



GD 04

Formação docente e ensino de ciências sociais

Coordenadores(as):

Gustavo Cravo e Josefa Alexandrino

A Importância do PIBID na Formação Docente: Afetos no Ato de Educar

Ana Júlia Fonseca de Oliveira¹

Maria Isabel Silveira de Sá Alves²

Ao perceber a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como essencial na formação continuada dos preceptores e dos alunos de licenciatura, o objetivo deste trabalho é debater e apresentar a contribuição desse projeto para os estudantes de Sociologia da Universidade de Brasília a partir da perspectiva única dos alunos que atuaram no Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia (Região Administrativa do Distrito Federal com maior índice populacional).

Ainda pensando nessa contribuição, notamos que para o auxílio da formação dos futuros licenciandos, o departamento apresenta outros projetos de extensão como o Ciências Sociais Nas Escolas (Ciso) e o Laboratório de Ensino Lélia González. Além disso, percebe-se também a decisiva mudança no currículo da graduação a partir do período de 2020.1, que aumentou de um para três estágios obrigatórios e a adição do trabalho de conclusão de curso. Essas ações de inclusão de estágios obrigatórios e projetos de extensão, tornam a experiência da prática docente mais completa e próxima da realidade escolar.

Com foco no programa em questão e referente às observações tidas, os alunos da escola frequentada durante o período de um ano e seis meses, tempo proposto pelo edital nº32/2022³, enfrentam diversas barreiras, como a distância entre a moradia e a escola provisória, famílias com problemas socioeconômicos e com a educação básica incompleta, esses fatores levam ao baixo rendimento escolar, falta de coletividade e muitas vezes ao abandono da escola. Essa vulnerabilidade que os insere em um contexto de dificuldades é refletida em sala através da dificuldade ao efetuar as diversas atividades propostas, principalmente na escrita e coesão dos textos. Portanto, mesmo com todas essas dificuldades, percebemos a necessidade da resiliência e afetividade na educação, conforme o pensamento disposto por Valéria

¹ Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro- Distrito Federal, Brasília, Brasil.

² Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro- Distrito Federal, Brasília, Brasil.

³ Universidade de Brasília. Edital PIBID nº 32/2022 - Seleção de Estudantes Bolsistas e Voluntários para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: UnB, 2022. Disponível em: <https://www.pibid.unb.br/editais/32-2022>. Acesso em: 06 set. 2024.

Arantes (2002, p. 162) “o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento”.

Como dados dessa percepção, notamos que desde o primeiro dia de aula os professores desta unidade escolar buscam acolher os estudantes com uma aula inaugural, como temas sobre sentimentos que possibilitam a reflexão sobre suas ações e planejamentos para o futuro, processo atípico, considerando que nas outras escolas o primeiro dia de aula consiste em expor os métodos de avaliação. É evidente que durante essa dinâmica os alunos se sintam mais amparados e prontos para iniciar o ano letivo com pelo menos a barreira da distância afetiva quebrada.

Nesse sentido, evidenciar o papel do relacionamento interpessoal na educação foi fundamental para nós, estudantes de licenciatura, porque compreendemos que o professor não perde o controle de suas turmas ao escutar e tentar entender os seus alunos, na verdade, surge um ambiente harmonioso em que alunos e professores se respeitam. Dentre os principais resultados obtidos com o PIBID, destaca-se a integração entre educação e afetividade no ato de ensinar, que se revelou como um dos maiores impactos do programa, uma vez que nos permitiu perceber que essa relação se estende muito além da sala de aula.

Ainda sobre os resultados, produzimos verbetes⁴ que tem como proposta a mediação de conflitos no ambiente escolar, procurando sempre a utilização de uma linguagem menos acadêmica tendo em vista que seu foco principal é essa comunidade. Além disso, a presença nesse ambiente possibilitou vivenciar as diversas atividades que os docentes praticam, como elaboração de planos de ensino, conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

Diante disso, percebemos que, assim como o PIBID, o processo de mudança do currículo da Universidade de Brasília e a presença dos projetos de extensão como o Ciso e o Laboratório Lélia González fornecem complementaridade na formação dos universitários de licenciatura. Desse modo, ao termos contato com a sala de aula, sentiremos mais confiança em nossas futuras atuações. Além disso, o trabalho de conclusão de curso também causa reflexões sobre os aprendizados obtidos nos anos de graduação.

⁴ No prelo.

Para tal discussão, utilizaremos como base os relatórios e diários de bordo construídos ao longo do programa, fazendo também um balanço bibliográfico na abordagem dos autores como Amaury Cesar Moraes e João Augusto dos Reis Neto que sinalizam a importância de uma educação com uma relação mais prática e complementar às teorias produzidas na universidade.

Portanto, o PIBID proporcionou análises e reflexões únicas capazes de alterar nossa perspectiva sobre o ensino de sociologia, visando especialmente o processo educacional juntamente com a afetividade como fonte primordial no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Pibid, formação docente, afetividade, ensino médio.

Referências

ARANTES, V. A. *Afetividade no cenário da educação*. In: Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Acesso em: 30 ago. 2024.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia. Centro de Ensino Médio 10 – CEM 10. *Projeto Político-Pedagógico* 2023. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MORAES, A. C. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1–17, 2017.

NETO, J. A. dos R. A pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir. *Revista Calundu*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v3i2.27476>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/27476>. Acesso em: 28 ago. 2024.

Relato de experiência: O PIBID/SOL UnB e a formação de futuros professores no DF*Filipe Souza da Silva⁵**Júlia Carvalho Carreira⁶**Maria Eduarda Barboza da Silva⁷*

O presente relato apresenta as contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência) da Universidade de Brasília (UnB) na formação dos futuros educadores participantes do subprojeto de Sociologia, nas escolas CEM 02 do Gama e CEAN, respectivamente. Nesse sentido, busca-se categorizar os ganhos apreendidos durante a experiência e mitigar as discrepâncias dessas duas instituições de ensino, provocando uma reflexão sobre os aprendizados adquiridos nesses contextos. Esta análise visa não apenas a valorização dos aspectos enriquecedores do processo, mas também a identificação de desafios na formação de futuros educadores.

Introdução

O PIBID de Sociologia (PIBID/SOL) da UnB, intitulado "Juventudes, conflitualidades e violências no ambiente escolar: contribuições a partir do ensino de sociologia", coordenado pela profa. Haydée Caruso (UnB) e realizado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetiva analisar os conflitos nas escolas e encontrar estratégias de mediação para o cultivo da paz. Para tal, utiliza como campo de estudo as escolas CEAN na Asa Norte, CEM 02 no Gama e CEM 10 em Ceilândia.

Desse modo, entende-se o PIBID como programa formador em múltiplos aspectos, uma vez que suas atividades abrangem diversas categorias da vida docente e acadêmica, divididas em etapas teórico-práticas. Estas vivências, embora parcialmente possíveis nos estágios supervisionados, assumem uma dimensão ainda mais significativa no contexto do projeto, uma vez que o tempo de convívio é substancialmente maior, tornando o pesquisador um membro daquele coletivo por todo

⁵ SOL/UnB - Licenciando em Ciências Sociais (filipes902@hotmail.com)

⁶ SOL/UnB - Licencianda em Ciências Sociais (jucarreira@gmail.com)

⁷ SOL/UnB - Licencianda em Ciências Sociais (mariabarboza@hotmail.com)

um ano letivo, desenvolvendo laços e realizando uma imersão que não é interrompida pela troca de semestre. Isso resulta na formação de vínculos mais sólidos, além de proporcionar maior possibilidade de reflexão acerca das estruturas e práticas que estão sendo observadas na escola.

Entretanto, dentre as diversas dimensões exploradas durante nossa participação no projeto, aquela que mais nos marcou foi a evidente disparidade estrutural entre as escolas em que pesquisamos: o CEAN, localizado na Asa Norte, e o CEM 02, situado no Gama. Essa desigualdade se refletiu diretamente em nossa prática docente, delineando diferenças significativas em termos de recursos disponíveis, dinâmicas educacionais e desafios enfrentados. Inevitavelmente, essa distinção evidenciou a necessidade de adaptar nossas abordagens pedagógicas para atender às particularidades de cada ambiente, exigindo uma multiplicidade didática que enriqueceu nossa formação.

O Centro de Ensino Médio 02 do Gama (CEM02) recebe o PIBID no vespertino onde trabalhamos com oito turmas de 1o ano e uma turma de 3o ano. Uma quantidade expressiva de alunos reside no entorno do Distrito Federal (DF) e faz um movimento migratório diário para cumprir a expectativa dos pais ou individual de uma melhor qualidade de ensino. A outra parcela dos alunos é residente do Gama ou Regiões Administrativas (RAs) próximas.

Apesar de se localizar a cerca de 5km do campi de engenharias da UnB no Gama, os estudantes do CEM02 apresentam uma característica distal para com a universidade, isso se dá para além da distância de 41km entre a escola e o campi central Darcy Ribeiro. Durante as aulas ministradas por nós, pibidianos, sobre acesso ao Ensino Superior para as turmas de 1o ano, em todas as oito turmas, menos de 1/3 (um terço) dos educandos já havia ido a qualquer um dos quatro campi da UnB, muitos não tinham conhecimento do que era o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e alguns não sabiam que a Universidade de Brasília era gratuita.

