem, numa concepção diferenciada do modelo tradicional de ensino. Destacam-se entre elas o uso da gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos, a sala de aula invertida, dentre outras. Justifica-se esse GT em vista das mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização escolar, motivadas pela alteração no perfil do(a)s estudantes que ingressam nas instituições de ensino, hoje, mais conectados e com acesso maior às informações. Ressalta-se, ainda, a percepção de que as aulas de Ciências Humanas, notadamente as de Sociologia, com certa frequência, são identificadas pelo(a)s estudantes como maçantes em vista das aulas expositivas. Deste modo, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permeando essas metodologias ativas e os jogos, tem atraído especial atenção de professores(as) e pesquisadores(as) que buscam aprimorar suas práticas em sala de aula fazendo do ensino de sociologia na educação básica um conhecimento mais dinâmico, logo, mais atrativo para o(a)s estudantes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Jogos Didáticos. Ensino de Sociologia.

JOGOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: Relato de experiência sobre o processo de construção de um jogo didático

Bianca Souza Bernardino

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: bibisbz@gmail.com

Natalia Aimar Ferreira

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: nati-sjdr@hotmail.com

Rogéria Campos de Almeida Dutra

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: rcadutra@uol.com.br

Esta comunicação tem como propósito apresentar a construção coletiva de uma atividade lúdica destinada ao ensino de Sociologia no Ensino Médio como um dos desdobramentos do Projeto de Extensão “Café Sociológico: a Universidade vai às Escolas”, iniciado em março de 2020 na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Este projeto tem como objetivo promover o intercâmbio entre nossa universidade e as escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais, situadas na cidade de Juiz de Fora, como forma de contribuir para a formação continuada dos professores de Sociologia da rede, além de inserir os alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais no contexto de atuação profissional. Para tal, foram selecionados um conjunto de temas contidos na BNCC, e para cada um destes, iniciou-se a construção coletiva professores, bolsistas e participantes voluntários do conteúdo de uma Roda de Conversa com os alunos.

As escolas da rede estadual receberam uma carta convite oferecendo a oportunidade de contar com esta atividade, com a expectativa de que o grupo de extensão preparasse formas criativas de abordagem dos temas selecionados por elas. Contudo, houve a interrupção deste diálogo em função da pandemia do Corona vírus, que causou a suspensão das atividades presenciais nas escolas da rede estadual e na UFJF. O grupo de extensão, porém, altamente motivado, optou pela continuidade de seu trabalho, como veremos a seguir, estrategicamente se preparando para o retorno das aulas.

A estratégia de ação durante este período da pandemia foi a realização de encontros virtuais com o grupo de extensão, nos quais foram debatidos os temas para se chegar a um consenso sobre qual tema seria primeiramente objeto de nosso trabalho. Este debate em muito se enriqueceu pela inserção de alguns estudantes como professores de Sociologia da rede, que a par das dificuldades enfrentadas pelas escolas no tratamento dos temas da BNCC tiveram grande contribuição na seleção do tema “Trabalho no século XXI”. Após esta etapa, surgiu a questão sobre como um tema extenso e complexo como esse deveria ser abordado, visando trazer uma discussão na qual os jovens estudantes se identificassem. Uma abordagem histórica? A perspectiva dos autores centrais das ciências sociais? A apresentação dos marcadores sociais da desigualdade no mundo do trabalho?

Após discussões, o grupo chegou à proposta de desenvolver com os alunos uma espécie de “jogo da vida”, que muito se assemelha ao jogo RPG (Role-playing game). O propósito do jogo é envolver os alunos em situações problemas que em certa medida traçam paralelos com transições que experimentamos ao longo de nossas trajetórias de vida, quais fatores contribuem para a inserção destes jovens, especialmente em relação ao processo de escolarização e inserção no mundo do trabalho.

O jogo contará com quatro etapas, cada uma fazendo referência a certo momento, a saber: (1) nossos recursos sociais e econômicos iniciais, (2) período de escolarização, (3) oportunidade de formação complementar, e (4) ingresso no mercado de trabalho. Para início do jogo, os alunos são divididos em grupos, e para cada grupo é atribuído um personagem, de modo que as características e atributos dos personagens são definidos ao longo das etapas do jogo através da aleatoriedade do jogar de dados, onde o número encontrado no dado terá associação com determinada propriedade previamente definida em relação à característica ou atributo em discussão naquela etapa do jogo.

Nesse sentido, a primeira etapa do jogo constitui-se em definir quais as características descritivas dos personagens. Já a segunda etapa refere-se à escolarização alcançada. A terceira diz respeito à oportunidade ou não que os personagens tiveram de aperfeiçoamento do capital humano ostentado. Por fim, a

quarta etapa estaria relacionada ao tipo de emprego conquistado: se emprego formal ou informal.

Todas etapas permitem construir discussões a partir da mobilização de conceitos e teorias associadas à temática selecionada, assim como, compreender que além dos recursos acumulados ao longo da trajetória de cada personagem, a conjuntura política e econômica também traça relações com as oportunidades na esfera do trabalho.

Com a suspensão das aulas presenciais o grupo de pesquisa ainda não teve a oportunidade de efetivar o jogo com os alunos da rede, que estão em Regime de Estudo não Presencial. Estuda-se a possibilidade de uma execução do jogo que seja virtual. Inclusive, foi feito um “ensaio” via Google Meet afim de testar o jogo entre os participantes do projeto. O grande desafio, entretanto, é comportar todos os alunos em uma sala virtual e, ainda, contar com a participação voluntária deles. Por ora, junto com o jogo, as cartas e os dados, também foi construído o plano de aula e as estratégias de condução das etapas descritas acima.

Atualmente, pretende-se construir outros materiais que sejam referentes aos temas seguintes. Mas, ainda é incerto se esse mesmo formato de jogo será alcançado, já que ele foi construído totalmente em cima do tema trabalho.

Referências

GIDDENS, Anthony. Trabalho e Vida Econômica. *In*: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Artmed, Porto Alegre, 2005.

LAHIRE, Bernard. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, p.45-61, 2014.

MACHADO, Igor Machado. **Sociologia Hoje**: ensino médio, volume único, 2a ed., São Paulo, Editora Ática, 2016.

NEUBERT, Luiz F. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Educação em Foco**, v. 18, n. 3, p. 117-146, 2013.

YOUNG. M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v.8. n.101, p. 1287-1302, 2007.

HIPERTEXTOS DE SOCIOLOGIA: uma estratégia de produção

Henrique Fernandes Alves Neto

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

E-mail: henriqueaneto@hotmail.com

No fim do século XX e neste início de século XXI, podemos observar o surgimento de novas configurações sociais. Manuel Castells (1999) chamou esse novo contexto de sociedade em rede. Com este conceito, o autor propõe uma descrição de novas sociabilidades possibilitadas pelos desdobramentos dos avanços tecnológicos na área da informática, comunicação e informação, ocorridos na década de 1970, localizados principalmente nos Estados Unidos da América na região conhecida como Vale do Silício. Segundo Castells (1999), a sociedade em rede é uma sociedade pautada na sociabilidade do individual, visto como um nó em uma rede; este nó pode estabelecer conexões com os outros nós sem uma direção unilateral, portanto, há uma variedade de direções destas pontes entre nós. Neste caminho, a sociedade em rede é descentralizada, horizontal, dinâmica, flexível e com um intenso fluxo de troca de informações. Outros autores também contribuíram para pensar essa nova configuração social, nomeando-a como sociedade do cansaço, sociedade da transparência, sociedade da indignação, sociedade do espetáculo (HAN, 2015, 2017 e 2018; DEBORD, 1997).

