



GD 13

**Resultados do PIBID e do
Residência Pedagógica e o
ensino de Ciências Sociais**

Coordenadora:

Fernanda Feijó

Vivências do Pibid de Sociologia da UnB

Alice de Moraes Salomão¹
Vitor Emanuel Barroso de Jesus²

Este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Regido pelo edital nº32/2022³, o projeto contou com a participação de diversos cursos de licenciatura da universidade, no entanto, o subprograma de Sociologia coordenado pela professora Haydée Caruso⁴, se destacou pela quantidade de bolsistas e escolas envolvidas em contraste com os demais cursos. Trinta graduandos foram recepcionados por três professoras de diferentes escolas localizadas em pontos distintos do Distrito Federal: Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN), Centro de Ensino Médio 02 do Gama (CEM 02) e o Centro de Ensino Médio 10 da Ceilândia (CEM 10).

Os relatos e experiências desenvolvidas neste trabalho pertencem a *pibidianos* que acompanharam as atividades escolares ministradas pela professora de Sociologia Gabriela Rodrigues⁵ na instituição Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia durante o período de um ano e seis meses.

A escola receptora possui uma longa história marcada por lutas desde a sua construção em 1983. Originalmente ela pertencia a região do P-Sul em Ceilândia, no entanto, em 2015 após laudos da Secretaria de Educação, constatou-se que a escola apresentava problemas na estrutura do seu prédio, o que colocava em risco toda a comunidade escolar. Por esse motivo, em 2016, por decisão da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, a comunidade do CEM 10 foi deslocada para um

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.

⁴ Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora pela Universidade Federal Fluminense, 2009. Associada. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6889569648252727>.

⁵ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

prédio provisório localizado no Setor de Indústrias de Ceilândia, o qual não possui estrutura para receber alunos do Ensino Médio.

Quando a escola ainda estava situada no P-Sul, apresentava uma boa estrutura para recepcionar os alunos, no entanto, isso foi perdido na mudança para o novo espaço físico. Os danos refletiram principalmente na quantidade de matrículas e nas desistências⁶, em decorrência da distância. O que antes era uma escola modelo para o restante da cidade se tornou um ambiente hostil para os próprios alunos, um espaço pequeno, sem materiais e sem equipamentos básicos para uma aprendizagem eficiente.

Diante desse cenário atípico observado durante o nosso trabalho no Pibid, percebemos que as particularidades do CEM 10 se enquadram no conceito de "violência da escola", conforme definido inicialmente pelo pesquisador e professor francês Bernard Charlot. Charlot caracteriza a violência escolar em três dimensões: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. Posteriormente, os pesquisadores Elis Priotto e Lindomar Boneti ampliaram os conceitos propostos por Charlot, entendendo a violência da escola como:

[...] violência da escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim, a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força, como as que Abramovay (2003, p. 98) afirma ser violência "magoar, agredir por falta de respeito" que para os jovens são atos de violência por parte dos professores. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p.169)

Assim, o nosso trabalho é construído consultando produção de autores essenciais para o discurso de violência escolar, como Bernard Charlot, Marília Pontes Sposito, Elis Priotto e Lindomar Boneti cujas teorias se mostraram presentes na

⁶ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DA CEILÂNDIA. CEM 10 - Centro de Ensino Médio 10. Projeto Político-Pedagógico 2023. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>

realidade do CEM 10. Além disso, enquanto foi investigada todas as problemáticas da instituição mencionadas acima, recorreremos também aos nossos relatórios finais, diários de campo e registros fotográficos como dados.

Por fim, apesar de todas as adversidades encontradas, a participação no projeto foi essencial para a construção da nossa identidade docente, visto que, apenas a formação teórica dada pela universidade não é capaz de proporcionar a mesma percepção sobre o multiverso escolar e o ato de ensinar. Portanto, os resultados de nossa análise íntima nos fez perceber que o ensino é uma prova diária de resiliência contra as violências impostas, sejam elas à escola, na escola ou da escola.

Palavras-chave: Pibid, Violência escolar, violência da escola, resiliência, ensino-médio.

Referências

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre: UFRGS, ano 4, n. jul.-dez., p. 432-442, 2002.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 161–179, 7 jul. 2009.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P.; CARUSO, H. A violência urbana e escolar nas periferias de Brasília. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e248105, 2022. DOI: 10.1590/ES.248105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8wmBG7WwBMKYTWqD6xjzgnR/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DA CEILÂNDIA. CEM 10 – Centro de Ensino Médio 10. *Projeto Político-Pedagógico 2023*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

Desafios da Integração das Tecnologias Digitais na Educação: Reflexões a partir da Experiência de Bolsistas do PIBID no Sul de Minas

Ana Karolina Custodio Mesquita⁷

Nicolly Fernandes Oliveira²

Relata-se aqui a experiência de duas bolsistas de iniciação à docência em uma escola estadual no sul de Minas Gerais. Esta experiência foi marcada pelo seguinte impasse: a dificuldade que o ambiente escolar apresenta em implementar novas tecnologias nos processos educacionais e de formação.

As novas tecnologias de informação e comunicação - as famosas TIC's - se tornam cada vez mais essenciais e indispensáveis em todas as esferas da nossa vida social (BELLONI, 2012). Este pressuposto, inegavelmente coloca em uma posição inescapável todos os indivíduos, mas principalmente, os jovens nativos digitais, que são atravessados completamente na medida em que essas tecnologias se fazem presentes em todos os âmbitos da vida e são capazes de alterar tanto as relações interpessoais - na esfera subjetiva - quanto a percepção do mundo que se constrói em nossa volta - na esfera objetiva -.

Como estudantes de licenciatura em ciências sociais, algo muito característico no nosso processo de formação é que constantemente somos instigados a observarmos criticamente os avanços tecnológicos e a modernidade o tempo todo, além de analisarmos como essas coisas foram capazes de alterar nossa maneira de produzir e socializar o conhecimento, entre muitos outros impactos que podem causar, ou já causam, na nossa sociedade. Essa análise, quando pensamos no momento histórico que vivemos hoje, não deve se limitar apenas a uma face negativa, pois, assumindo esse pressuposto, negamos a realidade que vem se construindo com o advento dos novos aparatos tecnológicos. Nosso papel, antes de tudo, é o de nos apropriarmos dos meios tecnológicos de maneira que nos beneficie e beneficie essa nova geração de estudantes nativos digitais.

⁷ Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas , 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs. ²

Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas , 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs.

Essa dificuldade na implementação tecnológica na qual citamos inicialmente, deve-se a diversos fatores, podem ser eles, a burocracia existente dentro da instituição no processo de inovação e implementação de novos mecanismos de ensino, além da dificuldade - ou até negação - dos profissionais que atuam nas escolas de se apropriarem dos meios digitais. Sobre o segundo ponto, muito se deve à falta de uma formação continuada e tecnológica, capaz de apresentá-las como ferramentas valiosas para ser resgatada e utilizada no processo educacional. Segundo a pesquisa feita pela pesquisadora e educadora Mônica Fantin em parceria com Pier Cesare Rivoltella, publicada em seu livro “Cultura Digital e Escola” (2012) dentre as maiores dificuldades encontradas pelos professores alvos da pesquisa, está a “falta de conhecimento específicos para trabalhar alguns meios e ferramentas com os estudantes”.

Sobre a burocracia de implementar novas tecnologias dentro do ambiente escolar, muito se deve ao próprio desinteresse da instituição em se inovar. Lévy (1999) argumenta que a cibercultura está diretamente ligada com a mudança drástica na forma em que o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido, porém as escolas tradicionais mantêm o modelo de transmissão do conhecimento linear, hierárquico e centralizado. Essa resistência à mudança pode ser vista como uma forma de rigor institucional, onde as práticas descentralizadoras do conhecimento citadas por ele entram em conflito com a estrutura hierárquica estabelecida no sistema educacional, tornando dificultosa a implantação de novos modelos de ensino pautados nas possibilidades oferecidas pelas TIC's.

Nossa experiência como pibidianas dentro de uma escola estadual foi muito marcada pelas questões as quais nos aprofundamos anteriormente. Observamos que, embora os meios digitais estejam extremamente socializados e presentes dentro da escola, eles não são explorados na sua potencialidade agregadora no processo educacional, sendo frequentemente excluídos do cotidiano pedagógico, o que limita seu impacto no aprendizado dos estudantes. Um exemplo evidente dessa exclusão é o desuso da sala de informática, pudemos notar que seu uso é atípico, e o número de equipamentos não é suficiente para atender a quantidade de estudantes. Nas ocasiões onde foi empregada a tecnologia, seu uso se restringiu a filmes, vídeos ou slides sobre o assunto que estava sendo ensinado, uma prática que ao invés de

estimular o aprendizado acabava reforçando uma abordagem passiva. Observamos nessas situações o desinteresse dos alunos pelo conteúdo que estava sendo abordado, muitos deles com fones de ouvido, outros utilizando seus aparelhos de celular, alheios ao conteúdo, ou até mesmo dormindo. Revelando que o simples uso dos recursos digitais não é suficiente para provocar a participação dos alunos. O que cria uma ruptura entre o mundo digital, o qual os estudantes estão envolvidos, e as práticas educacionais, que se mantêm de forma tradicional, gerando desinteresse por parte dos alunos. Segundo a BNCC, a “área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias.” (2018, p.562), porém mesmo estando previsto esta não é a realidade que encontramos no dia a dia da escola. Essa realidade provocou em nós uma inquietação, evidenciando a urgência de se repensar as estratégias usadas no ensino, visto que as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas complementares, mas sim como peças essenciais para a construção de uma educação mais dinâmica e inclusiva, suprimindo as demandas da sociedade contemporânea.

Freire (2006) critica o modelo de “educação bancária”, onde o conhecimento é apenas depositado de forma passiva nos estudantes, sem considerar as experiências adquiridas por eles durante sua vida por influência de outros agentes sociais. Esse modelo é similar ao encontrado nas instituições tradicionais de ensino, o que implica na dificuldade para a introdução das TIC's, pois se perpetua uma educação rígida e hierárquica. A educação humanizadora proposta por Freire (2006), defende a ideia de uma educação horizontal e colaborativa, valorizando a construção coletiva do conhecimento, o que neste ponto, converge com a *inteligência coletiva* de Pierre Lévy, onde o conhecimento é produzido de modo coletivo e não hierarquicamente. Integrar as TIC's de maneira humanizadora, implica na criação de um ambiente de ensino onde os estudantes participam da construção do conhecimento de forma ativa e centralizada.

Portanto, considerando nossas vivências e a bibliografia, é evidente a importância e a urgência da incorporação adequada dos meios tecnológicos nas salas de aula para que o processo educacional possa ser realizado de forma agregadora, atingindo de fato os alunos, estabelecendo um diálogo horizontal, capaz de quebrar

com o paradigma tradicional de professor detentor do conhecimento e aluno mero receptor. Vivemos em uma época em que contamos com ferramentas poderosas, e somente a escola é capaz de informar e educar de forma crítica e responsável, guiando as novas gerações de nativos digitais. Não cabe mais a rejeição a tecnologia, nem mesmo no ambiente escolar, que deve ser flexível e capaz de se adaptar e conversar com os desafios constantes que o mundo digital nos apresenta.