No caso do CEAN, localizado na Asa Norte, destaca-se sua ampla e bem equipada estrutura física. A maioria dos alunos reside nas proximidades da escola, o que facilita o acesso e a participação nas atividades educacionais. Além disso, grande parte dos estudantes não trabalha e é financeiramente apoiada por seus pais ou

responsáveis, o que lhes permite dedicar-se integralmente aos estudos. Vale destacar que o CEAN mantém uma estreita relação com a Universidade, o que permite uma colaboração acadêmica intensa, o compartilhamento de recursos e a realização de diversos projetos conjuntos.

Metodologia

O projeto iniciou com uma análise teórica da atuação docente, abrangendo leituras sobre legislações educacionais e curriculares, incluindo a BNCC e o Currículo em Movimento do DF. Posteriormente, concentrou-se no ensino de Sociologia no Brasil e nas implicações do Novo Ensino Médio. Esse estudo incluiu a análise de artigos acadêmicos e as opiniões de especialistas em Sociologia, com foco nas consequências da reforma e nas percepções dos profissionais da área. Mantivemos também estudo contínuo acerca das categorias da violência escolar com base nas obras de Bernard Charlot (2022), Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), para análise fundamentada dos acontecimentos durante a pesquisa de campo e para a escrita dos verbetes que serão nosso produto final.

Depois dessa fase de observação inicial, partimos para a escola para conhecer o ambiente físico, a equipe pedagógica e nos preparar para a atuação teórico-prática. No início do ano letivo de 2023, começamos nossa ida a campo. Após as apresentações iniciais, partimos para observação ativa e pesquisa-ação dentro do colégio, dialogando com Oliveira e Cigales quando declaram que:

“A dimensão prática desse modo não pode ser compreendida apenas como o ato de “aplicar técnicas”, muito pelo contrário, esta deve estar vinculada à pesquisa, sendo capaz de produzir uma reflexão sobre o fazer docente, e não apenas executá-lo.” (Oliveira; Cigales, 2020)

Finalmente, adquirimos experiência prática ao ter oportunidades de lecionar dentro das escolas, desenvolver projetos e acompanhar as atividades do ano letivo - o que possibilitou um encontro com a realidade ou melhor, com as realidades, tendo em vista a multiplicidade de uma sala de aula e a complexidade de se aplicar conceitos teóricos a um ambiente tão plural.

Para além da preparação e prática da regência, o PIBID nos proporciona um entendimento das estruturas burocráticas e de convivência na instituição escolar, onde

no âmbito do projeto somos completamente abraçados por essas dinâmicas, levando a uma imersão completa do pibidiano na comunidade escolar durante aquele ano.

Conclusão

Comparando as escolas CEAN e CEM 02, observa-se como suas dinâmicas variam em um contexto de violência social que afeta diretamente a socialização, o ensino e a cultura escolar. O CEAN, situado na Asa Norte, proporciona aos alunos maior acesso a eventos culturais, como visitas a museus e exposições, devido à sua localização central e vínculo com a universidade federal.. Em contraste, o CEM 02, situado em uma área periférica, enfrenta desafios adicionais, atenuados pelo distanciamento com a Universidade. Além das disparidades de acesso, fatores como raça, gênero e classe social aprofundam as desigualdades nas experiências dos alunos, evidenciando como essas escolas refletem e perpetuam as desigualdades sociais e as violências simbólicas, afetando diretamente o ambiente escolar e a formação dos estudantes.

Palavras-chave: Programa de iniciação à docência, licenciatura, formação de professores, ensino de sociologia.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO; Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência nas escolas: como os franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432–443, jul./dez. 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Gama. Centro de Ensino Médio 02 – CEM 02. *Projeto Político-Pedagógico 2022*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-dasescolas/>. Acesso em: 22 set. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. Centro de Ensino Médio Asa Norte – CEAN. *Projeto Político-Pedagógico 2023*. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/ppp_cem_asa_norte_plano_piloto.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 18, n. 35, jan./abr. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no Brasil: entrevista com Ileizi Luciana Fiorelli Silva. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, 24 set. 2021.

**Parlamento Jovem, Residência Pedagógica e formação docente:
diálogos e contribuições**

*Gleyton Trindade⁸
Leonardo Turchi Pacheco⁹
Thiago Silame¹⁰*

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre como o Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJMG), inserido em atividade extensionista, pode contribuir para a formação docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica, importante instrumento para a formação de professores (Faria; Pereira, 2019; Freitas; Freitas; Almeida, 2020). No ano de 2023, as atividades do Parlamento Jovem de Alfenas foram introduzidas como atividades extensionistas no Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). A Literatura que aborda o PJMG centra-se muito nos impactos que a atividade tem sobre as/os estudantes do ensino médio que participam do projeto no que diz respeito à educação e a socialização política, além da percepção que as/os estudantes têm sobre a democracia e suas instituições. Contudo, parece haver uma carência nos estudos que abordem o “Parlamento Jovem” como atividade formadora docente. Neste sentido, este estudo visa contribuir com esta discussão revelando os diálogos e interconexões entre as duas atividades para a formação docente.

O PJMG é um programa educacional e político desenvolvido pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) em parceria com câmaras municipais e instituições de ensino do estado. O objetivo do programa é incentivar a participação dos jovens no processo democrático, promovendo a educação para a cidadania e a formação política. O PJMG é voltado para estudantes do ensino médio e proporciona a esses jovens a oportunidade de conhecer de perto o funcionamento do Poder Legislativo, além de participar ativamente da criação de propostas legislativas.

⁸ Professor Associado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁹ Professor Associado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade (PPGPS) da Unifal-MG. Doutor em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹⁰ Professor Associado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) na Unifal-MG. Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Durante o programa, os participantes passam por várias etapas que incluem estudos sobre democracia e política e temas de relevância social, discussões em grupo e elaboração de propostas de lei, que são apresentadas em uma plenária estadual. O programa também promove a integração dos jovens de diferentes regiões de Minas Gerais, criando um espaço para o diálogo, troca de experiências e desenvolvimento de habilidades de liderança e argumentação. Ao final, as propostas discutidas e votadas pelos jovens podem ser encaminhadas à ALMG para avaliação e possível transformação em projetos de lei reais. Várias pesquisas têm demonstrado a eficiência desse tipo de atividade em promover competência cívica, especialmente o conhecimento político. Importante literatura produzida sobre o tema tem apontado que programas de educação cívica nas escolas, por exemplo, são capazes de aumentar o conhecimento político dos e das estudantes, bem como promover atitudes mais democráticas entre eles e elas (Sampaio; Siqueira, 2013; Gonçalves; Casalecchi, 2023; Fuks, 2014). Além disso, as ações tornam os e as estudantes mais dispostos e dispostas a debater o seu ponto de vista e predispostos a participar (Campbell, 2008). Programas dirigidos à comunidade como um todo, também têm efeitos substantivos na produção de conhecimento político, eficácia política, na participação e na tolerância. Os e as participantes desses programas também se tornam mais moderados em suas opiniões políticas. Além disso, tais efeitos não seriam apenas diretos, mas também indiretos, uma vez que são transmitidos às redes mais próximas pelos participantes (Finkel e Smith, 2010). Os resultados dessas pesquisas fortaleceram, especialmente nos países de democracias avançadas, os programas de educação política no processo de socialização política, promovendo conhecimento, atitudes e comportamentos favoráveis à estabilidade e ao desempenho da democracia. É necessário destacar que este tipo de iniciativa é particularmente importante em democracias não consolidadas como a nossa, onde existe uma cultura política democrática ainda em processo de formação e que tem de lidar com um quadro histórico de exclusão e desrespeito aos direitos fundamentais.

Amplamente reconhecido por seus notáveis resultados, o PJMG adotou, recentemente, uma estrutura de organização em rede através de uma concepção de projeto compartilhada entre a Escola do Legislativo da ALMG, Câmaras Municipais

parceiras e instituições de ensino. Alfenas aderiu ao PJMG em 2018 realizando sua primeira experiência em parceria com o curso de Ciências Sociais da Unifal-MG em 2019. A avaliação do sucesso dessa experiência gerou a demanda da Câmara Municipal de Alfenas para que a ação prossiga e se torne uma ação permanente com o apoio da Unifal-MG através do projeto de extensão Observatório da Democracia. Desde a sua implementação várias atividades do Parlamento Jovem de Alfenas foram realizadas em parcerias desse projeto com entidades civis e governamentais como Conselho Estadual da Mulher e Movimento Negro de Alfenas em torno de temas como "Violência contra a Mulher" e "Relações Étnico Raciais".

No ano de 2023, as atividades do Parlamento Jovem de Alfenas foram inseridas como atividades extensionistas no Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Unifal-MG. Os e as residentes ficaram responsáveis por organizar o ciclo de 10 oficinas municipais envolvendo duas escolas públicas e a plenária municipal que compôs o Parlamento Jovem de Alfenas. Contribuíram também para a realização posterior da plenária regional realizada em Alfenas e Varginha e para a plenária estadual do Parlamento Jovem Minas realizada com a presença de estudantes do ensino médio de Alfenas na ALMG, em Belo Horizonte. Ao término das atividades, para refletir sobre as potencialidades e limites das atividades do Parlamento Jovem na formação docente, os residentes foram convidados a responder um questionário. De um total de 22 estudantes participantes, dezessete responderam a um questionário (formulário). Das 17 respondentes 11 consideraram que o PJ-MG foi muito importante para a formação em educação política. O projeto foi considerado muito importante para a formação docente por 10 respondentes. Nove estudantes consideraram que ter participado do PJ contribuiu muito com o processo de formação de professora(e)s/educadora(e)s. Em linhas gerais conjugar a atuação dos discentes de Ciências Sociais em atividades extensionistas do PJ-MG pode se configurar como uma prática importante na formação dos(as) futuros(as) professores(as). Ressalta-se ainda que atividades desenvolvidas no espaço das Câmaras Municipais podem se tornar muito importantes para promover educação política para jovens do ensino médio e contribuir para a formação docente considerando este tema.