Na corrente destas transformações, Pierre Lévy (2010) também contribui com suas reflexões. A partir de uma proposta teórico-metodológica chamada de ecologia cognitiva, ele descreve e busca compreender quais os impactos que este novo cenário tecnológico pode gerar no pensamento/inteligência humana. Segundo Lévy (2010), a metáfora de um hipertexto pode servir para ilustrar a complexidade da sociedade em rede. A realidade em uma sociedade em rede é composta de hipertextos, nos discursos e práticas presentes nas diversas instituições, tudo é hipertexto. Esta tecnologia da inteligência só foi possível existir a partir dos desdobramentos de outras tecnologias da inteligência ocorridas na década de 1970. Há uma rede sociotécnica que permite uma

coevolução envolvendo humanos e máquinas. Para Lévy (2010), cada nova tecnologia da inteligência permite o desenvolvimento de novas formas de pensar, caracterizando um pensar coletivo que acompanha a história da Humanidade. Voltando ao hipertexto, é ele que caracteriza o pensamento humano no século XXI: um pensar codificado digitalmente, marcado por uma nova relação entre a memória de curto e longo prazo, pautado no conhecimento por simulação; na concepção da nossa mente funcionando em módulos conscientes e inconscientes que se combinam para realizar ações distintas, inclusive aquelas que implicam em uma percepção, imaginação e manipulação.

Essas transformações terão desdobramentos em diversas instituições sociais, inclusive a escola. Paula Sibilia (2012) apresenta a necessidade de observarmos o descompasso do modelo escolar, produzido para uma sociedade do século XVIII e XIX, frente ao século XXI. E, uma vez que a instituição educação sofre alterações, os conteúdos que são veiculados por ela também. Como recorte desta pesquisa, a escola, o Ensino Médio no Brasil, última etapa da Educação Básica, a partir de 2008, contém em sua grade curricular a disciplina de Sociologia. Ela, por sua vez, possui um conjunto de conteúdo, temas, conceitos e problemas que compõem a ementa no Ensino Médio. Como será que essa disciplina responde às transformações mencionadas acima? Quais são as estratégias para prosseguir transmitindo seus conteúdos? A Sociologia, como disciplina, pode ser encontrada em outros tipos de educação que não a formal?

Para responder essas questões, propomos o conjunto teórico de Basil Bernstein, sociólogo britânico, um dos integrantes do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Para desenvolver este trabalho, o conceito de recontextualização é essencial. Segundo o autor, todo discurso pedagógico percorre um caminho até ser aplicado em sala de aula. Esse processo de recontextualização acontece em quatro contextos distintos: a) agências contextualizadoras (universidades e centros de pesquisa); b) agências recontextualizadoras oficiais (Ministério da Educação, Secretaria de Educação); c) agências recontextualizadoras não-oficiais (meios de comunicação de massa, família, igreja); d) agências recontextualizadoras pedagógicas (sala de aula) (CORREIA LIMA, 2012; p. 28). Com isso, ele nos chama

atenção nas possíveis ressignificações que certo discurso pode tomar até alcançar o ponto final de um determinado processo.

Frente a essas reflexões, chegamos a seguinte formulação sociológica de um problema: como a Sociologia e seus códigos (conceitos, teorias e métodos) são recontextualizados e inseridos em produtos de ensino e aprendizagem presentes no ciberespaço?

Uma possível resposta é o projeto de extensão Vídeos de animação: estratégia de ensino de sociologia. O objetivo do projeto é produzir vídeos de construção de mapas mentais de conteúdos sociológicos. São vídeos curtos e de linguagem acessível para que os estudantes possam complementar ou ter um primeiro contato com a sociologia, sendo possível a utilização deste material para fomentar práticas de metodologias ativas de aprendizagem. O projeto foi formulado com base na proposta epistemológica de Bernard Charlot, a saber, as relações com o saber.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIRA LIMA, Alexandre Jeronimo. **Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de sociologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Londrina, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Shirley Stephani Ferreira Johnson
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
Email: stephanifunny@hotmail.com

Este trabalho objetiva estabelecer relações que aproximem a Sociologia da proposta teórica e metodológica do Teatro do Oprimido para uma prática de trabalho pedagógico voltados para a execução de jogos e dinâmicas teatrais em sala de aula, traçando desse modo uma relação interdisciplinar entre os saberes de Arte e da Sociologia. Este fazer pedagógico se fundamenta tanto na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire como na perspectiva epistemológica representada por Karl Marx, que explica e analisa como a sociedade se organiza para produção e reprodução das suas vidas a partir das estruturas materiais e econômicas, e consequentemente como isso interfere na construção da história da humanidade em vários aspectos como o político, o jurídico, o religioso, o cultural e o educacional. O marco teórico da pesquisa se direciona pela metodologia produzida por Augusto Boal, aliado à bibliografia de autores da pedagogia crítica, demonstrando como essa interligação ao método do Teatro do Oprimido pode contribuir para o exercício democrático e a formação política nas escolas. A investigação se fará analisando a essência estética e didática do Teatro produzido por Augusto Boal, sobretudo a partir da sua poética. Com teor reflexivo, o texto assenta-se no diálogo entre as bibliografias já produzidas sobre o Teatro do Oprimido e a prática deste teatro junto à educação, bem como sobre a pedagogia abordada nos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético.

Na perspectiva de ter o jogo como aliado do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando construção e expressão do conhecimento além do desenvolvimento pessoal, social e cultural, fornecendo aos profissionais da Sociologia a possibilidade de terem êxito pedagógico em suas aulas e projetos em sala, fazendo com que os estudantes se interessem e participem concretamente das propostas, foi escolhida a metodologia do Teatro do Oprimido, especialmente no que diz respeito ao seu arsenal de jogos e dinâmicas elaboradas para atores e

não atores. O método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema com a mesma base filosófica, social e política, que engloba todas as artes que integram o teatro. Ou seja é um método teatral essencialmente popular e democrático, é o Teatro do Oprimido, para o Oprimido, sobre o Oprimido. Pretendo apresentar, como essas teorias pedagógicas acima citadas estão interligadas e relacionadas à prática do Teatro fundado por Boal, se comprometem com o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Sociologia, na busca de uma educação que reflita sobre as realidades materiais e históricas nas quais os alunos da Escola E. Monsenhor Joaquim Honório Guamaré/RN estão inseridos, compreendendo as estruturas de desigualdades e opressões, tendo como princípio que este é fundamento essencial dentro do Teatro do Oprimido. O marco teórico da pesquisa se direciona pela metodologia produzida por Augusto Boal, aliado à bibliografia de autores da pedagogia crítica, demonstrando como essa interligação ao método do Teatro do Oprimido pode contribuir para a aprendizagem da Sociologia bem como do exercício democrático e a formação política nas escolas. A apresentação se dará analisando as experiências já realizadas em sala durante as aulas de Sociologia através da essência estética e didática do Teatro produzido por Augusto Boal, sobretudo a partir da sua poética. Com teor reflexivo, dialogo entre as bibliografias já produzidas sobre o Teatro do Oprimido e a prática deste teatro junto à educação.

O tipo de educação abordada neste trabalho se baseia na reflexão crítica da história e no poder de transformação por vias democráticas, se mostrando aliadas à proposta revolucionária do Teatro do Oprimido, já que ambas fornecem ferramentas lúdica, didáticas e de emancipação pessoal, política e social. Dessa forma a pesquisa participante se mostrou como metodologia mais adequada, tendo em vista que toda a experiência de desenvolvimento de jogos e exercícios foram executadas dentro de um processo de ensino-aprendizagem com alunos em sala de aula.

O Teatro do Oprimido, de acordo com Teixeira (2005), procura por meio da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais estimular a discussão e a

problematização de questões do cotidiano para oferecer uma maior reflexão das relações de poder mediante a exploração de histórias entre opressores e oprimidos.