Palavras-chave: TIC's, tecnologia, processo educacional.

Referências

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: uso da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: C. I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

O Jogo como metáfora sociológica: elaboração de metodologias participativas de ensino de Ciências Sociais a partir do lúdico

André Luiz Videira de Figueiredo⁸

Este trabalho pretende-se a uma reflexão acerca da experiência do subprojeto de sociologia do programa Residência Pedagógica da UFRRJ no período entre dezembro de 2022 e abril de 2024, cujas atividades orbitaram em torno do uso de jogos, especialmente os jogos de tabuleiro, entendidos como possibilidades de práticas participativas, críticas e ativas no ensino de ciências sociais na educação básica. A análise se centrará, particularmente, na experiência de elaboração e aplicação, por parte dos e das residentes, de jogos de tabuleiro que se propunham a transpor conteúdos do campo das ciências sociais. Tais jogos, pensados como instrumentos pedagógicos, foram elaborados e aplicados tendo em vista tanto a sensibilização de estudantes para determinados conteúdos do campo das ciências sociais como, considerando a relação entre suas temáticas e suas mecânicas, experiências de simulação de dramas e processos da vida social.

As atividades aqui analisadas se inserem em um dos módulos do subprojeto de sociologia da RP-UFRRJ denominado Laboratório de Jogos Pedagógicos em Ciências Sociais. A atividade teve por objetivos tanto habilitar licenciandas e licenciandos no uso de jogos de tabuleiro e outros recursos lúdicos no ensino de sociologia na Educação Básica quanto iniciar os e as residentes no *design* e produção de jogos de tabuleiro voltados para práticas educativas, notadamente no ensino de ciências sociais. No primeiro módulo do projeto, tratou-se de fornecer condições para que residentes acumulassem um repertório lúdico, apresentando jogos de tabuleiros modernos que fazem uso de uma variedade de mecânicas, com especial atenção a jogos que tivessem temáticas históricas ou sociológicas. Em um segundo momento, residentes foram divididos em quatro equipes, para a produção de quatro jogos de tabuleiros em temas atinentes ao ensino de Ciências Sociais. A partir desse momento, os encontros regulares do subprojeto conformaram-se em uma oficina de produção de jogos na qual, no decorrer de dez meses, a atividade de *game design* foi

⁸ Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

acompanhada e compartilhada entre coordenador e residentes, culminando na realização de inúmeros *playtests*, realizados tanto entre os próprios residentes quanto com pesquisadores e pesquisadoras das áreas tematizadas e com o público discente das escolas envolvidas no subprojeto.

Esta reflexão ampara-se no debate atual em torno do papel dos jogos educacionais, ou dos “jogos sérios”, como estratégia de ensino-aprendizado resultante da tendência à ludificação do cotidiano, processo que ganhou força a partir da popularização dos jogos eletrônicos. Os jogos (eletrônicos ou analógicos) constituem hoje, portanto, parte de um conjunto amplo de produtos culturais inseridos em um repertório pedagógico do qual fazem parte filmes, literatura de ficção, peças musicais, entre outros. Os chamados “jogos sérios” apresentam a particularidade de terem sido projetados especificamente para o treinamento ou para a transmissão de determinados conteúdos: jogos que portam um objetivo educacional, ou uma “moral da história”, ou um elemento motivacional (La Carretta, s.d.). Abt (1987) qualifica como “serious games” aqueles “jogos de propósito educativo explícito ou cuidadosamente planejado, e não concebidos para serem jogados primariamente como distração ou mero entretenimento”, ou ainda aqueles que “usam a mídia artística dos jogos para entregar uma mensagem, ensinar uma lição, ou promover uma experiência”, na definição de Michel e Chen (2005).

A categoria “jogos sérios”, entretanto, porta consigo uma contradição: um dispositivo lúdico que, embora pretenda tornar divertida a relação de ensinoaprendizagem, não apresenta o entretenimento como sua característica precípua. Tal contradição se adensa na medida em que o termo sugere que os jogos criados ou operados com objetivos estritamente lúdicos não são “sérios”: como aponta Huizinga em seu clássico texto *Homo Ludens* (1980), os jogos podem ser extremamente sérios e vividos com extrema seriedade e tensão pelos seus agentes. A partir desta crítica, a literatura sobre o tema tem proposto alternativas a esta nomeação: Ippa e Borst (2007) se referem a “story-driven games” como jogos cujo foco não estaria na “seriedade”, mas no seu compromisso em transmitir uma mensagem ou um conteúdo direcionado, o que Bogost (2007) chama de “persuasive games”, jogos que operam como instrumentos de comunicação persuasiva.

A contradição dos “jogos sérios” (incluindo entre eles os jogos para usos pedagógicos) ultrapassa a mera nomeação, e se manifesta na construção de seus mecanismos e na sua forma de operação, resultando em jogos que não divertem e que, nesse sentido, podem, no limite, constituir-se entraves ao próprio processo de ensinoaprendizado. Jogos que, diante do compromisso em passar uma mensagem ou conteúdo, optam por um discurso direto, por mecânicas de caminho único, cerceando, em um didatismo forçado, as possibilidades de escolha dentro do jogo (La Carretta, s.d., pág. 168) e eliminando aquilo que, para Callois, é o elemento central do jogo em sua dimensão humana: a tensão entre as regras e as escolhas, entre a estrutura do jogo e a agência do jogador, se quisermos dizer em termos mais sociológicos. Tais homologias entre o jogo e a vida social permitiram que a sociologia mais clássica se utilizasse, mais de uma vez, do jogo como categoria explicativa das tensões entre os sujeitos e suas posições e o conjunto de regras que organizam as sociedades (Bourdieu: 1990, 2011; Elias: 2001). Assim, para além dos argumentos pedagógicos em torno do uso de jogos na educação, o uso de jogos de tabuleiro no ensino ganham força como metáforas da vida social, teatralizações de dramas da vida cotidiana.

Outro pressuposto que orientou a atividade é a de que os jogos de tabuleiro podem ser exemplos por excelência de metodologias ativas e participativas de aprendizagem (Berbel, 2011). Mais do que administrar conteúdos, os jogos de tabuleiro podem operar como motivadores do interesse dos educandos e educandas, no desenvolvimento de competências e habilidades, no estímulo à autonomia e à criatividade. A elaboração e aplicação de jogos pedagógicos se encontra, portanto, diante do desafio de superar a mera gameificação de conteúdos, e criar a possibilidade de instaurar relações dinâmicas no contexto da sala de aula.

Como aponta Berbel (2011), a promoção da autonomia nas atividades de aprendizagem depende de atividades e metodologias fundadas no envolvimento pessoal do educando, em um baixo nível de pressão ou coerção e na ampliação da flexibilidade de ações e escolhas, caracterizando-se pela “liberdade psicológica”. Podese dizer, nesse sentido, que os melhores jogos de tabuleiro modernos caracterizam-se justamente por serem aqueles que estimulam nos jogadores a elaboração de formas criativas de superar seus desafios, seja pontuar mais, ou

conquistar determinados objetivos, e que o caráter lúdico desses jogos reside justamente no prazer que se obtém do reconhecimento da eficácia de boas estratégias. Além disso, uma das características dos jogos de tabuleiro – ou dos jogos em geral, como aponta o texto clássico de Huizinga – é o fato de que o constrangimento das regras não constitui uma externalidade, mas uma auto-imposição dos próprios jogadores, ao se encerrarem no “círculo mágico” que separa o espaço e o tempo do jogo em relação à vida cotidiana. Assim, os jogos constituem uma alternativa às formas externas e coercitivas de controle que caracterizam o ambiente escolar, como provas, notas e prazos (Berbel, 2011).

Palavras-chave: jogos de tabuleiro; ludicidade; metodologias ativas de ensino.

Referências

- ABT, C. C. *Serious games*. Boston: University Press of America, 1987.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOGOST, I. *Persuasive games: the expressive power of videogames*. New Media/Game Studies, 2007.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GÓMES GARCIA, S. ¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Unir, 2014.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- IUPPA, N.; BORST, T. *Story and simulations for serious games: tales from the trenches*. Focal Press, 2007.
- LA CARRETTA, M. *Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*. Curitiba: Appris, 2018. Edição Kindle.
- MICHAEL, D.; CHEN, S. *Serious games: games that educate, train, and inform*. Course Technology: Cengage Learning, 2005.

Pesquisando o Pibid Sociologia: A escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a percepção dos(as) egressos(as) do programa na Universidade de Brasília

Beatriz Amorim de Barros⁹

Sobre minha experiência

Escolhi compartilhar o processo de construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso porque acredito que um resumo expandido possui dimensões reduzidas para a síntese de um TCC. Nesse sentido, irei contextualizar as motivações para pesquisar sobre o Pibid, o meu local dual nesse processo – ex pibidiana e, ao mesmo tempo, uma pesquisadora do Pibid – e farei uma breve apresentação da discussão e resultados.

Minha afinidade com o Pibid Sociologia da UnB se deu no segundo semestre, quando ingressei como voluntária no edital de 2018-2020. Ali tive minha primeira experiência enquanto licencianda na sala de aula. Quando o edital chegou ao fim, senti necessidade de me inscrever no próximo edital. O edital subsequente, de 2020-2022, foi interdisciplinar entre História e Sociologia, e mesmo tendo ocorrido totalmente no modelo remoto devido a pandemia de covid-19, o ambiente do Pibid foi espaço para a produção do podcast “Pibidiário”, da discussão dos ensinamentos da obra “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (hooks, 2020) e para a publicação de um livro com propostas de oficinas interdisciplinares.

Dadas as experiências positivas no programa, decidi pesquisar o impacto do Pibid na trajetória de outros egressos do programa até o ano de 2020. Entretanto, foi – e é – imprescindível relacioná-lo ao campo em processo de autonomização (Oliveira, 2023) do ensino de Sociologia, bem como a fatos históricos como a Lei nº 11.684, que garantiu a presença da Sociologia e Filosofia no ensino médio desde 2008 e subsidiou a presença de licenciandos em Ciências Sociais nas salas de aula da educação básica.

Recursos metodológicos e analíticos

O trabalho foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “O que se pesquisa sobre o Pibid Sociologia no Brasil: um estado da arte”, realizei uma revisão

⁹ Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSol) da Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Ciências Sociais e bacharela em Sociologia também pela UnB. E-mail: beatrizbamorim@gmail.com

sistemática da literatura, evidenciando quais os debates presentes nas publicações sobre o Pibid. Já no segundo capítulo, intitulado “O habitus docente de egressos do Pibid Sociologia” refleti acerca do campo de pesquisa do ensino de Sociologia, evidenciando o conceito de habitus docente em Sociologia, no qual faço uso da teoria de Pierre Bourdieu (2016; 2018). Por fim, o último capítulo, intitulado “Percepções e práticas das pibidianas de Sociologia da UnB”, apresento e analiso dados coletados por meio de um questionário aplicado de forma online aos egressos participantes do Pibid Sociologia da UnB nos editais de 2014-2016, 2016-2018, 2018-2020 e 2020-2022.