Palavras-chave: Parlamento Jovem; Residência Pedagógica; Formação de Professores; Câmaras Municipais.

Referências

CAMPBELL, D. E. Voice in the classroom: how an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, v. 30, p. 437–454, 2008.

DAHL, R. *Sobre a democracia*. Brasília: Ed. da UnB, 2002.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019.

FINKEL, S. E.; SMITH, A. E. Civic education, political discussion and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: the 2002 Kenya. *American Journal of Political Science*, v. 55, n. 2, p. 417–435, 2010.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020.

FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. *Opinião Pública*, v. 20, n. 3, p. 425–449, 2014.

GOMES, E.; DURÃES, B.; SÁ, T. *Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil*. Alfenas: UNIFAL-MG, 2022.

GONÇALVES, G. Q.; CASALECCHI, G. Á. O impacto do Parlamento Jovem sobre a confiança dos jovens mineiros. *Cadernos da Escola do Legislativo*, v. 15, n. 24, p. 71–103, 2013.

SAMPAIO, T.; SIQUEIRA, M. Impacto da educação cívica sobre o conhecimento político: a experiência do Programa Parlamento Jovem de Minas Gerais. *Opinião Pública*, v. 19, n. 2, p. 380–402, 2013.

TRINDADE, G.; LÁZARO JÚNIOR, F.; SILAME, T. Observatório da Democracia de Alfenas-MG: possibilidades e desafios da educação em direitos humanos através do Parlamento Jovem. *Revista Conexão*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–12, 2021.

Reflexões e Aprendizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma Escola Pública do Sul de Minas Gerais

Graziella Herman¹¹

Thaíssa Alcântara Mancini¹²

Este resumo expandido, é um relato de experiência que tem como objetivo compartilhar as reflexões e aprendizados adquiridos durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Alfenas, Minas Gerais.

Sob a orientação e supervisão do professor que acompanhamos, fomos estimulados a participar ativamente de todas as atividades escolares. A rotina, repetida semanalmente, nos permitia acompanhar suas aulas, observar as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas e, em seguida, assumir a condução da última aula do dia em colaboração com os demais colegas do programa, sob supervisão do professor. Esse formato de atuação foi fundamental para o desenvolvimento da nossa confiança e autonomia como futuros professores, permitindo-nos aplicar na prática os conceitos teóricos aprendidos na universidade.

Durante nossa participação no PIBID, tivemos contato com turmas de todos os anos do Ensino Médio, uma turma de cada série, cada uma com suas particularidades. Uma das turmas do primeiro ano, por exemplo, era composta por alunos ansiosos e muito comunicativos, o que inicialmente representou um desafio para manter o foco dos alunos durante as aulas. No entanto, com o tempo, conseguimos adaptar os conteúdos para torná-los mais atraentes e conectados com o cotidiano dos alunos, resultando em maior engajamento. No segundo ano, os alunos demonstraram uma postura diferente: participativos e engajados com as aulas e com o programa do PIBID, mostraram grande interesse pelos temas acadêmicos e pelas oportunidades oferecidas pela UNIFAL. Alguns alunos inclusive, já estavam envolvidos em projetos ligados à universidade, o que facilitou a criação de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e dinâmico. Os alunos do terceiro ano, por sua vez, estavam em uma fase de preparação intensa para o ENEM. O que direcionava seus interesses para temas relacionados às provas e à vida pós-ensino médio. Muitos desses alunos já

¹¹ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

¹² Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

conciliavam os estudos com o trabalho, precisando sair antes do último horário para cumprir suas obrigações profissionais. Apesar disso, mostraram-se engajados nas atividades propostas, especialmente aquelas que abordavam temas diretamente ligados ao vestibular e à escolha de carreiras.

Uma reflexão relevante trazida por essa experiência foi sobre a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos dentro da sala de aula. Percebemos que, para atender eficazmente a todos, é essencial reconhecer e responder às suas realidades pessoais. A experiência nos ensinou a ajustar nossas estratégias pedagógicas e personalizar o ensino para melhor acolher as diversidades presentes na sala de aula. Isso não apenas promove a inclusão, mas também fortalece o desenvolvimento da aprendizagem e o crescimento pessoal dos estudantes.

Além disso, a experiência destacou a importância da colaboração entre educadores. Ao trabalharmos com outros professores, funcionários da escola e colegas do programa, percebemos na prática o valor do trabalho em equipe e da troca de experiências para o ambiente escolar. Essa colaboração não apenas aprimorou nossa prática pedagógica, mas também criou um ambiente de apoio mútuo e favoreceu o crescimento profissional.

As atividades realizadas durante o programa foram diversas e abordaram temas cruciais para a formação cidadã e acadêmica dos alunos da escola. Entre as principais, destacamos a realização e correção de provas, acompanhadas de feedbacks detalhados para os alunos. Esse processo não apenas auxiliou na identificação de áreas de dificuldade, mas também proporcionou um espaço para discussão e esclarecimento de dúvidas, fortalecendo o aprendizado dos alunos e o nosso.

Uma atividade mais significativa nesse sentido foi a aula que ministramos sobre intolerância religiosa, acompanhada pela execução de atividades correlatas ao tema. Esta aula adquiriu particular relevância em virtude de um incidente de intolerância ocorrido em uma das turmas, o qual gerou um engajamento ativo dos alunos. Os estudantes demonstraram um elevado interesse pelo assunto e expressaram solidariedade à colega afetada pela situação.

Acreditamos que a participação no PIBID foi fundamental para nossa formação profissional. O programa proporcionou uma experiência prática inestimável,

complementando a teoria aprendida na universidade e preparando-nos para prática docente com mais segurança e competência. Além de aprimorar nossas habilidades pedagógicas, a experiência despertou nosso interesse por pesquisas educacionais, especialmente após a realização da pesquisa "Os Passos do Ensino Médio Rumo ao Ensino Superior e Censo Escolar na Educação Básica 2023", que gerou dados valiosos sobre a educação básica e reforçou a importância de investigações contínuas dentro das escolas para aprimorar a qualidade do ensino.

A reflexão crítica sobre as práticas cotidianas, incentivada pelo programa, foi um aspecto central dessa experiência. Essa abordagem permitiu não apenas a execução de atividades pedagógicas, mas também questionar e repensar as políticas educacionais e as normas culturais enraizadas no ambiente escolar.

O PIBID proporcionou uma valiosa oportunidade para aprimorar uma perspectiva crítica sobre a educação, essencial para qualquer licenciado e futuro professor comprometido com a transformação educacional. A prática docente transcende a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a atuação como facilitador do processo de aprendizagem e a promoção de um ambiente educacional inclusivo e estimulante, no qual todos os alunos possam ter a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Em resumo, o programa PIBID foi transformador para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Ele nos proporcionou as ferramentas necessárias para atuar de forma eficaz no ambiente escolar e nos inspirou a buscar sempre a melhoria contínua e a inovação na prática docente. A experiência reforçou nossa convicção de que a educação desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e que, como futuros professores, temos a responsabilidade de contribuir para esse processo de transformação.

Palavras-chave: PIBID, Metodologias, Estratégias Pedagógicas.

Referências

DURAN, C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 31–44, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 22, n. 1, p. 133–139, 2020.

Experiências de formação docente em contextos educacionais específicos: uma problematização do currículo de Sociologia na Educação Prisional

Jacqueline Dias da Silva dos Santos¹³

A presente comunicação tem como objetivo ampliar reflexões sobre a formação docente, especificamente na área de Sociologia, a partir de experiências profissionais em contextos educacionais específicos. Valendo-se de contribuições das teorizações críticas de currículo de Michael Apple (1989), (1999) e Candau e Moreira (2003) que questionam as estruturas de poder e os interesses da classe dominante, foram trabalhadas questões práticas e teóricas que coadunam com realidade da educação prisional.

Palavras-chave: Formação docente; Sociologia; teorizações críticas; educação prisional.

Introdução

Desde que comecei a lecionar aulas de Sociologia no sistema prisional, tive muitas inquietações que me levaram a refletir sobre o Currículo nesse contexto. Tais reflexões partiam da minha formação em Ciências Sociais, da minha prática enquanto docente e como estas poderiam contribuir para a formação de pessoas privadas de liberdade. Nesse âmbito, várias questões se somavam às demandas de adaptação curricular para atender às experiências e necessidades específicas dos alunos, como a limitação dos recursos e acesso a materiais didáticos, o tempo limitado para a educação devido a rotina de segurança das prisões, a descontinuidade dos estudos por motivos diversos e o clima escolar afetado pelo estigma.

Nas reflexões sobre currículo, o teórico crítico da educação Michael Apple (1999) destaca as influências sociais, políticas e econômicas que atravessam as práticas educacionais. Candau e Moreira (2003), por sua vez, propõem pensar sobre a centralidade da cultura e compreendê-la como o primeiro passo para se questionar as práticas curriculares hegemônicas. Assim, um caminho reflexivo possível dentro da prática docente no sistema prisional implica reconhecer o caráter plural da sociedade,

¹³ Professora de Sociologia da Rede Estadual de Minas Gerais. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

além de problematizar o conceito social de escola como transmissora de cultura e se questionar: *quem define os aspectos da cultura que devem fazer parte dos conteúdos escolares?* (2003, p.23).

