



**GD 10**

**Modalidades diferenciadas  
de ensino, Projetos de Vida e  
o ensino de Ciências Sociais**

***Coordenadores(as):***

*Rogéria Martins e Luiz Belmiro Teixeira*

## Oficina de métodos alternativos de ensino de sociologia

*Camila Ribeiro da Silva<sup>1</sup>*

*Julia Ferreira de Lima<sup>2</sup>*

*Taís Fonseca da Rocha<sup>3</sup>*

Avaliações de desempenho educacional como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) apontam insuficiências em várias áreas da educação brasileira. Segundo o Sindicato Dos Especialistas De Educação Do Ensino Público Municipal De São Paulo (SINESP, 2023). Um dos fatores que justifica esse déficit é o planejamento do currículo escolar que não é pensado como um itinerário coerente, além de não considerar o estudante como agente ativo na construção do conhecimento (OCDE, 2023). Como formas de superar este problema surgem as metodologias alternativas e planos de aulas inovadores que possuem o intuito de trabalhar os conteúdos de uma outra forma que não as tradicionais aulas expositivas, a fim tornar a sala de aula um ambiente menos enfadonho e mais atrativo tanto para alunos quanto para docentes.

Partindo da concepção de que o conhecimento se constrói no coletivo (hooks, 2021), a Oficina de Métodos Alternativos de Ensino de Sociologia, ministrada no Programa de Educação Tutorial (PET) das Ciências Sociais por graduados e graduandas do curso, propõe uma formação entre pares, garantindo um espaço de experimentação, criação, reflexão e diálogo, potencializando a pluralidade de ideais na criação de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Procurou-se incentivar o aprendizado com o outro e a formação como troca intelectual, com foco na responsabilidade profissional, social e política. Assim, pretendeu-se desenvolver ao longo da oficina uma dinâmica de grupo que operava como uma rede de apoio, havendo entre o coletivo um compartilhamento de experiências, ideais e práticas pedagógicas. Entre nossos objetivos, havia a intenção de pensar o processo educativo como um caminho já predefinido a ser percorrido, no caso o currículo

---

<sup>1</sup> Graduada no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG.

<sup>2</sup> Graduande no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG e bolsista FNDE do Programa de Educação Tutorial das Ciências Sociais da UFMG (PET-CS UFMG).

<sup>3</sup> Graduanda no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG.

obrigatório a ser seguido, mas que permite atenção à forma como o percorremos e como transformamos o percurso (Ingold, 2018), sendo estas as diferentes formas de abordar e cumprir o que está previsto no currículo obrigatório.

Ao longo das seis horas de execução, divididas em três dias, a oficina foi um espaço para o compartilhamento das experiências do grupo proponente com metodologias ativas e suas aplicações, com a criação de novos planos de aula coletivamente e com o teste e aprimoramento do que foi criado. O grupo proponente colocou em prática dinâmicas executadas nas disciplinas de graduação Prática de Estágio em Ciências Sociais 1 e 2. No primeiro dia, foi demonstrando o funcionamento de algumas dinâmicas já utilizadas em sala, como o “RPG de Weber”, no qual participantes ocupavam papéis em uma situação problema e cada papel deveria ser desempenhado com base em uma das ações sociais. Além desta, também foi aplicado o “Saquinho do Fato Social”, no qual eram inseridas situações escritas em pequenos papéis e posteriormente sorteadas para que a turma julgasse se representavam ou não Fatos Sociais a partir do conceito de Durkheim. Uma terceira dinâmica envolvia o uso da arte (Loponte, 2018), na qual por meio de interpretações e reinterpretações de desenhos pudemos explorar conceitos como a identidade, subjetividade e cultura.

No segundo dia, foram sorteadas temáticas e conteúdos do ensino de sociologia como natureza x cultura, indivíduo x sociedade, desigualdade de raça, gênero, regimes políticos, senso comum x senso crítico, religião, fake news, dentre outros sugeridos por participantes, juntamente a uma forma, também sorteadas, de desenvolver esta temática ou conceito dentro de sala de aula. Baseando-se em nos estudos dos proponentes ao longo da disciplina de Prática de Estágio em Ciências Sociais 1 e 2, as possíveis metodologias a serem utilizadas para desenvolver o conteúdo sorteado foram jogos (Rogério, 2018), sociopoética (Gauthier, 2009) (Tavares, 2016), etnografia (Schweig, 2019), cartografia (Kastrup, 2015), arte (Loponte, 2018) (Bueno, 2022), teatralidade e uso do corpo (Ryngaert, 1997), entre de outros.

Já no último dia, foram testadas as metodologias desenvolvidas pelos participantes e, para além das aplicações, foi concedido um espaço de tempo para trocas e sugestões de melhorias possíveis a serem feitas para que um plano de aula desenvolvido fosse mais eficiente, além de discutir possíveis adaptações para

diferentes salas de aula, dentre outros feedbacks dos próprios participantes. Por fim, foi aberto um espaço para trocas sobre a realização da oficina, para que os participantes pudessem falar sobre sua experiência dentro do espaço criado, sobre sua atual experiência em sala de aula, anseios, medos, frustrações, felicidades, realizações e o que mais considerassem relevante.

Por fim, a construção desta oficina aspirou trazer o processo de ensino e aprendizagem como um local de experimentação e criação, buscando estar mais próxima de uma artesanania do fazer docente do que determinar prescrições rígidas ou técnicas milagrosas de como resolver as questões enfrentadas em sala de aula.

Os resultados alcançados foram, por parte dos organizadores, uma revelação acerca da capacidade de construção coletiva, além da percepção da nítida necessidade de promover redes de criação e compartilhamento de ideias entre professores formados e em formação. Por outro lado, foi possível perceber, através da devolutiva dos participantes, a abertura de novas perspectivas, física e mentalmente, para o desenvolvimento de suas capacidades criativas. Nesse sentido, o ambiente e as trocas ali estabelecidas permitiram uma aproximação teórico-prática em relação aos conteúdos, ampliando os horizontes no que tange à atividade docente.

Em suma, através da realização da oficina de criatividade no âmbito educacional, foi possível conceber trajetórias e ideias pertinentes à abordagem pedagógica, com possibilidades frutíferas para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se, assim, a urgência da prática, em formas diversas e coletivas, na construção dos saberes profissionais do indivíduo docente, com fins na expansão do seu repertório metodológico. E entende-se, portanto, a capacidade transformadora e contributiva dessas práticas na construção e manutenção da práxis no contexto educacional, a ser explorada para além das oficinas e cursos, e incluída na formação de professores de maneira contínua e expressiva.

**Palavras-chave:** ensino de ciências sociais, ensino médio, métodos de ensino alternativo, aprendizado coletivo

## Referências

GAUTHIER, J. A sociopoética, ou: quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, Bahia, n. 12, maio-out. 2009.