As experiências com os jogos e dinâmicas teatrais foram feitas de forma a somar com as aulas de sociologia, de uma maneira em que os alunos pudessem aliar a teoria dos conceitos sociológicos com a prática da experiência corporal e sensorial vivenciada. Quase todas as dinâmicas e jogos foram retiradas do livro jogos para atores e não atores do Augusto Boal, outras foram adaptadas e sugeridas pelos próprios alunos. Essa aproximação pelos jogos são ativadas pelas paixões que a competição própria da essência dos jogos provocam, pois já sabemos que os métodos tradicionais não mais funcionam.

Os jogos podem ser atividades interdisciplinares que transcenderam a lógica tradicional da educação, favorecendo o exercício das habilidades criativas, inventivas e críticas dos alunos, suscitando assim reflexões sobre o que foi exposto em sala de aula. Como educadores, podemos refletir sobre a importância de trabalharmos com jogos, dinâmicas e outras ferramentas lúdicas em sala de aula, pois estes ajudam a desenvolver e explorar a criatividade, a sociabilidade e as várias formas de saberes dos alunos. Além disso, aumentam a interação e integração entre os alunos, gerando uma motivação maior em aprender, uma troca horizontal de saberes, de uma relação de partilha entre alunos e professor.

Referências

ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: corpos e diálogos em sala de aula

Raquel Simas

Colégio Pedro II

E-mail: sociologia.raquel@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar jogos e exercícios do Teatro do Oprimido (TO) realizados com os estudantes do 2o ano do ensino médio do Colégio Pedro II, em 2019, e refletir sobre a importância da não cisão de mente e corpo dos sujeitos envolvidos na aula. Sem a necessidade de um tabuleiro, os jogos teatrais demandam apenas corpos dos envolvidos na atividade e as dinâmicas podem ter resultados não previstos. O que se busca são diálogos que retirem os(as) espectadores, ou no contexto da aula os(as) estudantes, de uma posição passiva de receptor de arte ou de conteúdos sociológicos. O Teatro do Oprimido compartilha de princípios de uma educação emancipatória, tendo sido inspirado na obra de Paulo Freire. Desta forma, além da reflexão sobre a importância da ludicidade e da integralidade dos agentes na sala de aula, cabe reconhecer o potencial dos jogos e da educação para a emancipação e libertação das pessoas.

Primeiramente, é mister posicionar algumas inquietações com relação à educação tradicional: os limites da sala de aula organizada com as carteiras dispostas em fileiras de frente para o quadro branco onde se posiciona o(a) professor(a), a falta de movimentação dos(as) estudantes enquanto o(a) docente pratica seu monólogo e as reclamações constantes dos(as) alunos(as) sobre o fracasso deste ensino. As práticas pedagógicas tradicionais, chamadas de ensino bancário na perspectiva freiriana, se fundamentam no desaparecimento da integralidade dos sujeitos e na noção de mente objetiva, livre de experiências e parcialidades. Colocando-se contra este ensino, Bell Hooks (2013), pensadora feminista estadunidense que dialoga com Paulo Freire, critica a compartimentalização do indivíduo em corpo x mente, público x privado e defende uma abordagem holística do ser humano na sala de aula. Um dos princípios

centrais de sua pedagogia crítica feminista é a insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo, o que nos permite estar presentes por inteiro na sala de aula.

Desta forma, deve-se promover um processo de ensino-aprendizagem que seja ativo, ou seja, que os(as) estudantes não estejam passivos, aguardando os conteúdos serem embutidos em suas mentes por pessoas iluminadas. Como alternativa a esta passividade, os jogos têm uma dimensão do engajamento e do prazer que, por estar numa categoria de brincadeira, permitem o novo. O espaço do jogo possui regras próprias, diferentes das regras sociais. Ao mesmo tempo em que existem convenções sobre o jogo, existe uma permissividade para se fazer aquilo que não se faria em outro contexto. Evade-se da vida real, conforme postula Huizinga (2000), numa esfera temporária de orientação própria. Ao mesmo tempo em que os atores deste jogo desempenham papéis, também se revelam, organizando ideias que não surgiriam em outra situação.

Por mais que outros jogos sejam recursos pedagógicos potentes para as aulas de Sociologia, consideramos que os jogos teatrais auxiliam o diálogo em sala de aula e a expressão dos(as) estudantes que podem ser identificados como oprimidos em muitas dimensões de suas vidas, principalmente na experiência escolar.

O Teatro do Oprimido, surgido a partir das experiências de Augusto Boal na década de 1960, é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos “espect-atores”. O método do Teatro do Oprimido parte da encenação de situações reais do dia a dia, estimulando a troca de experiências e conhecimento entre atores e público, colocando muitas vezes o público dentro da ação teatral. Para a encenação ocorrer, a figura do Coringa é fundamental por se tratar de uma personagem onisciente que altera, inverte, recoloca, pede para ser refeita sob outra perspectiva uma cena, sempre que sinta necessidade de alertar a plateia para algo significativo, concentrando a função crítica e distanciada. Ele promove o Fórum, em que os espectadores são convidados a atuar, entrar em cena e mostrar suas propostas para romper com a situação de opressão. Na sala de aula, o(a) professor(a), na falta de outras pessoas auxiliando a dinâmica, pode ser

posicionar como um “curinga”, convidando os(as) estudantes a atuar, representando papéis e propondo dinâmicas.

Cabe frisar que o que foi desenvolvido na escola em questão não consistiu em Teatro do Oprimido, porque não houve a preocupação estética com o teatro. Os jogos foram inseridos no contexto do ensino de Sociologia, sendo relacionados aos conteúdos trabalhados. Os jogos introdutórios pensados para a desmecanização dos corpos funcionaram como exercícios que permitiram o estranhamento e a desnaturalização da docilização imposta com as regras e a arquitetura da sala de aula, além da preparação para outros exercícios. As técnicas de teatro, principalmente o teatro-fórum, muitas vezes foram o pontapé inicial de um debate sobre determinado tema. Encara-se o TO como uma ferramenta pedagógica que, representando o real, coloca-o em discussão, no intento de conhecer para transformá-lo.

Concluiu-se que houve um aumento da participação em sala de aula do corpo discente que se mostrava disposto para participar dos jogos mesmo quando a aula acontecia nos primeiros horários da manhã de uma sexta-feira. É necessário investir mais nestas práticas na educação básica, além de intensificar a pesquisa sobre as vantagens e limitações das técnicas do Teatro do Oprimido no ensino de Sociologia.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: temas geradores e metodologias ativas na construção da sala de aula multicultural

Amanda Cristina De Oliveira

Universidade de São Paulo
E-mail: amandacristina@usp.br

Júlia Puhl

Universidade de São Paulo
E-mail: juliafim@usp.br

Lucas Rigo Yoshimura

Universidade de São Paulo
E-mail: lucasyoshimura@usp.br

Esse resumo tem como objetivo mostrar a experiência de um projeto de extensão da Universidade de São Paulo (USP) na criação de metodologias ativas para o ensino de Sociologia.

Idealizado por estudantes do curso de Ciências Sociais, o projeto Sociologia em Movimento possui a atividade central de realizar oficinas para tratar de temas relacionados ao curso junto a estudantes de ensino médio, colaborando tanto com o processo de reflexão crítica destes últimos, quanto com a formação docente das graduandas, principalmente no que tange a criação de metodologias ativas.

Com o objetivo de distanciar-nos de salas de aula hierarquizadas — onde as alunas apenas absorvem o conteúdo — elaboramos atividades de ensino-aprendizagem que tenham a participação de todas. Nessa perspectiva, estamos alinhadas com as concepções de Bell Hooks, defendendo a prática de uma pedagogia transformadora e engajada. Para isso, uma alternativa às aulas tradicionais é a elaboração de uma comunidade multicultural dentro da sala de aula, na qual, segundo Hooks (2017), é construída a partir de “um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”. Assim, a voz individual de cada aluna é essencial para a dinâmica da aula, a fim de estabelecer um ambiente de múltiplas vozes e propício para um ensino crítico e libertador.