Escola, cultura (s) e reflexões pedagógicas

A perspectiva crítica do currículo é compreendida como uma abordagem que questiona as estruturas de poder implícitas à educação formal e que reflete interesses da classe dominante. Para Apple (1989), o currículo não é neutro e se constitui por poder, ideologia e cultura. Seu objetivo, portanto, reflete os interesses de grupos dominantes, envolvendo diretamente objetivos industriais e comerciais.

A partir da perspectiva de Apple, compreende-se o currículo como uma reprodução de poder que privilegia conhecimentos e valores dominantes em detrimento de outras culturas e perspectivas. Ademais, inspirada pelas ideias propagadas pela teoria crítica, compreendo a importância de três características como inerentes ao currículo de Sociologia da educação prisional, que são: a **consciência crítica** dos educandos; a **inclusão e a diversidade** que incorpora vozes e saberes marginalizados; a **educação como emancipação**, onde mostra a possibilidade de agência para mudança e transformação social.

Ensino de Sociologia, formação docente e currículo

As reflexões suscitadas e o estabelecimento de relações entre o ensino de Sociologia no contexto prisional, a formação docente e o currículo ganharam contorno à medida em que a experiência docente e discente foi compreendida como resultante de uma relação dialética com o outro, com a cultura e com as relações sociais de que são parte.

A partir desse olhar e considerando as características da consciência crítica, da inclusão e diversidade e educação como emancipação e da construção do currículo de Sociologia privilegiou-se os discursos dos educandos com o objetivo de refletir sobre a sua formação identitária. Como metodologia, a problematização dos debates em sala de aula foi importante, assim como a resolução de situações-problema, atividades individuais e coletivas com demandas reflexivas dos conteúdos. Assim, através de uma experiência prática do currículo de Sociologia foi possível refletir sobre

um currículo oculto, ou seja, nas práticas que ocorrem na escola, não estão nas ementas, não são formais e não constam no planejamento.

Conclusão

A experiência de currículo relatada neste trabalho iniciou-se no ano de 2023 diante de algumas mudanças inerentes à dinâmica de uma escola da rede estadual de Minas Gerais inserida em uma penitenciária. Tais mudanças influenciaram diretamente a rotina das aulas presenciais que, por questões de segurança, precisaram ser canceladas. Assim, passou-se a refletir sobre a especificidade curricular e prática do professor em um contexto onde se lida com contradições, imprevistos e adaptações. As aulas ministradas, por sua vez, sem uma sequência didática dos conteúdos e o trabalho com projetos foram importantes para uma autoconstrução reflexiva.

Referências

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

APPLE, M. W. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

Os desafios do ensino de Sociologia no Brasil na percepção dos professores

Juan Lucas de Santana Costa¹⁴

Marcelo Cigales¹⁵

O ensino de Sociologia no Brasil tornou-se obrigatório em nível nacional em 2008, com a Lei 11.684. Desde então houve a mobilização crescente de diversos profissionais para lecionar a disciplina no ensino médio. Bodart e Sampaio-Silva (2019) descrevem a partir do Censo Escolar de 2013, o quantitativo dos professores de Sociologia, cerca de 55 mil profissionais, sendo que apenas 11,7% deles eram formados em Ciências Sociais. Dados mais recentes do Censo Escolar (Brasil, 2023) indicam que houve um crescimento do número de professores de Sociologia formados na área, cerca de 36,9% sendo que grande parte dos professores 52,5% não possuem formação na área. Bodart (2018) ao analisar as práticas e dificuldades dos professores alagoanos, ressalta que os docentes evidenciaram a baixa carga da disciplina, a ausência de colegas formados na área atuando na escola, além da dificuldade de abordar conteúdos da Sociologia quando os docentes não são formados na área. Estudo mais recente de Cigales e Fonseca (2022) ao analisar as dificuldades de professores de Sociologia no Distrito Federal também salientam que grande parte dos professores não sentem que a licenciatura os preparou para a profissão docente.

Tendo em vista esse cenário, este trabalho tem por objetivo compreender os desafios docentes em sociologia a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com oito docentes da disciplina no Brasil. O estudo é parte de um projeto mais amplo desenvolvido no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, da Universidade de Brasília, entre os anos de 2022 e 2023. A primeira parte da pesquisa voltou-se para a aplicação de um questionário online que foi respondido por 185 professores de Sociologia, nesse instrumento de coleta de dados foram recolhidas informações sobre a origem social dos respondentes, suas trajetórias escolares e universitárias, a escolha pelo curso de licenciatura, bem como as dificuldades encontradas com o ensino de Sociologia a partir da Reforma do Ensino

¹⁴ Licenciando de Sociologia, Universidade de Brasília.

¹⁵ Professor do Departamento de Sociologia da UnB. Doutor em Sociologia Política pela UFSC.

Médio e da educação no período pandêmico. Os resultados do questionário foram socializados no Congresso Brasileiro de Sociologia em 2023 (Cigales e Tabac, 2023).

Como parte desta pesquisa mais ampla, o presente estudo enfoca no conjunto da análise de oito entrevistas com professores que foram contatados a partir da resposta ao questionário online. Entre os anos de 2023 e 2024, foram realizadas 52 entrevistas com o público alvo da pesquisa, no entanto, com o objetivo de realizar um recorte, buscamos neste trabalho evidenciar as principais dificuldades docentes no que tange às abordagens conservadoras na educação, para isso selecionamos um perfil apresentado no quadro 01 abaixo representado:

Tabela 01: Perfil dos professores analisados

Docente	Gênero	Autodeclarar ação de cor	Idade	Tempo de atuação	Dificuldades
L.153	Mulher Cis	Preta	Entre 26 e 30	1 ano	Gênero e sexualidade.
L.116	Mulher Cis	Parda	Entre 36 e 40	Entre 11 e 15 anos	Racialidade, gênero, sexualidade e identidade.
L.105	Mulher Cis	Preta	Entre 36 e 40	Entre 6 e 10 anos	Religião.
L.069	Mulher Cis	Branca	Entre 26 e 30	1 ano	Religião.
L.18	Homem Cis	Branco	Entre 18 e 25	1 ano	Gênero e sexualidade.
L.172	Homem Cis	Branco	Entre 39 e 40	Entre 11 e 15 anos	Gênero, raça e religião.
L.110	Homem Cis	Preto	Entre 31 e 35	Entre 1 e 5 anos	Sexualidade
L.160	Homem Cis	Preto	Entre 18 e 25	Entre 1 e 5 anos	Gênero e sexualidade.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir dos dados levantados pela tabela, percebe-se que os professores estão possuindo maior dificuldade acerca do tema de gênero, sexualidade, religiosidade e racialidade. Nos relatos coletados a problemática de se abordar esses temas, emerge devido a uma massa conservadora que paira sobre o ambiente escolar. Esse fato nos leva a refletir sobre o pânico moral que adentra também as redes de ensino nas escolas. Essa dificuldade é de igual compartilhamento entre gênero, raça, idade e tempo de atuação.

O referencial teórico e metodológico do artigo se baseia no conceito de saberes docentes de Maurice Tardif (2012), no sentido de que os desafios do ensino de Sociologia também se relacionam com as formas com que tais professores constituem

seus saberes docentes seja a partir da formação universitária, das experiências profissionais ou das suas trajetórias sociais. Em prática isso representa para o estudo uma perspectiva de que as dificuldades docentes são percebidas a partir de diferentes óticas, a depender da posição social em que os/as professores/as estão e constroem suas trajetórias. Porém, nos perguntamos se poderíamos evidenciar diferenças em tais desafios a depender dos marcadores sociais de gênero e raça entre os professores entrevistados.

Os resultados da pesquisa indicam que: a) as temáticas de gênero, raça, desigualdades sociais e políticas são referenciadas pelos professores como de difícil abordagem dado que tais temas estão pautados por movimentos políticos e religiosos conservadores; b) há uma percepção de que a licenciatura não os preparou para abordar teorias sociológicas de forma pedagógica.

Palavras-chave: ensino de sociologia, saberes docentes, desafios pedagógicos.

Referências

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BODART, C.; SILVA-SAMPAIO, R. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, C. das N.; LIMA, W. L. dos S. (org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*, v. 1. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Censo Escolar: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatística Educacional, INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BODART, C. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455–491, 2018. DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n2p455. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442>. Acesso em: 16 maio 2024.

A importância do ensino de Sociologia no ensino fundamental

Lara de Matos Medeiros

O presente resumo se faz ao trabalho de Projeto de Bacharelado em Ciências Sociais, defendido em 2020, para ser apresentado a comissão do congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Retratando como é importante enriquecer os trabalhos que levam a Sociologia no Ensino Fundamental, mostrando por meio de análise de alguns artigos e pesquisas que deram mais conteúdo para a área da educação do ensino fundamental e o ensino de sociologia. Tendo por meio de um objetivo central, a perspectiva de que é possível incorporar o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental apesar de alguns obstáculos procedimentais na burocracia escolar. A proposição busca, promover possibilidades discursivas por meio de metodologias, conteúdos e novas configurações curriculares promovidas no âmbito do projeto político pedagógico das escolas.