HOOKS, b. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In: INGOLD, T. *Entangled: an archaeology of the relationships between bodies and things*. Londres: Wiley Blackwell, 2013. p. 22–44.

INGOLD, T. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. In: INGOLD, T. *Lines: a brief history*. Londres: Routledge, 2018. p. 151–171.

KASTRUP, V.; ESCOCIA, L. da; PASSOS, E. *Pistas para o método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LOPONTE, L. Arte e docência: pesquisa e percursos metodológicos. *Criar Educação*, Criciúma, v. 7, n. 1, jan./jul. 2018.

OCDE. *Resultados do PISA 2022 (Volume I): o estado da aprendizagem e da equidade na educação*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ROGÉRIO, R. M. et al. Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: relato de uma experiência. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 20, n. 1, p. 5, 2018.

RYNGAERT, J.-P. *Jogar, representar*. Paris: José Corti, 1997.

SCHWEIG, G. R. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 136–149, 2019. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2019.v28.n56.p136-149.

SINESP. O que é o PISA e por quais razões o Brasil vai mal desde a primeira edição? *SINESP*, 2023. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/educacao-na-midia/18179-o-que-e-o-pisa-e-por-quais-razoes-o-brasil-vai-mal-desde-a-primeira-edicao>. Acesso em: 14 ago. 2024.

TAVARES, C. M. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? *Revista Pró-UniverSUS*, v. 7, n. 3, p. 26–31, jul./dez. 2016.

UENO, Z. et al. Aproximações entre arte-educação e o ensino de Sociologia: exercícios de image watching. In: VII ENESEB – Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica: os desafios do ensino de sociologia na educação básica: desigualdades, resistências e transformações. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

**Construindo caminhos: relato de experiência na criação e apresentação de jogos educativos no Projeto de Vida***Dejamim Ferreira Pereira<sup>4</sup>*

No contexto da discussão em sala de aula sobre empreendedorismo, o presente trabalho relata a experiência de uma atividade desenvolvida em 2023, em uma escola privada de São Luís do Maranhão, no componente Projeto de Vida (PV), onde os estudantes, do primeiro e do segundo ano do ensino médio, foram desafiados a criar e desenvolver jogos educativos. Além de incentivar a criatividade e o aprendizado prático, essa atividade também buscou relacionar aspectos do empreendedorismo, uma vez que os estudantes precisaram pensar na concepção, desenvolvimento e apresentação de ideias de forma inovadora.

Como parte da proposta de execução, a atividade culminou na apresentação desses jogos em uma Feira de Jogos Educativos na escola, proporcionando aos estudantes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos de maneira prática e criativa, assim como desenvolver habilidades essenciais para a vida empreendedora e o mundo do trabalho, como solução de problemas, trabalho em equipe e inovação. A proposta teve duração de quatro meses, que foram dinamizadas com a criação de empresas, escolha de nomes, apresentação de protótipos, testes de jogos, em sala de aula, e sua finalização na feira, como proposta de finalização do componente.

O Projeto de Vida, conforme descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma ferramenta fundamental no processo educativo, que visa orientar os estudantes na construção consciente de suas trajetórias pessoais e profissionais, oferecendo a possibilidade do estudante de arquitetar e plasmar o seu futuro, seja para a vida acadêmica, profissional e cultural, incentivando os jovens refletir sobre questões existenciais, sociais e profissionais, tendo como base de sua formação o empreendedorismo (Brasil, 2019).

No contexto do “Novo” Ensino médio, a educação básica brasileira, encontra uma série de dificuldades na sua execução, gerando críticas e questionamentos dos

---

<sup>4</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA. Professor de Sociologia e Projeto de Vida na rede privada. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, UFMA.

estudantes da sua “importância” em sala de aula. Cabe aqui salientar que o componente surge dentro da proposta de reforma do Ensino Médio, em 2017, sem diálogo amplo com a comunidade escolar e a sociedade. Situação que trouxe uma série de mudanças na formação dos estudantes, no *Panteón* de disciplinas de formação geral, bem como dos objetivos da educação básica para as juventudes brasileiras (Bodart, 2023).

A proposta de incluir o empreendedorismo no currículo escolar, pautado nas perspectivas do Neoliberalismo, visa adaptar os jovens ao mercado de trabalho e que estes se tornem “agentes ativos” na economia, criando e gerando negócios que possam contribuir para o desenvolvimento da economia e do social. Nesse nexo causal, é dada às juventudes a responsabilidade prematura de suas escolhas e das questões sociais que estão na própria base da estrutura que organiza a sociedade (Ferrete, 2018; Bodart, 2022).

A formação empreendedora, nesse sentido é moldada para atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é individualizada, muitas das vezes ignorando as desigualdades estruturais que afetam os jovens (Bodart, 2023; Hill, 2023).

Como professor de sociologia, formado em Ciências Sociais, ao assumir o componente PV, busquei adequar os conteúdos para um debate mais profundo sobre empreendedorismo, aproximando o tema à realidade dos alunos e das questões que envolvem a própria estrutura da sociedade. Dessa maneira, ao trabalhar o empreendedorismo, levei aos estudantes discussões sociológicas que conectam o empreendedorismo aos seus objetivos sociais, abordando não apenas a criação de negócios, mas também o papel social e as responsabilidades envolvidas no mundo do trabalho e da vida adulta.

Na minha atuação, busquei driblar as perspectivas do neoliberalismo na educação, que tendem a moldar o empreendedorismo apenas como ferramenta de autossuficiência individual e adaptação ao mercado, uma vez que, o PV, da maneira que é estruturado, reforça as ideias do neoliberalismo, e por isso, não reflete os sonhos, aspirações e a realidade dos estudantes, tornando um desafio que exige maior personalização, sensibilidade e crítica do professor que está à frente desse componente aproximar as discussões para as demandas de cada estudante.

Com isso em mente, trabalhei o PV e a temática do empreendedorismo de maneira crítica, incentivando os alunos a pensar não apenas em termos de sucesso financeiro ou profissional, mas em suas responsabilidades sociais; buscando o desenvolvimento de suas habilidades e criatividade. Através da criação de jogos educativos, procurei proporcionar experiências desafiadoras que ajudassem os estudantes a desenvolver responsabilidades sociais e de atuação profissional, além de aprender a lidar com as adversidades do mercado de trabalho. Assim, trabalhei temas básicos, como: autoconhecimento, família, lazer, mundo trabalho e profissões. Ao trabalhar tais questões, busquei proporcionar uma formação mais ampla e conectada à realidade, estimulando os alunos a refletir sobre suas trajetórias e sonhos dentro do contexto social mais completo.

O desenvolvimento dos jogos educativos seguiu uma metodologia prática e participativa, com o intuito de envolver os alunos nas discussões sociológicas e nos desafios do empreendedorismo. O processo iniciou com a apresentação de alguns jogos em sala de aula, como o Uno e outros jogos de tabuleiro. Essa primeira etapa teve como objetivo familiarizar os estudantes com as dinâmicas e estruturas de diferentes jogos, além de estimular a criatividade e fornecer exemplos concretos para suas criações.

Em seguida, foi apresentada a proposta: criação de jogos educativos com os temas já trabalhados na sociologia. Os temas escolhidos foram: profissões, família, lazer, meio ambiente, trabalho e cidadania, que possibilitaram aos alunos refletirem questões sociais significativas de maneira lúdica e criativa. Para facilitar o desenvolvimento da atividade, foram formadas cinco equipes no primeiro ano, turma composta de 25 alunos; e no segundo ano, foram formadas 6 equipes, numa turma formada de 27 alunos. A formação das equipes ocorreu com base nas afinidades, o que possibilitou melhor colaboração e engajamento de todos.

No primeiro momento do projeto, cada equipe apresentou o nome da empresa que criaram para representar os jogos, com identidade e propostas. Posteriormente, as equipes desenvolveram os protótipos dos jogos e apresentaram para a turma. Como parte das apresentações, os alunos foram incentivados a criar uma página no *Instagram*, onde puderam divulgar o progresso de suas criações, bem como os objetivos de suas empresas e funções de cada participante das equipes. Essa etapa proporcionou aos



alunos a oportunidade de trabalhar sua presença digital, aprendendo a promover seus produtos e interagir com o público de maneira empreendedora e estratégica.

Os resultados dessa proposta de criação de jogos educativos revelaram um impacto positivo no engajamento e na participação dos alunos, especialmente no que se refere ao componente PV. A introdução de uma abordagem prática e criativa permitiu que os estudantes se envolvessem de maneira dinâmica e ativa, superando os desafios iniciais de desinteresse que muitas das vezes vivenciam nas atividades tradicionais. O formato do projeto, centrado na criação de jogos e simulação de empresas, conseguiu capturar o interesse dos alunos, que passaram a ver o componente como algo mais próximo de suas realidades e aspirações.

Em suma, a proposta conseguiu transformar o Projeto de Vida em uma experiência concreta e significativa para os alunos, ampliando suas perspectivas sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Ao engajá-los de maneira dinâmica e interativa, o projeto promoveu a aproximação entre a teoria e a prática, incentivando o desenvolvimento de responsabilidade, autonomia, e criatividade, aspectos essenciais para sua formação e atuação na sociedade.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida, Empreendedorismo, Jogos Educativos.

## Referências

BODART, C. N. Motivos para revogar a Reforma do Ensino Médio. Blog Café com Sociologia, abr. 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/10-motivos-para-revogar-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 1 set. 2024.

BODART, C. N. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. Blog Café com Sociologia, jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 1 set. 2024.

FERRETTI, J. C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Revista Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018. Acesso em: 20 jan. 2024.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 24–59, 2003.

**Construção de estratégias de ensino-aprendizagem em Sociologia nos processos inclusivos de estudantes PCDs na rede municipal de São Leopoldo/RS***Eduarda Bonora Kern<sup>5</sup>*

A inserção da Sociologia na Educação Básica vem continuamente apresentando desafios, conforme as transformações da realidade social e escolar que vivemos, em conjunto com as demandas do tempo presente. Nesse sentido, podemos destacar as transformações curriculares do contexto do Novo Ensino Médio (NEM), as exigências legais de caráter menos instrucional presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Oliveira e Esteves, 2022), os efeitos na escolarização do ensino remoto - consequência da pandemia nas escolas - e as consequências que a crise climática produz nas comunidades escolares.

Na medida em que a docência da Sociologia se insere em contextos diversos, sendo essa heterogeneidade característica dessa área de atuação e pesquisa (Oliveira, 2023), é possível encontrar novas especificidades, dentro de um contexto que já é diferenciado. A inserção da Sociologia no Ensino Fundamental está nesse conjunto de experiências descentralizadas de algumas redes e instituições de ensino que adotam a disciplina em suas matrizes curriculares, como nas cidades de Alfenas/MG, Sobral/CE, Colégio Pedro II/RJ e São Leopoldo/RS (Kern, Caprara e Barros, 2023).

A experiência que a rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS possui com o Ensino Fundamental apresenta a realidade da inclusão dos estudantes PCDs de uma forma diferente daquela do Ensino Médio, tendo em vista que, nessa etapa, muitos estudantes desistem da sequência dos estudos. Os dados do Censo Escolar 2023 (Agência Brasil, 2024) indicam que é na conclusão da Educação Básica que ocorre a maior taxa de evasão do nosso sistema educacional. Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir o ensino de Sociologia para esse público, buscando relações com a teoria sociológica de François Dubet (1994), enfatizando a sua “Sociologia da Experiência”.

Essa realidade está presente na trajetória dos estudantes PCDs: “Das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das

---

<sup>5</sup> Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS e Mestre em Ciências Sociais (UNISINOS).

matrículas. (...) e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes” (INEP, 2024). Sendo assim, é no Ensino Fundamental que existe uma demanda maior de atendimento aos estudantes PCDs, com uma maior participação das famílias na vida estudantil dos matriculados. No caso de São Leopoldo/RS, existe uma estrutura específica nas escolas para o atendimento desse público, contando com profissionais formados em Educação Especial, e também com sala de recursos e estagiários de Licenciatura no acompanhamento aos estudantes de inclusão.

Esse ambiente produz uma demanda constante de flexibilização e adaptação curricular de todas as disciplinas dos Anos Finais, ou seja, um estímulo aos docentes a produzirem estratégias pedagógicas ainda mais tangíveis e reduzidas às características dos estudantes de inclusão. A análise dos planos de aula adaptados demonstra que a utilização de exercícios objetivos, que não demandam a habilidade da escrita e podem ser lido em voz alta por terceiros (familiar ou estagiário); recursos que utilizam as linguagens artísticas como desenhar e colorir; ou ainda que se utilizam de recursos da alfabetização com palavras-chaves dos conteúdos da disciplina (escrever palavras, separação de sílaba, completar palavras...), são algumas opções que podem iniciar a apresentação e compreensão dos conteúdos de Sociologia para esse público.

O estudante de inclusão é a pessoa com deficiência que está matriculada nas instituições de ensino que possuem “impedimento de médio ou longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015). Em São Leopoldo/RS, realidade em que analisamos a experiência do Ensino de Sociologia na especificidade de ensinar a disciplina no Ensino Fundamental e para estudantes em processo de inclusão, as deficiências comumente atendidas são: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual.

Para cada uma dessas questões e para cada trajetória estudantil é necessária uma “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas” (Brasil, 2011), o que é traduzido no cotidiano escolar com a construção das Adaptações Curriculares Individuais (ACI) e planos de aulas adaptados: “É necessário considerar as especificidades dos estudantes da Educação Especial e garantir a flexibilização e a adaptação curricular como recurso para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2022, p. 63).

A análise desses instrumentos é a base para desenvolver as investigações sobre as condições de desenvolvimento de alfabetização sociológica (Parmigiani e Dombrowsk, 2013) para esse público de estudantes. Analisando a produção do planejamento de aula e a elaboração de materiais didáticos para as características dos estudantes de inclusão, destacam-se pontos como a ausência da consolidação do processo de alfabetização, dificuldades na socialização, necessidade de apoio pedagógico e falta da elaboração da fala.

Esse trabalho docente de construção de novos recursos didáticos, a partir de tantas especificidades, exige uma postura criativa para ressignificar os objetos de conhecimento da Sociologia Escolar. O exercício de construção ativa por parte dos indivíduos dos significados de sua ação pode ser interpretado através da compreensão da “Sociologia da Experiência”, de François Dubet (1994): “Uma sociologia da experiência incita a que se considere o indivíduo como um <intelectual>, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo”. (Dubet, 1994, p. 107).

Nessa perspectiva, o professor que não é mero reprodutor dos conhecimentos acadêmicos, das transposições realizadas nas legislações curriculares, das elaborações dos livros didáticos ou até mesmo aquele que aplica materiais produzidos por terceiros, é um educador que produz sentido dentro dos sistemas que está inserido e está empenhado em elaborar sentido e coerência dentro do contexto em que vive. O educador é entendido como um sujeito social que não apenas exerce e expressa as expectativas da docência da instituição escolar moderna, mas que está em tensão com essas estruturas, a fim de escolher e elaborar os significados da sua existência.

Por isso, a conceituação de experiência social, a partir da teoria sociológica de François Dubet, contribui para analisar esse exercício de significação da aprendizagem da Sociologia no contexto do Ensino Fundamental para os estudantes de inclusão, através das trocas realizadas entre alunos, professores, família, estagiários, direções de escola e secretaria de educação. É uma realidade em construção em que o compartilhamento dessas práticas pode contribuir para novas elaborações, olhares e debates sobre o próprio Ensino de Sociologia e como desenvolver o raciocínio sociológico em contextos diferenciados.



**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Ensino Fundamental, Inclusão, Materiais didáticos, Sociologia da Experiência.

### Referências

AGÊNCIA BRASIL. Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica. *Agência Brasil*, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

INEP. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 26 ago. 2024.

KERN, E. B.; CAPRARA, B. M.; BARROS, R. D. Construindo mediação didática no ensino fundamental: uma análise de atividades de Sociologia de 6º a 9º ano. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 8., 2023, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Editora Realize, 2023. Disponível em: [https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV1\\_86\\_MD1\\_ID80\\_TB195\\_05062023211923.pdf](https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV1_86_MD1_ID80_TB195_05062023211923.pdf). Acesso em: 29 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – CABECS*, v. 7, n. 1, p. 78–101, 2023.

OLIVEIRA, R. R. A. de; ESTEVES, T. de J. Formação de professores para as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Sociologia. In: GOMES, E.; DURÃES, B.; SÁ, T. (org.). *Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil*. Alfenas: UNIFAL-MG, 2022. p. 239–252.

PARMIGIANI, J.; DOMBROWSKI, O. O alfabetismo sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de Sociologia. *Tempo da Ciência*, v. 20, n. 40, 2013.

**Cinema e Sociologia:** explorando a aprendizagem através do audiovisual*Hebert Pimenta Chemicatti<sup>6</sup>**Micael Rodrigues Barbosa<sup>7</sup>**Rubia Padilha Lima<sup>8</sup>*

Ao propor o Projeto de Extensão “Usos do cinema no ensino de sociologia” à Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), a ideia era integrar o cinema e o aprendizado como formas de capital cultural para os alunos de escolas públicas em Belo Horizonte. Inicialmente, uma das atividades propostas foi realizar um diagnóstico com os estudantes para conhecer melhor seus gostos cinematográficos e as suas percepções sobre o ensino de Sociologia por meio de filmes.

Ao analisarmos o público do ensino médio brasileiro, percebemos diversas desigualdades no processo de ensino, considerando especialmente a origem dos alunos e a modalidade de ensino (rede público ou privada). Muitos discentes abandonam o ensino regular devido a outras necessidades, como a inserção no mercado de trabalho. Essa discussão revela outra particularidade da desigualdade educacional: a disparidade na qualidade entre escolas públicas e privadas. A qualidade não se refere apenas ao ensino-aprendizagem, mas aos objetivos conflitantes entre alunos de diferentes classes sociais.

De acordo com Firmino (2022), os estudantes da rede pública muitas vezes frequentam a escola preocupados com questões básicas, como ter uma refeição ao dia e conciliar trabalho e estudo. Enquanto isso, nos colégios privados, a preocupação é ingressar em boas universidades, o que exige dos estudantes um estudo diferenciado. Apesar das diferenças nos objetivos de construção cidadania, no entanto, pouco se discute sobre as dificuldades de acesso efetivo ao conhecimento.

---

<sup>6</sup> Graduando em Ciências Sociais - PUC MINAS.

<sup>7</sup> Graduando em Ciências Sociais - PUC MINAS.

<sup>8</sup> Graduanda em Ciências Sociais - PUC MINAS.

O objetivo deste trabalho foi conhecer o perfil dos estudantes e seus gostos em relação aos filmes, além de outros aspectos que pudessem contribuir para alinhar conhecimento e aprendizagem em Sociologia.

A metodologia envolveu a aplicação de um questionário para estudantes do Ensino Médio e da EJA, totalizando 36 respondentes, para compreendermos suas práticas culturais e preferências cinematográficas, além das formas de acesso aos filmes. O questionário incluiu perguntas sobre os filmes que a assistiam, as plataformas utilizadas, a frequência com que vão ao cinema, as reflexões extraídas dos filmes e a relevância do uso do cinema no aprendizado.

As escolas são reconhecidamente locais de construção do saber, socialização e sociabilidade entre os indivíduos. Promover a convivência diária e tratar o entretenimento não apenas como mera diversão, no entanto, como potencialidade de ensino, torna-se meio de diminuir as desigualdades entre escolas públicas e particulares. Arruda (2013) destaca o lazer e o entretenimento como elementos populares do nosso dia a dia – como formas de construção cultural no processo educativo.

Os resultados mostraram que, entre os alunos participantes, 50% são do sexo masculino, 44% do sexo feminino e 6% preferiram não responder. Em relação à idade, 38,9% têm 18 anos, 27,8% têm mais de 18 anos, 16,7% têm 17 anos e 16,7% têm 16 anos. A maioria dos alunos reside no bairro Serra (55,6%), enquanto 27,8% moram no bairro São Lucas e 16,7% em outros bairros de Belo Horizonte.

Quanto à frequência ao cinema, 47,2% dos estudantes entrevistados responderam que foram até 3 vezes ao cinema, e 19,4% disseram que foram até 6 vezes. 5,6% dos alunos disseram frequentar o cinema até 9 vezes. Além disso, 16,7% dos entrevistados relataram frequentar o cinema com certa regularidade, classificando-se como aqueles que vão 10 vezes ou mais. No entanto, evidenciando as desigualdades de acesso, 11,1% dos entrevistados relataram nunca ter frequentado o cinema.

Em relação às preferências cinematográficas dos estudantes, observamos que 24,5% escolheram o gênero ação como favorito. A comédia foi a preferência de 18,6% dos alunos. Drama e filmes de super-heróis apareceram como preferências para 9,8% dos alunos cada. Documentários foram apontados como o gênero favorito por 6,9% dos entrevistados. Já os filmes de ficção científica representaram 14,7% das

preferências, enquanto os filmes de romance contaram com 12,7% de preferência entre os estudantes. Apenas 2,9% disseram preferir o gênero terror.

Quanto às contribuições do cinema para o entendimento da Sociologia, 16,7% dos alunos responderam que o cinema proporciona expansão cultural, enquanto 11,1% afirmaram que o cinema traz um maior entendimento social. No entanto, 72,2% dos alunos não souberam responder a essa pergunta, possivelmente evidenciando uma dificuldade em analisar filmes a partir de uma perspectiva sociológica.

Nas análises de filmes que trouxeram reflexões sociais, 5,6% dos alunos mencionaram a questão racial, enquanto 2,8% destacaram a questão das classes sociais. No entanto, 91,7% dos alunos não souberam responder. Alguns filmes mencionados que ajudaram a trazer essas reflexões foram “O Menino do Pijama Listrado”, “Tropa de Elite” e “O Menino que Descobriu o Vento”, cada um mencionado por 8,33% dos alunos. Outros filmes citados foram “Vidas Secas”, “Uma Vida com Propósito”, “Que Horas Ela Volta?”, “O Mito”, “O Astronauta”, “Minha Mãe é uma Peça”, “Liberdade e Preconceito”, “À Procura da Felicidade” e “À Espera de um Milagre”, cada um mencionado por 2,78% dos alunos. No entanto, 50% dos alunos não souberam citar um filme que trouxesse reflexões sobre questões sociais, o que pode indicar uma lacuna no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de filmes. Autores como Paulo Freire nos ajudam a compreender essa dificuldade. Freire (1978) enfatiza a importância de uma educação problematizadora que, por sua vez, incentiva os estudantes a relacionarem suas experiências com o conteúdo estudado. A ausência dessa “consciência crítica” dos alunos indica uma educação que prioriza a memorização de conteúdos em detrimento à reflexão crítica. Segundo o autor, “É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora” (Freire, 1978, p. 40).

Como ressalta Martins (2021), a tarefa pedagógica seria retirar o aluno de sua passividade em que absorve o filme na lógica do mercado e torná-lo um espectador crítico, sendo capaz de questionar e analisar as ‘mensagens’ presentes nas obras audiovisuais. Neste sentido, o cinema torna-se um meio para o processo educacional, por ir além do entretenimento, proporcionando reflexões mais relevantes – tanto para temas culturais e sociais quanto políticos. Ao desenvolver uma leitura crítica dos filmes, o estudante passa a identificar as ideologias subjacentes e a construção de



narrativas, deixando de ser um mero receptor de informações para tornar-se agente ativo no processo de aprendizagem.

De acordo com Fabris (2008), a pesquisa é uma ferramenta política que deve ser utilizada de uma maneira que contribua com o entendimento dos problemas educacionais do país. Neste sentido, dados como estes nos ajudam a analisar o contexto social em que os alunos estão situados, suas preferências e dificuldades, fazendo com que o diagnóstico seja uma importante ferramenta de compreensão social.

A utilização de recursos audiovisuais, como o cinema, mostra-se uma ferramenta eficiente no ensino de Sociologia, especialmente no contexto do Ensino Médio. Ferri Rachetti e Santana (2018) destacam que o cinema atua como facilitador no processo de compreensão de conceitos sociológicos, oferecendo aos discentes uma abordagem que se aproxime para interpretar as dinâmicas sociais. A aproximação entre o cinema e a Sociologia propicia não só o entendimento teórico, como também fomenta o desenvolvimento de pensamento crítico dos estudantes. Este recurso estimula, portanto, um processo de ensino-aprendizagem mais engajado e, sobretudo, potencializa a formação de alunos conscientes sobre a importância do cinema como arte e a educação.

**Palavras-chave:** cinema; ensino de sociologia; ensino-aprendizagem

## Referências

FABRIS, E. H. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. Educação & Realidade, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/i/article/view/6690>. Acesso em: 15 set. 2024.

FERRI RACHETTI, L. G.; SANTANA, G. *Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio*. Revista Cronos, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 32–44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13724>. Acesso em: 15 set. 2024.

MARTINS, A. L. L. “Ver não basta”: *Sociologia, cinema e ensino, o que se apresenta?*. Estudos de Sociologia, Recife, v. 2, 27. ed., 2021.

PIMENTEL, M. A. M. *A pedagogia do oprimido: uma proposta pedagógica atual? Ou utopia do passado? A educação como prática da liberdade*. [S. l.: s. n.], [s. d.].

PIRES, M. C. F.; SILVA, S. L. P. da. *O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 607–616, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

**Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais:**  
entre a realidade e as possibilidades do componente curricular.*Izabella Barcellos Faria<sup>9</sup>*

A inadequação da estrutura do ensino médio para alunos, gestores e professores não é algo novo e, possivelmente por essa razão, repensá-lo tem sido um desafio para a educação brasileira desde a redemocratização. O histórico de reformas do ensino médio evidencia a insatisfação com os modelos anteriores e como esses se posicionaram diante dos alunos e das incertezas do futuro. Nesse contexto, esta pesquisa busca compreender não apenas a Reforma do Ensino Médio de 2017, mas principalmente o papel do componente curricular Projeto de Vida nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Juiz de Fora/MG.

O processo da Reforma do Ensino Médio teve sua origem muito antes do ano em que se tornou oficialmente lei. Em 2016, após os eventos que culminaram na destituição da presidenta Dilma Rousseff e na subsequente ascensão do presidente interino Michel Temer, foi elaborada, votada e promulgada a Medida Provisória 746/16, desencadeando uma série de debates e transformações significativas no cenário educacional brasileiro. Aprovada posteriormente como Lei 13.415/17, essa reforma trouxe mudanças substanciais no currículo do Ensino Médio, introduzindo maior flexibilidade e ênfase na formação profissional. Portanto, a trajetória desse processo revela que as bases da Reforma do Ensino Médio foram estabelecidas em um momento crucial da política nacional, refletindo e respondendo às transformações e instabilidades políticas da época. (Silva, 2018).

Apesar das inúmeras críticas e da resistência expressa por profissionais da educação, pesquisadores e estudantes, a medida persistiu. Em meio às manifestações de rua, ocupações nas escolas, paralisações e cartas de repúdio, o que inicialmente seria apenas uma Medida Provisória acabou por alterar o rumo do que viria a ser, nos próximos anos, o ensino médio. Mesmo havendo notáveis modificações entre o texto da Medida Provisória 746/16 e sua subsequente consolidação na Lei 13.415/17, é perceptível que

---

<sup>9</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

determinados aspectos permaneceram inalterados, seja em relação aos delineamentos de 1971, 1990 ou 2016. (Lopes, 2019; Silva, 2018).

Dentro dessa perspectiva, é fundamental considerar que, além do cenário político brasileiro que envolveu a Reforma do Ensino Médio, a criação da Base Nacional Comum Curricular foi permeada por uma complexa teia de tensões, conflitos e concessões entre os diversos grupos envolvidos no processo educacional. (Corti, 2019) A promulgação da Lei 13.415/17 e a implementação da BNCC trouxeram consigo diretrizes e regulamentações que revelam uma tendência de transferência de responsabilidade do Estado para a esfera escolar em relação às questões cruciais da educação.

Essa abordagem, ao culpabilizar a escola pelos possíveis problemas, coloca uma carga significativa sobre os professores e os próprios alunos (Silveira et al, 2021). O resultado é uma dinâmica complexa em que as demandas e desafios do sistema educacional brasileiro são distribuídos de maneira desigual, muitas vezes gerando implicações profundas no ambiente escolar e na qualidade do ensino oferecido.

Assim, os desafios enfrentados na modalidade de ensino EJA referem-se não apenas aos problemas estruturais associados à implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como infraestrutura deficiente, falta de corpo docente qualificado e escassez de conteúdos direcionados às especificidades desse público, mas também ao perfil dos estudantes que agora ocupam as salas de aula.

Inicialmente, é relevante destacar que a concepção dos itinerários formativos no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM) visava, primordialmente, alinhar-se às escolhas profissionais ou acadêmicas dos estudantes. Ao serem idealizados, estes foram considerados pelos criadores do novo currículo como uma resposta eficaz para lidar com as insatisfações percebidas na comunidade escolar. No entanto, ao verificar a implementação desses itinerários, entende-se que a realização dessa expectativa não ocorreu conforme o planejado, podendo ser percebida uma discrepância entre a concepção teórica e a realidade prática durante a implementação (Cássio; Goulart, 2022).

Diante desse cenário, surgem diversos questionamentos acerca do que exatamente constitui um Projeto de Vida e como abordá-lo de maneira eficaz em sala de aula. Considerando a diversidade regional, econômica, social e cultural dos estudantes, a transformação desse conceito em um componente curricular se

apresenta como um desafio. Além disso, a capacitação adequada dos professores para acolher e orientar os alunos em seus projetos de vida é uma questão crucial. A base teórico-metodológica que sustenta essa abordagem também permanece como um ponto em aberto, sendo estas algumas das lacunas ainda presentes na literatura sobre currículo, especialmente no contexto do novo ensino médio.

Dessa maneira, o conceito de tempo, dividido em presente, passado e futuro, é enfatizado como central na experiência dos estudantes da EJA, influenciando a construção de seus Projetos de Vida e suas percepções sobre a escola e o Novo Ensino Médio. A reflexão se desenvolve por meio da relação entre a prática de campo e a literatura, destacando as aulas de Projeto de Vida e as trajetórias dos estudantes.

O tempo, como entidade abstrata e intangível, tem sido fundamental para a organização da vida humana, moldando ritmos e atividades ao longo da história. A busca por compreender seu significado reflete a complexidade e a influência do tempo na experiência e trajetória da humanidade. Nesse sentido, compreender as trajetórias de vida desses alunos torna-se peça chave no desenvolvimento e entendimento do que é Projeto de Vida no olhar desses estudantes.

As trajetórias de vida singulares dos jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demandam uma concepção de Projetos de Vida não linear, conforme Pais (2001), evidenciando a necessidade de adaptação curricular às suas realidades. A vivência fora da escola é central na formação de suas identidades, enquanto a escola surge como oportunidade de mobilidade social, impactando dimensões econômicas e sociais. Nesse contexto, os professores de Projeto de Vida enfrentam o desafio de equilibrar o uso de materiais didáticos padronizados com as demandas profissionais dos alunos, exigindo uma abordagem flexível e contextualizada.

Este trabalho buscou compreender não apenas o Novo Ensino Médio sob a perspectiva estrutural, mas também as realidades dos alunos, com ênfase no componente curricular de Projeto de Vida. Nesse contexto, é pertinente retomar as reflexões do teórico Michael Apple (2006), que salienta que as escolas desempenham não apenas o papel de formar indivíduos, mas também de produzir conhecimento. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas instituições estão



contribuindo para a formação de jovens e adultos que, em busca de sobrevivência dentro do sistema, retornam à escola com o intuito de conquistar seus diplomas.

O desenvolvimento do componente "Projeto de Vida" busca constantemente reconhecer a diversidade e particularidades dos jovens e adultos na sala de aula, com as aulas focando em aspectos culturais e a temporalização sendo fundamental no planejamento pedagógico. No contexto da Reforma do Ensino Médio, surge uma tensão entre promover a autonomia dos alunos e o risco de homogeneizar suas experiências e trajetórias. Os documentos oficiais, ao proporem projetos de futuro, parecem desconectados da realidade escolar e das complexidades sociais, refletindo mais as expectativas dos idealizadores do que as necessidades dos próprios estudantes.

Nesse sentido, o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a mera execução de atividades em sala de aula, demandando uma compreensão profunda das diversidades que permeiam esse contexto. Devido a isso, abordo a questão do Projeto de Vida sob uma perspectiva cultural, reconhecendo que tanto a elaboração das aulas pelos professores quanto a construção do futuro pelos alunos são intrinsecamente influenciadas por questões culturais. A inclusão do conceito de diversidade neste contexto representa a compreensão de que as diferenças individuais na população não são suficientes para guiar a criação de políticas ou projetos que atendam de maneira adequada às suas necessidades e particularidades. Isso requer uma consideração mais ampla das diferentes significações atribuídas à vida dentro de um sistema.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida, Educação de Jovens e Adultos, Reforma do Ensino Médio

## Referências

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. Cap. 3, p. 71–106.

CÁSSIO, F.; GOURLART, D. C. *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, mai./ago. 2022.

CORTI, A. P. *Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

LOPES, A. C. *Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis*. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 59–75, 5 ago. 2019.

SILVA, M. R. da. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. Educação em Revista, [S. l.], v. 34, p. 1–15, 22 out. 2018.

SILVEIRA, É. S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, F. L. B. de. *Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562–1585, 2021.

PAIS, M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2001.

**Projeto de Vida na BNCC: tentativas de uma representação plena do sujeito e do futuro***Juliana Dias Lima<sup>10</sup>*

Este texto reúne resultados provisórios de uma pesquisa mais ampla que tem sido desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS-UERJ), sob orientação do professor Dr. Hugo Heleno Camilo Costa e é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mobilizada pelas escolhas de produções acadêmicas que temos abordado em nosso grupo, sustentando-nos em aportes teóricos pós-estruturalistas e pós-fundacionistas, busco problematizar a tentativa de uma representação plena do sujeito e do futuro mediante propostas de currículo. O estudo alinha-se à Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e para o desenvolvimento desta reflexão invisto nas concepções de “projeto de vida” mobilizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela obra de William Damon, frequentemente utilizado como referência em trabalhos que versam sobre os temas de projetos vitais e juventude. A título de exemplo há as produções **Projeto de Vida: afinal de que estamos falando?** (2024), dos autores Édison Flávio Fernandes e Alice Casimiro Lopes, e **A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida** (2022), dos autores Elizabeth Fernandes de Macedo e Marlon Silveira da Silva. Com esta escrita, proponho contribuir com reflexões ao tensionar as tentativas de fixação de ideias como certeza(s), progresso, essência, entre outros.

Para situar o/a leitor/a, este trabalho opera por meio da perspectiva discursiva, assinalando implicações existentes nas tentativas de fixações de uma totalidade última por via do pensamento moderno. Por considerar a impossibilidade de uma determinação em última instância, a teoria do discurso assume posição de caráter precário e relacional (Laclau; Mouffe, 2015). Deste modo, defendemos que projetos que envolvem formações em âmbitos distintos são conduzidos pela impossibilidade

---

<sup>10</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: juuliana\_dl@hotmail.com.

de plenitude, a impossibilidade de definir identidades plenas, por meio de previsões ou cálculos sobre a formação (Lopes; Borges, 2015). Isso, pois estes projetos se dão constantemente por relações, definições e ações contextuais.

Levando em consideração a relevância atribuída à BNCC na dinamização do Novo Ensino Médio (NEM), tida como estímulo para alcançar ideais demarcados através de aprendizagens essenciais junto às demandas dos sujeitos a serem formados, focalizo os sentidos conferidos ao componente curricular Projeto de Vida. Mobilizado pelas noções de **flexibilização** e **protagonismo juvenil**, a busca por “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (Brasil, 2018, p. 463) ganha destaque no documento.

Outro destaque é a consideração de que o Projeto de Vida deve ser assumido como o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472). Para tal, o documento de base nacional o projeta como passível de auxiliar os estudantes em suas buscas e redefinições de projetos de vida ao longo de suas trajetórias, por meio da construção e desenvolvimento de identidade(s) (Brasil, 2018). Além disso, busca viabilizar que os projetos vitais sejam construídos a partir de “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463).

Do mesmo modo, os sentidos atribuídos ao termo “projeto de vida”, no livro **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes?** (2009), do escritor William Damon, perpassam as noções de autoconfiança, otimismo, persistência, dever cívico e espírito empreendedor. De acordo com a concepção do autor, estas características levariam os jovens a aspiração de um “projeto vital nobre” (Damon, 2009).

A partir dos aportes teóricos aqui mencionados, compreendo que nas duas concepções apresentadas as ideias de sujeito(s) e futuro são representadas como significações *a priori*, identidades em si, pensadas como positividade (Pereira; Reis, 2022). Há em ambos a expectativa de garantias (pré)determinadas, como se houvesse a possibilidade de um “certo domínio com vistas a (pré)definir causas e efeitos” (Lopes; Borges, 2015, p. 488).

O que destaco, em concordância com os teóricos aqui assumidos, é que políticas, projetos e/ou propostas com pretensões de definições fixas caracterizam-se



por sua incompletude, na medida que não há uma determinação última ou verdade válida para *toda a sociedade* (Laclau; Mouffe, 2015). Do mesmo modo, não há garantias na categorização do sujeito ou do futuro, pois não se pode prescindir de formas de sobredeterminação de algumas posições sobre outras (Laclau; Mouffe, 2015). Traçado esse breve panorama, quero propor continuidade ao debate que envolve um componente curricular denominado Projeto de Vida voltado a uma perspectiva de “planejar” um futuro incerto.

**Palavras-chave:** Teoria do Discurso; Projeto de Vida; Currículo; Sujeito; Futuro.

### Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, A. C.; BORGES, V. *Formação docente, um projeto impossível*. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 486–507, jul. 2015.

PEREIRA, T. V.; REIS, M. S. A. do A. *Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos*. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e85861, 2022.

**Oficinas temáticas em escola pública: a extensão**

universitária em ação na ECIT Daura Santiago Rangel em João Pessoa/PB

*Willka Vitória Soares Araújo<sup>11</sup>*

*João Pedro Pereira de Sousa<sup>12</sup>*

*Jorge Nascimento Trindade<sup>13</sup>*

*Thalissa Batista de Melo<sup>14</sup>*

*Geovânia da Silva Toscano<sup>15</sup>*

A extensão universitária se apresenta como um pilar fundamental na formação no ensino superior, promovendo a integração entre a universidade e a sociedade. Nas práticas extensionistas a comunicação e a linguagem utilizadas devem estar alinhadas à realidade do sujeito, construído socialmente e historicamente. A prática extensionista neste trabalho, envolve jovens de escolas públicas os quais, muitas vezes, não conhecem a universidade pública e, do lado dos jovens universitários, esses têm a possibilidade de experienciar a sua formação pelo caminho da extensão.

Nesta comunicação apresentamos experiência formativa dos jovens estudantes do curso de Ciências Sociais, integrantes da equipe do projeto de extensão “Juventude, Escola e Universidade: Passarela Cidadã, institucionalizado na UFPB, durante a organização de oficinas temáticas voltadas para jovens da ECIT Daura Santiago Rangel. Na ECIT Daura Santiago Rangel, localizada no bairro do José Américo em João

Pessoa/PB, atuamos com o projeto de extensão “Passarela Cidadã” entre agosto de 2023 e julho de 2024, com as atividades metodologicamente articuladas nos seguintes módulos: o primeiro, “Atravessando os Muros da Universidade”, apresentamos o projeto à equipe escolar; buscamos envolver os jovens escolares nas atividades do projeto; a formação da equipe e a organização de uma visita na UFPB; no segundo módulo, denominado “Desvendando os Potenciais Formativos com os Jovens”, aplicamos questionário para traçar o perfil socioeconômico, cultural e político dos participantes;

<sup>11</sup> Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) / UFPB - Bolsista Titular

<sup>12</sup> Graduando em Ciências Sociais (Bacharelado) / UFPB - Bolsista Voluntário

<sup>13</sup> Graduando em Ciências Sociais (Bacharelado) / UFPB - Bolsista Voluntário

<sup>14</sup> Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) / UFPB - Bolsista Voluntária

<sup>15</sup> Profa. Doutora do Departamento de Ciências Sociais/ UFPB - Coordenadora do Projeto

identificamos seus interesses temáticos, para em seguida, estabelecer a relação com o Estatuto da Juventude Nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.

As oficinas temáticas que aqui serão apresentadas foram desenvolvidas no terceiro módulo do projeto denominado: “Religando os Saberes”, guiado principalmente, pelos conceitos teóricos e metodológicos de Paulo Freire (2015), que também perpassa todas as demais ações do projeto. Freire (2015) defende que a aprendizagem deve ocorrer de forma horizontal, em vez de vertical. O referido autor aponta que a comunicação rege as relações humanas, e o saber extensionista deve assumir papel de transformação e humanização.

Os encontros de formação dos jovens estudantes de Ciências Sociais para a organização das oficinas temáticas foram realizados em reuniões presenciais na UFPB, com debates dos textos utilizados como referencial e a apresentação da oficina em grupo para a discussão e aprimoramentos.

A partir do levantamento dos interesses temáticos a equipe de quatro bolsistas, sendo um titular (com bolsa), duas voluntárias e um voluntário, passaram a pesquisar e organizar as oficinas temáticas. Os temas foram os seguintes: família; a relação entre música e relações étnico raciais; bolhas e identidades sociais. Visando alcançar os objetivos pretendidos, contamos com a parceria do professor de História da escola que fez a ponte para a atuação do projeto junto aos jovens do terceiro ano do ensino médio e para definir uma data dentro do planejamento escolar.

A primeira oficina foi realizada no dia 7 de maio de 2024 por uma bolsista da Licenciatura em Ciências Sociais. Durante os acompanhamentos das aulas na escola os alunos foram sondados a respeito das perspectivas e visões dos alunos sobre o conceito de “Família”. Diante das respostas a oficina foi construída e discutiu a etimologia da palavra, a contextualização histórica e as novas configurações familiares, tendo como base novelas e séries.

Com fundamento teórico no diálogo com Gomes (2008), a respeito do conceito sociológico de “família”, identificamos a origem da palavra *famulus* e exemplos de famílias patriarcais. No caso brasileiro, o autor aborda como a estrutura patriarcal influenciou outros grupos familiares, consolidando um poder machista que levou à violência doméstica contra mulheres, cometida por maridos ou pais. Outra leitura

incorporada foi a respeito da “Adolescência, família e escolhas” (ALMEIDA. PINHO, 2008), visto que as autoras abordam como os jovens buscam o apoio familiar na hora de escolha das profissões.

Com relação ao debate sobre as novas configurações familiares, a proposta foi, através das novelas “Cordel Encantado” (2011), “A Vida da Gente” (2011) e das séries “This is Us” (2016) e TV “Modern Family” (2009) utilizar as determinadas mídias sociais como exemplo para se pensar como a família segue um papel plural e vasto na sociedade.

A segunda oficina, desenvolvida por uma bolsista voluntária da Licenciatura em Ciências Sociais e um bolsista voluntário do mesmo curso, do Bacharelado, foi realizada no dia 4 de junho de 2024. A proposta foi construída através da música “Voz Ativa” dos Racionais MC's, do álbum “Escolha o Seu Caminho” (1993). Com esta música buscamos estimular os jovens da escola a refletirem sobre as relações étnico-raciais e o poder das artes nessa discussão. Como destaca hooks (2013), as palavras são expressões de poder com raízes e memória. Portanto, compreender o que é comunicado pela música surge como uma forma de entender a identidade do artista e sua ação de resistência e denúncia no mundo que aí está.

Mills (1959), ao desenvolver conceito de imaginação sociológica, articula com os conceitos de história e biografia. Esta perspectiva teórica corroborou na reflexão e diálogo entre os jovens universitários e os jovens escolares, a respeito de como eles podem compreender o processo histórico narrado na música, estabelecendo relação com a sua própria trajetória de vida, enxergando-se como sujeitos sociais.

A terceira e última oficina foi desenvolvida pelo bolsista titular no dia 1 de agosto de 2024 e marcou a última oficina da quinta edição (2023-2024) do projeto. A oficina intitulada “Vivemos em uma Matrix?” abordou como as bolhas sociais, grupos relativamente fechados e homogêneos nos quais cada indivíduo está naturalmente inserido, delimitam/condicionam as crenças e a forma como cada uma enxerga o mundo.

Durante a realização da oficina temática, procuramos explicar aos jovens escolares que a maior parte das convicções e percepções acerca da realidade não são baseadas na razão ou na verdade, e, sim, no senso de identidade e pertencimento a um grupo. Como apoio teórico para esta oficina foi incorporado o artigo: “Bolhas sociais e seus efeitos na sociedade da informação”, de Miniuchi e Irineu (2019).



Alinhados à ideia dos autores, a oficina “Vivemos em uma Matrix?” serviu de alerta contra todo e qualquer espaço social que seja intolerante a críticas e questionamentos, abordando como o conhecimento e a busca pela verdade advém necessariamente do contato com pensamentos e ideias diferentes.

Como resultados formativos destacamos: o incentivo ao debate proposto nas três oficinas temáticas, promoveram igualdade e respeito às diversidades, houve um acolhimento dos alunos em cada atividade realizada e ocorreu uma considerável participação e envolvimento durante cada oficina. A relação de afetividade criada entre os membros do projeto e os jovens da ECIT Daura Santiago Rangel, permitiu que os alunos se abrissem e trouxessem para o diálogo os seus apontamentos e questionamentos para o debate no “chão da escola”.

A expectativa do projeto Passarela Cidadã é contribuir, incentivar e ampliar os horizontes formativos das juventudes da escola pública, assim como dos membros que fazem parte do projeto de extensão, como estudantes do curso de Ciências Sociais nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado.

O planejamento e a elaboração das oficinas temáticas funcionaram como campos desafiadores, pois estimularam a equipe do Passarela Cidadã a pesquisar e a construir um meio de comunicação horizontal no espaço escolar e na formação da equipe, como aponta Freire (2015). Diversas experiências de aprendizados foram construídas religando saberes e os integrantes demonstraram entusiasmo na formação, no desenvolvimento das práticas extensionistas e na realização de seus trabalhos para efetivar a aproximação com a ECIT Daura Santiago Rangel pública na cidade de João Pessoa/PB.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173–184, 2008.
- BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. *Estatuto da Juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília, 2019.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GOMES, M. M. A evolução da família: concepções de infância e adolescência. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2008.

HOOKS, b. A língua. In: HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 223–234.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MINIUCCI PELLIZZARI, B. H.; BARRETO JUNIOR, I. F. Bolhas sociais e seus efeitos na sociedade da informação: ditadura do algoritmo e entropia na internet. *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, Belém, v. 5, n. 2, p. 57–73, jul./dez. 2019.