As temáticas de aula são sempre pensadas a partir da problematização da experiência concreta das alunas do ensino médio, criando assim um “tema gerador”, como conceituado por Paulo Freire (1987). Isso permite que as estudantes tenham uma nova relação com a experiência vivida e aprendam conceitos que realmente dialogam com o contexto que as envolvem. Assim como o tema gerador, a metodologia aplicada é construída para estimular a participação das educandas nas oficinas, reforçando tanto as individualidades quanto a coletividade multicultural.

Após definido o tema gerador, entra a etapa de pesquisa de referências teórico-culturais que irão basear as oficinas. A horizontalidade é promovida já no momento da elaboração, onde todas as graduandas têm espaço para propor, debater e complementar ideias. Desse modo, partindo de uma interação dialógica com as educandas do ensino médio, é possível aperfeiçoar as oficinas para as próximas execuções e criar novas com interesses que partem delas. As oficinas desenvolvidas pelo grupo são expressas por meio de rodas de conversas, debates, jogos pedagógicos e com o auxílio de recursos audiovisuais.

Como exemplo desse processo, tivemos atividades em torno dos temas de direitos humanos, meritocracia, sociologia do futebol, sistema penitenciário, marcadores sociais da diferença, direito à cidade, arte, criminalização do funk, etc. Nessas oficinas pudemos desenvolver juntas um olhar crítico desses temas que envolvia tanto as alunas quanto as graduandas ministrantes das oficinas.

Um dos exemplos de oficina que atingiram esse objetivo na atuação do grupo é a do Jogo Banco Latifundiário, desenvolvida com as educandas após uma visita na Escola Florestan Fernandes do MST. Para refletir a concentração de terras na história do Brasil e suas mudanças conforme os governos, reunimos as alunas em grupos que representavam os agentes sociais-históricos que estiveram presentes desde o início da formação do país e outros que foram surgindo ao longo dos séculos, como os indígenas, portugueses, negros e trabalhadores livres (imigrantes). Assim, fizemos os grupos passarem por todos os períodos históricos que tiveram algum impacto sobre a questão da terra. Em cada período, os grupos receberam ou perderam “vales-terra”. Ao final do jogo, foi feita uma contagem da

quantidade de vale-terra que cada grupo possuía e, a partir disso, demonstramos que é possível perceber como a quantidade de território do Brasil que cada grupo possui tem relação com o processo histórico e os agentes envolvidos nele.

Já o Jogo da Meritocracia foi realizado para fomentar uma reflexão sobre o termo. A partir do debate sobre desigualdade de oportunidades e problematizações sobre situações e personagens fictícios que dialogam com a realidade social, introduzimos discussões sociológicas considerando o conhecimento prévio das educandas e suas capacidades de análise e julgamento das situações simuladas. Dividimos as alunas em grupos, destinando-as a personagens com distintos marcadores (os sociais de diferença) e propomos uma corrida. Posicionamos-os todas horizontalmente no ponto de largada e sorteamos uma situação cotidiana previamente formulada. Assim, os grupos discutiram sobre o que acontece com as personagens diante dessas situações, definindo, assim, o posicionamento no jogo. Quando todas as situações foram contextualizadas, convidamos as alunas para observarem coletivamente quais personagens andaram mais, menos ou permaneceram no mesmo lugar. Com isso, instiga-se a reflexão sobre os diferentes posicionamentos das personagens e os motivos que as levaram até lá.

Durante cinco anos, o projeto realizou atividades em uma única escola da rede estadual de São Paulo, possibilitando às estudantes de Ciências Sociais a oportunidade de dialogar, refletir e construir conhecimentos junto das estudantes da rede pública do ensino médio. Com idas semanais à escola, o Sociologia em Movimento oferece uma dinâmica que consegue se distanciar da abordagem tradicional das salas de aulas, em que transpomos para a nossa prática de ensino uma abordagem engajada e dialógica, visando à promoção de um espaço igualitário de diálogo que favoreça a construção coletiva de conhecimentos e que valorize as mais diversas formas e expressões de saber.

Além disso, outro objetivo do projeto é estabelecer um diálogo com outras estudantes de graduação em licenciatura e professoras de sociologia. Assim, os planos de aula e as oficinas executadas estão disponíveis no site do projeto com o intuito de auxiliar na construção pedagógica de outras atuantes da área.

Referências

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2a ed., 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17a ed., 1987.

MEMES SOCIOLÓGICOS: uma atividade de aproximação entre alunos e professor em tempos de distanciamento

Selton Evaristo de Almeida Chagas

Instituto Federal de Mato Grosso.
E-mail: selton.chagas@roo.ifmt.edu.br

Antes da suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de 2020, a busca por alternativas no processo de mediação do conhecimento já se punha como desafio às aulas de Sociologia. Nesse momento em que as aulas remotas tornam-se uma realidade, evidenciando percalços de diversas ordens, o trabalho com outros tipos de metodologia pode se conformar, para além de uma estratégia de ensino-aprendizagem, para o estabelecimento de outras relações dos alunos com os estudos enquanto houver o compulsório isolamento social.

Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma atividade realizada com estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis, onde atuo como professor de Sociologia. A atividade em questão foi nomeada “*Memes Sociológicos*”, na qual aos estudantes foi proposta a produção de memes sociológicos que tratassem das temáticas desenvolvidas durante nossas aulas remotas. Para os segundos anos foram propostos temas relacionados à Ciência Política (teoria contratualista, projetos de sociedade liberal, socialista, *welfare state* e neoliberal, e princípios da democracia e da cidadania) e para os terceiros anos, a produção foi centrada em discussões de Sociologia do Trabalho (reestruturação produtiva, uberização e precarização do trabalho).

A ideia de realizar essa atividade iniciou-se após participação em uma oficina de produção de *memes* durante o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia, em 2019. Guerreiro e Soares (2016) dissertam que os ambientes digitais viabilizam novas e acessíveis ferramentas, que tornam possíveis a construção de materiais cada vez mais dinâmicos e com conteúdo. Para além dos textos verbais, esses ambientes propiciam recursos imagéticos, objetos em movimento, sons, cores e distintas disposições textuais. Os *memes*, como uma

dessas modalidades textuais, estão em voga nas redes sociais, reconstruindo diversas frases cotidianas associadas a imagens que expressam significados humorísticos e irônicos – e não raro se tornam virais.

Aplicado às aulas de Sociologia, a utilização dos memes pode apresentar distintos usos. Mestre (2019) menciona algumas, seja para informar notas de avaliações, apresentar conceitos sociológicos clássicos, utilização como forma de comunicação ou na realização de oficinas de *memes*.

Com as aulas presenciais suspensas desde março, a partir do mês de junho, o IFMT campus Rondonópolis adotou em junho o Regime de Exercícios Domiciliares, organizando uma nova dinâmica de aulas com os alunos de todos os cursos. O programa centra-se no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) por alunos e professores, modelo que adotado pela maioria das redes de ensino do país, vem evidenciando contradições socioeconômicas que mediam historicamente nossas práticas educacionais. Questões que perpassam desde o acesso às TICs e a uma Internet de qualidade considerável, a perícia no uso dessas tecnologias, a reorganização dos trabalhos pedagógicos, a intensificação do trabalho docente e as diversas vulnerabilidades que acometeram aos estudantes.

A iniciativa de trabalhar com *memes* sociológicos foi proposta como forma a avaliar o conhecimento trabalhado nas aulas remotas. Assim sendo, diferentemente da proposta de Mestre (2019), não foi possível realizar uma oficina, mas apresentei e debati com os alunos durante as aulas à distância qual era a natureza da atividade avaliativa. Bem como os princípios da produção dessa modalidade textual: a auto-explicatividade do meme, o recurso ao humor e à ironia e a conexão com os fundamentos sociológicos trabalhados nas aulas. Numa espécie de “oficina express”, apresentei alguns dos principais aplicativos de telefone celular e sítios da Internet para a realização de memes, produzindo exemplos conjuntamente com os alunos.