O trabalho começa esboçando através da revisão histórica sobre o surgimento da sociologia na educação básica, revelando suas conquistas no espaço escolar, as perspectivas que a envolvem o currículo, denotando sobre a importância desse conteúdo na prática da comunidade escolar, analisando em primeiro momento, a Base Nacional Comum Curricular, como fundamento para uma proposta curricular, a BNCC é um documento para a conduta da educação, está vinculada a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei nº 9394/96), a partir de alguns princípios, mas que se instituiu através da lei n. 13.415/2017 reconhecendo a educação como um compromisso e formação do desenvolvimento humano, tendo várias ações que pautem dispositivos de diversidade e a criação de um currículo em várias modalidade de ensino (Educação Quilombola, Educação do Campo, Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação à Distância). Apesar de ter sido um documento que foi construído e apresentado por bases conflitivas da comunidade escolar e acadêmica (Martins, 2017), aponta para valores educativos, onde os alunos precisam no seu tempo e espaço, pelo fato de introduzir a questão da realidade onde o sujeito está inserido, contribuindo de fato com o seu desenvolvimento.

Em seguida, esboçando de maneira bem sucinta, como são apresentados os currículos escolares dos estados Brasileiros referente a área de Humanas, especialmente a disciplina de Sociologia nos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9°), demonstram que são experiências esparsas, justamente porque a obrigatoriedade desses componentes foram definidos, a partir de 2008, apenas para o segmento do ensino médio. Contudo, o fato dessa obrigatoriedade ter sido desprovida na nova BNCC, que coloca apenas obrigatória os conteúdos de matemática, português e inglês abre precedente para sua aplicação de forma regulada em outros segmentos, caso a autonomia de construção curricular dos estados assumam essa prerrogativa. É claro que se reconhece que na nova configuração da BNCC, todos os limites culturais colocam em risco a sociologia no ensino médio, que dirá para o ensino fundamental, mas o trabalho busca, nesse momento, resgatar um aforismo discursivo que paute esse debate, que dinamize essa discussão de forma pública.

Passando pela história do ensino de sociologia na educação, como foi analisado no texto “Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica”, de Oliveira, contextualizando, como a trajetória das “Ciências Sociais”, exhibe as pluralidades de conteúdos teóricos e conceituais, definidos pelo seu método e campo disciplinar, contudo, ela atende a um rol de temáticas com fronteiras indefinidas onde pode –se traçar algumas áreas do vasto campo das ciências sociais e as humanidades, no Brasil, como: filosofia, línguas, artes, teatro, psicologia e psicanálise, história, economia, marxismo, antropologia, ciência política, direito, educação, administração e sociologia.

Para dar mais embasamento para o exercício do ensino de sociologia na educação, foi traçado também um levantamento de duas experiências do ensino de sociologia, no ensino fundamental, através de registros e textos que revelam essa experiência, uma no Rio de Janeiro e uma no Rio Grande do Sul. Tendo no primeiro texto, a primeira experiência no Colégio Pedro II/ RJ, mostrando primeiro, as etapas de implementação da disciplina e, no segundo, texto a percepção dos estudantes quanto a esse conteúdo disciplinar no ensino fundamental no colégio Municipal de São Leopoldo/RS.

No texto de Ferreira (2015), a disciplina de Sociologia se afirmar no espaço escolar desde 1995 com o esforço dos professores do Departamento de Sociologia e apresentada inicialmente na sua estrutura curricular embasada na OSPB e Educação MORAL e Cívica, expandindo para outros anos, como 7°, 8° e 9° ano, além do Ensino

Médio, com o nome “Educação para Cidadania”, que se firmou do ano 1995 à 2000. A principal temática investida nesse segmento trazia uma base para a formação humana, pelo fato de envolver questões amplas, como a dinâmica da sociedade, análise de políticas públicas, aspectos na convivência em grupo, preservação da natureza e patrimônio cultural. Os temas foram mediados por paradidáticos com o livro “Ética e Cidadania” e “Aprendendo a Com viver”, além do “Somos Todos Diferentes- convivendo com a diversidade do mundo”, escrito pela filósofa Maria Helena Pires Martins (2001). Como era um projeto inaugural da disciplina na escola, foi ganhando espaço e forma, alcançando um novo olhar para o PPP, tendo um novo nome para disciplina, chamando-se “Sociedade e Cidadania” que foi se adaptando, buscando novos olhares sob o Ensino Fundamental, e assim tendo sua permanência de 2001 à 2008, quando se tornou “Ciências Sociais”. A experiência do colégio Pedro II se projetou de forma inicial, com configurações mais amplas do conteúdo sociológico clássico e mobilizou, de forma mais ampla a comunidade escolar e suas instâncias burocráticas para se estabelecer nesse segmento, ainda que ele não se apresentasse como um componente obrigatório na lei. Mas assumiu a prerrogativa da autonomia na construção do PPP e revelou um importante espaço formativo para estudantes do ensino fundamental.

Já no texto de Rossato (2015), apresentando a experiência de uma escola municipal de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, nos mostra de perto como essa disciplina foi recepcionada pelos alunos da mesma escola, Escola Municipal de São Leopoldo, a disciplina passou por vários momentos até ser oficialmente agregada na grade curricular do ensino fundamental da escola, começando por um processo com a gestão que estava na prefeitura junto a Secretaria Municipal da Educação, que afirmava que cada escola pudessem aderir a disciplina de acordo com a sua realidade, prática pedagógica, seguindo assim, inclusive com os concursos públicos para os professores da área.

Desta forma, Rossato (2015) como professora na rede municipal de São Leopoldo, fez uma pesquisa de como era a opinião, percepção, rendimento, críticas dos alunos que tiveram a disciplina no ensino fundamental e depois no médio, tendo assim, o objetivo de ver como o ensino de Sociologia foi marcado nas duas etapas, além das experiências, e como esse aprendizado trouxe algo maior aos alunos.

Além do parâmetro da metodologia, outro ponto destacado foi o senso crítico que a disciplina levou ao alunos do EF até ao EM e o melhor entendimento nele, foi expressado

pelos alunos, fazendo com que esse contato com a disciplina desde o início, fosse de grande importância para o rendimento desse conteúdo, fora que o professor, consegue visualizar melhor sua atuação pedagógica, e indagar sua perspectiva metodológica, temática, auxiliando melhor os docentes de Sociologia repensarem sua prática.

Para finalizar o entendimento do trabalho, vemos que os estados brasileiros formulam seus currículos diante de suas realidades e agora diante da BNCC, que busca trazer de forma referenciada, transdisciplinar, como o conhecimento sociológico pode ser aplica nas escolas com prerrogativas temáticas nas competências, sinalizando possibilidades para inferi-la no ensino fundamental, fazendo ater-nos as suas pretensões curriculares sócio cognitivas. Por outro lado, a autonomia pedagógica e curricular nos estados, municípios e nas escolas abrem um precedente importante para a implementação do ensino de sociologia no ensino fundamental, caracterizando a construção de ter um olhar maior, que agrega o crescimento político, moral, ético e social, não so para a comunicade acadêmica mas para a questão cidadã, que faz com que as crianças e os profissionais cresçam, se empoderem, junto a um conhecimento a alcance de todos.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Fundamental. Currículo Escolar. Aprimoramento crítico social.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Fundação Carlos Alberto Vanzolini, gestão em tecnologia da educação.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. *Acta Scientiarum*, Alagoas: UFA, 2013.

FERREIRA, F. Ciências sociais como disciplina do ensino fundamental: o modelo do Colégio Dom Pedro II. In: *I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: o sentido das ciências sociais na educação básica*, 06 e 07 de novembro de 2015.

ROSSATO, J. A Sociologia no ensino fundamental em São Leopoldo/RS: a implantação e as percepções dos alunos sobre a disciplina. In: *I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: o sentido das ciências sociais na educação básica*, 06 e 07 de novembro de 2015.

KERN, E. Possibilidades curriculares no ensino fundamental: reflexões sobre a prática docente. In: *I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: o sentido das ciências sociais na educação básica*, 06 e 07 de novembro de 2015.

Formação Continuada de Professores de Sociologia do Ensino Médio e a Apropriação de Metodologias Ativas

Newton Malveira Freire¹⁶

Apresentação

A formação continuada, pelo seu sentido semântico pode ser entendida como aquela que dá prosseguimento à formação inicial, com objetivos relacionados ao aperfeiçoamento profissional docente, referenciando a prática pedagógica como possibilidade de gerar conhecimentos a partir da reflexão de si mesmo durante o ato educativo, capaz de transformar, na prática, a realidade.

Os estudos de Bodart e Silva (2019), Raizer (2020), Raizer et al (2021) e alguns dados dos INEP revelam o baixo percentual de professores com a formação adequada lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio.

Em continuidade ao exposto, considerando as transformações no perfil dos professores, a adequação docente as novas configurações do ensino médio, somando-se a atual oferta de formação e as novas demandas trazidas pela legislação pela BNCC, nota-se que nos processos formativos atuais, muito tem se falado sobre uso das metodologias ativas em sala de aula, auxiliadas pelas tecnologias digitais e de comunicação (TDICs). O esforço para essa convergência digital surge como parte de uma demanda para atender necessidades prementes, que foi bastante desencadeada pelo ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.

O trabalho proposto, tem por objetivo compreender a importância da formação docente continuada para os professores de sociologia da educação básica na região do Maciço de Baturité (Ceará), mais especificamente o processo de implementação, desenvolvimento e resultados de um ciclo de encontros formativos realizados pela 8 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), durante o ano de 2023, constituindo também como nosso objeto empírico de estudo, sobretudo sua contribuição para a formação dos professores que lecionam essa unidade curricular na rede pública de ensino do estado do Ceará.

¹⁶ Doutorando em Sociologia pela Universidade do Minho – UMinho (PT), mestre em Sociologia - ProfSocio da Filiada Universidade Federal do Ceará - UFC.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem adotada para esta pesquisa foi do tipo qualitativa e para investigar a temática aqui apresentada, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, observação não participante e entrevistas semiestruturadas com professores formados na área e que estão em efetivo exercício da docência.