Reflexões e conclusões

O Pibid desempenha um papel importante no processo de autonomização do campo, tendo em vista que o programa exerce uma influência na aquisição de um *habitus* voltado para o ensino de Sociologia, ao reforçar de forma material e subjetiva a identificação de licenciandos com a área, seja lecionando na a Sociologia na Educação Básica ou prolongando suas trajetórias educacionais com estudos pós-graduados.

No capítulo inicial, observou-se que as produções relacionadas ao Pibid Sociologia se concentram em relatos de experiências ligadas à Educação. Assim, uma maneira de progredir nas produções seria desenvolver análises que enfoquem as práticas pedagógicas dos egressos do programa. No segundo capítulo, entendemos o conceito de *habitus* docente como as práticas pedagógicas que são internalizadas ao longo da formação acadêmica, considerando esse tempo como uma socialização secundária dos estudantes de Licenciatura.

Por sua vez, o terceiro capítulo traz as considerações expostas no Estado da Arte e a mobilização do conceito de habitus em relação à realidade do Pibid Sociologia da UnB através da análise da resposta das egressas no questionário. Inicialmente, foi possível sintetizar o perfil com maior percentual: mulheres cisgênero brancas com idades entre 26 e 30 anos. É importante notar também que, caso somássemos as autodeclarações de pretas e pardas, o percentual resultante se aproximaria do de egressas brancas. Na segunda seção, nosso foco foram as motivações para escolher o curso e ingressar no Pibid, e chegamos à conclusão de que o programa influenciou a permanência no curso, em função da garantia da bolsa e da identificação com a licenciatura, além de proporcionar incentivo e perspectivas profissionais ligadas à

docência. Por fim, no último eixo, foi possível perceber como o Pibid impactou a carreira das egressas e suas percepções acerca da contribuição do programa para suas atividades docentes, seja em outras áreas de ensino ou no ensino de Sociologia no ensino médio, além de situações em que o Pibid atuou como disciplina de estágio e prática em Ciências Sociais.

O Trabalho de Conclusão de curso lançou luz sobre o Pibid Sociologia na Universidade de Brasília, podendo contribuir para a memória do curso de licenciatura em Ciências Sociais e da UnB, bem como tensionar as disputas presentes no espaço da graduação em Ciências Sociais, que aglutina os cursos de bacharelado em Antropologia, Sociologia e Estudos Latino-Americanos (ex bacharelado em Ciências Sociais) e a licenciatura em Ciências Sociais. Esperamos também que tenha contribuído para compreendermos os efeitos do Pibid Sociologia na aquisição de disposições sociais e pedagógicas voltadas à docência, e esperamos que outras pesquisas possam aprofundar esse debate de forma a contribuir com a avaliação dessa política pública educacional.

Palavras-chave: Pibid Sociologia; Ensino de Sociologia; Formação de professores.

Referências

- ARAÚJO, L. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia. *Educação em Revista*, Marília, v. 20, n. 1, p. 7-24, 2019.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5. reimp. Campinas: Papirus, 2016.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. 3. ed., 1. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- CARUSO, H. O PIBID de Ciências Sociais da UnB: um olhar sobre a experiência inicial e seus desdobramentos. In: PIBID/UnB (2014-2017): vivências, experiências, reflexões e aprendizados. Brasília: Editora Qualytá, 2022. p. 249-264.
- CIGALES, M.; FONSECA, L. Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 58, n. 2, p. 97-109, 2022.
- HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- OLIVEIRA, A. *O campo de ensino de sociologia: gênese, agentes e disputas*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

PIBID e Projeto de Vida: Projetos Integradores como processo de Ensino e Aprendizado

Fabício Andreto Rodrigues¹⁰

João Guilherme de Andrade Sant'Anna²

O resumo expandido apresentado relata a experiência das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Duque de Caxias, localizada em Juiz de Fora - MG pelo Subprojeto História-Sociologia, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As ações descritas integram um planejamento prévio e estão inseridas no “Eixo II: Projetos Integradores”, uma proposta de aprendizagem baseada em projetos.

É importante destacar que o Subprojeto História-Sociologia foi concebido para ser executado em 18 meses, entre o final de 2022 e o início de 2024, com um planejamento semestral que abarcasse três eixos estruturantes: i) Projeto de Vida; ii) Projetos Integradores; iii) Juventudes. Entretanto, o presente relato, construído pelo professor supervisor do Subprojeto e por um ex-bolsista do programa, focaliza nas atividades realizadas no segundo eixo, “Projetos Integradores”.

Frente a este contexto, a busca pela inovação do ensino e aprendizagem em sala de aula é uma constante inerente ao trabalho do docente, sobretudo, na Educação Básica, cujo o desafio pela ressignificação do espaço escolar é uma demanda urgente quanto não tão somente ao conteúdo em si, mas pelo papel das instituições escolares frente à realidade da pós-modernidade. Nessa seara, com o argumento principal de dotar de significância a etapa do Ensino Médio, através da premissa de escolha dos Itinerários Formativos por parte do estudante, e ao mesmo tempo, preparar o discente para o mercado de trabalho, o governo Temer aprovou a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a lei do Novo Ensino Médio (NEM).

O NEM é elaborado com a proposta de diversificação de conteúdo através da flexibilização curricular, bem como da implementação de conteúdos tidos como

¹⁰ Professor de Sociologia da Educação Básica da SEE/MG e mestrando no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ²

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

fundamentais para discutir e trabalhar aspectos socioemocionais do estudante (Brasil, 2017), visando a sua preparação para a vida, inclusive o mercado de trabalho. Desse modo, no bojo dos Itinerários Formativos, é criado o componente curricular de Projeto de Vida - conteúdo segmentado em três temas distintos a serem trabalhados a cada série do Ensino Médio. Nesse sentido, o primeiro ano é voltado para o autoconhecimento do estudante; o segundo ano fica a cargo de propor ao estudante a pensar a respeito de si, da sua identidade e os outros indivíduos; enquanto que a última etapa do ensino médio versa sobre o estudante e o mundo do trabalho.

Diante disso, defendemos que, na experiência aqui apresentada, foi de suma importância romper com o modelo tradicional de aula expositiva, apresentação de conteúdos, conceitos e temas, além dos instrumentos de avaliação convencionais, sobretudo para lidar com a premissa de trabalho imposta por este componente curricular. Assim, através do PIBID e por causa dele, as aulas de Projeto de Vida foram elaboradas no formato de planos de ações, uma proposição de metodologia ativa de ensino e aprendizagem.

A metodologia ativa consiste em sensibilizar os estudantes através da discussão de temas que perpassam suas realidades, e diante disso, cabe ao professor organizar o trabalho da classe, tendo como foco atingir o objetivo principal de realização do projeto (Valente; Almeida; Geraldini, 2007). Para tanto, o professor assume o papel de tutor, ao orientar o estudante na construção de seu projeto, condicionando a elaboração do trabalho através de tarefas rotineiras, que representam etapas para a construção do projeto em si.

Portanto, é forçoso ressaltar que a metodologia ativa engloba a integração do estudante enquanto elemento estruturante do ensino e aprendizagem, da produção do conhecimento e da assimilação do legado de aprendizado, de modo substancial. Trata-se de uma ferramenta voltada para o desenvolvimento da autonomia do estudante, uma vez que rompe com a dialética de ensino difundida comumente, a qual se encaixa na dinâmica de vida da sociedade contemporânea, no sentido de hiperconectividade e na busca de motivação do estudante a desenvolver o projeto proposto.

A construção e aprendizado a partir do Projeto de Vida

A experiência relatada neste trabalho consiste em atividades desenvolvidas em cinco turmas de primeiro ano do ensino médio, do ano de 2023, da Escola Estadual Duque de Caxias, situada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Destacamos que as atividades foram realizadas em conjunto por oito bolsistas dos cursos de Ciências Sociais e História, bolsistas do PIBID da UFJF, juntamente com o docente de Sociologia, responsável por ministrar as aulas nas turmas em questão, além de ser Supervisor do PIBID.

Neste quadro, o trabalho desenvolvido foi pautado a partir de duas questões mobilizadoras, cuja primeira é “o que os alunos sabem?” e a segunda consiste no “que querem saber?”. Tais indagações fomentaram discussões sobre como seria possível desenvolver o projeto no sentido de compreensão do ponto de partida dos alunos, bem como o modo com que eles enxergavam a realidade. Há, portanto, uma busca em aprofundamento acerca de temas do cotidiano comum aos estudantes.

Para tanto, foram realizadas ações mobilizadoras com assuntos relacionados à saúde mental, racismo, juventude, gênero, questões geracionais, de trabalho, de educação e religião. Todos os temas foram previamente desenvolvidos e debatidos entre os bolsistas, estudantes e o professor. Em seguida, os estudantes foram convidados a responderem um questionário que buscou delinear o perfil dos estudantes, dos costumes e hábitos e dos assuntos de interesse a serem debatidos junto aos discentes e que ao mesmo tempo, pudessem ser desenvolvidos em forma de projeto, sob a perspectiva de metodologia ativa. Dentre os temas apresentados, os dois assuntos mais votados foram: racismo e saúde mental.

No decorrer do trabalho, as atividades foram contempladas através de micro tarefas, no intuito de demonstrar aos estudantes que a produção de projetos é realizada de maneira cotidiana e com disciplina, dando sentido ao que faz - tido como aprendizado substancial.

Uma das tarefas propostas foi a elaboração de diários individuais. Através dele, os estudantes fizeram anotações sobre seu cotidiano, numa espécie de diário de campo, como forma de pesquisa a respeito dos temas apresentados. Estes relatos, produzidos através dos diários de campo, serviram ao trabalho a ser desempenhado,

na medida em que os estudantes foram mobilizados em dinâmicas que pudessem causar reflexões acerca dos temas trazidos para a sala de aula.

A partir disso, foi organizada uma Mostra de Projeto de Vida das turmas de 1º ano, com intuito de demonstrar como os temas foram discutidos em cada uma das turmas, promovendo através da atividade coletiva, uma integração entre os estudantes. Diante disso, concluímos que o trabalho desenvolvido trouxe à tona a pluralidade de abordagens sobre temas iguais. A Mostra foi concretizada por cartazes construídos pelos próprios discentes, com o apoio dos bolsistas do PIBID e do professor supervisor.

Palavras-chave: PIBID, Projeto de Vida, Projetos Integradores, Metodologia Ativa.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2007.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. *Revista Exitus*, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em: 28 jun. 2022.

INVESTIR, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o ensino médio brasileiro? In: SILVA, R. R. D. da. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, R. R. A. de; BODART, C. D. N. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 4 set. 2024.

Da Teoria à Prática: A importância da residência pedagógica na formação de professores/pesquisadores em Ciências Sociais.

Fernanda Feijó¹¹

Diego Mendes Christo¹²

Sandaves Herculano Lins de Oliveira¹³

Na formação entre os cursos de licenciatura e bacharelado temos uma “dicotomia”, é comum que ao definir os campos de atuação de cada uma das áreas, se estabelece o paradigma de que, o bacharel realiza pesquisa e produção científica enquanto o licenciado é formado para atuar nas esferas da educação básica.

Tal divisão fica evidente ao analisarmos a proposta curricular de ambos os cursos, onde as disciplinas de metodologia/técnica científica e de aprofundamento em pesquisa ficam destinadas à grade do bacharelado, enquanto a da licenciatura tem a constituição em sua maior parte do currículo voltada a formação e habilitação do professor que atuará na sala de aula. Então como promover uma ruptura deste paradigma? Já que esta “delimitação” fica a cargo do próprio currículo tradicional dos cursos de licenciaturas.

O currículo é um artefato cultural originalmente criado para guiar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. É um instrumento que fornece direção às práticas pedagógicas a partir de aprendizagens previamente definidas, que implicam ambientes, materiais e métodos educacionais. O currículo tradicional é um veículo de transmissão e reprodução cultural, refletindo um entendimento de conhecimento válido como aquele fixado previamente segundo critérios formais (GARCIA, 2021, p. 687).

É justamente através de atividades de formação, proposta dentro do tripé institucional do ensino superior nas Universidades públicas e instituições privadas de ensino superior (ensino-pesquisa-extensão), que ao realizar iniciativas como a formação de professores por meio dos programas voltados à área da educação, como o PIBID e o PRP que o profissional da licenciatura tem sua iniciação a pesquisa melhor aprofundada ainda nos períodos iniciais da sua graduação.

O Pibid, tem como propósito estimular, desde as primeiras fases dos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas [...] promoção da

¹¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL,

¹² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL

¹³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL

iniciação do licenciando no ambiente escolar, por meio de atividades de observação, pesquisa e docência em meio ao seu futuro espaço de atuação profissional (Brunetta, Boart e Cigales, 2020).

Ao definir o tema da nossa pesquisa, é preciso pensar os rigores necessário para a validar a mesma;

preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (Ludke, André, 2018).

Ao falarmos de Sociologia na educação básica, ressaltamos que se trata de um campo que abrange a Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas (Bodart e Feijó, 2020). Dentro das práticas experienciadas no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) unidade Maceió, os residentes procuraram associar estas disciplinas às práticas docentes (planejamento, execução de aulas, atividades de avaliação e análise de desempenho), além de outras esferas do conhecimento que se abrigam no “guarda chuva” das Ciências Sociais; observação participante, análise documental, coleta de dados, entrevistas estruturadas e semiestruturadas com mais variados interlocutores (professores, professores preceptores, estudantes do ensino médio integrado e funcionários) promovendo assim uma pesquisa dentro do seu objeto de estudo.

As relações entre as práticas docentes e a pesquisa educacional são relevantes igualmente. Segundo André e Ludke (2018), na realização da pesquisa, para essa construção e adequação a contextos complexos de inserção aos espaços educacionais, as autoras, ainda destacam a necessidade dos interesses dos pesquisadores por dados problemas, a transição entre a momentaneidade ao caráter social demandado, os conflitos de interesses característicos da vida social, as condições de inserção do pesquisador, a necessidade de mediação com os métodos quantitativos, as mutabilidades dos fenômenos sociais e suas múltiplas causalidades, a “fuga” do paradigma positivista e por fim as apropriações de métodos como a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso.” (p. 1-10), aspectos que contribuem para um direcionamento claro, acima de tudo, para a aprendizagem/pesquisa docente.

A nossa proposta na Residência Pedagógica foi fazer com que os estudantes do ensino médio entendam a construção de uma sociedade com as bases em direitos democráticos, e que é necessário respeitar os direitos de outrem, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nos últimos anos no território nacional temos a construção de uma “bipolarização” sociopolítica, que acabou gerando tensões, e a escola por integrar a sociedade não está isenta dos impactos decorrentes desse fenômeno. Alguns estudantes ao qual acompanhamos ainda tiveram dificuldades em mensurar e o impacto disso para a sua vida.

Lahire (2014) afirma “a Sociologia, em particular, têm, primeiramente, como ambição produzir um conhecimento o mais racional e justo possível do estado do mundo social”, então o nosso direcionamento nas aulas de Sociologia escolar nos levou a buscar essa premissa, o real estado do mundo social. Um fato ocorrido foi que durante nossa permanência na instituição de ensino, estudantes denunciaram casos de homofobia e racismo que sofreram por colegas, isso gerou uma tensão culminando num protesto organizado pelos grêmios e estudantes para que as devidas providências fossem tomadas pela instituição, com a devida punição dos responsáveis. No dia 21/12/23 os estudantes do IFAL protestaram na frente da instituição contra casos de racismo e homofobia <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/protesto-estudantes-cobram-punicoes-mais-severas-para-casos-de-preconceito-dentro-do-ifal/>, como mostra o site de notícias TNH1 e outros portais acabaram noticiando o caso.

Os estudantes revoltados com os casos de preconceitos e as denúncias que nunca tiveram resultados junto a(s) direção(ões) da instituição, levaram a esse protesto. Então durante o restante da nossa permanência no campus do IF dedicamos nossos esforços nas aulas de Sociologia para conscientizar/contribuir aos estudantes, que sofreram esse tipo de violência, como também os que cometeram essas práticas, a não mais naturalizar tais atos que violam os direitos das minorias e do indivíduo.

Considerações finais

Algumas práticas, são necessárias para a compreensão de possíveis impactos positivos da residência pedagógica para os agentes envolvidos, sendo dois elementos ao nosso ver fundamentais. O primeiro deles, são as imersões em práticas da aprendizagem docentes em uma temporalidade mais duradoura com as dinâmicas

espaciais. O segundo elemento são os trabalhos conjuntos entre residentes e preceptores. Lembramos também a “desmistificação” da com a prática docente, como também desenvolvimento dos arcabouços teóricos/conceituais para o ensino-aprendizagem. Ao abstrair sobre a pesquisa educacional essa inserção é oportuna pela “redução” das responsabilidades em comparado com os profissionais efetivos, as construções de arcabouços teóricos e conceituais a partir de construções epistemológicas não “válidas” por uma possível hegemonia acadêmica, visando propiciar percepções mais específicas. As Ciências Sociais por ser um conjunto de saberes que pensa a condição humana sobre vários aspectos, ajuda para o estudo dos fenômenos sociais para uma espécie de tríade entre ensino-aprendizagem/pesquisa, em um espaço imprescindível para os processos sociais que é a escolar, portanto as dinâmicas aqui brevemente descritas são fundamentais para a Sociologia escolar.

Palavras Chaves: Residência Pedagógica, Sociologia Escolar e Pesquisa.

Referências

BODART, C. N. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, v. 15, ed. esp., p. 139-160, jan. 2021. ISSN 2179-5428.

BODART, C. N.; GOMES, F. A. de O.; TAVARES, C. dos S. Prestígio social da Sociologia escolar entre docentes de outras disciplinas. *Revista Café com Sociologia*, v. 11, p. 1-24, jan./dez. 2022. ISSN 2317-0352.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 1 set. 2024.

GARCIA, J. Currículo e criatividade na Educação Superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, p. 678-698, nov. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. ISBN 978-85-216-2250-5.

HANDFAS, A. BNCC: pesquisa acadêmica e a. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (org.). *Dicionário de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 37-41. ISBN 978-65-876000-00-0.

Desafios e descobertas: a jornada de uma Residência Pedagógica em Sociologia

Filipe Almeida Santos¹⁴
Hanna Vieira Assunção¹⁵

A imersão na residência pedagógica representou um marco significativo na trajetória acadêmica. Ao ingressar nesse programa, nutríamos a expectativa de vivenciar a prática docente de forma mais aprofundada, de construir relações significativas com os estudantes e de contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo e equânime. No entanto, a realidade da sala de aula revelou-se mais complexa do que imaginávamos. A gestão da sala de aula, a elaboração de planos de aula eficazes e a adaptação às necessidades individuais dos alunos foram alguns dos desafios que impulsionaram a buscar constantemente por novas estratégias e conhecimentos. Como as práticas na residência pedagógica contribuíram para a formação como educador, superando esses desafios e aproximando cada vez mais do objetivo de ser um professor transformador?

A sociologia da educação, baseada nas contribuições de teóricos como Durkheim (1978), destaca a educação como uma instituição que visa assegurar a coesão social e o desenvolvimento moral dos indivíduos. No contexto específico do ensino médio, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) oferece uma abordagem para promover a conscientização, o diálogo e a transformação social. O relato de experiência visa aplicar os princípios fundamentais dessas teorias no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que abordam os preconceitos de maneira eficaz. Além disso, os estudos culturais integrados ao currículo são considerados como ferramentas essenciais para compreender como as identidades são formadas e como a cultura pode influenciar as percepções relacionadas à gênero, raça e etnia. Desta forma, ao explorar as práticas pedagógicas que visam incentivar

¹⁴ Professor de Sociologia pela Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, Licenciado em Ciências Sociais pela UFBA e pós-graduando em Gênero, raça, etnia e sexualidade pela UNEB.

¹⁵ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia PPGS-UFPE e bacharel em Ciências Sociais pela UNEB.

a coletividade, este estudo também pretende oferecer ferramentas sobre a incorporação de abordagens antirracistas no ambiente educacional.

Durante a residência pedagógica, tivemos a oportunidade de abordar o tema do racismo em sala de aula utilizando *cards* como ferramenta pedagógica para incentivar a participação dos alunos e promover uma discussão significativa. O uso de cartas contendo perguntas abertas sobre racismo permitiu que os alunos refletissem de maneira crítica a partir do aporte teórico seus relatos, percepções e sentimentos em relação ao tema. A relevância do assunto foi destacada pela inclusão da população quilombola nos dados demográficos do censo do IBGE em 2022 e pelo ajuste na Lei de Cotas em novembro de 2023. Esses acontecimentos ressaltam a importância de refletir sobre a formação oferecida aos jovens e de analisar os desafios na aplicação da Lei No 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A oportunidade de abordar o tema do racismo em sala de aula, utilizando os *cards* como ferramenta pedagógica, foi fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e crítico. Ao proporcionar um espaço seguro para que os alunos expressassem suas opiniões e sentimentos, fomos capazes de desmistificar estereótipos e promover uma reflexão sobre as desigualdades raciais. Essa ocasião nos mostrou a importância de utilizar estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e que promovam a construção de identidades positivas.

A experiência de ensinar Sociologia no ensino médio nos mostrou a importância crucial da flexibilidade e da adaptação. A ausência de um contato prévio com a disciplina por parte de muitos estudantes exigiu de nós uma constante busca por estratégias didáticas inovadoras que tornassem os conceitos mais acessíveis e relevantes. Além disso, imprevistos como feriados e paralisações, comuns no ambiente escolar, nos desafiaram a ajustar nossos planos de aula rapidamente. Essa conjuntura nos ensinou a sermos proativos e a buscarmos constantemente por novas abordagens pedagógicas para garantir o aprendizado dos alunos, mesmo diante de circunstâncias adversas.

Nossa participação na Residência Pedagógica representou um marco em nossas trajetórias acadêmicas, impulsionada pelo desejo comum de aprofundar nossos conhecimentos sobre a prática docente. Os episódios proporcionaram uma imersão completa na rotina escolar, permitindo-nos desenvolver habilidades essenciais para a atuação em sala de aula, como a construção de relações significativas com os alunos, a elaboração de planos de aula eficazes e a gestão da turma. Ao longo desse período, enfrentamos desafios comuns, mas também celebramos conquistas significativas, como a oportunidade de trabalhar em projetos colaborativos e de receber o feedback de nossos preceptores. A colaboração entre nós e a troca de vivências enriquecedoras com os colegas e a preceptora foram fundamentais para nosso crescimento profissional. Sentimos que a Residência Pedagógica nos proporcionou uma base sólida para iniciarmos nossas carreiras como educadores, equipandonos com as ferramentas necessárias para lidar com os desafios da profissão e construir um futuro promissor na área da educação.

Palavras-chave: Residência pedagógica, Sociologia, formação docente.

Referências

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O efeito do Pibid na afiliação institucional

Graziella Herman¹⁶

Lais Martins²

Investigações do Censo da Educação Superior de 2022 revelaram que o curso de Ciências Sociais tem a menor adesão entre os cursos de licenciatura no Brasil, ocupando a última posição com menos de 17 mil estudantes matriculados (INEP, 2023). A taxa de desistência acumulada entre 2013 e 2022 chega a 61%, representando a sexta maior entre os cursos de licenciatura listados no Censo (INEP, 2023). Esses dados sugerem possíveis falhas na formação de professores em Ciências Sociais e a necessidade urgente de revitalização na formação docente nesta área.

Uma possível solução para esse problema é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. O programa visa promover a formação de professores para a educação básica ao inserir licenciandos no cotidiano das escolas públicas, onde desenvolvem e aplicam metodologias pedagógicas voltadas para a prática docente (Araújo; Martins; Mendonça, 2019). Assim, o Pibid fortalece a formação docente, estimula a pesquisa e inovação pedagógica e cria uma rede de colaboração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, com o objetivo de melhorar a sua qualidade (CAPES, 2024).

O objetivo desta pesquisa exploratória é comparar a desenvoltura pedagógica de licenciandas com e sem passagem pelo Pibid. Para isso, foi realizada observação participante em disciplinas de formação pedagógica no curso de Ciências Sociais da Unifal-MG. Os achados preliminares, sugerem que estudantes que foram bolsistas tendem a demonstrar maior proficiência nas disciplinas de Práticas em Educação e Ensino de Ciências Sociais, além de apresentarem uma preparação mais sólida para o mercado de trabalho e um desempenho acadêmico superior. Essas estudantes mostram um envolvimento significativo em atividades de pesquisa, demonstram interesse por diferentes áreas dentro do curso e participam de congressos. Em disciplinas práticas, essas alunas frequentemente assumem a liderança em atividades

¹⁶ Universidade Federal de Alfenas. ² Universidade Federal de Alfenas.

educacionais. Elas são capazes de adaptar metodologias à realidade da sala de aula, considerando o perfil dos alunos e o cotidiano escolar (SILVA; SOUZA, 2022).

Por outro lado, os estudantes que não participaram do Pibid tendem a enfrentar maiores desafios na aplicação da teoria à prática. Eles demonstram menor engajamento com as atividades acadêmicas e encontram maiores dificuldades em se adaptar ao ambiente universitário (Coulon, 2017). As observações mostram que esses costumam adotar uma postura mais rígida e mecanizada ao elaborar planos de aula, apresentando dificuldades em adaptar esses planos à realidade da sala de aula. Por exemplo, sugerem bibliografias densas para alunos do ensino médio ou propõem programas de ensino pouco realistas, como planejar atividades para 50 minutos em uma sala de primeiro ano do ensino médio. Eles mostram falta de um olhar adaptativo, essencial para a prática docente, mesmo quando se apoiam em referências bibliográficas que destacam essa necessidade ou recebem suporte dos docentes. Além disso, seus posicionamentos pedagógicos frequentemente revelam uma carência de experiência prática, o que compromete a eficácia de suas abordagens. Esses fatores contribuem para um desempenho acadêmico inferior (Romanoli et al., 2014)

Assim como na aprendizagem da língua materna (Coulon, 2017), o estudante passa por um processo contínuo de interação e aprendizagem ao ingressar no ensino superior. Estágios, iniciações científicas e programas como o Pibid desempenham um papel fundamental na integração dos alunos ao novo ambiente acadêmico. Esses programas promovem a colaboração e o apoio entre estudantes, fortalecendo a sua adaptação ao curso e à área de atuação. O Pibid, em particular, desempenha um papel crucial ao ajudar os estudantes a se engajar com o curso e suas práticas acadêmicas, além de promover a integração com a universidade por meio de uma experiência que, embora quase profissional, é dinâmica e acolhedora, não só facilitando o desenvolvimento acadêmico, mas também fortalecendo laços entre estudantes do mesmo e de diferentes períodos, promovendo uma rede de apoio e colaboração.

A importância de programas como o Pibid na formação inicial já foi destacada em um estudo realizado por professores da Unifal-MG. Em 2014, Claudia et al. conduziram uma pesquisa com 79 licenciandos da Unifal-MG que participaram do Pibid como bolsistas, evidenciando a importância do programa ao oferecer um ambiente

formativo eficaz e influenciar significativamente a decisão dos estudantes de seguir a carreira docente. Araújo, Martins e Mendonça (2019) também destacaram que o programa forneceu subsídios teóricos importantes para uma boa formação docente.

Na Unifal, ex-bolsistas do Pibid formadas em 2023 mantiveram o engajamento em projetos educacionais, concluíram o curso dentro do prazo de quatro anos e se destacam no mercado de trabalho, em concursos públicos ou ingressando em mestrados. Esse destaque é resultado do impacto do Pibid durante a graduação, que atuou como uma bússola, orientando os discentes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Os próximos passos da pesquisa envolvem examinar se os subgrupos de pibidianos e não pibidianos se distinguem em termos de desempenho acadêmico, como notas nas disciplinas, permanência no curso e tempo de diplomação, entre outros critérios. A coleta de dados quantitativos será realizada por meio de um questionário semiestruturado, distribuído a estudantes que ingressaram no Pibid no seu primeiro ano de graduação, estudantes que participaram em anos subsequentes e egressos de 2023.

As reflexões iniciais indicam que o Programa contribui significativamente para o aprimoramento da formação de professores em Ciências Sociais, promovendo a melhoria das competências, engajamento e filiação dos licenciandos (Coulon, 2017). Além disso, o Programa oferece suporte teórico e prático que exerce uma influência positiva na decisão dos estudantes de optar pela carreira docente. A pesquisa buscará confirmar essas evidências por meio de uma avaliação quantitativa e aprofundamentos qualitativos sobre a eficácia do Programa.

Palavras-chave: (Pibid, Formação docente, Afiliação institucional, Educação básica).

Referências

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 11 ago. 2024.

COULON, A. *O ofício de estudante: a entrada na vida universitária*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017.

DE ARAÚJO, L. A.; BERNAL MARTINS, L.; DE LIMA MENDONÇA, S. G. A contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia. *Educação em Revista*, v. 20, n. 1, p. 123-145, 2019.

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

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROMAGNOLLI, C.; SOUZA, S. L.; MARQUES, R. A. Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014.

SILVA, F. O.; SOUZA, G. F. R. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100108&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2024. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8002>.

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

Graziella Herman¹⁷

Thaíssa Alcântara Mancini¹⁸

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

¹⁷ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

¹⁸ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

temas relacionados às provas e à vida pós-ensino médio. Muitos desses alunos já 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 programan 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.

Ensino de Sociologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma experiência de iniciação à docência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Guilherme Nogueira de Souza¹⁹

O presente texto tem por objetivo apresentar os princípios norteadores do desenvolvimento do projeto de ensino de Sociologia – na perspectiva da contribuição para efetivação de direitos sociais – no âmbito do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – PROEJAICAp. O PROEJAICAp é um programa específico de Iniciação à Docência (PIBID) concebido como projeto piloto para a construção da modalidade regular de educação de jovens, adultos e idosos.

A EJA, segundo a LDB (Lei n.º 9.394/96), está destinada àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no ensino fundamental e médio, na faixa etária de 7 a 17 anos. Nessa concepção formal, a EJA deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (MEC, 2002). Nesse sentido, a LDB dá corpo às determinações constitucionais quanto a oferta de educação formal enquanto direito do cidadão e dever do Estado.

Alves (2020), ao dialogar com o trabalho de Julião (2012) e sua concepção sobre as três fases de desenvolvimento da EJA, “a saber a da garantia do direito, a que se refere às concepções de educação e a da diversidade” vai apontar os desafios específicos da segunda fase, aquela referente às concepções de educação que dão sustentação às políticas de educação para jovens e adultos. Alves aponta os riscos de reduzir a EJA ao treinamento para o mundo do trabalho. Antes é necessário que a educação aponte para o desenvolvimento de capacidades para a leitura autônoma do mundo. Nesse sentido, se apropria da pedagogia crítica de Paulo Freire, concebendo a EJA como parte de “um processo dialético de produção do conhecimento que parte do dado empírico (concreto real), que é teorizado (apropriado pelo pensamento

¹⁹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Associado. Doutor em Ciências Sociais (PPCIS/UERJ). guilherme.souza@uerj.br.

abstrato) e chega ao concreto (real concreto ou real criticado) para, então, transformá-lo” (Saviani, 2013 *apud* Alves, 2020, p. 158).

Ao mesmo tempo que aponta os riscos de reduzir a EJA a mera instrumentalização para o trabalho, Alves (2020) reconhece que o retorno aos bancos escolares de parte significativa do público atendido pela educação de jovens e adultos tem como perspectiva a melhor inserção no mercado de trabalho. Este reconhecimento aponta para a dualidade e os desafios de não reduzir a modalidade a mero espaço de treinamento e, ao mesmo tempo, dar atenção e vazão às demandas motivadoras dos estudantes para ocupar aquele espaço.

A referida dualidade aparece como parte estruturante do Parecer CNE/CEB nº11/2000 ao definir as principais funções da Educação de Jovens e Adultos, que são: a função reparadora - no sentido de restauração de um direito negado; a função equalizadora – de forma a colocar as pessoas num lugar de igualdade e reconhecendo o outro como igual em direitos, na sua especificidade de condição; e a função qualificadora – a qual é “um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade, e a diversidade” (Brasil, 2000), que entende as muitas dimensões do humano.

Como aponta Arroyo, os princípios e as concepções que deram origem à educação popular nos anos 50/60 “[...] continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (2001, p. 11). Apesar das fragilidades, das contradições, das intermitências e dos desafios colocados pelas demandas do tempo presente, a EJA remonta a um sonho radical de construção de acesso democrático à educação e a reformulação de uma ordem social marcada pela exclusão.

O objetivo geral no ensino de sociologia para jovens, adultos e idosos é possibilitar o desenvolvimento de um estranhamento do mundo (Da Matta, 1997), convidando o estudante, a partir do seu próprio repertório social e histórico, a estranhar o que lhe é familiar e a desnaturalizar aquilo que o processo de socialização tornou como segunda natureza (Geertz, 1997). Este exercício do estranhamento, enquanto uma estratégia metodológica que implica o “distanciamento moral e cultural”

(Diniz, 2001, p.58), é um artefato cultural a ser produzido com os estudantes no intuito de gerar sobre si e sobre o outro uma percepção de que ambos estão inseridos no interior de uma estrutura social e cultural, estrutura está vivenciada de maneira particular por cada indivíduo ou grupo, apesar das limitações típicas da própria estruturação do social. Nesse sentido, o grande desafio político-metodológico do ensino de Sociologia é também seu principal objetivo: conectar a biografia à estrutura, o sujeito particular ao processo coletivo.

Assim sendo, para a realizar do exposto acima, os objetivos específicos do ensino de sociologia no PROEJAICAp foram articulados no entorno dos seguintes pontos:

- Proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem que capacite os educandos para articular seus conhecimentos prévios aos conhecimentos formais da Sociologia de modo lhe permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- Construir de maneira partilhada uma perspectiva de social, visando a ampliação da experiência de cidadania ativa, articulada com conhecimento de direitos e deveres na vivência democrática;
- Conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, sexualidade, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminações partir do incentivo a compreensão respeitosa do outro;
- Refletir sobre a estrutura do mundo do trabalho, central na vida de grande parte dos jovens e adultos atendidos pela EJA, auxiliando na compreensão dos processos sociais geradores de oportunidades e desigualdades;
- Auxiliar na ampliação do repertório cultural e na apropriação da linguagem e lógica formais, de modo a contribuir para novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou na progressão nas atividades laborais já desenvolvidas.

Apesar da intencionalidade, é importante dizer que o PROEJAICAp enfrentou grandes desafios no que tange à construção de turmas, permanência de estudantes e apoio e eficiência da Administração Central da universidade para seu pleno funcionamento, o que ocasionou atrasos em editais de seleção discente, agravando o esvaziamento de turmas. Ainda assim, tendo em vista as possibilidades de desenvolvimento das atividades ao longo da duração do programa, abordamos

temáticas relacionadas ao cotidiano de trabalhadores, especialmente mães, perfil discente majoritário de nossas turmas. O desejo de concluir os estudos, após afastamento devido à maternidade, foi uma motivação recorrente. Contudo, a falta de certificação ao final do curso desmobilizou alguns estudantes. Apesar do desafio da evasão, observamos o potencial do ensino de sociologia na interação com as turmas, provocando reflexões ao longo do período de execução do programa. Do ponto de vista da formação docente, o programa deu visibilidade à um campo fértil de iniciação à prática docente, contribuindo para a construção do currículo do curso, preparação de aulas e ensino de sociologia para diferentes públicos. A EJA não é uma modalidade recorrente na formação de professores de Sociologia. Assim sendo, o programa possibilitou um tipo de formação específico aos futuros professores que enfrentaram os desafios na relação com as turmas e no cotidiano escolar da EJA. Do ponto de vista do público atendido pelo PROEJAICAp, na disciplina de Sociologia, pode-se dizer que, apesar do afastamento prolongado e da falta de contato prévio com a disciplina, os alunos demonstraram boa compreensão dos conteúdos, engajamento nas temáticas e interesse no processo, conforme demonstrado pelas avaliações realizadas.

Em linhas gerais, o PROEJAICAp possibilitou ganhos institucionais em termos de oferta de uma modalidade de ensino diferenciada e não existente na universidade, contribuindo para a oferta de educação de qualidade e redução das desigualdades. A experiência está servindo de base para pensar os desafios de constituição de uma modalidade constante e estruturada. Ademais, foi possível contribuir para complexificação da formação oferecida aos futuros professores que atuaram no processo, aprimorando a futura oferta de ensino de Sociologia nas redes educacionais por egressos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: ensino de sociologia; formação de professores; iniciação à docência.

Referências

ALVES, T. Currículo integrado na modalidade EJA: a pedagogia de projetos no Proeja. *Contexto & Educação*, ano 35, n. 112, set./dez. 2020.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS*, 2006, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 11, São Paulo, abr. 2001, p. 9-20.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE/MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

O Clube da Política e a percepção na violência na escola: experiências do Residência Pedagógica para o ensino de Ciências Sociais

João Freire Rodrigues²⁰

O Programa de Residência Pedagógica foi uma iniciativa da CAPES que contribuiu para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, bem como para a construção da identidade docente dos licenciandos como futuros professores da educação básica. No presente resumo pretendemos analisar duas experiências exitosas para o Ensino de Ciências Sociais, desenvolvidas por residentes de preceptores do subprojeto Sociologia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em duas escolas estaduais de Mossoró-RN.

Em trabalhos anteriores (Rodrigues, 2022) já discutimos a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a construção da identidade docente dos licenciandos de Ciências Sociais da UERN, a partir dos relatos de experiências dos próprios residentes. Esses relatos mostram como os estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais e residentes do PRP se viam como futuros professores de Sociologia e como justificavam suas escolhas pela docência como profissão. Na terceira edição do Programa de Residência Pedagógica, (2022-2024) os residentes de Sociologia foram inseridos em um novo contexto para o ensino de Ciências Sociais, o contexto do Novo Ensino Médio cuja implementação teve início no Rio Grande do Norte em 2022, de forma paulatina até a sua totalidade em 2024, ou seja, contemplando as três séries do Ensino Médio. É importante ressaltar que no Rio Grande do Norte, as diretrizes para o Currículo Potiguar garantiram a permanência da Sociologia como disciplina nas três séries do Novo Ensino Médio, sendo que nos cursos técnicos, em uma das séries é ministrado o componente Sociologia do Trabalho.

As duas experiências que analisamos no presente trabalho, ocorreram em duas escolas da rede estadual localizadas na cidade de Mossoró. Ressaltamos que por questões éticas optamos por não mencionar os nomes das escolas, preceptoras e residentes. Todavia estes resultados foram apresentados nos relatos de experiências

²⁰ Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional- ProfSocio/UERN, doutor em Sociologia pelo ICS/ULisboa.

enviados à CAPES e em um seminário de avaliação do PIBID e Residência Pedagógica realizado pela UERN.

A primeira experiência analisada foi denominada O Clube da Política e realizada em um componente eletivo ministrado pela professora de Sociologia e preceptora do PRP, no ano letivo 2023, sendo que no segundo semestre o componente foi assumido pelos alunos e alunas residentes de Sociologia. O Clube da Política teve como proposta pedagógica a leitura e discussão de textos da Ciência Política para os as turmas do segundo ano do Ensino Médio, sendo que cada grupo de residentes apresentavam uma obra, no total de quatro livros trabalhados, e ao final da experiência a atividade passou a ser realizada no pátio da escola, culminando com a reativação do grêmio estudantil da escola. A experiência do Clube da Política mostrou como o Programa de Residência Pedagógica, contribuiu para experiências inovadoras no ensino de Ciências Sociais e apresentou resultados concretos do engajamento dos alunos e alunas residentes a partir da sua inserção e vivência na escola da educação básica.

A segunda experiência que mostra a importância do Programa de Residência Pedagógica e seus resultados para o ensino de Ciências Sociais foi realizada pelo grupo de residentes que atuaram em outra escola de ensino Médio de Mossoró, desta vez aliando o ensino à prática da pesquisa. A partir das discussões em sala de aula o grupo de residentes juntamente com a preceptora escolheram como tema da pesquisa a percepção das várias formas de violência no ambiente escolar, sendo que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Sociologia, através de um questionário elaborado pelos residentes no Google Forms, cuja aplicação e apresentação dos dados foi realizada pelos próprios estudantes do ensino médio, tendo os residentes e as residentes assumido o papel de protagonistas no exercício da docência uma vez que foram eles e elas que conduziram as aulas em que foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Em uma das apresentações estivemos observando como docente orientador, e constatamos como a pesquisa contribuiu para os estudantes do Ensino Médio perceber as diferentes formas de violência presentes no ambiente escolar e como eles são agentes ao praticar atitudes violentas, mesmo sem perceber ou são vítimas de violência.

Nas suas apresentações os estudantes também relataram as estratégias utilizadas para reagir aos tais atos de violência, que vão desde esconder, levar à diretoria da escola ou mesmo chegar ao extremo de se afastar da escola por algum período ou mesmo a evasão escolar. Os estudantes também passaram a compreender que os vários tipos de violência, como o bullying, violência emocional, simbólica e física.

O que se conclui das duas experiências enquanto resultados do Programa de Residência Pedagógica para o ensino de Ciências Sociais é que ambas mostram diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas por residentes e preceptoras para proporcionar uma aprendizagem mais sólida dos conteúdos das Ciências Sociais. Por meio da pesquisa e dos debates, dando aos estudantes maior autonomia e colocando os residentes e futuros professores de sociologia no papel de protagonistas. Tal fato contribui para a construção da sua identidade docente. Entende-se por identidade docente a construção de uma trajetória profissional baseada na experiência nos moldes retratados por Pimenta e Lucena (2010).

As duas experiências ainda ressaltam a importância das metodologias ativas para o ensino de Ciências Sociais, conforme Santos e Lacerda (2021) e novas formas de avaliação como a roda avaliativa utilizada por uma das preceptoras. Ressalta-se ainda que a atuação do Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura da UERN se deu em estreita colaboração com o Estágio Curricular Supervisionado, inclusive com o aproveitamento da carga horária do Residência. Todavia a atuação dos residentes com maior tempo de imersão e ambientação na escola e sua participação efetiva nos diversos momentos da vida escolar, é apontada como um dado positivo para uma maior integração entre universidade e educação básica.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Ensino de Ciências Sociais, Protagonismo Juvenil, Identidade Docente.

Referências

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica.

MARTINS, R. E. M. W.; SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J. (Org.). *Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos*. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206 p.

PIMENTA, S. G.; LUCENA, M. do S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, J. F. The pedagogical residence and the supervised internship in the construction of teacher identity: the experience of the Sociology/UERN subproject. *International Journal of Human Sciences Research*, v. 2, n. 31, p. 2-11, out. 2022. DOI: 10.22533/at.ed.5582312205103.

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. de; ESTEVES, T. J. (Org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no Ensino de Sociologia*. Londrina: Engenho das Letras, 2021.

Pibid Sociologia, “Juventudes, conflitualidades e violências no ambiente escolar”, um relato de experiência*Larissa Santos Rabelo²¹*

O presente trabalho será apresentado como um relato de experiência como integrante voluntária do Pibid - Sociologia, “Juventudes, conflitualidades e violências no ambiente escolar”, coordenado pela professora Haydée Caruso, da Universidade de Brasília, onde como autora destacarei pontos significativos sobre a escola onde as atividades foram desenvolvidas, o supervisor, minha experiência como meu primeiro contato oficial com a docência, bem como reflexões provocadas por meio da relação com a sala de aula, os alunos, outros integrantes do Pibid - Sociologia, atividades desenvolvidas e a dinâmica da escola.

Salienta-se que a experiência no Pibid Sociologia no CEAN - Centro de Ensino Médio da Asa Norte, em Brasília DF, se inicia em fevereiro de 2023 e finaliza no final do segundo semestre de 2023, visto que a supervisora Faiely Freitas precisou ser remanejada para a instituição final, o CEMEB - Centro de Ensino Médio Elefante Branco, onde dá-se continuidade na atuação do Pibid - Sociologia, que finaliza em abril de 2024. Apesar da troca de instituição, esse relato busca dar ênfase nas experiências vividas por quase um ano no CEAN e, caso oportuno fazer um comparativo com o CEMEB.

Para apresentar o contexto do CEAN, é preciso compreender o histórico do que o antecedeu, pois, o território do hoje Centro de Ensino Médio Asa Norte, já foi anteriormente denominado como CIEM - Centro de Ensino Médio Integrado, local que com muita luta era o palco da promoção de uma educação laica, livre e progressista, projeto inaugurado pela faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, com o intuito de criar uma escola que estabelecesse vínculos com o sistema educacional do DF. Dessa forma, o CIEM foi inaugurado em 1964 por Anísio Teixeira, sendo uma escola em turno integral, aberta a experiências pedagógicas consideradas muito avançadas na época e tendo como filosofia educacional as influências de John

²¹ Universidade de Brasília - UnB

Dewey e Jean Piaget fundamentados na escola nova. Segundo Relatos de um estudante, que consta no Projeto Político Pedagógico do CEAN de 2023:

“Com o ensino voltado para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento, a gente ficava lá o dia inteiro, e uma parte das matérias era cursada na universidade, o que nos proporcionava um melhor conhecimento das áreas que gostaríamos de seguir. Não havia prova mensal, e todos os aspectos de comportamento eram levados em conta para a avaliação do aluno.” Miranda, 2002

No entanto, em 1964 o Brasil estava inserido em um contexto de lutas políticas e ideológicas devido à Ditadura Militar, que tinham como uma das ênfases o ataque à educação. Dessa forma, após sofrer diversos ataques à educação, aos alunos, professores e funcionários, em 1971 o CIEM teve sua existência interrompida no contexto de escola de aplicação e no mesmo ano deixou de ser vinculada de maneira administrativa da UnB. Após anos de tentativas e renomeações, em 1981, inaugura-se o CEAN - Centro de Educacional da Asa Norte, passando em 1996 a deixar de ofertar o Ensino Fundamental e se chamar Centro de Ensino Médio da Asa Norte em 2000. Atualmente o CEAN conta com 14 salas de aula ambientadas, uma sala de leitura/ biblioteca, um laboratório de informática (27 monitores e 13 HD's e impressora), sala de múltiplas funções, cantina, refeitório, sala de coordenação, sala dos professores, sala de orientação educacional, rádio, sala de recurso, sala da direção, secretaria, sala do grêmio, laboratórios (química e biologia), sala dos servidores, banheiro dos professores, dois banheiros de alunos, sala de educação física, vestiário com bebedouro, refeitório, uma quadra coberta, duas quadras descobertas. Temos um reservatório de água da chuva e uma fossa de eco vaporização (dados retirados do PPP do CEAN de 2023).

Em minha primeira visita ao CEAN, que ocorreu no início das aulas, em fevereiro, preferi não fazer muitas anotações e primeiro observar, tanto o ambiente quanto as pessoas, corpo docente, organização da escola, espaço disponível, disposição de material, entre outros. É perceptível que devido ao histórico e localização privilegiada, é uma escola que possui uma significativa gama de recursos e também de projetos, visto que se situa na SGAN 606 MÓDULO G/H, local muito próximo a Universidade de Brasília, também dada a sua proposta inicial supracitada. A escola possui uma ampla área vegetativa com espaços ao ar livre, onde também se situam as quadras e onde os alunos podem se acomodar aos intervalos, além disso

possui biblioteca, sala de recursos e uma sala de mídia que é utilizada para palestras ou outras atividades, no entanto senti falta de um auditório na unidade e de melhores tecnologias de assistência ao professor, como uma rede WI-Fi, que na época de minha visita existia, mas segundo relatos, não funcionava. Ao voltar ao CEAN na semana do dia 27/02, pude conhecer um pouco mais dos alunos de acordo com o contexto em que estão inseridos. Inicialmente notei certa instabilidade no que diz respeito ao novo ensino médio. A professora Faiely fez algumas atividades para iniciar o semestre, conhecer a turma e integralizar, bem como algumas perguntas, e em uma destas, perguntou o que cada um achava sobre o Novo Ensino Médio (NEM). As respostas foram dentro do que eu já poderia imaginar. Uns disseram que o NEM era bom e que estavam gostando, mas a maioria disse que não gostaram e não estavam conseguindo se adaptar bem.

Ao longo dos semestres pude observar algumas turmas e o perfil dos alunos, algo que me chamou atenção e que posso fazer um comparativo com o CEMEB é que os alunos do CEAN se diferenciam muito uns dos outros, apesar de estarem no colégio ou usar uniformes, além disso é possível observar certa agitação e ânimo mesmo no primeiro horário de aula. No CEMEB, os alunos não aparentam ser muito agitados, mas muito centrados. De certo, acredito que o ambiente e os projetos político pedagógicos das escolas possam influenciar. O CEAN possui um ambiente extremamente aberto, arejado e colorido e o CEMEB já é cercado por grades e tem maior parte da sua coloração na paleta branca, além de ser mais fechado a luzes externas. No CEAN, pude observar um quantitativo relativamente maior de pessoas neuro divergentes, e como era de se esperar, em ambas, aqueles que estão mais ao fundo da sala estão propensos a estarem mais dispersos.

Outro obstáculo que enfrentamos foi a aplicação do projeto de vida junto a supervisora, pois a mesma foi responsabilizada pelo projeto de vida e a carga horária de sociologia era dividida com a de projeto de vida. No entanto, um marco interessante foi quando um ex -integrante (Douglas) propôs um formato de aula diferente. Ele relacionou a sociologia com o projeto de vida e aplicou uma aula sobre o trabalho, como se deu e como se dá nos tempos atuais, além de relacionar com a pós-modernidade, capitalismo e avanço da tecnologia. Os alunos ficaram bem

interessados e posso dizer que até mais entusiasmados em perceber que seus desânimos não eram sua culpa, mas de uma era que preza a extrema produção e o esquecimento de outras atividades que também são relevantes a vida.

Após isso, pude pensar em um conceito que caberia perfeitamente depois dessa aula para aplicar aos alunos, o conceito de “ikigai”, que resumidamente significa “razão de ser”. A aula ocorreu em 3 modalidades, aplicação do conceito, interação em conjunto para se pensar na construção de uma mandala (nessa parte cada um fez a própria) e por fim montar uma mandala maior em conjunto com a turma. Os resultados foram produtivos, visto que o projeto de vida não é um desafio somente para o professor, mas também para os alunos. É como desenvolver competências socioemocionais e preparatórias para o futuro, no entanto nem sempre os professores se consideram qualificados para tal e os alunos não vêem seriedade, o que prejudica o desenvolvimento da disciplina e ocupa um espaço na carga horária que poderia ser bem utilizado pelas matérias de humanas que sofreram uma redução em seus horários devido ao Novo Ensino Médio.

O Pibid me mostrou a prática docente de perto. Seus prazeres e desprazeres, facilidades e dificuldades, o lado bom e o lado ruim de ser professor. Pude acompanhar de perto a desvalorização de um trabalho difícil e crucial para a sociedade. Mas apesar de tudo, o que se sobressai é finalizar vendo alunos que passamos um ano acompanhando e auxiliando, entrando para a Universidade, ver jovens que estavam prestes a desistir dos estudos, não desistirem, é compartilhar as dores e as alegrias com outros integrantes e perceber o quanto podemos aprender. É ver o quanto podemos mudar e contribuir na mudança, sendo assim, o que me motiva a ser professora é continuar a ver o mundo mudando e fazer parte disso, pois o mundo muda a partir de cada pessoa que é transformada pela troca constante de saberes. Assim como diria Nego Bispo “Aprender, pra mim, é uma pergunta permanente”.

Palavras-chave: Pibid, Ensino, Sociologia, Conflitualidades.

Referências

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Médio da Asa Norte - CEAM, Brasília DF, 2023.

Juventude, Educação e PIBID: Explorando Percepções sobre Sociologia e História no Ensino Médio*Maria Muniz Loureiro²²**Natália Aimar Ferreira²³*

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve como foco as demandas e percepções de alunos do terceiro ano do ensino médio sobre as disciplinas de História e Sociologia. O objetivo central foi compreender como os alunos veem essas disciplinas, quais desafios elas enfrentam no ambiente escolar e de que maneira as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para atender às expectativas dos estudantes.

No contexto educacional brasileiro, o PIBID emerge como uma importante iniciativa para aproximar os futuros docentes do ambiente escolar, proporcionando-lhes experiências práticas que complementam a formação teórica. A educação básica, especialmente no ensino médio, enfrenta desafios significativos, como a falta de engajamento dos alunos em disciplinas como História e Sociologia, que são frequentemente vistas como distantes de suas realidades cotidianas. Este estudo busca entender esses desafios a partir da perspectiva dos próprios alunos, utilizando a prática dos estudantes do PIBID como um meio para essa investigação.

A pesquisa se apoia em teorias da sociologia da educação e da pedagogia crítica, que enfatizam a importância de uma educação contextualizada e crítica. De acordo com Freire (2014), a prática educativa deve ser orientada por uma pedagogia da autonomia, onde o educando é sujeito ativo na construção do conhecimento.

Além disso, buscando compreender o papel da sociologia no Ensino Médio, é importante considerar os debates que remontam à década de 1950 sobre sua inclusão na educação básica, como discutido por Fernandes (1954). Mesmo com a

²² Professora de Sociologia da Educação Básica da SEE/MG e Mestranda no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

²³ Professora de Sociologia da Educação Básica da SEE/MG e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

obrigatoriedade da disciplina, a discussão sobre sua relevância e implementação permanece de maneira latente até os dias atuais.

A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa e qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a 40 alunos de quatro turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola na região central de Juiz de Fora MG. Os questionários continham perguntas fechadas e abertas, permitindo tanto a quantificação das respostas quanto a análise mais aprofundada das percepções dos alunos.

O questionário abordou questões como: a afinidade dos alunos com as disciplinas de História e Sociologia; os métodos de ensino utilizados; a relevância percebida dos conteúdos; e sugestões para a melhoria das aulas. A análise dos dados foi realizada em duas etapas: primeiro, os dados quantitativos foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo a identificação de tendências gerais. Em seguida, as respostas abertas foram analisadas.

Os dados revelaram que a maioria dos alunos tem afinidade com ambas as disciplinas. Em relação à Sociologia, os alunos apontaram que a afinidade estava diretamente ligada à “forma como o professor dá suas aulas”, destacando a importância de metodologias participativas e contextualizadas. Por outro lado, a afinidade com a disciplina de História estava mais relacionada ao conteúdo abordado, especialmente quando este era conectado a eventos atuais ou temas de interesse pessoal.

No entanto, os dados também indicaram alguns desafios. Os alunos relataram dificuldades em entender a relevância da Sociologia para suas vidas cotidianas, sugerindo a necessidade de uma abordagem pedagógica que conecte mais diretamente os conteúdos da disciplina com a realidade dos alunos. Além disso, os respondentes mencionaram que as aulas de História poderiam ser mais dinâmicas, com maior uso de recursos tecnológicos e atividades práticas.

A partir dos resultados, podemos discutir a importância de uma abordagem interdisciplinar e inovadora no ensino de História e Sociologia. O PIBID desempenhou um papel crucial nesse contexto, ao permitir que os futuros docentes experimentassem diferentes metodologias e recebessem feedback direto dos alunos.

As práticas pedagógicas descritas no estudo, como a aula interdisciplinar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os eventos culturais, mostraram-se eficazes em engajar os alunos e em conectar os conteúdos escolares com suas vivências.

A pesquisa corrobora a visão de Freire (2014) de que a educação precisa ser um processo dialógico, no qual o aluno é participante na construção do conhecimento. A metodologia adotada pelos bolsistas do PIBID, com foco na interação e no uso de temas contemporâneos, foi bem avaliada pelos alunos e pode servir de modelo para outras iniciativas semelhantes.

No entanto, o estudo também aponta para a necessidade de um esforço contínuo na formação docente para que os futuros professores possam lidar com as demandas de uma educação cada vez mais tecnológica e conectada às realidades dos alunos. Conforme Silva (2010) destaca, a sociologia se torna modo de entrada das Ciências Sociais, e atua em diversas faces do desenvolvimento formativo do estudante, contribuindo para uma noção de sociedade, cidadania, entre outros.

Conclui-se que as disciplinas de História e Sociologia no ensino médio, quando abordadas de forma crítica e contextualizada, têm grande potencial de engajamento e aprendizado. O PIBID se mostrou uma ferramenta eficaz para promover essa abordagem, aproximando os futuros professores da realidade escolar e possibilitando a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Contudo, há um caminho a ser percorrido para que essas disciplinas sejam plenamente valorizadas pelos alunos, o que inclui a contínua adaptação dos métodos de ensino e o fortalecimento da formação docente.

Palavras-chave: PIBID, Ensino, Sociologia

Referências

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. A Sociologia no Brasil, v. 2, p. 105-120, 1954.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SILVA, I. O ensino das Ciências Sociais. In: SOCIOLOGIA NO BRASIL: histórico e perspectivas. Coleção Explorando o Ensino, v. 15, 2010.

Grêmio estudantil: uma porta de entrada para a conscientização política*Marlon Henrique Rodrigues²⁴**Maxwell Pereira dos Santos²⁵**Andreia dos Santos²⁶*

O presente trabalho tem como finalidade analisar as experiências e as participações de estudantes integrantes da diretoria do Grêmio Estudantil de uma escola pública de Ensino Médio, na tentativa de compreender as implicações proporcionadas por essa experiência, que foi iniciada pelos discentes do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa com cunho exploratório, e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com os participantes que compõem o Grêmio. A análise dos dados apresentou, dentre vários aspectos, a importância do processo de democratização da escola, bem como a possibilidade dos alunos reivindicarem seus direitos em prol de uma educação de mais qualidade.

As discussões aqui apresentadas são resultado da experiência vivenciada em uma escola pública em Belo Horizonte/MG. Fizemos parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, entre os meses de outubro de 2022 a março de 2024, quando pudemos participar de propostas de transposição didática e propor atividades para serem desenvolvidas na escola campo. Nesse sentido, pudemos elaborar um projeto para criar o Grêmio Estudantil. Sabe-se que, o Grêmio Estudantil diz respeito a uma instituição que legalmente representa os interesses do corpo discente de uma escola.

Outro aspecto importante é que a escola pública no Brasil está vinculada ao desenvolvimento de práticas democráticas ao longo de sua composição mais recente. De acordo com as leis Federal e Estadual que estabelecem o Grêmio Livre, sancionadas na década de 80, pode-se perceber que estas inspiraram a elaboração de cartilhas que definem conceitos e atribuições dos grêmios estudantis. Galina e Carbello (2008) definem que “o Grêmio Estudantil é o órgão de representação do corpo discente da escola. Ele

²⁴ Graduando do curso de Ciências Sociais da Puc Minas.

²⁵ Graduando do curso de Ciências Sociais da Puc Minas.

²⁶ Doutora e Professora do Curso de Ciências Sociais da PUC Minas.

Vale contextualizar o espaço onde o trabalho aconteceu. A escola se localiza em uma região periférica de Belo Horizonte (Figura 1) e oferece desde o ensino fundamental até o novo ensino médio e o EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Para a presente investigação, optou-se pela metodologia qualitativa, com abordagem exploratória, que envolveu atividades de campo, incluindo a realização de registros, análise, classificação e interpretação dos dados. A coleta de dados foi realizada por meio de técnicas específicas, destacando-se a entrevista

²⁷ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/EE+Geraldo+Jardim+Linhares/@-19.9495727,-44.00882,17z/data=!3m1!4m6!3m5!1s0xa696140a966507:0x48490ac8aaafc8fd!8m2!3d-19.9495778!4d-44.0062451!16s%2Fg%2F1wn34xgy?authuser=0&entry=tту>. Acesso em: 07 setembro. 2024.

semiestruturada. Conforme Vieira (2017), essa técnica é caracterizada por um roteiro flexível de perguntas que explora um ou mais temas de interesse para a pesquisa, permitindo uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

A escolha por essa abordagem foi motivada pela possibilidade de obter uma compreensão mais detalhada das experiências dos participantes, alinhando-se ao foco do pesquisador e possibilitando respostas livres e espontâneas dos informantes (Triviños *apud* Lima; Almeida; Lima, 1999). As questões elaboradas para as entrevistas foram baseadas no referencial teórico da investigação e nas informações previamente coletadas sobre o tema.

A implementação do Grêmio Estudantil tornou-se cada vez mais necessária, haja vista que nos últimos anos a relação entre os jovens e a escola foi repleta de desafios, sobretudo devido ao processo de adequação ao Novo Ensino Médio em tempo integral. Estudantes são obrigados a permanecerem na escola nos turnos da manhã e tarde, cursando novas disciplinas nas quais pouco participaram de sua escolha, ou seja, uma carga horária cansativa e pouco atrativa para os adolescentes.

Além disso, para Bald (2015, p.17), os jovens consideram o sistema de ensino atual, desatualizado e pouco interessante, especialmente quando possuem fácil acesso à tecnologia e as redes sociais, onde faz parecer muito mais atraentes do que as aulas tradicionais com carteiras alinhadas e um quadro lá na frente. Por outro lado, os professores responsabilizam os jovens pela falta de respeito e interesse na educação, além da falta de envolvimento familiar nas questões escolares (Bald, 2015).

Neste contexto, é essencial então que toda a comunidade escolar participe dos processos de tomada de decisão, a fim de promover um diálogo mais flexível e inclusivo, que leve em consideração os diferentes interesses presentes. O objetivo final é garantir melhor qualidade para a educação pública, buscando, portanto, o benefício comum (Silva, Santos, 2019).

Os estudantes, membros do Grêmio Estudantil, enfrentam desafios singulares, pois precisam equilibrar suas responsabilidades enquanto aluno com as demandas do envolvimento na representação estudantil. São alunos que precisam encontrar tempo suficiente para cumprir os compromissos em sala de aula e participar das atividades do Grêmio.

Para superar esses desafios, os membros do Grêmio precisam ter habilidades de gestão de tempo, ser comunicativos, engajados e estarem abertos a colaborar com colegas e com a administração escolar. Além disso, é fundamental que esses alunos recebam apoio e compreensão da comunidade escolar para que possam desempenhar com eficácia suas funções duplas.

A identidade coletiva e a representatividade no Grêmio Estudantil são aspectos fundamentais da sua função. O Grêmio busca representar uma ampla gama de perspectivas e interesses dos estudantes, promovendo uma identidade coletiva que reflita a diversidade e as necessidades do corpo discente. Nesse sentido, é essencial promover um diálogo aberto e construtivo entre os alunos e os membros do Grêmio, de modo a entender as preocupações e perspectivas de ambas as partes. Isso pode envolver a realização de reuniões ou até mesmo assembleias para discutir as questões em pauta, encontrar soluções mutuamente satisfatórias e promover uma maior compreensão das responsabilidades e limitações enfrentadas pelo Grêmio Estudantil.

Portanto, o Grêmio Estudantil é fundamental para a promoção da cidadania e da representação estudantil. Através de suas ações, os estudantes têm a oportunidade de exercitar seus direitos, expressar suas opiniões e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais justo, participativo e democrático. Além disso, o Grêmio também pode atuar como um canal de comunicação entre os alunos e a direção da escola, promovendo o diálogo e a busca por soluções para os problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Grêmio. Participação. Democracia. Escola. Educação.

Referências

BALD, M. *O Grêmio Estudantil na gestão escolar: uma possibilidade de participação política da juventude*. Lume Repositório Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151660>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID/PIBID>. Acesso em: 7 set. 2024.

GALINA, I. F.; CARBELLO, S. R. C. Gestão democrática e instâncias colegiadas. In: CARVALHO, E. J. G. *et al.* (Org.). *Gestão escolar*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual de Maringá, 2008.

LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 20, especial, p. 130-142, 1999.

SILVA, A. V.; SANTOS, V. A. S. O Grêmio Estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no Município de Messias – Alagoas. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 16, 2019.

VIEIRA, F. G. D. Ensino de marketing por meio de entrevista semi-estruturada. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n. 195, p. 1-8, 2017.