Juntamente com os memes produzidos, os alunos tiveram de enviar um texto explicativo. Considerando que a produção autêntica do meme exigia uma explicação original do mesmo, não constatei cópias de textos da Internet, o que

vem se mostrando ainda mais comum nos regimes domiciliares de ensino. O que também permitiu avaliar a correlação de suas produções com o texto escrito.

Os resultados dessa atividade evidenciaram uma aproximação e conhecimento maior entre estudantes e professor durante o regime de trabalho remoto e um tipo de “leveza” diferenciada na condução dos conhecimentos sociológicos, considerando a situação de isolamento. Ler a produção em memes sobre o contrato social, a situação de precarização dos trabalhadores, movimentos sociais, e evidentemente quanto à situação da pandemia – desde que correlacionados aos conceitos solicitados – permitiu-se como professor estar mais em contato com uma produção genuína dos alunos, e aproximar-me deles, percebendo como interpretam de seus lugares sociais certas contradições da realidade social. A próxima etapa da atividade é realizar a divulgação dos trabalhos nas mídias sociais, após as correções necessárias. O que pode vir a se tornar mais uma forma de unir esforços entre professor e turma, para que se nos sintamos realizando coletivamente um trabalho, ainda que separados presencialmente pela pandemia.

Referências:

GUERREIRO, A. & SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Revista Texto Digital – UFSC*. Florianópolis, SC, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

MESTRE, S. O. “Nós trupica, Marx Durkheim”: o uso didático de memes nas aulas de sociologia. Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, IV. In: **Anais...**, Florianópolis, 2019.

SALA DE AULA INVERTIDA E GÊNEROS TEXTUAL/DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS SOCIOLÓGICOS RELACIONADOS À SOCIALIZAÇÃO

Patrícia Verônica de Azevedo Brayner

Faculdade Alpha – Atenas College

E-mail: tittabrayner@gmail.com

Diante da percepção empírica e de leituras realizadas de que as aulas da contemporaneidade necessitam de mais dinamismo, participação e protagonismo do estudante, percebemos a necessidade de inovação pedagógica em sala de aula, sobretudo na área das Ciências Humanas, as quais ainda são associadas à mera leitura passiva, à memorização de conceitos e à prática de ouvir (não escutar) os professores. Assim, as aulas seguem meramente como transmissão de “informações-conhecimentos” por parte do professor, na maioria das vezes deixando-as enfadonhas e desestimulantes.

Afinal, a “educação bancária”, que foi amplamente descrita e criticada por Paulo Freire, além de outras características, baseia-se no professor como detentor de todo o conhecimento e trata o estudante como mero expectador, receptor e memorizador de conceitos. Tal prática continua a fazer parte da educação escolar básica, sendo perceptível principalmente em aulas expositivas cotidianas.

Como educadores do séc. XXI, devemos sempre estar em busca da mediação, facilitar e propiciar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, afinal este é o nosso principal papel, e para isso, é imperioso estarmos atentos, permeáveis às inovações de ensino, tal como recomenda FREIRE (1996, p. 39) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Ensino Médio, documento aprovado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), e homologado pelo Ministério de Educação, traz em seu bojo a utilização de gêneros digitais a serem utilizados nas diversas áreas do conhecimento. Neste documento, preconiza formas mais atuais de lidar com a tecnologia em sala de aula, com o propósito de agregar conhecimento, interatividade, inventividade e interdisciplinaridade.

Metodologias são diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem através de estratégias, abordagens, dinâmicas e técnicas utilizadas no desenvolvimento do estudo. As designadas Metodologias Ativas são práticas centradas na participação efetiva dos estudantes, que deixam de ser coadjuvantes no processo e assumem o protagonismo, junto ao professor.

Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, mostra-se premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC (Tecnologias digitais de informação e comunicação) no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas. (MORAN; BACICH, 2017; p. X).

No relato de experiência apresentado, houve enfoque na prática de sala de aula invertida. Segundo Sams e Bergmann (2018, p. 11), “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora, é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. A estratégia de aprendizagem muda, ela se torna mais ativa. “O estudante é, então, o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender, e o professor tem o papel de facilitador e de orientador no processo de ensino e aprendizagem” (BARBOSA, 2017, p. 34) e não apenas transmitir informações.

Aliada à proposta de sala de aula invertida, associamos a utilização de gêneros digitais no processo com o propósito de gerar novas habilidades e verificar por meio das apresentações desenvolvidas pelos estudantes se houve efetivamente absorção de conhecimento do conteúdo construído conjuntamente.

Sendo assim, partimos da hipótese que diante da necessidade de termos estudantes mais atentos, concentrados em sala de aula e personagens ativos do processo de aquisição do conhecimento, faz-se necessário práticas metodológicas, no ambiente escolar, que possam contribuir cada vez mais para a autonomia dos estudantes e conseqüente melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A experiência desenvolvida nas turmas da 1ª série do Ensino Médio aconteceu ainda neste ano (2020), durante o período de pandemia da covid-19, no Colégio Grande Passo (Recife-PE). Os estudantes foram orientados a assistirem ao filme *Babies* (BALMÈS, 2010) e estabelecerem eventuais relações com os dez

conceitos do capítulo “Viver em Sociedade”, do livro didático referente ao conteúdo Socialização. A partir do entrelaçamento das percepções entre as duas obras (texto e vídeo) expuseram seus pontos de vista, bem como apontaram suas dúvidas.

No encontro seguinte, houve o debate dirigido sobre as compreensões dos estudantes e as suas dúvidas. Em seguida, os alunos foram instruídos a se dividirem em duplas ou trios e formularem a partir de um dos 10 conceitos do referido texto, charges, tiras em quadrinhos ou memes, cujo conteúdo foi transformado digitalmente pelos próprios discentes através do sítio eletrônico www.pixton.com.br

Por fim, os estudantes apresentaram o que foi produzido, de forma síncrona, com a devida avaliação processual e contínua, através de discussão e comentários sobre o que os discentes aprenderam enquanto habilidades e conceitos.

Mesmo a distância, percebemos um amplo envolvimento por parte dos discentes, tanto nas discussões desenvolvidas no ambiente virtual, quanto na produção realizada por eles, que demonstraram de diversas formas o conteúdo apreendido.

Referências

BALMÈS, Thomas; CHABAT, Alain. Bébé(s). In: **Focus Feacture**, França, 2010. Disponível em: <http://focusfeatures.com/babies>. Acesso em: 8 out. 2013.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir–Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto, Asa, col. **Perspectivas actuais–educação**, v. 7, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

MORAN, Lilian; BACICH, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: teórico-prática**. Editora Penso, 2018.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia**. v. único. Editora Ática, 2010.

OLIVEIRA, Pécisio Santos. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

MACIEL-BARBOSA, Tatiane Alves. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 32-56, 2017.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, p. 15-33, 2015.

O PODCAST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: vozes sociológicas

Bruna Aparecida Azevedo Gayozo

E-mail: profbrunagayozo@gmail.com

Claudio Miros Almeida Santos

E-mail: miro.santtos@gmail.com

A presente comunicação é um relato de experiência que descreve o uso do podcast como uma ferramenta educacional que aproxima professor e aluno – durante a pandemia do covid-19. No contexto de aulas remotas as aulas de sociologia utilizando as TDICs é uma alternativa ante ao desafio do isolamento social que perpassa a educação brasileira (e mundial). Uma das ferramentas de uso recente na educação é o podcast. Uma ferramenta que permite que o usuário ouça aulas, debates, dicas, sugestões e reflexões de variados temas. Tais ferramentas surgem como inovações para a sala de aula tradicional. Assim, os professores e alunos tem contato, ao utilizar as novas ferramentas da comunicação digital, com alternativas viáveis que possibilitam potencialidades.

As TDICs se colocam como ferramentas essenciais que reverbera nas várias instituições sociais das sociedades contemporâneas (PEREIRA e SILVA, 2011, p. 171). Entretanto, na tradição docente das ciências humanas – e em sociologia, muitas vezes, ocorre um distanciamento das ferramentas digitais – com aulas expositivas mais dialogadas. Outrossim, contar com debates e, ao mesmo tempo, relatos de experiência docente que se aproximam desta temática é preemente - para uma crescente melhoria da qualidade das aulas e uma adequação do trabalho docente em sociologia.

O trabalho docente imprime uma gama de situações e atividades para o bom desempenho escolar. Durante o período de pandemia o isolamento social pressiona, ainda mais, os professores com: as cobranças do ensino remoto, prazos, aulas adaptadas, relatórios, mensagens via *google classroom* e *whatsapp*.

Então, a experiência docente teve como premissa o uso da ferramenta *podcast* que, de maneira breve, pode ser definida como uma gravação de áudio

produzida para a internet (AGRELA, 2020). A ferramenta *podcast* permitiria, devida a sua maleabilidade, ser uma ponte entre o professor e o aluno, para o aprendizado dos conteúdos sociológicos – mesmo em tempos de ensino remoto. O uso de tal ferramenta sugere uma abertura de viabilidades pedagógicas (FREIRE, 2013). Talvez surja como uma opção pedagógica assertiva diante da impossibilidade de aulas presenciais – ou ainda, em prol de uma hibridização que promove uma autonomia no papel do estudante.

Os trabalhos ocorreram por meio de quatro etapas fundamentais. Inicialmente, na primeira etapa, foram produzidos os *podcasts* para servirem de ferramentas adicionais de estudo dos conteúdos sociológicos. A produção dos *podcasts* ocorreu entre os docentes do componente curricular sociologia durante os meses de maio à junho de 2020, por meio de gravações, produção de roteiro em conjunto, e compartilhamento nas salas de aulas virtuais – tudo a distância. A escolha dos temas da sociologia teve como base os conteúdos de Sociologia do 3º Ano, da etapa do Ensino Médio, baseados no Currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2012). Por meio da ferramenta de edição de texto *on line* foi produzido um roteiro para os *podcasts*. De forma conjunta foram gravados os *podcasts* com base no roteiro – primeiramente em partes, cada professor realizava a gravação remotamente em sua residência – compartilhando os áudios por meio do aplicativo de mensagens *whatsapp*. Posteriormente ocorria a edição da trilha do *podcast* por meio das narrações gravadas em áudio dos professores com adição de vinhetas e trilhas sonoras para a decupagem por meio do software de edição de áudio Audacity. Terminada a edição os *podcasts* eram carregados (upload) na plataforma *anchor.fm*¹ para a distribuição.

Na segunda etapa os alunos ouviam os *podcasts* para terem acesso as aulas comentadas – debates de temas e conceitos pelos professores. O *podcast* servia para dois propósitos complementares: (i) dinamizar as aulas e (ii) servir de modelo para os alunos.

Na terceira etapa foram compartilhados os *podcasts* de professores e alunos em variadas turmas – nos grupos do *whatsapp* de cada turma e no *google*

¹ Ver: Agrela (2020).

classroom. Os discentes foram instruídos a ouvi-los (junto com outros suportes às aulas de sociologia como textos e videoaulas) e responder um questionário estruturado sobre a ferramenta *podcast* nas aulas de sociologia.

Sobre a pesquisa sobre a ferramenta *podcast*, a partir do questionário estruturado via formulário *google*, foram respondidas por estudantes de várias turmas dos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio. Foram pesquisados um total de quarenta e três estudantes, distribuídos em duas escolas públicas da rede estadual de ensino (sendo 79,1% do sexo feminino e 20,9% do sexo masculino). O levantamento de dados ocorreu por meio de um questionário estruturado², disponibilizado na sala de aula virtual. Em relação a idade, os dados revelaram que 93 % dos entrevistados está na faixa etária entre 15 e 17 anos. Por meio dos dados evidencia-se que próximo de 45% dos entrevistados não detinham o conhecimento prévio da ferramenta digital *podcast*.

Os dados sugerem um potencial futuro de aproximação com o estudante via uso do *podcast*. Pois, há ainda, um considerável número de discentes que não tiveram a experiência pedagógica desta ferramenta de comunicação digital. Também foi possível evidenciar o que os alunos pensam sobre o ensino de sociologia por meio da ferramenta *podcast*.

Nos dias atuais as TDICs cumprem um papel significativo de destaque. Os alunos, os professores, os familiares e, também, a equipe pedagógica da escola utilizam a fim de melhor qualificar a comunicação e os processos de ensino e aprendizagem. É papel da escola, enquanto instituição social, se engajar para que os alunos tenham aprendizado adequado e, ao mesmo tempo, mantenham o interesse na educação. Tal iniciativa pode aproximar os alunos da escola diminuindo, talvez, a evasão escolar.

O projeto possibilitou uma maior aproximação entre docentes, discentes e os conteúdos da sociologia. Para tanto, a tecnologia pode ser uma aliada – desde que haja um engajamento entre os envolvidos. Sugere-se um aprofundamento em pesquisas na área de formação de professores em sociologia e no uso das tecnologias digitais da comunicação e informação a fim de maiores informações.

² Via formulário eletrônico da Google Forms [Ver mais em: <https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=c>].

Usar mais uma ferramenta como o *podcast* propicia desafios, não obstante pode indicar caminhos possíveis.

Referências

AGRELA, Lucas. O que é o aplicativo Acor, a mais nova compra do aplicativo Spotify, **Exame**, 07 fev. 2019. Disponível em: < <https://exame.com/tecnologia/o-que-e-o-aplicativo-anchor-a-mais-nova-compra-do-spotify/>> Acesso em: maio. 2020.

FREIRE, Eugênio P. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013, 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria do Estado da Educação**. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio. Campo Grande – MS: SED, 2012.

MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? *In*: CARVALHO, Lejeune. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PEREIRA, D; SILVA, G. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista-BA, n. 10, p. 151-174, 2010.

OS CLÁSSICOS EM SOCIOLOGIA: a utilização de jogos didáticos como processo de ensino e aprendizagem

Andreia dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

E-mail: andreiasantos@pucminas.br

Marina Apolinario

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

E-mail: maarinacarola@gmail.com

O presente trabalho traz enquanto debate a temática do lúdico como um processo de ensino/aprendizagem dos clássicos em sociologia, resultante da observação e relato da experiência na construção e desenvolvimento de um jogo didático sobre os clássicos (Marx, Durkheim e Weber) e sua aplicação junto ao Ensino Médio durante o projeto de residência pedagógica de sociologia, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, desenvolvido na Escola Estadual Governador Milton Campos, localizada na região Centro sul de Belo Horizonte. Os jogos em sociologia têm sido pouco utilizados como ferramenta de ensino e transposição didática. De um lado há as críticas de que o conteúdo de sociologia não se prestaria a produção de jogos, já que é necessária abstração em torno do processo de aprendizagem. Por outro lado, o temor de infantilização dos alunos de ensino médio, que poderiam não querer “entrar na brincadeira” ou não levar o conteúdo de sociologia a sério.

Dessa forma, os objetivos desse artigo foram: discutir a importância dos jogos como processo de aprendizagem; compreender a relação do processo de aprendizagem de sociologia de alunos do ensino médio em uma escola em Belo Horizonte/MG; propor jogo didático sobre os clássicos da sociologia e analisar a eficácia do jogo para a aprendizagem dos alunos de E.M dessa escola.

A elaboração do jogo didático surge como proposta de aprendizagem de alunos de licenciatura em sociologia, a partir do conjunto das disciplinas Laboratório de Ensino e Estágio Supervisionado - docência em sociologia, do curso de licenciatura de Ciências Sociais da PUC Minas, em que foi sugerido a criação de jogos, que permitissem a discussão de temáticas sociológicas. Também

como desafio das disciplinas, o jogo deveria ser aplicado em salas de aulas de ensino médio, para testar a eficácia da proposta do jogo, sob dois aspectos: o processo de aprendizagem dos alunos de ensino médio, por meio dessa transposição didática e o funcionamento do jogo.

Em termos metodológicos o jogo foi aplicado na E.M como atividade avaliativa, para os alunos que estavam passando pela recuperação bimestral. Optou-se por aplicar o jogo para esses alunos, que formaram um conjunto de nove participantes, sendo que das quatro turmas que tiveram alunos em recuperação, pode-se contar com dois participantes, em média, de cada turma. O jogo foi aplicado na biblioteca da escola, por duas alunas de estágio, que explicaram as regras, distribuíram as peças do jogo dando início a partida.

Em relação ao jogo, propôs-se um tabuleiro com as instituições sociais e mecanismos sociais) que se encontram na base de uma cidade (sistemas financeiros, escolas, igrejas, praças, entre outros). Cada carta de instituição, propõe soluções que estão relacionadas aos clássicos da sociologia - Marx, Weber e Durkheim - assim foi-se criando situações em que cada jogo, mediante escolhas, assumiria decisões de acordo com os clássicos. Para início da partida, cada participante recebe uma carta com objetivo específico a ser alcançado, que precisa ocultar dos demais participantes. Para movimentar no tabuleiro, utilizou-se dados e peões, para que os participantes passassem pelas casas/cidade para cumprir o objetivo. Ao parar nas instituições, o jogador precisava tirar uma carta e realizar uma ação, dentro das opções que lhes foram oferecidas. Assim ele deveria avaliar, estrategicamente, que ação tomar. Quando parados nas casas de ordem, era necessário seguir as ações propostas. Havia também casas vagas, consideradas neutras e o jogador concorrente apenas fica parado aguardando sua próxima jogada. Só vence o jogo quando o objetivo é concluído e não quando se chega no fim do tabuleiro.

As discussões teóricas escolhidas para sustentar as análises e compreensões em torno da importância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem, foram: Wajskop (1995) que aponta o brincar e jogos ocupam lugar espaço social nas brincadeiras infantis e trazem para as crianças

uma possibilidade de compreensão do mundo social. Outro autor utilizado foi Gallo (2007) que trabalha os aspectos de sociabilidade proporcionado pelo jogo e Macedo, Petty, Passos (2005) que discute o processo lúdico dentro do aspecto escolar, como uma ferramenta de transposição didática eficaz em diversos âmbitos da educação. Buscou-se, além disso, as discussões em torno do processo de aprendizagem significativa, em que os alunos pudessem aprender e fixar os conteúdos ensinados por meio do processo lúdico Moreira (2000).

A análise dos dados foi realizada por meio de rodas de conversas com os alunos, para que se pudesse compreender de que maneira o jogo contribuiu para o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido os relatos indicaram que os alunos ficaram surpreendidos por não haver uma avaliação formal e sim um jogo como forma de avaliação. Além de que o jogo causou muita empolgação e movimentou os alunos, promovendo uma participação mais efetiva por meio do processo de aprendizagem significativa (Moreira, 2000). Muitos realizaram anotações referentes aos autores, como tática para alcançar o objetivo. Foram realizadas sugestões de melhoria do jogo. Por fim, a análise geral do grupo, ao longo do debate, foi que o jogo, como metodologia de avaliação, permitiu aprender os conteúdos do bimestre, por meio de um processo de avaliação diferente dos habituais, reforçando potencialidades e engajamento dos alunos.

Observou-se que a estratégia de aprendizagem por meio dos jogos pode ser uma alternativa ao ensino tradicional, que permite a interação dos alunos em sala de aula e incentiva o processo de ensino aprendizagem, além de chamar a atenção para o conteúdo de sociologia no ensino médio. Além disso, pode-se observar que o jogo, como processo de “brincadeira” é algo que deve-se levar a “sério”, pois permite que processo de aprendizagem significativa seja alcançado em um conteúdo de forma em que os alunos engajem de forma mais integrada ao conteúdo de sociologia no E.M.

Referências

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar.** 2007. 200 f. Tese

(Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sicol; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico Na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n. 92, p. 62-69 fev. 1995.

A DIMENSÃO FORMATIVA DA OLIMPÍADA DE SOCIOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Julia Polessa Maçaira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: juliamacaira@gmail.com

Andreia Luiza Diniz Isola Lago

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBIC/ PIBID UFRJ)

E-mail: andreiadlago@gmail.com

Táisa Vitória Feliciano da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBIC/ PIBID UFRJ)

E-mail: taisa.vitoria@gmail.com

Yasmin Jardim Moreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID UFRJ)

E-mail: yasmoreira08@gmail.com

Neste trabalho foi analisada a dimensão formativa da Primeira Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, organizada pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS-RJ) e pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES/UFRJ), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com os colégios estaduais André Maurois e Antônio Prado Júnior e o CEFET-RJ. O evento materializou-se em um espaço privilegiado de fortalecimento e valorização da disciplina com o incentivo e produção de novas metodologias de ensino. A Olimpíada de Sociologia foi realizada no dia 8 de outubro de 2019, no C.E. Antônio Prado Júnior, no bairro da Tijuca.

A I Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro surgiu com o objetivo de fortalecimento e valorização da sociologia como disciplina escolar, propiciando a circulação da linguagem sociológica para um público não universitário e despertando reflexões sobre a ludicidade na mediação didática desse conhecimento específico (MAÇAIRA; HANDFAS; CARVALHO; 2019). Como objetivos específicos, o evento buscou contribuir para a formação, em diferentes níveis, de três atores educacionais primordiais: 1) de professores da educação básica, disponibilizando e incentivando novas metodologias de ensino com uso de jogos pedagógicos; 2) de

alunos secundaristas, apresentando, de forma lúdica e cooperativa, conceitos, temáticas e autores das Ciências Sociais; e, 3) para os licenciandos em formação, inaugurando um espaço para colocar em prática conhecimentos especializados das ciências sociais, não só familiarizando-os com as metodologias lúdicas já existentes, como no caso do jogo Lutas Simbólicas e República em jogo (SILVA, 2017), mas produzindo um jogo antropológico inédito, o Quiz Antropológico.

Para que isso fosse possível, foi construído, na UFRJ, uma ação de extensão englobando um curso de extensão e a preparação do evento da Olimpíada que consistiu em uma tarde de jogos pedagógicos de sociologia. O curso de extensão foi coordenado por uma professora da UFRJ, um técnico administrativo em assuntos educacionais da UFRJ e uma professora da PUC-Rio congregando 25 alunos de graduação, majoritariamente do curso de Ciências Sociais da UFRJ, mas também oriundos do curso de direção teatral, da pedagogia e alunos da UERJ e da PUC-Rio. Com duração de dois meses, o curso preparatório para a I olimpíada de sociologia, contribuiu significativamente para a formação dos estudantes, levados a conhecer, além de novas metodologias, o próprio universo escolar numa experiência muito singular, se aproximando assim, cada vez mais, do que é o fazer docente.

Para este trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica sobre metodologias lúdicas, especialmente acerca de jogos pedagógicos para aulas de sociologia. Como metodologia de pesquisa elegemos: a análise da avaliação de participantes do curso de extensão oferecido pela UFRJ para formação de monitores para o dia da olimpíada; a observação participante no dia do evento; a análise qualitativa de questionários aplicados com os professores e alunos participantes da olimpíada; e entrevistas semi-diretivas com a equipe organizadora.

As disciplinas escolares são compreendidas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensinamentos escolares, onde as disciplinas do campo científico são aplicadas como principais ferramentas para interpretação do contexto escolar (CHERVEL, 1990). Em sua maioria, sem que sejam consideradas as especificidades desse contexto e dos conhecimentos produzidos neles, no qual formas de

conhecimento são desenvolvidas pela comunidade acadêmica e, posteriormente, são traduzidos para seu uso na comunidade escolar (LOPES, 2008).

Buscando contribuir para a consolidação e expansão da Sociologia como disciplina escolar, a I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro foi planejada também com objetivo de apresentar e experimentar novas metodologias de ensino, trazendo para o campo dos debates a utilização de metodologias lúdicas para o ensino de sociologia nas escolas, especialmente a utilização de jogos pedagógicos.

Observou-se que a Olimpíada representou um acúmulo de diversas ordens para a disciplina. Como por exemplo o encontro de vários docentes e alunos de diversas regiões do Rio de Janeiro, professores repensando suas metodologias de ensino e aproximação dos alunos com a disciplina. Para além disso, em um caráter mais amplo, a Olimpíada colaborou para a valorização da sociologia dentro dos colégios participantes, como foi apontado por professores, onde a direção dos colégios, que por muitas vezes desqualificam a disciplina, ao verem a quantidade de alunos interessados e toda a amplitude da olimpíada em seu caráter estadual, passaram a valorizar a sociologia, conforme observado no questionário dos professores e alunos. Sendo assim, pode-se concluir que Olimpíada de Sociologia representou grandes movimentações para docentes e discentes que participaram dela, seja na organização ou na participação da mesma.

Referências:

CHERVEL, André. **As histórias das disciplinas escolares:** reflexões sobre um domínio de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: n.2, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. *In:* LOPES. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 43-62.

MAÇAIRA, Julia; HANDFAS, Anita; CARVALHO, Ana Paula. I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. *In:* ABECS, 2019.

SILVA, Rafael Santana da. **República em Jogo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica), Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017.

A TEMÁTICA “GÊNERO E DIREITOS DAS MULHERES” NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma proposta de aprendizagem a partir da metodologia Tela Crítica³

Ana Beatriz Maia Neves
SEEDUC/RJ; PROFSOCIO UNESP/Marília
E-mail: maianeves@yahoo.com.br

Esta proposta de trabalho visa apresentar às professoras que lecionam Sociologia na educação básica uma adaptação da metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves (2010), como ferramenta pedagógica para a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres”. Foram selecionados cinco filmes contemporâneos de curta e média metragem, concebidos e realizados por mulheres brasileiras, que abordam algumas das principais pautas do movimento feminista contemporâneo, inclusive algumas demandas do feminismo interseccional: *As minas do rap*, de Juliana Vicente; *Kbela*, de Yasmin Thayná; *#MENINAPODETUDO*, do Coletivo ÉNóis; *Mucamas*, do Coletivo Nós, Madalenas; *Ou isso ou aquilo*, de Hadija Chalupe e Raquel Stern.

Utilizando a referida metodologia, serão apresentados relatórios de análises dos filmes, as quais, por sua vez, serão feitas sob a perspectiva teórica do feminismo decolonial, na qual o conceito de gênero se apresenta como uma variante analítica e como elemento constitutivo das relações sociais, desmontando o universalismo das teorias dominantes e a visão eurocêntrica que desautoriza e condena às margens outras opções “não ocidentais”, impedindo e silenciando a existência do conhecimento (POSSAS; LOPES, 2018 apud ACHARYA; BUZAN, 2007).

O objetivo primordial da Tela Crítica é discorrer sobre problemas cruciais da sociedade burguesa por meio de filmes. Consiste num projeto pedagógico de Sociologia e cinema, no qual a arte está a serviço da consciência social crítica. O Tela Crítica tem como função pedagógica-política ressignificar as imagens em movimento, explicitando seu conteúdo crítico e habilitando as individualidades

³ Este trabalho emprega o feminino para referir-se a pessoas de diferentes gêneros.

peçoais de classe - e aqui inclui também as de gênero e direitos das mulheres - a darem uma resposta humana positiva à barbárie do capital.

A metodologia, na prática, consiste na operação crítico-hermenêutica que parte da estrutura fílmica para o arcabouço analítico. Isso quer dizer que, na análise do filme, podem-se apreender alguns subsídios narrativos particulares, objetos de interpretação hermenêutica.

Dentre outras muitas sugestões, Alves indica distinguir debate crítico de análise crítica do filme: o primeiro seria a realização de debate pós-exibição para ilustrar uma aula, conceito ou tema, enquanto o princípio pedagógico do Tela Crítica seria a análise crítica no sentido pleno da palavra, isto é, um exercício que pressupõe um tratamento crítico mais intensivo e extensivo do filme. Para isso, apresenta-se sob uma dinâmica que exige muitas horas disponíveis de preparação por parte da professora e de estudantes, como também de sua execução, como, por exemplo, a exibição repetida do mesmo filme por três vezes, cada qual com uma finalidade específica.

Há de se ressaltar que, em se tratando de aulas de Sociologia (ou de qualquer outra disciplina na educação regular), torna-se inviável a execução *ipsis litteris* da metodologia. Contudo, há de se destacar também que a experiência de Giovanni Alves é feita utilizando filmes clássicos de ficção de longa-metragem, o que muito difere de minha proposta, que é o uso de filmes de curta e média metragens de diferentes gêneros. Há de se observar, por fim, que, assim como proponho adaptações à proposta do autor, a professora que pretender fazer a experiência do Tela Crítica deve se sentir livre para fazer suas próprias adaptações à metodologia original, descrita minuciosamente no trabalho completo a ser apresentado posteriormente no GT 7 - Metodologias ativas de aprendizagem e jogos didáticos no ensino de Sociologia do IV Congresso Nacional da ABECS.

Por fim, quero destacar que no trabalho original, ou seja, na dissertação intitulada *“Mulheres na frente e atrás das telas - gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia: possibilidades de abordagem a partir de filmes”*⁴ apresentada ao PROFSOCIO UNESP Marília para obtenção do título de Mestra

⁴ Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193438>.

em Sociologia em Rede Nacional, sugeri um conjunto de filmes para abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” no ensino de Sociologia na educação básica. Esses filmes procuram contemplar as vozes e o protagonismo de quem lhes é de direito, ou seja, das próprias mulheres, sejam elas negras ou brancas, jovens ou idosas, trabalhadoras do campo ou da cidade, estudantes, homossexuais, dentre tantas outras, que trazem para reflexão suas trajetórias, seus olhares, suas angústias, suas vitórias, enfim, seus saberes insurgentes, estando elas à frente ou por trás das câmeras e das telas.

Tal proposta é uma contribuição na tentativa de “decolonizar” a produção intelectual, trazendo subsídios dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas, para considerar raça, classe, sexualidade no reconhecimento de diversidade identitária. Vale lembrar que aplicar o pensamento decolonial implica fazer o entrelaçamento entre a teoria-prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta. O dinamismo conceitual e analítico das formas decoloniais de viver e pensar, bem como a força criativa de resistência, implicam uma desvinculação da matriz colonial de poder e de seus conceitos “universais” da modernidade ocidental e do capitalismo global, e se envolvem com argumentos e lutas por dignidade e vida contra a morte, a destruição e o desprezo civilizacional.

Dessa forma, acredita-se aqui que ensinar/estudar gênero e direitos das mulheres na escola a partir de filmes pode vir a contribuir para que as estudantes percebam a invisibilidade histórica, social e cultural imposta às mulheres, inclusive como sujeitas das ciências e, também, contribuir para a promoção da igualdade de gênero em suas mais variadas dimensões.

Referências:

ALVES, Giovanni. **Tela Crítica - A Metodologia**. São Paulo: Práxis, 2010.

POSSAS, Lídia M. V.; LOPES, Daniel Henrique. **PROFSOCIO/UNESP Mestrado Profissional em Sociologia**. Marília, 2007. Slide da disciplina Teoria das Ciências Sociais II.