A pesquisa bibliográfica para Sociologia não é apenas uma etapa inicial da pesquisa, mas um processo contínuo que acompanha o pesquisador ao longo de toda a sua trajetória. Para corroborar esse ponto, Lima e Miotto (2007) mencionam que ela serve para se manter atualizada(o) sobre as novas publicações e debates na área, ampliar conhecimentos, desenvolver um olhar crítico e contribuir para a construção de um conhecimento cada vez mais sólido.

No caso da observação não participante, ela foi realizada na sede a CREDE 8, em 4 eventos formativos, 2 no primeiro e 2 no segundo semestre do ano 2023. A CREDE 8, uma vez por mês reúne em sua sede professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formação continuada. Em cada encontro, um docente é convidado para conduzir o momento de formação com os pares, apresentando experiências exitosas na área, sempre ligadas ao uso de metodologias ativas e também das TDICs. Em dois desses eventos, foi planejada a presença no dia em que o profissional da Sociologia iria ser o mediador e expositor da prática.

Após identificar quem eram os professores com formação na área, foram realizadas entrevistas com 3 deles, 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com lotação em escolas de ensino médio em tempo integral, sendo apenas um efetivo. Bourdieu (2003) ressalta que a técnica da entrevista na pesquisa sociológica é uma relação de troca, e, com isso, é necessário um exame dos mecanismos sociais e cognitivos operantes nos instrumentos de investigação, tendo em vista a localização e o controle das interferências ideológicas que se manifestam ao nível da obtenção das informações conseguidas.

Resultados Alcançados

Durante a observação percebemos que existe um esforço da coordenação em reunir os profissionais da CHSA para participarem e atuarem do momento formativo com os pares. Todavia, o modelo formativo nem sempre é compatível com a proposta de imersão e apropriação das metodologias ativas para uso em sala de aula, sendo que durante os encontros visitados, identificamos que não foram oferecidos espaços e recursos suficientes para que os professores vivenciassem experiências que

pudessem garantir um domínio do uso de técnicas que facilitassem a compreensão. Assim sendo, como adverte Souza *et al* (2022) a ausência da maioria desses fatores acabava resultando numa mera substituição de atividades tradicionais pelas digitais, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas revelaram as contribuições dos livros publicados pela editora Café com Sociologia, dentre eles TDICs e Sociologia: propostas pedagógicas, usados pelos docentes para elaboração de sequências didáticas e projetos na escola. Ressalta-se também os conteúdos do Blog Café com Sociologia disponibilizados gratuitamente no *link* de apoio ao professor.

Considerações

Com efeito, conclui-se que a formação continuada é de suma importância, pois possibilita a atualização constante dos saberes pedagógicos e a adaptação às demandas dinâmicas do contexto educacional contemporâneo. Ao longo deste estudo, constatou-se que o maior desafio enfrentado pelos docentes de Sociologia reside na adoção de práticas pedagógicas que integrem metodologias capazes de engajar os alunos durante o processo de construção do conhecimento. Conforme esclarece Santos e Lacerda (2021) as metodologias ativas de ensino não são um assunto novo nas discussões sobre possíveis caminhos da aprendizagem. Contudo, quando se fala sobre o uso de metodologias ativas no ensino da referida disciplina, assim como em outras da mesma área de conhecimento, a discussão deve centrar-se, sobretudo, na intencionalidade e no modo como essas práticas vêm sendo efetivadas, para que não nos deparemos com o que define Silva (2021, p. 19) um “neotecnicismo disfarçado”, ancorado nas novas formas de racionalização do sistema educativo promovidas pela reforma do Ensino Médio nacional, que responsabilizam e atribuem a solução dos problemas educacionais à figura do professor. Esse desafio manifesta-se, principalmente, ao ocultar as raízes históricas e sociais desses problemas, considerando possível resolvê-los exclusivamente no âmbito escolar.

Palavras-chave: (Formação Docente, Metodologias Ativas, Sociologia).

Referências

BODART, C.; SILVA, R. S. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. v. 1, p. 35–62.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

RAIZER, L. Perfil do(a) professor(a). In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 282–285. (Série Ensino de Sociologia).

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; PEREIRA, T. I. A. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. *Em Aberto*, v. 34, n. 111, p. 55–71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4837>.

SANTOS, A. dos; LACERDA, M. O uso das metodologias ativas em sala de aula de Sociologia e as percepções dos alunos a respeito do espaço escolar. In: OLIVEIRA, R. R. A.; ESTEVES, T. J. (Org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no Ensino de Sociologia*. Londrina: Engenho das Letras, 2021.

SILVA, E. M. *Base Nacional Comum Curricular e neotecnicismo pedagógico*. VII CONEDU – Conedu em Casa..., Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79597>. Acesso em: 1 set. 2024.

SOUZA, J. A.; GAUDENCIO, J. C.; MORAIS, L. S. P.; SANTOS, L. F. Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i3.2216. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2216. Acesso em: 1 set. 2024.

Revisão sistemática sobre a produção e publicação de artigos a respeito das metodologias de ensino no “Ensino da Sociologia” através do Sistema *Qualis-Capes*

Patrícia Verônica de Azevedo Brayner¹⁷

Jaqueline Dantas Sabino¹⁸

O presente trabalho busca lançar luz sobre a utilização de metodologias de ensino utilizadas no Ensino da Sociologia a partir dos registros acadêmicos realizados em revistas científicas aprovadas pelo Ministério de Educação (MEC) e classificadas em uma lista, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Sistema “*Qualis Capes*”. Nela, há uma categorização da produção acadêmica dos periódicos que fazem parte dos programas de pós-graduação brasileiros e alguns internacionais.

Segundo Handfas e Maçaira, não é de hoje que há um crescimento da produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia, “particularmente a partir dos anos 2000”, Handfas e Maçaira (2012). Elas apontam que, em 2002, Silva já havia apresentado produções a respeito do assunto desde 1940. Os estudos desenvolvidos por Handfas e Maçaira focaram nas produções de dissertações e teses de doutorado e suas análises sobre o “percurso da pesquisa sobre o ensino de sociologia na pós-graduação”; “critérios adotados na análise da produção acadêmica” e “análise do estado da arte” (Handfas; Maçaira, 2012, p. 47; 50; 52).

Ainda nesta pesquisa elas apontam uma preocupação dos pesquisadores sobre “práticas pedagógicas e metodologia de ensino” (Handfas; Maçaira, 2012, p. 53) mais precisamente, entre os anos de 1993 e 2012, naquele momento havia um total de 12 trabalhos acadêmicos a esse respeito.

Pesquisas como estas são extremamente relevantes para que se compreenda a trajetória histórica acadêmica sobre o ensino da sociologia no Brasil. E, no caso em tela, sobre as práticas pedagógicas deste ensino.

¹⁷ Mestra e Professora das redes públicas estadual de Pernambuco e municipal do Recife, e da rede privada. Doutoranda em Ciências da Educação (*Facultad Interamericana de Ciencias Sociales*) – FICS – Paraguai.

¹⁸ Doutora em ensino de ciências pela UFRPE e professora da rede privada.

Cursos como de mestrado profissional em Sociologia, a exemplo do Profsocio, desenvolvem desde 2018 inúmeros trabalhos acadêmicos, para se ter um exemplo, de acordo com o site oficial do Programa, entre os anos de 2018 e 2019 eram 9 (nove) instituições associadas em diversas regiões do Brasil. Cada uma delas com produção desenvolvida pelos estudantes, que em sua grande maioria são docentes. Depois de 2020, houve um aumento exponencial de instituições associadas, atualmente, segundo o site oficial, no total são 15 (quinze) e estão localizadas nas cinco regiões geográficas do Brasil.

De acordo com informações disponibilizadas também no próprio site, os trabalhos de conclusão estão disponíveis na plataforma: “Educapes” (Portal digital aberto, vinculado ao MEC). Na qual existem milhares de pesquisas em formato de artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), além de outras formas de produção de avaliação, tais como materiais didáticos e jogos educativos, incluindo materiais sobre o ensino de Sociologia.

Mesmo sabendo da importância desse repositório, das produções realizadas pelos cursos de pós-graduação pelo Brasil nos últimos anos, vale destacar que além dos registros a respeito do ensino da sociologia produzidos nestes cursos, faz-se relevante a divulgação destes trabalhos, como forma de atender o “papel social” da pesquisa, no intuito de promover a comunicação dos trabalhos em periódicos avaliados e validados pela Capes.

Por isso, a presente investigação, mesmo levando em conta a importante expressão da produção acadêmica brasileira nos repositórios existentes, resolveu delimitar a pesquisa utilizando a listagem *Qualis Capes* mais atualizada. Constan publicados entre os anos de 2011 e 2024, ou seja, estarão em vigor até o final deste ano.

A escolha por esse Sistema se dá pela presença de grande diversidade de estudos acadêmicos, a seriedade, credibilidade e classificação validados pelo MEC. Portanto, a divulgação em tais periódicos auxilia os pesquisadores, sejam eles professores e/ou estudantes a buscarem o que há de mais atual em termos de pesquisa científica de qualidade no Brasil.

Para esta investigação a categorização dos periódicos, avaliados pela Capes, não foi levada em conta, pois inicialmente o objetivo era verificar quantos periódicos apresentam estudos sobre o Ensino de Sociologia.

Por isso, na busca dentro do sistema, foi utilizada inicialmente a palavra-chave: “Sociologia”, e a partir dos achados encontrados seria possível verificar as associações referendadas a este componente curricular, incluindo o ensino de Sociologia ou até mesmo a Sociologia escolar, visto que para o enfoque deste trabalho, os dois conceitos podem ser utilizados.

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de natureza exploratória, realizada através da revisão sistemática, com o objetivo de mapear, apresentar e analisar a produção acadêmica no que diz respeito a trabalhos produzidos e disponíveis na listagem *qualis capes* sobre as metodologias de ensino utilizadas no Ensino da Sociologia.

Como resultado incipiente foram encontradas 39 (trinta e nove) revistas que apresentam em seus títulos a palavra-chave: “Sociologia”. Inclusive revistas internacionais, estas foram dispensadas para este trabalho, por uma questão de delimitação do escopo da pesquisa, visto que interessa primeiramente verificar a produção brasileira sobre o ensino da Sociologia.

Após esse primeiro levantamento, verificou-se 26 (vinte e seis) periódicos que apresentam a palavra Sociologia em seus títulos. Na sequência, foi apurado que 3 (três) destas revistas estavam relacionadas a área jurídica, portanto, também foram desprezadas. Sendo assim, 23 (vinte e três) revistas ficaram como remanescentes para o aprofundamento do estudo.

O próximo passo foi investigar nesses 23 periódicos, além da palavra-chave Sociologia, uma nova: “Ensino da Sociologia”. Nessa nova averiguação, restaram 17 (dezessete) revistas que de fato apresentam em seus títulos o tema e/ou que publicaram artigos sobre a temática “metodologias de ensino, práticas ou técnicas”, referente ao ensino da sociologia. Abaixo o quadro apresenta o nome dos periódicos e a quantidade de artigos referentes a metodologias do ensino de sociologia.

Tabela 1: Revistas com títulos referentes a Sociologia

Títulos das Revistas	Quantidade de Artigos
Sociologia & Antropologia	0
Sociologia Problemas E Práticas	0
Sociologias	0
Revista De Economia E Sociologia Rural (Online)	0
Revista Brasileira De Sociologia	04
Estudos De Sociologia (São Paulo)	0
Rbse. Revista Brasileira De Sociologia Da Emoção (Online)	0
Revista Latina De Sociologia	0
Ensino De Sociologia Em Debate	07
Jornal De Sociologia Da Educação	0
Terceiro Milênio - Revista Crítica De Sociologia E Política	0
Estudos De Sociologia (Recife)	0
Revista Café Com Sociologia	06

Fonte: Própria autora.

Dentre os 17 (dezessete) periódicos encontrados, apenas 1 (um) deles apresenta o título: “Ensino da Sociologia em Debate”, (B4). Com periodicidade anual, produzido pela Universidade de Londrina – PR, ele é o que apresenta maior quantitativo de textos sobre o assunto. Ao ler os resumos de cada artigo, foi verificado que no intervalo de 13 anos, foram registrados 7 (sete) escritos que levaram em conta assuntos referentes ensino da sociologia, apresentando-se da seguinte forma:

Tabela 2: Quantidade de artigos escritos por ano - Revista: “Ensino da Sociologia em Debate”

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2011	0
2012	04
2013	0
2014	0
2015	0
2016	01
2017	0
2018	0
2019	0
2020	01
2022	01
2023	0
2024 até maio	0

Fonte: Própria autora.

O periódico que apresenta o segundo maior quantitativo, no que concerne a artigos relacionados ao Ensino de Sociologia, é a “Revista Brasileira de Sociologia” (A4), lançada em 2013, ela tem periodicidade quadrimestral desde 2017 e apresenta a seguinte realidade:

Tabela 3: Quantidade de artigos por ano de publicação - Revista Brasileira de Sociologia.

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2013	0
2014	05
2015	0
2016	0
2017	0
2018	01
2019 a 2024 até maio	0

Fonte: Própria autora.

Já a revista “Café com Sociologia”, (C), publicação de fluxo anual, no site não há data de início das publicações, mas informa que o público autor-alvo, é de pesquisadores na área das Ciências Sociais e Educação, foi verificada desta forma:

Tabela 4: Quantidade de artigos publicados por ano - Revista: Café com Sociologia.

Ano de publicação	Quantidade de artigos
2013	0
2014	05
2015	0
2016	0
2017	0
2018	01
2019 a 2024 até maio	0

Fonte: Própria autora.

Nas demais revistas revisadas, mesmo as que apresentam como palavras-chave: “Ensino de Sociologia”, em seus textos não trazem como objetivo em seus escopos tema estudado, propriamente dito, em outras palavras, metodologias e/ou didáticas de ensino da Sociologia, foco deste trabalho, ou algo relacionado a esse debate não foram encontradas nas outras 15 (quinze) revistas.

Diante do exposto, é importante refletir a respeito da problemática apresentada, pois num intervalo com mais de uma década apresentada na lista *Qualis-capes* (2011

- 2024), e de um universo de 17 (dezesete) revistas sobre o tema, apenas 3 (três) delas refletem sobre o Ensino de Sociologia e as metodologias que podem e/ou são usadas neste ensino.

Mais pertinente e intrigante ainda é notar que mesmo esses três periódicos que se destinam a publicar estudos na área específica de Ensino de Sociologia, também há cerca de uma década, tenham publicado um total ínfimo de 18 artigos sobre esta temática que se pretende debruçar nessa pesquisa.

Sendo assim, é necessário investigar o porquê de em tão longínquo período de produção acadêmica, apenas dezoito trabalhos/artigos foram publicados na área/campo do Ensino da Sociologia, mesmo por periódicos que apresentam em seu título o tema referido.

Palavras-chave: (Ensino da Sociologia, Metodologias de Ensino, artigos científicos, periódicos).

Referências

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2009.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. *Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2019.

GOMES, E.; DURÃES, B.; SÁ, T. *Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil*. Alfenas: UNIFAL-MG, 2022.

HANDFAS, A.; MAÇAIRAS, J. P. *O estado da arte da produção científica sobre o ensino da sociologia na educação básica*. São Paulo: BIB, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Cadernos de Indicadores Capes do Programa PósMQI 2011-2024*. 2024. Disponível em: <http://www.usfm.br/app/uploads/sites>. Acesso em: maio de 2024.

EDUCAPES. *Portal de Recursos Educacionais*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/periodicos>. Acesso em: set. 2024.

PROFSOCIO. *Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional*. Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/>. Acesso em: set. 2024.

O PIBID como espaço fundamental para a formação docente - uma trajetória

Tauan Aguiar Soares¹⁹

A Formação Docente

Ao longo dos anos, a figura do professor passou por diversas transformações. Inicialmente visto como detentor absoluto do conhecimento, o docente hoje é compreendido como um facilitador da aprendizagem, que estimula a autonomia e a construção do conhecimento pelos alunos. As novas tecnologias, a diversidade cultural e as demandas sociais impõem novos desafios à prática pedagógica, exigindo que os professores se adaptem a um cenário em constante mudança.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de *modelo da racionalidade técnica*. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (Pereira, 1999).

À medida que as tecnologias avançam, a educação necessita acompanhar esse avanço pois o âmbito educacional é o local onde os professores irão orientar seus alunos de forma crítica a lidar com as transformações tecnológicas. Geralmente parte-se da premissa de que os jovens lidam melhor com a tecnologia do que os mais velhos porém como citam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) é necessária a figura do professor para auxiliar o jovem a lidar com a quantidade de informação presente na esfera das tecnologias digitais e orientá-los acerca da sua formação humana integral.

A resposta à nossa indagação passa pela revisão crítica da formação docente, da manutenção do espaço epistêmico relacionado às bases da formação do educador e à inclusão dos aspectos novos trazidos pela contemporaneidade na *cibercultura*, postulados no trabalho de Lévy (1999). A evolução da tecnologia permite-nos perceber a mudança de meros receptores da informação para autores, e, com isso, pensar alternativas na formação docente torna-se desafiador, pois estamos imersos nessa realidade que, muitas vezes, não nos permite visualizar alternativas (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

¹⁹ Professor de Sociologia atuando na Rede Estadual de Minas Gerais

Nesse contexto, a formação docente não é algo estático, porém dinâmico, afinal a atuação do educador em relação às suas habilidades, competências e práticas em sala de aula devem ser minuciosamente bem estruturadas nas bases.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) é uma iniciativa do Governo Federal a partir do Ministério da Educação em conjunto com as Universidades parceiras que tem por finalidade incentivar a formação de professores contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

A formação teórico-prática dos estudantes de licenciatura é fundamental para aprimorar a sua prática docente além de levar até as escolas públicas de ensino básico um contato próximo com a universidade, transformando a escola em um rico laboratório para a troca de experiências.

Uma Trajetória Percorrida

A atuação docente é fundamental para o bom desempenho em sala de aula, tanto no que diz respeito à orientação e facilitação do conhecimento quanto aos aspectos socioemocionais do educando. Alguns dos desafios encontrados em sala de aula necessitam de habilidades e competências necessárias para superá-los.

O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática (CANAN, 2012, p. 32).

Nesse sentido, a participação no Pibid propicia uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades para lidar com os diversos desafios em sala de aula, exatamente por tratar a escola como um espaço de transformação reconhecendo a diversidade que nela habita. A complexidade do espaço escolar torna-se um fecundo laboratório para troca de experiências e práticas educacionais que auxiliam na formação

docente, além da formação científica uma vez que o bolsista do Pibid deve elaborar um trabalho, seja um artigo ou relato de experiência acerca do seu trabalho nas escolas.

O Pibid se desenvolve a partir da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de ensino básico. Ao participar do PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos em um ambiente real, desenvolvendo competências pedagógicas, didáticas e socioemocionais, fundamentais para uma atuação profissional de sucesso.

Ao longo do meu período de formação como professor de Sociologia tive a oportunidade de participar do PIBID de forma voluntária, pois percebi no programa uma oportunidade de incrementar a minha formação como docente. Ao longo do projeto desenvolveram-se diversas atividades pedagógicas visando uma metodologia ativa. Em conjunto com a disciplina de Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais foram desenvolvidas técnicas de ensino a partir de jogos para o desenvolvimento e assimilação dos conceitos da Sociologia. Em duas turmas do segundo ano da Escola Estadual Professor Moraes, no município de Belo Horizonte, foram aplicados jogos sociológicos desenvolvidos pelos licenciandos de acordo com o planejamento pedagógico do professor supervisor.

Durante o período do edital do Pibid, além das atividades realizadas nas escolas, os licenciandos encontram-se semanalmente com o professor supervisor e também com os professores coordenadores e, ainda, participam de formações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior. Essa constante interação promove um maior diálogo entre os professores e bolsistas dando uma oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas dos professores e oportunizando aos bolsistas o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Após a minha formação como professor e já atuando na profissão tive a oportunidade de voltar a participar do Pibid, dessa vez como professor orientador. Atuando na Escola Estadual Augusto de Lima, também no município de Belo Horizonte, foi desenvolvido junto com os bolsistas diversas atividades na disciplina de Sociologia em que destacam-se: i) desenvolvimento e aplicação de de quiz sociológico em uma turma do primeiro ano do ensino médio matutino; ii) mostra de filmes e curtas a fim de estimular a discussão acerca dos conceitos sociológicos para

em uma turma do primeiro ano regular noturno e; iii) utilização de técnicas de produção de vídeos curtos para a fixação dos conceitos sociológicos em uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano matutino.

É importante ressaltar que o Pibid contribuiu para mudar a minha visão do que seria a profissão docente e, que embora não seja uma etapa obrigatória da formação como o estágio, o Pibid mostra-se fundamental na formação docente uma vez que promove a produção de conhecimento científico dentro das instituições de educação básica e promovendo um diálogo relevante entre escola e universidade, aproximando essa relação e repensando a escola como um espaço de formação não só para os alunos, mas também para os professores de forma continuada.

Palavras-chave: Pibid, Formação docente, metodologias ativas.

Referências

CANAN, S. R. *PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 6, p. 24–43, 2012.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. *Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas*. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e180201, 2019.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. *Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID*. Revista Inter-Legere, n. 13, p. 140–162, 2013.

PEREIRA, J. E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, v. 20, p. 109–125, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/D23decreto/D7219.htm>. Acesso em: 7 set. 2024.

Ciclo de Debates de Formação Docente: Relato sobre uma experiência de integração entre estágio supervisionado e programas de iniciação à docência a partir da pesquisa como princípio formativo

*Vinicius Limaverde Forte²⁰
Isaurora Cláudia Martins de Freitas²¹
Rosângela Duarte Pimenta²²*

Neste trabalho analisa-se a implementação do Ciclo de Debates de Formação Docente do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), em Sobral-CE. Trata-se de um evento semestral vinculado ao Núcleo de Práticas de Ensino de Sociologia Diocleide Lima Ferreira (NUPES). A Prof.^a Diocleide Lima Ferreira foi uma das idealizadoras da iniciativa aqui analisada e este trabalho é dedicado à sua memória.

Objetiva-se promover uma reflexão acerca da pesquisa como princípio científico e educativo na formação docente no contexto da disciplina de sociologia no ensino médio, bem como sobre os limites e as possibilidades de integração entre estágio supervisionado e programas de iniciação à docência. O Ciclo de Debates de Formação Docente foi criado com o intuito de favorecer o intercâmbio de experiências discentes mediante a apresentação dos relatos das suas experiências de inserções nas escolascampo para atividades formativas nos estágios supervisionados e nos programas de iniciação à docência, possibilitando a divulgação dos resultados de observações do espaço escolar, de intervenções pedagógicas e de regências supervisionadas. Recorreu-se a fontes documentais constituídas pelos projetos e pelos relatórios produzidos para a realização das cinco edições do evento, bem como aos resumos dos trabalhos submetidos pelos participantes e às produções acadêmicas que resultam de pesquisas sobre a formação docente no âmbito do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UEVA (Pimenta, Ferreira, 2018; Vasconcelos, 2020; Vasconcelos, 2021).

Ao lado dos encontros presenciais na universidade e das visitas às escolascampo, o Ciclo de Debates de Formação Docente contribui para o

²⁰ Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutor em Sociologia.

²¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutora em Sociologia.

²² Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutora em Sociologia.

acompanhamento do estágio supervisionado, requisito demandado pela Resolução nº 08/2016 do CEPE da UEVA. Além disso, o evento alinha-se aos princípios norteadores do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Ciências Sociais da UEVA, que está pautado pela formação de docentes pesquisadoras e pesquisadores de sua própria prática (UEVA, 2011). Conforme previsto no referido PPC, o componente curricular é dividido em quatro etapas desenvolvidas de modo sucessivo ao longo dos quatro últimos semestres do curso de licenciatura em Ciências Sociais, sob a designação de Estágio Supervisionado – Prática do Trabalho Docente (UEVA, 2011). Cada uma das etapas do estágio focaliza um aspecto específico relacionado ao trabalho docente, orientando-se pela concepção do estágio como pesquisa (Pimenta, Lima, 2017) a partir da realização de uma etnografia da prática escolar (André, 2002), concebendo-se a escola como espaço sociocultural (Dayrell, 2001).

Na primeira etapa do estágio supervisionado, estimula-se a observação do cotidiano escolar e do seu entorno a fim de se apreender o contexto social em que está inserida. Na segunda etapa, a observação volta-se prioritariamente para as interações no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula no intuito de se propiciar a apreensão da docência como ofício dotado de saberes e identidade profissional própria, bem como voltando-se para a análise do material didático. Já na terceira etapa, focalizase o processo de planejamento do trabalho docente em suas diferentes instâncias, levando-se em consideração desde os documentos curriculares, o PPP, o plano de ensino e o plano de aula, estimulando-se uma investigação e a elaboração conjunto de plano de aula visando à realização de regências. Por fim, na última etapa do estágio supervisionado a ênfase incorre na realização das regências e das intervenções simuladas na universidade e efetuadas na escola sob supervisão.

A primeira edição do evento foi realizada no semestre letivo 2019.2 e centrou-se na partilha das experiências desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado. Na ocasião o evento intitulava-se Ciclo de Debates do Estágio Supervisionado, tendo ocorrido nos dias 22 e 29 de janeiro de 2020. Desde aquele momento sua organização foi uma iniciativa do NUPES, em conjunto com a coordenação de estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências sociais da UEVA-CE e com o grupo de docentes que orientam os estágios supervisionados. No primeiro dia de

evento houve apresentações de discentes das duas primeiras etapas do estágio supervisionado, ao passo que o segundo dia foi dedicado ao compartilhamento das experiências das outras duas etapas. Em sua dissertação defendida no ProfSocio, na associada UEVA, Ana Régia Vasconcelos afirma que:

Além de possibilitar a socialização das diversas experiências de estágio e fortalecer os vínculos de solidariedade na comunidade acadêmica engajada na formação de professores e na promoção do ensino de sociologia, ensejou-se, a partir da dinâmica do estágio supervisionado, a apreensão da heterogeneidade do processo de consolidação da reforma do ensino médio, na medida em que apenas uma parte das escolas estava sendo preparada para abrigar estudantes em tempo integral (Vasconcelos, 2021, p.109).

Assim, a autora observa que as apresentações favoreceram apreender que a reforma do Ensino Médio vivenciava dilemas na sua implantação, pois muitas escolas não apresentavam condições de funcionar em tempo integral. Apesar da boa receptividade do evento, houve um hiato na sua realização durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19. A segunda edição ocorreu no semestre letivo 2022.2, nos dias 09 e 16 de novembro de 2022, quando incluiu as experiências desenvolvidas nos subprojetos de sociologia do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, intitulando-se Ciclo de Debates de Formação de Professores. O primeiro dia foi voltado para as apresentações dos bolsistas dos programas de iniciação à docência, enquanto o segundo dia foi dedicado às experiências de estágio supervisionado.

Daí em diante o Ciclo de Debates de Formação Docente tem sido realizado regularmente ao final de cada semestre letivo como culminância do estágio supervisionado e das atividades desenvolvidas nos programas de iniciação à docência. Vale destacar que na terceira edição houve palestras e lançamentos de livros de egressos do ProfSocio, aproximando licenciatura e pós-graduação. Por fim, salienta-se que, com o intuito de aprofundar essa integração, tem-se planejado a realização de uma Semana de Ciências Sociais que congregue o Ciclo de Debates e a criação de um evento voltado para discentes do ProfSocio, reforçando o papel da pesquisa na formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente, Estágio Supervisionado, Programas de Iniciação à Docência

Referências

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2002.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, R. D.; FERREIRA, D. L. *As Ciências Sociais e a formação docente na Região Norte do Ceará: desafios, limites e possibilidades*. In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. P. (Org.). *A formação do professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

UEVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Sobral: UVA, 2011.

VASCONCELOS, A. R. A. *Estágio curricular: A trajetória dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA*. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú.

VASCONCELOS, M. P. S. *O Estágio supervisionado na formação inicial do professor de Sociologia*. 2020. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú.