



Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

V CONGRESSO NACIONAL DA ABECS

24 a 26 de novembro de 2022
MACEIÓ - AL

ANAIS DO CONGRESSO | VOLUME 5, 2022

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

**MACEIÓ/AL
ABECS**

24 a 26 de novembro de 2022



Diretoria (2020-2022):

Presidente: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

1ª Vice-Presidente: Cristiano das Neves Bodart

2º Vice-Presidente: Vago¹

Tesoureira: Geovânia da Silva Toscano

Secretário Executivo: Thiago de Jesus Esteves

Secretário Adjunto: José Anchieta de Souza Filho

Secretária Adjunta: Andreia dos Santos

Comissão de Legislação e recursos:

Joana Elisa Röwer

Bruno José Rodrigues Durães

Marili Peres Junqueira

Comissão de Formação docente:

Thayene Gomes Cavalcante

Fabiano Brito dos Santos

Antônio Alves de Santana

Daniel Gustavo Mocelin

Wallace Ferreira

Andreia dos Santos

¹ Em 01 de março de 2022, foi acatado o pedido de renúncia da Profª. Dra. Fernanda Feijó, eleita presidente para gestão 2020-2022. Dessa forma, a partir daquela data, a presidência da ABECS passou a ser exercida pela Profª. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, tendo o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart como vice-presidente.

Comissão de Comunicação:

Maria Muniz Loureiro

Claudomiro Almeida Santos

Henrique Fernandes Alves Neto

Comissão de Pesquisa:

Marcelo Pinheiro Cigales

Lígia Wilhelms Eras

Josefa Alexandrina da Silva

Anderson Vicente da Silva

Rarielle Rodrigues Lima

Comissão de Ética:

José Wilton de Freitas Ramos

Liliane Costa de Oliveira

Radamés de Mesquita Rogério

Kátia Karine Duarte da Silva

Conselho Fiscal:

Thiago Ingrassia Pereira – 1º titular

Gustavo Cravo de Azevedo – 2º titular

César A. Sagrillo Figueiredo – 3º titular

Joana da Costa Macedo – 1º suplente

Ana Martina Baron Engerroff -2º suplente

Comissão Organizadora:

Caio dos Santos Tavares (ICS-UFAL)

Cristiano das Neves Bodart (Abecs/PPGS-UFAL)

Fabio Monteiro de Moraes (PPGS-UFAL)

Fernanda Feijó (CEDU-UFAL)

Jordânia de Araújo Souza (CEDU-UFAL)

Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (ICS-UFAL)

Kássia Sybelli de Oliveira Gomes Barros (PPGS-UFAL)

Welkson Pires (ICS-UFAL)

Comitê Científico:

Ana Paula Corti

Antonio Alberto Brunetta

Breno Rodrigo de Alencar

Cristiano das Neves Bodart

Elias Evangelista Gomes

Fernanda Feijó

Gekbede Dantas Targino

Geovânia da Silva Toscano

Jordânia de Araújo Souza

José Anchieta de Souza Filho

Josefa Alexandrina

Júlio Cezar Gaudencio

Katiuscia C. Vargas Antunes

Marcelo Araújo

Marcelo Cigales

Maria Amélia de Lemos Florêncio

Rafaela Reis Azev

Capa, Formatação e Diagramação do Anais:

Fabio Monteiro de Moraes

PROGRAMAÇÃO

DIA 24

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
08h30	Recepção e atividade cultural	CEDU - Área externa
10h00	Solenidade de abertura	CEDU - Auditório
10h30	Mesa - 10 anos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais: desafios de ontem e hoje	CEDU - Auditório

DIA 25

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
09h30	GD 1: História do ensino de Sociologia	Sala 09 (BSA 2)
09h30	GD 3: Modalidades diferenciadas de ensino das Ciências Sociais	Sala 10 (BSA 2)
09h30	GD 4: Formação docente em Ciências Sociais no Brasil	Sala 16 (BSA 2)
09h30	GD 5: Metodologias ativas de aprendizagem e jogos didáticos no ensino de Sociologia	Sala 07 (BSA 2)
09h30	GD 9 (Parte 1): Ensino de Sociologia, currículo e Reforma do Ensino Médio	Sala 15 (BSA 2)
13h30	GD 6: Livro Didático e o ensino de Sociologia	Sala 10 (BSA 2)
13h30	GD 7: Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos	Sala 06 (BSA 2)
13h30	GD 8: Juventudes e Ensino de Ciências Sociais	Sala 16 (BSA 2)
13h30	GD 9 (parte 2): Ensino de Sociologia, currículo e Reforma do Ensino Médio	Sala 09 (BSA 2)
13h30	GD 10: Ensino de Ciências Sociais e relações étnico-racial e de gênero	Sala 07 (BSA 2)
13h30	GD 11: Resultados do PIBID- Sociologia, PIBIC- Sociologia, PRP- Sociologia e Estágio supervisionado em Sociologia (exclusivos para graduandos/as)	Sala 15 (BSA 2)

DIA 26

HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
09h00	Oficina 1: Metodologias ativas no ensino de sociologia: conceito e uso de algumas técnicas (Patrícia Verônica de Azevedo Brayner, Daniela Bruto, Larissa Guedes)	Sala 05 - CEDU
09h00	Oficina 2: Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica (Rodolfo Godot)	Sala 06 - CEDU
09h00	Oficina 3: Produção do plano de aula para o ensino de Sociologia (Márcio Kleber Moraes Pessoa)	Sala 07 - CEDU
09h00	Oficina 4: A Sociologia no ensino médio: um olhar acerca das epistemologias do sul (André Gustavo Mendes da Silva)	Sala 11 - CEDU
09h00	Minicurso 1: Cidade e Sociologia: teorias e problemáticas aplicadas ao Ensino Médio (Marcelo Da Silva Araujo)	Sala 08 - CEDU
09h00	Minicurso 2: Webquest como recurso para aulas de Sociologia (Jordânia de Araújo Souza, Júlio Cezar Gaudencio da Silva)	Sala 10 - CEDU
09h00	Minicurso 3: O uso de canções no ensino de Sociologia: propostas pedagógicas Sociologia (Fabio Moraes e Caio Tavares)	Auditório - CEDU
13h30	Homenagens e Divulgação da premiação dos trabalhos do GD 11	Auditório Vera Rocha
14h00	Conferência de encerramento: A conjuntura atual e a formação docente (Daniel Cara)	Auditório Vera Rocha
15h00	Apresentações culturais	Hall Auditório Vera Rocha
16h00	Assembleia Geral da Abecs	Auditório Vera Rocha

SUMÁRIO

UM BALANÇO DO V CONGRESSO NACIONAL E OS 10 ANOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ABECS)	14
---	-----------

Cristiano das Neves Bodart

GD 01 - HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO VESTIBULAR DA UFU (1998 – 2007): ASPECTOS DE UM ELEMENTO INSTITUCIONALIZADOR	33
--	-----------

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

DEZ ANOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO: 2008-2018 ..	37
---	-----------

Gustavo Cravo de Azevedo

POR QUE ENSINAR SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?	39
---	-----------

Tatiane Oliveira de Carvalho Moura

POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	44
--	-----------

Iolanda Barbosa da Silva e Kiuwre Freitas Silva

PROCESSO DE (DES)LEGITIMAÇÃO DA SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA ...	48
---	-----------

Ingrid Oliveira da Cruz Moura e Iolanda Barbosa da Silva

REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	51
---	-----------

Samuel Prates de Sousa e Silva

GD 02 - CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA²

GD 03 - MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA, O CINEMA E AS QUESTÕES DE GÊNERO	57
---	-----------

Romualdo Batista Malaquias

DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: estudo de caso em uma escola pública de Olinda – PE	59
--	-----------

Eduardo Maia de Paiva

DIÁLOGOS SOCIOLÓGICOS: aprender e apreender Sociologia a partir de temáticas contemporâneas interdisciplinares	64
---	-----------

Gabriel Bandeira Coelho

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios e possibilidades no ensino de Sociologia	70
---	-----------

Sofia pessoa da Silva, Amanda Lima Souza e Emykson Sueyv Ribeiro Silva

² Este Grupo de Trabalho foi cancelado devido à ausência de envio de trabalhos.

INDIANIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: apontamentos sobre experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia 74
Mirela Santiago Santos e Taíse Chates

TRENDS DO TIKTOK: uso de canções no ensino de Sociologia..... 77
Camila da Silva Melo

GD 04 - FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DURANTE A EDUCAÇÃO REMOTA EM ECIs NO ESTADO DA PARAÍBA..... 82
Kamilla Rocha Ferreira

DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SALVADOR, BAHIA 87
Nair Casagrande, Adriana Franco de Queiroz e Maria Madalena dos Santos Mestra

EDUCAÇÃO POPULAR E INICIAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO FORMADORAS DE PROFESSORES: pensando interfaces no ensino de Ciências Sociais 91
Maria Tereza Couto Gontijo

ESCOLA SEM PARTIDO E COTIDIANO EDUCACIONAL: o inimigo público professor..... 94
Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFAL: explorando a percepção dos docentes quanto às mudanças empreendidas na licenciatura (2006-2018) 97
Monike Bayma Marques e Cibele Maria Lima Rodrigues

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA 102
Fabio Monteiro de Moraes, Leandro Viana de Almeida e Caio dos Santos Tavares

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: caracterização e análise das condições de trabalho no estado de São Paulo 107
Fernanda Milan de Carvalho e Lucas André Teixeira

PROJETO DE ENSINO “FALA AÍ, PROF!”: experiências e contribuições para a construção do saber docente 112
Amanda Lima Souza, Amanda Lima Souza e Karlla Christine Araújo Souza

SER PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA: um estudo sobre as identidades docentes no Distrito Federal 117
Marcelo Cigales, Joanna Mendes Vale e Beatriz Amorim de Barros

GD 05 - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A GRANDE TRANSFORMAÇÃO: jogo e ludicidade 123
Dhoughlas Oliveira Silva, José Victor Santos de Almeida e José Victor Santos de Almeida

AVENTURA NA ESCOLA: construção de jogos virtuais como estratégia na aprendizagem de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas..... 126
Diego Mendes Christo e Sandaves Herculano Lins de Oliveira

GINCANA DE HUMANIDADES E CONCURSOS DE MEMES SOCIOLÓGICOS/FILOSÓFICOS: relatos de experiência docente no IFMG **130**

Sintia Soares Helpes

JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM MINAS GERAIS . **134**

Andreia dos Santos, Gabriele de Ávila Silva e Thais Elena de Oliveira Lopes

“LÉLIA EM AÇÃO”: reflexões acerca da produção de uma eletiva orientada no Distrito Federal **139**

Hannara Catarine Cunha Dias, Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto e Olavio Neres Dos Santos

GD 06 - LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A COLONIALIDADE DO SABER E DO PODER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

..... **144**

Caio dos Santos Tavares, Fabiana Alves de Oliveira Gomes e Anabelle Santos Lages

A RECEPÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL **148**

Mateus Paula Leite Paz, Éric Carneiro dos Santos e Marcelo Pinheiro Cigales

AUTORIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS E A SOCIOLOGIA (PNLD 2012-2021)..... **155**

Cristiano das Neves Bodart, Thiago de Jesus Esteves e Caio dos Santos Tavares

O “LUGAR” DO FEMINISMO NEGRO, DECOLONIAL, NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA (PNLD 2018)..... **159**

Caio dos Santos Tavares, Fabiana Alves de Oliveira Gomes e Anabelle Santos Lages

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL **164**

Marina Isabel Correia da Silva Dantas e Marcelo Pinheiro Cigales

GD 07 - ANTROPOLOGIA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS

ATELIÊ DE CIÊNCIAS SOCIAIS E ENSINO: Antropologia, experimentação e formação docente **167**

Grazielle Ramos Schweig e Grazielle Ramos Schweig

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA, NOS IFs, EM PERSPECTIVA **169**

Fernanda Deborah Barbosa Lima e Livia Tavares Mendes Froes

REGIMES POLÍTICOS E “SEDE DE JUSTIÇA”: experiência de ensino de Ciência Política para jovens do ensino médio **176**

Lucas Tibo Saraiva

GD 08 - JUVENTUDES E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A IMPORTÂNCIA DE INICIATIVAS PARA O PÚBLICO JOVEM: uma análise das ações do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”..... **180**

Walace Ferreira, Juliana Dias Lima e Stella de Sousa Martins

DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMANCIPATÓRIOS E TEMÁTICAS PÓS-ABISSAIS NAS MÚSICAS DE RACIONAIS MC'S	1 8 4
<i>Emykson Suevy Ribeiro Silva</i>	
FRATURAS NA ESCOLARIZAÇÃO: regras de compassamento e sequenciamento no ensino de Sociologia	1 8 8
<i>Edijerfeson Feitosa Santos e Ivan Fontes Barbosa</i>	
JUVENTUDE E PROTAGONISMO SOCIAL: aplicação de oficinas formativas para integrantes de um Grêmio Estudantil	1 9 3
<i>Jammerson Gomes Soares e Maria de Assunção Lima de Paulo</i>	
JUVENTUDE(S) EM DEBATE: o estatuto da juventude entre teoria prática em uma experiência de extensão	1 9 8
<i>Jussara Natália M. Belens de Melo, Kiuwre Freitas Silva e Samara Beatris da Costa Silva</i>	
JUVENTUDES E CÍRCULOS DE DIÁLOGO NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS	2 0 0
<i>Cláudia Naiza da Costa Ferreira</i>	
JUVENTUDES E IDENTIDADES: qual é o sentido da escola pública?	2 0 4
<i>Beatriz da Costa Gonçalves, Geovânia da Silva Toscano, João Pedro Sousa Pereira, Jammerson Gomes Soares e Maria Eduarda Araujo Pereira</i>	
JUVENTUDES INDÍGENAS: o protagonismo de jovens Juruna nos acampamentos Levante pela Terra e Terra Livre	2 0 7
<i>Júlia Andrade Vivas</i>	
O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM MOVIMENTO: juventudes educando(s)	2 1 1
<i>Gabriel Lyra de Melo Franco e Julio Carlos de Souza</i>	
O SENTIDO DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E A CULTURA JUVENIL: um estudo sobre a participação e a identidade política	2 1 6
<i>Joana da Costa Macedo, Beatriz Takeiti, Mônica Villaça Gonçalves e Débora Irmão</i>	
SER JOVEM NA ESCOLA: experiência escolar de jovens em uma escola pública da periferia da cidade de Maceió – AL	2 2 2
<i>José de Oliveira Junior e José Rogério Lopes</i>	
 GD 09 - ENSINO DE SOCIOLOGIA, CURRÍCULO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	
<hr/>	
AS REFORMAS, OS CURRÍCULOS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	2 2 8
<i>Carlos Rodrigo Alves de Sousa e Dayane de Luna Costa</i>	
COMO O ENEM E O IDEB INFLUENCIAM NA DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DO ACCOUNTABILITY E DOS CLÁSSICOS	2 3 3
<i>Ana Caroline da Silva Guimarães e Natália Letícia de Souza Melo</i>	
EXPANSÃO DAS ESCOLAS INTEGRAIS: das instituições totais de Erving Goffman à teoria do reconhecimento de Axel Honneth	2 3 5
<i>Maíra Honorato Marques de Santana</i>	
INTERRUPÇÃO E CONTINUIDADE: o ensino de Sociologia em uma escola pública em Campina Grande – PB	2 3 9
<i>Thiago Leite Kramer Albuquerque e Maria de Assunção Lima de Paulo</i>	
O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO E A SUA INTERFERÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM	

CURRICULAR (BNCC)	243
<i>Osmiro de Souza Silva Júnior e José Miranda Oliveira Junior</i>	
POR UMA BNCC HISTÓRICO-CRÍTICA: a sistematização do tempo não como um fim, mas como um meio necessário	247
<i>Alysson Cipriano Pereira</i>	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CETEP)	252
<i>Ivanete Araújo oliveira</i>	
A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM JUIZ DE FORA - MG	256
<i>Brayon Marques Barbosa e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	260
<i>Andressa Barbosa Gomes e Jennifer Fernandes Rocha</i>	
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES DO CAP-UERJ, QUE INTEGRAM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ	262
<i>Walace Ferreira, Stella de Sousa Martins e Juliana Dias Lima</i>	
O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E O (NÃO) LUGAR DA SOCIOLOGIA	266
<i>Rodrigo C. de A. Lames Borges</i>	
O ENSINO DE SOCIOLOGIA: análise da proposta curricular da Paraíba	270
<i>Sheyla Charlyse Rodrigues de Oliveira e Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: um estudo sobre as Escolas Cidadãs Integrais no estado da Paraíba	275
<i>Michelly Dayane Araújo de Moura e Iolanda Barbosa da Silva</i>	
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO COLÉGIO MUNICIPAL LEONI LIMA	279
<i>Eduardo de Oliveira Gusmão e Natália Oliveira Barbosa</i>	
TEORIA SOCIOLÓGICA NOS PLANOS DE CURSO DE SOCIOLOGIA: um estudo na Rede Estadual de Pernambuco (GRE - Garanhuns)	282
<i>Victor Cesar R. de Menezes</i>	
GD 10 - ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO	
<hr/>	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ - AL	287
<i>Francisco Érick de Oliveira</i>	
BREGA E REPRESENTATIVIDADE: reflexões sociológicas sobre o Calipso e o brega como campo simbólico nos anos 2000	291
<i>Matheus Santos Silva</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO PARA OS DILEMAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL	292
<i>Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto</i>	

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise contemporânea do ensino de Sociologia no ensino médio em Vitória da Conquista - BA 299
Marcos Freitas Dutra

O DEBATE RACIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: problematizações a partir do ENASEB (2013-2021) 305
Marcela de Andrade Rufato

O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A LEI nº 11.645/2008: o estado da arte entre 2015 e 2020 310
Letícia Rodrigues da Anunciação e José Valdir Jesus de Santana

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: raça e classe como categorias essenciais para o ensino médio 314
Lucas Bonina Trindade

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003: um estudo bibliográfico 318
Felipe Souza Bonfim e José Valdir Jesus de Santana

POBREZA MENSTRUAL E O PROJETO DE ABSORVENTES EM ALAGOAS: o papel das Ciências Sociais 323
Brena Sirelle Lira de Paula

GD 11 - RESULTADOS DO PIBID-SOCIOLOGIA, PIBIC-SOCIOLOGIA, PRP-SOCIOLOGIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA (EXCLUSIVOS PARA GRADUANDOS/AS)

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE UMA LICENCIANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 328
Escarlath Ohara Botelho Tosta e José Miranda Oliveira Júnior

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRESENTES NOS MANUAIS ESCOLARES DE SOCIOLOGIA PUBLICADOS ENTRE 1917 E 1936..... 331
Lucas Matheus de Lima Santos e Welkson Pires da Silva

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: uma perspectiva acerca de diferentes universos escolares 334
Juliana Dias Lima

IDENTIFICAÇÃO POLÍTICA DOS BOLSONARISTAS: quem são e em que acreditam? 339
Fernanda Luz

JUVENILIZAÇÃO NO EJA: o caso do Colégio Estadual Duque de Caxias em Salvador – Bahia 342
Ana Paula Brandão Greco

O PAPEL DA SOCIOLOGIA NA DESNATURALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: um relato de experiência do PIBID 345
José Victor Santos de Almeida e Júlio Meira Queiroz

O PIBID NA REALIDADE REMOTA E AS DIFICULDADES DA VOLTA AO PRESENCIAL..... 348
Matheus Santos Silva

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

..... **3 4 9**
João Pedro Morais Lima

RELATO DE EXPERIÊNCIA: análise de autores(as) brasileiros(as) negros(as) na formação dos discentes de Ciências Sociais na UFPB **3 5 2**
Matheus Balbino Gomes, Daiana Barbosa Nascimento e Mikaella Macêdo Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA: minicurso sobre a cartilha didático-pedagógica intitulada “Masculinidade(s): definição e desdobramentos” **3 5 8**
Clóvis Lima Da Silva

AUTORES(AS) BRASILEIROS(AS) NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: um relato de experiência a partir das percepções dos(as) estudantes da graduação na Universidade Federal da Paraíba **3 6 1**
Sales Ruan Silva Alves, Mylenna Lycianne dos Santos Marques e Nayara Gomes Leite

UM BALANÇO DO V CONGRESSO NACIONAL E OS 10 ANOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ABECS)

Cristiano das Neves Bodart
Ex-Vice presidente da ABECS (2018-2022)
Organizador do V Congresso Nacional da Abecs
Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP)

No ano em que a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) completou 10 anos de existência, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) sediou o V Congresso Nacional da Abecs. O evento ocorreu de forma presencial no campus A.C. Simões, localizado na cidade de Maceió-AL, e foi resultado de uma ação conjunta entre a Abecs e o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Ufal (PPGS-Ufal). O Congresso fez parte do "Evento unificado de Ciências Sociais", que englobou quatro eventos das subáreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Ensino de Ciências Sociais. O Congresso aconteceu entre os dias 21 e 26 de novembro de 2022.

Neste texto, apresento uma síntese das atividades realizadas no V Congresso Nacional da Abecs, além de destacar a importância da celebração dos 10 anos de fundação da associação. O objetivo é preservar parte da memória desse encontro de pesquisadores(as), professores(as) e estudantes de diversas regiões do Brasil, que se reuniram após milhares de perdas humanas e um exaustivo período de confinamento social, causados pela pandemia da Covid-19 que afetou o país e o mundo.

O evento foi estruturado e organizado pelo Grupo ConsCiências-Sociais (PPGS-Ufal), com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). A coordenação esteve a cargo de Cristiano das Neves Bodart, então vice-presidente da Abecs e professor do programa PPGS-Ufal, e contou com a participação de professores(as) do Instituto de Ciências Sociais e do Centro de Educação, além de estudantes de mestrado do PPGS-Ufal. O Quadro 1 apresenta os organizadores do evento.

Quadro 1 – Equipe organizadora do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Nome	Vínculo institucional
Caio dos Santos Tavares	Mestrando em Sociologia (PPGS-Ufal)
Cristiano das Neves odart	Docente do PPGS-Ufal - coordenador do evento
Fabio Monteiro	Mestrando em Sociologia (PPGS-Ufal)
Fernanda Feijó	Docente do Centro de Educação - Ufal
Jordânia de Araújo Souza	Docente do Centro de Educação - Ufal
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva	Docente do Instituto de Ciências Sociais - Ufal
Kássia Sybelli de Oliveira Gomes Barros	Mestranda em Sociologia (PPGS-Ufal)
Welkson Pires	Docente do PPGS-Ufal

Fonte: Projeto do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) (2022).

O Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais é um evento voltado à divulgação de pesquisas e práticas relacionadas ao ensino das Ciências Sociais e à ampliação de redes de colaboração entre pesquisadores(as) que se dedicam ao tema e docentes da educação básica e superior. Trata-se de um espaço de diálogo entre pesquisadores(as), estudantes e professores(as), que se concretiza como um ambiente formativo.

Em sua 5^a edição, o evento atraiu pesquisadores de diversas regiões do país e aproximou professores(as) do ensino básico, estudantes de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais dos estudos mais recentes sobre o tema, contribuindo para a melhoria do ensino das Ciências Sociais e o aprimoramento de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação.

É importante destacar que, desde a reintrodução obrigatória da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, em 2008, a docência em Sociologia na educação básica tem se tornado o principal destino dos(as) egressos(as) dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Esse fato também tem despertado um significativo interesse entre pesquisadores(as) pelo ensino da Sociologia escolar e pelas condições da prática docente como objeto de pesquisa, dando origem a um subcampo sobre o ensino de Sociologia (BODART, 2019; CIGALES, 2019). Soma-se a isso uma significativa ampliação de cursos de licenciatura em Ciências Sociais nos últimos anos (BODART; TAVARES, 2018b). Como resultado, diversos eventos nacionais e estaduais foram organizados, bem como a criação de vários grupos de pesquisa (NEUHOLD, 2015), o aumento do número de defesas de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia (BODART; CIGALES, 2017), de artigos científicos publicados em periódicos de estratos superiores (no sistema *Qualis-*

Periódicos) (BODART; TAVARES, 2018a), de dossiês em revistas científicas (BODART; SOUZA, 2017), a fundação de revistas especializadas no ensino de Sociologia, de livros coletâneas (ERAS; OLIVEIRA, 2015), bem como a criação do Grupo de Trabalho sobre o ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a criação do Mestrado Profissional em Rede (PROFSOCIO) e a inclusão da Sociologia nos programas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) (BODART, 2019; HANDFAS; CARVALHO, 2019). Nesse sentido, nos termos de Mocelin (2020), estamos diante de um campo em processo de constituição que envolve milhares de agentes sociais e instituições envolvidos com o ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Juntamente com esses ganhos, nota-se diversos desafios que precisam ser compreendidos, publicizados e superados, sobretudo em relação a manutenção da presença da Sociologia no ensino médio brasileiro e as condições do trabalho docente. Dentre os desafios ganha relevo a recorrente ameaça de exclusão da Sociologia do currículo do Ensino Médio e/ou a redução de sua carga-horária, sobretudo após a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

O contexto em que a Abecs se insere é de grandes e importantes embates políticos e acadêmicos, tornando-se uma entidade fundamental diante dos desafios atuais. Como destacaram Bodart e Pereira (2017, p. 3-4),

A Abecs é uma necessidade histórica de nossa área, pois nos faltava uma entidade que tivesse como foco a docência na área de Ciências Sociais em todos os níveis, articulando professores(as), pesquisadores(as) e estudantes acerca de discussões curriculares, metodológicas, epistemológicas e políticas sobre ensino de nossas ciências matrizes.

A entidade foi fundada em 11 de maio de 2012, em meio à obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, com o objetivo de preencher uma lacuna deixada pelos sindicatos e entidades científicas: o ensino das Ciências Sociais. No entanto, devido às demandas do contexto educacional brasileiro, sua atuação concentrou-se com maior ênfase no ensino de Sociologia na educação básica, o que também se refletiu no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Imagem 1 – Abaixo-assinado para a criação do que seria a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Abaixo-assinado Manifesto pró-criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-Sociologia – SB ECS-Soc

Para: Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-Sociologia

Manifesto pró-criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-Sociologia – SB ECS-Soc

Com as crescentes demandas relacionadas com o ensino das Ciências Sociais em geral e da Sociologia no Ensino Médio, resolvemos propor a criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-Sociologia - SB ECS-Soc - (nome e sigla provisórios).

O propósito da SB ECS-Soc é agregar professores da educação básica aqueles das universidades que estejam interessados ou preocupados com o ensino das ciências sociais/sociologia, em todos os níveis educacionais. Além de criar canais de comunicação entre estes professores propõe-se realizar uma ponte entre ensino básico e a universidade.

Parte-se da ideia que não há nenhuma organização brasileira que trate especificamente desta questão e ao mesmo tempo integre todos os professores de todos os níveis educacionais da área. Por isso, a SB ECS-Soc visa a integrar como seus associados professores do ensino básico, dos cursos de graduação e pós-graduação em ciências sociais e afins, e também em caráter temporário, até que se tornem professores, os graduandos e pós-graduandos nestas áreas.

Para isso propõe-se montar uma estrutura administrativa pequena e ágil no nível nacional e criar Unidades Regionais, que tenham maior presença na vida dos professores e possam atuar mais diretamente em relação às questões que surgirem. Em muitos Estados será possível criar mais de uma Unidade Regional, devido ao número de universidades e escolas do ensino médio e mesmo levando em conta a diversidade regional e a questão espacial. A ideia é que sejam autônomas, que possam atuar com muita independência, não subordinadas a um controle nacional.

Como atividades iniciais, em termos nacionais, propõem-se:

- Manter um site (ou portal) onde todos possam se referenciar ir e postar suas questões, discutir, consultar materiais de apoio, etc.
- Criar uma revista (eletrônica) para tornar públicas as produções relacionadas com o ensino das ciências sociais e sociologia.
- Propiciar apoio logístico de órgãos estaduais e federais para a realização de eventos e outros encaminhamentos que dependam financiamento.
- Manter relação com a demais Sociedades/Associações científicas (SBS-ABCP-ABAS) e outras de Ensino (Filosofia, Geografia, História, etc.), bem como com os Sindicatos em nível local, regional ou nacional, mantendo uma atuação complementar a estas organizações.

Com estas ideias iniciais propomos a criação da Sociedade Brasileira de Ensino de CS-Sociologia e os que desejarem associar-se a esta organização que está se constituindo podem fazê-lo integrando-se no grupo: sociedade-brasileira-de-ensino-de-cs-sociologia@googlegroups.com (clique e se filie). Posteriormente, quando for criada juridicamente a SB ECS-Soc, todos os que agora aderirem serão considerados associados fundadores.

Fonte: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N16572>

Imagem 2 - Signatários da fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Rio de Janeiro, 2012).

Nome – Cidade/Estado
Flávio Sarandy – Rio de Janeiro/RJ
Luiz Fernandes – Rio de Janeiro/RJ
Rodrigo Rosistolato – Rio de Janeiro/RJ
André Videira de Figueiredo – Rio de Janeiro/RJ
Ana Laudelina F. Gomes – Natal/RN
José Organista – São Gonçalo/RJ
Nelson D. Tomazi – Londrina/PR
Amaury Cesar Moraes – São Paulo/SP
Gustavo B. Alves – Toledo/PR
Osmir Dombrowski – Toledo/PR
Silvio A. Colognese – Toledo/PR
Miguel Caripuna – Abaetetuba/PA
Adélia Miglievich – Vitória/ES
Tania Elias Magno da Silva – Aracaju/SE
Simone Meucci – Curitiba/PR
Alexandro Trindade – Curitiba/PR
Luiza Helena Pereira – Porto Alegre/RS
Ricardo Cesar R. da Costa – São Gonçalo/RJ
Zuleika Bueno – Maringá/PR
Andréa Barbosa Osório – Rio de Janeiro/RJ
Daniela Alves – Viçosa/MG
Afrânio Oliveira – Rio de Janeiro/RJ
Naylane Mendonça – Rio de Janeiro/RJ
Geovana Tabachi – Campos dos Goytacazes/RJ
George Coutinho – Campos dos Goytacazes/RJ

Fonte: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N16572>

O registro civil da entidade ocorreu ainda naquele ano, em 01 de novembro de 2012, como se observa na Imagem 3.

Imagem 3 – Registro civil de fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Rio de Janeiro, 2012).

REGISTRO CIVIL DE PESSOAS JURÍDICAS					
AV. PRESIDENTE WILSON, 164 - SOBRELOJA 103 - CENTRO - RIO DE JANEIRO - RJ					
NOME DA SOCIEDADE					
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ABECS					
DESCRIÇÃO DOS SERVIÇOS			ANOTAÇÕES DO RCPJ		
2 ATO2 (3 vias , R\$ 996,13)					
Busca prévia	1	13,84			
Página excedente	11	76,01			
Página excedente via	38	262,58			
Registro ou averbação	2	230,96			
Reprodução por página	69	20,70			
Via adicional	2	63,46			
ADIC.GR.	1	12,94			
FETJ (20%)	1	129,37			
FUNARPEN (4%)	1	25,87			
FUNPERJ (5%)	1	32,34			
FUNPERJ (5%)	1	32,34			
Mútua	2	21,72			
	Emol.	Tributo	Descos	Reem	Total
Vias	0,00	0,00	0,00		0,00
Via	646,85	241,64	0,00	107,6	996,13
Total:	646,85	241,64	0,00	107,6	996,13
MOURA					
Pagamento em cheque					
Observações					
ACOMPANHE O ANDAMENTO DA SUA SOLICITAÇÃO, ACESSANDO A INTERNET WWW.RCPJ-RJ.COM.BR					
CNPJ 27.079.821/0001-11					

Fonte: Acervo pessoal de Thiago Ingrassia Pereira.

Durante seus 10 anos de existência, a Abecs atuou de diversas formas na busca pela qualificação do ensino das Ciências Sociais e pela manutenção da oferta da disciplina na educação básica.

Mobilizando diversos atores sociais, a ABECS promoveu abaixo-assinados, se manifestou por meio de manifestos e cartas abertas com ampla divulgação, dialogou com diversas entidades científicas da área de Ciências Sociais e Filosofia, bem como com parlamentares de diversos estados da federação (BODART; PEREIRA, 2017, p.4).

Além disso, a Abecs buscou dar visibilidade ao ensino de Sociologia, fomentando atividades pedagógicas, acadêmicas e políticas. Foram oferecidos cursos, publicados livros, revistas e artigos, realizadas pesquisas e promovidos fóruns de discussão. Destaca-se o Congresso Nacional, realizado bianualmente em diferentes regiões do país, como uma das principais atividades promovidas pela entidade ao longo desses 10 anos de existência.

O Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais tem se consolidado como um evento de grande relevância para o debate e a troca de conhecimentos e experiências no campo do ensino das Ciências

Sociais no Brasil, abrangendo o uso de metodologias, teorias e práticas de ensino nos diversos níveis e modalidades. O Quadro 2 apresenta as cinco edições do Congresso Nacional da Abecs.

Quadro 2 – Edições do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), (2013-2022).

Data	Local
26 a 28 de abril de 2013	Universidade Federal de Sergipe, Aracajú-SE
7 a 9 de novembro de 2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN
16 a 17 de novembro de 2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS
13 a 15 de novembro de 2019	Evento remoto – organizado pela UR-São Paulo-SP
21 e 26 de novembro de 2023	Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL

Fonte: abecs.com

Em meio ao contexto de avanços e ameaças ao ensino de Sociologia, com desdobramentos sobre a formação de professores e a pesquisa, a Abecs e o PPGS-Ufal realizaram o V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

O principal objetivo da 5^o edição do evento foi colaborar para o fortalecimento do campo do ensino de Sociologia, inclusive para a consolidação do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, o que demanda a ampliação da rede de pesquisadores(as) que se dedicam ao tema e a necessidade de proporcionar mais um espaço de formação e troca de conhecimento entre pesquisadores(as), estudantes(as) e professores(as) dos diversos níveis e modalidades de ensino. Além disso, a entidade aproveitou a oportunidade para comemorar seus 10 anos de existência, sendo realizada uma mesa para discutir o passado, o presente e o futuro da instituição, bem como seu papel político e científico.

Para a operacionalização do evento foi criado um site¹ com a programação e espaço para as inscrições. Além de um conjunto de *Cards* de divulgação² das atividades e dos cronogramas relacionados às submissões de trabalhos e inscrições que circularam pelas redes sociais dos organizadores, do Instituto de Ciências Sociais, do PPGS e da Abecs Nacional.

¹ Criação de Fabio Monteiro de Moraes e Cristiano das Neves Bodart. Disponível em: <https://doity.com.br/v-congresso-nacional-da-abecs>

² Produzidos por Fabio Monteiro de Moraes.

Imagem 4 – Exemplo de *Card* de divulgação geral do evento.



Fonte: @abecs_nacional

O evento se materializou em um espaço de divulgação de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, havendo trocas de conhecimentos teórico-metodológicos que contribuem para potencializar as pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Da mesma forma, as trocas de experiências de práticas docentes contribuíram para qualificar a atuação profissionais dos docentes e a formação dos(as) licenciandos(as) em Ciências Sociais.

O evento também permitiu discussões referentes aos desafios do ensino de Sociologia na contemporaneidade, especialmente no que tange a Reforma do Ensino Médio e os novos livros didáticos contemplados no Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) de 2021.

O referido evento, que se encontra na sua 5ª edição, teve 218 inscritos. Durante os quatro dias de evento, professores(as), pesquisadores(as) e estudantes de diversas regiões do país participaram de palestras, mesas-redondas, oficinas e apresentações de trabalhos que abordaram temas como políticas públicas para o ensino de Ciências Sociais, novas tecnologias educacionais, metodologias de ensino, entre outros.

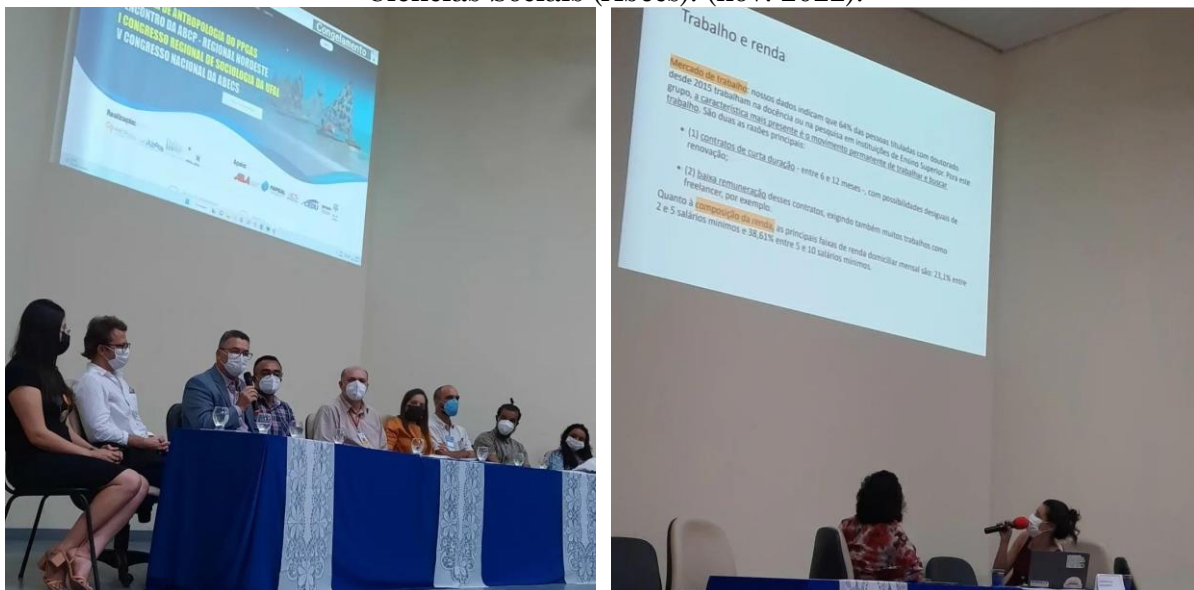
Um dos destaques do congresso foi a participação de professores renomados, que trouxeram contribuições importantes para o debate sobre o papel do ensino de ciências sociais na formação dos estudantes. Além disso, o evento contou com a presença de representantes de instituições públicas e privadas, que apresentaram

suas experiências na implementação de políticas de ensino de ciências sociais em suas respectivas instituições.

Outro aspecto importante do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais foi a participação ativa dos estudantes, que tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos e compartilhar suas experiências e ideias com os demais participantes. Essa troca de conhecimentos e experiências foi fundamental para ampliar as perspectivas e enriquecer o debate sobre o ensino de ciências sociais no Brasil.

No dia 21 de novembro de 2022, ocorreu a abertura oficial do “Evento unificado de Ciências Sociais”, atividade que contou com a presença da presidenta da Abecs, Rafaela Reis Oliveira de Azevedo. As atividades seguiram com a palestra proferida por Mariana Chaguri, sobre o mercado de trabalho para os pós-graduados em Ciências Sociais.

Imagem 5 – Registro das primeiras atividades do Evento unificado de Ciências Sociais que abarcou o Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). (nov. 2022).



Composição da mesa de solenidade

Palestra sobre o mercado de trabalho para os pós-graduados em Ciências Sociais - Mariana Chaguri (Unicamp).

Fonte: Arquivo pessoal.

A partir do dia 24 de novembro de 2022 deram-se início a um conjunto de atividades do Congresso. A primeira foi uma atividade de recepção com música ao

vivo, conduzida pelos artistas Aldemir Fernando de Lima Filho e Fabio dos Santos (ex-estudante do PPGS-Ufal). Tal atividade foi acompanhada de um café da manhã.

Imagem 6 – Atividade cultural de recepção do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), nov. 2022.



Fonte: Acervo pessoal.

A segunda atividade ocorreu no Auditório do Centro de Educação (Cedu), reunindo representantes da Universidade, do Cedu, do Instituto de Ciências Sociais, do PPGS, da Fapeal, da comissão organizadora e da Abecs. Antes de dar início às atividades, foi instalada uma mesa solene, destacada na Imagem 7.

Imagem 7 – Mesa de solenidade do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). (nov. 2022).



Fonte: @Abecs_nacional.

A primeira mesa, aconteceu ainda no Auditório do Cedu, intitulada “Os 10 anos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais: desafios de ontem e hoje”. Compuseram a mesa Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (presidenta da Abecs) e Thiago Ingrassia Pereira (Ex-presidente da Abecs/UFFS). Fernanda Feijó (ex-presidenta da Abecs) foi a mediadora.

Imagem 8 – Mesa dos 10 anos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais: desafios de ontem e hoje (Abecs). Exposição de Thiago Ingrassia Pereira e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. Mediação de Fernanda Feijó (nov. 2022).



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 25 de novembro teve início, no Bloco de salas próximos às dependências do Instituto de Ciências Sociais, os Grupos de Discussões (GD). Os grupos são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Grupos de Discussões (GDs) do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Grupo de Discussão	Organizadores(as)
GDs 1: História do ensino de Sociologia	Marcelo Pinheiro Cigales (UnB), Antonio Alberto Brunetta (UFSC) e Cristiano das Neves Bodart (PPGS-Ufal).
GDs 3: Modalidades diferenciadas de ensino das Ciências Sociais	Katiuscia Vargas Antunes (UFJF) e Kássia Sybelli de Oliveira Gomes Barros (PPGS-Ufal).
GDs 4: Formação docente em Ciências Sociais no Brasil	Jordânia de Araújo Souza (CEDU-Ufal) e Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (ICS-Ufal).
GDs 5: Metodologias ativas de aprendizagem e jogos didáticos no ensino de Sociologia	Andréia dos Santos (Abecs/PUC-MG) e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (Abecs/UFJF).
GDs 6: Livro Didático e o ensino de Sociologia	Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ) e Welkson Pires (PPGS-Ufal).
GDs 7: Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos	Marcelo Araújo (IFPB) e Gekbede Dantas Targino (IFPB).

GDs 8: Ensino de Sociologia e Juventude	Elias Evangelista (UNIFAL) e Geovânia Toscano (UFPB)
GDs 9: Ensino de Sociologia, currículo a Reforma do Ensino Médio	Ana Paula Corti (IFSP) e José Anchieta Filho
GDs 10: Ensino de Sociologia e relações étnico-racial e de gênero	Simone Mestre (UNIFAL) e Josefa Alexandrina da Silva
GDs 11: Resultados do PIBID-Sociologia, PIBIC-Sociologia, PRP-Sociologia e Estágio supervisionado em Sociologia	Fernanda Feijó (Ufal), Maria Amélia de Lemos Florêncio (SEDUC-AL) e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (Abecs/UFJF).

Fonte: Projeto do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) (2022).

Nota: * O GD 2 “A Ciência Política no ensino básico” que seria coordenado por Fernanda Feijó (UFAL) e Thiago Ingrassia Pereira (PPGPE-UFFS) foram cancelados por ter recebido apenas uma proposta de trabalho. Esta foi remanejada para o GD 7.

Imagem 9 – Registro de um dos GDs (GD-1) do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). (nov. 2022).



Fonte: Arquivo pessoal.

Os coordenadores dos GDs compuseram a Comissão Científica do evento, sendo responsáveis de selecionar os trabalhos submetidos, além de discuti-los após suas respectivas apresentações durante o evento.

O evento contou ainda com atividades culturais e lançamentos de diversos livros relacionados ao ensino de Ciências Sociais.

A segunda mesa do evento, “Um balanço do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na graduação e na pós-graduação” teve como expositores os professores Marcelo Pinheiro Cigales (UnB) e Amurabi Oliveira (UFSC). O mediador da mesa foi professor Cristiano das Neves Bodart (PPGS-Ufal).

Imagem 10 – Registro da mesa “Um balanço do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na graduação e na pós-graduação”. Com a exposição de Marcelo Pinheiro Cigales (UnB) e Amurabi Oliveira (UFSC). Mediação de Cristiano das Neves Bodart (PPGS0Ufal). (nov. 2022).



Fonte: @abecs_nacional

A Mesa “Um balanço do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na graduação e na pós-graduação” foi objeto de reflexão de Pereira, se materializando no artigo “A centralidade do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro: notas para um debate crítico” (PEREIRA, 2022).

A terceira mesa do evento, “Os novos livros didáticos do PNLD e seus impactos sobre o ensino de Sociologia”, teve as exposições orais do professor Thiago de Jesus Esteves (Abecs e autor de livro didático de CHSA) e o professor Nelson Tomazi (autor de livro didático de Sociologia). A mediação foi realizada por Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (Ufal).

Imagem 11 – Registro de mesa “Os novos livros didáticos do PNLD e seus impactos sobre o ensino de Sociologia” do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). Exposição de Nelson D. Tomaz (UEL) e Thiago Esteves (CEFET-RJ), com mediação de Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (Ufal). Nov. 2022.



Fonte: @abecs_nacioal

A mesa “Os novos livros didáticos do PNLD e seus impactos sobre o ensino de Sociologia” centrou as discussões nos problemas gerados pela edição de 2021 do Programa Nacional do Material e do Livro didático (PNLD) ao ensino de Sociologia na educação básica.

Na manhã de sábado, dia 26 de novembro de 2022, último dia do evento, aconteceram as oficinas e os minicursos. O Quadro 4 apresenta as oficinas do V Congresso Nacional da Abecs.

Quadro 4 – Oficinas e minicursos do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Oficina	Oficineiros(as)
Metodologias ativas no ensino de Sociologia: conceito e uso de algumas técnicas	Patrícia Verônica de Azevedo Brayner, Daniela Bruto, Larissa Guedes
Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica	Rodolfo Godoi
Produção do plano de aula para o ensino de Sociologia	Márcio Kleber Moraes Pessoa
A Sociologia no ensino médio: um olhar acerca das epistemologias do sul	
Minicursos	Ministrante
Cidade e Sociologia: teorias e problemáticas aplicadas ao Ensino Médio	Marcelo Da Silva Araujo

Webquest como recurso para aulas de Sociologia	Jordânia de Araújo Souza, Júlio Cezar Gaudencio da Silva
O uso de canções no ensino de Sociologia: propostas pedagógicas Sociologia	Fabio Monteiro de Moraes, Caio dos Santos Tavares

Fonte: Programação do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) (2022).

A Conferência de encerramento, intitulada “A conjuntura atual e a formação docente”, contou com a exposição do professor Daniel Cara (USP) e mediação do professor Welkson Pires (PPGS-Ufal). A exposição e as discussões estiveram centradas na Reforma do Ensino Médio e nas perspectivas de curto, médio e longo prazo com o novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Imagem 12 – Conferência de encerramento do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, com Daniel Cara (USP) e mediação de Welkson Pires (Ufal).



Fonte: Arquivo pessoal.

O evento promoveu uma premiação de *posters* apresentados no GD-11 por estudantes de licenciatura em Ciências Sociais. Os prêmios foram para os 1º, 2º e 3º lugares. Tratou-se de uma atividade de estímulo a pesquisa e a prática docente em Sociologia. O primeiro lugar foi atribuído ao trabalho intitulado “A experiência do Estágio Curricular Supervisionado na formação de uma Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia”, de autoria de Escarlath Ohara Botelha Tosta (UESB) e José Miranda Oliveira Júnior (UESB). O segundo lugar foi atribuído ao trabalho intitulado “Estágio Supervisionado: uma

perspectiva acerca de diferentes universos escolares”, de autoria de Juliana Dias Lima (UERJ). Já a terceira colocação ficou com o trabalho “Autores brasileiros nas Ciências Sociais: um relato de experiência a partir das percepções dos estudantes de graduação na Universidade Federal da Paraíba”, de autoria de Sales Ruan Silva Alves (UFPB), Nayara Gomes Leite (UFPB) e Mylenna Lycianne dos Santos Marques (UFPB). Na Imagem 13 registros dos premiados em 3º lugar³.

Imagem 13 – Premiassão de *posters* do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Nov. 2022.



Fonte: @abecs_nacional.

A Abecs realizou ainda duas homenagens. A homenagem local, conduzida por Welkson Pires, foi concedida à professora Evelina Oliveira (Ufal) como reconhecimento de sua importante colaboração na formação de professores de Sociologia em Alagoas. O professor Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) recebeu das mãos de Geovânia Toscano (UFPB) a homenagem nacional como reconhecimento de sua importante colaboração para o fortalecimento da Abecs Nacional, tendo

³ Os ganhadores não puderam permanecer até o último dia do evento, sendo as premiações encaminhadas pelos Correios.

atuado como presidente da instituição por dois mandatos, além de ter participado de atividades da entidade desde de sua fundação.

Imagem 14 – Homenagem de indicação da comissão local à Evelina Oliveira (Ufal) no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Nov. 2022.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 15 – Homenagem de indicação da comissão nacional à Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Nov. 2022.



Fonte: Acervo pessoal.

O V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais teve seu encerramento com a Assembleia Geral, momento de prestação de

contas e eleição da nova diretoria, sendo a professora Rafaela Reis Azevedo de Oliveira reconduzida ao posto de presidenta da entidade.

Imagem 16 – Posse da presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Rafaela Reis Azevedo de Oliveira. Mediação de Antonio Alberto Brunetta. Nov.2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

Não poderíamos deixar de destacar que o Congresso Nacional da Abecs se materializou como um importante *locus* do debate e da troca de experiências para o aprimoramento do ensino de Ciências Sociais no país em seus diversos níveis e modalidades. O V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais foi um marco importante nesse processo, contribuindo para o fortalecimento e aprimoramento do ensino de Ciências Sociais no Brasil e em Alagoas, sede desta edição.

Referências bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECs. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.1, n.1, jan./jun., 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*: RCS, v. 48, n.2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia. 2019. pp. 11- 32.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 53, n. 3, p. 543-557, set/dez 2017.

BODART, Cristiano das Neves. TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre o ensino de sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. *Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018a, p. 57-102.

BODART, Cristiano das Neves. TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.2, n.1, p. 07-29, jan./jun., 2018b.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A Sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares*. 313f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ERAS, Lígia; OLIVEIRA, Ricardo. Uma sociologia dos livros coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2008-2013). In: OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. *Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015, p. 81-102.

HANDFAS, Anita; CARVALHO, Izabella. Ensino de Sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. *Em tese*. v.16, n. 1, pp. 214-230, 2019.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b, p. 397-401.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. *Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015, p. 103-124.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 6(2), 155–175, 2022.

GD 01 - HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

COORDENAÇÃO:

Marcelo Pinheiro Cigales
Doutor em Sociologia Política pela UFSC

Antonio Alberto Brunetta
Doutor em Ciências Sociais pela UNESP

Cristiano das Neves Bodart
Doutor em Sociologia pela USP

Apresentação

O GT “História do ensino de Sociologia no Brasil” objetiva dar continuidade a materialização do espaço de discussão em torno da história do ensino da Sociologia, fomentando novos avanços sobre o tema. Nesse sentido, o GD é receptivo aos estudos sobre: a) história dos conteúdos curriculares, seus métodos e teorias; b) história dos manuais escolares produzidos por intelectuais brasileiros e das traduções dos manuais estrangeiros que circulavam no Brasil no século XX; c) disputas ideológicas em torno do ensino de Sociologia; d) história das primeiras instituições escolares e docentes que ofertaram a disciplina no país; e) trajetória/biografia e pensamento de importantes docentes; f) as práticas e recursos de ensino em diferentes contextos históricos; g) história das mobilizações políticas em defesa da disciplina no ensino básico; h) história das reformas curriculares e o ensino de Sociologia e; i) história da reintrodução da Sociologia no ensino médio no Brasil e nos estados e metodologias de pesquisas para a pesquisa histórica do ensino das Ciências Sociais.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO VESTIBULAR DA UFU (1998 – 2007): ASPECTOS DE UM ELEMENTO INSTITUCIONALIZADOR

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

O ensino de Ciências Sociais, enquanto subcampo acadêmico de pesquisa, focaliza grande parte de seus esforços investigativos sobre a questão dos processos históricos de institucionalização da disciplina de Sociologia na educação básica (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014). Contudo, as abordagens analíticas sobre este objeto apresentam evidentes variações históricas. Por exemplo, os primeiros estudos, situados antes de 2008, ano da reintrodução da Sociologia escolar a nível nacional, centravam-se na história da legislação (SILVA, 2010, p. 40-41). Ao passo que explorações mais recentes centram-se em experiências regionais e experimentações didáticas (BODART; CIGALES, 2017, p. 275).

Desse modo, o presente artigo, que analisa as primeiras formas de inserção das Ciências Sociais em exames de vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre 1998 e 2007, busca garantir renovadas perspectivas para a interpretação da trajetória destes saberes no interior da educação básica. Portanto, trata-se de aprofundar o conhecimento empírico que se tem sobre o percurso que “essas ciências percorreram nas diversas realidades estaduais Brasil afora” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 30).

Assim, esta investigação segue os percursos de trabalhos que avaliam qualitativa e quantitativamente a presença dos conhecimentos oriundos da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política em exames de entrada no ensino superior do país. Barbosa e Martins (2015), por exemplo, analisam a representatividade destes saberes em provas de vestibular de universidades mineiras e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no período entre 2009 e 2013. Similarmente, Matioli e Fraga (2012) buscam compreender, a partir das perspectivas dos docentes da área, os desdobramentos didático-pedagógicos da presença da Sociologia nestes sistemas de ingresso.

Logo, o caso aqui investigado visa garantir novas bases empíricas para a interpretação das particularidades acerca do fenômeno de institucionalização da

Sociologia escolar no município de Uberlândia, Minas Gerais. Conforme destacado por Guimarães (2004, p. 191), a trajetória de constituição desta disciplina na cidade em questão destaca-se devido a dois processos históricos: a Sociologia foi incluída enquanto disciplina obrigatória na educação básica mineira em 1989, 19 anos antes da deliberação nacional sobre a mesma questão; e seus conteúdos foram incluídos, no ano de 1997, nos exames de admissão da referida instituição de ensino.

Por conseguinte, a conjunção destes elementos contribuiu para o desenvolvimento de condições institucionais favoráveis ao ensino de Ciências Sociais em nível básico, nesta região. Assim, diferentemente do panorama nacional, Uberlândia apresenta um corpo docente responsável pela disciplina em questão, com formação adequada de alto nível, bem como um amplo envolvimento em Programas de Pós-graduação (SILVA, 2021). Desse modo, cabe agora investigar as formas particulares que estes conhecimentos assumem nas provas de vestibular do caso delimitado.

De um ponto de vista metodológico, busca-se aqui desenvolver uma análise quantitativa e qualitativa sobre os primeiros anos da presença da Sociologia no vestibular da UFU, especificamente entre 1998 e 2007. Portanto, dado o período circunscrito, é importante indicar que os exames em questão correspondiam a processos semestrais, de modo que um ocorria no primeiro semestre e outro no segundo. Ademais, cada um deles era composto por duas fases: a primeira continha questões fechadas e a segunda perguntas abertas com uma redação. No total, foram investigadas 22 provas e suas respectivas etapas seletivas.

Por conseguinte, algumas variáveis foram elencadas enquanto significativas para a compreensão do fenômeno, entre elas estão: o número de questões, a representatividade das três áreas – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – nas provas, os conceitos mobilizados, os autores com maior recorrência e a dinâmica das perguntas, se trata-se de uma simples aplicação de conceitos teóricos ou de uma interpretação intertextual.

Em relação à primeira variável, encontrou-se uma equivalência quantitativa tanto de um ponto de vista temporal quanto comparativo, ou seja, a Sociologia apresentou o mesmo número de questões que outras disciplinas, ao longo de todo

período analisado. Em segundo lugar notou-se uma preponderância contínua da Sociologia, em detrimento das demais áreas.

Sobre o terceiro elemento, as categorias com maior recorrência na primeira fase foram, respectivamente, capitalismo, ação social, contexto de surgimento da Sociologia, movimentos sociais, Estado e fato social, de forma que as duas últimas apresentam a mesma quantidade de reincidências. Ao passo que, na segunda fase, os conceitos de capitalismo, Estado, trabalho, condições históricas da gênese da Sociologia, cultura, indústria cultural e natureza correspondem às temáticas com maior frequência, considerando que os últimos três possuem a mesma quantidade de representação.

Adicionalmente, os autores mais acionados pelas questões fechadas são, em ordem decrescente, M. Weber, E. Durkheim, K. Marx, J. Ubaldo Ribeiro e F. Engels. Por outro lado, as perguntas abertas estabelecem diálogos mais constantes com, respectivamente, K. Marx, M. Weber, E. Durkheim, F. Engels e O. Ianni. Por fim, na fase inicial predominam perguntas de caráter conceitual, sobretudo voltadas para a definição e a comparação de categorias clássicas das Ciências Sociais, enquanto que, na segunda, exercícios interpretativos de textos sociológicos, antropológicos e políticos são hegemônicos.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Nara; MARTINS, Rogéria. A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 124-152, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p124/30829>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, 3, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em:

<http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT4.2.2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GUIMARÃES, Elisabeth. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: EdUnijuí, 2004b. p. 181-190.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2012. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/373>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 17-34.

SILVA, Gustavo. **O ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia-MG (2018 - 2020)**: trajetórias históricas, práticas didáticas e condições de trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Ileize. **Das fronteiras entre Ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DEZ ANOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO: 2008-2018

Gustavo Cravo de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

A partir de 2008, após o retorno da Sociologia escolar por iniciativa do Governo Federal, aconteceram significativas mudanças, como a inserção dessa disciplina em cruciais programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as reformas na formação de professores (BODART; TAVARES, 2019), o aumento da produção acadêmica sobre o Ensino de Sociologia (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014) e o surgimento da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Entretanto, a presença da Sociologia no ensino médio, que vinha avançando, foi tomada por incertezas trazidas pela reforma dessa etapa (Lei Federal nº 13.415/2017) e pela aprovação da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018 (BRASIL, 2018a).

De acordo com o texto constitucional, a União, os estados e os municípios possuem responsabilidades concorrentes em relação à educação básica. No ensino médio, porém, ganha maior relevância a atuação dos governos estaduais, de modo que a operacionalização da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia deve ser cobrada prioritariamente a eles. O objetivo do texto é discutir a implantação dessa disciplina no ensino médio do Brasil, a partir da perspectiva federativa, no período de 2008 a 2018, por isso tomará como referência o estado do Rio de Janeiro, unidade da federação historicamente engajada nessa luta. O estudo de caso permite abordar o contexto federativo que envolve a relação entre o Governo Federal e o Governo Estadual, as mudanças principais na legislação pertinente, e os avanços e as incertezas no âmbito estadual, que marcam o período em curso.

Nesta breve década da obrigatoriedade, período entre 2008 e 2018, a disciplina contou com alguns documentos curriculares no estado do Rio de Janeiro, conhecidos localmente como currículo mínimo, processo que contou em sua elaboração com a presença de professores da disciplina da rede pública estadual. A Sociologia lidera nacionalmente entre as disciplinas na posição de inadequação entre quem se forma e quem leciona na mesma área. A situação em 2020 no estado do Rio de Janeiro (48,5%)

está melhor do que a média nacional (36,3%) em relação à formação específica em licenciatura em Ciências Sociais. Sem a obrigatoriedade é provável uma gradual retirada dessa disciplina e também de outras onde quer que não se encontrem minimamente preestabelecidas, ou seja, com estrutura para tal. Nesse sentido, buscamos destacar o estado precário dos profissionais de Sociologia na rede pública estadual.

Este trabalho se propõe a apresentar o avanço da Sociologia no ensino médio nesses dez anos, a partir do diálogo com os colegas pesquisadores da área. Entre 2008 e 2016 há uma profissionalização de pesquisa neste tema. Temos o PROFSOCIO, professores vinculados a programas de educação e Ciências Sociais, o ENESEB e há maior atenção do campo sociológico no entorno do ensino de Sociologia. O Grupo de Trabalho (GT) sobre a temática da SBS, por exemplo, passa a se constituir como um importante espaço de divulgação de resultados de pesquisa, desenvolvidos tanto na graduação quanto na pós-graduação. Esse período também ficou marcado pela criação de linhas e grupos de pesquisa na pós-graduação. Entre 2000 e 2013 houve a criação de 22 grupos, assim como de 11 laboratórios de ensino de Sociologia. No período de 2007 a 2017 foram publicados 24 dossiês, em 19 revistas. Eras (2020) apresenta que atualmente há cerca de 70 coletâneas produzidas sobre o ensino de Sociologia na educação básica.

Referências Bibliográficas

ANJOS, B. L. G. **Sociologia no ensino médio: Uma análise comparada de propostas curriculares**. 2016. 149 f. Dissertação (mestrado em educação) —Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

CARVALHO, Ricardo Emmanuel Ismael.; AZEVEDO, Gustavo Cravo. Federalismo brasileiro e implantação da sociologia no ensino médio: o caso do estado do Rio de Janeiro de 2009 a 2018. **Em aberto**, v. 34, n. 111, p. 43-54, maio/ago. 2021.

HANDFAS, A.; FRANÇA, T.; SOUZA, A. A trajetória de institucionalização da sociologia na educação básica do Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO, A.; OLIVEIRA, L.; PINTO, N. (org.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 109-125.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 2, p. 42-58, maio/ago. 2019.

POR QUE ENSINAR SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Tatiane Oliveira de Carvalho Moura
Universidade Federal de Campina Grande

Ileizi Silva nos diz que “ter uma história, mesmo que fragmentada e intermitente, ajuda-nos a começar o debate” (SILVA, 2010, p. 15). A discussão acerca dos sentidos do Ensino das Ciências Sociais na educação brasileira pode ser compreendida justamente a partir da intermitência da disciplina na educação básica. A partir desses sentidos, o docente pode olhar qualquer um dos períodos históricos do ensino das Ciências Sociais para entender esse contexto maior, amplo, e a sociedade. Além disso, há uma retroalimentação, já que conhecer a própria história da disciplina escolar nos ajuda a estabelecer os sentidos que vamos propor para as Ciências Sociais na educação básica para além das propostas de governo. Desta forma, este texto tem como objetivo discutir a trajetória e diferentes perspectivas acerca do Ensino das Ciências Sociais na educação básica brasileira.

Pensar as trajetórias, intermitências e perspectivas a respeito do ensino de Ciências Sociais ajuda o docente a pensar porque as Ciências Sociais ou a Sociologia devem (ou não) fazer parte do currículo da educação básica. Ademais, ajuda o docente a pensar criticamente a disciplina que leciona, sem salvacionismo, e corrobora para uma continuidade nas discussões sobre o currículo da Sociologia, evitando reacender discussões passadas e observando as soluções e tomadas de posição em momentos anteriores.

Para atingir o objetivo proposto, começo com algumas perguntas geradoras e a partir delas incito a discussão.

Por que devemos estudar Sociologia? Por que ela deve ser uma disciplina da educação básica? Para quem vamos ensinar Sociologia?

Responder a essas perguntas remete diretamente aos sentidos que a Sociologia ocupou nos currículos ao longo da história. A partir desses pontos é que vamos compreender o ensino das Ciências Sociais e sua trajetória. Elaborei uma linha do tempo do ensino de Sociologia, abordando alguns períodos principais. São eles: as décadas de 1920-1930 e 1960-1980, e os anos 2000.

No Brasil, a chamada Sociologia entra pelo ensino secundário e, por conta da formação de professores, ratifica sua presença também nos meios acadêmicos.

O início do século XX, período de forte ebulição social, no qual se tem uma forte tendência migratória para as zonas urbanas, uma disputa entre elites agrárias e rurais que culmina no golpe de 1930, além da industrialização e, com isso, as novas formas de trabalho e vida (SKIDMORE, 1982).

Se até a década de 1920 a Sociologia entrava como disciplina nos cursos de Direito Criminal e até mesmo de Medicina, a partir da década de 1930, com a reforma Francisco Campos, há a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino secundário. Havia uma disputa acerca dos sentidos da educação no Brasil. De um lado, o ensino com viés religioso, propedêutico, livresco; de outro, o ensino científico, técnico. A Sociologia se encaixa justamente nessa perspectiva científica de ver o mundo. Embora, como nos mostra Cigales (2019), tenha existido concomitantemente uma Sociologia Cristã ou Católica nesse mesmo período.

A Sociologia surge como uma alternativa em um momento no qual se queria, a um só tempo, reconhecer a realidade social do país e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. Nesse sentido, o conhecimento sociológico era a base para a transformação dessa realidade e os sociólogos seriam agentes privilegiados para a execução da obra de constituição da nação.

Segundo Meucci (2001), a disciplina sociológica, nesse processo de mudança de consciência, corporificou essas novas tendências, sobretudo o desejo de mudar o país, dar-lhe novo destino, inventar novas e antigas tradições. Para muitos, como Mário de Andrade, a Sociologia afigurou ser “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (Apud Costa, J. C., 1968, p. 139) (MEUCCI, 2001, p. 155).

Em Pernambuco, o ensino de Sociologia começa antes mesmo que haja a obrigatoriedade no Brasil. Carneiro Leão, imbuído dos pensamentos de Dewey, e tendo como ideal o modelo norte-americano de ensino, encabeça, em 1928, uma reforma do ensino estadual. É premente para compreensão o fato de que em Pernambuco também se vivia uma disputa de poder entre elites e havia, nesse momento, a substituição dos senhores de engenho, que representavam a velha ordem, e os usineiros, uma maneira industrial de explorar o cultivo de cana. Segundo a perspectiva de Carneiro Leão, enquanto a didática prepararia tecnicamente o educador, a Sociologia permitiria transformá-lo em um artífice da

sociedade. A rigor, Carneiro Leão, entendia que, por meio da Sociologia, a escola se realizaria efetivamente como instituição influente “na elaboração do Estado e da sociedade” (LEÃO, 1959). Nesse sentido, a nova disciplina deveria permitir, sobretudo, o reconhecimento do que ele chama de “necessidades sociais do tempo e do meio”. Os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime e à imigração deveriam constituir os temas sociológicos a serem investigados pelos próprios alunos através de inquéritos sociais. O objetivo era ensiná-los a ver, a observar e disso tirar experiência. É, afinal, na escola que, no entender de Carneiro Leão, se deveria, a um só tempo, conhecer o meio social, reagir sobre ele, conduzi-lo e orientá-lo.

Nesse cenário, Gilberto Freyre teve especial destaque, visto que ele tinha se graduado e feito Ciências Sociais nos Estados Unidos, e lecionava a disciplina de Sociologia na escola Normal de Pernambuco. Freyre incitava seus alunos a terem uma visão curiosa a partir da Sociologia.

Retirada da Sociologia da educação básica

A Reforma Capanema, em 1942, retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal. Embora no período seguinte, de 1942 a 1964, registremos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas Universidades e nos centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal, e por agências internacionais continuaram sendo ampliados.

Nos governos militares rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das Ciências Humanas e Ciências Naturais. As Ciências Sociais foram ideologizadas. A Educação Moral e Cívica e, posteriormente, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora, séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. A educação pública é voltada para o trabalho e não tem mais a preocupação humanística, já não forma mais a elite. Por outro lado, a ciência Sociologia, enquanto campo de pesquisa, é fortalecida com a criação e a expansão da pós-graduação.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal. Ou seja, em um ensino voltado somente para a preparação para o trabalho não caberia a reflexão crítica, portanto nesses quadros a Sociologia não entraria. Ademais, a educação pública é pensada para a classe trabalhadora, o que extingue a necessidade do ensino humanístico.

Já em 1982, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio. No final da década de 1980, com a redemocratização do país, aliada à ausência de obrigatoriedade de profissionalização do ensino médio, a Sociologia começa a entrar nos currículos de alguns estados.

Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania. Apesar disso, a Sociologia e a Filosofia ainda não são disciplinas obrigatórias, pois considerava-se que ambas podiam ser abordadas de forma interseccional. Nesse período, podemos perceber como a Sociologia nem sempre vai ocupar os bancos escolares em tempos democráticos.

No dia 7 de julho de 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o *Parecer 38/2007* que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A Sociologia entra ao lado da Filosofia para desempenhar o papel de disciplina crítica, que tem por objetivo a formação cidadã. O aspecto científico volta a ser colocado para o ensino médio, no entanto a formação para o trabalho ainda não desaparece.

A partir de 2017, começou-se a discutir uma reforma no ensino médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornaria obrigatórias somente Língua Portuguesa e Matemática, enquanto disciplinas. As demais disciplinas ficariam divididas por áreas de competência. A partir da discussão já feita sobre a intermitência da Sociologia na educação básica, nos faz necessária uma reflexão a partir das perguntas geradoras para pensarmos o contexto atual.

Referências Bibliográficas

CIGALES, M. **A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares.** 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LEAO, A. C. **A missão dos educadores na formação da juventude de nossa época.** Aula inaugural na reitoria da univ. do rio. Reimpressão de “Educação”, 1 e 4 trimestre de 1959.

MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, São Paulo, v.6, n.10, 2001.

SILVA, I. L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia.** Brasília: MEC, 2010, p. 15-44.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Iolanda Barbosa da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

Kiuwre Freitas Silva
Universidade Estadual da Paraíba

O texto emerge de inquietações surgidas na nossa formação inicial, na licenciatura em Sociologia (UEPB), destacando-se o componente “Metodologia, Conteúdo e Ensino” que, em sua ementa, propõe a discussão sobre o ensino de Sociologia e seu processo histórico; como também, oportuniza uma compreensão sobre a transposição didática do ensino a partir das reformas educacionais como campo de investigação sociológico. Em ciclos de debates em sala de aula com Bodart e Cigales (2021), Fernandes (1955), Caridá (2014), Lima e Lopes (2021) tivemos a possibilidade de ampliar o olhar crítico sobre o subcampo de investigação do ensino de Sociologia e sua articulação com as reformas educacionais que ocorreram no Brasil. Têm-se desenvolvido muitos estudos no subcampo de investigação do ensino de Sociologia, principalmente sobre o processo histórico de implementação da disciplina no ensino secundário (atual ensino médio) e sua intermitência. No entanto, não há uma correlação dessas “idas e vindas” no currículo escolar a partir das reformas educacionais e das propostas pedagógicas implementadas em cada época, que considerem a transposição didática como uma ação política do ensino e da aprendizagem no processo de formação dos estudantes.

De acordo com Bodart e Cigales (2021), uma das preocupações que emergem sobre esse subcampo de investigação é a de que as produções acadêmicas no campo da história do ensino de Sociologia no Brasil procuram evidenciar características mais objetivas, como “o primeiro de”, sempre buscando apresentar as instituições, os sujeitos, os manuais e outras fontes que contracenam no cenário da disciplina. Para eles, as pesquisas que se evidenciam sobre o ensino de Sociologia possuem um “determinismo” geográfico, pois algumas das pesquisas realizadas tem centralidade no sul e no sudeste do país, fazendo com que experiências ocorridas em outras regiões sejam desconsideradas, como eles observaram no estado do Amazonas, localizado no norte do país, no final do século XIX, que tem a oferta do

ensino de Sociologia no ensino ginasial, secundário e normal, como sendo, uma das primeiras experiências de introdução da Sociologia no ensino básico.

A investigação dessas experiências são fundamentais para que os estudos sobre o ensino de Sociologia se consolidem cada vez mais, ambientando um espaço de pesquisa mais amplo e com outras abordagens sobre o objeto sociológico – ensino de Sociologia. Contudo, naquele momento específico, a Sociologia aparecia ancorada a outras disciplinas de caráter moral e conservador, pois naquele contexto histórico a Sociologia emergia como uma ciência nova que possibilitaria um conhecimento letrado específico.

A disciplina, nesse momento, faz parte de um conjunto de saberes formados a partir de uma concepção curricular ordenada por uma formação moral de valores de pequenos burgueses dos sujeitos-estudantes pertencentes à elite local. Nesse sentido, a Sociologia possibilitaria um olhar mais aguçado sobre as questões sociais para permitir o controle e a conservação de um moral vigente, que garantiria a estabilidade social (DURKHEIM, 2021) dessa elite ao acessar o saber letrado na instituição escolar, em uma perspectiva que se assemelha à ideia de educação de Durkheim.

No Amazonas, a Sociologia não era uma disciplina específica como nos moldes que passou a ter em outras reformas educacionais, tendo em vista que ela está associada a outras formas de saberes, como “moral”, “economia e direito”, o que constata a influência francesa positivista (BODART; CIGALES, 2021) na estrutura do ensino básico no Brasil.

Para Durkheim (2021), a educação seria a ação na qual as gerações mais velhas exerceriam sobre as mais novas, e que esta, substituiria o ser egoísta do indivíduo por um ser capaz de viver a vida social. Esse era o molde da Sociologia “primária” positivista no Brasil, tendo em vista que ela era específica para um grupo que tinha acesso à educação, e que essa possibilitaria a uma elite em ascensão, um conhecimento letrado para a operacionalização da Sociologia como uma engenharia social, que teria por função um controle dos conflitos sociais (CARIDÁ, 2014).

Posto isso, a partir de uma pesquisa e da análise bibliográfica identificamos que a Sociologia, tanto na experiência estudada no estado do Amazonas no final do

século XIX por Bodart e Cigales (2021), e do estudo sobre o processo histórico e os aspectos políticos ideológicos do currículo por Caridá (2014), em sua dissertação de mestrado, se constitui como um capital cultural restrito (BOURDIEU, 1979) a um grupo pequeno que possuía acesso à educação. Segundo Bourdieu (op.cit), o capital cultural possui três estados, que são eles: o estado incorporado; o estado objetivado e, por último, o estado institucionalizado. Para analisarmos a Sociologia como um capital cultural restrito nessas experiências supracitadas, entendemos que a Sociologia no estado do Amazonas no final do século XIX, possuía dois dos três estados do capital cultural.

O capital cultural incorporado apresenta-se no estado do Amazonas na forma de como as elites locais intervêm para que o governo daquela região insira no currículo local a disciplina, por ser uma ciência em efervescência naquela época histórica, por aqueles indivíduos já possuírem um conhecimento que discernia a importância de se estudar a disciplina que emergia como uma nova ciência, demonstrando o estado incorporado de apreciação daquele bem cultural e simbólico. O outro estado do capital cultural que levantamos é o institucionalizado, que aparece na forma de implementação no currículo e, posteriormente, no histórico escolar daqueles indivíduos, legitimando mais um conhecimento de leitura da ordem social. A leitura que fazemos sobre o documento curricular que estabelecia, para o acesso à Sociologia enquanto saber específico, em sua estrutura conceitual, um perfil de sujeito estudante notadamente de elite no seu processo de introdução ao ensino básico, no final do século XIX. Isso pode ter marcado as reformas educacionais subsequentes, do século XX, e diante do contexto político e das tensões próprias de cada reforma, a oferta da Sociologia tenha se tornado um instrumento político das pedagogias em disputa: tradicional, escola nova e neoescolanovista, que estiveram a serviço de concepções de ensino conservadoras e em determinadas conjunturas libertárias.

No contexto contemporâneo das reformas pós-processo de redemocratização que traz para o ensino de Sociologia um perfil formador de cidadania, a obrigatoriedade a partir da Lei nº 11.684/2008 e do novo ensino médio (2017) supomos que apesar de todas as reformas educacionais, desde a experiência do

Amazonas no final do século XIX, o ensino de Sociologia tem sido influenciado em sua transposição didática na prática escolar por concepções pedagógicas conservadoras que impactam na formação docente e isso aparece nos depoimentos dos alunos que destacam o desconforto ao estudarem a disciplina, por ela possuir uma complexidade maior diferente de outras disciplinas postas no currículo. De fato, o capital cultural prévio pode influenciar na apreciação da disciplina por parte dos alunos da educação básica que ainda a possuem em seu currículo escolar.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.1, jan.-mar. 2021, p. 123-145.

BOURDIEU, Pierrri. Les trois états du capital culturel. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brado. Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente. 2014. 145 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

PROCESSO DE (DES)LEGITIMAÇÃO DA SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA

Ingrid Oliveira da Cruz Moura
Universidade Estadual da Paraíba

Iolanda Barbosa da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

Com a nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) houve uma alteração nas diretrizes curriculares vigentes, as quais organizavam os saberes em um núcleo comum. O ensino agora está baseado em competências e habilidades, definidas pela BNCC (2018). E de que forma isso influencia no processo de deslegitimação da Sociologia enquanto disciplina? Esta ciência passou por um processo árduo de legitimação até chegar à Lei nº 11.684/2008, na qual o ensino de Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórios na educação básica, alterando a LDB (Lei nº 9394/96). Anterior a isso, várias reformas de inserção e retirada da Sociologia dos currículos escolares aconteceram. Quando se concentram os saberes em área, a Sociologia perde o seu status de disciplina carecendo de um conteúdo próprio, deslegitimando o seu saber específico e o seu status político enquanto disciplina, se tornando um conhecimento muito genérico, gerando um retrocesso na ocupação do espaço formativo que a Sociologia conquistou nos currículos escolares brasileiros. Como metodologia para fundamentar este trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender a trajetória feita pela Sociologia desde que foi inserida pela primeira vez, enquanto disciplina, nos currículos escolares até os dias atuais, com a reforma do novo Ensino Médio, em que ela perde seu caráter disciplinar.

Fundamentação teórica

Para Florestan Fernandes (1955), o ensino de Sociologia no ensino secundário (ensino médio), permite o movimento do saber crítico, pois estabelece um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática e nem dramática da vida social, mas ensina técnicas e atitudes mentais

que promovem a reflexão. É o processo de racionalização do comportamento humano, que segundo Florestan (1955, p. 95) “O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebam”. Dessa forma, o ensino médio não pode ser apenas um depósito de conteúdo, tem que fazer sentido para aqueles que estão no processo de aprendizagem. É preciso uma justificativa concreta, inclusive para a permanência da Sociologia no currículo, no seu escopo de disciplina.

Na visão de Florestan (1955), o ensino secundário ocupa uma posição estática apenas para manter a conservação da ordem social e a inclusão da Sociologia no ensino médio, que poderia contribuir para o país em formação, no que tange aos assuntos relacionados à economia, aos políticos, administrativos e sociais para ampliar os seus horizontes interpretativos. Por meio de um interesse prático específico, isso tudo é baseado em técnicas racionais proporcionadas pela inserção das Ciências Sociais no currículo escolar.

A Sociologia enquanto disciplina no Brasil é um assunto antigo, tendo em vista que segundo Bodart e Cigales (2018) há no Diário Oficial do Estado do Amazonas, datado no ano de 1890, a disciplina Sociologia e Moral, que até 1900 era presente nas escolas normais do estado, mesmo com a nomenclatura diferente. E um problema indicado pelos mesmos autores acima é que no período de 1890, a maioria dos professores que ensinavam Sociologia e Moral tinha formação de bacharel em Direito, dessa forma a disciplina não era específica e sempre ficava associada a outras disciplinas. E o mesmo risco ocorre atualmente com a construção da Base Comum Curricular - BNCC, que alterou a LDB nº 9.3994/1996; concentrando os saberes por área. De modo transversal, a Sociologia pode ser ensinada por outros professores das humanidades, perdendo suas especificidades enquanto campo de saber. Assim sendo, ela pode perder seu espaço político no currículo garantido pela sua especificidade enquanto saber concreto, vívido e contextual das relações sociais, construída ao longo de décadas/anos; quando consegue em 2008 se tornar obrigatória nas escolas. Ainda neste mesmo ano há a elaboração de uma nova matriz curricular feita pela Escola Aprendiz (LOPES e LIMA 2021) definiu os conteúdos a partir de cada disciplina com base nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio. Segundo (LOPES e LIMA

2021) desde 1971 já se pensava em um currículo comum, porém na década de 1990, através da LDB, promoveu-se um currículo para todas as redes de ensino; um modelo federativo descentralizado.

Entre o século XX e o século XXI, a Sociologia ganhou e perdeu o seu lugar no currículo com um conteúdo próprio. Segundo Caridá (2014), entre 1891 e 1941 tem-se a institucionalização da disciplina no ensino secundário; de 1942 a 1981 tem-se a ausência da Sociologia como disciplina obrigatória; e de 1982 a 2001, a reinserção da Sociologia de forma gradativa nos currículos.

Essa inconstância de ora permanência, ora retirada da Sociologia nos currículos enquanto disciplina deslegitima este componente, pois aos poucos ela vai perdendo a sua identidade, influenciando para uma desvalorização desta área, que tanto contribui para a sociedade por possuir um objeto próprio de estudo e na formação dos jovens no ensino médio.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves. CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.28, n.1, jan.-mar. 2021, p.123-145. Acesso em: 29 ago. 2022.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente**. 2014. Dissertação (mestrado). Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. Acesso em: 05 set.2022

FERNANDES, Florestan. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. Acesso em: 12 out. 2022.

LOPES, Francisco; LIMA, Alexandre. **Diretrizes curriculares estaduais no cenário pós-bncc: o lugar dado aos conteúdos de sociologia no ensino médio**. 2021. 20º Congresso Brasileiro de Sociologia Belém-PA 12 a 17 de Julho de 2021. Acesso em 04 out.2022.

REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Samuel Prates de Sousa e Silva
Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Milene Meyre da Silva
Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

A trajetória histórica do desenvolvimento e da institucionalização da Sociologia no Brasil é notadamente marcada por processos de disputas políticas e ideológicas, expressas nas distintas concepções ou nos sentidos da disciplina conectados aos determinados momentos históricos e regimes políticos brasileiros. Em se tratando da presença da Sociologia na Educação Básica e, mais especificamente, no ensino médio, tais movimentos – ora de continuidade, ora de ruptura - são expressos na ausência ou na presença da disciplina na grade curricular obrigatória. Como aponta Cigales (2014), desde o final do século XIX, o debate acerca da institucionalização da Sociologia – e sua relevância no ensino e para a sociedade - está presente no país, e ao longo do tempo tem gerado diversas concepções acerca da importância dos temas comuns às Ciências Sociais dentro do ambiente escolar, evidenciadas nas inúmeras reformas educacionais consolidadas no país. Acerca do processo histórico pode-se afirmar que:

[...] a história da Sociologia na educação básica, conforme sintetizada por Santos (2002), pode ser dividida em três períodos: período de institucionalização da disciplina (de 1891 a 1941); período de ausência como disciplina obrigatória (de 1941 a 1981) e período de reinserção gradativa (de 1982 a 2001). Este processo é marcado pela sua intermitência, ora incluída, ora excluída, e pela fragilidade de sua permanência (DE FREITAS, FRANÇA, 2016, p. 47).

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar, a partir de uma análise crítica, de que maneira o ensino de Sociologia no Brasil pode ser afetado pela Reforma Curricular da BNCC, estabelecida por meio da Lei nº 13.415/2017. Como indica Moraes (2011), uma série de reformas educacionais foi instituída ao longo da história brasileira, ora preconizando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no nível básico, ora instituindo a irrelevância da disciplina. Como fundamental marco histórico, o autor chama a atenção para a Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia ao longo de todo o ensino

médio. Pouco menos de uma década depois – e, obviamente, após uma drástica mudança governamental – surge, então, a recente Reforma da BNCC, que atua como força contrária à consolidação da Sociologia no Brasil, na medida em que retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio.

A orientação teórica do presente trabalho repousa no modelo da chamada “teoria crítica”, proposta por pensadores da Escola de Frankfurt, em especial, Adorno e Horkheimer. Tais autores (ADORNO; HORKHEIMER, 1947) propõem a emancipação dos seres humanos enquanto fim último do pensamento crítico-social, passível de ser alcançada por meio da desconstrução (ou destruição) do “mito do esclarecimento”, expresso pela preponderância de uma alta racionalização e tecnicismo humanos em concomitância ao abandono da razão emancipatória e crítica, o que põe em perigo a própria autonomia – além das condições para o alcance da liberdade e da igualdade – dos indivíduos (dominados pela razão instrumental).

Partindo de tal referencial teórico, o trabalho objetiva a realização de um levantamento bibliográfico que possa esclarecer os movimentos de continuidade e ruptura observados ao longo da história do ensino da Sociologia no Brasil, atentando para as motivações políticas e ideológicas que fomentaram a presença (ou ausência) da disciplina nos currículos da educação básica. Além disso, faz-se necessária a análise documental dos projetos e das leis que versam sobre a institucionalização da Sociologia no âmbito da educação básica, nos diferentes momentos históricos, de modo a evidenciar as reformas passadas e os seus impactos no cenário atual.

Para tanto, visa discorrer acerca dos efeitos provocados por tal mudança no tocante à Sociologia, que implicam diretamente na aprendizagem dos alunos dos últimos anos na escolaridade básica brasileira. Como aponta Lopes (2021), as regulamentações da BNCC:

[...] restringem o acesso a saberes considerados importantes para a formação humana e a consciência crítica, como a Sociologia e as demais Ciências Humanas e Sociais, como também altera o sentido dado ao ato de educar no ensino médio para uma pedagogia de aplicabilidade imediata, que prepara os estudantes para ocuparem postos no mercado de trabalho (LOPES, 2021, p. 273)

Dessa forma, ao preconizar uma “pedagogia das competências”, notadamente instrumental, em detrimento da construção de um saber crítico – que possibilita a desnaturalização dos processos e das relações sociais –, a Reforma da BNCC pode ser percebida como um obstáculo à emancipação social humana preconizada pela “teoria crítica”, nos termos utilizados por Nobre (2004). Em face disso, as desigualdades educacionais em todo país devem ser ainda mais agravadas a partir do “Novo Ensino Médio”, partindo-se do pressuposto de que o conhecimento sociológico é imprescindível para a formação de um indivíduo crítico, consciente e ativo nas questões sociais de transformação da realidade.⁴

Dessa forma, após um breve contato com a literatura especializada é possível perceber que os prognósticos para o ensino da Sociologia no Brasil não são satisfatórios, uma vez que, novamente, o processo de continuidade da disciplina (enquanto componente obrigatório) no ensino médio foi interrompido, a partir da recente reforma. Nesse sentido, é possível perceber que as constantes disputas acerca dos sentidos da Sociologia, bem como da sua relevância para a formação do estudante médio, atingiram mais um importante marco histórico, que promove a ruptura do processo de consolidação da disciplina no país. Ademais, a insatisfação com a Reforma da BNCC pode ser exemplificada também pelas próprias concepções de professores de Sociologia, como aponta o estudo de Oliveira, Binsfeld e Trindade (2018), efetivado a partir de entrevistas com membros do corpo docente, a nível do ensino médio.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodoro W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos, 1947.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista café com sociologia**, v. 3, n. 1, p. 49-67, 2014.

DE FREITAS, Maria Cristina Leal; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **MovimentAção**, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016.

⁴ O trabalho de Silva (2021) segue a mesma orientação crítica, ao evidenciar a falta de compromisso da Reforma da BNCC com o conhecimento emancipatório, em prol do utilitarismo das competências.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des) continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 52, n. 1, p. 245-282, 2021.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 359-382, 2011.

NOBRE, Marcos. A teoria crítica. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A Reforma do Ensino Médio e suas Consequências: O que pensam os professores de sociologia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, p. 249-259, 2018.

SILVA, Josefa Alexandrina. Os desafios para o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da BNCC. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 27, p. 45-57, 202

GD 02 - CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COORDENAÇÃO:

Fernanda Feijó
Doutora em Ciências Sociais pela UNESP

Thiago Ingrassia Pereira
Doutor em Educação pela UFRS

Observação

Este Grupo de Trabalho foi cancelado devido à ausência de envio de trabalhos.

GD 03 -MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

COORDENAÇÃO:

Katiuscia C. Vargas Antunes
Doutora em Educação pela UERJ

Kássia Gomes
Mestranda em Sociologia pela UFAL

Apresentação

Este grupo de discussão tem por objetivo acolher trabalhos que discutam as modalidades diferenciadas de ensino, nos termos da legislação educacional brasileira e o ensino de Ciências Sociais, no cenário de luta pela garantia de direitos dos grupos às quais se destinam as modalidades diferenciadas de ensino, a saber: Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, Educação Profissional e Tecnológica e Educação a distância e Educação escolar para populações em situação de itinerância. Esse grupo de discussão se justifica pelo fato de possibilitar uma reflexão acerca do ensino de sociologia nesses contextos, especialmente no que se refere a currículos, metodologias, formação inicial e continuada de professores e aos aspectos gerais do trabalho docente. No contexto das políticas públicas brasileiras, não só no campo da educação, mas em outras áreas, é fundamental fomentar o debate sobre a garantia e ampliação dos direitos sociais das populações sujeito das modalidades diferenciadas de ensino para que se consolide o pleno exercício da cidadania das mesmas, com reconhecimento e afirmação de suas identidades e respeito às diferenças.

A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA, O CINEMA E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Romualdo Batista Malaquias
Universidade Federal de Campina Grande

Yasmin Lira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande

Julio Marcelo Leite Patriota
Universidade Federal de Campina Grande

Esta pesquisa aborda a utilização do cinema como forma de se trabalhar as Questões de Gênero no Ensino de Sociologia do ensino médio. Nesse sentido, investiga primeiramente a relação entre o cinema e a Sociologia através da produção de conceitos-imagens e problematiza as questões de gênero e a Sociologia. Em seguida, apresentamos a relação entre cinema e questões de gênero, em que o cinema coloca-se como recurso didático importante nas aulas de Sociologia. O objetivo geral foi compreender como, no ensino de Sociologia, podemos trabalhar questões de gênero utilizando o cinema como recurso metodológico, trazendo objetivos específicos como, analisar a relação entre o ensino de Sociologia e o cinema; compreender como o cinema expressa os aspectos constitutivos das identidades de gênero.

A metodologia utilizada é qualitativa de natureza básica, exploratória e bibliográfica. O referencial teórico resulta de uma articulação entre os conceitos de compreensão do corpo na obra *O segundo sexo* (2016), de Simone de Beauvoir, e a construção de subjetividade na obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2018), de Judith Butler; e o de conceito-imagem presente na obra *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes* (2006), de Júlio Cabrera.

O cinema como recurso midiático vem conquistando cada dia mais públicos, de diversas idades – desde crianças até idosos. Além de ser um meio de lazer; uma forma de entretenimento, o cinema pode ser usado como artifício metodológico. As mídias causam um impacto positivo na vida escolar, fugindo do âmbito do livro e ampliando o horizonte de possibilidades para a utilização desse recurso. Compreendemos que o livro didático ainda é um meio muito forte para pesquisa e discussões em sala de aula.

O livro que outrora exclusivamente auxiliava nas salas de aulas, hoje ganha novas versões. Livros digitais, receberam complementos, novas seções, novos modelos de materiais didáticos, podendo ser interativos. Assim, não podemos ficar restritos apenas ao modelo tradicional de ensino, mas devemos nos direcionar a outros modelos, com os mais diversos recursos metodológicos disponíveis ao alcance geral como, o cinema, a música, os jogos, entre outros. Diante do exposto, não estamos desvalorizando o livro didático, mas proporcionando uma espécie de apoio para a utilização de outros artifícios metodológicos. Nossa sociedade está cada vez mais dependente das tecnologias e como as escolas estão incluídas na sociedade, elas podem ser um meio em que essas tecnologias serão usadas para fins metodológicos.

Tiremos como exemplo o que aconteceu e está acontecendo durante a pandemia da Covid-19, que assola o Brasil e o mundo neste momento, e coube às escolas realizarem aulas de forma remota, utilizando as plataformas de ensino, o YouTube, vídeos através dos celulares, entre outros meios para não parar de vez o ensino nas escolas do país. Sabemos que existem várias formas de artifícios metodológicos, nosso trabalho nesse contexto é o cinema, como ele pode ajudar no âmbito da sala de aula.

Observamos que o cinema está sendo um recurso viável para o ensino, e daí vem a questão: como podemos usar o cinema como instrumento de ensino? O resultado alcançado mostra que o cinema como ferramenta metodológica em sala de aula tem muito a contribuir para o ensino de Sociologia no ensino médio.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**: Volume 1. 3 ed. Rio de Janeiro - RJ- Brasil: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABRERA, J. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: estudo de caso em uma escola pública de Olinda – PE

Eduardo Maia de Paiva
Universidade Federal de Pernambuco

A garantia da Sociologia nas escolas de todos os estados do país foi um acontecimento importante, mas estar presente enquanto disciplina obrigatória não significa que seus conteúdos serão abordados de forma satisfatória e acessível aos alunos e alunas. Há uma gama relevante de trabalhos científicos (FERREIRA, OLIVEIRA, 2015; MOCELIN, 2019; BODART, 2019) tratando da importância desta ciência na educação básica e sobre a sua função social na construção da cidadania do educando, mas também se percebe necessária a produção de mais pesquisas que abordem a experiência dela nas escolas do ensino médio no Brasil, visando possibilitar maior aprofundamento sobre essa discussão, de acordo com as diferentes realidades observadas pelo país afora.

Entende-se que a experiência de ensinar Sociologia para o público do ensino básico no Brasil enfrenta alguns problemas específicos, como são apontados por Silva (2008):

A falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina e a falta de investimento na formação do professor (SILVA, 2008, p. 03).

Seguindo essa linha de raciocínio, Bodart e Feijó (2020) enumeram, pelo menos, três causas que ajudam na compreensão da importância de se colocar a Sociologia no subcampo de pesquisa atualmente, que são “[...] a) a pouca tradição da disciplina no currículo escolar nacional; b) as disputas em torno do modelo de educação fortemente influenciado pelo neoliberalismo e; c) os “movimentos” anti-intelectuais que se ampliam no Brasil contemporâneo” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 19).

Além disso, com a chegada no início do ano de 2020 do novo coronavírus⁵ (SARS-CoV-2), diversos impactos começaram a ser sentidos no território brasileiro. Como consequência, as aulas presenciais na educação básica e no ensino superior

⁵ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias e outros problemas de saúde em seres humanos (OMS, 2020).

foram suspensas no dia 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2020), como uma medida para evitar a propagação do vírus.

Cabe destacar que diante dessa situação de pandemia⁶ da Covid-19, uma nova configuração no funcionamento das instituições educacionais precisou ser implementada e, com isso, cada estado da federação começou a organizar um sistema de ensino remoto para atender os alunos da educação básica nesse período de distanciamento social. Em Pernambuco, por exemplo, através de comunicado da Secretaria de Educação e Esportes, foi informado que na rede estadual de ensino, desde o dia 6 de abril de 2020, as aulas passaram a ser transmitidas pela televisão e pela internet, através da plataforma digital chamada “Educa-PE”. Provocando assim, uma alteração por completo na rotina de trabalho dos profissionais da educação e nos estudos de milhares de alunos, que permaneceu desta maneira até meados do ano de 2021.

Partindo dessas considerações, através desta pesquisa, é realizado um estudo de caso sobre o ensino de Sociologia na Escola Estadual Raimundo Diniz, localizada na cidade de Olinda - PE. Compreende-se neste trabalho, enquanto questão central, a necessidade de investigar os desafios enfrentados na prática docente a partir do ponto de vista dos profissionais da educação que estão à frente da disciplina no espaço escolar e que vivenciam cotidianamente esse processo de transformação impactado pelo cenário político-social do país, e pelas consequências da pandemia do novo coronavírus no mundo.

Diante do apresentado busco, de forma geral neste trabalho científico, contribuir para a reflexão sobre os dilemas e desafios vivenciados por professores que ministram a disciplina de Sociologia em uma escola pública do município de Olinda - PE no período de impacto do novo coronavírus no Brasil. Com isso, a metodologia de pesquisa utilizada foi do tipo qualitativa, com a realização de um estudo de caso em que foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto a cinco docentes responsáveis por lecionar Sociologia no espaço escolar em questão. O consequente diagnóstico dos dados levantados se deu a partir da técnica de análise

⁶ Uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (OMS, 2020).

de conteúdo, para posteriormente, possibilitar a compreensão de quais são as dificuldades e problemáticas enfrentadas por esses profissionais para executarem o ensino da Sociologia, durante o contexto de pandemia da Covid-19.

As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de novembro de 2021 com cinco professores que ministram aulas de Sociologia na Escola Estadual Raimundo Diniz, localizada no bairro de Águas Compridas, na cidade de Olinda - PE. A escolha dessa instituição de ensino se deu pelo fato de ser uma escola de grande porte, que é referência na periferia do município. Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas presencialmente no espaço escolar citado, através do uso de um aparelho celular e com os devidos cuidados de prevenção contra a Covid-19, como a utilização de máscara, de álcool em gel e respeito ao distanciamento social.

Na instituição de ensino onde foi desenvolvida a pesquisa, foi observado que nenhum dos cinco docentes entrevistados são formados em licenciatura ou bacharelado no curso de Ciências Sociais. Nesse sentido, apesar de todos terem sinalizado a compreensão da necessidade e da importância desta ciência estar presente no currículo escolar, quatro dos cinco participantes deste estudo mencionaram não se sentirem totalmente aptos a darem aulas de Sociologia no ensino médio. Dessa forma, entende-se um cenário preocupante para garantir um ensino desta ciência com qualidade e de forma acessível para os estudantes.

Um outro ponto relevante apontado por este estudo de caso, foram as dificuldades latentes apresentadas pelos professores quanto ao domínio no uso das plataformas digitais para promoverem a realização das aulas no momento de ensino remoto emergencial. Eles relataram algumas problemáticas em conseguirem interagir com os estudantes durante este período, se limitando muitas vezes a fornecerem atividades e conteúdos apenas pela plataforma do WhatsApp e sem necessariamente terem uma adesão satisfatória.

Alguns dos outros desafios enfrentados pelos professores de Sociologia neste momento de crise sanitária foram os de instabilidade na internet utilizada em suas residências, que caíam diversas vezes, e com isso os atrapalhava em momentos de preparar e ministrar as aulas, os ruídos e barulhos na localidade onde residem que interferiram negativamente nas situações de produção dos materiais didáticos, os gastos pessoais que tiveram na adaptação para realizarem o ensino remoto em suas

residências, além do fato de nem todos terem conseguido acompanhar as formações oferecidas pelo Governo do Estado, que visavam garantir uma melhor apropriação sobre as ferramentas tecnológicas, algo que impactou para que existissem profissionais deficientes de domínio nas atividades virtuais.

Dessa forma, entende-se que o trabalho remoto e o ensino a distância, apesar de serem vistos como exemplos de uma sociedade que caminha para a revolução digital, podem apresentar desvantagens. Com isso, eles precisam ser destacados, principalmente, no que tange ao ensino público gratuito. Por mais que as tecnologias educacionais sejam promissoras, seus resultados positivos aparecem quando são utilizadas por profissionais devidamente capacitados para essa demanda de trabalho e com a efetiva participação dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem. Sem a devida qualificação profissional e a democratização dos recursos tecnológicos, os resultados não serão promissores, como foi visto na realidade observada.

Além disso, uma questão importante ressaltada pelos docentes diante deste cenário, foi que o público atendido por esta escola estadual era, muitas vezes, composto por famílias de baixa renda e moradoras de periferia, isso impactou na ausência de participação nas aulas por parte de alguns alunos, que alegaram não possuírem recursos tecnológicos que permitissem o acompanhamento do ensino remoto e, com isso, ficaram sem poderem estudar. Sendo assim, expondo uma violação de direito previsto na Constituição Federal de 1988, que propõe em seu artigo 5º (BRASIL, 1988) garantir através do Estado, acesso à educação pública e gratuita à população.

Dessa maneira, esta pesquisa conseguiu trazer detalhes sobre as adversidades enfrentadas pelos professores de Sociologia na Escola Estadual Raimundo Diniz e que a ausência de ações mais efetivas por parte do poder público durante o período de aulas remotas emergenciais, com relação à promoção de apoio técnico e material aos docentes e discentes foi decisivo para o aprofundamento das limitações em se garantir um ensino de Sociologia com qualidade e acessível aos estudantes do ensino médio.

Por fim, busco através deste estudo ter contribuído com as discussões acadêmicas sobre o ensino da Sociologia no Brasil, trazendo as especificidades e

as experiências dos profissionais da educação que atuam em uma escola pública da cidade de Olinda - PE, no ano de 2021. Com isso, este presente trabalho também trouxe uma percepção acerca das crises de sentido que não perpassam só o oferecimento da disciplina de Ciências Sociais no currículo básico, mas a escola como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo I. Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Art. 5º. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 de agosto. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do subcampo ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel Sampaio Silva. (Org.). **O ensino de Sociologia no Brasil**, vol.2. 1ed.Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 2, p. 11-38.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia Escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O campo da sociologia escolar. Anais. In: **19º Congresso Brasileiro de Sociologia**, UFSC, julho de 2019, Florianópolis - SC, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio, conteúdos e metodologias**: perfil no primeiro ano em implantação nas escolas de Londrina e região. Disponível em: <www.uel.br>. jun. 2008.

DIÁLOGOS SOCIOLÓGICOS: aprender e apreender Sociologia a partir de temáticas contemporâneas interdisciplinares

Gabriel Bandeira Coelho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Conforme ressalta Bridi (2009), a Sociologia é uma disciplina cujo principal objetivo é fazer os alunos refletirem sobre a realidade social múltipla e complexa em que vivem e se relacionam. Nesse sentido, a Sociologia pode contribuir para o desenvolvimento da consciência social, tornando o aluno preparado a lidar com a vida em sociedade, ou seja, um cidadão crítico e consciente dos problemas sociais que permeiam seu cotidiano (BRIDI, 2009).

Quando nos tornamos professores, uma das questões que mais fazem parte de nossos dilemas é como avaliar uma determinada turma. Dado o fato de que a sala de aula possui uma gama de diversidade – e isso é um grande desafio a ser encarado pelo docente –, na medida em que proporciona, a partir desta multiplicidade, uma interligação entre a prática e a teoria trabalhadas no âmbito acadêmico, como podemos ser criativos no momento da avaliação? Como não cairmos na inalterabilidade? Como podemos fazer com que os estudantes participem com dedicação e vontade da avaliação sem ser apenas pela nota no final do semestre? Como podemos criar ferramentas que instiguem tais estudantes a pesquisarem e a apreenderem um determinado conteúdo, visando, acima de tudo, um processo de ensino-aprendizagem centrado na autonomia dos sujeitos que fazem parte desse cenário?

Assim, um dos maiores desafios da disciplina de Sociologia, atualmente, ministrada no ensino médio para jovens das mais variadas singularidades sociais, é fazer com que os estudantes encontrem a importância desta disciplina para sua vida, tanto pessoal como profissional. Deve o professor, portanto, ser criativo, pesquisar constantemente, saber perceber a turma nos seus detalhes, em níveis interpessoais e também intrapessoais, instigando a classe a pesquisar e questionar, estimulando alunos a buscarem serem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Amaury (2007, p. 395) quando o autor afirma que nós, professores de Ciências Sociais, devemos identificar “o que nos

falta, ou o que temos que aprender, para que o ensino de Ciências Sociais rompa preconceitos internos e, com isso, alargue suas fronteiras e conquiste legitimidade para além dessas fronteiras”.

É por conta dos argumentos até aqui elencados que tal projeto de extensão encontra guarida na concepção de educação libertadora do educador brasileiro Paulo Freire, para quem a educação bancária e tradicional (positivista) deve ser superada, pois não basta apenas depositar o conteúdo na mente dos alunos e depois sacá-lo em uma avaliação, em um processo de ensino-aprendizagem deslocado do contexto cultural desse aluno, sendo os estudantes vistos passivamente, enquanto o professor é o único possuidor de saber dentro da sala de aula (FREIRE, 1994). É necessário, segundo disserta Freire em *Pedagogia da Autonomia*, contextualizar o ambiente do qual provêm os alunos e, também, a escola, para que a relação estudantes/professor seja pautada em uma via de mão dupla no processo de ensino e aprendizagem, formando sujeitos críticos e ativos que desenvolvam autonomia para desnaturalizar os processos sociais, formando, portanto, suas próprias críticas em relação à sociedade em que se encontram inseridos.

Frente ao exposto, o presente projeto de extensão tem como objetivo realizar oficinas de debates sobre determinadas temáticas sociais contemporâneas, a partir do ensino de Sociologia em algumas das escolas públicas estaduais de ensino médio de Porto Alegre, contemplando as três séries deste último (1^a, 2^a e 3^a). Contudo, os debates não seriam feitos simplesmente com a eleição de uma temática e todos fariam o que sabem sobre. Por exemplo, se em determinadas turmas, o assunto acordado para ser explorado é “Desigualdade social no Brasil”, um grupo de estudantes dessas turmas, juntamente com um ou dois estudantes de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) farão uma exposição, em forma de seminário, sobre o tema. Além de servir como um guia às discussões, a elaboração dos seminários integra o estudante de ensino básico e o estudante de graduação em uma importante troca de experiências entre ambos.

Por conseguinte, o projeto ora proposto aqui somente seria possível se os estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, coordenados pelo professor responsável pelo projeto, se engajassem em tal empreitada, pois somente com eles existiria a possibilidade de atender o maior número de escolas possíveis

na cidade de Porto Alegre. Os licenciandos teriam como responsabilidades, sobretudo, escolher os textos e ajudar na montagem dos seminários e das atividades afins, em parceria com os docentes de Sociologia das escolas elegidas pelo projeto. Isso aconteceria, evidentemente, após diálogo com a escola e permissão para colocarem em prática o projeto junto aos professores responsáveis pela Sociologia na escola em que forem atuar. Tal prática não só ajudaria o professor que está em sala de aula, como os alunos das escolas e, sem dúvida, o próprio discente de Ciências Sociais, que aprenderia muito sobre o processo de ensino-aprendizagem estando ali, no cotidiano escolar, frente a frente com a realidade. Não obstante, acreditamos que este projeto colaboraria com as demais disciplinas pedagógicas da licenciatura em Ciências Sociais, sobretudo às relacionadas ao estágio docente.

Tendo em vista as diretrizes que regem a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2018, sobretudo em relação ao ensino de Sociologia no ensino médio, observamos a importância que os diálogos e debates possuem para a formação cidadã dos estudantes do mencionado período escolar. Segundo aborda o documento, ao favorecimento dos processos de simbolização e abstração faz-se necessário o desenvolvimento de capacidades de observação, memória e abstração, cujo fim é o de estimular nos discentes, percepções mais detalhadas acerca de sua própria realidade, não só em nível local, mas também global. Ademais, tal processo facilita um olhar mais robusto e complexo ao mundo social através de um maior número de variáveis e de uma mais ampla variedade de linguagens em direção à intensificação dos questionamentos por parte dos jovens sobre si e o mundo em que vivem (BRASIL, 2018).

Tal fato, ainda conforme a BNCC, possibilita a esses jovens, “não apenas compreender as temáticas e os conceitos utilizados, mas também problematizar **categorias, objetos e processos**” (BRASIL, 2018, p. 548 - grifos dos autores). A partir disto, também, “propor e questionar **hipóteses** sobre as ações dos sujeitos, identificando **ambiguidades e contradições** presentes, tanto nas condutas individuais como nos processos e nas estruturas sociais” (BRASIL, 2018, p. 548 - grifos dos autores). Podemos inferir, diante do exposto, a centralidade do diálogo

entre indivíduos e grupos sociais no processo de desenvolvimento crítico e cidadão dos estudantes, pois é a partir do diálogo e dos debates que criamos possibilidades de compreensão e aplicação de conceitos e categorias trabalhadas nas Ciências Humanas, em especial, na Sociologia (BRASIL, 2018). Nesse sentido:

Além de promover essas aprendizagens no ensino médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer **diálogos** entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BRASIL, 2018, p. 548 - grifos dos autores).

A BNCC é enfática quando afirma que é a partir do diálogo que os estudantes elaboram argumentos, criam hipóteses, sistematizando, portanto, dados adquiridos de fontes sólidas e confiáveis (BRASIL, 2018). Com efeito, a produção de determinada hipótese, conforme indica o documento, é considerada o primeiro passo em direção ao diálogo, pois é mediante o debate que surge a possibilidade de exposição ao diferente, ao contraditório. Sendo assim, “é por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a **dúvida sistemática**, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana” (BRASIL, 2018, p. 548 - grifos dos autores).

De posse desses argumentos, como já abordamos, nossa proposta não é a de sortear um tema e discuti-lo aleatoriamente somente a partir do senso comum, mas, sim, coadunar este último ao conhecimento sociológico enquanto ciência. Ou seja, antes de iniciar determinado debate nas turmas escolares serão apresentadas uma introdução e uma pequena problematização sobre a temática em questão, para que seja possível traçar um panorama, cujo objetivo é servir como um guia às discussões, justamente para que não se confunda pura opinião subjetiva com conhecimento sociológico propriamente dito. Isso significa dizer que por mais importante que seja partir da realidade dos estudantes para trabalhar

determinada temática, entendemos que se faz necessária a manutenção de certo rigor científico nas abordagens, o que não deixa de ser, dentre outros, o papel docente. Nossa perspectiva, mais uma vez, encontra abrigo na BNCC, na qual é possível encontrar trechos reivindicando a organização lógica coerente e crítica no tocante à formulação de hipóteses e à construção de argumentos para sustentar determinado ponto de vista. Diz o documento:

A identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (BRASIL, 2018, pp. 548-549).

Salientamos, ademais, a relevância de promover o debate sistemático e organizado enquanto ferramenta metodológica em sala de aula para o ensino de Sociologia. Entendemos que a organização desses espaços de diálogo, construção e reconstrução de visões de mundo traz benefícios a todos os atores sociais envolvidos, como os professores das escolas, os licenciandos em Ciências Sociais e os estudantes do ensino médio.

Frente ao exposto, podemos considerar que a avaliação por meio de propostas de debates, mesmo que muito conhecida e difundida, ainda se apresenta como importante método de ensino e aprendizagem para alunos de ensino médio, especialmente nas disciplinas que compõem o campo das Ciências Sociais. O que determinará o sucesso da ferramenta para avaliar o grupo depende de como serão organizados e planejados os conceitos e as categorias que serão abordados; como relacionar um cabedal de conceitos e como esses conceitos dialogam, de forma interdisciplinar – sinérgica e integrada –, com o cotidiano de seus alunos.

Desse modo, é visível que a complexidade que temos observado no mundo contemporâneo, oriunda da dinamicidade crescente do universo social, não cabe mais dentro dos limítrofes disciplinares. Em outras palavras, o conhecimento científico dos fenômenos que cercam os indivíduos não pode mais se limitar apenas aos “objetos” particulares de uma disciplina. Assim, se a nossa pretensão, enquanto professores, é a de contribuir para o progresso do ensino-aprendizagem e da prática pedagógica, faz-se necessário desprendermo-nos do monismo disciplinar e

buscarmos alternativas de integração e de diálogo que possam, de fato, apreender a sistematicidade da crescente complexidade da sociedade contemporânea.

Por este motivo, a ideia central dos debates sociológicos é a de fazer com que os alunos relacionem os conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia no ensino médio com os temas que serão abordados durante o projeto, a fim de buscarmos alternativas de expansão do diálogo, da interação, da interpretação e da sinergia. Características, essas, demasiadamente importantes para a consolidação das Ciências Sociais nos currículos escolares do ensino médio.

Ao fim e ao cabo, para muitos autores que trabalham a Sociologia na educação básica como objeto de pesquisa, é preciso focar na relação da Sociologia com o cotidiano dos alunos a partir de metodologias que podem mediar tal aproximação, além de torná-la atrativa para eles, como a organização desses espaços de debate, dentre outras. Portanto, entendemos que o diálogo e o debate podem, e muito, contribuir à compressão de uma série de fenômenos e teorias sociais que, muitas vezes, são demasiadamente abstratos para os jovens do ensino médio.

Referências Bibliográficas

BIRDI, Maria Aparecida. **Ensinar e Aprender Sociologia no Ensino Médio**. 1ªEd. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Ed. 1994.

MORAES, Amaury C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? In: **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://lastro.ufsc.br/files/2010/11/amaury.pdf>. Acesso em: 06 de Agosto de 2015.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios e possibilidades no ensino de Sociologia

Sofia pessoa da Silva

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

Amanda Lima Souza

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

Emykson Sueyv Ribeiro Silva

Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

Juntamente com a reforma informacional técnica-científica globalizada fomentada no país na década de 80, inúmeras metodologias foram criadas e desenvolvidas para facilitar o ensino da Sociologia no sistema educacional brasileiro, a EaD (ensino a distância) começou a ser debatida na virada para século XXI, sendo vista como um modelo optativo e/ou complementar ao ensino tradicional presencial, tal metodologia ficou mais conhecida e difundida atualmente pela pandemia de Covid-19. Nesse contexto, as aulas presenciais foram suspensas e a introdução de uma nova modalidade de ensino foi necessária: o ensino remoto. As aulas passam a contar com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICS). Diante da impossibilidade da realização de aulas presenciais, professores do mundo inteiro precisaram se reinventar, no sentido de sair da zona de conforto da modalidade de ensino presencial e se adaptar ao uso das novas tecnologias inerentes ao ensino remoto, que muitos ainda não eram acostumados ou, tampouco, sabiam fazer uso de tais ferramentas. No Brasil, essa realidade não foi diferente, pegos de surpresa, professores precisaram recorrer aos tutoriais no YouTube de como usar o Google Meet, como abrir uma conta no Google Classroom, como gravar videoaulas, dentre tantos outros recursos disponíveis nesse universo virtual. Em detrimento disso, se faz necessário pesquisar sobre a temática e todas as discussões que a envolvem.

O presente aporte científico tem por objetivo investigar e expor indicadores qualitativos acerca de metodologias utilizadas no ensino de Sociologia no grau escolar de ensino médio, analisando a partir da perspectiva de alunos do estado do Rio Grande Do Norte e do Ceará (arquétipos de educação distintos), sua

experiência com esse modelo, visando os aspectos positivos e negativos nessa forma de ensino, contando, ainda, com as concepções de professores aferindo e discorrendo sobre metodologias utilizadas no contexto de pandemia.

Por se tratar de uma pesquisa enviesada por uma temática exterior aos investigadores, em que opiniões e interpretações de terceiros são indispensáveis para o andamento da produção científica, a pesquisa de campo se faz necessária, porém, a OMS (Organização Mundial de Saúde) estabelece regras de isolamento social para a contenção do coronavírus, por esse motivo a pesquisa de campo foi feita da forma remota, utilizando o Google Forms e o site Mentimeter como dispositivos de coleta e armazenamento de dados, uma vez que foram elaboradas questões para os alunos e indagações específicas para os professores, com o intuito de evidenciar as práticas pedagógicas no ensino remoto em tempos de pandemia. Foram feitas 50 entrevistas com alunos divididas em 4 escolas, IFRN-campus Apodi, E.E. Moreira Dias Mossoró, E.E. José Martins de Vasconcelos-Mossoró e E.E.P. Elsa Maria Porto Costa Lima-Aracati, com alunos do 1º ao 4º anos em que responderam perguntas sobre quais ferramentas utilizaram para assistirem as aulas, autoavaliação escolar, sobre a volta das aulas presenciais, dentre outras. Os professores também responderam perguntas sobre a metodologia utilizada, sobre a preparação das aulas, além de outras perguntas pertinentes à temática.

Os discentes alegaram como pontos positivos do modelo remoto, o distanciamento social que impediu o aumento de casos de Covid-19, bem como o conforto de estarem em casa e as “novas experiências e aprendizagens no mundo digital”. Em contrapartida, os alunos ressaltaram o cansaço de passar horas em frente ao computador e/ou celular, a dificuldade de usar as plataformas de ensino, a falta de foco e o problema de adaptar a Sociologia ao meio digital, uma vez que um dos alunos destacou que “a Sociologia é um ensino em grupo e de pensamento sobre a sociedade e a cidadania” e necessita de um contato mais próximo.

Além de aprender a ensinar remotamente, os professores tiveram que mudar muito ou todo o ensino para um ambiente virtual, pelo menos, durante os períodos de picos da pandemia. Isso significou ter que adquirir ou aumentar sua própria proficiência digital, que variou desde o domínio de ferramentas técnicas até o

desenvolvimento de novas pedagogias, como o gerenciamento de trabalhos em grupo e avaliações on-line.

A pesquisa em tela também contemplou as dificuldades mais gerais encontradas pelos docentes em relação ao ensino remoto. Todos relataram que não tinham experiência anterior com o ensino a distância, salvo algumas experiências relatadas que se restringiram à participação em conferências. Apontam como principais desafios: a dificuldade de interação com os alunos, a impessoalidade do contato, que torna a dinâmica professor e aluno algo distante, e a dificuldade com o uso da tecnologia. Das quatro escolas que participaram da pesquisa, apenas uma ofereceu curso de formação sobre o uso de plataformas virtuais e aplicativos. Os demais professores relataram que precisaram aprender sozinhos a utilizarem plataformas de ensino, realizando pesquisas individuais e a cooperação mútua dos colegas que se ajudaram nesse processo.

No decorrer da pesquisa, as experiências relatadas por alguns docentes demonstram que o rendimento dos alunos teve um declínio no processo de ensino e aprendizagem com a introdução do ensino remoto e a consequente utilização das plataformas digitais para o desenvolvimento de aulas e atividades. Não obstante, apresenta alguns resultados parciais no tocante ao comportamento de alunos do ensino médio de escolas públicas nas cidades de Mossoró/RN, Apodi/RN, Governador Dix-Sept Rosado/RN e Aracati/Ce.

A maior dificuldade relatada por alunos e professores é, sem dúvida, a falta do contato físico tão habitual no cotidiano escolar, que promove naturalmente uma maior interação dos alunos nas aulas presenciais. É perceptível que a sobrecarga e o acúmulo de tarefas dos professores podem refletir no ensino remoto e afetarem os alunos. No entanto, apesar dos percalços, os alunos conseguem avaliar positivamente o ensino remoto, demonstrando que essa modalidade de ensino pode ser aprimorada e bem aproveitada, desde que os atores desse processo disponham das condições indispensáveis para essa finalidade. Embora a pandemia tenha potencializado e evidenciado as desigualdades já gritantes na lacuna de desempenho na esfera social e acadêmica, é impossível saber quais serão os efeitos em cascata nas perspectivas dos padrões pré e pós-pandêmicos quando se trata de sucesso a longo prazo para os alunos e professores.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: Políticas Públicas E Democratização Do Acesso Ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul. 2015. Trimestral.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005

BRASIL já aplicou a primeira dose de vacinas contra Covid em mais de 45,6 milhões de pessoas: Levantamento junto a secretarias de Saúde aponta que 45.697.957 pessoas tomaram a primeira dose e 22.189.211 a segunda, num total de mais de 67,8 de doses aplicadas, segundo dados do consorcio de veículos de imprensa que divulga diariamente os dados de imunização no país.. Brasil: G1, 31 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/05/31/brasil-ja-aplicou-a-primeira-dosedevacinas-contracovid-em-mais-de-456-milhoes-de-pessoas.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2022.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Amaury. ENSINO DE SOCIOLOGIA: Periodização E Campanha Pela Obrigatoriedade. **Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, Set, 2011. Trimestral.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: ATLAS S.A, 1987. 175 p. ISBN 85-224-0273-6.

INDIANIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: apontamentos sobre experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Mirela Santiago Santos
Universidade Federal da Bahia

Táise Chates
Universidade Federal de São Carlos

O genocídio contra os povos indígenas, assim como a negação e a invisibilização das histórias e culturas dos povos indígenas no Brasil é quase um lugar comum. Apesar disso, os esforços em direção ao enfrentamento desses problemas de maneira justa não são igualmente generalizados. Os efeitos disso são muitos e presentes em diferentes campos da vida, não contamos com a implementação devida de direitos reparatórios, nem com o direito constitucional previsto na Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas brasileiros viver de acordo com seus modos de vida, bem como ao Estado brasileiro defender e garantir tais direitos:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2022, p. 188).

Aqui, falamos um pouco sobre o trabalho que vem sendo realizado há anos, principalmente no âmbito do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA e contou com atividades relacionadas à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Depois de séculos de colonização, a Lei nº 11.645/08 passou a obrigar o ensino de histórias e culturas também dos povos indígenas, além das histórias dos povos africanos e afrobrasileiros, complementando a Lei nº 10649/03. As discussões sobre a importância de se descolonizar, ou decolonizar, a escola ficaram cada vez mais fortes. Porém, em que medida nos debruçamos sobre a transformação da escola enquanto instituição social de maneira mais profunda? Será que não estamos em amarras atadas pelas concepções e práticas historicamente consolidadas em torno da escola, assim como de muitas outras instituições de origem europeia que até hoje vem servindo como base para a maior parte das organizações sociais?

Nos interessa problematizar a escola e a escolarização em relação a tais questões, levando em consideração o negligenciamento da imensa diversidade e fartura dos conhecimentos e povos indígenas. Para isso, levamos em conta as possibilidades de abordar e refletir sobre as culturas indígenas no ambiente escolar para além do 19 de abril. Por muito tempo, a temática indígena na escola se resumiu ao “Dia do Índio”, sem outras discussões ao longo do ano letivo e com a perpetuação de uma visão romântica destes povos.

A temática indígena pode estar presente na educação escolar para além do currículo, sem menosprezar sua importância e obrigatoriedade, mas abrindo espaço para as estratégias e metodologias que valorizem o diálogo através da interculturalidade, dentro e fora da sala de aula. Esta, de forma breve, pode ser entendida como meio de combate à discriminação e ao racismo, mas também uma “mistura de conhecimento diversa” (APINAJÉ, 2017, p. 76), considerando que “não existe conhecimento maior, apenas conhecimento diferente, conforme a realidade de cada sociedade e espaço” (APINAJÉ, 2017, p. 78).

Com tanta invisibilização dos povos, culturas e histórias indígenas nas escolas brasileiras, fica mais difícil avançar em relação às questões inerentes à sala de aula sobre indianidade. Dessa maneira, observamos uma tendência, infelizmente e ainda, em cair em abordagens que reforcem, mesmo que sem intenção, o racismo contra os indígenas, seja através da imagem de “índio genérico”, da homogeneização dos povos indígenas ou da reprodução da ideia de “bom selvagem”. Para contribuir para a desconstrução desses aspectos, relatamos e problematizamos situações que experimentamos ao longo da última década no ensino, na pesquisa e na extensão no IFBA, principalmente na disciplina de Sociologia.

Referências Bibliográficas

APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de Educação Intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, p. 74-81, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 06 nov. 2022.

TRENDS DO TIKTOK: uso de canções no ensino de Sociologia

Camila da Silva Melo
Universidade Federal de Alagoas

O presente trabalho é a síntese de uma das propostas didáticas do conjunto da obra *Canções como recursos para o ensino de Sociologia*, da Editora/Blog Café com Sociologia, na qual detenho os direitos autorais do texto intitulado **“Faz a pose, olha o flash”**: representações do feminino e violência simbólica nas composições das *trends* do TikTok.

A proposta é apresentar um plano de aula para a disciplina de Sociologia que objetiva observar de quais maneiras a mulher é representada nos cortes das canções que se transformam em *trends* (tendências virais) no aplicativo TikTok e como as representações do feminino e da violência sexual e simbólica vêm se expressando nessas composições. O TikTok é uma mídia social chinesa que permite criar e compartilhar vídeos curtos de até 60 segundos, conquistando o público entre 13 e 24 anos, sendo uma das redes sociais que tem maior participação de jovens e adolescentes, segundo dados da própria plataforma (TIKTOK, 2021).

Com performances curtas e descontraídas, hoje já é marca popular entre os jovens. Uma prática que se espalhou com tanta rapidez em contexto de pandemia, que poucas pessoas não reconhecem ao menos uma canção e/ou coreografia das *trends*. As *trends* são as tendências dentro do aplicativo. Os conteúdos mais visualizados, como desafios, músicas, tutoriais, dublagens etc., que estão sendo reproduzidos e viralizam dentro da plataforma.

É diante desse cenário, que se evidencia em muitas das *trends*, cortes de composições que colocam a mulher como “atrativo”, figuras “carimbadas” nas divulgações, coreografias e produções (que já são pensadas estrategicamente para “viralizar”). Seu corpo, suas histórias e formas tornam a propaganda mais “eficaz”, mais “viral” e garantem com frequência as tendências no aplicativo. Neste sentido, considerando o contexto histórico, cultural e estético do público-alvo (jovens e adolescentes) optar por canções que estão presentes “no contexto social dos estudantes, será uma maneira provável para que eles se interessem em lê-la, ouvi-la ou discuti-la” (BODART, 2021, p. 27), contextualizando e gerando proximidade com a vida cotidiana.

Tal temática dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) no que diz respeito à identificação de diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. Trata-se de uma atividade educativa importante para a promoção de uma “percepção figuracional da realidade social” e, conseqüentemente, de problematização das formas de violência, preconceito e gênero. Por “percepção figuracional da realidade social”, entendemos de acordo com Bodart, como:

competência de: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos ‘constrangimentos exteriores’ para moldar as ‘estruturas interiores’ dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (BODART, 2021, p. 148).

Tomando esses pontos e considerando o contexto situacional, a escolha das canções,—destaca produções que perpassam desde o interior das periferias nordestinas até cariocas e paulistanas, e que tiveram destaque nas *trends* do TikTok nos anos de 2021. Em sua maioria, as canções possuem algumas linguagens inapropriadas, todavia, a partir das intencionalidades sistemáticas propostas, compreendemos, inclusive, essa caracterização discursiva como elemento necessário para a contextualização do lugar de produção que se relaciona com as estéticas, as linguagens, os vestuários e as danças específicas, e que são elementos de produção e consumo que precisam ser considerados na análise sociológica. No entanto, de acordo com o ambiente escolar e a faixa etária dos estudantes, é possível optar por ter acesso às versões “limpas” (censuradas).

As canções propostas para refletir e compreender os temas acerca de “feminismo”, “relações de gênero”, “poder”, “patriarcado”, “dominação masculina” e “violência” possuem um contexto relacional conectado ao cotidiano das pessoas. As letras possibilitam identificar um conjunto de aspectos presentes na figuração

social, permitindo uma abordagem que propicie explorar outros temas relacionados a discussões mais amplas sobre as relações de gênero.

Os referidos “cortes virais” das canções apresentam discursos com peculiaridades patriarcais, machistas e heterossexistas, sendo observadas formas de sociabilidade em que a figura feminina, frequentemente, aparece como um ser submisso e voltado para o atendimento da satisfação dos desejos masculinos. Nestas canções podem ser exploradas diversas temáticas sociais, porém destacando-se um maior tratamento sociológico sobre as formas de violência. Esse contexto marca as composições propostas e também outras canções dispostas na rede social já referenciadas anteriormente, em que o processo de violência é bastante naturalizado. Muitas vezes, sendo exercida “pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2007, p. 7-8). Bourdieu (1989) reconhece essa violência como sendo:

[...] forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja ela econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a este conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é a manifestação deste conhecimento através do reconhecimento da legitimidade deste discurso dominante (BOURDIEU, 1989, p. 14).

É nesse contexto midiático das *trends* virais, um “lugar comum”, despretenso e quase inocente em que se ouve “é só uma dancinha”, que se propagam diversas formas de violência. Assim, pretende-se, por meio dessa proposta de atividade educativa, apresentar caminhos para provocar, entre os estudantes, discussões mais amplas sobre as relações de gênero e violência contra a mulher no Brasil e no mundo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < Page 16 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BODART, Cristiano das Neves. **Usos de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuller. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 73 p. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_BOURDIEU_Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646>. Acesso em: 08 junho. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

SANTOS, Mariana de O; CURSINO, Mariana G; SANTOS, Vivian M. S; “Nós gosta de novinha” Representações do feminino e violência simbólica contra as mulheres nas composições dos MCs Sheldon e Boco. In: **18º Encontro da REDOR - Projeto Mulher Ciência**, 2014. Universidade Federal Rural de Pernambuco. RECIFE, 2014. P.3421-3437.

TIKTOK.**Make Your Day**. 2021. Disponível em: <https://www.tiktok.com/pt_BR/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

TROTTA, Felipe Costa da Música e mercado: a força das classificações. **Contemporânea**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 181-196, jul-dez, 2005. Acesso em: em: 08 abril. 2022.

GD 04 - FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

COORDENAÇÃO:

Jordânia de Araújo Souza
Doutora em Antropologia pela UFPE

Júlio Cezar Gaudencio
Doutor em Ciência Política pela UFPE

Apresentação

Com o objetivo de dar continuidade aos esforços já realizados em momentos anteriores, em apresentar e debater os aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores de Ciências Sociais, e tendo como base o contexto atual e todos os desafios que ora nos são apresentados – Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para Professores da Educação Básica (BNC-Formação) –, o GD 4, *Formação docente em Ciências Sociais no Brasil*, se propõe enquanto espaço reflexivo e de acolhimento de trabalhos que tenham como foco os currículos dos cursos de formação docente em Ciências Sociais, os diferentes saberes envolvidos na formação, as práticas e o papel dos distintos programas de ensino, pesquisa e extensão voltados para a formação de professores. Além das reflexões sobre a identidade e profissionalização docentes, a articulação entre universidade, escola e movimentos sociais, como questões fundamentais para o enfretamento dos retrocessos na educação, de um modo mais abrangente, e do ensino da Sociologia, de um modo mais particular.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DURANTE A EDUCAÇÃO REMOTA EM ECIs NO ESTADO DA PARAÍBA

Kamilla Rocha Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande

A presente pesquisa pretende compreender as condições de trabalho docente em tempos de distanciamento social, a partir da categorização do conceito de trabalho precarizado e sua relação com o contexto atual, problematizando as exigências e demandas que estão sendo postas aos professores durante o ensino remoto. Para tanto, analisaremos em que sentido a imposição do isolamento social, e como consequência, do trabalho remoto, contribuiu para o avanço da precarização do trabalho do professor de Sociologia do ensino médio, tendo em vista as especificidades que esta disciplina apresenta.

Na medida em que o presente estudo busca aprofundar a discussão sobre a precarização do trabalho docente, possibilita a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática e à atuação profissional do professor de Sociologia, sobretudo quais as implicações e especificidades que essa modalidade de ensino traz no que tange ao desenvolvimento do seu trabalho, proporcionando novas descobertas e reflexões, o que torna relevante discutir como tudo isso será conduzido, tendo em vista que vivemos um cenário nacional de uma crescente desvalorização da categoria docente.

Propiciando um aprofundamento de conhecimentos, colaborando para a melhoria da atuação profissional e possibilitando a reflexão sobre os desafios intrínsecos à prática docente, a presente abordagem busca analisar os desafios e as necessidades que emergem deste contexto, que por sua vez refletem significativamente na atuação do professor, apresentando uma preocupação para grande parte dos educadores: como seu trabalho está sendo reconfigurado nesse novo cenário e quais as implicações oriundas dessas transformações. Fundamentados nessa perspectiva, podemos observar que os professores passam a modificar sua relação com os estudantes e o espaço escolar, através da construção de novas práticas pedagógicas, que atendam às exigências desse novo cenário. Todas essas transformações também atingem as relações de trabalho docente,

agora veemente fragmentado e fragilizado, ocasionando uma perda de identidade profissional e um aprofundamento da precarização já existente.

Na busca de explicações para a problemática apresentada, acreditamos que seja primordial levar em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho tem assumido nesse contexto. Assim, propõe-se como ponto de partida, a categorização do trabalho, conceito fulcral segundo as concepções teóricas marxistas, relacionando-o com a acepção de trabalho precarizado desenvolvido por Antunes (2006), levando em consideração as novas configurações que o mundo do trabalho assume nesse cenário e sua relação com o ensino de Sociologia no contexto atual.

Métodos e técnicas utilizados

Com base no objetivo do presente estudo, adotamos enquanto recorte temporal o período que vai de março de 2020, contexto de interrupção das aulas presenciais, até abril de 2022, quando o ensino retoma o modelo de educação convencional. Devido à amplitude territorial da localização das instituições escolares balizadas pelo referido modelo de ensino, teremos como campo de pesquisa três Escolas Cidadãs Integrais, situadas na Terceira Gerência de Ensino do Estado. A metodologia adotada para a presente investigação é a pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e documental. Considerando a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, elegemos as técnicas de coleta de dados, o relato de experiência e a entrevista.

Conclusões parciais ou finais

Campo vasto e rico, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas no campo sociológico, problematizar a precarização do trabalho docente no contexto da educação remota em Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba, se mostra extremamente necessário no atual cenário, no qual novos elementos são postos, sobretudo aos educadores, o que viabiliza a realização e, principalmente, o desenvolvimento de estudos que corroborem para a reflexão acerca de questões relativas no âmbito escolar, sobretudo nessa nova conjuntura social que manifesta novas demandas. Todo esse cenário convergiu em uma procura para compreender

as condições de trabalho da categoria docente, mais especificamente os professores de Sociologia da educação básica, uma classe que vem sofrendo com as reformas educacionais ao longo dos anos.

O trabalho precarizado é uma temática bastante relevante no Brasil, sobretudo no contexto atual, no qual surge uma nova realidade, que se expressa em uma nova roupagem do sistema capitalista. Destacamos a importância em se desenvolver pesquisas que tenham por finalidade problematizar a precarização do trabalho docente no contexto da pandemia, mais especificamente na modalidade da educação em tempo integral, no ensino médio da Paraíba. Reiteramos que o estudo se encontra em andamento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **A subjetividade operária, as Reificações inocentes e as Reificações estranhadas**. In: O privilégio da Servidão. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Explosão do novo proletariado de Serviços - o trabalho em serviços e seus novos significados. In: **O privilégio da Servidão**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 03 dez. 2017.

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

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12/06/2021.

CARDOSO, C, A, Q; OLIVEIRA, N, C, M. **A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LAVAL, C. **A nova “gestão educacional”**. In: A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 251 a 277.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão Carlos Henrique. et. al. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, M. E. P. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.141. 2019.

LOPES, F. W. R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n.1, mar./jun., 2021, p.245-282.

MANHEIM, K. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

- MARCONI, M. A; LAKATOS. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MEUCCI, S. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais**. Unisinos, v. 51 p. 251-260, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, A. C. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira**. Cadernos do NUPPS 2010. Ano 2, setembro de 2010.
- PARAÍBA, Palácio do Governo do Estado. **Lei Nº 11.259 DE 28 de Dezembro de 2018**.
- PARAÍBA, Governo da Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2020 e 2021.
- PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.
- PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual da Paraíba (2015-2025)**. 2015.
- SILVA, I. F. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403- 427, jul./dez. 2007.
- Textos sobre Educação e Ensino / **Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- BARROS, J. A. **O Conceito de Alienação no Jovem Marx**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1 pp. 223-245, 2011.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização**. Recife, PE, 2015.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o Neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MINAYO, M. C. S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 139-153, 2018.
- TAKAGI; C. T. T; MORAES, A. C. Um olhar sobre o Ensino de Sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, jan/jun. 2007.

DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SALVADOR, BAHIA

Nair Casagrande
Universidade Federal da Bahia

Adriana Franco de Queiroz
Universidade Federal da Bahia

Maria Madalena dos Santos Mestra
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

O ensino da Sociologia na educação brasileira é caracterizado por interrupções em sua oferta nas salas de aula. Nos anos de 1925 e 1931, a disciplina passou a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória. E em 1933/1934 sua oferta se deu em cursos superiores de Ciências Sociais, tal como na Escola Livre de Sociologia e Política, na Universidade de São Paulo (USP). Na década de 1940, ela foi banida da educação básica devido ao endurecimento do Estado Novo. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 4.024/61, a Sociologia foi proposta como disciplina optativa nos currículos, sendo oferecida em alguns cursos de magistério ou profissionalizantes. No período da Ditadura Militar, no bojo dos ataques ao sistema educacional brasileiro, a Sociologia foi retirada da escola secundária (FERNANDES, 1989) sendo, em 1971, substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Depois disso, somente em 1996, com a nova LDB (Lei nº 9394/96), a disciplina de Sociologia voltou a ser recomendada no currículo do ensino médio, sendo que os conteúdos desta área deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar por outras disciplinas. Somente em 2008, com a Lei nº 11.684/08, aproximadamente 40 anos após sua retirada do currículo, a Sociologia foi novamente incorporada ao ensino médio como disciplina obrigatória.

A Sociologia pode gerar expectativas enquanto disciplina, visto que contribui para a formação política das pessoas, por tratar do conhecimento acerca da cidadania, ou por investir na formação do pensamento crítico. Assim, a sua ausência ou presença nos currículos escolares apontam indícios de decisões políticas tomadas por aqueles que direcionam a formação escolar de um país. O

presente trabalho se situa entre os que investigam as possibilidades da formação de professores e sua relação com o estágio supervisionado, no interior da escola pública. O objetivo geral foi discutir a realidade educacional que envolve o ensino da Sociologia no ensino médio, considerando a totalidade da educação básica brasileira. A pesquisa foi realizada nos componentes curriculares de Metodologia e Práticas de Ensino, que corresponde aos Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estágio I envolve a realização de atividades de pesquisa no interior de escolas públicas de ensino médio para traçar um diagnóstico sobre o ensino da Sociologia. As atividades dos estágios docentes envolvem observação da prática pedagógica e da dinâmica escolar, coparticipação nas aulas e regência. A pesquisa sobre o ensino se faz necessária para o bom desempenho docente, sendo iniciada pela etnografia escolar (ANDRÉ, 2012).

Este trabalho apresenta um estudo de caso em uma escola pública, da rede estadual, em Salvador. A coleta de dados envolveu a observação participante, registros em caderno de campo, aplicação de questionário com os educandos, entrevista com a professora regente e análise de documentos, tal como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A experiência do estágio curricular, enquanto prática social na formação de professores em Sociologia, se dá orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos; articulando a produção do conhecimento através da pesquisa. A visão da escola enquanto espaço social permite observá-la enquanto terreno cultural sob vários graus de acomodação, contestação e resistência, com uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes, superando, assim, a análise de cotidiano estático, repetitivo e disforme (GIROUX, 1986 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 41). Os resultados preliminares da pesquisa apontam que o conhecimento sociológico vem sendo tratado de forma articulada com a realidade social atual, a qual é tomada como referência para alcançar os conteúdos teóricos a serem desenvolvidos pela disciplina de Sociologia. O livro didático está presente e foi utilizado como base para esta pesquisa, servindo como referência de estudo do conteúdo abordado. A dinâmica de cada aula observada tem envolvido um processo inicial de problematização de fato atual da realidade, retomada dos

conteúdos que vêm sendo tratado para a ampliação do conhecimento. Finaliza-se com a indicação de tarefas, leituras ou atividades propostas para a sequência dos trabalhos. No par dialético delimitado *objetivos-avaliação*, observamos que, apesar de o objetivo de cada aula não ser explícito para as turmas, a professora desenvolve-os a partir de três dimensões; conceitual, latitudinal e processual, na abordagem do conhecimento.

Como a pesquisa está em andamento, ainda faremos a análise sobre a delimitação clara destes objetivos didático-pedagógicos por parte da professora. Mas a avaliação nos pareceu estar centrada no domínio da dimensão conceitual pelos educandos, visto que é realizada por instrumentos de sistematização e expressão do domínio teórico do conteúdo por parte dos educandos.

Entre os instrumentos avaliativos observamos a utilização de provas escritas, trabalhos escritos, análise da realidade escolar através de painel, apresentação oral de trabalhos, tipo seminário. Preliminarmente notamos que os tempos e espaços pedagógicos têm sido um fator limitante ao aprendizado dos educandos. O tempo das aulas da Sociologia no ensino médio reduz-se a duas aulas de 50 minutos cada, nos 2º e 3º anos, e a apenas uma aula semanal no 1º ano. Esse tempo não têm sido suficiente para um processo de aprendizagem e aprofundamento do conhecimento. Os limites somam-se aos espaços pedagógicos, que se reduzem a uma sala de aula com péssima acústica, prejudicada pelo barulho dos ventiladores ligados para reduzir o calor intenso. A inexistência de materiais mais simples, como apagador em sala de aula, nos chamou a atenção.

Além disso, o colégio não dispõe de uma biblioteca em funcionamento, pois ela se encontra fechada por falta de funcionários. Enfim, acompanhamos o esforço intenso que o professor necessita realizar para garantir a mínima qualidade de seu ensino. A escola pesquisada apresentava condições limitadíssimas acerca das condições de materiais e equipamentos disponíveis para a realização da prática pedagógica, se limitando a equipamentos básicos da sala de aula em más condições ambientais. Existe uma sala de audiovisual com computador, datashow e caixa de som, porém com claridade excessiva, o que dificulta a visão de vídeos ou projeções realizadas.

Na análise preliminar dos dados, destacamos que os conhecimentos da Sociologia, na escola estudada, vinham sendo abordados através de questões concretas da realidade social, experimentadas pelos professores e articuladas na docência da disciplina. A prática pedagógica, seja na formação dos professores de Sociologia, na ação do estudante estagiário ou do professor em atuação na escola, deve ser tomada como uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto social que pressupõe a relação teoria-prática, não existe isolada, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade, exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra, ao mesmo tempo.

Entendemos que para desenvolver uma perspectiva de formação sob a indissociabilidade entre teoria e prática, enquanto práxis, deve-se apontar para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral. Assim, o estágio enquanto práxis na formação do sociólogo e futuro professor pesquisador de Sociologia deve ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Tal como ser de práxis, o ser humano é sempre um ser da cultura e da história, porque seu mundo não é apenas a natureza, e sim o mundo das relações humanas. Por isso, não há ser humano que não tenha conhecimentos, ou que “ignore tudo”. A própria práxis cotidiana é produtora de conhecimentos que concernem à realidade vivida.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18^o ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino: contrastes do crescimento sem democracia – O novo ponto de partida. In: _____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As orientações curriculares nacionais, a formação de professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, Lejeune (org.) **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

EDUCAÇÃO POPULAR E INICIAÇÃO CIENTÍFICA ENQUANTO FORMADORAS DE PROFESSORES: pensando interfaces no ensino de Ciências Sociais

Maria Tereza Couto Gontijo
Universidade Federal de Minas Gerais

O presente resumo visa discutir aspectos da formação docente por meio das potencialidades produzidas em uma experiência de dupla inserção institucional, isto é, na pesquisa e na extensão universitária. Ele é fruto da minha participação como bolsista através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PROBIC/FAPEMIG no projeto de pesquisa: “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais”, coordenado pela professora Grazielle Schweig, a qual se deu de maneira concomitante à minha prática docente de Sociologia no cursinho popular “Equalizar”, projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. O “Equalizar” funciona enquanto cursinho pré-ENEM e pré-técnico e recebe cerca de 45 alunos para cada uma dessas turmas de forma gratuita, tendo sua equipe formada integralmente por voluntários. Abraçando alunos de baixa renda, que não podem arcar com os gastos de um cursinho particular, o “Equalizar” se constitui enquanto dispositivo de democratização do acesso à educação, uma vez que amplia as condições de entrada na universidade e no ensino técnico de seus alunos.

Para além da função social desempenhada nesse espaço, existe uma outra nuance coexistente, que é o seu papel na formação de educadores (MOTTA, 2022). Tendo o corpo docente formado predominantemente por alunos da própria universidade, o cursinho será muitas vezes o motor do primeiro contato de estudantes de licenciatura com a sala de aula. Esse contato, salvo algumas exceções, se dá geralmente sem orientação por parte de um professor ou outro educador formado ou de um núcleo pedagógico, o que pode ser um limitador da elucidação das potencialidades que surgem nesse importante espaço de formação docente.

É nos aspectos dessa discussão que minha experiência no “Equalizar” vai se conectar à participação na pesquisa citada, a qual propiciou encontros de

estudos, práticas e experimentações coletivas entre professores da educação básica e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, em diálogo com a antropologia e a etnografia.

A participação no desenvolvimento das atividades da pesquisa foi possibilitando conceber a sala de aula não apenas enquanto espaço de exercício da docência, mas também enquanto campo de pesquisa. Os encontros semanais assumiram um papel fundamental na minha prática, possibilitando compartilhar questões, assim como ouvir de outras pessoas que também atuam na educação, trazendo o entendimento da importância do aspecto coletivo na formação inicial e continuada de professores.

Propriamente, a sala de aula se apresentou enquanto uma zona de atenção, na medida em que entendi, através da prática, a fundamentalidade em estar atenta ao que emerge não só do processo educativo em si, mas também da colocação dos estudantes, algo que sempre beira o inesperado (EUGENIO; FIADEIRO, 2013). Desse modo, surgiram reflexões acerca dos modos de se lidar com esse inesperado, como estar preparada e, ao mesmo tempo, aberta, assumindo as múltiplas realidades ascendentes na sala de aula e produzindo caminhos coletivos, uma vez que os próprios estudantes também têm papel ativo nesse espaço. Ou seja, discutimos a condição do professor em ser investigador do próprio espaço de prática, configurando um limiar entre estar atento e estar atuante.

Questionei meus privilégios ao me deparar com realidades sociais tão distintas entre si e tão distantes da minha. Percebi facilidades e dificuldades na relação com alunos em função da proximidade geracional. Por fim, com este trabalho pretendo refletir sobre a importância da dimensão coletiva e da experimentação (SCHWEIG, 2022) na formação e no exercício docente, bem como o papel da iniciação científica enquanto formadora de professores-pesquisadores. Busco, também, conferir visibilidade e dar importância à criação de espaços de orientação e acompanhamento de licenciandos que exercem práticas docentes em cursinhos populares, já que nem sempre os cursos de licenciatura se atentam a esses projetos como formadores de professores.

Referências Bibliográficas

EUGENIO, Fernanda, and João Fiadeiro. "Jogo das perguntas: o modo operativo" AND" e o viver juntos sem ideias." **Fractal: revista de psicologia** 25 (2013): 221-246.

MOTTA, Sofia Morato Xavier. **Como se aprende a ser professor? Reflexões acerca da aprendizagem da docência no cursinho popular Equalizar**. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Ciências Sociais. UFMG, 2022.

SCHWEIG, Grazielle. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. **Revista Antropolítica**, v. 54, n. 3, Niterói, p. 323-345, 3. quadri., set./dez., 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO E COTIDIANO EDUCACIONAL: o inimigo público professor

Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior
Universidade Federal de Alagoas

A ofensiva econômica, política, social e cultural-ideológica da direita e da extrema direita, articuladas no contexto do golpe institucional que depôs a presidente Dilma Rousseff (PT) respinga em todos os campos, seja no ódio mortal a tudo o que se relacione a progressismo, vermelho, esquerda ou até a uma perspectiva social-liberal, inclusive no debate educacional, que é o foco deste trabalho.

É nesse campo que iremos desvelar o quanto a ideologia do “Escola sem Partido” enquanto movimento, concepção de educação/escolarização e base ideológica se faz presente no cotidiano educacional atual. Esse contexto educacional reflete o questionamento da prática pedagógica do professor e da própria noção de educação escolar. A operação de pânico moral criada pelo movimento/projeto acaba contribuindo para a construção do professor enquanto um inimigo público, que sempre está presente não para ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas para “atentar contra os valores da família tradicional”, “doutrinar” os alunos, ensinar “sexualização” às crianças etc.

Para isso, vamos retomar alguns exemplos recentes de casos de perseguição a professores na rede pública e particular de ensino básico e tentar trazer algumas questões que nortearão esse trabalho. Embora o ESP tenha encerrado suas atividades pelo seu site, qual é o papel a médio e longo prazos do movimento para impor um cotidiano educacional de novo tipo, pautado no medo da comunidade docente? Há uma “Escola sem Partido” para além de Miguel Nagib?

Metodologia

Iremos trabalhar com a metodologia pautada no materialismo histórico-dialético, especialmente na concepção marxista de Gramsci sobre os APHs (Aparelhos de Hegemonia Privada). Consideram-se APHs, segundo Gramsci, o conjunto de instituições voltado para a disputa da hegemonia de suas ideias na sociedade civil. (LIGUIORI; VOZA, 2017, p. 75). Dentro desse universo, também

iremos trabalhar com as concepções educacionais críticas não reprodutivistas, tentando demonstrar como ambas se chocam com o projeto conservador nos costumes liberais da economia que orienta as ações de guerra cultural da extrema direita. Essas teorias são as concepções de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

O ESP PÓS-FIM DAS ATIVIDADES: a continuidade da perseguição no ensino básico

Caracterizo que o projeto educacional proposto pelo ESP enquanto projeto de lei, esta presente até hoje no cotidiano escolar, mesmo encerrando suas atividades pelo seu fundador, Miguel Nagib. O eixo dos ataques contra professores se deslocou do movimento ESP para figuras públicas e parlamentares, alinhados com o bolsonarismo enquanto movimento neofascista com influência social.

A perseguição a professores e a intimidação em sala de aula e fora do ambiente dela foram constantes, caso pesquisemos eventos recentes que corroboram com essa análise. Isso acontece porque o ESP não se constitui apenas como um movimento, mas envolve também uma concepção de escolarização que busca modificar a própria estrutura básica de um ensino minimamente crítico e comprometido com as liberdades democráticas e a modernidade em si. Essa concepção de escolarização é desmistificada por Penna:

A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento ‘Escola sem Partido’ defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto com uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida (PENNA, 2018, p. 111).

Após o encerramento das atividades do movimento é essencial responder a algumas perguntas que orientam o presente artigo. Sim, caracterizo que há uma “Escola sem Partido”, que foi além do seu movimento fundacional. Podemos perceber a continuidade da perseguição aos professores, que dentro da estratégia de guerra cultural da extrema direita brasileira, busca construir a imagem do inimigo público professor no imaginário social. Isso tem influência significativa no cotidiano educacional.

Casos de perseguição por parlamentares bolsonaristas e até mesmo donos de instituições de ensino perduraram até o presente ano em estados por aí afora, inclusive na própria ressalva de alguns professores em abordar temas ligados à discussão sobre temas sociais, ou que valorizem a defesa de uma sociedade plural e diversa, no contexto da articulação: gênero, raça e classe.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MATOS, Caio. Professor demitido por posicionamento político vence processo trabalhista. **Congresso em Foco**, 20/12/2021. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/professor-demitido-por-posicionamento-politico-vence-processo-trabalhista/>> Acessado em: 23/10/2022.
- PENNA, Fernando. O discurso reacionário da defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Sollano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 109-115.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados, 1999.
- SIXEL, Gustavo. Rafaella, professora de Vitória, atacada por vereador bolsonarista: “Ele está ameaçando a nossa existência”. **Esquerda Online**, 22/06/2021. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2021/06/22/rafaella-professora-de-vitoria-es-atacada-por-vereador-bolsonarista-ele-esta-atacando-a-nossa-existencia-lgbt/>>. Acessado em: 22/10/2022.
- SOUZA; OLIVEIRA. Conservadorismo: ideologia e estratégia política das classes dominantes. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-ES, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFAL: explorando a percepção dos docentes quanto às mudanças empreendidas na licenciatura (2006-2018)

Monike Bayma Marques

Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva

Cibele Maria Lima Rodrigues

Fundação Joaquim Nabuco

Pensar em Ciências Sociais em Alagoas é constatar pouco mais de 20 anos de ciência institucionalizada, visto que data de 1994 a criação do curso de Ciências Sociais em Alagoas. Uma das causas foi o longo período de governo ditatorial instaurado no Brasil em 1964, permanecendo até o início dos anos 80, o que refletiu diretamente na Academia. Nesse contexto, se configurou o curso de Estudos Sociais, precursor de Ciências Sociais. Na década de 1990, o curso de Estudos Sociais foi transformado em Curso de Ciências Sociais, tendo começado a funcionar no antigo Departamento de Ciências Sociais, fundado em 1994. Desde então, oferece as habilitações em bacharelado e em licenciatura. Com o reconhecimento do curso em 2002, a primeira proposta curricular, o bacharelado e a licenciatura estavam vinculados na entrada do aluno, ou seja, o aluno, ao se formar, saía com duas habilitações. No ano de 2006, em virtude da reforma institucional da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, o antigo Departamento de Ciências Sociais transformou-se em Instituto de Ciências Sociais, conquistando mais autonomia. Disso resultou a necessidade da criação de currículos próprios para cada habilitação.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais apontam que o licenciado em Ciências Sociais atuará, principalmente, no ensino médio. Mas de que forma? Existe uma problemática profissional do professor de Sociologia do ensino médio no que diz respeito a sua formação?

Metodologia

A metodologia da pesquisa consistiu predominantemente de forma qualitativa. Dessa forma, utilizamos os discursos dos sujeitos (materializados nas

falas e nos documentos) diretamente envolvidos com o estudo, professores do curso e diretores do Instituto de Ciências Sociais/UFAL. Primeiramente, foi feita uma revisão de literatura acerca da institucionalização da Sociologia acadêmica no Brasil e sobre o processo de institucionalização da Sociologia acadêmica no estado de Alagoas, na perspectiva de entender a relação do processo de institucionalização e a formação do professor que atuará no ensino de Sociologia na educação básica. Paralelamente, foi feita uma pesquisa documental no intuito de fazer um levantamento de documentos oficiais que estão relacionados ao processo de formação docente. Tais documentos foram obtidos de forma on-line nas páginas oficiais do Ministério da Educação e na página oficial do Instituto de Ciências Sociais da UFAL. Posteriormente, foram elaboradas entrevistas para a obtenção de depoimentos orais dos docentes.

As teorias sobre o pensamento curricular no Brasil nos deram subsídios para pensarmos o currículo. Em “Teorias de Currículo”, Lopes e Macedo (2011) antecipam o posicionamento sobre a impossibilidade de conceituar concretamente a palavra “currículo”, preferem considerar o movimento de criação de novos sentidos para o termo.

Ao tratar de políticas curriculares, Lopes aponta o espaço de disputas no qual “toda política curricular é uma política cultural e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2011, p. 111). Nessa perspectiva teórica, a autora faz uma incursão pela teoria do discurso que, para a finalidade do presente trabalho, vamos fazer um recorte na compreensão da política curricular como campo de disputas pelo controle do que será válido. Estão presentes relações de poder. Segundo Rodrigues (2013, p. 295), que se apoia na perspectiva de Lopes, o fato de “determinados discursos se tornarem dominantes não elimina as disputas que se travam no campo”.

Para tanto, seguimos, em certa medida, o que postula Alice Casimiro Lopes, 2011, considerando aspectos das teorias do discurso para pensar o currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, compreendendo o texto da matriz curricular como parte de uma dinâmica que articula o contexto político mais amplo e a configuração local.

Resultados e discussão

Foram observados os três Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. O projeto do ano de 2006 é o primeiro da modalidade licenciatura. Neste projeto é apontado que o curso formará profissional apto para atuar no magistério da educação básica, seja na docência da sua área de competência (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) ou na gestão do trabalho educativo e tendo como campo de atuação instituições públicas e privadas de educação básica (ensino fundamental e médio). Na vigência desse projeto foram incluídas 7 disciplinas voltadas para a formação docente.

O projeto pedagógico de 2013 atualiza o documento de 2006. O novo documento reafirma a perspectiva de formar profissionais com conhecimentos e práticas voltadas, principalmente, para a educação básica, com conhecimentos sólidos sobre o fundamento das Ciências Sociais e com a necessidade desse profissional ter conhecimento sobre estratégias para a transposição do conhecimento científico social em saber escolar. Nesse projeto, as disciplinas para a formação docente passam de 7 para 14.

O Projeto Pedagógico matriz de 2018 tem como finalidade formar licenciados em Ciências Sociais em condições de atuarem nas escolas das redes pública e privada da educação básica, de acordo com as atuais exigências pedagógicas. Para efeito de adequação às orientações, tais eixos da organização curricular anterior foram ressignificados e passaram a ser denominados de Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e Núcleo de Estudos Integradores. Passando a ter uma carga horária total com 3.582 horas, o projeto prevê disciplinas para a Formação Docente com 774 horas e, também, disciplinas voltadas para Saberes e Práticas em Ensino com 400 horas. Agora essas disciplinas somam um total de 25.

Feita a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos implementados ao longo dos anos no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas percebe-se a preocupação e a exigência de novos sentidos no que diz respeito à formação do professor que vai atuar no ensino médio, no entanto, ao observar a formação do

quadro docente do curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UFAL, que em sua grande maioria é pautada de uma perspectiva bacharelesca, poucos professores possuem licenciatura como formação inicial ou são envolvidos em alguma discussão no que se refere à formação de professores para atuarem no ensino médio, e isso parece refletir diretamente em sua prática docente. Isso nos faz entender que ainda existem amarras na lógica de um modelo de universidade pautada em uma perspectiva alemã. Ao entrevistar parte do quadro docente foi entendido que mesmo sendo preconizado pelo Projeto Político Pedagógico atual, que a preocupação com a prática de ensino não exclui a responsabilidade de ser incorporada às disciplinas do eixo de formação específica, que versam sobre o conhecimento de cunho sociológico, antropológico e político, tais professores entendem que essa preocupação é restrita ao Departamento de Educação.

Dessa forma, pode-se pensar que mesmo com as reformas curriculares implementadas ao longo dos anos podem haver lacunas no que diz respeito à formação do licenciado em Ciências Sociais em Alagoas. Isso já havia sido apontado por Gaudêncio, Souza e Nunes (2017) em relação às propostas de formação docente que de fato ensine ao egresso o exercício de conversão de conteúdos acadêmicos a conteúdos didáticos, para a compreensão dos alunos do ensino médio.

O cenário sofreu alterações ao longo do tempo, mas ainda esbarra em problemas desafiadores. Durante o período de 2006 a 2014 havia apenas um professor de estágio supervisionado para todo o curso. A partir de 2015 mais um professor foi disponibilizado. Em 2011 houve a inserção do curso de Licenciatura no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Ainda tomando as palavras de Gaudêncio, Souza e Nunes (2017), embora tais implementações de melhorias estejam em curso, o cenário ainda não se apresenta como promissor, haja vista que muitas dicotomias instituídas entre os cursos de licenciatura e bacharelado estão longe de serem resolvidas. Ainda em 2020, essas dicotomias existem, pois a ação dos docentes ainda está pautada por uma lógica bacharelesca em que um discurso voltado para essa lógica se perpetua, apesar dos documentos norteadores apontarem para um outro caminho.

Referências Bibliográficas

- GAUDENCIO, Júlio Cezar, SOUZA, Jordânia de Araújo. NUNES, Noélia. Formação de Professores no Instituto de Ciências Sociais (ICS/UFAL): Considerações a Partir do Curso de Licenciatura Presencial. *In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth (Orgs.). **História e Memória das Ciências Sociais em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2017.*
- LOPES, Alice C., BORGES, Veronica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez., 2006.
- OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. As Ciências Sociais em Alagoas: Notas sobre as graduações presenciais. *In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth (Orgs.). **História e Memória das Ciências Sociais em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2017. pp.141-153.*
- RODRIGUES, Cibele Maria Lima. O Plano de ações articuladas (PAR) em municípios do Nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 292-306, mai./ago., 2013.
- SOUZA, Jordânia de A; MARINHO, Noélia N.; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 63-86, 2015.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais Licenciatura. Maceió, 2006.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura. Maceió, 2013.
- UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura. Maceió, 2018.

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Fabio Monteiro de Moraes
Universidade Federal de Alagoas

Leandro Viana de Almeida
Universidade Federal de Goiás

Caio dos Santos Tavares
Universidade Federal de Alagoas

A tese de que o Brasil apresenta dificuldade de consolidar-se como um Sistema Nacional de Educação é apresentada por Demerval Saviani (2014) não só como denúncia, mas como proposta para que a educação pública se constitua como uma política permanente de integração sistêmica entre níveis, etapas e modalidades de ensino. O livro citado foi base da conferência de abertura da ANPED durante a 36ª reunião da associação que precedeu a aprovação do Plano Nacional de Educação.

A esse respeito, Dourado (2017) defende que o Plano Nacional de Educação - PNE deve ser o epicentro das políticas de Estado para a educação. De tal modo, um instrumento a ser seguido com objetivos e metas, a fim de garantir a educação como um direito público subjetivo e ofertado independentemente da alternância de governos.

O decênio (2014-2024) do PNE estabeleceu caminhos para a ampliação gradual da oferta de educação em todas etapas, modalidades e níveis. Sendo, de modo geral, e em específico da área da educação superior, uma política de expansão, democratização e interiorização do acesso a esse nível de ensino.

Contudo, o golpe civil-jurídico-midiático de 2016 interrompeu as expectativas democráticas do PNE e estabeleceu o retrocesso das políticas educacionais. Primeiramente, através da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, por meio do congelamento dos investimentos em educação, sob o argumento de estabelecer um novo regime fiscal. E, em segundo lugar, pela Lei nº 13.415/2017, que alterou o Ensino Médio implementando a Base Nacional Comum Curricular, apesar da resistência e da crítica da comunidade acadêmica e das sociedades de pesquisa dedicadas ao ensino.

Ao indagar-se sobre a realidade de desmonte da educação pública é importante retomar a análise que baliza a formação de professores e a criação de novos cursos de licenciatura. E, de modo específico na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, publicou, no início dos anos 2000, o documento *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (MEC, 2007), estabelecendo a prioridade para licenciaturas das Ciências da Natureza e Matemática, conforme indicavam os dados levantados pelo INEP. Essa constatação vai influenciar na definição e na priorização do PNE na formação de professores. Conforme estabelece a estratégia 12.4 do atual PNE:

Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas (Estratégia 12.4); (BRASIL, 2014).

Por conseguinte, o parecer do CNE e o PNE influenciaram, no processo de expansão e interiorização da Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica a criação de licenciaturas nos IFs e nas demais instituições da rede com prioridade nas áreas das Ciências e Matemática.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, em seu artigo 2º, define que os IFs “são instituições de educação superior, básica e profissional pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”. Em seu artigo 6º, inciso I, estabelece que os IFs “têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

E, em seguida, acerca dos objetivos dos institutos, a lei estabelece a oferta de “cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. A

Lei de Criação garante que cada IF tenha autonomia para criar os cursos que julguem necessários, tendo como justificativa a demanda e a necessidade de desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões em que estão presentes.

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Feitas estas breves e necessárias explanações acerca do que são os IFs, suas principais finalidades e objetivos, que por sua vez, são importantes ao nosso recorte analítico, vale ressaltar que os argumentos centrais que justificam a criação das licenciaturas, que servem de objeto de análise para esse trabalho, se apoiam no artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos, na qual é dada a devida ênfase ao desenvolvimento local, regional e nacional.

Para realizar esse trabalho utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa documental de caráter qualitativo e quantitativo para a realização das análises dos PPCs, bem como das leis, dos decretos e das resoluções referentes à regulamentação e à criação dos cursos de licenciatura aqui analisados. Além disso, um levantamento de dados na plataforma Nilo Peçanha foi realizado, bem como o diálogo com a literatura especializada, do campo da educação e das Ciências Sociais.

Três questões orientaram a presente pesquisa: a) qual é o lugar da formação docente no âmbito dos Institutos Federais?; b) qual é o lugar da formação do professor de Sociologia no âmbito dos Institutos Federais?; e, por fim, c) sob que justificativas foram criados os cursos de licenciatura em Ciências Sociais da Rede Federal de Educação?

Esse trabalho se justifica, principalmente, no que diz respeito à hipótese de que, embora algumas produções acadêmicas tenham sido realizadas com indagações acerca desta temática, desconhecemos a existência de trabalhos que realizem um entrelaçamento entre os diferentes Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais dos Institutos Federais e Colégio Pedro II, bem como, as produções acadêmicas que tangenciam esse debate. Eis, portanto, o nosso objetivo ao tentar responder às indagações apresentadas.

Percebeu-se, a partir deste trabalho, no qual se estabeleceu um diálogo com os autores da área da educação, das ciências sociais e com a pesquisa documental das fontes oficiais do MEC e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, que as licenciaturas em Ciências Sociais ocupam um lugar periférico na Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com Alves, Magalhães Júnior e Neves (2021), apesar dos IFs serem considerados por inúmeros autores como um novo lócus de formação de professores, notou-se “que não houve ofertas de licenciaturas em Arte e Filosofia e um aumento irrisório no número de cursos em História e Sociologia”.

As licenciaturas analisadas no contexto dos Institutos Federais do Paraná e de Goiás precisam ser compreendidas em suas correlações de forças internas e externas. Nesse sentido, seria necessário aprofundar a pesquisa com produção de materiais dos *campi*, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do programa Residência Pedagógica, bem como de relatos ou produções acadêmicas que analisem as experiências.

Pode-se ainda levantar a hipótese que a tensão geral que passa na Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica em relação às restrições de financiamento da Emenda Constitucional 95 e a chegada da Reforma do Ensino Médio e da BNCC tendem a afetar as licenciaturas dos IFs e do Colégio Pedro II. Infere-se que o “fantasma” dos argumentos da Lei de Criação dos IFs, que fez com que fosse fechado o primeiro curso de Licenciatura em Ciências Sociais em Uberaba - MG, possa ser utilizado como pretexto para fechar as licenciaturas de Paranaguá, Formosa e Anápolis.

Acerca desse assunto, analisando o documento do Ministério da Educação, intitulado “contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” Alves, Magalhães Júnior e Neves (2021) consideram que o destaque dado pelo MEC às áreas de Ciências da Natureza e Matemática no âmbito dos IFs, “não deve significar o seu engessamento ao buscarem o atendimento às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região” (BRASIL, [2008b], p. 2), aspecto que está presente e devidamente fundamentado nos Projetos Pedagógicos dos IFs e do Colégio Pedro II.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; NEVES, M. D. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação inicial de professores no Brasil. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1294- 1307, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, dez de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso: 12 de ago. de 2021.

BRASIL. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturas e emergenciais** - Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acessado em: 13 ago 2021.

ANECS. **Contra o fechamento do curso de licenciatura em ciências sociais do IFTM**. Uberaba, 27/Set. 2012. Disponível em: <https://anecsnacional.wordpress.com/2012/10/13/contra-o-fechamento-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-sociais-do-iftm> Acesso em: 14 de ago. de 2021.

BRASIL. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: SETEC/MEC, [2008b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: caracterização e análise das condições de trabalho no estado de São Paulo

Fernanda Milan de Carvalho
Universidade Estadual Paulista

P Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista

O presente estudo aborda o contexto em que está inserido o professor que se encontra no início da docência, abrangendo os licenciandos que estão se formando ou se encontram recém-formados na licenciatura em Ciências Sociais da Unesp de Araraquara (SP), buscando compreender a sua inserção como trabalhador da educação.

O objeto de estudo que orientou o desenvolvimento da investigação foi as condições de trabalho docente do professor em Ciências Sociais no estado de São Paulo, trazendo um olhar mais específico para o início da docência. Para tanto, apresentamos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais são as condições e expectativas atuais de contratação de professores de Sociologia no início do trabalho docente, no ensino médio do currículo paulista?

O objetivo central do artigo é apresentar o contexto em que se encontra o professor no início da docência de Sociologia no estado de São Paulo, tendo como base as condições materiais de trabalho que lhe são oferecidas. A hipótese principal foi a de que as condições precárias do professor que estão presentes desde a década de 1980 devido ao contexto do neoliberalismo no Brasil, estão intensificadas quando se trata do professor no início da docência e agravadas no que tange à área das Ciências Sociais. Também trabalhamos com a hipótese de que todo trabalhador no início de uma vida profissional encontra dificuldades até conseguir o primeiro emprego, porém essa situação é agravante quando se trata de um trabalhador da educação, dadas às condições de precarização que avançam no contexto atual.

A fundamentação teórica que embasa a discussão da precarização do trabalhador da educação está pautada no contexto da “reestruturação produtiva do capital” (MÉSZÁROS, 2010), tendo na conjuntura atual os fatores determinantes dessa precarização. As precárias condições de trabalho docente no ensino de

Sociologia no estado de São Paulo é, antes de tudo, um reflexo da reestruturação política da educação no Brasil. Essa aniquilação educacional é um processo que vem da crise estrutural do capitalismo e da crise conjuntural nacional (SAVIANI, 2020), portanto uma crise que engloba todos os âmbitos: políticos, econômicos, sociais e, inclusive, a educação inserida nesse contexto da crise capitalista, desde o neoliberalismo.

A justificativa para a realização desta investigação levou em consideração o contexto histórico e estrutural da intermitência da Sociologia na educação e as mudanças políticas estruturais e conjunturais do pós 2013 no Brasil. Com isso, é de muita relevância que possa ser compreendido como as condições precárias de contratações vem sendo prejudiciais, principalmente no início do trabalho docente, em específico o professor de Ciências Sociais. Assim, se faz relevante compreender as condições de trabalho e na área das Ciências Sociais, na medida em que a análise que pretendemos realizar pode se configurar em conhecimentos que auxiliem a classe docente, que se encontra no início do exercício da profissão, em buscar formas de organização e reivindicação para a valorização deste trabalhador da educação.

Para atingir o objetivo da investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa em educação que recorreu à modalidade “pesquisa de campo”. Para Tozoni-Reis (2007, p. 28) tal modalidade se caracteriza como aquela que possui a fonte de dados no próprio campo em que ocorre o fenômeno investigado, se configurando como uma metodologia apropriada e norteadora da investigação.

O universo da pesquisa foi delimitado nas escolas da rede pública paulista que se situam na região da Diretoria de Ensino de Araraquara (SP). Os participantes da pesquisa são professores de Ciências Sociais no início do trabalho docente e atuantes nas referidas escolas estaduais. Dentre os participantes estão alunos e ex-alunos recém-formados da Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp de Araraquara (SP).

O processo de coleta de dados se deu mediante ao compartilhamento das experiências docentes através da elaboração de um questionário, que foi o instrumento da investigação. A técnica utilizada foi uma entrevista “indireta” a fim de garantir uma maior liberdade para se expressarem, e se deu por meio da aplicação dos questionários via plataforma Google Formulários (on-line). Assim,

coletou-se dados de forma escrita e individual e após o processo de constituição dos dados, passou-se à sua sistematização para posterior análise e caracterização das condições de trabalho do professor no início da docência.

Do ponto de vista dos resultados, tivemos um retorno de 7 relatos que foram coletados com o questionário aplicado. Em síntese, os principais resultados demonstram que do total de participantes da pesquisa, 5 professores alegaram que a maior dificuldade que enfrentam é a falta de orientação sobre seus direitos trabalhistas. As divergentes respostas relatadas sobre questões pontuais, como o tempo e a forma de contrato que regem o exercício da profissão, são a evidência de que realmente não há ou há pouquíssima orientação para os professores iniciantes sobre as leis trabalhistas que regem a contratação via CLT.

De acordo com a tabela abaixo, podem-se tornar evidentes as principais precariedades em relação às condições trabalhistas dos professores de Sociologia que se encontram no início da docência.

Tabela 1. Dados sobre a porcentagem dos professores entrevistados por condição trabalhista.

CONDIÇÕES TRABALHISTAS QUE REGEM A CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES	TOTAL: 7 entrevistados
Lecionam mais de 24 aulas por semana.	5
Atuam em mais de um turno por dia.	7
Não foram orientados sobre o direito de abonadas, faltas-médicas e licença-saúde, e direito à greve.	4
Consideram o valor do vale-alimentação e do vale-transporte insuficientes para suas jornadas e não possuem conhecimento sobre o valor desses direitos.	7
Recebem salário de acordo com o Piso Nacional.	2

Fonte: dados desta pesquisa.

Sabe-se que o regime da CLT está determinado apenas para funcionários terceirizados no caso da escola pública (SILVA; MOTTA, 2019), o que resulta em uma explícita falta de orientação para os contratados. Além disso, o ano em que ocorreu o último concurso para docentes no estado de São Paulo como “Categoria A” – efetivo - foi o de 2013. Pela Lei Complementar nº 444, de 1985, artigo 14 da seção III, é garantido que o prazo máximo de validade dos concursos públicos é de 4 anos, contando a data da sua homologação. Nesse sentido, fica nítido que não há mais nomeações de docentes concursados no estado desde o início do ano de 2018.

Desde então, a forma mais comum de atribuição de aulas aos professores está se dando via contratação temporária de docentes da “Categoria O” (candidato ao cargo com contrato temporário), que é permitida desde 2009, referente à publicação da Lei Complementar nº 1.093.

Nesse sentido, Piovezan (2017) aponta que a flexibilização das formas de contratação resulta em dois fenômenos: o aumento excessivo de contratos temporários nas escolas e o aumento na distribuição de aulas para cada docente, causando uma intensificação do trabalho. Além disso, o professor temporário não possui estabilidade financeira, não consegue estabelecer vínculos pedagógicos com a escola, outros professores e alunos, já que não há tempo hábil para isso.

Além das condições relatadas entre os entrevistados no que se refere às contratações, concursos, piso salarial, jornadas, direitos, benefícios e condições materiais, foram relatados também questionamentos em relação a outros aspectos sobre dificuldades individuais, muito pertinentes para a discussão.

De forma geral, os relatos constam que a autonomia docente é diminuída pela rigidez do currículo paulista, principalmente no PEI – Programa de Escola Integral, já que os conteúdos das Ciências Sociais em geral e da Sociologia em particular, estão esvaziados e há poucos materiais didáticos e conceituais. Além disso, por serem professores iniciantes, a questão da sindicalização é quase inexistente, interferindo diretamente na organização da classe docente em relação às paralisações, manifestações e greves. Para a maioria, paralisar e entrar em greve é considerado algo perigoso perante a posição das escolas e da direção.

O resultado principal indica que as condições de trabalho revelaram a precarização dos direitos trabalhistas e a alienação da própria profissão docente (OLIVEIRA, 2004). Esse professor perde o controle sobre o seu processo de trabalho, há uma alienação que resulta na sua proletarização, além da intensificação da exploração do trabalho, que ocorre pelas flexibilização e desregulamentação das relações de emprego e da legislação trabalhista, causada pelo alto número de contratos temporários. Isso é refletido no “arrocho salarial, no pagamento inferior ao piso salarial nacional, na perda de garantias trabalhistas/previdenciárias e, por fim, na instabilidade e na precariedade do emprego no magistério público” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A partir da análise dos dados, concluímos que o professor no início da docência e da área das Ciências Sociais, tem sua condição de precarização agravada, já que além das condições precárias supracitadas, de forma geral, esse professor não recebe orientação em relação aos seus direitos trabalhistas, o que facilita a implementação, pelo Estado, de uma política de precarização do trabalho docente na escola pública.

Referências Bibliográficas

- MÉSZÁROS, Istiván. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- OLIVEIRA, D. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. 2004. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, V. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília. 2017.
- SAVIANI, D. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25. 2020.
- SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.
- TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

PROJETO DE ENSINO “FALA AÍ, PROF!”: experiências e contribuições para a construção do saber docente

Amanda Lima Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Márcio Kleber Morais Pessoa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A prática docente é marcada por desafios. Ao pensarmos sobre a formação dos futuros professores, sabemos que existe uma lacuna no processo de formação desses profissionais, pois a sala de aula e os conteúdos teóricos não conseguem abarcar as pluralidades do ambiente escolar, sendo possível perceber todas essas nuances, principalmente com a experiência do dia a dia.

Dito isso, desenvolvemos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) um Projeto de Ensino da Graduação (PEG), que visa diminuir as lacunas destacadas anteriormente ao possibilitar trocas de experiências entre licenciandos do curso de Ciências Sociais e docentes da Educação Básica com experiência reconhecida. O projeto é intitulado “O que o professor da educação básica tem a dizer? Dialogia e Troca de Saberes entre docentes e licenciandos da UERN”. Atualmente, o projeto está em andamento, tendo tido início em junho de 2022 e com prazo de conclusão para maio de 2023. A seguir, destacamos alguns pontos centrais do projeto, assim como os resultados parciais alcançados.

Historicamente, o contato direto entre licenciandos e profissionais da educação básica é um tabu, que foi parcialmente superado com a criação de iniciativas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação relativamente nova, mas já bastante reconhecida nas Instituições de Ensino Superior nacionais (PINHEIRO; ALBRECHT, 2017). Dessa forma, o presente projeto também contribui para a dinamização da formação docente, visto que as formações inicial e continuada não devem ser concebidas separadamente, pois a profissão de professor requer constante diálogo e atualização.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes podem ser divididos em quatro tipos: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes experienciais. Esses saberes se aglutinam na prática docente diária e garantem que o professor realize o seu trabalho.

Todavia, Tardif (2010) destaca que apenas um deles é de exclusiva produção dos docentes: o saber experiencial, visto que os demais são produzidos por cientistas, universidades, secretarias de educação, gestores escolares etc. Não por coincidência, é o saber experiencial o mais desvalorizado de todos, pois o professor, em especial o professor da educação básica, foi relegado a um papel secundário nas sociedades em que a educação escolar elementar é disseminada, como é o caso do Brasil, no século XXI.

A marginalização desse profissional também pode ser interpretada por meio do que Bourdieu e Boltanski (2013) chamam de “inflação de diplomas”, isto é, atualmente, o cargo de professor da educação básica é disseminado e há muitas pessoas aptas a concorrer por vagas. Isso leva a uma situação de grande oferta de profissionais para uma demanda menor de vagas, considerando a lei da oferta e da demanda capitalista como central nesse cálculo. Sabendo disso, o salário docente tenderia a ser rebaixado. Por outro lado, continuando na linha interpretativa de Bourdieu e de Boltanski, não só o salário seria rebaixado, mas também o *status* desse profissional na sociedade.

Ademais, além do conhecimento e da experiência em regência de sala de aula, o docente pode vivenciar outras experiências profissionais durante sua carreira: em regência de laboratório de ensino, em cargo de gestão escolar e outros. Outra questão que necessita ser discutida são as diferenças e as semelhanças entre os profissionais estatutários e os temporários, visto que existem distinções de *status*, de estabilidade no emprego, de pressões por parte da chefia devido às microrrelações de poder etc. Por fim, existem diferenças importantes entre professores das redes pública e privada, o que também será abordado pelo projeto.

Diante disso, o projeto de ensino “Fala aí, prof!” tem como objetivo traçar um diálogo com os profissionais que atuam na educação básica, pesquisadores, professores do ensino superior e licenciandos, promovendo uma troca de saberes e experiências no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte. Com isso, além de uma formação inicial e continuada, são colocados como objetos de reflexão e debate o saber docente, o campo de atuação, as condições de trabalho, a prática pedagógica e a aproximação entre escola e universidade.

Esse momento de troca de experiências entre licenciandos e docentes, além de contribuir para a formação de ambos os segmentos, também será responsável pela valorização do docente da educação básica, que será chamado ao centro do debate na universidade e, assim, poderá expor suas práticas profissionais cotidianas, indicando ao aluno de graduação que o saber experiencial é relevante e complementar ao leque dos saberes docentes necessários para a prática profissional em sala de aula, promovendo a inovação da prática pedagógica (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O projeto conta com a participação de onze discentes, de diferentes períodos do curso de Ciências Sociais da UERN. Dentro do planejamento proposto são desenvolvidos dois tipos de atividades: as abertas a toda comunidade acadêmica – que são os encontros com os professores convidados –, e os encontros fechados – que visam a formação interna dos discentes envolvidos no projeto. Nos encontros fechados trazemos as ressonâncias dos saberes docentes dos convidados e propomos atividades de produção discente.

Durante o primeiro período de projeto tivemos a participação da professora Dra. Tatiana Bukowitz, docente da disciplina de Sociologia do Colégio Pedro II – da cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro – e coautora do livro *Sociologia em Movimento*, da editora Moderna, que fez uma fala sobre o seguinte tema: “As palavras são armas: a Sociologia na sua potência dentro da escola básica”.

Nas discussões, a convidada ressaltou o papel da Sociologia como uma ferramenta emancipatória, destacou as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula e fora dela, expondo questões como adoecimento físico e emocional, falta de participação dos alunos e lotação das salas de aula, além de mostrar estratégias para driblar esses percalços.

Em outro momento, tivemos como convidado o professor Elder Nolasco, professor da rede estadual do Rio Grande do Norte, tendo experiência como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UERN. Nesse encontro, o debate teve como centro a seguinte temática: “Ensino de

Sociologia na Educação Básica: experiências, desafios, perspectivas frente à reforma do ensino médio”, tendo enfoque na importância da mobilização coletiva para reconhecimento e permanência da disciplina no currículo da educação básica. O docente também expôs suas experiências em sala de aula e como pesquisador.

Os dois encontros proporcionaram aos discentes refletirem sobre o seu papel como futuros professores, conhecendo a realidade da prática docente. Por serem colocados também como atuantes nesse processo de aprendizagem, percebemos que os discentes se sentiram à vontade para participar e debater, trazendo suas dúvidas e opiniões sobre as temáticas desenvolvidas.

Nas oportunidades apresentadas, os alunos puderam tirar suas dúvidas sobre a prática docente. Isso é importante, principalmente, porque o projeto conta com discentes de períodos iniciais do curso, incluindo pessoas do primeiro período, ou seja, que sequer cursaram o estágio docente, ou que ainda não participaram de outros projetos e programas, como o PIBID ou o Residência Pedagógica (RP).

Com isso, os discentes ganham experiência antes mesmo de chegarem ao estágio, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão da atividade docente, além de cooperar para que criem autonomia para construir sua trajetória profissional, favorecendo escolhas durante a realização do curso.

Até o momento percebemos que o projeto promove o saber da prática docente e permite uma maior socialização dos alunos do curso de Ciências Sociais, já que é dotado de uma diversidade de alunos de diferentes períodos, que contribuem também para uma troca de saberes e de experiências sobre o ambiente universitário, seus anseios e expectativas.

Contudo, as dificuldades de locomoção e transporte dos alunos em uma cidade interiorana e o fato de o projeto acontecer em um horário extraordinário ao curso têm gerado ausências, graças ao perfil dos alunos da graduação, originários de famílias de baixa renda ou trabalhadores que precisam negociar a liberação do emprego.

O fato de termos alunos de todos os períodos do curso proporciona acanhamento de alguns iniciantes que são menos participativos e ainda não conseguem perceber seus próprios saberes, de modo que a dialogia e a troca de saberes ficam embaraçadas porque o docente ainda é colocado no lugar de quem sabe

mais. Nosso desafio é perscrutar essa postura para evitar que o projeto reproduza qualquer modelo de educação bancária.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINHEIRO, Alice Delgado; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. A questão da formação de professores no Brasil: sobre formação inicial e a formação continuada. In: MIRANDA, Meiri A. G. de C.; ALVIM, Márcio H. (Orgs.). **Integrando pesquisa e formação de professores: contribuições do Pibid/UFABC**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO Nº 33/2017 – CONSEPE**. Regulamenta o Projeto de Ensino de Graduação nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Set, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SER PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA: um estudo sobre as identidades docentes no Distrito Federal

Marcelo Cigales
Universidade de Brasília

Joanna Mendes Vale
Universidade de Brasília

Beatriz Amorim de Barros
Universidade de Brasília

A formação das identidades profissionais na docência em Sociologia tem se constituído como uma área de pesquisa relevante nas últimas décadas, uma vez que houve a obrigatoriedade do ensino da disciplina no ensino médio (2008-2017), que possibilitou a criação de um espaço profissional específico a ser ocupado pelos profissionais formados na área de licenciatura em Ciências Sociais, ainda que tenhamos que considerar que as características formativas do corpo professoral no país é preenchido por pessoas sem formação na área (BODART, SAMPAIO-SILVA, 2019; RAIZER, CAREGNATO, PEREIRA, 2021), a existência de professores de Sociologia atuantes é uma realidade presente em diversas escolas e instituições brasileiras.

Por isso, o objetivo deste trabalho é o de elucidar sobre a construção da identidade profissional do professor de Sociologia no Distrito Federal, diante do efeito da reforma do ensino médio, da pandemia de Covid-19, da aprovação da Base Comum Curricular (BNCC) e das barreiras docentes que interferem diretamente nessa construção identitária. Quem é o professor(a) de Sociologia no Distrito Federal? Como constitui sua identidade profissional?

A construção da identidade profissional é um processo de socialização humana articulado e interseccionalizado por uma rede de interações, essas são marcadas pela classe/origem social, trajetória de vida, o ambiente a qual está se inserindo profissionalmente, articulado a partir das representações sociais (DUBAR, 1997).

A ausência de uma base institucional forte, ocasionada pelos regimes antidemocráticos e as tendências de formação técnica aos indivíduos das classes suprimidas pelo sistema atual, levam a um senso de despertencimento e encobrimento deste campo do saber para uma parcela considerável da população brasileira. Mas há um embate geracional muito grande nesta questão, pois quem fez

o ensino médio antes e após a Lei nº 11.684 de 2008, que inclui a Sociologia nas diretrizes e bases da educação nacional, tem um senso de pertencimento muito ímpar na fase do ensino médio. Muitos que entraram na área após esta modificação tiveram contato com a disciplina já no ensino superior. O que acarreta no fato de que a maior parte dos professores formados na área não tiveram contato com a disciplina na educação básica.

A inserção no meio acadêmico tem a dualidade entre o bacharel e a licenciatura, as diferentes possibilidades de contato com a disciplina ao longo da vida dos indivíduos e as experiências de estágio supervisionado durante a graduação são insuficientes para a construção da identidade profissional. Visto que muitos consideram a carga horária insuficiente para um bom aproveitamento dentro de sala de aula e que os professores responsáveis por tal supervisão não costumam saber ao certo como lidar com tal prática.

A caracterização de uma identidade profissional do professor de Sociologia tem contato intrínseco com a configuração do curso em Ciências Sociais e como se deu a construção dos licenciados em Sociologia. A estrutura seguia a mesma lógica do curso em bacharelado e continha apenas algumas matérias da Pedagogia, não contemplando que os graduandos trabalhem meios e ferramentas para a transposição de forma didática das teorias clássicas da disciplina.

Essa discussão sobre a identidade profissional tem como uma das maiores referências, o sociólogo Claude Dubar (2012) em seu texto, “A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional”, irá explicar que esse tipo de profissionalização cria dois fenômenos sociológicos: o “profissionalismo” e a “profissionalidade”. E isso causou nos jovens a necessidade de construir a própria identidade profissional através do trabalho.

Sendo assim, Dubar pontua também três teses para esclarecer a teoria de uma socialização profissional. A primeira tese sobre isso faz com que a socialização profissional seja definida pelo jeito que a pessoa aprende seu trabalho; a segunda tese é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura a vida toda, ou seja, a socialização não é mais só na infância, é na formação profissional também. E, por fim, a terceira fase, que parece ser a mais compreendida, a qual diz que em determinadas condições de

organização dos empregos, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências e de aprendizagens para o futuro.

Dessa forma, Silva (2016) faz uma análise das ideias propostas por Dubar, dando ênfase na relevância da formação profissional em Ciências Sociais como bases burocráticas do ensino brasileiro, o que acaba retirando a possibilidade de uma maior autonomia do professor de Sociologia; assim como do contexto objetivo de menor prestígio da Sociologia no currículo escolar. Dessa forma, esses aspectos são analisados e tomados como relevantes para poder compreender a construção das identidades profissionais.

Além disso, os primeiros professores de Sociologia escolar eram, em quase sua totalidade, autodidatas formados em outras áreas, principalmente em Direito. Apenas em 1934 que a formação superior de professores de Sociologia foi iniciada, primeiro na Universidade de São Paulo (USP) e depois se expandindo para outras instituições de ensino superior. Entretanto, essa expansão dos cursos superiores não ocorreu de forma homogênea pelo território nacional. E, mesmo assim, na última década o número de cursos de Ciências Sociais se expandiu consideravelmente, assim como a demanda por professores de Sociologia em todo o território nacional. Vale ressaltar que em 2017, os números apontam que apenas 11,45% dos professores de Sociologia no ensino básico tinham formação em Ciências Sociais ou em Sociologia no grau de licenciatura (RAIZER, CAREGNATO, PEREIRA, 2021).

Dados do Censo Escolar de 2020, apontam que professores de Sociologia com formação em licenciatura nas Ciências Sociais giram em torno de 37%, já os que ofertam a disciplina e que não têm formação específica na área fica em torno de 49% (BRASIL, 2020). Mesmo com o aumento exponencial de tais profissionais na última década decorrente da Lei nº 11.684, não se conseguiu ultrapassar tal fenômeno, a Lei nº 13.415 promulgada em 2017 altera a estrutura do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal modificação gera outro nível de dificuldade dentro da disciplina e para a formação de identidade do professor. Já que esse documento define as habilidades que os alunos devem exercer ao final da educação básica, mas não é explicitada a trajetória, isso resulta em processo de adaptação à sala de aula já como professor e não como estagiário.

Após as discussões apresentadas sobre as identidades profissionais, entendidas como práticas e representações adquiridas ao longo de um processo de socialização secundária, dentro dos campos sociais especializados de formação e trabalho, que possibilitam determinados agentes adquirir um modo específico de pensar e agir voltado a um campo especializado de trabalho no mundo capitalista contemporâneo, nos questionamos na pesquisa: a) que elementos são constitutivos das identidades profissionais docentes em Sociologia? b) quais são os efeitos da estruturação do espaço acadêmico (cursos de licenciatura, currículos, projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados às licenciaturas), científicos (eventos da área, comunidade epistemológica, produção na pós-graduação), política (programas de incentivo a docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Acadêmica e Programa Residência Pedagógica) nas práticas escolares? c) quais elementos diferenciam a identidade profissional de professores formados em Ciências Sociais, daqueles com formação em outras áreas?

Esse resumo apresentou as principais inquietações da pesquisa sobre as identidades docentes no Distrito Federal. Além das referências bibliográficas a serem trabalhadas e as pesquisas secundárias que serviram como inspiração para construção do escopo da pesquisa, o questionário elaborado através da plataforma Google Forms já foi autorizado pelo comitê de ética da Universidade de Brasília (UnB) e, em breve, será aplicado aos professores de Sociologia – com ou sem formação na área. Compreender sociologicamente as identidades docentes se torna um imperativo importante dentro do campo da formação de professores de Sociologia, sendo assim, essa pesquisa se torna fundamental para realizarmos um diagnóstico social sobre quem está ensinando Sociologia na educação básica no Brasil e no Distrito Federal.

Referências Bibliográficas

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano. **Ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: editora Café com Sociologia, 2019, p. 35-65.

RAIZER, Leandro., CAREGNATO, Célia., PEREIRA, Thiago. A formação de professores de sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Revista Em Aberto**, v.34, n.111, p.55-71, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio. Configurações dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo**, Vol. 55, N. 2, p. 246-259, mai/ago 2019.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina ,V. 23 N. 2, p. 455-491, mai/ago. 2018

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

SILVA, Josefa Alexandrina. Reflexões sobre a formação da identidade profissional do professor de Sociologia na Educação Básica. **Revista Estudos Aplicados Educação**,v.1, n.2, ago./dez. 2016.

GD 05 - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

COORDENAÇÃO:

Andréia dos Santos
Doutora em Sociologia pela UFMG

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Doutora em Educação pela UFJF

Apresentação

Esse Grupo de Discussão (GD) tem como objetivo discutir práticas e propostas inovadoras no Ensino de Sociologia na Educação Básica a partir das metodologias ativas, e dos Jogos Didáticos que têm como perspectiva desenvolver a autonomia intelectual e a corresponsabilidade do(a) estudante no processo de ensino-aprendizagem, numa concepção diferenciada do modelo tradicional de ensino. Destacam-se entre elas o uso da gameficação, a aprendizagem por elaboração de projetos, a sala de aula invertida, dentre outras. Justifica-se esse GD em vista das mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização escolar, motivadas pela alteração no perfil do(a)s estudantes que ingressam nas instituições de ensino, hoje, mais conectados e com acesso maior às informações. Ressalta-se, ainda, a percepção de que as aulas de Ciências Humanas, notadamente as de Sociologia, com certa frequência, são identificadas pelo(a)s estudantes como maçantes em vista das aulas expositivas. Deste modo, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permeando essas metodologias ativas e os jogos, tem atraído especial atenção de professores(as) e pesquisadores(as) que buscam aprimorar suas práticas em sala de aula fazendo do ensino de sociologia na educação básica um conhecimento mais dinâmico, logo, mais atrativo para o(a)s estudantes.

A GRANDE TRANSFORMAÇÃO: jogo e ludicidade

Dhouglas Oliveira Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Victor Santos de Almeida

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Osmiro de Souza Silva Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A palavra jogo vem do latim *jocus*; passatempo, jogo, esporte. Segundo o *Dicionário Aurélio*, “jogo é a atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho”, através desse raciocínio proporcionado pelo jogo tem-se uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento, que tem sido utilizado como recurso educativo desde muito tempo, sendo abandonado na Pedagogia tradicional e recuperado na contemporaneidade (MURCIA, 2005).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o jogo: “[...] oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos [...]” (BRASIL, 2006, p. 28). Para Prado (2018), tanto a competitividade quanto a cooperação propiciam benefícios na aprendizagem.

Pensando a partir da cooperação, a interação proposta pelo jogo é corroborada por Vygostky (1993), ao pensar que na relação com outras pessoas o indivíduo entraria em contato com o social. Nesse contato com o mundo é que seria produzido o conhecimento e desenvolvida a capacidade de aprender, incorporando um dado saber na relação.

Desenvolvimento

Karl Polanyi era filho de pais húngaros, nasceu em Viena, capital da Áustria, formou-se em Filosofia e Direito pelas universidades de Budapeste e Viena. Sua obra mais conhecida é *A Grande Transformação*, na qual ele exhibe as diversas possibilidades de produção das relações econômicas, que aconteciam de vários modos e em diferentes lugares, antes mesmo do surgimento da economia de mercado, sendo

esse o momento em que, segundo Polanyi, as relações econômicas se desvencilham das instituições sociais.

Para o autor, as relações econômicas não surgiram com a chegada da sociedade de mercado, assim como o pensamento econômico ortodoxo dá a entender. O autor demonstra que antes mesmo da eclosão da sociedade de mercado, as relações econômicas existiam de diversas formas, agregadas ao todo social, de modo que estavam embebidas em instituições culturais, sendo descoladas dessas instituições com o advento da modernidade.

O jogo

O jogo foi elaborado com base nos conceitos e argumentos do livro, ambientado principalmente no que tange aos conceitos apresentados e trabalhados pelo autor para conformar a mudança ocorrida nas sociedades industriais. O duplo movimento por exemplo, acontece a partir do momento em que a economia se torna mais liberal, tentando, dessa maneira, se autorregular sem o auxílio do Estado, como um “árbitro” para as relações econômicas. O autor descreve uma situação em que “[...] o mercado se expandia continuamente, mas esse movimento era enfrentado por um contra-movimento que cercava essa expansão em direções definidas. [...]” (POLANYI, 2000, p. 161).

O tabuleiro é repleto de casas, além de conter curiosidades e informações sobre o autor e o livro utilizado. Dentre as casas presentes no jogo existem casas comuns; em que não vão acarretar nenhuma consequência ao jogador que pare nela, sendo que 14 das casas presentes no tabuleiro são comuns, as casas com perguntas que são simbolizadas com pontos de interrogações, caso o jogador acerte a pergunta ele poderá avançar uma casa, caso erre terá, como consequência, que retornar uma casa, havendo 6 casas desse tipo no jogo.

Conclusão

Antes mesmo do jogo ser aplicado se faz necessário que os jogadores possam se familiarizar com o tabuleiro e alguns dos conceitos já citados. É preciso que os jogadores sejam introduzidos aos principais conceitos e à lógica argumentativa do livro, pois assim o jogo será de maior proveito para os jogadores.

Pelo jogo ser uma forma lúdica de aprender, a aquisição de conhecimento formal acadêmico unido ao jogar se torna mais prazerosa, levando, assim, a um maior interesse. Além de ser uma ótima ferramenta de estudo e aquisição de conhecimento, dentro de um contexto de prática pedagógica lúdica, o jogo se torna também uma ótima ferramenta de avaliação dos alunos sobre o tema.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MURCIA, Juan Antonio M. **Aprendizagem através do jogo**. Artmed Editora, 2005.

POLANYI, K. **A grande transformação**. 2ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000

, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemia e o ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 02, n. PRADO 02, p. 26-38, jul./dez. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

AVENTURA NA ESCOLA: construção de jogos virtuais como estratégia na aprendizagem de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas

Diego Mendes Christo
Universidade Federal de Alagoas

Sandaves Herculano Lins de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas

“Aventura na Escola” é um jogo digital, construído na Engine RPG Maker MV⁷ por estudantes da 3ª série do ensino médio integral da Escola Estadual Prof. José da Silveira Camerino, localizada em Maceió, que surgiu da tentativa de incorporar ao planejamento pedagógico o uso de metodologias ativas como Cultura Maker⁸ e Steam⁹ para estimular o protagonismo estudantil e acelerando, segundo Amaral (2013), Braga Jr. (2014) e Morán (2015), a recomposição da aprendizagem das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas. De fato, esses métodos visam a problematização, com o objetivo de inspirá-los a desenvolver pensamentos e reflexões a partir das questões colocadas, conectando-os com as suas histórias e reconstruindo suas descobertas para aplicá-las na prática (VALADÃO, 2021).

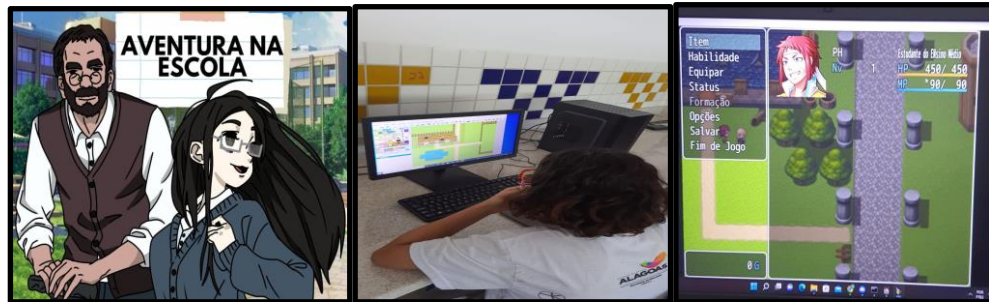
O RPG ou *Role Playing Game* apresenta uma jornada em que os jogadores têm de percorrê-la utilizando elementos como a sequência dos passos do jogo, o reconhecimento do ambiente e a decodificação do roteiro. Nessa proposta, os estudantes vivem a experiência de roteirizar, editar, produzir e programar uma única *demo* de forma colaborativa, intitulada “**Aventura na Escola**”, enquanto desenvolvem habilidades de produção textual com narrativas, contendo diálogos interativos entre personagens, conduzidos em cenários e situações que contam uma aventura imaginária, reverberando em eventos do mundo real.

⁷ A RPG Maker consiste em uma série de *engine* (motor) e programas de criação de jogos digitais no estilo RPG. (<https://www.rpgmakerweb.com/products/rpg-maker-mv>)

⁸ O Cultura Maker é um movimento que tem como objetivo incentivar o “faça você mesmo”, o qual reúne um conjunto de comportamentos e ferramentas, possibilitando que qualquer indivíduo possa desenvolver seus próprios produtos. (<https://educadordofuturo.com.br/educacao/cultura-maker/>)

⁹ STEAM é uma abordagem pedagógica que se vincula a diferentes propostas de aprendizagem ativa, que reúnem conhecimentos inerentes às Ciências, à Engenharia, à Matemática e às Artes (que foi incluída para representar as Ciências Humanas e Sociais), de forma integrada. (<file:///C:/Users/usuario/Downloads/13536-57286-1-PB.pdf>)

Figura 1: Interfaces do jogo protagonizado pelos estudantes da escola Camerino.



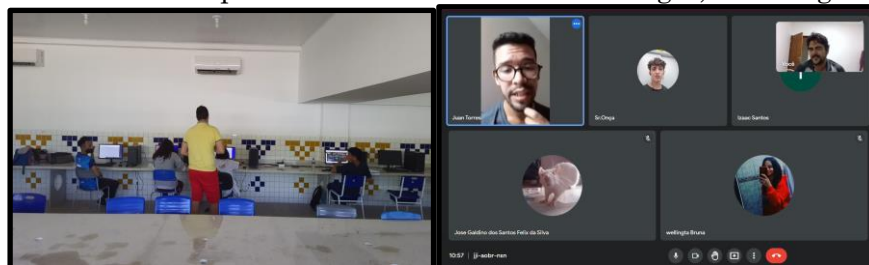
Fonte: autor (2022).

Metodologia

A metodologia foi a construção de um projeto a médio e longo prazos na formulação de um jogo virtual com cunho pedagógico, utilizando a ferramenta RPG Maker para incentivar a aprendizagem com protagonismo e criatividade. Outras estruturas metodológicas usadas foram o ensino e a contextualização de temas e conceitos das Ciências Sociais, especificamente no campo da Ciência Política (república e democracia), e do campo sociológico (desigualdade social, sistema socioeconômico e conflito de classes).

Os alunos participantes desse projeto, inicialmente compostos por 7 meninos e 3 meninas, nunca tiveram experiência com programação de jogos, porém demonstraram na primeira reunião de apresentação do projeto, interesse por games, por *game design*¹⁰ e por cursos de formação profissional pretendidos após o término escolar.

Figura 2: Momentos de programação no RPG Maker na escola e a socialização de conhecimento com os professores de História e Sociologia, via Google Meet.



Fonte: elaboração própria

¹⁰ A Game Design é uma área tecnológica responsável por criar jogos eletrônicos do começo ao fim para diversas plataformas, como videogames, computadores, aplicativos, entre outros. (<https://www.napratica.org.br/design-de-games/>)

Nessa mesma ocasião, de maneira remota (via Google Meet), os professores apresentaram os eixos da proposta, adequando as etapas de modelagem da aventura do jogo, com conhecimentos mais aprofundados nas áreas das Ciências Humanas, conforme os componentes curriculares propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pelos docentes da instituição, através de pesquisas, discussões, leituras e fichamentos de textos, utilizando metodologia científica, elaborados junto aos professores os temas que iriam nortear não só a construção do jogo, mas também as competências que os discentes precisariam para desenvolver a ferramenta.

Resultados

A tarefa de compor o “Aventura na Escola” direcionou os programadores para leituras e pesquisas mais profundas nas áreas de Sociologia e Ciências Políticas, que sob a orientação dos professores, mediando momentos de reflexões e discussões em aula, atingiu níveis mais profundos de conhecimentos estudados do que geralmente discutidos em sala de aula.

Pensar novas estratégias e composições do ensino por meio de projetos, é também pensar em motivações para que o aluno desenvolva os conhecimentos adquiridos na escola e isso pode ser utilizado na sua vida cotidiana, tanto de forma acadêmica ao ingressar no ensino superior como no exercício da sua cidadania.

A prática pedagógica, seja em qualquer área da licenciatura, vai ter desafios constantes, especialmente pensar a educação por meio de projetos que despertam os interesses dos estudantes, que vão além de simplesmente cumprir as competências exigidas pelos LDB, BNCC ou PPP da escola, mas também a construção de um saber concreto, em que o discente através do auxílio do professor desenvolve suas competências e habilidades de maneira proativa e realizando não apenas no campo da abstração, mas fazendo a construção desses conhecimentos.

A vivência dos alunos e as trocas de experiências com os professores em horários fora da sala de aula, em grupos de debates e discussões, acaba revelando uma grande importância. Já que as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possuem uma carga horária reduzida em relação às outras disciplinas, o projeto tornou e promoveu um ambiente muito enriquecedor, fazendo uma ruptura

entre a hierarquia aluno e professor, dando uma nova perspectiva de posicionamento e desenvolvimento de trabalho em conjunto entre ambos, produzindo de maneira ativa, através de estudos e debates de temas e correlação com a ambiente físico dos alunos, transpondo tanto para as reuniões virtuais com os professores quanto para dentro do mundo do jogo virtual, nas perspectivas dos estudantes programadores e de seu aprendizado e suas experiências.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ricardo. **RPG na Escola: Aventuras Pedagógicas**. 1. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRAGA, Amaro. **Projetos Integradores 4: Recursos Didáticos para o Ensino da Sociologia**. (Desenvolvimento de material didático - Livro Didático). **Curso de Licenciatura em Ciências Sociais EAD**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió: Edufal, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Brasília, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. 2ª ed. São Paulo: Principis, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Martin Claret, 2010.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção de mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

VALADÃO, Ana Carolina. **Uso de metodologias ativas nas escolas**. 2021.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

GINCANA DE HUMANIDADES E CONCURSOS DE MEMES SOCIOLÓGICOS/FILOSÓFICOS: relatos de experiência docente no IFMG

Sintia Soares Helpes
Instituto Federal de Minas Gerais

Tornar as aulas de Sociologia interessantes para os jovens tem sido (mais um) desafio recorrente na profissão docente. Diversos pesquisadores/professores tem se debruçado sobre este tema e mostrado que a utilização de jogos didáticos pode ser uma estratégia eficiente no envolvimento dos estudantes com a disciplina e, conseqüentemente, na relação de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA & ESTEVES, 2021; TORRES E GONÇALVES, 2019). No atual contexto, metodologias que extrapolem a tradicional aula expositiva se fazem ainda mais necessárias, visto que os alunos retornam à sala de aula após dois anos em ensino remoto. A segunda edição da pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, realizada em 2021 pelo Conselho Nacional da Juventude – CONJUV, mostra que, durante o período de Ensino Remoto Emergencial, estudantes e professores tiveram diversas dificuldades: perda considerável de saúde mental (65% dos jovens relataram ansiedade e 1 a cada 10 jovens relataram pensamentos suicidas), aumento da evasão escolar (seja pela dificuldade em lidar com o ERE ou pela necessidade de complementar a renda familiar), dificuldades financeiras, insegurança quanto à aprendizagem etc. (CONJUV, 2021).

Assim, a busca por alternativas para tornar as aulas mais atrativas se faz fundamental. Neste sentido, desenvolvemos dois projetos cujo relatos serão apresentados neste texto: *A Gincana de Humanidades e o Concurso de Memes Sociológicos/Filosóficos*. Ambos os trabalhos foram desenvolvidos no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Conselheiro Lafaiete, no ano de 2022. A gincana foi executada nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Técnico Integrado, e o Concurso de Memes foi realizado apenas com as turmas do 1º ano. Em relação à Gincana de Humanidades, o objetivo era a criação de um jogo em que os alunos pudessem utilizar seus conhecimentos nas disciplinas de humanidades (especialmente Sociologia e Filosofia) ao mesmo tempo que pudessem movimentar seus corpos e desenvolver um trabalho em equipe. Para isso, a gincana foi realizada fora da sala de aula (algumas vezes na quadra e, outras vezes, no bosque). Cada turma se dividia em três equipes, tendo número semelhante de meninos e meninas. Cada

equipe tinha um nome e os alunos que não podiam ou não estavam dispostos a correr auxiliavam a professora como juizes, de forma que todos os estudantes participavam da gincana. A professora tinha na mão um envelope contendo dezenas de perguntas que envolviam as disciplinas (algumas mais teóricas, outras sobre atualidades, em vários níveis de dificuldade). Depois de ler uma pergunta e as alternativas disponíveis, as equipes tinham alguns segundos para pensarem na resposta e, em seguida, um aluno de cada equipe corria até a linha de chegada. Quem chegasse primeiro poderia responder à pergunta feita e, caso errasse a resposta, o aluno que chegasse em segundo lugar poderia responder. Em caso de novo erro, quem chegasse em terceiro responderia. A equipe que fizesse 8 pontos primeiro vencia a gincana.

A experiência não foi a mesma em todas as turmas. Cada uma das sete vezes em que a gincana foi realizada, houve particularidades e fomos, aos poucos, melhorando o jogo, tornando-o mais inclusivo e aprimorando as regras. Porém, em geral, percebemos que a experiência foi positiva em todas as turmas por diversos motivos: alunos que não costumam se envolver muito com as aulas expositivas, mas gostam de praticar esportes, participaram efetivamente da gincana. Outros, especialmente meninas, que não tinham o hábito de correr e estavam inseguras em participar, ousaram se desafiar e ficaram felizes por o terem feito.

Os alunos estavam empenhados em encontrar a resposta correta e, quando erravam, queriam saber qual era a alternativa certa e por qual motivo. Assim, em geral, percebemos que os alunos ficaram muito envolvidos com a aula e se divertiram durante o processo. Por outro lado, também tivemos desafios: alguns alunos caíram durante a corrida (o que nos levou a migrar o jogo da quadra para o bosque) e algumas equipes ficaram muito competitivas umas com as outras (o que nos levou a conversar bastante sobre o espírito saudável que queríamos manter durante o jogo). Mas, em ambos os casos, as situações não foram graves e foi possível contornar. Como fomos percebendo possibilidades de melhorar a gincana a partir dos desafios da própria realidade, as últimas turmas a participar já puderam ter acesso a um jogo mais bem desenhado do que a primeira turma. Em todas as salas, a professora conversou com os alunos antes de iniciar a gincana, explicando do que se tratava e estabelecendo, junto com eles, as regras e os limites do jogo.

O Concurso de Memes Sociológicos/Filosóficos também foi pensado com o objetivo de envolver os alunos com as disciplinas lecionadas, uma vez que eles precisariam dominar o conteúdo, para poder expressá-lo em forma de memes, realizando, assim, um desafio criativo.

O termo “meme” foi utilizado pela primeira vez por Richard Dawkins, na década de 1970, no livro *O gene egoísta*. Na ocasião, o autor utilizava o termo como algo (ideia, imagem, conceito) que tem a capacidade de se multiplicar rapidamente (BLACKMORE, 2000). Embora exista uma discussão em curso na linguística abordando se, de fato, os memes devem ser considerados um gênero textual à parte¹¹, o fato é que, na maioria dos textos acadêmicos eles já são tratados como tal (LIMA-NETO, 2000; ROSA E CORBANI, 2021). Atualmente, os memes que viralizam na internet são amplamente conhecidos e incorporados às falas dos jovens. Percebemos que termos como “de milhões”, “ela que lute”, “mó paz”, dentre muitos outros são ditos nas conversas entre os alunos e, inclusive, nas conversas com a professora que, diga-se de passagem, é fluente em “memes”.

Consideramos que ser fluente na “linguagem dos memes” é um passo importante para abrir diálogo com os jovens e expor o conteúdo de maneira menos formal e mais atrativa. Uma vez avaliado o poder que os memes possuem na linguagem atualmente, resolvemos criar esta aula, na qual os alunos teriam o desafio de criar memes, inserindo elementos de humor ao conteúdo estudado. Para a realização do concurso, a sala dividiu-se em equipes de até quatro pessoas e cada equipe criaria dois memes. O sucesso da dinâmica foi tal que, apesar do acordo ser a criação de dois memes, a maior parte dos grupos criou mais do que apenas dois. Algumas equipes criaram quatro, seis, oito memes. Depois de criados, os memes foram colados em uma cartolina e expostos na sala. Após analisarmos as criações dos alunos, escolhíamos os memes que ficariam em primeiro, segundo e terceiro lugar. Percebemos que esta atividade foi extremamente produtiva, pois os alunos

¹¹ LIMA-NETO (2000), por exemplo, em artigo publicado em revista da área de linguística, defende a tese de que meme não pode ser considerado um gênero textual à parte, visto que é possível encontrarmos vários gêneros textuais em diferentes tipos de memes. Alguns se encaixam como textos publicitários, críticas, sátiras, textos motivacionais etc. Portanto, generalizar todos os memes como um único gênero textual seria equivocada, de acordo com o autor.

ficaram muito envolvidos, criativos e dedicados ao trabalho proposto, além de se divertirem com os conteúdos criados.

Ressaltamos, também, que temos outros relatos de experiências exitosas com memes em aulas de Sociologia (MESTRE, 2019), mostrando que se trata de uma tática eficaz e simples, que pode ser utilizada por outros professores. Tanto a gincana de humanidades quanto o concurso de memes valeram pontos de participação e as premiações finais eram simbólicas (pacote de balas). Para finalizar, concluimos que ambas as experiências foram muito satisfatórias e alcançaram os objetivos para as quais foram pensadas: envolver os alunos com os conteúdos lecionados, tornar as disciplinas mais atrativas para os jovens e colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, são metodologias que se distanciam do modelo de “educação-bancária”, em que o professor apenas “deposita” o conhecimento sobre o aluno, modelo este tão criticado por Paulo Freire, autor com o qual temos acordo e admiração.

Referências Bibliográficas

BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000

CONJUV. **Juventudes e a Pandemia do Coronavirus**. 2ª ed: 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LIMA-NETO, Vicente. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 59, n.3, 2020.

MESTRE, Simone de Oliveira. Nós trupica Marx Durkheim: o uso didático de *memes* nas aulas de sociologia. **Anais do VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2019**. Disponível em: [Paper - NÓS TRUPICA, MARX DURKHEIM - O uso didático de memes nas aulas de Sociologia.pdf](#). Último acesso em 31 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Reis; ESTEVES, Thiago de Jesus (orgs). **Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Sociologia**. Engenho das Letras, 2021.

ROSA, Daiane Pereira da; CORBANI Clair Terezinha. O gênero textual meme no ensino da língua portuguesa. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 33-46, 2021.

TORRES, Ana Carolina; GONÇALVES, Danyelle Nilin. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: Por uma aprendizagem significativa. **Anais do VI Congresso Nacional da Educação – CONEDU**, Disponível em: [TRABALHO EV127 MD1 SA17 ID11175 14082019225835.pdf \(editorarealize.com.br\)](#). Último acesso em 30 de agosto de 2022.

JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM MINAS GERAIS

Andreia dos Santos
Pontifícia Universidade Católica – MG

Gabriele de Ávila Silva
Pontifícia Universidade Católica – MG

Thais Elena de Oliveira Lopes
Pontifícia Universidade Católica – MG

A presente proposta se apresenta como um desdobramento da experiência da disciplina de Laboratório de Pesquisas e Práticas Educacionais do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da PUC Minas. Este artigo tem como objetivo compreender como os jogos são metodologias importantes para o processo de ensino aprendizagem de Sociologia, bem como analisar os jogos didáticos enquanto uma estratégia lúdica de ensino e aprendizagem.

No entanto, uma questão sempre norteou as ações em sala de aula e transformou-se em proposta de pesquisa. De que maneira os professores poderiam usar essa transposição didática? Ou, ainda, os professores de Sociologia para o ensino médio estariam utilizando essa estratégia de ensino? Assim, surgiu a proposta de compreender como os professores do ensino público estadual estariam utilizando essa técnica de ensino. Portanto, esta proposta tem como objetivo compreender como os jogos são metodologias importantes para o processo de ensino aprendizagem de Sociologia, bem como analisar os jogos didáticos enquanto uma estratégia lúdica de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, foi pesquisado de que maneira os jogos podem ser uma forma de aprendizado em sala de aula e de interação entre os alunos do ensino médio, que são o público-alvo do ensino da disciplina.

Há, atualmente, uma contínua pesquisa e produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia por meio de jogos, consistindo em um espaço de investigação importante de ser desenvolvido, uma vez que os jogos sérios têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito da educação, tendo amplo alcance por falar a língua nativa da “*game generation*”, da qual fazem parte os estudantes do ensino médio. Os alunos do ensino médio são adolescentes e jovens que querem

conhecer e aprender, mas que a escola, muitas vezes, não consegue atender às demandas de aprendizagem e que, por essa dificuldade, acaba excluindo os jovens do processo de ensino (CARMO, CORREA, 2014).

Dentro do cenário de formação de professores e com os desafios de formação em foco, propõe-se, dentro da Sociologia, uma nova forma de conhecimento que permita, ao mesmo tempo, conhecer as teorias e aprender, por meio da metodologia inovadora que é a aprendizagem, através dos jogos. Discute-se, também, a potencialidade da utilização de jogos como metodologia de ensino, levando em consideração os obstáculos e as dificuldades, e discutem a transgressão da ordem no espaço da escola, levando em consideração que propor novas formas de ensinar e como o ambiente pedagógico se modifica na utilização dos jogos, entre eles, a utilização do jogo como recurso para construir caminhos para aprendizagem, promoção da liberdade, bem como pode indicar a melhora na relação educador-educando.

O termo lúdico vem do latim *ludus* e se traduz como brincar. A atividade lúdica surge como nova forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas, é também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade. Assim, a ludicidade tem a capacidade de ser trabalhada em sala de aula por mais de uma disciplina, favorecendo a diversidade e contribuindo para que as atividades sejam desempenhadas, de forma que crianças e adolescentes se sintam bem e estimulados com novos conhecimentos.

Arantes e Barbosa (2017), apontam que a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento. Desse modo, o ato de brincar tem um potencial enriquecedor, que quando é atuado na infância de forma adequada possibilita que a criança crie mecanismos para desenvolver o seu imaginário, dessa forma, ela desenvolverá habilidades que a ludicidade explora em suas atividades escolares ou no próprio cotidiano, seja através da linguagem ou da formação do sujeito.

Rolloff (2020) em *A Importância do Brincar na sala de Aula* aponta que brincar na sala de aula significa movimentar a imaginação. Além disso, quando

o jogo é interessante, o aluno-jogador aprende a dominar corretamente os processos, as regras e, estimulado, aprende a jogar de forma lógica e atenta com o conhecimento. Desta forma, o jogo cria um contexto que intensifica a atividade mental e melhora a cooperação e a liberdade. A finalidade dos jogos, então, é desenvolver habilidades e estimular aptidões, pensar e resolver problemas, além de promover a interação entre os alunos, respeito mútuo e compartilhamento do trabalho no contexto de regras e objetivos.

Além disso, vale-se das discussões de bell hooks(2017) quando propõe uma Pedagogia engajada, “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, defende uma abordagem transformadora da educação em que professores conseguem ensinar os alunos a transgredir barreiras raciais, sexuais, de classe, dentre outras e, assim, atingirem a liberdade. A Sociologia como uma disciplina que convida adolescentes e jovens no ensino médio a conhecerem a si mesmos e a realidade social, que os circundam, tem papel fundamental na formação do indivíduo, como ser e sujeito de sua própria história.

A metodologia utilizada por essa pesquisa foi a aplicação de um questionário estruturado, que devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, teve que ser adaptado para o sistema on-line, com o auxílio da ferramenta Google Forms. A aplicação obteve 57 respostas e para essa pesquisa, filtramos apenas os respondentes do estado de Minas Gerais, totalizando 51 questionários respondidos. Escolheu-se para essa análise apresentar o perfil dos professores respondentes e as respostas de duas questões do instrumento de coleta de dados. A primeira pergunta, diz respeito a quais jogos foram utilizados em sala e a segunda pergunta é sobre quais jogos foram criados e/ou inventados em sala de aula.

Os resultados obtidos apontam para um perfil de respondentes, que são mulheres (56%), jovens, lecionam há pouco (entre 5 a 10 anos) e que possuem de 3 a 4 horas, por semana, para a preparação de aula, já que tem em torno de 20 horas em sala de aula. Tempo insuficiente para que possam trabalhar com as demandas de sala de aula, mas que, ainda assim, faz sentido quando observamos o número de aulas semanais. Desse público, há uma prevalência em relação à formação em Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, que

trabalha para o Estado de Minas Gerais, em sua maioria na RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Especificamente escolheu-se para esse trabalho, a compreensão de três questões sobre a utilização de jogos em sala de aula. Se os professores conheciam jogos, se já praticaram e se já jogaram em sala de aula. Observa-se que os respondentes conhecem pouco a prática de ensino e a usaram pouco em sala de aula. Ressalta-se que 78% dos respondentes disseram que nunca produziram jogos para o ensino de Sociologia. O que indica um campo possível de trabalho em sala de aula, tanto para o ensino da prática como também para a discussão dos ganhos dos alunos com essa forma de transposição didática.

Conclui-se que há interesse por parte desse grupo de professores respondentes nos jogos, que eles sejam utilizados como estratégia de ensino de Sociologia, que a dificuldade está na produção do material, haja visto que são muitas horas de trabalho em sala de aula. A produção e a divulgação de jogos pode ser uma estratégia interessante para que os professores possam utilizar mais os jogos, como uma forma de ensino de Sociologia.

Referências Bibliográficas

ARANTES, Adriana Rocha Vilela; BARBOSA, Jéssica Thaynara da Silva. **O Lúdico Na Educação Infantil**. Magistro de Filosofia, Goiás, v.1, n.21, p.100-115, 2017. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2019.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Licinia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In; CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.) **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**, 2014.

CARLARLOMAGNO, Marcio Cunha. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: TARCÍZIO, Silva; BUCKSTEGGE, Jaqueline; ROGEDO, Pedro. **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**. Brasília, IBPAD, 2018.

COVOS et al. **O novo perfil de alunos no ensino superior, e a utilização de jogos lúdicos para facilitação do ensino aprendizagem**. Revista Saúde em Foco, 2018 p. 62-74.

FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lucia Tadeu Mota. **Crianças indígenas: brincadeiras, aprendizagem e desenvolvimento.** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, Oct.-Dec., 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

RATAN, Rabindra; RITTERFIELD, Ute. Classifying serious games. 2019. Disponível em: <<http://spartan.ac.brocku.ca/~tkennedy/COMM/Ratan2009.pdf>>.

ROGÉRIO, Radamés de Mesquita. Verbete: O ensino de sociologia e os jogos didáticos. BRUNETTA, Antônio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.) **Dicionário de ensino de sociologia.** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. **X Semana de Letras: 70 Anos: A FALA Fala.** 29 de setembro a 01 de outubro, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2020.

SILVA, Luciano. Aprendendo no jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.3, n.2 , p. 11-25 , jul./dez. 2019.

VINHA, Marina. Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural. In: GRANDO, Beleni Saléte (org.) **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola.** Cuiabá. Ed. UFMT, 2010.

“LÉLIA EM AÇÃO”: reflexões acerca da produção de uma eletiva orientada no Distrito Federal

Hannara Catarine Cunha Dias

Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” - SOL / UnB

Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto

Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” - SOL / UnB

Olavio Neres Dos Santos

Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez” - SOL / UnB

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Formação Geral Básica deve garantir aprendizagens consideradas essenciais, que em geral são as disciplinas da maneira como se conhece o currículo do ensino médio. No entanto, a carga horária dessas disciplinas atualmente é de 1.800 horas. Na prática da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), isso significa que antes, na semestralidade, o estudante tinha quatro horários semanais de 45 minutos do componente curricular Sociologia. Hoje, este componente deve ser articulado com outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e se apresenta em dois horários semanais de 45 minutos. Dessa forma, o preenchimento da carga horária total do estudante é feito pelas disciplinas que compõem os Itinerários Formativos.

Na Lei nº 13.415/17, que entre outras coisas altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, a expressão “Itinerário Formativos” foi utilizada seguida do termo “acadêmicos” e “da formação técnica profissional”, o que permite supor um aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares. Percebemos os Itinerários Formativos como uma oferta de disciplinas que visam integrar diversas áreas do conhecimento e incentivar um ensino por projetos.

Neste contexto de reorganização do processo educacional é que o Laboratório de Ensino de Sociologia “Lélia Gonzalez”, do Departamento de Sociologia (SOL/UnB) da Universidade de Brasília (UnB), através do projeto de extensão PIBEX 2021, cria a eletiva orientada “Lélia em Ação”, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Cigales. O relato desse texto é a experiência de construção de uma eletiva orientada da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e sua aplicação na conjuntura de ensino híbrido na SEEDF no segundo semestre de 2021. O objeto analisado foi um grupo

de primeiro ano do Centro de Ensino Médio 04 de Sobradinho (CEM 04). Esta foi selecionada para ser a escola-piloto da implementação do Novo Ensino Médio, que em 2021 estava em seu segundo ano de aplicação do projeto.

Dado o contexto de oferta da eletiva orientada, no qual a escola retoma suas atividades presenciais de maneira gradual, de acordo com o documento “Orientações para a retomada das atividades presenciais/híbridas nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano letivo 2021” (DISTRITO FEDERAL, 2021), as atividades foram realizadas via plataforma digital. Utilizaram-se os recursos do Google Sala de Aula e do Instagram, como forma de mobilizar os estudantes para o estudo, a produção e a divulgação de textos e imagens no formato de publicações no Instagram. As atividades também eram encaminhadas para os estudantes que não tinham acesso à internet, de maneira impressa e, posteriormente os textos e as imagens seriam disponibilizados no “Museu Virtual da Memória e da Consciência”.

O produto final da eletiva é a culminância do trabalho pedagógico realizado ao longo do semestre. Todas as atividades visam preparar o estudante para a realização deste produto. Na eletiva orientada “Lélia em Ação”, o produto final teria um museu virtual da cultura hospedado na rede social Instagram, sob o nome de usuário “@museulelia”, atualmente não mais disponível para a visualização. O intitulado “Museu da Memória e Consciência” foi um espaço destinado à postagem de conteúdo sobre a construção da eletiva orientada, a biografia e os escritos de Lélia Gonzalez discutidos semanalmente nas atividades virtuais, e o resultado final do trabalho dos estudantes envolvendo fotografias, relatos dos cadernos de campo e trechos das entrevistas. Cada estudante contribuiria com a divulgação de, pelo menos, um *post* junto ao Instagram do “Museu da Memória e da Consciência”, até o final do semestre letivo.

O título dado ao “Museu Virtual da Memória e da Consciência” é baseado nos conceitos articulados por Lélia Gonzalez no seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, publicado na Revista Ciências Sociais Hoje, em 1984. A eletiva orientada é desenvolvida pelo eixo da investigação científica, o que requer a apresentação de ferramentas metodológicas da investigação científica entre os estudantes, com vistas à produção de entrevistas semiestruturadas, transcrição e apresentação dos

dados em formato de relatórios, bem como o uso de caderno de campo para a produção de diários sobre os grupos sociais observados. O material didático utilizado como fonte de informação sobre metodologia para os estudantes é o “Práticas na Escola - Ciências Humanas”, da Editora Moderna. Ele faz parte do Objeto 1 do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2021.

Apesar da baixa adesão dos estudantes, possivelmente devido às circunstâncias do ensino híbrido, que, por sua vez, prejudica a compreensão discente sobre essa nova dinâmica do ensino médio, na qual as eletivas orientadas se encontram, o projeto “Lélia em Ação” tem grandes potencialidades. Em geral, como autores do projeto, temos desenvolvido as nossas habilidades de produção de material pedagógico, de maneira integrada a outras áreas do conhecimento que não necessariamente são a nossa formação acadêmica; bem como, fortalecemos o nosso conhecimento sobre práticas pedagógicas, em prol de um ensino de Sociologia que atua em benefício do desenvolvimento da autonomia dos estudantes perante o conhecimento; e não menos importante, trazemos para a práxis da sala de aula o conhecimento antirracista sobre a história e a cultura da formação do povo brasileiro, que ainda tem tanta dificuldade de se inserir no conteúdo programático.

Também, despertamos a iniciativa de professores de outras áreas do conhecimento, que ao lerem nossa proposta de trabalho, juntaram-se às nossas reuniões, enxergando o projeto “Lélia em Ação” como complementar com o que já vem sendo produzido no CEM 04 de Sobradinho e engrandecedor para a comunidade escolar em geral. Não pode-se deixar de levar em consideração que o desenvolvimento de Itinerários Formativos é também algo novo para os professores regentes. O desenvolvimento desse projeto, sob as circunstâncias atuais, é sobretudo uma formação pedagógica.

Por isso, percebemos que esta eletiva orientada tem potencial de continuidade em próximos semestres, talvez sendo aplicada por outros educadores, e até mesmo em outras escolas, que visem, acima de tudo, o compromisso com uma educação antirracista.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 600 p.
- BRUNETTA, Aantonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal (org.). **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal**. Brasília, 2020. 193 p.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal (org.). **Orientações para a retomada das atividades presenciais/híbridas nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano letivo 2021**. Brasília, 2021. 66 p.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun., 1988b,
- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. UCPA, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo Afro Latino Americano**. Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GD 06 - LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

COORDENAÇÃO:

Thiago de Jesus Esteves
Doutor em Educação pela UFRRJ

Welkson Pires
Doutor em Sociologia pela UFPE

Apresentação

O livro didático vem se tornando um objeto de estudo importante no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, chegando mesmo a constituir em torno de si um campo de pesquisa específico, a manualística. São diversas as abordagens sobre o livro didático. Algumas, encarando-o como peça fundamental da atividade didático-pedagógica, sinaliza que, através dele, é possível se alcançar dados substanciais para a compreensão dos objetivos de aprendizagem, do conteúdo programático, das metodologias de ensino e de avaliação de uma determinada disciplina escolar. Já outras abordagens, tomando o livro didático como artefato cultural, aponta para a possibilidade de, por meio dele, se alcançar representações e ideologias, que podem oferecer indícios dos pensamentos, sentimentos e costumes de uma determinada sociedade, em um dado momento histórico. Este grupo de discussão visa, justamente, congrega trabalhos que se debruçam sobre os livros didáticos, especificamente, aqueles mobilizados para o ensino da Sociologia, seja a partir de seus usos, seja pelo enfoque de seus conteúdos. Também está aberto a trabalhos de caráter teórico-metodológico que visam mostrar caminhos possíveis para análise dos livros didáticos.

A COLONIALIDADE DO SABER E DO PODER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Caio dos Santos Tavares
SEDUC-CE

Fabiana Alves de Oliveira Gomes
SEDUC-AL

Anabelle Santos Lages
Universidade Federal de Alagoas

Tendo como pressupostos teóricos os estudos empreendidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, este trabalho objetiva conhecer e analisar o modo como o conhecimento científico tem sido apresentado nos livros didáticos de Sociologia, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e, também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018).

Embora ainda timidamente, nos últimos dez anos, a importância de se investigar a colonialidade nos livros didáticos tem sido reconhecida por uma série de estudiosos da educação. Tomando como objeto a introdução do livro *Sociologia para o ensino médio*, (TOMAZI, 2010), Lima (2014) ateu-se à colonialidade do saber presente na obra. Interessado nas formas da representação dos povos indígenas e negros, Lira (2017) debruçou-se sobre a maneira como a temática é abordada no livro *Sociologia, História e Geografia do Ensino Médio*. Por sua vez, valendo-se das contribuições do feminismo negro e decolonial, Pereira (2019) analisou conteúdos envolvendo gênero na obra *Sociologia para Jovens do Século XXI*.

Aqui, diferenciando-nos de Lira (2017) e Pereira (2019), buscamos identificar se os materiais didáticos reproduzem a colonialidade do saber e, embora possuam convergências com Lima (2014), diferenciam-se dele em dois aspectos fundamentais. O primeiro é que nos debruçamos em mais de uma obra, todas mais recentes do que aquela estudada pelo autor. O segundo diz respeito ao nosso interesse por conhecer o *locus* de enunciação adotado pelos autores na composição de suas obras. Partimos da premissa de que “os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, reforçam

estereótipos e processos coloniais de racialização (WALSH, 2019, p. 20). Convém antes de tudo, porém, apresentar, ainda que brevemente, os pressupostos teóricos dos quais partimos.

A noção de pós-colonialismo remete a duas correntes teóricas: a primeira, capitaneada pelo Grupo de Estudos Subalternos, composta por intelectuais situados em universidades americanas e inglesas na década de 80, que busca entender a descolonização dos países nomeados como de “terceiro mundo”, especialmente os asiáticos e africanos.

A segunda corrente, chamada de Grupo Modernidade/Colonialidade, postula que o projeto moderno teve início no século XVI, no período das colonizações espanhola e portuguesa no Caribe e na América Latina. Tendo como principais referências Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein e Edgardo Lander, o grupo resulta de uma cisão com o Grupo de Estudos Subalternos, ocorrida, sobretudo pela constatação de que se os saberes não europeus são inferiorizados em detrimento do conhecimento eurocêntrico, (LANDER, 1998), não faz sentido a continuidade, sobretudo acrítica, da utilização de abordagens de autores europeus, mesmo Foucault e Derrida que em suas análises não consideraram os processos históricos de violência ocorridos no Sul Global.

A análise empreendida neste artigo mobiliza dois conceitos fundamentais, cunhados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, e que constituem o mesmo sistema de poder: colonialidade do poder e colonialidade do saber. A colonialidade do poder é um termo que marca a espoliação dos países europeus sobre as colônias. Quijano (2005) salienta que mesmo com a formalização do fim da administração da metrópole e a independência das colônias, as relações de colonialidade resistem na economia, na produção do conhecimento e na política até os dias atuais (ASSIS, 2014). Além disso, com a emergência do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico tivemos a consolidação de um padrão de poder de classificação social universal que se dá a partir da noção de raça (MIGNOLO, 2010). Em outros termos, a colonialidade do poder evidencia raça e racismo como a base da estrutura de diversas formas de hierarquias do sistema-mundo (GROSGUÉL, 2008).

Tabela 1: Corpo da pesquisa.

Livros	Partes analisadas	Páginas	Quantidade de páginas
Sociologia hoje	Introdução - O que é Sociedade	8 até 23	31
Tempos modernos, tempos de Sociologia	Saberes cruzados	6 até 64	70
Sociologia em movimento	Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas	15 até 35	50
Sociologia	As Ciências Sociais nasceram com a modernidade	11 até 39	50
Sociologia para jovens	Sociologia: dialogando com você	8 até 15	23
Total			224

Fonte: elaborado pelos autores, baseados nos livros didáticos.

Em nossa pesquisa observamos três recorrências temáticas nos capítulos iniciais: 1) Surgimento das Ciências Sociais; 2) Revolução Industrial e Revolução Francesa e 3) Evolucionismo.

A partir desse recorte consideramos ser possível afirmar que, em se tratando do contexto histórico de seu surgimento, os livros apresentaram uma tendência de valorizar o cenário europeu e pouco fizeram conexão com o contexto brasileiro do surgimento da Sociologia. De forma universalista, temos o padrão eurocêntrico sendo apresentado aos alunos, como sendo natural e único. O único que buscou apresentar a Sociologia a partir do Brasil foi o livro *Sociologia hoje*.

Ao abordarem a Revolução Industrial tiveram uma propensão em realizar uma interpretação crítica acerca da exploração do trabalho e da situação de pobreza que aconteceu neste período. Desconsideraram, contudo, a espolição das Américas, essencializando e transformando em mazela social processos históricos de dominação e violência. Portanto, os livros acabam reproduzindo uma lógica de poder que naturaliza as hierarquias.

Referências Bibliográficas

Assis WFT. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**. 2014 set-dez; 27(72):613-27. p. 614. Disponível: <http://bit.ly/2fzbLia>

BRASIL. **PNLD**. Disponível em: <http://www.livrosdidaticos.cefetmg.br/pnld>. Acesso em: 8 de jun. 2018

GROSGOUEL, Ramón(2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147.

LANDER, Edgardo (1998), "Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano", in Roberto Briceño-León; Heinz R. Sonntag (orgs.), **Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina**. Caracas: Nueva Sociedad, 87-96.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>.

MIGNOLO, Walter. (2010), **Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad** . Buenos Aires, Del Signo.

LIMA, Natália. Livro didático de sociologia no ensino médio: uma análise na perspectiva da "colonialidade do saber.Mosaico Social - **Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC**. Ano XII, n. 07 – 2014. Disponível em : <https://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Texto-03-Livro-didático-de-sociologia-no-ensino-médio.pdf>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

A RECEPÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Mateus Paula Leite Paz
Universidade de Brasília

Éric Carneiro dos Santos
Universidade de Brasília

Marcelo Pinheiro Cigales
Universidade de Brasília

O livro didático de Sociologia como objeto de pesquisa na graduação e pós-graduação brasileira, foi impulsionado pela presença dessa disciplina no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) nas suas versões de 2012, 2015 e 2018 (FERREIRA, OLIVEIRA, 2015, BODART, CIGALES, 2017, ENGERROFF, 2018). A literatura especializada neste campo de pesquisa, destaca que houve nesse período uma afinidade eletiva entre autoria, profissão docente e vinculação dos autores com o ensino da Sociologia na educação básica e no ensino superior (ENGERROFF, 2017; SOUSA NETO, 2021). Com a Reforma do Ensino Médio em 2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, houve uma redefinição do PNLD 2021, que traz uma perspectiva interdisciplinar, na qual a Sociologia, em vez de ensinada como disciplina escolar isolada, passa a estar relacionada com outros componentes curriculares (Filosofia, Geografia e História) e a compartilhar com eles competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no contexto da área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Assim, este trabalho destina-se a contribuir para o debate sobre o livro didático e a situação da Sociologia no PNLD 2021.

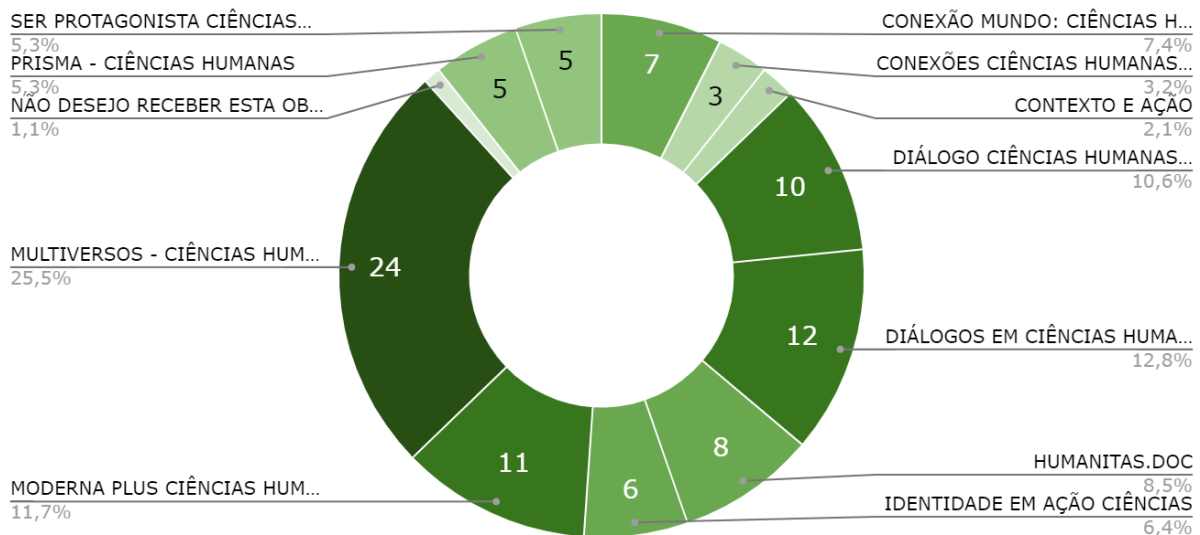
Objetivo

Objetiva-se evidenciar a recepção dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas escolas públicas do Distrito Federal, no PNLD de 2021. Com isso, apresenta-se uma análise geral das três coleções mais preteridas pelas escolas do DF, evidenciando a titulação dos autores e as temáticas das obras.

Metodologia

Recorremos ao site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), consultando o Guia do PNL D 2021 – objeto 2 e, em seguida, a aba “registro da escolha”. Ao realizar uma busca pelas escolas do Distrito Federal, foram encontrados 94 registros. Após o *download* dos registros, foi sistematizado um conjunto de dados sobre as escolhas de obras didáticas da área de CHSA. Das 14 coleções do objeto 2 disponíveis, 11 foram selecionadas pelas escolas do Distrito Federal, conforme pode ser observado no gráfico 01, abaixo representado.

Gráfico 01: Escolhas registradas do livro didático - Objeto 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em escolas do Distrito Federal.



Fonte: elaboração dos autores (2022).

Dado este contexto, neste trabalho faremos a análise das três coleções de livros didáticos mais selecionados pelas escolas do DF, por ordem decrescente, sendo elas: 1. Coleção “Multiverso Ciências Humanas” da editora FTD, eleita em 24 escolas; 2. Coleção “Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” da Editora Ática, eleita em 12 escolas; 3. Coleção “Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, eleita em 11 escolas. Nesse conjunto, destacamos três variáveis para a análise: a) autoria; b) formação acadêmica; e c) estrutura temática da obra. Para isso, fizemos um levantamento a partir da descrição dos títulos, sumários e informações sobre a autoria fornecidas pelo próprio material.

Resultados

a) Autoria: as coleções *Multiversos Ciências Humanas* e *Diálogos em Ciências Humanas* apresenta, cada uma, 3 autores. A coleção *Moderna Plus* apresenta 23 autores. No total, as três coleções possuem **29 autores, sendo 18 homens e 11 mulheres.**

b) Formação acadêmica: da coleção *Multiversos Ciências Humanas*, 2 autores são graduados em Geografia e o terceiro autor não consta no curso de graduação no Currículo Lattes. Da coleção *Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, os autores são: **1 graduado em Ciências Sociais** e 2 em Geografia. Dos 23 autores da Coleção *Moderna Plus*, **16 são graduados em Ciências Sociais**, 4 em História, 3 em Geografia, 1 em Filosofia e 2 em outros cursos. Sobre a titulação em pós-graduação *stricto sensu* dos autores, temos 20 autores com formação a nível de mestrado (87%) e 15 com formação a nível de doutorado (65,2%) na coleção *Moderna Plus*. Nas outras duas coleções, os autores não possuem formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Dos 16 autores graduados em Ciências Sociais da coleção *Moderna Plus*, 15 possuem mestrado e 12 doutorado em várias áreas. Dos 3 autores da Coleção *Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, apenas 1 é graduado em Ciências Sociais e não possui mestrado, nem doutorado. Na coleção *Multiversos Ciências Humanas*, não há nenhum autor graduado nas Ciências Sociais. Assim, identificamos que **dos 29 autores, temos a participação de 17 autores** formados em Ciências Sociais no conjunto dessas coleções, sendo que das três coleções, uma não registra formados em Ciências Sociais. A mesma coleção foi adotada por 1 quarto das escolas do DF.

c) Estrutura temática: cada coleção apresenta seis volumes, totalizando dezoito livros didáticos. **Na coleção Multiversos Ciências Humanas**, os temas de cada volume estão ordenados nestas unidades e capítulos: **I - Globalização, Tempo e Espaço:** Unidade 1 - Globalização e território: 1) Globalização: que fenômeno é esse?; 2) Globalização: espaço, tempo e técnicas; 3) As relações internacionais contemporâneas; Unidade 2 - Formação territorial da América: 4) Formação do território onde hoje é o Brasil; 5) Formação do território da América espanhola; 6) Formação do território da América do Norte. **II - Populações Territórios e Fronteiras:** Unidade 1 - Tempo, território e cultura: 1) O encontro

com a diferença; 2) A resistência à dominação; 3) Independências: África e Ásia; Unidade 2 - Dinâmica populacional: 4) A população mundial; 5) Migrações, nacionalismos e conflitos; 6) A sociedade brasileira. **III - Sociedade, Natureza e Sustentabilidade:** Unidade 1 - Sociedade, recursos naturais e meio ambiente: 1) Produção, consumo e questões socioambientais; 2) Recursos naturais; 3) Água; Unidade 2 - Desenvolvimento e sustentabilidade: 4) A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza; 5) A questão socioambiental no âmbito global; 6) Sustentabilidade na cidade e no campo no Brasil. **IV - Trabalho, Tecnologia e Desigualdade:** Unidade 1 - Mundos do trabalho: 1) Os jovens e o mundo do trabalho; 2) Trabalho no tempo e no espaço; 3) Trabalho e pensamento econômico; Unidade 2 - As diferentes faces da desigualdade: 4) Trabalho, indicadores e desigualdades sociais; 5) Trabalho e tecnologia no campo e na cidade no Brasil; 6) Relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios. **V - Ética, Cultura e Direitos:** Unidade 1 - Debates éticos e democracia: 1) Ética: da Idade Média ao Renascimento; 2) Ética, Revoluções e Iluminismo; 3) A universalidade não tão universal; Unidade 2 - Direitos Humanos e princípios éticos: 4) Direito à moradia e segregação urbana; 5) A violência; 6) Impasses éticos da atualidade. **VI - Política, Conflitos e Cidadania:** Unidade 1 - Autoritarismo e demandas na América Latina: 1) Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas; 2) Populismo, autoritarismo e paternalismo na América Latina; 3) Experiências autoritárias na América Latina; Unidade 2 - Conjuntura internacional e realidade brasileira: 4) Organismos internacionais e governança global; 5) Conflitos internacionais, ajuda humanitária e direitos humanos; 6) As diferentes faces da desigualdade brasileira.

Na coleção **Diálogos em Ciências Humanas**, os temas de cada volume estão ordenados nestas unidades e capítulos: **I - Compreender o Mundo:** Unidade 1 - Ciência, cultura e etnia: 1) Ciência, cultura e identidade; 2) Etnia e identidade; Unidade 2 - Espaço e tempo: 3) Espaço: reflexões e representações; 4) Reflexões sobre o tempo. **II - Convívio Democrático:** Unidade 1 - Os desafios do nosso tempo: 1) Desigualdades socioeconômicas no mundo contemporâneo; 2) Sociedades e violência; Unidade 2 - Direitos e Impasses: 3) Convivendo nas cidades e nas redes; 4) Cultura e costumes em transformação. **III - Mundo em Movimento:** Unidade 1 -

População, território e territorialidade: 1) População mundial: origem e dinâmicas; 2) População mundial: diversidade e territorialidades; Unidade 2 - Estado e capitalismo: 3) O papel do Estado e a dinâmica capitalista; 4) A globalização e seus fluxos. **IV - Consciência Ambiental:** Unidade 1 - O ser humano e sua relação com a natureza: 1) Epidemias e a exploração da natureza; 2) Cultura no mundo contemporâneo; Unidade 2 - Alternativas para o desenvolvimento: 3) Conferências, acordos e desenvolvimento sustentável; 4) Ética ambiental. **V - Importância do Trabalho:** Unidade 1 - Trabalho na História: 1) Concepções de trabalho; 2) Capitalismo e transformações no mundo do trabalho; Unidade 2 - Produção e trabalho nos dias atuais: 1) Produção industrial e revolução informacional; 2) Trabalho no mundo globalizado. **VI - Construção da Cidadania:** Unidade 1 - Dimensões da cidadania: 1) Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina; 2) Desafios para construção da justiça social no Brasil; Unidade 2 - Caminhos da cidadania: 1) A cidade e a cidadania; 2) Direitos Humanos e prática social.

Na coleção **Moderna Plus**, os temas estão ordenados nesta sequência de volumes e capítulos: **I - Natureza em Transformação:** 1) Natureza e formação da humanidade; 2) Os recursos naturais e as primeiras civilizações; 3) Perspectivas sobre a natureza; 4) Tempos da natureza e ação antrópica; 5) Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental e 6) Sociedade e meio ambiente. **II - Globalização, Emancipação e Cidadania:** 1) Atlântico: o encontro de três mundos; 2) A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola; 3) Economia global e trocas desiguais; 4) O mundo em rede; 5) Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas; 6) O sujeito em transformação. **III - Trabalho, Ciência e Tecnologia:** 1) O saber e a ação humana no mundo; 2) Mundo do trabalho e desigualdade social; 3) Formas e relações de trabalho ao longo do tempo; 4) A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global; 5) O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica; 6) Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI. **IV - Poder e Política:** 1) Conceitos fundamentais de filosofia política; 2) Poder, política e democracia; 3) Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico; 4) Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX; 5) Territórios e fronteiras dos Estados Nacionais; 6) Fronteiras estratégicas e disputas territoriais. **V -**

Sociedade, Política e Cultura: 1) Cultura: uma trajetória humana; 2) Indivíduo, sociedade e cultura; 3) Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais; 4) Brasil: diversidade cultural; 5) Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República; 6) Brasil republicano e ditaduras na América Latina. **VI - Conflitos e Desigualdades:** 1) O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX; 2) Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial; 3) A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais; 4) Conflitos regionais na ordem global; 5) Violência e direitos humanos; 6) Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea.

Considerações finais

Temos que considerar com este resumo que: a) cerca de $\frac{1}{4}$ das escolas do DF escolheram um livro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sem autores formados em Ciências Sociais; b) as obras selecionadas possuem mais autores que autoras; c) observam-se temas comuns a todas elas, baseados nas categorias “tempo e espaço”, “territórios e fronteiras”, “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” e “política e trabalho”, definidos pela BNCC; d) os títulos dos capítulos indicam relacionamentos com as competências e habilidades da BNCC; e) como as competências e habilidades podem ser trabalhadas ao longo de toda a etapa, independentemente da série, a sequência dos temas varia de acordo com a coleção e a editora. Por fim, destacamos que entrevistas semiestruturadas com professores da área de Ciências Humanas podem nos auxiliar a entender melhor as dinâmicas do currículo vivido, que explicariam a preferência por estes livros em detrimento de outros.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano; ESTEVES, Thiago; TAVARES, Caio. Os (As) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNL D - 2021 e suas relações com a Sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 89-162, 2021.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, v. 48, p. 256-281, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina. **A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ENGERROFF. Ana Martina. **Mapeando a produção sobre livro didático de Sociologia: um estado da arte no campo acadêmico brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Departamento de Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA NETO, Manoel Moreira. **Livros didáticos entre o Estado e a ciência: uma análise do PNLD Sociologia 2012-2018**. Tese. Doutorado em Sociologia. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

FERREIRA, Vanessa do Régo ; OLIVEIRA, Amurabi . O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum Education. Human Social Sciences**, v. 37, p. 31-39, 2015.

AUTORIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS E A SOCIOLOGIA (PNLD 2012-2021)

Cristiano das Neves Bodart
Universidade Federal de Alagoas

Thiago de Jesus Esteves
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Caio dos Santos Tavares
Universidade Federal de Alagoas

O Plano Nacional do Livro Didático tem as suas origens no Instituto Nacional do Livro, criado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1937). Cabe destacar que foi no ano seguinte, com a edição do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, no âmbito do Ministério da Educação, que o Governo Federal passou a ser responsável por regular a produção, a importação e a utilização dos livros didáticos no país. Entretanto, foi somente no início dos anos 2000, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, com a edição da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003 (FNDE, 2003), que o PNLD passou a contemplar – ainda que de maneira parcial e privilegiando os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa – a escolha e a distribuição de livros didáticos para o ensino médio.

As obras didáticas de Sociologia somente passaram a ser disponibilizadas para a escolha pelos(as) docentes no edital do PNLD de 2012, portanto, após 4 anos da promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que tornou a Sociologia obrigatória em todas as séries do ensino médio no Brasil. Nessa edição do PNLD os professores de Sociologia puderam escolher entre os livros *Sociologia para o Ensino Médio*, de autoria de Nelson Dacio Tomazi, e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de autoria de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros. Nos dois editais do PNLD subsequentes observamos um significativo aumento no quantitativo de livros didáticos aprovados pelas Comissões Técnicas. No edital do PNLD 2015 foram aprovadas as seguintes obras: *Sociologia para o Ensino Médio*; *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*; *Sociologia*; *Sociologia em Movimento*; *Sociologia Hoje* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*.

Já no PNLD 2018 houve um pequeno decréscimo, tendo sido aprovados cinco livros didáticos, a saber: *Sociologia em Movimento*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*; *Sociologia*; *Sociologia Hoje*; e *Sociologia para Jovens do Século XXI*.

Esta pesquisa é um desdobramento dos achados encontrados por Bodart, Esteves e Tavares (2021) em torno dos perfis dos autores das obras de Ciências CHSA contempladas no PNLD-2021 e a “equidade representativa” no interior das obras. Na referida pesquisa, a premissa havia sido posta da seguinte maneira:

Partimos do pressuposto de que, sendo as obras constituídas de conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esperamos encontrar uma “equidade representativa” em se tratando de autoria. Denominamos “equidade representativa” a composição de autoria com formação nas quatro disciplinas que compõem a área de CHSA (BODART; ESTEVES; TAVARES, 2021, p. 93).

Na referida pesquisa foi constatado não ter havido uma preocupação com a equidade representativa do perfil formativo dos autores, ainda que exista a presença de graduados em Ciências Sociais, envolvidos com a docência desse componente curricular e com o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Resta observar se, no quesito de formação acadêmica e no envolvimento com o ensino de Sociologia, tivemos avanços ou retrocessos ao longo das edições do PNLD de 2012, 2015, 2018 e 2021. Dito isso, esta pesquisa realiza comparações entre os perfis formativos e profissionais dos autores das obras voltadas ao ensino de Sociologia selecionadas nas quatro últimas edições do PNLD.

Para a produção da base de dados desta pesquisa, acessamos os Guias dos Livros Didáticos dos PNLD de 2012, 2015, 2018 e 2021 para identificar os autores das obras selecionadas voltadas ao ensino de Sociologia (ver Anexo 1). No caso das obras da edição do PLND-2021, consideramos apenas os graduados em Ciências Sociais que integraram o corpo de autores das obras de Sociologia (2012, 2015, 2018) e de CHSA (2021). Variáveis constituintes do perfil acadêmico e profissional de cada autor foram coletadas nos seus respectivos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes¹², mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹³. As variáveis coletadas são

¹² Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 17 out. 2021.

¹³ Destacamos que os dados publicizados pela Plataforma Lattes devem ser inseridos, com a utilização de login e senha, pelos próprios autores, sendo, portanto, de sua inteira responsabilidade a veracidade e a correção dessas informações.

apresentadas no Quadro 1. Por perfil acadêmico nos referimos à formação formal, às publicações científicas e ao envolvimento com o campo acadêmico. Por perfil profissional nos referimos à atuação no mercado de trabalho. Optamos pelo Currículo Lattes por ser o currículo profissional oficial de pesquisadores brasileiros e por ser uma exigência dos editais do PNLD que os autores disponibilizassem seus respectivos currículos nessa plataforma.

Quadro 1: Variáveis complementares extraídas dos graduados em Ciências Sociais, autores dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD (2012, 2015, 2018 e 2021).

Tema	Graduação	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)
Vínculo com o ensino básico.	Indicação do ensino de Sociologia como tema de pesquisa.	Entrevistas sobre o ensino de Sociologia publicadas em revistas científicas.
Publicação de artigos sobre o ensino de Sociologia.	Participação nos principais eventos de ensino de Sociologia.	Apresentação de trabalhos sobre o ensino de Sociologia.
Vínculo com grupos de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.	Atuação como docente de Sociologia no ensino básico.	Atuação na formação de professores de Sociologia.
Experiência como docente de Sociologia no ensino básico.	Experiências com o PIBID ou RP como docente/coordenador.	Experiência como avaliador do PNLD.

Fonte: elaboração própria.

A partir das variáveis destacadas no Quadro 1, buscamos identificar o perfil dos autores dos livros didáticos, focando na proximidade acadêmica e profissional com o ensino de Sociologia, uma vez que consideramos a formação acadêmica como elemento importante para a qualificação dos livros didáticos.

Em síntese, os dados nos possibilitam inferir que: i) nas obras aprovadas pelo PNLD de 2021 não há uma equidade representativa entre as áreas de conhecimento que compõem a área de CHSA; ii) a queda da média de autores graduados em Ciências Sociais gera o risco de enfraquecimento da presença da Sociologia nas obras; iii) houve uma inflexão na qualificação dos autores, aspecto que pode impactar na qualidade das abordagens científicas de cada uma das áreas que compõem as CHSA; iv) há um decréscimo proporcional do número de autores experientes em outras edições do PNLD; v) poucos são os autores envolvidos em

eventos acadêmicos sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia; vi) proporcionalmente ao número total, as obras aprovadas em 2021 têm menos autores experientes na educação básica.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Tiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a Sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)**, v.5, n. 2, 2021.

MEC. PNLD. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília (DF). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17 fev. 2017, p. 1.

O “LUGAR” DO FEMINISMO NEGRO, DECOLONIAL, NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA (PNLD 2018)

Caio dos Santos Tavares
SEDUC-CE

Fabiana Alves de Oliveira Gomes
SEDUC-AL

Anabelle Santos Lages
Universidade Federal de Alagoas

Nos últimos tempos, ocorreram grandes mudanças na construção e na conjuntura educacional brasileira. Um exemplo dessas mudanças é a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴ que, de certa maneira, (novamente) retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Brasil. Por outro lado, porém, a partir da segunda metade dos anos 2000, tem ocorrido uma sistematização e uma difusão de pesquisas na área do ensino de Sociologia e essas discussões vêm ganhando mais espaço também entre a comunidade científica (BODART, 2019).

Os livros didáticos são instrumentos de ensino largamente utilizados nas salas de aula de todo país e muitas vezes acabam deixando de ser um suporte e se tornam o “guia único” de muitos docentes. Nesse sentido, compreender como determinados conteúdos que são de grande relevância para a sociedade estão apresentados nesses livros, contribuindo com a formação escolar de milhares de estudantes, torna-se, de sobremaneira, relevante.

O objetivo deste artigo é analisar como o feminismo negro decolonial tem sido apresentado nos livros didáticos de Sociologia, observando, dentre outros aspectos, qual é o “espaço” dado à temática, quais são as referências utilizadas pelos autores a fim de demonstrar a importância desse tema que tem ultrapassado a esfera tradicional de discussão, alcançando amplamente as redes sociais e outras mídias.

Seria uma inverdade dizer que há inexistência de abordagens sobre gênero e raça nos livros didáticos. Castro (2019), por exemplo, realizou uma análise em todas

¹⁴ Em 2017, a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, alterou a estrutura desse nível de ensino e, entre outras coisas, retirou a obrigatoriedade da Sociologia (e também da Filosofia) como disciplina componente de sua grade curricular.

as cinco obras aprovadas pelo PNLD 2018¹⁵ destacando a importância de se discutir gênero em sala de aula, Pereira (2019) que analisou o livro *Sociologia para Jovens do Século XXI* sob uma perspectiva também decolonial.

A pesquisa aqui realizada se difere, no sentido de realizar uma análise comparativa entre duas obras do PNLD e observa como o tema feminismo negro está sendo “tratado” nos livros *Sociologia para Jovens do Século XXI* e *Sociologia em Movimento*. É importante destacar que as obras foram escolhidas tendo como princípio o fato de possuírem capítulos específicos sobre a questão de gênero e mais especificamente sobre o feminismo. Outra diferenciação se deve ao fato de as discussões desenvolvidas se referirem especificamente à questão do feminismo negro decolonial e não sobre as questões de gênero de maneira mais abrangente.

Deseja-se, então, responder: Qual é o “lugar”¹⁶ do feminismo negro decolonial nos livros didáticos? A metodologia se baseou em uma pesquisa exploratória através de uma análise crítica de todo conteúdo disposto nos livros didáticos sobre o referido tema.

A partir da análise realizada, bem como as contextualizações teóricas feitas sobre a utilização dos livros didáticos e o feminismo negro, decolonial, torna-se evidente a pertinência dessa temática no âmbito do ensino da Sociologia.

Observando os livros didáticos analisados e, primeiramente, trazendo similaridades sobre as obras, destacamos a citação em conjunto de duas autoras que serviram de suporte para a apresentação do feminismo negro como vertente teórica e prática em regiões diferentes do mundo: nos Estados Unidos, Angela Davis e no Brasil, a Lélia Gonzalez. Torna-se notória a relevância dessas autoras na luta pela consolidação dos direitos das mulheres negras.

No livro *Sociologia para Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA, COSTA, 2016), os autores utilizam como referência, além das autoras citadas, um excerto de uma obra

¹⁵ As cinco obras são: “Sociologia para jovens do século XXI” de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (Editora: Imperial Novo Milênio - 4ª edição - 2016); “Sociologia em Movimento” de Silva, et al. (Editora: Moderna - 2ª edição - 2016); “Sociologia Hoje” de Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado (Editora Ática - 2ª edição - 2016); “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” de Bianca Freire-Medeiros, Helena Bomeny, Julia O'donnell e Raquel Balmant Emerique (Editora do Brasil - 3ª edição - 2016) e; “Sociologia” de Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi, Silvia Maria de Araújo (Editora Scipione - 2ª edição - 2016).

¹⁶O termo “lugar” aqui utilizado é uma alusão à obra de Djamila Ribeiro, filósofa e feminista negra: “O que é lugar de fala?” (2017).

da filósofa e ativista Djamila Ribeiro em que, mediante uma explicação sobre a “terceira onda” do feminismo, destaca a importância da luta contra a exclusão e a universalização da categoria “mulher”.

Apesar de essa obra contar com dois capítulos específicos sobre as questões de gênero com um total de 36 páginas, em apenas três páginas no primeiro capítulo, há a referência sobre o feminismo negro. As questões relativas, por exemplo, aos estudos sobre a interseccionalidade não são evidenciadas.

O livro “Sociologia em Movimento” (SILVA, *et al.*, 2016) diferencia-se, pelo fato de a temática do feminismo negro ser desenvolvida no decorrer de capítulo específico que trata sobre gênero, de forma mais “contextualizada”. No entanto, não há uma delimitação de espaço para a abordagem do conteúdo e ele é retomado em diversos momentos no decorrer do texto, associando-se às demais questões vinculadas às discussões de gênero.

Essa obra possui apenas um capítulo, que traz elucidaciones sobre as questões de gênero, com 7 tópicos e 28 páginas. Dessas, a temática em destaque se faz presente de forma contextualizada, em média, em 7 páginas. Questões como a identidade de gênero ou os movimentos sociais são também associadas às pautas de feministas negras no decorrer do conteúdo no livro didático e o tópico 5 “Interseccionalidades: raça, classe e gênero” se destaca com a apresentação de conteúdo específico sobre o feminismo negro, decolonial.

As elucidaciones e evidências precisam ser construídas no que diz respeito à temática, mas avanços também já ocorreram e são perceptíveis no que se refere ao trabalho com o tema e na possibilidade da formação de novas perspectivas educacionais.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, E. D. . Os manuais de Sociologia Educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, p. 40-67, 2019.

BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, Tempos de Sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasil, 2016.

BRASIL. **Guia de livros Didáticos: PNLD 2018**. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASTRO, Caroline Souza. O gênero como conteúdo escolar da Sociologia: uma análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, 2019, 24: 33-50.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, 2016.

CRENSHAW, Kimberle. A construção jurídica da igualdade e da diferença. DORA, Denise Dourado. **Igualdade e diferença na justiça**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da Sociologia Escolar nos Livros didáticos no Brasil. **Repocs**. v.30, n.15, jul./dez. 2018.

GONÇALVES, Josimere Serrão; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Colonialidade de Gênero: O Feminismo Decolonial de María Lugones. *In: VIII Seminário Gênero, Corpo e Sexualidade*, Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

GONZALEZ, Lélia. “A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social”. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro**, 92.93: 69-82. 1988c,

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, 2014, 22.3: 935-952.

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

MAIA, Cristina. Investigação qualitativa e métodos mistos em Manuais Escolares: um estudo comparativo europeu. *In: Atas Investigação Qualitativa em Educação do 6º Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*. p. 1672-1681, 2017.

MELO, Valci. Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.1.n.1, p. 109-130, 2017.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da Sociologia do Conhecimento: Uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.20, 2020.

MONACO, Helena Motta, *et al.* Livro didático em contexto de disputas: gênero e sexualidade no livro sociologia em movimento. **31ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Brasília/DF. Dez., 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. Gênero e currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de Sociologia. **Em Tese**, 2019, 16.1: 143-167.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020.

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL

Marina Isabel Correia da Silva Dantas
Universidade de Brasília

Marcelo Pinheiro Cigales
Universidade de Brasília

O livro didático de Sociologia no Brasil tem uma história prestes a completar o primeiro centenário, se levarmos em conta a publicação do livro de A. Lorton em 1926, autor francês, que é traduzido e adaptado para o uso escolar no Brasil. Em cenário mais recente, a Sociologia esteve presente nas três edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, 2015 e 2018, sendo distribuído em milhares de escolas ao redor do Brasil. Diversas análises estão sendo produzidas e socializadas em eventos da área, quase sempre atreladas aos aspectos de conteúdo, imagens e categorias sociais, porém estão em menor número aqueles trabalhos que visam compreender os aspectos da recepção do livro na escola pelos alunos e professores. Neste sentido, o trabalho visa analisar como os professores de Sociologia do Distrito Federal vem utilizando os livros didáticos de Sociologia.

Os dados foram coletados a partir de um questionário on-line enviado para as escolas entre novembro de 2020 e março de 2021, no qual foram recebidas 27 respostas. O referencial teórico está embasado em Pierre Bourdieu e no seu conceito de *habitus*, para compreender a relação entre a formação docente e o uso do livro didático em sala de aula.

Dentre os resultados da pesquisa temos que a maior parte dos respondentes sente déficit em sua formação pedagógica, agora agravada pela situação da pandemia de Covid-19; o livro didático costuma dividir espaço com outros materiais de apoio, como *blogs*, sites e a produção didática dos próprios professores, todas estas têm apresentado mudanças na dinâmica pelo formato de ensino remoto e misto que as escolas do GDF passam durante a pandemia; e, por último, temos que há uma preferência por certos livros do PNLD em detrimento de outros.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Revista Pró-posições**, v. 25, n.1. p. 247-256, 2014.

CIGALES, Marcelo; DANTAS, Marina; CASTRO, Luca Fonseca de. **Relatório da pesquisa prática e desafios docentes em Sociologia no Distrito Federal**. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

GD 07 - ANTROPOLOGIA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS¹⁷

COORDENAÇÃO:

Gekbede Dantas Targino
Doutora em Sociologia pela UFPB

Marcelo Araújo
Doutor em Antropologia pela UFF

Apresentação

Embora tenham sido criados fóruns para discutir o papel da antropologia na educação básica, a exemplo da exitosa participação deste grupo no último Congresso da ABECS (2020) e da aprovação do primeiro Grupo de Trabalho dedicado ao tema na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, a ampliação e consolidação deste debate requer o constante diálogo com e entre profissionais que passaram a atuar nestes fóruns ou que se viram atraídos por este debate. Neste sentido, e com o intuito de seguir promovendo espaços de trocas e experiências, este Grupo de Discussão convida docentes e pesquisadore(a)s que adotam o métier antropológico em sua prática docente junto à educação básica a apresentarem propostas de comunicação preocupadas com a presença da antropologia na história do ensino na educação básica; no currículo e nos espaços escolares; nos livros didáticos; a Educação Técnica e Profissional; na aprendizagem por meio da etnografia; na formação de professore(a)s para a educação básica; nas práticas de pesquisa e de extensão e nos materiais, métodos e estratégias de transposição didática. Inspirados pela criação do grupo de pesquisas Antropologia na Educação Básica e pelo lançamento da obra homônima, entre outras realizações, o GD receberá trabalhos de educadore(a)s que atuam na educação básica, em institutos federais e demais escolas, públicas ou privadas, ou de ensino superior, que transitem na temática em questão e pretendam contribuir para um espaço permanente de reflexões sobre as perspectivas destes temas na educação escolar.

¹⁷ A seleção dos textos deste GD contou inicialmente com a colaboração de Breno Rodrigo de Alencar, doutor em Sociologia e Antropologia pela UFPA.

ATELIÊ DE CIÊNCIAS SOCIAIS E ENSINO: Antropologia, experimentação e formação docente

Graziele Ramos Schweig
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Tereza Couto Gontijo
Universidade Federal de Minas Gerais

A presente comunicação busca compartilhar o andamento do projeto de pesquisa “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem como universo empírico as ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino”, o qual tem se configurado como um espaço de práticas e experimentações por parte de licenciandos e professores da educação básica. O “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino” surgiu em 2019, enquanto desdobramento de um projeto de pesquisa etnográfica sobre práticas da docência de Ciências Sociais em escolas públicas de Belo Horizonte.

Tal projeto reuniu uma equipe de dez estudantes de licenciatura como pesquisadores em um trabalho de campo coletivo que envolveu nove instituições escolares. No desenrolar dessa investigação, vivenciamos a transgressão de fronteiras entre conhecer e intervir, a partir do modo como a prática educativa foi interpelando a prática da observação participante, na medida em que todos os integrantes da equipe se tornaram também professores, ao longo da execução do projeto. Com isso, novas preocupações passaram a animar as questões experienciadas em campo, conectando-se a demandas da formação docente e originando o desejo por um pesquisar que não apenas descreve e documenta aquilo que existe, mas que cultiva outras maneiras de viver e imaginar possíveis.

Desse modo, o caráter especulativo ou imaginativo que a Antropologia pode ter, tal como aventado por Tim Ingold (2019), passou a dar sentido às nossas preocupações pedagógicas e a fundamentar a proposição de ações extensionistas como grupos de estudos e práticas, além da elaboração e execução de oficinas. Em tais atividades, a experimentação com elementos do método etnográfico e da teoria antropológica tornou-se o fio condutor, dando origem a um novo projeto de pesquisa, formalizado em 2021, o qual se debruça sobre esses processos a partir da pergunta

central: de que modos a exploração colaborativa e experimental com o método etnográfico pode produzir efeitos na formação e na prática de educadores?

Dessa forma, por meio do planejamento e do acompanhamento dessas ações, temos buscado investigar que outras composições são possíveis entre antropologia e intervenção pedagógica, abrindo caminhos para problematizar algumas dicotomias que perpassam as relações entre Antropologia e educação, por meio das quais tradicionalmente se delimita o lugar da Antropologia como ciência básica e o lugar da educação como domínio da prática ou da aplicação de conhecimentos. Para tanto, temos lançado mão de discussões acerca da materialidade e do caráter agenciador dos métodos e técnicas de pesquisa (LAW; RUPPERT, 2013), que permitem compreender a etnografia enquanto um dispositivo não apenas descritor da realidade, mas também organizador e criador de relações.

Assim, assume-se que fazer pesquisa é já intervir na realidade e produzir mundos. Além da discussão sobre o método, a pesquisa busca se aproximar de debates contemporâneos da Antropologia a respeito das diferentes grafias ou antropografias (INGOLD, 2015) envolvidas na produção do conhecimento antropológico, atentando à sua dimensão formativa e pedagógica.

Nesse sentido, de modo a delinear seu caminho metodológico, a pesquisa incorpora exercícios com o uso do desenho, do jogo, da performance, da narrativa de ficção, da produção de artefatos em colaboração, entre outros.

Referências Bibliográficas

- INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- INGOLD, Tim. **Estar Vivo. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petrópolis: Vozes, 2015.
- LAW, John; RUPPERT, Evelyn. The social life of methods: devices. **Journal of Cultural Economy.** vol. 6, n, 3, p. 229-240. 2013.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA, NOS IFs, EM PERSPECTIVA

Fernanda Deborah Barbosa Lima
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Lívia Tavares Mendes Froes
Instituto Federal Baiano

Apresentamos, nesta proposta de comunicação oral, algumas reflexões elaboradas a partir da atuação docente de duas professoras, com formação em Antropologia, que ministram o componente de Sociologia em cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio, e à Sociologia do trabalho, em cursos técnicos subsequentes, de dois Institutos Federais: o IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro) e o IF Baiano (Instituto Federal Baiano, Senhor do Bonfim).

Cientes de que nossas práticas docentes são implementadas em contextos, relações sociais e regionais distintas, na qual um *campus* localiza-se em uma realidade altamente urbanizada do estado do Rio de Janeiro e outro no interior do semiárido baiano, consideramos profícuo o esforço de uma reflexão conjunta, em especial devido à troca de experiências constante entre as autoras e a mesma formação em Antropologia.

A partir das nossas experiências pedagógicas discutiremos como a perspectiva antropológica pode contribuir de modo particular para uma autopercepção de estudantes como agentes produtores de conhecimento no processo educativo.

É importante registrar que essa atuação docente, orientada por uma abordagem antropológica, alia-se a outras perspectivas pedagógicas, como a feminista e de libertação. Concepções que preconizam a equidade de gênero e a horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem, bem como uma abordagem relacional dos conteúdos, ou seja, ancorando conceitos às questões, temáticas e experiências sociais de discentes, como será descrito adiante¹⁸.

Atualmente, o ensino de Sociologia, em nível médio, envolve a abordagem de três áreas das ciências sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

¹⁸ Devido à quantidade limitada de palavras, optamos por não aprofundar, neste texto, tal discussão.

Uma das maneiras de perceber e visualizar quais abordagens teórico-metodológicas, conceitos, categorias e temas são priorizados no ensino de Sociologia é mediante os conteúdos disponibilizados pelos livros didáticos de Sociologia, incluídos no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em especial aqueles produzidos e alinhados ao contexto do “Novo Ensino Médio”¹⁹. No trabalho apresentado por Lopes (2022), a autora indica, por exemplo, a existência de uma definição prévia sobre o que e como utilizar conteúdos e temas em sala de aula, que priorizam certas abordagens e dimensões da realidade social e suas relações.

Oliveira (2013) demonstra que o espaço que a Antropologia possui no ensino médio, ocorre, especialmente, mediante à discussão de cultura. No artigo, o autor dedica-se a analisar como o conceito aparece nos livros didáticos incluídos no PNLD, daquele momento, e registra sua crítica ao afirmar que a Antropologia não deve ser reduzida a esse conceito, uma vez que essa ciência ultrapassa tal categoria.

Considerando nossa experiência docente, temos observado como, de modo geral, as ementas e os livros didáticos preconizam que temas como, trabalho e a relação indivíduo-sociedade sejam explanados a partir dos chamados “autores clássicos” da Sociologia e seus conceitos e categorias, consideradas principais. O foco nessa abordagem conceitual, que demanda um exercício de abstração sofisticado, muitas vezes pode afastar e promover desinteresse em relação à disciplina no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos relevante, também, destacar a especificidade do ensino de Sociologia na educação básica da rede federal, vinculada à educação profissional e tecnológica. Essa observação é essencial, uma vez que sua formação está direcionada ao mundo do trabalho em sua dimensão “omnilateral”. De acordo com os autores Santos e Pinto (2019, p. 155), a atenção para essa dimensão significa reconhecer a formação profissionalizante, “em termos pragmáticos da sua qualificação”, mas

¹⁹ O Novo Ensino Médio é uma proposta de alteração nas divisões disciplinares e nos conteúdos que compõem o currículo do ensino médio, que estão sendo adotadas massivamente e de modo compulsório pelas escolas das redes estaduais de ensino. Tais mudanças curriculares devem influenciar a produção de novos livros didáticos e, portanto, a seleção de conteúdos e temáticas abordados neste nível de ensino. Contudo, em geral, os IFs ainda não incorporaram tais mudanças por serem instituições reguladas por uma legislação específica para a modalidade de ensino técnico e profissionalizante. Essa especificidade tem possibilitado uma resistência político-pedagógica para tal proposta.

também uma formação que oportunize aos estudantes vivenciar debates de valores considerados fundamentais na constituição da cidadania e da democracia.

Diante do exposto, questionamos: afinal, como nossa formação em Antropologia pode influenciar nossas estratégias de transposição didática para além dos temas considerados “de domínio antropológico”, como, o já citado conceito de cultura?

Nossos esforços pedagógicos têm sido direcionados para tornar tangível e instigante, aos jovens, diferentes conceitos, categorias e temáticas partindo das vivências de estudantes no espaço escolar, em especial, aquelas possibilitadas pelos Institutos Federais – Ifs.

A proposição de atividades investigativas e de expressão criativa, a partir de um viés antropológico, levando em consideração os contextos particulares e as histórias de vida de discentes e seus familiares têm se mostrado um caminho válido, além de possibilitar aos estudantes reflexões e articulações próprias entre as teorias sociais e suas vivências. Aliado a essas contribuições do campo antropológico consideramos pertinente destacar um pressuposto básico freiriano, de que “[...] ensinar **não é transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 95).

Assim, por meio de atividades como “Mapeando suas Relações Sociais”, “Árvore Familiar do Trabalho”, “Diagnóstico das Pesquisas do Campus”, “Pesquisa sobre Juventude”, “Observação de Objetos e Hábitos de Consumo”, “Somos da Caatinga”, buscamos viabilizar a compreensão de conceitos como sistemas de produção de conhecimento, processos de socialização, trabalho, desigualdades sociais, relações de poder, entre outros. Nas atividades citadas, estudantes são instigados a observarem a própria realidade com atenção, estranhando-a; levantar questionamentos sobre as relações cotidianas, entrevistar, sistematizar e analisar diferentes relações e vivências em que eles, ou seus familiares, ou a comunidade escolar são sujeitos de pesquisa e produtores de conhecimento.

Considerando a centralidade da formação “omnilateral” para o mundo do trabalho, conforme foi comentado anteriormente, selecionamos e comentamos alguns aspectos de duas atividades relacionadas a esse tema.

Na atividade “Árvore familiar do trabalho”²⁰, todas as pessoas envolvidas, discentes, docentes e familiares, são estimuladas a refletir sobre as diferentes dimensões e os sentidos acionados pela experiência laboral. Discentes são divididos em grupos de até quatro pessoas para desenvolver a proposta de produzir a árvore familiar do trabalho de uma das pessoas do grupo.

De início, o grupo é orientado a formular um questionário semiestruturado que pergunte sobre a formação, os sonhos profissionais na infância e os trabalhos efetivamente realizados por duas gerações anteriores a sua. Em seguida, o questionário é aplicado de modo presencial ou remoto (em alguns casos, os discentes utilizaram WhatsApp ou ligação telefônica) para um ou mais familiares que possam informar sobre os percursos formativos, os sonhos e os trabalhos de fato dos demais parentes. Depois, os dados levantados nas entrevistas são transpostos de modo resumido para o formato de uma imagem de árvore genealógica.

E, por fim, os grupos compartilham o processo e os resultados da atividade com o restante da turma por meio de uma apresentação oral. No processo avaliativo, quatro produtos/etapas são considerados: o questionário, o registro das entrevistas, a imagem da árvore familiar do trabalho e a apresentação final.

Através do contato com essas histórias de vida, o conceito de trabalho transborda a noção atrelada à realidade prática de subsistência para se perceber como um emaranhado de dimensões e atravessamentos pelas desigualdades sociais estruturais e, também, pelo campo do simbólico e dos afetos. Parece saltar à vista das pessoas envolvidas tanto as diferenças de oportunidades no acesso à educação formal, as descontinuidades entre os sonhos de infância e as trajetórias profissionais possíveis dadas pelos contextos socioeconômicos quanto às perspectivas ideológicas hegemônicas meritocráticas e individualistas, e algumas experiências intergeracionais de mobilidade social.

Outro exemplo de atividade elaborada com viés antropológico, e direcionada à discussão do tema trabalho é a “Observação de Objetos e hábitos de consumo”²¹. Trata-se de uma sequência de questões provocadoras a respeito

²⁰Essa atividade foi elaborada e desenvolvida no IFRJ, Campus Niterói, pela professora Fernanda Lima.

²¹Essa atividade foi elaborada e desenvolvida no IFBaiano, Campus Senhor do Bonfim, pela professora Lívia Froes.

de objetos e alimentos consumidos no cotidiano dos estudantes. Essa atividade, escrita e oral, é proposta após algumas aulas sobre transformações nos modos de produção e nas relações de trabalho, decorrentes das Revoluções Industriais ocorridas no mundo ocidental, a fim de aproximar tal discussão teórica da realidade vivenciada por eles.

Das 9 perguntas direcionadas, algumas demandam: a listagem de objetos e alimentos consumidos desde o momento que despertaram até o momento da aplicação da atividade; a indicação se são industrializados ou artesanais; a explicação sobre quais itens consideram imprescindíveis em sua rotina, quais não são; a indicação das matérias-primas provavelmente utilizadas, bem como os instrumentos de produção; a suposição de profissionais e setores produtivos envolvidos na produção de um dos itens mencionados etc.

Mediante essas questões, os estudantes são incentivados a perceber e refletir sobre suas motivações e necessidades de consumo. A mediação da docente levantou discussões em torno das influências culturais e midiáticas, das condições materiais e também dos interesses e das relações de poder existentes na indústria de alimentos e de itens industrializados, na constituição das nossas preferências e gostos.

Concordamos com Oliveira (2013, p. 19) quando ele afirma que levar o debate da Antropologia para o ensino médio, demanda de nós, antropólogos, um empenho teórico e didático, a fim de estimular o alargamento dos horizontes de nossos estudantes para que eles possam notar que o mundo “vai para além de uma visão naturalizadora da realidade”.

Cabe, assim, mencionar, ainda, a importância das vivências em núcleos estruturantes dos IFs de vocação interdisciplinar, como núcleos de estudos de promoção à diversidade e à inclusão, como os NEABI, NUGEDS, Genis, NAPNE²², e as interlocuções com a comunidade externa e os movimentos sociais através de projetos e ações extensionistas. Nesse sentido, tais conexões e práticas político-

²² NEABI: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena; NUGEDS: Núcleo de Gênero e Diversidades; Geni: Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (IFBaiano); NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

pedagógicas se coadunam a uma militância em âmbito institucional pela defesa do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, refletir sobre as práticas pedagógicas, ora apresentadas, pode ampliar as possibilidades de abordagem do componente Sociologia, estimulando outras formas potentes, não usuais, e quiçá inovadoras de desenvolver as contribuições específicas da Antropologia no nível médio de ensino.

Ainda que existam significativas ambiguidades, antagonismos, contradições e perspectivas em disputa quando se trata das relações entre o projeto de criação dos IFs e suas práticas educacionais, o exercício profissional docente no “ensino médio integrado” dos institutos promove trocas e parcerias profícuas entre os mais variados profissionais da educação. Os encontros e as conexões que nos atravessam dentro do espaço escolar influenciam a reelaboração do nosso fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 270 fl. 2016.

FONTES, Bárbara de Souza. A Antropologia na Educação Básica: uma análise de três livros didáticos. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 17, 1º sem. 2016.

FONTES, Bárbara de Souza. **Entre o “chão da escola” e a universidade: a Antropologia nos manuais didáticos de Sociologia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2019.

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

LOPES, Eliana Barreto de Menezes. **Discutindo o conceito antropológico de cultura na sala de aula no ensino médio: um relato de experiência**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 30 de setembro de 2022. Evento online. Disponível em: <https://www.33rba.abant.org.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoNjoiYToxOntzOjEyOiJjRF9BVElWSURBREUiO3M6MzoiMTIyIjt9IjtzOjE6Imgi>

[O3M6MzI6IjI3OTg5YjIzNzM1ZjMxZjZjZmU5OTU1ZDZhMjAxYmU0Ijt9&ID_ATIVIDADE=122](#). Acesso: 01 de outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. A Antropologia no Ensino Médio: Uma análise a partir dos livros didáticos. **Caderno de Estudos Sociais**, v. 28, n. 2, julho/dez., 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)**, v. 1, p. 80-91, 2017.

OLIVEIRA, Rúbia Machado e SILVA, Juliana Franchi. A presença da Antropologia no Ensino Básico. *In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401715997_ARQUIVO_TRABALHORBA2014rubiaejuliana.pdf. Acesso: 29 de setembro de 2022.

SANTOS, Elisângela da Silva e PINTO, Gustavo Louis Henrique. Apontamentos sobre a sociologia no ensino médio técnico integrado e o pensamento social brasileiro. *In: NEUHOLD, Roberta dos Reis e POZZER, Márcio R. O. (org.). O ensino de sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió - AL: Café com Sociologia, 2019.

REGIMES POLÍTICOS E “SEDE DE JUSTIÇA”: experiência de ensino de Ciência Política para jovens do ensino médio

Lucas Tibo Saraiva
Instituto Federal Baiano – Ilhéus

O eixo de discussão sobre política configura-se como indispensável para a formação crítica dos estudantes que estejam cursando o ensino médio, afinal de contas, é a partir dessa fase da vida que eles começarão a participar mais ativamente como cidadãos no contexto de um estado democrático de direito, incorporando as regras do jogo democrático (BOBBIO, 1986, p. 12). Dessa forma, o eixo “política” é componente previsto na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com destaque, dentre outras, para a competência de área cinco²³.

Muitos desafios, entretanto, se colocam. O principal deles é: como trabalhar o eixo “política” com jovens de ensino médio? Tal pergunta pode ser desdobrada em outras duas: 1) Como estruturar aulas que sejam atrativas, captando o interesse e a motivação dos estudantes?; 2) Como estabelecer debates e reflexões frutíferos em um ano de eleições, com predominância de uma polarização política intensa e até mesmo odiosa?

Nesse contexto, este trabalho pretende socializar experiências de ensino do eixo “política” a partir de uma dinâmica em grupo, produzida no âmbito do Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus, para atendimento dos cursos técnicos integrados em Edificações e Segurança do Trabalho, especificamente nas turmas de terceiro ano, durante a primeira unidade da disciplina de Sociologia. Pretende-se enfatizar como a referida dinâmica repercutiu entre os estudantes e como podemos interpretá-la para melhor compreender a relação que estes mesmos estudantes estabelecem com regimes políticos, em especial com a democracia.

A dinâmica, intitulada “A fundação do meu país”, buscou introduzir assuntos que seriam posteriormente discutidos, relacionados, principalmente, aos conceitos

²³“Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”. Disponível em: matriz_referencia.pdf (inep.gov.br)

de democracia e cidadania. A orientação básica passada para os estudantes foi de que, em grupos de, aproximadamente, cinco ou seis integrantes, elaborassem o que seria uma nova “constituição”, que regularia as relações sociais em um novo país, que estaria sendo recém-fundado por eles próprios.

Para redigir a constituição, os grupos deveriam comentar sobre alguns pontos básicos:

1. **Divisão do poder:** *o poder seria centralizado ou descentralizado?*
2. **Participação política:** *quem poderia participar e como se daria essa participação?*
3. **Direitos fundamentais:** *quais seriam os direitos fundamentais dos cidadãos previstos nessa nova constituição?*
4. **Acesso à propriedade (meios de produção):** *qual seria a natureza da propriedade (privada, pública)? Quem teria direito a sua posse?*
5. **Tema livre:** *aqui cada grupo poderia escrever um tema fundamental, que deveria estar presente na nova Constituição.*

A escolha de cada um dos pontos listados acima buscou referenciar alguns debates clássicos sobre regimes políticos, tanto a partir da Filosofia Política, como a partir da Ciência Política propriamente dita (BOBBIO, 1986; DAHL, 2001, 2005).

Foi perceptível como a dinâmica em tela “alvorçou” positivamente os estudantes, tendo em vista a empolgação e o entusiasmo que contaminou boa parte deles. Em alguns grupos, houve discussão acalorada sobre quais pontos deveriam ou não se fazer presentes na nova Constituição. Depois de debaterem por, aproximadamente, uma hora, cada grupo expôs a Constituição do seu respectivo país, explanando o nome do país e especificando os cinco pontos previamente repassados.

Após a escuta atenta de todos os modelos de constituições criados, estruturaram-se algumas reflexões sugestivas: 1) como se deu a participação dos membros do grupo? Todos tiveram condições de opinar?; 2) o novo país recém-fundado pode ser considerado uma democracia?

Do total de 13 constituições, constatou-se a seguinte divisão: três monarquias absolutistas; três monarquias constitucionais; uma ditadura; seis democracias. Embora quase metade dos países se intitulassem como democracias (o que revela

ser considerável a incorporação de valores vinculados à igualdade perante a lei para a participação política) os resultados obtidos da experiência denotaram, em grande medida, um desapeço por este tipo de regime, haja vista que praticamente a outra metade das constituições criadas eram de caráter monárquico, com a presença de um regime político abertamente ditatorial.

Além disso, pôde-se notar como boa parte dos jovens tem uma forte “ânsia por justiça”, já que os assuntos que mais apareceram no “tema livre” (inclusive nas ditas democracias) se relacionaram às formas de punição severa a crimes considerados hediondos (como estupro, pedofilia, homicídios, dentre outros) com previsão de penas de morte, prisões perpétuas e até o uso de castrações químicas para os condenados.

A partir do breve exposto, notou-se como os estudantes se mobilizaram para participar da dinâmica, o que indica um potencial de participação desse grupo social (DAYRELL, 2003). Por outro lado, a quantidade de regimes políticos não democráticos sinaliza a importância de criar meios de sensibilização para que as ilusões autoritárias não ganhem força no imaginário social das novas juventudes (INSTITUTO LUMINATE, 2022).

Referências Bibliográficas

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Trad. de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Pensamento crítico, 63).

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Trad. Beatriz Sidou. Brasília: UNB, 2001.

DAHL, Robert A. **Poliarquia**: participação e oposição. Trad. Celso Mauro Parciornik. São Paulo: USP, 2005.

DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003

INSTITUTO LUMINATE. **Juventudes e democracia na América Latina**. Jan. 2022. Disponível em: [PT Youth Democracy Latin America.pdf \(luminategroup.com\)](#). Acesso em: 29/10/2022

GD 08 - JUVENTUDES E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

COORDENAÇÃO:

Elias Evangelista Gomes
doutor em Educação pela USP

Geovânia da Silva Toscano
Doutora em Ciências Sociais pela UFRN

Apresentação

Os estudos sobre juventude têm ressaltado a importância de reconhecer as jovens e os jovens como sujeitos de direitos e em suas pluralidades. Isso implica construir o currículo escolar, a formação docente, os livros e materiais didáticos, o trabalho docente, as práticas de ensino orientadas e elaboradas em conexão com as demandas e os desafios vivenciados pelas juventudes. Neste Grupo de Discussão (GD), serão acolhidos trabalhos resultados de projetos de ensino, extensão, pesquisa, relatos de experiências e práticas de gestão educacional que tematizem as juventudes e que estejam relacionadas ao ensino de Ciências Sociais na Educação Básica e na Educação Superior. Também serão bem vindas as comunicações que abordam os componentes curriculares de Sociologia, Projeto de Vida e eletivas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, com enfoque nas questões relacionadas às juventudes sob as óticas da Antropologia, Ciência Política e Sociologia. São igualmente relevantes para este GD os debates sobre o ensino de Ciências Sociais e as conexões entre juventude e cultura, trabalho, cidadania, escolarização, participação, política, movimentos sociais, meio ambiente, esporte e lazer, sociabilidade, gerações, escolha profissional, mídia, arte, políticas públicas, saúde, economia, assistência social, marcadores sociais da diferença (raça, gênero, sexualidade, classe, origem territorial, pessoas com deficiência, religião), interseccionalidade etc. Além do enfoque prioritário das juventudes, o GD acolherá ainda trabalhos que reflitam sobre o ensino de Ciências Sociais e os demais ciclos da vida, a saber: infância, adolescência, adultez e velhice. Almejamos neste GD reunir estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da Educação Básica, participantes de coletivos juvenis, envolvidos com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) e pesquisadores da Educação Superior, que tenham interesses em divulgar suas reflexões e contribuir para o avanço do Ensino de Ciências Sociais no Brasil com ênfase nas juventudes.

A IMPORTÂNCIA DE INICIATIVAS PARA O PÚBLICO JOVEM: uma análise das ações do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”

Walace Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juliana Dias Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Stella de Sousa Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Este trabalho procura, simultaneamente, apresentar e analisar ações do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”, registrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde fins de 2017. Seu objetivo tem consistido em levar discussões relacionadas ao currículo de Sociologia, e transversais a este, para serem debatidas em colégios da rede pública estadual distribuídos pelo estado do Rio de Janeiro, com o intuito de contribuir, majoritariamente junto ao público jovem, no pensamento crítico e na formação cidadã de estudantes do ensino médio (BRASIL, 2006), prestigiando as diversas juventudes presentes na escola (BRASIL, 2018). Para tal, buscamos parcerias internas no âmbito da UERJ, com profissionais das diversas áreas, contribuindo interdisciplinarmente; e parcerias externas voltadas a este tipo de reflexão/formação junto ao público jovem.

A perspectiva extensionista desta iniciativa se articula com o campo do ensino, outro pilar acadêmico importante desenvolvido pelo CAP-UERJ, instituto de origem do projeto, estimulando a participação de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, estagiários ou não do projeto, tanto na observação das atividades nas escolas quanto na organização e na realização de muitas delas. As palestras realizadas no segundo semestre de 2019 sobre o sistema de cotas da UERJ ilustram esta participação. Nelas, sempre com a presença ativa dos licenciandos, apresentamos as condições pedagógicas e estruturais da universidade para jovens de camadas populares, que almejam o ingresso no ensino superior. A UERJ é apresentada pelo seu caráter plural em um contexto de histórica desigualdade sócio-racial do estado fluminense. Neste ano de 2022, em que a política de cotas da

universidade completa vinte anos, retomamos esta discussão em escolas estaduais e já planejamos dois debates no *campus* Maracanã, em novembro, com estudantes de escolas parceiras durante um evento anual chamado “UERJ sem MUROS”.

Inspirando-se em Paulo Freire (1993), as ações do projeto partem do pressuposto de que a Sociologia pode auxiliar na emancipação do indivíduo superando o viés tradicional e somente conteudista da prática disciplinar, desenvolvendo atividades lúdicas, como as oportunizadas em oficinas e rodas de conversa, e que levem em conta a perspectiva cotidiana dos estudantes. Inspirando-se no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, Frago e Escolano (2001) salientam que o ambiente escolar deve ser um espaço em que se acolham as diferenças, os questionamentos, as dúvidas e os saberes, objetivos que temos procurado estimular em nossa prática extensionista.

Em termos de dados foram realizadas 14 atividades em 2018, ano em que efetivamente começamos a ida às escolas. Já em 2019 desenvolvemos 17 atividades. No total foram 31 ações em 18 escolas distintas da rede estadual. As cidades envolvidas e a quantidade de intervenções foram: Rio de Janeiro (21), Petrópolis (3), Duque de Caxias (4), São Gonçalo (1), Niterói (1), Paty do Alferes (1). A partir destas iniciativas, dividimos nossa atuação em 6 áreas temáticas: 1) Contra todas as formas de discriminação; 2) Combate às *Fake News*; 3) Gênero, Indústria Cultural e Violência Doméstica; 4) Cidadania, Política e Direitos Humanos; 5) A importância do meio ambiente e da reciclagem; 6) O sistema de cotas da UERJ e a perspectiva de mobilidade de jovens de origem popular.

Frente à pandemia e ao contexto remoto, o projeto passou, desde 2020, a realizar *lives* em colégios estaduais e pré-vestibulares comunitários, ampliando o escopo de atuação. Também criamos o perfil @sociologiajovem no Instagram, desenvolvendo postagens para estudantes da educação básica, licenciandos em Ciências Sociais e professores de Sociologia, como: *Fake News*; Racismo; Cotas Universitárias; Sistema Único de Saúde (SUS); *Cyberbullying*, Eleições; Violência contra a mulher; A importância da vacina; Eleições e a Urna Eletrônica; Negacionismo e Orientações para o ENEM.

Com a retomada das atividades presenciais face ao enfraquecimento da pandemia, restabelecemos à ida às escolas, até agora com foco no município do Rio

de Janeiro, sem prescindirmos das modalidades remotas que acrescentamos ao projeto. Até setembro de 2022 realizamos 8 atividades, em 3 escolas estaduais, e um pré-vestibular comunitário situado na Mangueira, tendo outras marcadas até o fim do ano. Os temas têm envolvido a atual conjuntura político-econômica do país, o papel do jovem frente à conjuntura política e às perspectivas universitárias oferecidas pelo sistema de cotas da UERJ. Um episódio de *podcast* sobre as eleições de 2022, versando sobre a importância da democracia e explicando os cargos para os quais iremos votar, também foi produzido visando, principalmente, o público jovem que participará do pleito pela primeira vez.

Do ponto de vista dos estudantes da educação básica, percebemos que as atividades geram participação, curiosidade e interesse, não apenas sobre o tema desenvolvido quanto sobre a universidade em si. O fato de procurarmos ações distintas das aulas tradicionais tem surtido efeito positivo no envolvimento discente, o que é constatado pelos depoimentos após as atividades e pelos relatos dos professores das escolas. Já os estudantes da licenciatura consideram as iniciativas uma boa oportunidade de diversificar o conhecimento sobre a realidade escolar pública, além da satisfação de passarem suas experiências para os estudantes dos colégios visitados em momentos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na licenciatura.

Os tempos atuais exigem importantes intervenções de cunho democrático e plural na educação. Assim sendo, faz-se necessário investirmos em debates que pautem a afirmação e a valorização dos direitos humanos e da cidadania, tanto voltados para os estudantes da educação básica quanto para a formação docente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

DISCURSOS PEDAGÓGICOS EMANCIPATÓRIOS E TEMÁTICAS PÓS-ABISSAIS NAS MÚSICAS DE RACIONAIS MC'S

Emykson Suevy Ribeiro Silva
Universidade Do Estado Rio Grande Do Norte

As pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2018) estão ancoradas nas experiências de resistência de diversos grupos sociais que foram vítimas do epistemícidio cognitivo e social. As Pedagogias Pós-abissais associadas às epistemologias do Sul e as práticas educacionais emancipatórias promovem a expressão de mundo e os saberes daqueles que foram historicamente subjugados à opressão social. Tratam-se de saberes nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Ao educador compete a missão de fazer o transporte, educar o oprimido para uma Pedagogia emancipatória, a partir da valorização dos diferentes conhecimentos e sujeitos do conhecimento, suas mensagens e práticas libertárias.

O que se entende do pensamento abissal, firma-se em torno da natureza do conhecimento humano científico moderno, que denota um caráter violento e excludente, definido, principalmente, por meio da ciência e das normativas jurídicas, resultando em formas de saber e de poder que violam os direitos humanos que deveriam ser, em suma, inalienáveis, na medida em que desconsideram qualquer perspectiva de vida, criando abismos estruturais entre culturas, sociedades, e pedagogias educacionais, a fim de produzir conhecimento (SILVA, 2017).

Segundo Santos (2007), o pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, na sua perspectiva complexa, resulta em diferentes características conforme é determinada por vertentes abissais ou não abissais e que, enquanto a exclusão abissalmente unilateral delimitada não for superada, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. Existem ferramentas e metodologias que facilitam

o entendimento e a discussão do pensamento pós-abissal, sendo uma delas a música.

A música é indiscutivelmente uma das expressões artísticas mais envolvidas nos aspectos históricos e culturais de seu tempo. Uma linguagem universal que estimula respostas emocionais e impulsiona a criatividade, sendo um pilar fundamental das práticas artísticas, políticas e pedagógicas, impactando positivamente a aprendizagem e auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais, que fornecem uma saída para a criatividade.

Para Cristiano Bodart (2021), as músicas podem fazer parte do planejamento da aula e integram o processo de ensino-aprendizagem. Afirma que a música pode ser usada pelo professor para diferentes objetivos, entre eles, introduzir temas, ilustrar conteúdos, “marcar” conteúdos e contextualizar temas. Assim, a música pode ser facilmente incorporada às práticas pedagógicas pós-abissais e atuar para que os jovens possam se reconhecer no processo de produção do saber.

Na virada para os anos 1990, os Racionais MC's ascenderam de maneira cataclísmica como um dos mais importantes acontecimentos da cultura brasileira, estruturados sob um alicerce de inquietação crítica, em que sua radicalidade e seu senso de justiça, ajudaram a desenvolver um espaço discursivo em que os cidadãos periféricos puderam apropriar-se de sua imagem construindo uma voz singular, com a ótica de conjecturar e dar testemunhos de convivência com a pobreza no Brasil, vistos muitas vezes como um grupo que promulgou um código de conduta ética e educacional, baseada no cotidiano real do indivíduo (OLIVEIRA, 2018).

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, em que se estabelecem concepções, interpretações e uma análise correlativa entre as músicas dos Racionais Mc's e leituras sobre a importância da música enquanto ferramenta didática para o ensino de Sociologia e as pedagogias emancipatórias e pós-abissais.

A compreensão e interpretação da realidade são pressupostos importantes para concepção do desenvolvimento de pedagogias educacionais. Além disso, a música pode ser um material didático capaz de conceber a narrativa de indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade tem

mais dificuldade no aprendizado e enfrentam mais obstáculos no ensino. No caso da utilização das músicas do grupo musical em análise, transfigura-se em uma ferramenta facilitadora para a exposição do tema da desigualdade e da injustiça social:

Crianças vão nascendo/ Em condições bem precárias/ se desenvolvendo sem a paz necessária/ São filhos de pais sofridos/ E por esse mesmo motivo/ Nível de informação é um tanto reduzido.
(Racistas Otários, 1990).

O trecho acima foi retirado da música “Racistas Otários” do primeiro álbum de Racionais, “Holocausto Urbano” de 1990, os versos expõem a realidade de muitos brasileiros advindos de um contexto social estrutural da invisibilidade, criminalização da pobreza, racismo e colonialismo.

Nas músicas do grupo, as letras carregam em sua estrutura a importância de uma narrativa pedagógica emancipatória, que tem como princípio a libertação dos oprimidos frente aos opressores, a partir da consolidação das relações sociais, questionamentos sobre o ser social, que transforma um ser passivo e dominado em um indivíduo crítico-reflexivo, em busca de uma crítica que transforma sua realidade e a realidade da comunidade onde ele está inserido. No âmbito da educação, tal perspectiva contextual pode ser relacionada com as teorias Freireanas, o autor descreve situação semelhante em seu livro *Pedagogia do oprimido*, quando aborda a libertação social do sujeito oprimido.

De modo conclusivo, percebe-se a necessidade de descentralização do pensamento, a fim de desenvolver outros modos de pensar, levando em consideração todas as realidades existentes no mundo pós-abissal, pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens educativas, a partir da experiência emancipatória, em que a música torna-se um instrumento pedagógico eficiente para envolver cada discente e fornecer um caminho para conexões, compreensões profundas e interpessoais.

Uma vez que a expressão artística mostra-se como uma metodologia integradora para a juventude, podendo ser utilizada no ensino básico como forma de introdução a temáticas transversais, bem como no ensino superior como texto discursivo.

Este trabalho pretende ampliar o escopo de leituras das músicas dos Racionais e apresentar com maior acurácia as temáticas mais recorrentes, quando desenvolvido na forma de comunicação oral e artigo científico.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. **Usos de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MANO BROW. **Racistas Otários**. São paulo: Zimbabwe, 1990, LP (5:46).

MANO BROW. **Um Homem na Estrada**. São paulo: Zimbabwe Records, 1993, LP (8:41)

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus (orgs.). **Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino de Sociologia**. Londrina: Engenho das Letras, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In Silva, L. H. da et al. Porto Alegre: Editora Sulina s/d (Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pedagogias Pós-Abissais**. In: O Fim do Império Cognitivo. Coimbra, Almedina, 2018.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Entre As Linhas Abissais Do Pensamento e da Formação: Pensando Práticas de Educar em Direitos Humanos que atravesse o Muro das Violências e das Exclusões**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação: UFPI, Teresina, v. 36, p. 104-122, jul. 2017

FRATURAS NA ESCOLARIZAÇÃO: regras de compassamento e sequenciamento no ensino de Sociologia

Edijerfeson Feitosa Santos
Universidade Federal de Sergipe

Ivan Fontes Barbosa
Universidade Federal de Sergipe

A presente comunicação apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida em uma Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no período 2020-2021, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e que teve como recorte a investigação das regras de compassamento/sequenciamento presentes no ensino de Sociologia nas escolas públicas brasileiras, com vistas a identificar como as relações de respeito/autoridade operadas na transmissão e na recepção dos conteúdos impacta e/ou colabora para a manutenção de certas lacunas na aprendizagem desse componente.

A tarefa deste trabalho consistiu na análise de uma das regras do dispositivo pedagógico – hierárquicas, compassamento e avaliação – no sentido de testar a validade das premissas de Basil Bernstein para entendermos os êxitos e as fragilidades operados no ensino das Ciências Sociais na escola pública sergipana. Enquanto transportadora de cultura e de suas relações de poder, as práticas pedagógicas operadas sob os auspícios do dispositivo pedagógico delimitam: (I) formas de conduta que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos do comportamento (hierárquicas); (II) etapas e velocidade esperada de aquisição do conhecimento oferecido em um dado espaço de tempo; (III) os critérios e juízos que se espera que o adquirente assuma e aplique às suas práticas e as dos outros (avaliação) (BERNSTEIN, 1996).

Em função dos limites impostos pela pandemia de Covid-19, a metodologia utilizada se centrou na pesquisa bibliográfica e documental através de domínios eletrônicos, repositórios e plataformas, e na aplicação de formulário eletrônico (Google Forms) para os corpos discente e docente do ensino médio, que estão lotados no estado de Sergipe. Esses questionários, viabilizados aos agentes dos grupos focais, buscaram apreender informações inerentes e específicas ao papel funcional de ambos no cenário do ensino de Sociologia e suas relações e dinâmicas estruturais

presentes na sala de aula. Investigamos, também, os registros encontrados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc) do Governo de Sergipe, formalizados nesse formato devido à pandemia de Covid-19, por conta de medidas sanitárias e de biossegurança (como distanciamento social) para evitar o seu contágio, não possibilitando nesse período o registro físico em diários e arquivamento presencial. Os roteiros de entrevista, através da modalidade formulário eletrônico, foram aplicados separadamente para os professores e para os alunos, sem distinção de instituição ou instância de ensino. Em questão de alcance quantitativo, o formulário direcionado aos professores não foi satisfatório, evidentemente. Em termos estatísticos, apenas 05 profissionais (03 na instância pública, 01 na particular e 01 em ambas) colaboraram no registro das respostas dos questionamentos que lhes foram feitos. Em relação aos alunos, foram 24 participantes; todos da instância pública.

A respeito do planejamento e a distribuição de conteúdo da disciplina de Sociologia, os professores apresentam informações divergentes, correspondendo, muitas vezes, com a dinâmica da instituição de ensino em que lecionam. Nas explicações dadas, encontramos a justificativa do compassamento/sequenciamento disciplinar na BNCC, nos sistemas e materiais de ensino adotados pela política da escola (de modo mais evidente, na instância particular), chegando a ser parcial ou até mesmo totalmente dependente destes, a sequência didática. O planejamento também acontece em face das três séries que compõem o ensino médio e, muitas vezes, não contempla inicialmente, em algumas instituições, a contribuição do professor. Julgando-se as inconstâncias e devidas condições conjunturais, o professor busca fazer adaptações e intervenções que ele acredita serem válidas e de maior relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Para a construção do planejamento, os professores afirmaram enfatizarem opções com maior flexibilidade na execução do planejamento com projetos e conteúdos voltados à realidade social, às ocorrências do cotidiano, da região escolar e, inclusive, dos próprios estudantes. Os temas abordados contemplam diversos cunhos de discussões e reflexões, como política, raça, igualdade, violência em todas as suas instâncias, direitos e garantias fundamentais, respeito, educação ambiental e inclusiva, entre outros. Outra questão levada em consideração, e de certa forma a

que concede uma maior notoriedade e importância à disciplina, é o Enem; abordando pragmaticamente temáticas voltadas para a redação exigida no referido exame. Uma outra fase de planejamento é levar em consideração uma continuidade disciplinar de abordagem, tendo em vista as três séries integrantes do nível médio.

Ao tratar de quais atividades são incorporadas no planejamento, os docentes colaboradores elencam projetos de pesquisa, estruturação de artigos, embates discursivos, seminários, atividades propriamente ditas, atividades em conjunto com outras áreas do conhecimento, rodas de debate com convidados, elaboração de pesquisas, pesquisas de campo (quando tem algum projeto), aulas dialógicas com filmes; leituras; trabalhos de pesquisa. A aplicação de tais atividades dependem também da dinâmica de cada turma ou o que vier a influenciar o processo. Já em relação às atividades que costumam ser feitas, são alegadas nas respostas estudo dirigido, pesquisa *in loco*, construção em espaço virtual, cartazes, apresentações, seminários, produção e exibição de vídeos, atividades interdisciplinares, rodas de diálogos, pesquisas e levantamentos de dados, produções dissertativo-argumentativas, leituras, fichamentos, produções textuais, debates temáticos com a mediação de outros materiais, como músicas e filmes.

Sobre as principais dificuldades e os maiores desafios no planejamento e na distribuição da disciplina de Sociologia, os profissionais apresentam questões relacionadas à disposição à leitura, à deficiência no processo de leitura e à interpretação de texto, bem como leitura de imagens, vídeos e afins; falta de materiais (a exemplo de um dos docentes que leciona em escola rural, que elege esse ponto como um dos maiores problemas na unidade), o tempo e a cobrança para centralizar no planejamento do sistema adotado (um outro docente afirma que são 50 minutos por semana e que, na prática, isso vira 35-40 minutos). Com isso, ele entende que os professores são forçados institucionalmente a centrarem nas questões e nos conteúdos mais cobrados no Enem, por conta da curta carga horária da disciplina.

A respeito se conseguem cumprir todo o programa direcionado para o ano escolar, apesar dos desafios e das dificuldades iminentes, eles apresentam respostas bem divididas. Um deles afirma diretamente que não. Os demais apresentam que sim, mas apontam ressalvas para isso. Eles atestam que, se optar pela qualidade, é praticamente impossível, mesmo com todo esforço, pois sempre ficará algo sem ser

abordado em sala de aula; dependendo também da série e da dinâmica da turma. Um dos professores argumenta que, no início da sua trajetória, ele não conseguia, mas com o passar dos anos e da experiência adquirida conseguiu alcançar o mais próximo do desejado; o que o fez entender – segundo suas próprias palavras – que “o planejamento é um norteamo e não uma ‘camisa de força’”.

Sobre se seguem à risca o programa da disciplina da forma que orientam os órgãos e setores competentes, a resposta é quase unânime negativamente. Os docentes atestam, inclusive, o protagonismo da autonomia do profissional nesse processo e a necessidade de articulação da fundamentação do programa de conteúdo em conceitos, teorias e temas e os ditames dos órgãos e setores referidos, tendo em vista a adaptabilidade do ensino. Quanto ao cumprimento da carga horária, a maioria dos professores – quase unânime também – respondem positivamente, com objeção apenas de um deles que relata não conseguir. Relatam também priorizar mais assuntos e questões de revisões para o Enem, usando do diálogo com a disciplina de Redação, para assim, darem maior substância sociológica aos temas abordados para a escrita das redações, tendo também disponibilizado horário extra para os alunos tirarem dúvidas. Ocorre também um vínculo das atividades planejadas dentro da disciplina para com outros trabalhos mais amplos que envolvem toda a escola, como projetos de gincanas culturais, seminários, entre outros.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. In: BERNSTEIN, Basil. **Classes, Códigos e Controle**. Ed.4, Petrópolis. Editora Vozes. 1996.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos. **Mediações**, v.23, n.2. Mai/Agos, 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8bVSPZ3Y6fdDJNtrnHnBjXL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DE OLIVEIRA, A. P. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, 10(119), 115-121. Abr, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11758>.

Acesso em: 10 dez. 2020.

EUGENIO, Benedito. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no estado da Bahia. **Educação**, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/21950>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE. **Nossas escolas**. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2020. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Ministério da Educação, 2021. A base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. vol.11, n.22, p 31-54. mai/agos, 2010.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Dossiê: Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB2015**. Unissinos. v. 51 n. 3. set/dez, 2015. Disponível em: http://revistas.unissinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02. Acesso em: 15 nov. 2020.

PEREIRA, Luiza Helena. Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação. **Dossiê: Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB2015**. Unissinos. v. 51 n. 3. set/dez, 2015. Disponível em: http://revistas.unissinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.01. Acesso em: 15 nov. 2020.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio?. **Dossiê: Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB2015**. Unissinos. v. 51 n. 3. set/dez, 2015. Disponível em: http://revistas.unissinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.03. Acesso em: 15 nov.2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

JUVENTUDE E PROTAGONISMO SOCIAL: aplicação de oficinas formativas para integrantes de um Grêmio Estudantil

Jammerson Gomes Soares
Universidade Federal de Campina Grande

Maria de Assunção Lima de Paulo
Universidade Federal de Campina Grande

Falar sobre protagonismo juvenil, mediante o entendimento de que ele é um exercício de participação política e inserção na vida democrática, é um tema de grande relevância não somente no ensino de Sociologia, mas em toda discussão das Ciências Humanas. Na BNCC (2018), o termo protagonismo está intrinsecamente ligado à necessidade do fomento de uma educação que se proponha a contribuir para a autonomia pessoal, intelectual, profissional e política dos jovens. Nas novas diretrizes curriculares do estado da Paraíba, foi implementada a partir do ano de 2022, a disciplina de “Protagonismo Juvenil”, que tem como objetivo ser um apoio aos jovens na passagem da “heteronomia da infância e adolescência, até a autonomia da vida adulta, atuando em nossas ações estudantis, fortalecendo os processos de desenvolvimento do protagonismo autêntico” (PARAÍBA, 2022, p. 4). Essa disciplina deve ser ministrada a partir de um material que foi elaborado pela Secretaria de Educação da Paraíba, tendo como uma das tarefas a criação de um grêmio estudantil na escola. Preocupados com a forma como esse conceito de protagonismo vem sendo apropriado pelo modelo de escolas cidadãs no Estado paraibano, que em seu discurso fala de um jovem competente e autônomo que busca o seu projeto de vida em que a noção de coletividade é muitas vezes deixada de lado, nos propomos a contribuir para a discussão e a organização do grêmio estudantil.

Uma das formas dos jovens estudantes participarem ativamente do cotidiano escolar e amadurecerem enquanto cidadãos com consciência política é por meio do grêmio estudantil, que é a organização que representa os interesses dos discentes na escola.

O grêmio “permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade” (CARA, p. 5). O grêmio estudantil também possibilita aos estudantes o

desenvolvimento do senso crítico, capacita-os a serem criativos e forma indivíduos participativos. Também os incita a ter responsabilidade política e lutar ativamente por seus direitos, desenvolver capacidade de negociação, entender de participação política e da organização social da escola, da educação e da sociedade, assim como exercer seu poder através da ação política.

Os jovens são levados a pensar e agir não somente no contexto da sala de aula, mas em relação a todo o espaço escolar e para além dessa realidade, podendo trazer benefícios para a comunidade em que a escola está inserida. Diante do aqui exposto, fica evidente a necessidade de se trabalhar, de maneira mais exaustiva junto aos estudantes que integram o grêmio estudantil, oficinas formativas que possibilitem uma atuação protagonista mais efetiva, relacionada às ações políticas e à participação democrática no cotidiano escolar. Mesmo considerando que o protagonismo é ação que deve partir da organização do próprio grupo, consideramos que a formação política, a partir das demandas oriundas desses estudantes, é um importante meio para fortalecer essa participação.

Como objetivo geral, esta pesquisa, que está em produção como um projeto de intervenção para a conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio), tem como finalidade aplicar oficinas formativas a partir da realidade escolar. A intervenção acontecerá na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Daura Santiago Rangel, localizada em João Pessoa - PB, para os integrantes do grêmio estudantil, como uma ferramenta para um protagonismo crítico entre os estudantes. As oficinas formativas contribuirão para fazer com que os estudantes se conectem com a sua realidade.

A metodologia das oficinas será através de debates e de uma relação dialógica entre os jovens, tendo como referência a obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), a partir dos temas que foram por eles propostos por meio de um questionário aplicado e em uma roda de diálogo. Os temas levantados e mais citados pelos estudantes que compõem o Grêmio Estudantil e que serão trabalhados junto a eles por meio das oficinas, foram “cidadania e direitos dos estudantes secundaristas”; “saúde física e mental dos jovens”; “como solucionar os problemas da comunidade em que a escola está inserida”.

Na primeira oficina, o diálogo com os estudantes será em torno de compreender a quais instâncias procurar para resolução de problemáticas na escola, discutir a importância dos movimentos sociais estudantis como um instrumento de mobilizar os jovens para requererem seus direitos e desenvolverem ações por meio de ofícios e protestos coletivos, junto aos órgãos superiores responsáveis por viabilizar melhores condições físicas e acadêmicas da escola.

Buscando focar na interdisciplinaridade procuramos articular com as linguagens, para, junto com o professor de Língua Portuguesa, elaborar em conjunto com os estudantes textos oficiais para a comunicação com instâncias burocráticas. A segunda oficina compreenderá em uma discussão acerca dos principais fatores que tem afetado a saúde física e mental dos estudantes, como espírito de competitividade, individualidade, autocobrança excessiva, autoajuda desprovida de senso de coletividade, meritocracia, entre outras questões, temas que estão diretamente relacionados a políticas neoliberais que adentraram o cenário educacional brasileiro, discussão esta que debatemos a partir de autores como Laval (2004) e Spring (2018). Na terceira oficina, buscaremos debater e dialogar sobre as soluções para demandas da comunidade da qual a escola faz parte, discutindo a relação entre escola e comunidade, e como enfrentar os mais variados problemas sociais.

Buscaremos abordar a relação escola/comunidade, ampliando o conceito de participação e do papel das escolas e, por conseguinte, dos grêmios estudantis. Sendo essas oficinas aplicadas de acordo com os interesses dos estudantes, podemos afirmar que eles irão dinamizar seu mundo, dominar e humanizar a realidade, como declara Paulo Freire (1967), sentindo-se participantes de seu cotidiano enquanto sujeitos históricos e autênticos protagonistas sociais.

Freire (1967) também afirma a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Um protagonismo passivo ou manipulado é o que deve ser combatido, os estudantes precisam se apropriar de todos os recursos necessários para se apresentarem em seus contextos de vida, como indivíduos críticos e politicamente participativos.

Passando os estudantes do grêmio estudantil por esse processo de formação, eles terão a capacidade de mobilizar os demais estudantes da escola para empreenderem ações que possibilitem o bem comum dos partícipes da comunidade escolar em questão, contribuindo assim para a construção cidadã de jovens protagonistas que pensam na coletividade e forjam os seus projetos de vida de maneira empática e solidária. Vale ressaltar a contribuição importantíssima da disciplina e do professor de Sociologia na discussão dessas temáticas, sendo as Ciências Sociais um campo do saber que tem por finalidade ampliar a percepção crítica dos sujeitos acerca da realidade e promover uma conscientização política mais madura para aqueles que se debruçam em seu arcabouço teórico.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARA, Daniel. **Caderno Grêmio em Forma**. São Paulo: Instituto Sou da Paz.
- CARLOS, A. G. **Grêmio estudantil e participação do estudante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CURY, Carlos A. Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 03, set-dez/2007.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13, nº 25, p. (9-22), Dezembro, 2004.
- GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Revista Última Década**. CIDPA VALPARAISO, nº 33, p. (11-26), dezembro, 2010.

KLEIN, Bianca Larissa. **Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa**. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da. **Sequências Didáticas do Componente Curricular Protagonismo Juvenil**. João Pessoa, PB: Comissão Executiva de Educação Integral, 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Regina Magalhães de. O conceito de protagonismo juvenil. *In*: ESPINDULA, Brenda. (Org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Pulo, SP: IAC; CEMJ, 2009.

SPOSITO, M P. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura** [S.l: s.n.], 1996.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: um conceito em revisão**. *In*: ESPINDULA, Brenda. (Org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Pulo, SP: IAC; CEMJ, 2009.

JUVENTUDE(S) EM DEBATE: o estatuto da juventude entre teoria prática em uma experiência de extensão

Jussara Natália M. Belens de Melo
Universidade Estadual da Paraíba

Kiuwre Freitas Silva
Universidade Estadual da Paraíba

Samara Beatris da Costa Silva
Universidade Estadual da Paraíba

O presente texto apresenta um recorte das ações extensionistas do projeto de extensão “Juventudes em Debate”, realizadas no ano de 2022, abordando as experiências de uma das oficinas pedagógicas “Sociologizando o Estatuto da Juventude” realizada em uma escola pública na cidade de Campina Grande - PB, considerando jovens “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). O Estatuto da Juventude (2013) apresenta os direitos e os deveres das juventudes, sendo um documento importante para possibilitar o exercício da cidadania juvenil. Compreendemos que as juventudes não são um todo homogêneo, tendo em vista que “hoje já é lugar comum falar em ‘juventudes’, no plural” (NOVAES, 2007), pois a categoria juventude de forma plural amplia e complexifica o debate das juventudes como percurso, atentando para as múltiplas formas de se viver a juventude e sua construção subjetiva, sobretudo nas múltiplas experiências juvenis.

Para a realização desse relato de experiência, usamos como instrumento metodológico a pesquisa participante por entender a sua contribuição na formação do conhecimento científico e a participação ativa dos autores dessa narrativa na realização da ação extensionista realizada com jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB; “inserindo o pesquisador no universo de sociabilidade específico que enxergue a constituição subjetiva dos sujeitos da pesquisa”. (FAERMANN, 2014). Fizemos uso também da resposta a uma das perguntas feitas à professora de Sociologia.

O objetivo da oficina foi refletir sobre a Lei nº 12.852/2013, abordando sobre “Os Direitos e Garantias Fundamentais”, especificamente o capítulo II “Dos Direitos Sociais” das Juventudes (2013); apresentando através de *slides* em PowerPoint leis e artigos que por meio de perguntas levantadas pelos monitores as discussões foram

fluindo. Desse modo, o que observou-se na prática extensionista foi que o Estatuto da Juventude é um instrumento jurídico desconhecido pelos sujeitos sociais daquela realidade escolar.

Contudo, a parceria entre universidade e escola, mediante a participação da professora de Sociologia da educação básica como colaboradora do projeto de extensão “Juventudes em Debate” (2022), tomando conhecimento do Estatuto da Juventude ao participar do planejamento da oficina pedagógica, trabalhou o documento na aula de Sociologia, participando também da oficina pedagógica realizada pelos monitores e a coordenadora do projeto. Indagada sobre a importância do estatuto da juventude para a formação cidadã das juventudes na contemporaneidade, a professora de Sociologia afirma que: “O conhecimento do estatuto da juventude é imprescindível para uma formação crítica-cidadã, pois este traz em seu bojo os direitos que os jovens têm, para que possam ser exercidos e reivindicados para a garantia da inserção destes na vida política e social” (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA, 2022). Desse modo, o projeto de extensão “Juventudes em Debate” possibilitou a aproximação entre escola e universidade, apresentando o Estatuto da Juventude para os monitores da extensão, para a professora de Sociologia e para os alunos da educação básica, como instrumento formativo para o exercício da cidadania juvenil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014.

GREGORI, Juciane. de; VERONESE, Claudia. **Juventudes, violências e interseccionalidades no brasil: reflexões a partir do estatuto da juventude**. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 71–82, 2018. DOI: 10.17564/2316-3801.2018v7n1p71-82. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/4441>. Acesso em: 23 out. 2022.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Sociologia Especial: ciência e vida**, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007.

JUVENTUDES E CÍRCULOS DE DIÁLOGO NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Cláudia Naiza da Costa Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

Nossa proposta de intervenção pedagógica se dá por acreditar em uma educação transformadora, que visa à formação da juventude, não apenas através da transmissão de conhecimentos, mas também com a promoção e o fomento de valores que podem fortalecer a relação mútua entre indivíduo e sociedade. Partindo da compreensão de que a educação deve favorecer a comunicação e a sociabilidade entre as pessoas, de forma cognitiva e subjetiva, e que a Sociologia tem como finalidade despertar o sentido crítico dos jovens perante os desafios que se apresentam em seu cotidiano, buscaremos apontar uma proposta de ensino da Sociologia, tendo como foco, uma educação para a vida a partir dos conteúdos curriculares dessa disciplina, apresentando como recurso pedagógico as práticas de Círculos de Diálogos, possibilitando aos alunos a experiência de discutir temas relevantes do próprio conteúdo do ensino da Sociologia, indo ao encontro de uma educação transformadora, que fortaleça a consciência e o protagonismo dos jovens.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, “a Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade”. (UNESCO, 2010). Uma educação que preza pela cultura de paz, promove o respeito e a diversidade cultural; assim sendo, Pelizzoli conceitua que os Círculos de Diálogos são ferramentas da Cultura de Paz, que por meio de práticas dialógicas, intersubjetivas, e de mediação; esses círculos possibilitam a capacidade reflexiva, a inclusão, a alteridade e a empatia. (PELIZZOLI, 2014).

Esse projeto de intervenção é de caráter social, que trata da importância dos Círculos de Diálogos como recurso didático importante para aprofundar os temas trabalhados na disciplina de Sociologia; nosso método será a pesquisa-ação, tendo em vista a proposta de intervir e agir através da proposta dos círculos. Realizaremos o projeto de intervenção na Escola Cidadã Integral Francisca Ascensão Cunha, situada no município de João Pessoa - PB, com alunos do curso de Sociologia, do terceiro ano do ensino médio, abordando o tema cultura de paz e comunicação não

violenta. Como quadro teórico-metodológico apresentamos autores como Paulo Freire, Jürgen Habermas, Axel Honneth, Florestan Fernandes e Anthony Giddens, essenciais para a nossa compreensão sobre diálogo, reflexividade e entendimento mútuo. Sendo um conceito central da Teoria da Estruturação, formulada por Anthony Giddens, começamos a descrição do referencial teórico discorrendo em torno do conceito de Reflexividade.

Este projeto de intervenção busca respostas para as seguintes inquietações: será que os temas tratados em sala de aula e nos livros de ensino da Sociologia podem ser abordados de forma dialógica e participativa por meio dos Círculos de Diálogos? Será possível termos uma escola transformadora, que dá a voz aos jovens de falar sobre a realidade em que vivem suas necessidades a respeito do vasto conteúdo abordado dentro do ensino da Sociologia?

Nosso desafio é compreender o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com a disciplina de Sociologia, inserindo os círculos de diálogos como recurso didático, por meio da comunicação empática e intersubjetiva, sendo ela, uma linguagem capaz de conectar atores de um discurso, em um espaço de experiências e vivências compartilhadas. Percebe-se que a importância do ensino da Sociologia, como disciplina reflexiva, envolve o pensamento ativo dos alunos, possibilita a inserção dos Círculos de Diálogos integrando os conteúdos apontados nos livros do ensino da Sociologia, do mesmo modo, inserindo uma proposta de educação transformadora, dialógica e de cultura de paz.

Consideramos que os Círculos de Diálogos representam uma proposta pedagógica que promove inclusão e favorece a discussão dos temas de Sociologia, assim como possibilita, através dos diálogos, a reflexividade, o agir comunicativo e o despertar dos jovens sobre a sua condição juvenil. Acreditamos que trabalhar com os Círculos de Diálogos é, não apenas, utilizar um recurso didático, mas também um método capaz de aprofundar os temas trabalhados nas aulas de Sociologia, possibilitando a conexão com o projeto de vida dos alunos, a empatia, a luta por reconhecimento e o protagonismo juvenil.

Referências Bibliográficas

- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 1105- 1128, out. 2007. <http://www.cedes.unicamp.br> em 14/05/2015.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./dez., 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Em: 22/01/2018v.
- ELIAS, Norbert, **Introdução à sociologia**. Reimp. Biblioteca Nacional de Portugal, 2008.
- ERAS, Lígia Wilhelms. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias**. Curitiba, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan. (orgs). **Teoria Social Hoje**. São Paulo, Editora Unesp, 609 p., 1999.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 3ª ed., 458 p., 2009.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, UNESP, 177 p., 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva as sociologias interpretativas**. Gradiva: Lisboa, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2008.
- GONDIM, Linda M. P; LIMA, Jacob Carlos Lima. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. Edufscar: São Carlos, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**. Edições Loyola. São Paulo, 2004.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, 2003.

IZQUIERDO, Jesus. A pesquisa como uma forma de representação do social. (Material de estudo para sala de aula. Sem data de publicação).

PELIZZOLI, Marcelo. *Círculos de Diálogo: Base Restaurativa para a Justiça e os Direitos Humanos. In: SILVA, Eduardo F; GEDIEL, José A. P; TRAUCZYNSKI, Silvia C. (Orgs.). Direitos humanos e políticas públicas.* Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça Restaurativa e de construção de paz.** Rio Grande do Sul, 2011.

RABBANI, Martha J. *Educação e Paz: Resgatando nossas competências para fazer a paz. In: FERREIRA, Marcos Alan S. V; MASCHIETTO, Roberta Holanda; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla. (Orgs.). Estudos para a paz: conceitos e debates.* Ed. UFS: Sergipe, 2019.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação Não-Violenta.** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo, 2006.

UNESCO. **Cultura de paz:** da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília/São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

JUVENTUDES E IDENTIDADES: qual é o sentido da escola pública?

Beatriz da Costa Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba

Geovânia da Silva Toscano
Universidade Federal da Paraíba

João Pedro Sousa Pereira
Universidade Federal da Paraíba

Jammerson Gomes Soares
Universidade Federal da Paraíba

Maria Eduarda Araujo Pereira
Universidade Federal da Paraíba

Trata-se de um projeto de extensão denominado: Juventude, Escola e Universidade: passarela cidadã, que em sua quarta edição do PROBEX/UFPB, retomou as suas atividades em agosto de 2022, envolvendo o público jovem do ensino médio, estudantes universitários e professores. A parceria universidade e escola envolve as seguintes instituições: ECIT Daura Santiago Rangel e ECIT Papa Paulo VI, localizadas na cidade de João Pessoa - PB.

Neste projeto objetivamos promover a ampliação dos conhecimentos dos jovens escolares, levantando seus interesses temáticos para organizar e promover oficinas no intuito de explanar saberes referentes à assimilação de suas identidades, a compreensão da universidade como um bem público e a conscientização de seus direitos como cidadãos.

Como referencial teórico nos ancoramos na leitura do Edgar Morin (2000) no tocante às suas reflexões acerca de um novo paradigma educacional, mais condizente com as particularidades do século XXI, para dialogar com os jovens em torno das funções, sentido da escola e da educação em suas vidas. De agosto a outubro de 2022, realizamos as seguintes atividades: encontros formativos com a equipe, visita nas escolas parceiras para apresentar o projeto; iniciamos o planejamento da visita na UFPB e a realização da primeira oficina temática, que passaremos a relatar.

Compreendemos as juventudes como sujeitos de direitos, conforme o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852/2013 e por meio de teoria-prática, que abordam as temáticas juventude, escola, educação, cidadania e universidade, visamos atuar e buscamos contribuir com a diminuição da distância entre os jovens e a universidade, além de ampliar os horizontes juvenis acerca do seu próprio papel e lugar na sociedade.

Nesta comunicação trazemos relatos da oficina realizada no dia 06 de outubro de 2022, na ECIT Daura Santiago Rangel, em parceria com o professor do componente curricular do pós-médio e os jovens do 3º ano do ensino médio. Na oficina denominada “Juventudes e Identidades: qual é o sentido da escola?”, objetivamos conhecer os jovens e como eles se sentem no ambiente escolar, bem como procuramos identificar seus interesses pelas diversas áreas do conhecimento.

Ancorados na perspectiva de juventude como sujeito social de Juarez Dayrell (2003), fizemos os seguintes questionamentos aos 31 jovens presentes: “Quem somos?”, “O que é ser jovem?”, “O que faz você permanecer na escola?” e “Qual é a área de conhecimento que você se identifica?”. Como principal orientação teórica-metodológica para a oficina, tivemos o pensador Paulo Freire (2002), cujas ideias das práticas educacionais são voltadas para uma perspectiva dialógica, horizontal.

A ideia era estabelecer uma relação dialógica com os jovens, destituindo-os da condição de apenas alunos, além de ouvi-los como jovens e sujeitos, reconhecendo-os, desta forma, nas suas múltiplas particularidades e idiosincrasias. No primeiro momento da oficina, realizamos a apresentação do projeto e dos membros da equipe por meio de um *slide*. Em seguida, como uma maneira de intermediar a discussão e gerar engajamento por parte dos participantes, utilizamos, em seguida, a música de Charlie Brown Jr e Negra Li – “Não é sério”. A partir dela, os mediadores conduziram a discussão em torno de duas questões principais: “O que é ser jovem para você?” e “Qual sentido/importância da escola na sua vida?” levando em consideração a noção de “juventudes”, no plural.

Neste sentido, buscamos contrastar as imagens de juventude difundidas socialmente com as imagens de juventude dos próprios jovens. Por fim, abrimos espaço para falarem sobre suas opções e preferências profissionais. Como resultados identificamos perspectivas que sinalizam a escassez de aulas e recursos na escola, como: a ausência de professores na área técnica e no componente do Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC), para que eles tenham orientação para finalizar o ano letivo. Sobre o que é “ser jovem”, dizem querer serem escutados pelo sistema e denunciam: o “sistema” não abraça as suas necessidades. Os jovens participantes foram do sexo feminino e do sexo masculino; com idades de 16 a 19 anos; indicaram 31 cursos distintos e os mais citados foram: Direito, Medicina, Psicologia e Educação Física.

É notório que os estudantes se interessam bastante por esportes, até em suas escolhas profissionais isso refletiu. Voltando para as questões dos sentimentos dos alunos acerca de ser jovem, um estudante em particular expõe: “o jovem é imaturo só porque não paga contas”, e um outro enfatiza: “o jovem não tem tempo para aprender e amadurecer”. Ou seja, o jovem realmente não é levado a sério, assim como diz a música discutida.

Ademais, referente a como eles se sentem na escola e o que a instituição representa para eles, ficou notória a predominância da Pedagogia tradicional e que os alunos sentem os reflexos deste modelo de prática escolar sobre a vida deles. O principal intuito desse primeiro contato foi criar um espaço de diálogos e de trocas com os jovens do 3º ano do ensino médio, um local cuja aprendizagem seja simultânea e recíproca; foi também entender quem são esses jovens, não por uma perspectiva transicional, mas como sujeitos e agentes do agora. A partir desse primeiro contato, abriremos possibilidades para novas e variadas oficinas voltadas para os interesses e as demandas dos jovens. Procuramos ao longo do diálogo com os jovens demonstrar uma horizontalidade na nossa relação, quebrando a ideia de hierarquia em sala de aula, e, por conseguinte, promover uma identificação entre os jovens universitários e os jovens escolares.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852, 5 de agosto de 2013. Brasília, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p.40-52. Set -Dez 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JUVENTUDES INDÍGENAS: o protagonismo de jovens Juruna nos acampamentos Levante pela Terra e Terra Livre

Júlia Andrade Vivas
Universidade de Brasília

A juventude no Brasil é formada por pessoas de 15 a 30 anos de idade e, geralmente, é subdividida em faixas etárias menores como 15 a 17 anos, 18 a 20, 21 a 25 e 26 a 30. Mas o que nos diz agrupar e compreender pessoas a partir de suas idades? Ruiz (2019) argumenta que ignorar as categorias que compõem a juventude, bem como deixar de explorar as relações sociais e práticas envolvidas no processo de crescer/envelhecer para dar ênfase a uma classificação etária é desconsiderar a existência de subjetividades e particularidades no processo de categorização da juventude para um grupo.

O problema de pesquisa se debruça sobre a importância e, simultaneamente, a ausência e/ou escassez de produção científica sobre juventudes, no geral e, principalmente, sobre as juventudes minoritárias, como os jovens indígenas. O objetivo geral da pesquisa é entender como a juventude indígena vem sendo colocada dentro das produções científicas do mundo e se o conceito de juventude é discutido de forma plural e específica para cada tema e jovens envolvidos. Além disso, também faz parte do objetivo geral a compreensão do conceito “juventude” para as Ciências Sociais, comparando este com as outras ciências e áreas do conhecimento.

Tem-se como primeiro objetivo específico realizar uma revisão bibliográfica sobre juventudes indígenas e lideranças jovens com vistas a compreender como se deram até os dias de hoje as produções acadêmicas sobre este tema específico, considerando a importância da construção de conhecimento científico sobre juventudes para visibilizar a contribuição destes no mundo social (ALVARADO, 2007). O segundo objetivo específico se dá através de uma etnografia, que também se constitui como contribuição teórica (PEIRANO, 2014), com a juventude e liderança jovem Juruna, que estiveram em Brasília - DF durante o acampamento “Levante pela Terra e Luta pela Vida”, realizados nos meses de junho e agosto de 2021, respectivamente. Busca-se compreender como este grupo específico se reconhece enquanto jovens indígenas e qual é o papel da juventude indígena para a sociedade.

Esta pesquisa caminha por três percursos metodológicos que se complementam. O primeiro deles é o levantamento e a revisão bibliográfica, que preenche o espaço teórico de suma importância para o trabalho. A teoria não está dissociada da prática, sendo assim, o segundo percurso teórico-metodológico é a pesquisa-ação. Nesta metodologia, a lógica formal e binária de construção de conhecimento se distancia, pois esta não dá conta da formação de conhecimentos adquiridos através da interação e da comunicação (THIOLLENT, 1947). Por último, as entrevistas narrativas serão utilizadas para direcionar o olhar para as subjetividades através de respostas em forma de relatos que evocam a história pessoal dos sujeitos entrevistados (VICTORIA, 2019).

O levantamento bibliográfico foi realizado nos sítios Periódicos Capes e Scielo através de um conjunto de palavras-chave sobre povos indígenas e juventude em português, espanhol e inglês. Os textos foram categorizados em título, língua, ano, palavras-chave, áreas de conhecimento e tema, este último construído a partir da leitura completa dos resumos e da análise do objetivo da pesquisa, e ao todo foram encontrados 134 textos. Quanto às áreas de conhecimento, 30% dos artigos são da saúde, 24% de estudos sociais e humanos, 21% de Antropologia, 12% da educação, 6% classificados em outros, 4% do Direito e, por fim, 3% de estudos da América Latina e do Caribe. Os textos de Antropologia foram classificados separadamente dos estudos sociais e humanos, pois tratam-se de artigos que fizeram uso da etnografia como metodologia de pesquisa, característica de relevante interesse para esta pesquisa.

Após a leitura dos resumos e a identificação dos objetivos dos textos foram criadas etiquetas sinalizadoras dos temas abordados em cada artigo. A partir das etiquetas temáticas foi possível observar um grande debate sobre o uso da tecnologia entre jovens indígenas, saúde, gravidez na juventude, uso de drogas (mais especificamente bebidas alcoólicas), jovens indígenas em contextos urbanos, imigrantes e cultura jovem, em ordem decrescente de aparição dos temas nos resultados.

Dentro de cultura jovem foi feita uma subdivisão para encontrar os textos que falavam especificamente do reconhecimento enquanto juventude, da construção da identidade juvenil entre indígenas, essa etiqueta foi chamada de “ser jovem”. Ao

todo, somente 16 textos tratavam especificamente sobre o conceito de juventude e a construção identitária de jovens indígenas, todos dentro das áreas de Antropologia e estudos sociais e humanos. Apesar dos textos das áreas de humanidades somados serem maioria, o que já era de se esperar, a temática sobre saúde dos jovens indígenas é a mais levantada dentro dos resultados da busca bibliográfica.

É de suma importância a produção acadêmica sobre juventudes indígenas em seus aspectos culturais e identitários, que se mostrou escassa na busca bibliográfica, pois esta geração possui especificidades relevantes como a vida em transição entre a cidade para estudar, e a aldeia, que é muito valorizada por eles. Além disso, são jovens que, devido à invasão de suas terras no passado, foram privados de viver plenamente a cultura de seu povo, afastando-os da língua e dos costumes originários. Sem direito à cultura não se exerce plenamente, por exemplo, o direito à saúde.

Referências Bibliográficas

ALVARADO, Sara Victoria. Construcción de conocimiento pertinente en las ciencias sociales: niñez, juventud y educación. **Hologramatica**, ano IV, n. 7, ago. 2007. Buenos Aires: UNLZ - Facultad de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D8396.dir/articuloSaraVictoriahologramatica07_v1pp233_249.pdf>

Acesso em: 6 de nov. de 2021.

BAINES, Stephen G. As chamadas “aldeia urbanas” ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígenas**, Brasília/DF, Ano I, n. 7, , nov./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em 16 de jun. 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2014_antropologia_nao_e_metodo.pdf>

Acesso em: 23 de out. de 2021.

INGOLD, Tim. Levar os outros a sério. *In*: INGOLD, Tim. **Antropologia para que serve?** Petrópolis: Editora Vozes. 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39 n°1.

RUIZ, Maya Lorena Pérez. Jóvenes indígenas en América Latina: reflexiones para su investigación desde la antropología. *In*: **Anuário Antropológico** [Online], v.44 n.2, 2019.

SOUZA, Maximiliano Lóiola Ponte de; DESLANDES, Suely Ferreira; GARNELO, Luíza. Histórias-míticas e construção da pessoa: ambiguidade dos corpos e juventude indígena em um contexto de transformações. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro 16(10):4001-4010, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/XCcj6RgHXCzXSQ4QXvYBv4x/?lang=pt>> Acesso em: 6 de nov. de 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1992.

URTEAGA CASTRO POZO, Maritza. Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. **Alteridades**, Ciudad de México , v. 21, n. 42, p. 13-32, dic. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

VICTORIA, María P. J. Entramados de pobreza, trabajo y enfermedad en el ciclo vital de mujeres. **Horizonte sanitario**. v.18 n.3, 2019.

WEBER, Max. 1973. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In FERNANDES, Florestan. (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo, Editora Nacional/Edusp, pp. 140-14

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM MOVIMENTO: juventudes educando(s)

Gabriel Lyra de Melo Franco
Universidade Federal de Minas Gerais

Julio Carlos de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

A docência em Ciências Sociais, assim como em qualquer área científica e do saber, tem suas especificidades de acordo com a territorialidade, contexto e intencionalidade. A discussão que pretendemos apresentar é a forma como a docência em Ciências Sociais tem um recorte específico nos cursinhos populares, sobretudo enquanto um movimento social de educação construído, em maior parte, por uma pluralidade de juventudes.

Nossa atuação acontece dentro do “Emancipa Floresta”, uma unidade de cursinho popular em Belo Horizonte da Rede Emancipa, que se configura como um movimento social de educação popular com atuação em todas as regiões do Brasil há mais de 10 anos. O cursinho está ativo há mais de 2 anos, e em 2022 ele foi composto por 3 coordenadores, 18 professores, e no início do ano, obtivemos um total de 72 inscrições de alunos. As aulas na nossa unidade, que acontecem aos sábados, compõem um quadro de oito horários por semana. A disciplina de Sociologia, especificamente, tem duas aulas por mês, quinzenalmente. Nós, educadores de Ciências Sociais, nos esforçamos para nos reunir ao menos uma vez por semana, e fazermos avaliações e planejamentos constantes da nossa prática, agindo, refletindo e agindo, pois defendemos que “educar exige rigorosidade metodológica” (FREIRE, 1996).

Em que chão pisamos

O campo da docência não se constitui enquanto um elemento avulso que possa ser pensado sem contexto ou territorialidade. Ser ou se tornar docente é constantemente se formar, deformar e reformar, e isso não acontece só nos delimitados 50 minutos na sala de aula. Pelo contrário, acontece também no dia a

dia, a partir da forma como nos educamos e somos educados, mediatizados pelo mundo e pelos diversos chãos que pisamos (FREIRE, 1979).

Hoje nossos pés se encontram no campo da educação e das juventudes, a partir das nossas vivências enquanto bolsistas do Observatório da Juventude, que é um Programa de Extensão, Ensino e Pesquisa da UFMG. Esse espaço nos permitiu problematizar a concepção de que jovens são adultos em formação, como um “vir a ser”, pois consideramos que o jovem se constitui enquanto sujeito sociocultural, “capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações” (DAYRELL, 2003) dentro da pluralidade das formas de ser jovem. E é por meio dessa fundamentação teórica que potencializamos nossa jovem docência em uma dupla condição: a de sermos docentes em início da carreira e jovens docentes (ALVES, 2007).

Pontuar os espaços que ocupamos e pelos quais somos atravessados tem o simples objetivo de reconhecer a relevância que é transitarmos e nos formarmos enquanto educadores em um chão que não é estático nem singular, mas dinâmico e plural. Sendo assim, nosso trabalho com as aulas de Ciências Sociais se propõe enquanto um processo de experimentação de si mesmo (CHARLOT, 2000), na defesa de que vamos nos formando e sendo formados como seres humanos em um movimento contínuo, reiterando também, dessa forma, o inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996). Nossa atuação se dá em movimento, andando pelos espaços, e caminhando com o alunado durante nosso tempo no cursinho.

Atuação em movimento

A docência em Ciências Sociais em “movimento”, com o recorte dos cursinhos pré-universitários, se associa a duas dimensões que se articulam continuamente: 1) a de sermos docentes em um “movimento social” de educação; 2) e a de reconhecermos, nos processos dinâmicos pelos quais passamos no cursinho, que é necessário uma movimentação constante, agindo, refletindo e agindo (FREIRE, 1996). Estarmos inseridos no espaço de educação dos cursinhos populares, e não na escolarização formal, traz potencialidades, mas também nos traz diversas limitações. São constantes as discussões que são feitas dentro do cursinho, pensando em formas de lidar com algumas dessas limitações, como evasão; irregularidade de presença; dificuldades de financiamento ou suporte financeiro para transporte e

alimentação etc. Essa delimitação, ainda que baseada na experiência de um cursinho popular, é a realidade de diversos outros, já que também são atravessados pelos mesmos problemas (ou similares), que são consequências do sistema produtor e reproduzidor de desigualdades sociais, que é o capitalismo.

Um exemplo das limitações enfrentadas por cursinhos populares é a própria preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que de médio não tem nada – no qual é exigido uma carga teórica extremamente conteudista. Nesse contexto, a solução mais “fácil” – e geralmente adotada por cursos pré-vestibulares – é um modelo de aula que se baseia em transmitir conteúdos continuamente para o alunado, com o objetivo de apresentar o máximo de conteúdo possível, mesmo que de forma superficial ou dissociada da realidade dos jovens. Porém, como também fazemos o chão que pisamos e nos comprometemos com a educação popular, foi necessário reconhecer a intencionalidade dos nossos alunos, que é “passar no Enem”, para depois entendermos com qual intencionalidade seriam planejadas as aulas, com quais metodologias e grades curriculares. Foi dessa forma que reelaboramos o cronograma de aulas diversas vezes, planejando aulas que não necessariamente dependessem umas das outras, ensinando e discutindo técnicas para o “fazer do Enem”, mas também de que forma podemos sociologizar não só os conteúdos que fundamentam as questões, mas também o próprio exame.

Quando Soares do Bem (2006) diz que os movimentos sociais são e vêm se construindo cada vez mais enquanto alternativa e referência, é possível acrescentar que isso acontece porque são construídos por e com quem lida com a dinâmica social. Ou seja, as alternativas e decisões construídas pelos movimentos sociais não são, ou pelo menos não devem ser, individuais, mas sim coletivas, porque apresentam soluções coletivas para problemas coletivos. Por isso, apontamos a necessidade de uma emancipação da população, que seja fundamentada e construída dentro da educação popular, porque “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000).

Apontamentos

Para além de todas as problemáticas que desenvolvemos neste trabalho, evidenciamos aqui a potência que é nos lançarmos a elas. A docência, no Brasil, é

uma das categorias que têm maior capilarização social, logo, não há docência sem política. Ser movimento social é isso: estar em movimento. Sabemos que defender e construir uma educação que seja verdadeiramente popular não é seguir um modelo pronto e muito menos cristalizado, mas sim lidar dialeticamente com as contradições sistêmicas e cotidianas que nos atravessam na sociedade em que vivemos. Nosso objetivo não é apresentar soluções para o que levantamos, mas coletivizar e registrar algumas das brechas e dos atalhos que encontramos nos caminhos que percorremos na nossa trajetória docente.

Na sociedade capitalista em que vivemos, a noção de trabalho para muitos é vista apenas enquanto “emprego” dentro de uma lógica produtivista, salarial e lucrativa. Nessa perspectiva, nem sempre é possível estar em plenas condições de trabalho dentro do cursinho, o qual requer comprometimento, energia, disposição e vontade. Contudo, concordamos com Alves sobre “O trabalho, para os jovens, constitui seus vínculos sociais, suas identidades e subjetividades” (2017, p. 148). E, assim, entendemos, que a “Rede Emancipa” se coloca enquanto um movimento social de educação, que luta por uma educação popular emancipadora e anticapitalista, que promova a formação humana. Portanto, estar em um movimento de educação popular que aplica essa luta em sua essência, perpassando por toda a sua lógica de funcionamento e suas atividades, nos possibilita construir um vínculo com nosso trabalho, no qual nos sentimos representados, impulsionando nossos esforços e complementando a nossa atuação.

Por fim, também vale ressaltar que discutir sobre aulas de Ciências Sociais no âmbito da educação popular, territorializados e contextualizados, não deixa de atravessar a docência em um âmbito geral. O ponto comum entre as diversas docências feitas por cientistas sociais é, obviamente, nossa formação universitária, com toda sua diversidade de grades curriculares que compõem os conhecimentos considerados “básicos” para o ensino de Ciências Sociais. Portanto, é necessário que sejam compartilhadas as experiências de diferentes docências, com suas respectivas especificidades, para que o ensino de Ciências Sociais seja cada vez mais discutido, estudado e pesquisado, seja no âmbito escolar, seja nos espaços que não estão inseridos na educação formal, como nos cursinhos, e esse é o nosso objetivo central.

Referências Bibliográficas

CHARLOT, Bernard. O "Filho do Homem" Obrigado a Aprender Para Ser (Uma Perspectiva Antropológica). *In*: CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 4.

DAYRELL, Juarez T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

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

SOARES DO BEM, A. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.27, 2006.

FREIRE, Paulo. "Segunda carta. Do direito e do dever de mudar o mundo." *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Desafios Comuns, Enfrentamentos Singulares: Narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

O SENTIDO DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E A CULTURA JUVENIL: um estudo sobre a participação e a identidade política

Joana da Costa Macedo
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Beatriz Takeiti
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mônica Villaça Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo

Débora Irmão
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Recentemente, o mundo vem presenciando a ascensão de governos liberais e conservadores. O Brasil tem caminhado na mesma direção, aprovando algumas reformas no sistema educacional e na administração pública que reforçam essa perspectiva. Além disso, em termos de contexto histórico, novos movimentos sociais emergiram na última década, como os coletivos. Esse processo de mudança e de acontecimentos podem influenciar na maneira como as pessoas formam suas opiniões e como a interpretação dos acontecimentos contribui para forjar um tipo de comportamento dos cidadãos em torno das questões concernentes ao mundo político.

Em uma época em que as questões políticas são altamente divulgadas e publicizadas, torna-se premente investigar como os jovens estudantes constroem suas atitudes e identidades políticas, de modo a apreender qual o grau de adesão aos valores democráticos e ao conhecimento político que eles têm sobre o funcionamento das instituições políticas. O ensino de Ciências Sociais/Sociologia pode contribuir para as discussões e o aprimoramento sobre a formação política dos jovens.

Dentro de um contexto teórico mais geral, Jennings (2009) argumenta que algumas chaves interpretativas podem ser utilizadas para investigar a cultura política e o engajamento cívico entre os indivíduos. A autora menciona os aspectos curriculares no campo da educação cívica e como o currículo pode impactar na construção de um tipo de comportamento político. O segundo aspecto relevante concerne aos elementos extracurriculares, como a inserção dos

cidadãos em associações religiosas, esportivas, culturais, entre outras, ou engajados em trabalhos voluntários. Contudo, Jennings (2009) argumenta que as mudanças na ordem mundial exercem certa influência na construção de uma cultura política. Nesse sentido, um dos aspectos concernentes à compreensão do comportamento e da identidade política é analisá-los dentro de um contexto de mudança da ordem política.

Além disso, essa pesquisa intenciona incluir os jovens da educação básica entre o público-alvo a ser investigado, na tentativa de avançar no debate dentro do campo da ciência política sobre comportamento político e opinião pública na juventude e entender quais elementos, possivelmente, os compõem. Nos estudos de Annik Percheron (1974) sobre o universo político da criança, a autora comenta que os jovens, a partir de determinada idade, já são capazes de construir sua própria identidade política. Como no Brasil, o voto, por exemplo, pode ser exercido a partir dos 16 anos de idade, convém analisar como esses jovens ainda em idade escolar estão construindo sua identidade e seu comportamento político.

A pesquisa justifica-se pela relevância da formação de opinião política de milhares de estudantes que compõem a rede de educação básica do país e pela reflexão da importância do impacto dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos no contexto cultural de produção de atitudes políticas.

Dentro do contexto do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, particularmente no Brasil, a disciplina escolar Sociologia prevê o ensino do conteúdo da Ciência Política, e este está presente nos currículos da educação básica. Em 2000, o documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) incluiu explicitamente o conhecimento de de Ciência Política, juntamente com os conteúdos de Sociologia e de Antropologia.

A orientação do PCN+ (2000) refere-se à realização de um ensino de Ciência Política direcionado para a política como parte do cotidiano dos indivíduos, permitindo uma compreensão geral sobre as relações de poder, contribuindo para uma prática política que seja eticamente orientada e em acordo com valores e práticas de cidadania (BRASIL, 2000). Como efeito curricular, conteúdos relacionados ao tema da Ciência Política foram incluídos

nas Orientações Curriculares Nacionais (BODART; LOPES, 2017), refletindo sua presença nos Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em estudos mais recentes sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Bodart e Feijó (2020, p. 230) identificaram a presença dos conhecimentos da Ciência Política nos objetivos das competências propostas neste documento, e no qual afirma “a valorização dos valores humanos e de comportamentos democráticos, a partir de uma formação voltada ao exercício da cidadania”. Pode-se argumentar que essa orientação encoraja a reflexão do agir em coletividade alicerçada em valores democráticos de respeito mútuo e de tolerância. Nesse sentido, a Sociologia escolar, pelas competências da BNCC, torna-se uma via de construção de valores democráticos, incentivando, possivelmente, a importância do espírito de coletividade e de participação política (BODART; FEIJÓ, 2020).

Do ponto de vista prático, a educação política visa construir e promover valores democráticos e incorporar o dever cívico, questões que estariam relacionadas à construção de uma sociedade calcada em uma cultura democrática, justa e com o valor da igualdade (MACEDO; GONÇALVES, 2020). Do ponto de vista curricular, o ensinamento teórico desse conteúdo é abordado e difundido pelas escolas por meio dos materiais didáticos adotados. O processo prático de ensino, por seu turno, pode ser acompanhado por algumas metodologias pedagógicas que visam a uma intervenção experimental dos conteúdos curriculares (MACEDO; GONÇALVES, 2020).

No debate da educação política, uma metodologia reconhecidamente utilizada é o Parlamento Jovem (FEIJÓ, 2019; FUKS, 2016), no qual os estudantes vivenciam, na prática, o cotidiano de um processo de tomada de decisão dos parlamentos estaduais, bem como simulam autoria de projetos de lei encaminhados. Contudo, outras modalidades pedagógicas, algumas caracteristicamente configuradas como simulações práticas, podem ser aplicadas em sala de aula com a finalidade de abordar essas temáticas com os estudantes (MACEDO; GONÇALVES, 2020).

Adicionalmente, é importante reconhecer que o ensino de Ciências Sociais foi defendido, entre outras razões, mas sobretudo, pela proposta metodológica

de ser um ensino fundamentado no processo de “desnaturalização” e de “estranhamento” dos fenômenos sociais (MORAES, 2010), permitindo capacitar estudantes a construir seus pensamentos críticos para que possam, possivelmente, converter seus conhecimentos em ações políticas e sociais autônomas e transformadoras. Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o ensino de Ciências Sociais/Sociologia propõe a apreensão de conhecimento teórico associado a uma metodologia de ensino, que propicie o desenvolvimento de consciência crítica e visão analítica sobre os fenômenos sociais.

Dentro desse contexto, torna-se relevante investigar como os jovens estudantes percebem alguns temas de política, como a participação e a identificação política. Esta investigação centraliza esforços, especificamente, em estudar a cultura juvenil – os estudantes do ensino médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa foi realizada por meio de um *survey* e está inserida na pesquisa “JuventudeS urbanas periféricas, arte-cultura e ocupações: impactos de um projeto de extensão no conjunto de favelas do Complexo do Alemão”, uma investigação mais abrangente sobre o perfil da juventude periférica, as formas de participação social e política possíveis de serem realizadas pelos jovens, e os programas sociais para a juventude, baseados no território estudado.

Os dados ainda estão sendo sistematizados, no entanto, é possível apresentar alguns dados preliminares sobre a participação dos estudantes em grupos sociais/políticos e a identificação política, bem como suas percepções sobre o que precisa ser melhorado no bairro em que moram.

Tabela I: Participação em grupos sociais/políticos.

Grupos sociais/políticos que participa	% (N)
Grupo religioso	18,5% (29)
Esporte	25,5% (40)
Coletivos e/ou movimentos culturais	3,8% (6)
Movimentos partidários	0,6% (1)
Movimento estudantil	7,6% (12)
Associação de bairro	1,3% (2)
Conselho gestor	0,6% (1)
Nenhum	54,1% (85)

Fonte: Elaboração própria.

Tabela II: Identificação com movimentos sociais.

Tipos de movimentos sociais	% (N)
Movimento estudantil	38,9% (61)
Movimento feminista	25,5% (40)
Movimento negro	29,9% (47)
Movimento juvenil	21,7% (34)
Movimento LGBTQIA+	38,9% (61)
Nenhum	29,9% (47)

Fonte: Elaboração própria.

Tabela III: Melhorias necessárias no bairro

Tipo de melhorias	% (N)
Saúde	63,1% (99)
Educação	55,4% (87)
Transporte público	48,4% (76)
Segurança pública	61,1% (96)
Espaços de lazer	61,8% (97)
Moradia	47,8% (75)
Saneamento/higiene	47,1% (74)
Espaços culturais	49% (77)
Fofoqueiros	0,65 (1)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados preliminares, expostos na Tabela I, mostram que a maioria (54%) dos estudantes não possuem grupos sociais/políticos os quais participam, apesar de uma quantidade considerável deles possuírem certo grau de participação social concentrada nos grupos religiosos (18,5%) e em esportes (25,5%). Análises mais aprofundadas são necessárias, mas de forma preliminar, pode-se inferir que o tipo de participação social/política dos jovens se dê por outras frentes, a depender dos grupos e/ou organizações que estão presentes em determinadas localidades.

No entanto, conforme pode ser verificado na Tabela II, muitos estudantes apresentam algum nível de identificação com algum movimento social. Mesmo que essa identificação, aparentemente não se reverta para uma participação em grupos sociais/políticos tais quais conhecemos, não significa que, necessariamente, não haja engajamento sobre algumas temáticas as quais os estudantes se identificam. Por fim, os dados da Tabela III indicam que os estudantes pesquisados apresentam certo nível de consciência coletiva a julgar pelos problemas que precisam ser sanados e que foram apontados em seu bairro.

A pesquisa ainda está em andamento e sistematizações mais detalhadas precisam ser realizadas. No entanto, é possível inferir o interesse dos jovens em

temáticas relacionadas à política e às políticas públicas que visam a melhoria de uma coletividade, especialmente, aquelas associadas ao território em que moram. Dito isso, é possível perceber o sentido que o ensino de Ciências Sociais/Sociologia tem na formação política dos jovens estudantes ao oferecer um espaço escolar de formação política, no qual os estudantes podem debater, discutir, conhecer temáticas ligadas à política e à participação, por exemplo, ao mesmo tempo em que este ensino oferece uma prática metodológica de capacitação crítica e analítica. Tudo isso a favor de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências Bibliográficas

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

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A ciência política nas propostas curriculares de sociologia para o ensino médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 131-152, jan./jun. 2017.

FEIJO, Fernanda. Quando o Parlamento Jovem torna-se parte da aula de sociologia do ensino médio que visa a educação política. In: BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de sociologia e de filosofia no Brasil**. Editora Café com Sociologia, 2020.

FUKS, Mario; CASALECCHI, Gabriel Ávila. Formando cidadãos democráticos: considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro. **Cadernos Adenauer** XVII, n. 1, 2016.

JENNINGS, M.K.; STOKER, L.; BOWERS, J. Politics across generations: family transmission reexamined. **Journal of Politics**, 71, 2009, p.782 – 799.

MACEDO, Joana da Costa; GONÇALVES, Roberson Maturano. O ensino de ciência política na educação básica e a educação política como pedagogia para a cultura democrática. **Latitude**, v.14, n.1, pp. 50-72, jan./jul., 2020.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 REGINENSI, Luc. Annik Percheron et l'univers politique des enfants. *Cairn.Info*, n° 12, 2005, pg.173-192.

SER JOVEM NA ESCOLA: experiência escolar de jovens em uma escola pública da periferia da cidade de Maceió - AL

José de Oliveira Junior

Instituto Federal de Alagoas -IFAL – Campus Maceió

José Rogério Lopes

Universidade Federal do Tocantins

Pensando as relações dos jovens com a escola e na sociabilidade entre eles nesse espaço de socialização, além das ideias sobre identidades e memórias, foi que a perspectiva da juventude como um problema sociológico começou a ser pensada e estudada por mim. Pesquisamos na instituição escola o processo de socialização e experiências dos sujeitos jovens de bairros periféricos da cidade, e qual a sua mediação na construção de identidades a partir das relações estabelecidas nesse espaço e dos projetos culturais que sejam desenvolvidos, ou não. Nesse sentido, nosso objetivo geral foi investigar as sociabilidades juvenis em escolas de periferia da parte baixa da cidade de Maceió - AL. Buscamos o entendimento do que pensa a juventude sobre a juventude; como os jovens veem a instituição escola e qual é o seu significado para as suas vidas e como estão construindo os seus processos identitários.

O presente estudo é relevante, pois contribui com o conhecimento acerca das sociabilidades, identidades e projetos individuais e culturais, adotando a categoria “lugar de memória” como suporte para a formação e a construção de uma memória coletiva e individual. O objetivo da pesquisa não foi realizar um desenho abrangente do ser jovem em Alagoas, mas focalizar no eixo central da análise proposta: a sociabilidade juvenil em uma escola da periferia da parte baixa da cidade de Maceió e saber o que pensam esses sujeitos sobre a escola como suporte e aporte para seus projetos de futuro e como um “lugar de memória”. A juventude antes era vista como algo de que, no final da vida escolar, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário em um movimento para a fase adulta. Essa passagem ordeira de outrora passou a ser agora carregada de incertezas.

Todo ser humano é individual e social. A sociabilidade diz respeito à capacidade que temos para viver em sociedade, segundo Boudon (1990), o termo

designa, ao mesmo tempo, um estado das faculdades do ser humano em viver em grupo e depender dele, por conta de nossa condição de existência, e um traço de psicologia coletiva adquirida no meio em que estamos inseridos. Seria uma aptidão de uma população para viver as relações públicas. Nesse sentido, podem-se distinguir uma sociabilidade interna, construída de forma doméstica no lar onde nascemos e na família a que pertencemos, e uma sociabilidade externa, aprendida com a inserção da criança no mundo da vida cotidiana da casa, do bairro, na cidade e na escola, além das nossas relações de amizades, no trabalho, no meio social e na cidade, país, continente em que estamos inseridos.

A escola como lugar, e seu lugar na periferia são importantes, pois, tem a ver com a relação entre cultura e construção de identidades. Nesse sentido, Yázigi (2001, p. 37), nos diz que, “a ideia de lugar, consubstanciada no entendimento de Milton Santos (1994, p. 36) é assim entendida: consiste da extensão do acontecer homogêneo ou do acontecer solidário, a partir de duas construções: a configuração territorial e a norma, mesmo que efêmera”.

Na escola são depositadas três funções básicas, conforme Stecanela (2010). A primeira é a qualificação escolar; a segunda, a educativa; e a terceira, a socialização. Sendo esta última não toda a socialização do sujeito, mas como ele se desenvolve em uma organização escolar que possui um modelo a ser seguido, por ter sido estabelecida pelos órgãos que regulam o aprendizado de uma nação, por isso precisam seguir um conjunto de regras, normas, exercícios, programas e relações pedagógicas, que são resultados de um projeto educativo e de uma estrutura de oportunidades sociais.

O modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização e, com isso, produziu-se uma “prática escolocêntrica”, em que se impunha a todos a obediência a regras e normas estabelecidas através da relação pedagógica. “A criança e o jovem corporificam o sentido etimológico da palavra *aluno*, de origem latina – *alumnus* – significando algo que não tem luz e que precisa ser conduzido, iluminado” (STECANELA, 2010, p. 49).

Porém, atualmente observa-se que as constantes transformações e mudanças comportamentais, familiares e educacionais têm gerado ou ampliado processos de desencaixe e reencaixe de novas identidades emergentes e em crise (GIDDENS, 1991).

A vida dos jovens brasileiros está sendo alterada nos últimos anos, no quadro de mudanças que ocorrem no cenário global e local – glocal²⁴, devido às constantes crises no sistema financeiro, no desemprego estrutural, no sistema educacional, dentre outros. Estas alterações estão relacionadas com a afirmação de comportamentos que marcam a sociedade contemporânea.

Conforme Velho (2003), os sujeitos modernos nasciam e viviam em um contexto no qual culturas e tradições eram particulares, reguladas por normas e valores recebidos de seus antepassados. Entretanto, essa regulação está sendo afetada de um modo inédito por sistemas de valores que são diferenciados e heterogêneos, e os jovens passaram a vivenciá-los. O que passou a ser colocado em jogo é um processo histórico amplo e a sua dinâmica em relação aos sistemas culturais que repercutem na existência de cada indivíduo em particular. “A modernidade no ocidente está associada ao desenvolvimento de ideologias individualistas” (VELHO, 2003, p. 39).

Nesse sentido, Velho (1997, p. 26) dirá que a prerrogativa de existência para a construção de projetos individuais está interligada a como, em contextos socioculturais singulares, se lida com a ambiguidade entre fragmentação e totalização. Isto porque, se tomarmos o indivíduo como um dado da natureza, será lógico pensar a possibilidade de projetos individuais, entretanto, se ele for pensado como uma construção fabricada culturalmente, é preciso relativizar a noção de projeto individual. Pois, “nos termos de Schutz, havendo agentes empíricos há conduta, desde que esta não pressuponha um projeto. Quando há ação com algum objetivo predeterminado teremos o projeto”.

Os projetos individuais interagem com outros dentro de um campo de possibilidades, afirma Velho (2003). Desse modo, eles existem e não estão em um vácuo, mas fazem parte de premissas e paradigmas culturais que foram compartilhados por universos específicos. São complexos porque os indivíduos podem ter projetos diferentes e contraditórios. Por isso, a variável geracional possui um papel fundamental ao estabelecer descontinuidades nos projetos estabelecidos

²⁴O vocábulo “glocal” é de uso corrente e surge pela primeira vez nos anos 1980, o *The Oxford Dictionary of New Words* já o citava nessa época.

previamente, uma vez que as pessoas mudam e com elas mudam também os seus “mapas de orientação social”²⁵.

Nesse sentido, nossos questionamentos têm como referência um quadro de mudanças profundas nas práticas culturais, políticas e econômicas, como afirmam Augé (1991), Giddens (1993), Harvey (2012), Hall (2011), Velho (2003), dentre outros. Neste quadro, estudar o local é importante para que possamos perceber de que maneira os processos sociais e culturais ocorrem e como as identidades são construídas e percebidas pelos sujeitos que vivem em uma determinada localidade, ou em um determinado grupo social e cultural.

Esses quadros de mudanças profundas que vem ocorrendo no cenário local e global tem a ver com as questões levantadas por alguns teóricos das Ciências Sociais e Humanas, citados anteriormente, que dizem respeito às transformações no cenário social e cultural, bem como na construção das identidades e intimidades dos sujeitos no mundo moderno-contemporâneo e suas relações no mundo trabalho.

Desse modo, pesquisamos na instituição escola o processo de socialização e experiências dos sujeitos jovens de bairros periféricos da cidade, e qual é a sua mediação na construção de identidades a partir das relações estabelecidas nesse espaço e dos projetos culturais que sejam desenvolvidos, ou não. E como, em contexto de periferia, esta passa a ter, ou não, um papel na formação de grupos de sociabilidade na construção de processos de identidade e projetos nos mapas de orientação social desses sujeitos.

Referências Bibliográficas

BOUDON, Raymond. **Dicionário de sociologia**. Lisboa: CRSSL, 1990.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991(1993).

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

²⁵Pensados como “mapas de orientação social”, os projetos podem ser sociais quando englobam ou incorporam projetos individuais, segundo a percepção de “interesses comuns” e “uma definição de realidade convincente” (VELHO, 1997, p. 33). Assim definidos, os projetos adquirem conotação política, cuja viabilidade depende da “eficácia em mapear e dar um sentido às emoções e aos sentimentos individuais” (VELHO, 1997, p. 33).

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 2003.

VELHO, Otávio Guilherme. **O Fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1979.

WEISHEIMER, Nilson. **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Ibpx, 2009.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GD 09 - ENSINO DE SOCIOLOGIA, CURRÍCULO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

COORDENAÇÃO:

Ana Paula Corti
Doutora em Educação pela USP

José Anchieta de Souza Filho
Mestre em Ciências Sociais pela UERN

Apresentação

Ensinar exige escuta, observação e ponderação contínuas, assim como se exige contextualização da vida cotidiana no que está explícito e implícito. A prática docente de qualquer professor precisa estar conectada com tudo que está envolto à vida cotidiana dos alunos, sujeitos dos processos e interações sociais. O currículo é também a própria vida com todos os fatos e situações reais da vida. É preciso saber aonde se deseja chegar com aquilo que se faz, ou seja, qualquer lugar não serve, é preciso saber os caminhos nos quais nossos alunos poderão trilhar para atingirem seus próprios objetivos quanto aos conhecimentos que ainda não dispõem. Isso requer de nós professores uma atenção quanto aos nossos propósitos a respeito do processo que cotidianamente realizamos na sala de aula. A proposição deste Grupo de Discussão consiste em possibilitar aos profissionais do ensino superior e ensino básico – professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação – a oportunidade de apresentarem suas reflexões e pesquisas acadêmicas acerca do Currículo e Práticas Docentes. Serão contemplados os trabalhos que abordem discussões em torno do Currículo como uma construção política do fazer docente; Currículo, escola e realidade social; reflexões a respeito da Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular e o lugar do ensino das Ciências Sociais.

AS REFORMAS, OS CURRÍCULOS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Carlos Rodrigo Alves de Sousa
Universidade Estadual da Paraíba

Dayane de Luna Costa
Universidade Estadual da Paraíba

A primeira proposta para a inserção da disciplina de Sociologia no ensino secundário se deu no ano de 1891, com a reforma de Benjamin Constant. E nesse período histórico, o Brasil estava se consolidando como uma república, no entanto, se tinha um pensamento positivista que era o foco dos debates intelectuais, acreditando-se também que seria através da ciência que os valores religiosos do império poderiam ser superados, o que contribuiria para uma mudança de pensamento. Entretanto, no ano de 1901 ocorreu a reforma Epitácio Pessoa, com isso a Sociologia foi retirada do projeto antes mesmo de ter conseguido ser lecionada nas escolas secundárias, se restringindo às escolas normais, e só na década de 1925, com a reforma Rocha Vaz, que foi retomada a discussão sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Em 1932 tivemos o Movimento dos Pioneiros, no qual Fernando de Azevedo participou, e nele se encontravam as condições para a inclusão do debate sobre o ensino de Sociologia e sua relevância na discussão sobre educação e enfrentamento das desigualdades sociais; já que propunham uma escola totalmente pública, obrigatória (fundamento para universalização da educação básica para todos), gratuita e laica. Outro ponto importante de destacar é sobre o ano da primeira LDB aprovada, em 1961, pois ela introduziu a descentralização do ensino. Aqui, coube aos governos estaduais o poder de legislar e organizar o seu sistema de ensino. Em 1971, a LDB de 1961, foi revista pelo Governo Militar, que instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei nº 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Em uma alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. A LDB tornou obrigatória e gratuita a educação básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; ensino primário (pré escola), ensino ginásial (ensino fundamental) e ensino colegial (ensino médio).

A partir desse ponto é possível compreender que ao longo da história aconteceram várias reformas educacionais, todavia, a Sociologia enquanto disciplina só esteve presente em três modelos de currículos, sendo eles: tradicional, escolanovista e neoescolanovismo (Pedagogia das competências) (CARIDÁ, 2014). Cada modelo funcionava de uma forma, o currículo tradicional tinha a ideia de que o conhecimento estava centrado apenas no professor, enquanto o aluno era visto apenas como mero aprendiz, em que só absorvia o que o professor passava com uma concepção estática de sociedade. Já o modelo escolanovista apresentava outro método, incentivando o pensamento crítico-reflexivo do aluno, tendo também uma atenção à individualidade de cada aluno, já que compreende-se que os alunos são diversos e cada um tem a sua particularidade; portanto, a dinâmica das relações sociais na relação indivíduo e sociedade compõe esse modelo. Enquanto que o neoescolanovismo tinha a ideia de que a escola deveria formar cidadãos aptos para entrar no mercado de trabalho, ou seja, era uma educação que visava a formação de pessoas para trabalhos técnicos; contudo, era uma formação mais tecnicista voltada ao trabalho formal, em uma concepção burguesa da relação capital/trabalho no processo formativo do estudante:

a questão de saber se a Sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil (...) os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira (...) (FERNANDES, Florestan, 1995).

O questionamento se a disciplina de Sociologia deve ou não ser ministrada no ensino secundário (atualmente ensino médio) é uma temática importante a ser discutida pelos sociólogos. E trazendo para o contexto contemporâneo, após a Lei nº 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no currículo do ensino médio, percebe-se que gerou nos profissionais da área um interesse pessoal/profissional e de pesquisa, já que ao se tornar obrigatória ganhou *status* de disciplina no ensino médio, possibilitando a ampliação no seu campo de trabalho, criando possibilidades; ou seja, o sociólogo não estaria limitado apenas à pesquisa e à carreira acadêmica, a assessoria às ONGs e aos movimentos sociais teria também a sala de aula/docência na educação básica, no ensino médio, como um campo profissional a ser ocupado. No

entanto, o debate sobre a presença da Sociologia na educação básica vai além do currículo do ensino médio, pois como componente de formação crítica defende-se a sua presença também na parte diversificada do currículo nos anos finais do ensino fundamental. Enquanto disciplina, a Sociologia contribui para que os estudantes elaborem visões críticas e possam construir novas mentalidades sobre a racionalização do comportamento humano, identificando as tensões e os conflitos presentes nas relações sociais, como já sinalizava Florestan no primeiro Congresso de Sociologia, em 1955. Espera-se que a partir do ensino da Sociologia, a sociedade consiga ter indivíduos mais aptos, ativos à participação política. No entanto, a Sociologia enquanto disciplina no currículo brasileiro se configurou, em alguns currículos, com um viés de progresso social, comum à moral conservadora daquele período histórico.

Essa oscilação da Sociologia na educação básica, a sua obrigatoriedade em 2008 com alteração da LDB (Lei nº 9394/96) e as consequências disso com a criação de novas licenciaturas, oferecidas em universidades públicas e faculdades privadas, e programas de formação continuada para professores sem formação específica nas redes de ensino e, em menos de um decênio, 2017, ocorre uma nova reforma educacional do ensino médio e ela perde o *status* de disciplina no currículo. Com a Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018), na qual o currículo é dividido não mais por disciplinas e sim por áreas – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, trazendo consequência quanto à garantia das particularidades de cada componente, pois não é assegurado que a Sociologia seja ministrada por um professor formado em Sociologia ou Ciências Sociais; além da disputa por carga horária em cada série, tanto na formação básica quanto nos itinerários e nas eletivas presentes nos novos currículos.

É passada a ideia socialmente construída de que esse ensino (Sociologia) no currículo não faz diferença, pois o que proporciona um futuro promissor é um ensino voltado para o mercado de trabalho, e esse é um discurso estratégico, como forma de “camuflar” a complexa realidade social vivida pelos estudantes. Então é necessária a compreensão/reconhecimento de que cabe apenas ao profissional, com formação em Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais assumir a função de professor por meio de um olhar crítico reflexivo, adquirido através do processo de formação

acadêmica na área das Ciências Sociais ou da própria Sociologia. Desse modo, é necessária a participação de cientistas sociais e professores da educação básica nos espaços de discussão e na elaboração das reformas e propostas curriculares sob a óptica de pessoas envolvidas com a área, como exemplo comparativo (WILLIAMS; FRANCISCO, 2021) o processo de elaboração do currículo do ensino médio no estado de São Paulo e no estado do Ceará. A começar pelo estado do Ceará, apesar de São Paulo ser identificado “por especialistas” de fundações e institutos privados como uma referência na criação de currículo com o uso de consultoria externa. O Ceará traz a participação dos professores do chão da escola na criação do documento, o que configura em um ponto relevante, sendo estes os principais atores do cenário educativo e na transposição didática dos conteúdos.

Na análise das propostas curriculares do Ceará e de São Paulo (WILLIAMS; FRANCISCO; op. cit.) fica notório que ambos trazem as competências e habilidades como centralidade; porém, o Ceará vem trazendo os objetivos de aprendizagem de fundamento de saber coletivo; ou seja, aqui se percebe a existência do fortalecimento da cidadania, buscando a valorização das identidades plurais existentes, o que já é considerado um avanço diante das incertezas da Sociologia no ensino. Todavia, a dificuldade dos dois estados está centrada na não compreensão da Sociologia enquanto saber específico e, mais que isso, compreendê-la enquanto disciplina. Portanto, os indícios de que a qualquer momento as disciplinas consideradas “menos importantes” estarão ameaçadas à intermitência estão presentes nos currículos. E isto é também uma forma de “aperfeiçoar” cada vez mais um ensino voltado para as competências para o mercado de trabalho, a colaboração e a inovação, esperados pelos currículos; inclusive nesses componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Tornando ainda mais comum esse tipo de prática quando há influências de outros países que buscam alcançar *status* de competitividade, quando aparecem as avaliações para quantificar o nível de proficiência dos alunos nessas áreas de núcleo comum; enquanto que em outras áreas como o ensino sociológico, passam-se despercebidos quanto a sua importância na formação geral. Isto é, a área entra em um estado de desdisciplinarização dos componentes curriculares, pois acaba perdendo o seu caráter enquanto formação geral e específica do indivíduo, tendo

como principal consequência a perda do seu espaço político no currículo. Exatamente isso que tem acontecido com a disciplina de Sociologia; desafiando a pesquisa no campo de investigação do ensino de Sociologia para além dos significados e de um conjunto de intenções estabelecidas e pensadas para elevarem o seu *status* político de disciplina na educação básica.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. Anais do I Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, São Paulo. p.89-90. 1955.

CARIDÁ, Ana Carolina. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123334>>. 2014. Acesso em 23 de set. 2022.

WILLIAMS.Francisco; GERÔNIMO. Alexandre. **Diretrizes curriculares estaduais no cenário pós-BNCC: O lugar dado aos conteúdos de sociologia no ensino médio** .2021. p.23. BELÉM.

COMO O ENEM E O IDEB INFLUENCIAM NA DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DO *ACCOUNTABILITY* E DOS CLÁSSICOS

Ana Caroline da Silva Guimarães
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Natália Letícia de Souza Melo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

O presente trabalho tem como finalidade fazer um diálogo com a Teoria da Educação nos Clássicos da Sociologia (Durkheim e Weber) e com a perspectiva dos professores de ensino básico a partir das práticas do *Accountability* (responsabilização e prestação de contas), em que buscou-se descobrir a importância que cada um dos docentes dá as avaliações em larga escala, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como o que ele busca ao desenvolver as suas aulas.

Para tanto, foram realizadas entrevistas de maneira remota, entre os dias 12 e 16 de setembro de 2022, com três professores da rede básica de ensino, sendo eles respectivamente, professores de Matemática, de Sociologia e de História dos municípios de Mossoró - RN e Limoeiro do Norte - CE. A partir das entrevistas realizadas e do diálogo com os clássicos sociológicos foi possível reconhecer como as avaliações em larga escala exercem influência e estão presentes frequentemente na educação básica brasileira, desde o planejamento até a execução das aulas, e como as gestões escolares, o sistema e os alunos interagem com as respectivas didáticas dos professores.

Através deste trabalho foi possível verificar como essas avaliações nacionais de ensino influenciam na dinâmica do planejamento escolar básico e como os docentes desenvolvem suas disciplinas em meio à pressão exercida tanto nacionalmente quanto pelas secretarias e diretorias escolares, que visam elencar e categorizar o desempenho dos estudantes por meio desses exames, em um *ranking* de visibilidade nacional, que gera uma série de pressões nos docentes por responsabilização pelo seu trabalho. A partir de diversos estudos entre educação e economia, Schultz cria o termo que seria conhecido como a *Accountability* educacional, que serviria para dar norte quanto à padronização, à prestação de

contas e à responsabilização com o valor econômico que é dado à educação. Foi aderido por diversos países devido à sua relevância econômica e pelos seus resultados, que são coniventes a essa prestação de contas e a responsabilização da escola para a vida escolar, como o desempenho dos alunos e, com isso, abre-se um caminho para a coleta de dados que auxilia em políticas públicas voltadas para a educação.

Foram utilizados para se relacionar com as experiências dos professores da rede pública de ensino e o *Accountability*, as teorias da educação e as relações entre o indivíduo e a sociedade no meio educacional, em dois dos clássicos da Sociologia, Émile Durkheim e Max Weber. A educação para Durkheim é ação das gerações já adultas sobre as gerações mais jovens que ainda não se encontram preparadas para a vida social, com o intuito do desenvolvimento humano. Para Weber, a educação é vista de uma forma mais burocrática, em que a tarefa do professor é servir conhecimento aos seus alunos, através dos conteúdos e não de suas próprias opiniões. Perante às entrevistas, o trabalho buscou mostrar também a perspectiva dos teóricos.

Referências Bibliográficas

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Leya, 2019.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Zarah editores: Rio de Janeiro, 1966.

RODRIGUES, *Alberto Tosi*. **Sociedade, educação e desencantamento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EXPANSÃO DAS ESCOLAS INTEGRAIS: das instituições totais de Erving Goffman à teoria do reconhecimento de Axel Honneth

Maíra Honorato Marques de Santana
Universidade de Brasília

Este trabalho visa refletir as questões da Escola Integral da perspectiva de Axel Honneth, no âmbito da Teoria do Reconhecimento, e também do conceito de Goffman acerca das Instituições Totais.

Este trabalho inicia-se a partir da noção de Escola Integral e da tentativa de construção do reconhecimento por parte da Escola Integral, proporcionando ao aluno uma vivência completa, como disciplinas eletivas, tutorias, dentre outras questões. Observa-se a tentativa das escolas em realizar tal empreitada relacionada à perspectiva de Axel Honneth, que liga-se às noções de amor, justiça e solidariedade através da tentativa da criação do vínculo (identidade com a escola).

Todavia, percebe-se esse movimento bastante relacionado às dimensões de formações de Instituições Totais, na medida em que a escola vai assumindo cada dia mais espaço e tutela na vida do aluno (mesmo que esta não tenha formalizado essas prerrogativas). Escrevo este artigo na busca de pensar a Escola Integral concomitantemente ao âmbito das mudanças do contexto da sociedade moderna no Brasil e da necessidade de ampliar o debate da inserção dos alunos com o contato com as múltiplas competências.

Observa-se que para cumprir esse calendário de múltiplas competências, o aluno submete-se a uma gama de estímulos, que faz com que a escola precise de mais tempo e vá assumindo papéis na vida do aluno, bem como alimentação e regulação do seu comportamento. Nesse sentido visa-se discutir que as necessidades destes não estão somente do âmbito da justiça, da legislação que regule a estadia do aluno na escola, ou da grade curricular, observa-se que o reconhecimento, a troca, a expectativa positiva em relação às pessoas, a expectativa positiva do aluno em relação ao professor e a confiança, vínculos estes que fazem com que o aluno cada dia mais aprenda e tenha a confiança de expressar o conhecimento, fazem parte de um universo que deve ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, percebe-se que não

basta apenas o aluno estar na escola, ocupando o espaço físico da escola, mas que ele tenha uma relação de reciprocidade com a escola.

Metodologia

Este trabalho nasceu a partir do espantoso número de evasão escolar quando se observou que os alunos do CEPI Valparaíso, o qual faço parte do quadro docente, apresentou no ensino do vespertino um número alto de evasão escolar. Os problemas apresentados na escola são muitos do número de evasão escolar observado no percurso da minha atuação como docente. Os problemas apresentados pelos alunos foram diversos: lanche de má qualidade, escola inadequada, salas inapropriadas para 07 ou 09 horas de permanência. Nesse sentido percebem-se os desafios para a implantação da Escola Integral e sua receptividade. A coleta de dados deu-se através da minha experiência na escola desde 16 de fevereiro de 2022 até 20 de setembro de 2022. Ainda sou professora nessa escola e pretendo colher dados de outras variáveis para iluminar mais os campos da Sociologia de educação. Os pontos para a análise, portanto, situaram-se principalmente no quantitativo de alunos no começo das aulas que até hoje reduziu-se de 450 para 380; escolha dos alunos, dos professores e das abordagens em algumas disciplinas optativas; e a participação dos alunos nas atividades da escola.

Resultados

Durante o tempo analisado observou-se que os alunos desenvolveram bastante vínculo com a disciplina de Sociologia. Durante o tempo em que comecei a dar aulas, a quantidade de alunos aumentou gradativamente. A cada dia em que eu ia repassando mais conteúdo foi bastante perceptível a interação deles. Nas cadeiras da escola a qual leciono, na tutoria e na eletiva (disciplinas que eles escolhem) percebi que fui a primeira professora que eles escolheram dentre os demais professores, isso representa uma identificação dos alunos gradativamente com a disciplina de Sociologia.

Além de ter fechado a primeira turma de tutoria percebi que o número de alunos na minha eletiva dobrou do semestre passado de 10 alunos para 20 alunos. Axel Honneth é um autor que disserta sobre a importância de compreender as

questões mais *sui generis* da construção da socialização. Nessas dimensões que constituem espaços autônomos de reconhecimento, observei que as temáticas de gênero, raça e disciplinas foram fundamentais para a identificação dos alunos e para a construção do reconhecimento por parte deles.

As questões de sociologias que dialogam com questões centrais na vida deles foram de suma importância para a identificação e a troca, a utilização de metodologias, tais como jogos que trabalham com os conceitos de Sociologia fizeram com que eles a cada dia se identificassem mais com a disciplina. Hoje, o resultado que colho tem relação com o número cada vez mais crescente de alunos na minha sala. Esses alunos, os ditos mais “complicados” da escola, mesmo não sendo muito fácil lidar com eles, se aglomeraram na minha eletiva. Nesse sentido, a crítica aponta para os desafios e avanços desse modelo de escola, já que tenderia a diminuir e fomentar a menor interação destes com outras instituições, bem como reduzir o contato do aluno com a família/ sociedade e, nesse sentido, para Goffman, um menor número de performances a serem construídas pelos sujeitos. Por isso, este trabalho busca apontar para possíveis soluções ou, até mesmo, para a inclusão da família no espaço da escola para que ela também esteja mais presente na formação do aluno.

Com isto, esse trabalho não busca deixar de enfatizar as questões socioeconômicas que fazem com que estes alunos precisem permanecer na escola de 07 a 10 horas por dia, mas que vise refletir qual a necessidade, seja pedagógica ou social, da permanência deste aluno em ambiente escolar, na busca de relativizar esse espaço, deixando-o o mais aberto possível e, por isso, distante do que Goffman pensou por Instituições Totais.

Referências Bibliográficas

BENHABIB, S. Democracy and difference: Reflections on the metapolitics of Lyotard and Derrida. **Journal of Political Philosophy**. v. 2, n. 1, p.1–23, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX**. Dicionário Ilustrado. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. A Legalidade da Moral. Considerações em torno da dupla moralidade da sociedade liberal. *In*: FLICKINGER, Hans-Georg. **Em Nome**

da Liberdade. Elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

GOFFMAN, E. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. RJ: Vozes, 2012.

HONNETH, Axel. Barbarizações do conflito social. Lutas por reconhecimento ao início do século 21. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, jan./ abr., 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento.** A gramática moral dos conflitos sociais. 2a ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INTERRUPÇÃO E CONTINUIDADE: o ensino de Sociologia em uma escola pública em Campina Grande – PB

Thiago Leite Kramer Albuquerque
Universidade Federal de Campina Grande

Maria de Assunção Lima de Paulo
Universidade Federal de Campina Grande

Após a Lei nº 11.684/2008, o ensino de Sociologia retornou a obrigatoriedade para a etapa do ensino médio da educação básica, que desde 1942 – com a Reforma Capanema – a disciplina de Sociologia tinha saído do currículo dos últimos anos da formação básica. A referida legislação passou a consolidar o ensino de Sociologia na educação básica, já que a LDB (9.934/1996) em seu artigo 36 considera pertinente a oferta de uma formação em Sociologia e Filosofia, pois considera que são conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, alguns pesquisadores destacam os percalços para a sua consolidação de fato, uma dessas dificuldades se resulta na formação dos profissionais licenciados em Sociologia, pois não existe uma unificação de consciência no campo acadêmico, nos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e/ou Sociologia, pois este último é tratado de forma desprivilegiada em relação ao primeiro (OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2007). Outro exemplo residiria na elaboração e na produção dos livros didáticos de Sociologia, tendo em vista o campo de disputa mercadológica traduzido na esfera editorial e política, através dos editais do PNL D. Os mesmos pesquisadores destacaram que diante do objetivo resguardado pelo art. 36, I da LDB, o conhecimento sobre cidadania não é, muitas vezes, nem abordado no livro didático, e quando é, pode ser abordado de forma heterogênea e/ou descontinuada, pois a maioria dos livros didáticos são elaborados por vários autores (OLIVEIRA; ENGEROFF, 2015; ENGEROFF; OLIVEIRA, 2018).

Somadas a essas divergências e dificuldades, a Lei nº 11.343/2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe outro empecilho para o ensino de Sociologia. A legislação marca um processo de modificação do currículo da educação básica e a descontinuidade da Sociologia na educação, assegurando a sua desobrigatoriedade para as Secretarias de Educação dos estados, que deixa de ser

disciplina obrigatória para ser um saber transversal articulado com outras disciplinas das Ciências Humanas, além de ser considerada a escolha de quais disciplinas o aluno deseja cursar (PAPIM, 2021).

Contudo, diante da descontinuidade, o estado da Paraíba, através da Proposta Curricular de Ensino Médio do Estado da Paraíba – PCEMPB, resguardou a continuidade do ensino de Sociologia. Nesse sentido, como as implicações da BNCC influenciam a prática do ensino de Sociologia na educação básica no estado da Paraíba? Assim, objetiva-se nesse trabalho: investigar o ensino de Sociologia nas turmas de ensino médio da Paraíba na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente). A partir das observações das aulas de Sociologia no ensino médio, para verificar os conteúdos de Sociologia ministrados na sala de aula, bem como, das entrevistas realizadas com o professor da disciplina e os alunos, objetivando analisar a prática docente e a importância da Sociologia na formação básica dos discentes.

Quanto à importância do ensino de Sociologia na formação básica, alguns alunos entrevistados relatam essa importância, pois, segundo eles, a Sociologia ajuda na compreensão do mundo. Alguns entrevistados não souberam identificar o conteúdo da disciplina que mais gostam, os que souberam, destacam: “Karl Marx e a revolução industrial e aquele das classes sociais”; “Durkheim do fato social”. Quanto à prática docente, o professor entrevistado é licenciado desde 2009 em Ciências Sociais, bem como, posteriormente, em História e Geografia. O docente possui especialização em Sociologia da educação e, também, em Sociologia do trabalho pela Plataforma AVAMEC. Segundo o professor, a sua formação universitária focou mais na teoria, deixando a desejar na sua formação a prática docente. O professor aponta que apesar das mudanças oriundas pela BNCC e o Novo Ensino Médio, o ensino de Sociologia na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo não apresentou mudanças.

Quanto às aulas, que foram feitas entre os meses de maio e agosto de 2022 sobre os conteúdos ministrados, a didática e a participação dos discentes, destacou-se que o docente ministrou na aula, no 1º ano, sobre a política e poder, confundindo as características do fato social com a ação social, e dessa forma transcreveu na lousa: “[...] Segundo Durkheim, a sociedade promove: - ação coercitiva; - ação exterior; - ação geral.” Nesta aula, os alunos não participaram, o único

questionamento sobre o conteúdo ministrado foi se este estaria na prova bimestral. O professor consegue realizar seu controle a respeito da bagunça da sala de aula, porém não consegue competir com a atenção dos discentes sobre os celulares.

Apesar da criticidade estar no ensino por competência da BNCC e da PCEMPB no ensino de Sociologia, os alunos não conseguem se destacar diretamente na formação, ao contrário, entendem que a Sociologia é um saber ligado apenas à compreensão do mundo. A formação crítica só apareceu quando os alunos foram questionados diretamente sobre o assunto durante a entrevista. Concluímos, preliminarmente, que apesar da manutenção do ensino de Sociologia no ensino médio, na educação básica na rede pública do estado da Paraíba, que na prática o ensino de Sociologia na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente) não apresentou mudanças significativas na disciplina. Principalmente, quando as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, que só aconteceu no 1º ano do ensino médio não estão sendo adotadas pelo livro didático vinculado ao PNLD. Por fim, o ensino de Sociologia está comprometido pela ausência de didáticas próprias da Sociologia, como: falta de questionamentos sobre a realidade e a inserção do aluno na pesquisa como forma de constituição do conhecimento, bem como a falta de trazer a realidade do aluno para compor a aula de Sociologia.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Curricular Nacional do Ensino Médio – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron. “Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015”. *In Estudos de Sociologia*, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22, p. 235-271.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron. “Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil”. *In Repocs*, v.15, n.30, p. 215-240, jul./dez. 2018

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron “Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica.” *In Acta Scientiarum*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, *July-Dec.*, 2013

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. “O impacto da BNCC no ensino de sociologia para o ensino médio: o retrocesso mediante

as OCN.” *IN* SPG 15 - Educação no Brasil: práticas, políticas e sujeitos. **45º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, 2021.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba**, 2019. Disponível em: <

<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>>

Acesso em: 19 setembro 2022.

PLANALTO. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Legislação com alteração, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08 agosto 2022

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *In Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, Ileizi Fiorelli. “O ensino de Sociologia e a BNCC”. Orgs. BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *In Dicionário de ensino de sociologia*, 1ª ed. Café com sociologia: Alagoas, 2020.

O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO E A SUA INTERFERÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Osmiro de Souza Silva Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Miranda Oliveira Junior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A BNCC é um documento oficial que se configura como uma política curricular, ela é o resultado final da discussão promovida pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo o documento homologado pela Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017a), compreende-se que a BNCC é:

[...] Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (BRASIL, 2017b, p. 24).

Pensando a educação como direito e como ela atravessa a elaboração desse documento como elemento base, temos como primeiro objeto a discussão acerca das “Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Nesse tópico, podemos encontrar as competências e os objetivos que visam disponibilizar um acesso mais inclusivo, considerando as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos no acesso a uma educação de qualidade como também a condição econômica, social e as condições acerca do acesso com direitos. Com o respeito focando em políticas que abriguem não só os indivíduos entendidos em um “padrão”, ou seja, iniciativas que abriguem e garantam o direito e a discussão sobre os corpos, de todos os ângulos, e que a abordagem a partir do campo de relações de gênero e sexualidade seja levada em conta como objetivo da educação.

Objetivo

O foco dessa pesquisa é discutir o avanço de grupos ultraconservadores em paralelo com setores religiosos e a interferência nos documentos oficiais da educação básica. Busco entender a emergência do movimento autodenominado “Escola sem

Partido”, seu histórico, demandas e propostas políticas na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Partindo dessa perspectiva, o nosso recorte de análise do documento da BNCC, tem o marco temporal de 2015 a 2018. Com isso, partimos das mudanças ocorridas desde o primeiro documento homologado até a sua presente versão. Foi evidenciado, principalmente, o desaparecimento da palavra “gênero e sexualidade” do documento como um dos resultados de análise do escopo dos textos. Segundo Vygotsky, 1987, pp. 275-276 apud REY, Fernando González, 2005, pp. 4:

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos.

Corroborando com a discussão, Cristiano Bodart diz: “o questionamento desse conteúdo é o questionamento do conhecimento constituído no processo de formação do conhecimento científico do campo das Ciências Sociais.” Nesse sentido, tentamos contribuir para pensarmos os reflexos do desaparecimento dessas palavras no corpo do texto da BNCC, como consequência do atravessamento de interesses de grupos ultraconservadores e paralelos com setores religiosos, visando não só o questionamento da temática, mas também o direcionamento da atuação docente dentro de um determinado campo.

Problema de pesquisa

Quais são as consequências das demandas do movimento “Escola sem Partido” e os seus atravessamentos no ensino de Sociologia, a partir das alterações curriculares na BNCC entre o período de 2015 a 2018?

Metodologia

Para fundamentar a realização da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados serão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica é um modelo de pesquisa que consiste em ampliar o conhecimento sobre um determinado objeto de pesquisa. Segundo KÖCHE: “Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação” (KÖCHE, 2015, p. 122). Possibilitando, dessa forma, ao pesquisador e ao leitor que eles tenham um maior conhecimento sobre o assunto, sendo possível, assim, descrever com domínio maior o tema escolhido em questão.

A Pesquisa documental, diferente da pesquisa bibliográfica, se atenta em material ainda não publicado ou em documentos oficiais, como artigos, reportagens, publicações em diários oficiais, teorias ou filmes. A análise do documento permite ao pesquisador enfatizar a dimensão do tempo à compreensão do tema trabalhado. É necessário que o documento tenha uma autenticidade que se possa atentar não apenas para o conteúdo e a gama que o compõem (ideologia, interesses particulares), é necessário assegurar que tenha qualidade na informação transmitida. Foucault diz:

Nada de mal-entendidos: é claro que, desde que existe uma disciplina como a História, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados (FOUCAULT, 1969, p. 14).

A pesquisa tem a área de Sociologia como o marco temporal no documento de 2015. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi apresentada pelo Ministério da Educação em 12 de setembro de 2015, está disponibilizada para consulta pública no sistema de plataforma na internet.

Referências Bibliográficas:

BODART, Cristiano das Neves. **Sociologia e Educação: Debates necessários**, vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 24, 2007.

POR UMA BNCC HISTÓRICO-CRÍTICA: a sistematização do tempo não como um fim, mas como um meio necessário

Alysson Cipriano Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso

O problema da educação destinada para alunos secundaristas no Brasil sempre rondou o imaginário coletivo da nossa sociedade, o que não significa dizer, no entanto, que ela vigia este tema com a devida importância, a ponto de encontrar as melhores soluções. Ao ponderarmos que o tempo de ensino foi apontado como uma das questões para o baixo desempenho, deveríamos nos regozijar com o fato de que o ensino médio terá o tempo ampliado, passando de 2.400 horas para 3.000 horas, mas assim como a bússola tem a intenção de nos nortear adequadamente pelos mares, que importância estamos dando aos rumos da sistematização do processo de ensino?

Uma das críticas mais alardeadas por aqueles que defenderam a implementação da BNCC é de que o ensino não é atrativo aos alunos. Falou-se durante anos a fio (ou décadas) que os alunos tinham muito conteúdo e pouca explicação sobre o que posteriormente era cobrado em nosso modelo de ensino seriado.

No bojo de respostas fáceis que não levam a lugar nenhum quando não são refletidas adequadamente pela ciência, os professores foram, são e provavelmente serão (ainda mais por essa BNCC que potencializa o indivíduo em detrimento do coletivo) acusados de não inovar no ato de ensinar. Na contramão de um Estado que deveria agir de forma macro, assumindo realmente que cortes orçamentários impactam todas as questões ligadas à educação, o que foi apresentado às escolas brasileiras é um gerencialismo que exime os estados subnacionais de suas responsabilidades e as transfere a cada escola, em cada bairro, indiferente da estrutura disponibilizada.

Com a cabeça a pensar, analisemos como a BNCC “ampliou” o tempo de ensino nas escolas. Sim, é fato de que agora temos um ensino médio que começou em 2022 e terá carga horária, na conclusão de 2024, de 3.000 horas. Entretanto, não foi adequadamente detalhado pelas ações de comunicação do MEC como isso se dará. A nefasta “ampliação” se dará com mais disciplinas acrescentadas praticamente no

mesmo intervalo de tempo do que já era disponibilizado diariamente em 2021, e isto é problemático.

Para agravar ainda mais, a “solução” da BNCC foi de reduzir o tempo destinado à Base Comum para 1.800 horas, repassando 600 horas desta (das que completavam 2.400 horas até 2021) para os Itinerários Formativos, que ao considerar a ampliação do tempo para 3.000 horas, já contavam com outras 600 horas. Para aplicar o que foi definido, cada ente federado adaptou as diretrizes nacionais da maneira que lhe convier. Sempre é importante lembrar que a política pública educacional é colaborativa entre Estado nacional, estados subnacionais e municípios (ARRETCHE, 2012).

Os Itinerários Formativos tem por finalidade contribuir com o que é ensinado na Base Comum, aprofundando as habilidades e competências já trabalhadas. Definido desta forma, conclui-se que ele não é mais importante do que o currículo transmitido na Base Comum, pois sua função é de caráter complementar; extracurricular. Se é complementar, por que os Itinerários Formativos reduziram o tempo que era destinado à Base Comum?

Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido se podem enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas resulta-se importante manter a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário (Saviani, 2020, p. 16).

Ao pensar na justificativa de que os conteúdos não atraem adequadamente a atenção dos alunos e que é preciso ensinar para a entrada no mercado de trabalho somente, chegamos na preocupante entrevista do presidente Jair Messias Bolsonaro que, sem rodeios, explicitamente disse que iria retirar determinados conteúdos do ensino em prol dos valores familiares. O conhecimento científico que é transmitido aos estudantes através das escolas tem sido vinculado à ideologia que erroneamente liga o que é clássico ao que é tradicional. Para colocar o conceito de clássico na educação e de seu papel essencial na educação, refletimos a partir de Ana Carolina Galvão Marsiglia, Vinícius Oliveira Machado e Leonardo Docena Pina (2018) sobre a definição dada por Saviani:

No que diz respeito aos conteúdos escolares, Saviani ressalta que se trata, em educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que '(...) não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial' (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo o autor, clássico é a transmissão-apropriação do saber sistematizado, suas atividades devem ser planejadas tendo este referencial como ponto de partida (MARSIGLIA, MACHADO e PINA, 2018, p. 59-60).

Não basta existir escola para que o aluno aprenda. É preciso pensar na socialização do saber historicamente sistematizado, como preconizou Demerval Saviani. A palavra socialização tem como sentido universalizar o que historicamente a humanidade gerou de conhecimento, e para que isso de fato ocorra é preciso também atentar-se em como se sistematiza a transmissão do ensino, como se organiza o tempo para que o saber escolar seja adequadamente possibilitado pelos currículos das escolas.

Isso significa que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionalmente chamamos de 'saber escolar'. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas" (Saviani, 2020, p. 17).

A questão que se apresenta é que socializar o tempo para a transmissão do conhecimento nesta BNCC aprovada após o golpe presidencial foi colocada em menor evidência, sendo substituída pelos anseios das elites econômicas, para as quais a educação deve ser dirigida primordialmente para atender ao mercado de trabalho por um profissional flexível, que deve se adaptar e se conformar com o que lhe é imposto (BRANCO *et al.* 2018, p. 15). Ampliou-se o tempo dos alunos nas escolas, mas retirou-se o tempo da Base Comum, vista por Saviani como primordial, para repassar aos Itinerários Formativos, esta vista por ele como secundária. A devida atenção ao processo de implementação não condiz com um tempo de ensino voltado às necessidades de apropriação do conhecimento da classe trabalhadora, mas a sabuja necessidade do capital.

A flexibilidade do que deve ser ensinado com Itinerários Formativos diferentes, não são desconexas do atual momento histórico brasileiro. Na educação,

a flexibilidade dos conteúdos rompe com a garantia legislativa da universalidade dos conhecimentos a serem ensinados a todos os estudantes secundaristas, enquanto para os proletários, a flexibilização das leis trabalhistas retira direitos protetivos igualitários e exige que estes não questionem a sua condição de labuta diária (LOPES, 2019, p. 56).

É preciso, segundo Saviani (2020, p. 18) democratizar um sistema educacional que não esvazie o saber escolar, seu saber científico, mas que ao contrário, a socialize. Este é o papel a ser exercido pela Pedagogia histórico-crítica, comprometida com as classes trabalhadoras e que tem por norte possibilitar a transformação da sociedade de classes (MALANCHEN, MATOS e ORSO, 2020, p. 9-10).

Para que tal Pedagogia seja possível, não se deve deixar ao acaso a importância do tempo de ensino, pois ela é mister para a transmissão do conhecimento. Lavoura e Ramos (2020) enfatizam que a transmissão de conhecimento é a unidade mínima necessária para viabilizar a Pedagogia histórico-crítica que se contrapõe ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. Se o tempo não for sistematicamente pensado para transmitir o conhecimento produzido coletivamente no passar da história, os estudantes não terão como desenvolver conhecimento crítico que permita subverter as estruturas de espoliação praticadas pelas elites hegemônicas.

A atual BNCC se apresenta como uma estrutura de ensino que não pretende dar a possibilidade de debater, por exemplo, quanto tempo destinar à Base Comum (com as disciplinas já conhecidas e que transmitem há décadas o conhecimento clássico) e quanto destinar aos Itinerários Formativos. Isso é diametralmente oposto à sistematização do ensino proposta por Demerval Saviani.

Para a produção deste resumo foi realizada pesquisa bibliográfica, mas o texto final, que será apresentado em dissertação de mestrado contemplará outros autores pesquisados, bem como documentos oficiais referentes à BNCC. Irá conter também pesquisas quantitativas e qualitativas obtidas através de questionários on-line com professores de Sociologia de Maringá no Paraná e de Rondonópolis em Mato Grosso. Nos mesmos estados também será realizada entrevista semiestruturada com representantes sindicais dos professores dessas disciplinas. O título da dissertação a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade

Federal de Mato Grosso será “Sociologia no Ensino Médio Brasileiro: a importância de padronizar no mínimo duas aulas semanais”, o que é relevante, considerando que a BNCC que começou em 2022 diminuiu aulas desta disciplina nestes estados.

Referências Bibliográficas

ARRETCHE, Marta; HOCHMAN, Gilberto (org) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2012).

BRANCO, Emerson Pereira et al. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1 Ed. Curitiba: Appris, 2018.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagógicas hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 67-86.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNC**. 1 Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de, ORSO, Paulino José. (Org.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MACHADO, Vinícius Oliveira; PINA, Leonardo Docena. O golpe de estado e a Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas do Brasil. In: SARTÓRIO, Lucia Ap. Valadares; LINO, Lucília Augusta, SOUZA, Nádia Maria Pereira de. (Organizadoras) **Política educacional e dilemas do ensino em tempos de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 53-87

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 14-45.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CETEP)

Ivanete Araújo oliveira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A construção de uma escola democrática e emancipadora depende de diretrizes, leis e documentos que guiem esse processo de construção. No entanto, não há como imaginar tal construção, que deve contar sempre com a participação de toda a comunidade e não somente dos profissionais da educação, daí a importância de um trabalho pedagógico organizado. O Projeto Político Pedagógico entra como sendo esse instrumento, construído de maneira coletiva e feito por uma gestão democrática, que tem como objetivo conduzir as ações da atividade escolar, democratizar a escola (convocando todos a participar desse processo) e analisar a realidade atual, pensando movimentações futuras, visando a melhoria da escola. Para Guedes (2021), o PPP deve possuir um caráter descentralizador, idealizando a autonomia da escola. Assim, se faz de suma importância a participação de toda a comunidade (escolar e externa), na criação do documento.

Compreendendo a importância, sua intencionalidade e o que representa o Projeto Político Pedagógico para o desenvolvimento da instituição de ensino, e com o objetivo de analisar como procedeu a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) no âmbito da escola pública, neste caso o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), localizado na cidade de Vitória da Conquista - BA, é que esta pesquisa desenvolvida através de 5 perguntas norteadoras buscou analisar como o PPP é desenvolvido nesta escola pública. É importante ressaltar que a instituição de ensino é situada no Bairro Universitário, na Estrada Bem Querere, dentro da UESB, o CETEP está muito próximo da Olívia Flores, Urbis I e Bairro Recreio, bairros nobres da cidade e, apesar de estar bastante afastada dos bairros onde se encontram as classes trabalhadoras e populares, a instituição é composta por alunos destas classes e de diferentes bairros de Vitória da Conquista.

Foi utilizada entrevista estruturada com o coordenador pedagógico da escola e análise de conteúdo, como metodologia da pesquisa. Os autores utilizados como

referenciais teóricos foram Gandin (1995), Gadotti (2000), Pimenta (2002) e Guedes (2021).

O coordenador pedagógico, José Ronaldo Silva dos Santos, trabalha há 3 anos no CETEP e foi o entrevistado. Vale ressaltar que o CETEP tem uma média de 1.300 estudantes, entre os 3 turnos e em torno de 70 professores. Segundo o coordenador, no CETEP existe o Projeto Político Pedagógico (PPP), que está em fase de revisão atualmente, pois passou por mudanças nos cursos e normativas, inclusive, com as novas diretrizes com o Novo Ensino Médio na Bahia. Sobre a construção do PPP no CETEP, é um documento que, geralmente, quem “puxa” a sua construção e elaboração é a própria escola, a gestão, juntamente com os professores, funcionários, estudantes e comunidade externa. José Ronaldo Silva dos Santos reforça que o PPP do CETEP, tem uma visão geral da comunidade, pois o documento trata do perfil da localização da escola, toda a questão geográfica que envolve as comunidades vizinhas, reforçando que o CETEP é um Centro Territorial, que atende não só a cidade de Vitória da Conquista, mas também a toda a região, é importante destacar que muitos alunos da escola são de outras cidades, onde também tratam das questões voltadas para o comércio, a indústria, os serviços, sendo materializadas a partir dos cursos que a escola oferece, como os cursos de informática, logística, agropecuária, agroecologia e administração.

A visão do coordenador pedagógico sobre o PPP, é que é um documento importante e fundamental, um instrumento pedagógico e administrativo, o qual possibilita que a escola organize seu trabalho pedagógico, ou seja, sem ele a escola não funciona, não tem para onde ir, fica sem rumo e desnordeada. Logo, o PPP, na verdade, é um documento norteador da ação pedagógica da escola. Segundo Guedes (2021) o “trabalho coletivo organizado e intimamente internalizado propicia aos profissionais da educação e demais membros da escola a prática e a construção de um ambiente de respeito e de tolerância”. Sobre a vigência do documento, o coordenador afirma que o PPP está vigente, mas passará por mudanças ainda este ano – ressaltando que a pesquisa foi realizada em outubro de 2022.

O último registro do documento foi em 2007, mas o coordenador reforça que a escola sempre teve um documento norteador, e que não saberia dizer a data exata, mas que a partir de 2007, o PPP passou a ter uma efetividade maior dentro da

dinâmica pedagógica e curricular escolar. O documento possui uma função que vai além de um aglomerado de atividades, planos etc., não somente possui relação com cumprimento de tarefas burocráticas: “[...] é bom insistir que o planejamento não é só fazer planta e administrar os recursos, mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e sua hierarquia” (GANDIN, 1995, p. 58).

Em se tratando do PPP há uma visão de uma gestão democrática e do ponto de vista do coordenador José Ronaldo Silva dos Santos, de que ela precisa ser compartilhada, ter uma dinâmica de envolver as pessoas, a comunidade, os estudantes. Para o coordenador, a gestão democrática é um pouco complexa de se falar, pois na sua visão, existem questões que competem somente à direção da escola, como as questões administrativas e burocráticas, porém, o coordenador compreende que é possível a participação de todos no processo de escolha de decisões e de encaminhamentos em relação à escola. Como salienta Gadotti (2004, p. 35), “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico”. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Sobre a disciplina Sociologia, o coordenador afirma que ela possui um papel importante no PPP da escola, pois está integrada na Base Comum Curricular da escola, juntamente com História, Geografia e Filosofia, ou seja, nas humanidades, reforçando que a Sociologia tem o papel de contribuir na formação e na construção dos sujeitos, na compreensão nesse nosso desenvolvimento sócio-histórico. A Sociologia integra o currículo da escola e todos os procedimentos, tanto no que diz respeito à Base Comum, quanto à Base Técnica. Ainda de acordo com o coordenador pedagógico, são em média 6 professores de Sociologia nos três turnos.

O objetivo desta pesquisa foi conectar teoria e prática, relacionando assuntos abordados em sala de aula, aqui, no caso, o Projeto Político Pedagógico - PPP. Assim, ele caracteriza-se como extremamente necessário, pois permitiu o aprofundamento, o estudo, a pesquisa e a análise, contemplando para além da teoria, aproximando o contexto real que compõe a instituição de ensino público inserido em que futuramente irei atuar. O PPP se insere como um instrumento de democratização da escola e através da entrevista realizada com o coordenador pedagógico do Centro

Territorial de Educação Profissional, pode-se perceber que o PPP e o ensino de Sociologia andam juntos; que o PPP é construído não só pelos professores e que o Planejamento Político Pedagógico serve para traçar rumos, pensar o ensino e a aprendizagem.

É de extrema importância que o PPP continue sendo construído por todos e para todos, fatores como classe social, raça e etnia, localização geográfica e vários outros aspectos precisam ser considerados, sempre. Os resultados finais da pesquisa foram de grande relevância ao agregar conhecimentos à discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – professora em formação –, a respeito de um Projeto Político Pedagógico que norteia as instituições de ensino e direciona a escola para uma construção democrática e revolucionária (e aos demais que tiverem acesso ao trabalho).

Referências Bibliográficas

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>>. Acesso: 10 out. 2022.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Coste; ARNS, Elaine Mandelli. A Importância do Planejamento das Aulas Para Organização do Trabalho do Professor em sua Prática Docente. **ATHENA: Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM JUIZ DE FORA - MG

Brayon Marques Barbosa
Universidade Federal de Juíz de Fora

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juíz de Fora

Nos anos de 2017 e 2018 foram aprovadas a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) da referida etapa. Para suas implementações em todo Brasil foi necessária a elaboração de currículos referências nos estados e suas aprovações no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação. Em Minas Gerais, a aprovação do Currículo Referência para o ensino médio (CREM-MG) aconteceu em abril de 2021 e, em novembro deste mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação divulgou a matriz curricular para o 1º ano do ensino médio diurno, noturno, de tempo integral e da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, publicizou em dezembro do referido ano, a resolução SEE nº 4673, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do quadro do Magistério na rede estadual de ensino. Divulgou, ainda, por meio de documentos e atividades remotas, o catálogo das eletivas por área de conhecimento e o caderno pedagógico, que dispõe de ementas para disciplinas como “Projeto de Vida”, “Mundo do Trabalho” e outras. A reforma passou a ser implementada em fevereiro de 2022, em toda a rede. Posto isso, este trabalho apresenta resultados da pesquisa “A implementação da BNCC e a reforma do novo Ensino Médio em Juiz de Fora - MG”, desenvolvida nos anos de 2021 a 2022, na Faculdade de Educação da UFJF.

A pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC e o estabelecimento do componente curricular de Sociologia em Juiz de Fora - MG. Cumpre-nos destacar que as reformas em curso foram aprovadas sob muita contestação, em particular, pela urgência inexplicável, ao colocar uma reforma de suma importância, por medida provisória (MP 746/2016), impedindo qualquer construção coletiva e diálogo com professores, pesquisadores e estudantes; pelo caráter neoliberal que trazem seus textos, particularmente no que tange à

Pedagogia das competências e a imposição de um debate sobre empreendedorismo e “Projeto de Vida”; pela presença de fundações de cunho privado compondo o debate e promovendo *lobby* político para suas aprovações; e, dentre outros aspectos, por desconsiderar problemas estruturais que perpassam o sistema educacional brasileiro e seus alunos (CORTI, 2019) (TARLAU; MOELLER, 2020) (OLIVEIRA; ESTEVES, 2021).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, em um primeiro momento, aplicamos um formulário on-line segmentado em cinco eixos, a saber: i) o perfil do gestor; ii) sobre a Reforma do Ensino Médio; iii) sobre a implementação da Reforma; iv) sobre os livros didáticos; e v) sobre a infraestrutura escolar. Em um segundo momento, considerando o baixo retorno de respostas ao formulário e à flexibilização dos padrões sanitários (em função da pandemia), realizamos visitas às escolas para a aplicação do formulário impresso, com a finalidade de compreender como as instituições de ensino se organizaram para esta implementação a partir dos documentos emitidos pela SEE-MG.

A pesquisa foi realizada entre os meses de março e maio de 2022, obteve respostas de 20 das 32 escolas estaduais lotadas em Juiz de Fora, que acolhiam o critério da pesquisa – atender o ensino médio, ainda que concomitante com o ensino fundamental. Dentre os resultados obtidos, destacamos a permanência da Sociologia no 1º ano do Novo Ensino Médio; a concordância dos gestores escolares de que o ensino médio deveria passar por uma reforma (18); as dificuldades de gestores e coordenadores em implementar as reformas, considerando a falta de esclarecimento sobre o tema (16); que discordam, em sua maioria, que o Novo Ensino Médio atende às expectativas dos jovens (12); apenas dois entrevistados concordaram que as escolas mineiras estão prontas para implementar a reforma; a grande maioria estava ofertando apenas duas disciplinas eletivas no presente ano (atendendo o critério mínimo da SEE-MG); não houve, de maneira geral, uma reunião sistematizada para a utilização dos novos livros didáticos escolhidos no PNL D (2021); e, dentre outros aspectos levantados, o pouco consenso sobre o que é ou o que deveria ser um dos conteúdos destacados na BNCC e no CREM-MG – o “Projeto de Vida”. Cumpre esclarecer que a pesquisa foi finalizada parcialmente, visto que não foi possível acompanhar as atividades docentes dos professores de Sociologia e

realizar as entrevistas com eles. Contudo, após aprovação de sua continuidade em edital de pesquisa da UFJF, para além de mapear os dados não obtidos, buscará, ainda, analisar a implementação de uma forma mais ampla, observando não apenas a rede estadual, mas ao menos uma escola da rede privada e uma escola da rede federal de ensino de Juiz de Fora - MG.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. CÁSSIO, Fernando. (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 4.234 de novembro de 2019. **Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20P>

MINAS GERAIS. Secretaria De Estados De Educação De Minas Gerais. **Currículo Referência Minas Gerais**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE N° 4.657/2021**, de 12 de novembro de 2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. SEE-MG: Belo Horizonte, 2021c. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf>>. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE N° 4.673** de 09 de dezembro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). SEE-MG: Belo Horizonte, 2021d. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Publica%C3%A7%C3%A3o%2011-12-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204673-21.pdf>

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus. O ensino de Sociologia no contexto de reforma do Ensino Médio, BNCC e ENEM: alguns elementos para discussão. *In*: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. (Org.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente no Século XXI**: desafio para a formação humana. 1ed.São Carlos (SP): De Castro, 2020, p. 237-260.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v20, n. 2, p.553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>>. Acesso em dezembro de 2020.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Andressa Barbosa Gomes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Jennifer Fernandes Rocha

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O trabalho apresentado tem o intuito de discutir e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública de ensino profissional e médio do município de Vitória da Conquista - BA. Partimos da percepção do coordenador pedagógico da instituição e como este reconhece a importância do documento para a orientação dos trabalhos desenvolvidos na escola, como também a relevância deste para a construção de uma escola democrática, e mais ainda, o que seria um ensino democrático e de que maneira, o nosso entrevistado, junto ao corpo regente da escola, buscam, na prática, democratizar a instituição em que trabalham, bem como identificar de que maneira está instituída a proposta da disciplina de Sociologia no PPP. Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico tem um papel primordial dentro da instituição, enfatizando a relevância da participação coletiva, de pais, alunos e comunidade em geral, para melhorar a prática educativa da escola. Buscamos organizar o pensamento teórico do trabalho a partir das reflexões trazidas por Padilha (2001), Bodart (2019), Guedes (2021) e Vasconcellos (2007).

O PPP tem por objetivo orientar as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo, entretanto, sabe-se que nem todas as escolas fazem essa atualização anual do documento. O Projeto Político Pedagógico presa pela dimensão da prática democrática, por isso é de suma importância a participação coletiva em sua construção. O documento busca cumprir determinações da Lei de Diretrizes e Bases, que visa a construção de espaço democrático, que respeita as individualidades de cada um. Diante da análise do material e do discurso feito pelo coordenador da escola, através da entrevista, percebe-se que a instituição procura manter esse caráter democrático, por meio da participação da comunidade externa, pais, alunos, professores e gestores na elaboração do documento. Entende-se essa

prática como o fazer política, buscando a colaboração de todo o corpo que compõe a escola na construção pedagógica dela.

No que se refere à disciplina Sociologia, o coordenador reconhece a importância desta para a formação de cidadãos conscientes, apesar de a disciplina fazer parte da grade curricular apenas nas turmas de 1º ano, com uma carga horária semanal de 2 (duas) horas, e 80 (oitenta) horas anuais. Deste modo, compreende-se que a Sociologia deveria ter um espaço maior no ensino básico, por considerar que a carga horária se mostra insuficiente para abarcar todos os assuntos. Desde modo, podemos constatar a importância do PPP no ambiente escolar como ferramenta, com a finalidade de proporcionar à instituição uma autonomia na tomada de decisão, no que diz respeito às atividades educacionais.

Referências Bibliográfica

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como elaborar o projeto político pedagógico da escola / Paulo Roberto Padilha – São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da escola cidadã; v. 7)0yy

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia e Educação**: debates necessários, 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956- **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 17ª ed. / Celso dos Santos Vaconcellos. - São Paulo: Libertad Editora, 2007. - (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; v. 1)

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n.2, p. 1-9, 2021.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES DO CAP-UERJ, QUE INTEGRAM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ

Walace Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Stella de Sousa Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juliana Dias Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Este trabalho apresenta resultados parciais de duas pesquisas desenvolvidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), as quais relacionam a Sociologia e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo eles: Projeto PIBIC “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ” e Projeto de IC FAPERJ “A Sociologia, o ENEM e a Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ”. Nesta parte específica da pesquisa, nossas análises resultam de entrevistas realizadas com os cinco professores de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), durante o ano de 2022, correspondendo ao vínculo que possuem com a licenciatura em Ciências Sociais da UERJ.

O CAp-UERJ insere-se no currículo da licenciatura tanto com disciplinas práticas e de estágio supervisionado como servindo de campo de formação para os futuros docentes. O Instituto tem, na sua relação com a licenciatura, o objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de professores, buscando, portanto, a interface entre a formação básica, no caso da Sociologia, estando presente no ensino médio e na educação superior (FERREIRA *et al.*, 2020).

A metodologia utilizada buscou a realização de entrevistas qualitativas abertas, procurando compreender, a partir da visão dos entrevistados, o lugar da Sociologia nesta reforma e os possíveis impactos na formação dos futuros docentes de Sociologia, trabalho base desenvolvido por estes docentes no CAp-UERJ.

Sabemos que a reforma reconfigurou os currículos segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reduzindo o papel das disciplinas, transformando-as em componentes curriculares. Essa “desdisciplinarização do currículo” (BODART;

FEIJÓ, 2020) desconsidera a ciência de origem e seus limites para a interdisciplinaridade.

A Sociologia, nesse horizonte, consiste em uma das áreas mais afetadas, com redução de carga horária nos novos currículos, assim como seus docentes chamados a lecionar no “Projeto de Vida”, componente curricular questionável do ponto de vista de uma percepção propedêutica de ensino crítico, como distinto da formação que a licenciatura em Ciências Sociais desenvolve nas universidades brasileiras. Embora a Resolução nº 05 de 2019 sinalize a necessidade de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura e atrele a formação de professores à BNCC e à Pedagogia das competências, compreendidas entre competências gerais, competências específicas da área e habilidades correspondentes (FERREIRA, 2022), a licenciatura da UERJ ainda não foi adaptada segundo a reforma.

Nessa direção, o CAp-UERJ, dada a autonomia universitária da UERJ, ainda não discutiu e/ou implantou o Novo Ensino Médio, realidade distinta da maioria dos colégios particulares do estado do Rio de Janeiro e da rede estadual pública da Secretaria de Educação, esta última iniciando sua implementação no ano de 2022, visando completá-la em 2024.

Analisando as entrevistas com os cinco docentes, todos disseram estar atentos ao movimento da reforma, destacando não haver discussões institucionais sobre sua implementação, mas sinalizando a forma caótica com que tem sido implantada na SEEDUC/RJ e nas escolas particulares de quem tem conhecimento. Além disso, todos demonstraram descrença na permanência do Novo Ensino Médio, tal como aprovado em 2017, e esperam que no ano de 2023 as discussões sobre o tema sejam retomadas e possíveis mudanças ocorram após o processo eleitoral, embora tenham lembrado que a ideia da reforma não é nova, haja vista sua aparição anos atrás no governo Dilma Rousseff.

Outro aspecto importante presente na fala docente é o possível desinteresse dos discentes da licenciatura em Ciências Sociais depois da aprovação da reforma, tendo em vista a redução da carga horária de Sociologia no currículo do ensino médio e a possível redução do mercado de trabalho para os futuros docentes.

Quanto ao interesse do mercado, o assunto foi refletido por dois entrevistados, autores de livros didáticos de Sociologia, que as editoras procuraram se adaptar ao novo formato de ensino médio, embora tenham observado prejuízo em um primeiro momento. Contudo, sobre o conteúdo, embora haja perdas disciplinares e de conteúdo, foi ressaltado que a avaliação dos novos livros seguiu sendo realizada por docentes universitários preocupados com a qualidade da educação, o que pode reduzir as perdas pedagógicas. A representação da reforma como um desmonte da educação pública e a abertura deste setor à influência de mercado também foram temas abordados pelos entrevistados.

A possibilidade de docentes de Sociologia assumirem o “Projeto de Vida” foi analisada por todos com enorme preocupação, haja vista o risco de se cair na armadilha de a Sociologia perder sua singularidade frente à oportunidade de se preservar determinada carga horária. Houve, no entanto, reflexões de que a Sociologia não deve ser manter à parte das discussões acerca deste componente curricular, já que se trata fundamentalmente do futuro do jovem, sendo a juventude uma temática cara às Ciências Sociais.

Neste sentido, a temática trabalhada pelas pesquisas se mostra de suma importância para compreender os impactos da reforma na perspectiva dos docentes formadores de Sociologia do CAP-UERJ, como ela tem sido aplicada e de que forma este movimento vem sendo acompanhado por eles. As entrevistas realizadas, por sua vez, lançam luz às significativas reflexões que devem ser feitas por docentes formadores e por professores inseridos na educação básica.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FERREIRA, Wallace. Os dez anos da ABCECS e os desafios do ensino de Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, v. 6, n. 1, p. 06-14, 2022. Disponível em: <<http://cabececs.com.br/index.php/cabececs/issue/view/14/1>>. Acesso em: 25 set. 2022.

FERREIRA, Wallace; PAIN, Rodrigo de Souza; SILVA, Afrânio de Oliveira; SOUZA, Guilherme Nogueira de. A formação docente em Sociologia no CAP-UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. In: **e-mosaicos**, vol. 9, n. 22, set-dez, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/50389>>. Acesso em: 24 set. 2022.

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E O (NÃO) LUGAR DA SOCIOLOGIA

Rodrigo C. de A. Lames Borges

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro

Os currículos são um espaço de poder e um instrumento que reflete uma série de disputas e, portanto, carregam as marcas dessas relações. O currículo é, sem dúvidas, uma construção social – conforme endossamos com Goodson (2020) e com Silva (2021) – e, por assim ser:

É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (...) aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (SILVA, 2021, p. 148).

O não lugar que alguns conhecimentos ocupam, portanto, levam-nos ao que nos coloca Silva (2021), partindo das teorias críticas de currículo: quais são os conhecimentos considerados válidos? E porque uns, em detrimento de outros? Entende-se que é o seu contexto de produção, as experiências sociais que os produzem que, em muitas circunstâncias, dirão se há valor para este ou aquele conhecimento:

Trata-se de uma disputa de conhecimento que nos remete a uma disputa de experiências e de coletivos sociais, políticos, produtores de experiências e de conhecimentos. Sujeitos ou não de cidadania. Disputa que faz parte da história dos currículos, da legitimidade ou ilegitimidade, presença ou ausência de uns ou outros conhecimentos nos currículos. Que faz parte da história do silenciamento, segregação política e social dos coletivos populares, dos trabalhadores e dos saberes e valores do trabalho e da cidadania (ARROYO, 2021, p. 76).

Nesse sentido, nota-se que diversos são os conhecimentos e as histórias que foram sendo, ao longo dos anos, condenados ao ostracismo, no que se refere aos currículos, quer seja pelos seus contextos e condições de produção, quer seja pelo (des)prestígio dos coletivos sociais que os produziram. Falar da Sociologia, enquanto disciplina escolar, é, indubitavelmente, visitar esse lugar de disputa. A intermitência torna-se um sinônimo quando o assunto é a presença dessa disciplina nos currículos escolares brasileiros.

Sendo assim, torna-se evidente a relação de causa e consequência que se estabelece entre esse movimento curricular intermitente e o ensino da Sociologia na

escola média. Em outro momento²⁶ evidenciamos que essa insalubridade no que se refere à Sociologia enquanto disciplina relaciona-se também com a formação de seus profissionais, bem como a construção de um currículo da própria disciplina e, ainda, ao modo como ela acontece (ou acontecia) na sala de aula. Vê-se que mesmo no ano de 2008, em que a aprovação de Lei nº 11.684 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio, não havia garantia efetiva de sua presença na escola:

mesmo depois de estabelecida na LDB, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia não garantiu sua imediata aceitação pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo. Houve tentativas, por exemplo, por parte de escolas e redes de ensino, de prescindir a organização disciplinar da Sociologia (NEUHOLD, 2014, p. 38).

Em se tratando essencialmente da Sociologia, embora concordemos que a organização curricular por disciplinas é deveras rígida e, em muitos termos, excludente, é sintomático notar que no corrente ano ainda estejamos em busca desse lugar, da legitimação dos conhecimentos sociológicos, de um espaço que outros componentes curriculares devem ocupar e de que modo isso se dará. Enquanto pensa-se a organização de um modelo curricular por áreas de conhecimento, a Sociologia ainda reclama pelo seu lugar enquanto disciplina escolar.

O escopo desse estudo, de caráter bibliográfico, consiste em discorrer acerca desse lugar instável da Sociologia enquanto disciplina escolar e, sobretudo, pensar os desdobramentos desse histórico que desagua, hoje, em um contexto igualmente hostil ao ensino da referida disciplina. É relevante mencionar que nas reflexões levantadas até aqui emergiram algumas discussões acerca do currículo e das reformas educacionais, da formação docente e do ensino de Sociologia, orientadas por Melo e Morais (2019), Neuhold (2014), Cunha e Vieira (2014), Oliveira (2015), Oliveira (2016), Silva (2021), Pereira (2020), Arroyo (2021), Goodson (2020), entre outros.

Se em 1998, com a institucionalização da organização curricular por áreas de conhecimento – por meio da DCNEM – e o uso da interdisciplinaridade como artefato para atender a “inclusão” de alguns “componentes curriculares”, a situação da Sociologia escolar apresentava-se delicada, o cenário hodierno é preocupante em

²⁶OLIVEIRA, Sheyla Charlyse Rodrigues de. Ensino e aprendizagem em Sociologia: representações de professores da rede pública estadual de Natal. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2016.

contexto e dimensões muito semelhantes. Enquanto normativa nacional para a educação, a nova Base Nacional Comum Curricular (2017) passa a orientar não somente as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas, também, os conteúdos para a educação básica. Focando no ensino médio, espaço até então ocupado pela Sociologia enquanto disciplina, convém mencionar que o “novo” formato, proposto pelo referido arcabouço legal, tornou ainda mais exíguo o lugar do referido componente curricular na escola.

É importante reconhecer que, enquanto disciplina da escola média, a Sociologia sofreu um significativo revés, principalmente se considerarmos os espaços que vinha conquistando até o ano de 2016. A obrigatoriedade dos estudos e práticas sociológicos, conforme prevê o novo documento de base, não garantem a efetiva presença de um componente curricular na escola e tampouco asseguram que o conhecimento sociológico seja objeto das aulas.

As discussões aqui incipientes sugerem, em suma, que o histórico já desfavorável da Sociologia enquanto disciplina da escola média parece ter encontrado um terreno fértil à sua invisibilização após as reformas educacionais mais recentes. Uma história que não é somente da Sociologia, vale ressaltar, e nos permite aventar que esse não lugar é o reflexo de uma disputa iniciada ainda na própria constituição das Ciências Humanas enquanto conhecimento científico e, mais tarde, no próprio campo epistemológico das Ciências Sociais, e que resulta em uma série de problemáticas que envolvem desde a concepção dos cursos que formam e, por conseguinte, a formação dos professores de Sociologia, até a chegada dessa disciplina na escola média e as discussões acerca do lugar que ela ocupa (ou não) nos currículos, de que maneira ela acontece (ou deveria acontecer) e, fundamentalmente, como está sendo aprendida pelos estudantes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11.684/08.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei11684-08>> Acesso em: 28 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CUNHA, L, A. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. **Tempo Social**, S. Paulo, v. 1, n. 1, 1992.

DE MARIO, C, A Justiça das Políticas Públicas e a Perspectiva Analítica da Sociologia Política. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais – RPPI**, Ufpb, 2020/12/28.

HORN, G.; B. **Ensinar filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115- 142, 1987.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar, texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, L. L. A institucionalização do ensino de ciências sociais. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Org.). **As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, 1991.

RÊSES, E. E com a palavra: os alunos – **Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: Instituto de Ciências Sociais – UnB/DF, 2004.

RIBEIRO, A. M et al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS; OLIVEIRA (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

SBS, Sociedade Brasileira de Sociologia. **Comitê de Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia**. Nota da SBS sobre a notícia da pesquisa que relaciona a piora do desempenho de estudantes no ENEM em matemática com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/nota-da-sociedade-brasileira-de-sociologia-sbs-sobre-a-noticia-da-pesquisa-que-relaciona-a-piora-do-desempenho-de-estudantes-no-enem-em-matematica-com-a-obrigatoriedade-do-ensino-de-sociologia/> Acesso: 17 de abril de 2018.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: análise da proposta curricular da Paraíba

Sheyla Charlyse Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Elda Silva do Nascimento Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O ensino de Sociologia adentrou no currículo do ensino secundário do Brasil em 1890, como: sociologia, moral, noções de economia política e direitos pátrios (Bodart; Cigales 2018); nesse começo, a disciplina já poderia chamar a atenção e se destacar pelas ideias e problematizações do cotidiano na relação indivíduo e sociedade; porém, em uma perspectiva de controle social eram apenas as elites que acessavam esse saber, já que a educação formal era para poucos “os bem nascidos”. Em 1930, com a oferta do curso superior de Ciências Sociais, se estabeleceu um novo marco para o ensino de Sociologia no Brasil até a sua obrigatoriedade, no ensino médio, em 2008, e foram 78 anos de intermitência de sua oferta no ensino básico. Mas em 2017, quando se deu a reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Curricular (BNCC, 2018), alterando a Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), foi introduzida a ideia de trazer as disciplinas não mais separadas, mas por áreas, criando-se a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). A BNCC tem uma visão imediatista que substitui uma formação mais ampla dos jovens por uma racionalização para a empregabilidade e profissionalização dos estudantes. O intuito é que com os conteúdos gerais de base comum, nos quais todos os estudantes deveriam aprender, promovam uma formação voltada para o trabalho.

Com essa ampliação e concepção de competência da Sociologia para a formação geral, ela foi inserida na área juntamente com Geografia, História e Filosofia. A transdisciplinaridade fez com que as quatro disciplinas citadas fossem perpassadas transversalmente pelos “conteúdos comuns” e disputassem carga horária sem exigência de formação inicial específica por disciplina nas redes de ensino.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que embasa o artigo, com a intenção de problematizar a proposta curricular da Paraíba na disciplina de

Sociologia. O objetivo principal é analisar os argumentos da proposta quanto à distribuição dos conteúdos de Sociologia entre as séries e a relação da carga horária com os demais componentes da área.

Analisando a proposta curricular para o ensino médio da Paraíba, que contém 867 páginas, dividida em 4 (quatro) capítulos, sendo eles: 1. Texto introdutório; 2. Formação Geral Básica; 3. Itinerários Formativos; e 4. Itinerários de Formação Técnica e Profissional; além das Referências bibliográficas. Destacando-se para fins dessa investigação, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Capítulo 2 de Formação Geral Básica, no qual a disciplina de Sociologia é introduzida com alguns questionamentos, como: O que é a Sociologia? Para que serve? Apesar de citar alguns sociólogos clássicos e contemporâneos, a proposta não estabelece um diálogo entre eles e as temáticas distribuídas por ano/série. Em seguida, a proposta curricular apresenta uma tabela de conteúdos a serem ministrados, uma hora-aula/semana, nas três séries/anos do ensino médio, já relacionados às habilidades e competências da BNCC, sem justificativas para a sua seleção.

Para além disso, a proposta conta com os Itinerários Formativos (IF) com o título *Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Diversidade Humana (diversidades, direitos e culturas)*, nele são abordados os processos de socialização e sua complexidade ao adaptar-se à diferença e à diversidade do(s) outro(s). A proposta destaca que os IF serão de grande importância para o estudante junto com o projeto de vida e as disciplinas eletivas, escolhidas e oferecidas pelas escolas, pois buscam formar um “cidadão consciente e político”, que irá intervir positivamente na sociedade em que vive.

Os itinerários apresentados na proposta proporcionam o aumento da carga horária em uma hora/aula semanal a mais por disciplina na área de CHSA, como afirma a redatora de Sociologia na Proposta Curricular da Paraíba, conforme (LIMA, 2022): “Na sua opinião, quais foram os impactos advindos da reforma do Ensino Médio no Ensino de **Sociologia** no Estado da Paraíba?”

Na PB, o NEM veio para nos dar a possibilidade de dobrar nossa carga horária, que é apenas de uma hora-aula por semana, pois com a estruturação dos Itinerários Formativos, poderemos encaixar mais uma hora-aula, caso seja adotado o IF de CHSA (DINIZ *apud* LIMA, 2022).

Porém as disciplinas que são contempladas com essa carga horária são História e Geografia, não ocorrendo o mesmo com Filosofia e Sociologia. Isso é incoerente, pois o perfil do professor para ensinar cada componente requer formação específica, na área de humanas, o que é estranho já que nas unidades curriculares há uma programação para as outras disciplinas da área, mas não para Filosofia e Sociologia complementarem sua carga.

Outra problemática a ser levada em consideração é a infraestrutura escolar para implementação do componente “Projeto de Vida”, pois nem todas as escolas são escolas integrais e nem foram feitos planejamentos para transformar as escolas regulares em integrais. Na proposta também se fala bastante do estudante e sua realidade, como é visto a seguir:

Além disso, as Unidades Curriculares deste IF permitem que o estudante busque uma formação de acordo com seus sonhos, vontades, desejos e necessidades, baseado em seu projeto de vida. Assim, o IF Diversidade Humana é um caminho para o autoconhecimento e para que o jovem possa projetar-se diante da vida, a partir da satisfação de fazer aquilo que gosta e que almeja seguir. Ressaltamos que os componentes de Projeto de Vida e Eletivas terão suas estruturas como itinerários, construídas separadamente em sequência (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO, 2020, p. 619).

Contudo não se leva em conta a realidade do estudante que trabalha e não pode estudar em escolas integrais; ou seja, outro fator é a própria questão de não ter a merenda (nos dois turnos) e o almoço na escola, inviabilizando o tempo integral.

Florestan Fernandes (1955) em seu texto *O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira* vem trazendo a importância das Ciências Sociais para a formação não só dos estudantes; como também sendo uma oportunidade para a docência no ensino básico. É o desenvolvimento dos jovens estudantes como cidadãos, que podem, a partir do conhecimento sociológico e de suas vivências, despertarem seu olhar crítico. Nesse caminho, os professores estariam preparando os estudantes, por perspectiva emancipatória, mediando leituras críticas sobre a forma como vivem e percebem o mundo.

Oportunizando também mudanças nas formas de interação e na relação social que estabelecem uns com os outros em sala de aula, ao lidarem com as diversidades

humanas. Dessa forma, a Sociologia no currículo do estado da Paraíba merece mais destaque e aprofundamento crítico.

É importante reconhecer a participação dos professores de Sociologia da rede pública estadual nas comissões de elaboração do currículo, como também a manutenção da disciplina de Sociologia nos três anos do ensino médio; porém, sabemos que é possível trabalhar as fragilidades existentes na proposta no tocante à operacionalização da disciplina nas modalidades de escolas da rede pública, focando em estratégias metodológicas e didáticas que despertem a imaginação sociológica dos jovens estudantes, seja em escolas regulares, integrais ou profissionais.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed; 10ª reimp. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 01, out. 2022

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério da Educação e Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, I.; HANDFAS, A. Ensino de Sociologia: a constituição de um subcampo de pesquisa. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n.01, p. 214-230, jan./jun., 2019.

CUNHA, L. A.; VIEIRA, J. G. (Orgs.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o ensino médio**. Mossoró: UERN, 2014.

MELO, E. S. M; MORAIS, E. M. (Orgs.). **Formação docente e ensino de Sociologia**: textos para o debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2019.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

OLIVEIRA, Sheyla Charlyse Rodrigues de. **Ensino e aprendizagem em sociologia**: representações de professores da rede pública estadual de Natal. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2016.

OLIVEIRA, L. F. (Org.). **Ensino de Sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica, RJ: EdUERJ, 2013.

PAPIM, A. A. P.; MENDONÇA, S. G. de L. **O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN**. 45^a ANPOCS. s.l., 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3^a ed; 13^a reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: um estudo sobre as Escolas Cidadãs Integrais no estado da Paraíba

Michelly Dayane Araújo de Moura
Universidade Estadual da Paraíba

Iolanda Barbosa da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

O presente estudo busca refletir sobre os principais desafios que a disciplina Sociologia enfrenta com a implementação das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. A partir desse novo modelo de ensino, um novo currículo foi introduzido e os docentes levados a lecionar inúmeras disciplinas diferentes, oriundas da chamada “parte diversificada” do currículo, a fim de que se consiga complementar a carga horária exigida. Esse projeto foi reforçado e ampliado após a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, que dispõe acerca da organização do “Novo Ensino Médio” alterando a LDB e indicando a ampliação da jornada escolar, nos ensinos infantil, fundamental e médio. É válido mencionar que todo esse contexto de transformações no campo educacional evidenciou inúmeras problemáticas, que passaram a permear o processo de implementação das escolas integrais no nosso Estado, tendo em vista que expressou mudanças significativas na comunidade escolar e na sociedade, de uma forma geral.

Os fundamentos pedagógicos baseados nessa perspectiva, focam no avanço econômico, sobretudo, respaldados por um currículo voltado para atender às demandas do mercado de trabalho, subjugados à lógica do capital. Partindo dessas premissas, a implementação da Educação Integral se revela um campo de disputa, pela delimitação de um sistema de educação com determinadas especificidades. Sabedores de que a inserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio é marcada por um histórico de intermitência, muitos questionamentos têm sido realizados, sobretudo no que tange ao reconhecimento de sua importância na educação básica.

Com a adoção do modelo de escola integral, torna-se extremamente necessário discutir o quanto a referida disciplina está sendo relegada a segundo plano e quais as implicações que esse modelo de ensino apresenta, no que concerne à legitimidade, bem como o lugar que a Sociologia ocupa no currículo do ensino médio. Além de

possuir um histórico de intermitência na educação básica, a questão da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio é um fato bastante recente, que somada à ausência de uma tradição da disciplina no contexto curricular a nível nacional, traz complexidade à prática docente, o que nos leva a refletir de que forma a Sociologia se expressa no currículo do nosso Estado, que possui diretrizes específicas, que regulamentam a estrutura curricular a partir de um modelo próprio de escola e de educação: a Cidadã Integral. As inúmeras transformações no campo educacional nos últimos anos, sobretudo marcadas pela hegemonia do pensamento neoliberal, nos fazem refletir que tipo de educação está sendo desenvolvido e, especialmente, qual é o lugar da Sociologia nesse processo.

Métodos e técnicas utilizados

Objetivando conceber um quadro teórico e analítico, a metodologia deste trabalho consiste em refletir e analisar esse novo sistema educacional, problematizando as demandas e os desafios no ensino de Sociologia. Fundamentamos nossa análise na pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica e da análise documental, propondo como ponto de partida os estudos Silva (2007), Moraes (2012) Meucci (2014) e Lopes (2021) acerca do lugar que a Sociologia ocupa no currículo do ensino médio. Analisamos também documentos, diretrizes e orientações curriculares que norteiam a educação em tempo integral, no referido estado.

Conclusões parciais ou finais

A partir da discussão proposta, tornou-se perceptível que a Sociologia possui especificidades que são inerentes ao seu processo de constituição enquanto disciplina da educação básica. A inserção da Sociologia no currículo do ensino médio é marcada por um histórico de intermitência, escassez de materiais didáticos, carga horária restrita, entre outras problemáticas.

No atual cenário, marcado pela égide neoliberal que adentra o espaço escolar, são postos novos desafios, os quais influenciam veemente a legitimidade e o lugar que ela ocupa no currículo. A consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar continua sendo um grande desafio. A partir da reformulação de documentos oficiais,

como o Plano Nacional de Educação que fomenta os Planos Estaduais, sendo estes consolidados pela nova BNCC e pela Reforma do Novo Ensino Médio, um novo cenário se constrói no campo educacional e os Estados passam a adotar modelos próprios de currículo, como o caso da Paraíba.

Ficou evidente que o foco do sistema de ensino integral do nosso estado consiste em uma supervalorização de disciplinas diversificadas em detrimento das tradicionais, caracterizando assim, um currículo regionalizado, baseado na Pedagogia das competências. Objetivando uma formação imediata, que atenda às demandas do Estado, a educação repousa na mera formação para o trabalho. Esse cenário trouxe consequências significativas para a disciplina de Sociologia.

Os professores, sobretudo por conta da baixa carga horária, são levados a ministrarem outras disciplinas. As formações e os materiais didáticos também são voltados para esse currículo específico, o que requer mais tempo de planejamento e estudos, implicando em uma reformulação de sua prática de ensino, para que atenda essas exigências, assim há uma perda de identidade profissional, acarretando um aprofundamento da precarização do seu trabalho. Na medida em que os conteúdos passam a focar no empreendedorismo e no discurso meritocrático, esses conceitos são reformulados à luz desses elementos, dificultando o desenvolvimento de um senso crítico.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de espaços de discussão acerca do Ensino de Sociologia, com vistas ao fortalecimento da disciplina na educação básica, principalmente a partir da relação entre espaço acadêmico e espaço escolar, tão fragilizada. Um ponto de partida seria o aumento da participação dos professores do ensino médio em eventos e congressos acadêmicos, a criação de fóruns de discussão, luta pela ampliação da carga horária, visto que a maioria das escolas possui apenas um professor de Sociologia, o que dificulta um planejamento coletivo e, conseqüentemente, não há um espaço para a construção de ideias e debates.

Além da criação de um projeto político pedagógico escolar que atenda as especificidades da disciplina, espera-se que as problemáticas discutidas corroborem para uma maior visibilidade dos estudos sobre o ensino da Sociologia nesse campo, bem como para a legitimação da disciplina na educação básica, destacando a sua

importância na formação dos nossos estudantes, principalmente com a adoção desse modelo pedagógico, que propõe um novo currículo.

Referências Bibliográficas

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**. v. 28, n. 1, Jan./Mar. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/LQdm3DtgrTFYdpxXNV5d6B/>>. Acesso em: 30 de Ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In: I Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia*. São Paulo: p.89-106. 1955. Acesso em: 08 de set. 2022.

LOPES, Francisco; LIMA, Alexandre. Diretrizes Curriculares Estaduais no cenário pós-Bncc: o lugar dado aos conteúdos de sociologia no ensino médio. *In: 20º Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia*. 2021. Acesso em: 12 de Out. 2022.

CARIDÁ, Ana Carolina. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123334>>. 2014. Acesso em 23 de Set. 2022.

LIMA, João Pedro. **O Ensino de Sociologia no Ensino Básico: Quais os caminhos com o Novo Ensino Médio**. 2022. Entrevista concedida a João Pedro sistematizada no Relatório de Pesquisa/PIBIC/UEPB/FAPESQ-PB.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO COLÉGIO MUNICIPAL LEONI LIMA

Eduardo de Oliveira Gusmão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Natália Oliveira Barbosa

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A situação educacional na contemporaneidade e na realidade nacional vem exigindo novas práticas e a construção de experiências com o caráter de fortalecimento do sistema democrático, tendo como base essencial a formação cidadã das agências.

Para tanto, a gestão democrático-participativa possui na autonomia seu principal *ethos* para a consolidação dessa formação e, conseqüentemente, o fortalecimento dos princípios democráticos. Segundo Guedes (2021) o “trabalho coletivo organizado e intimamente internalizado propicia aos profissionais da educação e demais membros da escola a prática e a construção de um ambiente de respeito e de tolerância”, valores essenciais para se formar um espaço no qual os agentes não se sintam oprimidos por suas diferentes manifestações de ser e existir.

Dessa forma, para ter coerência com sua finalidade, o PPP em sua articulação deve ser realizado de forma amplamente participativa e democrática. Segundo Gadotti, “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. Dessa forma, faz-se necessário no atual cenário da sociedade brasileira, compreender e planejar, para assim explorar o futuro. “Significa intenção ou coragem para arriscar quebrar um estado confortável, atravessar um período de instabilidade em nome de um resultado, de um estado melhor do que o presente” (GADOTTI & ROMÃO, 1997).

Durante meados da década de 1990 tem-se uma ideia de projeto pedagógico que foi tomando forma com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, especificamente no artigo 12, inciso I, no qual prevê que os estabelecimentos de ensino tenham por obrigação própria a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica. Passando então, o projeto pedagógico a ser prioritário, e para além de um documento com intenções e exigências de ordem administrativa, mas sim que seja um amalgamado que expresse o trabalho de todos os setores e

profissionais dentro da escola, que se ligam em um todo no sentido de atender às necessidades específicas da comunidade escolar.

A presente pesquisa exploratória foi realizada objetivando o conhecimento prático acerca do Projeto Político Pedagógico na realidade do Colégio Municipal Leoni Lima, localizado no município de Belo Campo – BA e o lugar da disciplina de Sociologia nesse projeto. A metodologia de pesquisa utilizada caracteriza-se em uma abordagem qualitativa. Nesse sentido foi realizada uma visita de campo, na qual houve uma entrevista com roteiro semiestruturado com a coordenadora pedagógica do colégio, na qual possibilitou entender o processo de elaboração do projeto político pedagógico da escola. Por fim, os dados foram analisados de forma analítica e coletiva entre os integrantes desse trabalho. A pesquisa irá contribuir para o meio acadêmico, principalmente, no que se refere aos desafios do campo da educação e das Ciências Sociais dentro dos projetos político pedagógicos.

Dos pontos principais que se puderam perceber na entrevista com a coordenadora pedagógica está a menção do PPP como um “documento que movimenta a escola” e um “ser vivo”, entende-se então esse documento como algo em constante evolução, isso pode ser notado no momento em que foi realizada a entrevista, segundo a coordenadora, o PPP estava passando por um processo de reformulação e discussão. A motivação para a reformulação do documento se deu, como salienta a coordenadora, pela questão de que ele não refletia a realidade do colégio, “não tem a cara do Leoni Lima”. A coordenadora coloca ainda que o PPP deve ser um documento norteador da prática educacional da escola, entretanto, isso precisaria ser internalizado pela comunidade da escola em que muitos nem sequer sabiam do que se tratava o PPP. Esse processo de internalização deveria se dar através da participação dos professores, alunos, coordenação pedagógica e a comunidade na qual a escola pertence, e considerar qual é o perfil da escola que essas pessoas desejam.

As tentativas de formalização do documento tiveram participação não tão efetiva de pais e professores, mas não de alunos. Isso demonstra que o interesse em construir um PPP “com a cara da escola” não deve ser unilateral. Todos os envolvidos devem estar dispostos e interessados na proposta, e isso deve ser cultivado por meio da informação e do conhecimento sobre a importância do PPP. A educação também

é um bem coletivo e a compreensão disso por parte de pais e alunos, professores e coordenadores, é imprescindível para a realização e o direcionamento de uma educação efetiva e inclusiva.

A respeito da disciplina de Sociologia na escola Municipal Leoni Lima, ela se encontra diluída e dando lugar à disciplina de “Projeto de Vida”. A entrevistada encontrou dificuldades para explicar essa questão, mas pontuou que conteúdos referentes às “questões sociais” eram trabalhados em outras disciplinas, como Geografia e Religião. Entretanto, em um documento norteador, como assim chamado pela entrevistada, dentro do tópico “sugestões de atividades” do mesmo documento, a Sociologia está presente junto com a disciplina de Filosofia, separada das outras matérias, com conteúdos centrados nas questões étnico-raciais.

Concluimos que o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Leoni Lima – C.M.L.L tem em sua base o ideal diagnóstico da importância da colaboração e da participação da coletividade no processo educativo, entretanto, o colégio ainda passa pelo processo de tornar esses ideais práxis pedagógicos. Até o presente momento, o projeto está em processo de construção, buscando as dimensões para além dos muros escolares, que alcancem a comunidade e a realidade na qual a escola está inserida.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Coste; ARNS, Elaine Mandelli. A Importância do Planejamento das Aulas Para Organização do Trabalho do Professor em sua Prática Docente. **ATHENA: Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.

TEORIA SOCIOLOGICA NOS PLANOS DE CURSO DE SOCIOLOGIA: um estudo na Rede Estadual de Pernambuco (GRE - Garanhuns)

Victor Cesar R. de Menezes
Rede estadual de ensino de Pernambuco.

O objeto deste trabalho emerge da discussão sobre a construção de uma proposta curricular para o ensino de Sociologia na educação básica, focalizando nesta proposta o lugar da teoria sociológica. A inserção da Sociologia no ensino médio a partir de 2008 lançou uma série de desafios, tais como a produção de recursos didáticos, a elaboração de um currículo, as práticas metodológicas e a formação docente.

Em meio a estas questões, o problema desta pesquisa se concentra no currículo de Sociologia, especificamente na análise da teoria sociológica nos planos de curso da Sociologia para o ensino médio. O interesse em avaliar o lugar e o uso da teoria sociológica no currículo de Pernambuco parte da necessidade de reconhecer a posição de relevância que ela assume no âmbito das Ciências Sociais que, por meio de uma contextualização didática para o ensino médio, é capaz de oferecer ao estudante uma parcela significativa do universo de perspectivas teóricas deste campo de conhecimentos, mediante o currículo efetivado pelos docentes.

A referência teórica deste trabalho vincula-se ao construcionismo social, perspectiva oriunda da Psicologia social, que tem como principal referência o norte-americano Kenneth Gergen (2009; 2010) e, no Brasil, Mary Jane Spink, (2010; 2013; 2014) e no campo sociológico Peter Berger e Thomas Luckmann (2003). Os conceitos, as ideias e os procedimentos metodológicos que balizam este trabalho permitem a aproximação de determinada experiência social, ao mesmo tempo que constroem o entendimento que se tem desta experiência, e estes mesmos conceitos e ideais são reconstruídos à luz de novas experiências, pois não podemos escapar da dimensão histórica que permeia a vida sociocultural (GERGEN, K., GEREGEN, M., 2010).

Nesta perspectiva, a educação como um todo: práticas de ensino, planejamento, didáticas e programas curriculares, é um campo inerentemente político, pois o currículo reflete posicionamentos que privilegiam determinados

projetos em detrimento de outros (GERGEN, K.; GEGEN, M. 2010). Partindo destas considerações, entende-se a pesquisa como um meio de buscar os sentidos das ações humanas na vida social, considerando os processos que os constroem. Trata-se de uma empreitada coletiva marcada pela dinâmica das relações sociais e suas interações (SPINK, 2010).

Berger e Luckmann (2003), acrescentam que a construção da realidade implica tanto na ressignificação dos fatos e acontecimentos históricos, como também na fabricação desses fatos (BERGER; LUCKMANN, 2003). Outro aspecto destacado pelos autores é a linguagem como meio de produção de sentido “[...] é através da linguagem que a realidade social ganha significação [...], ela constrói imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana” (Idem, p. 38). Este é, em termos gerais, o arcabouço teórico que fundamenta a análise empreendida neste trabalho.

Além da investigação bibliográfica, o plano de pesquisa se efetivou por meio de uma análise documental seguida de uma pesquisa de campo, em que se realizaram entrevistas com docentes de Sociologia nas unidades de ensino onde atuam. O plano de pesquisa foi estruturado visando captar o lugar que a teoria sociológica ocupa nos documentos curriculares e nos depoimentos dos docentes, avaliando os sentidos e significados expressados em ambas as dimensões. Tomando por referência o trabalho de Spink (2010), as práticas discursivas enquanto método e ferramenta de pesquisa devem levar em conta: (a) a dinâmica; (b) as formas; (c) os conteúdos e; (d) os repertórios linguísticos. Assim, o processo de interpretação é concebido como um meio de produção de sentidos mediado por diferentes interações. O sentido é, portanto, o meio e o fim da pesquisa construcionista (SPINK; LIMA, 2013).

Este trabalho inferiu que a teoria sociológica não é somente uma das dimensões da Sociologia. A teoria sociológica constitui no próprio cerne do conhecimento sociológico, sem o qual não há possibilidade de configurá-la como uma ciência. Na busca pela especificidade da Sociologia no ensino médio verificou-se que a sua identidade epistemológica é caracterizada pelos princípios de estranhamento e desnaturalização, nos quais a Sociologia pode promover a ideia de imaginação sociológica, tal como proposta pelo sociólogo americano Charles Wright Mills (1975).

Na abordagem dos conteúdos de Sociologia prevalecem os recortes metodológicos de temas e conceitos enquanto que as teorias sociológicas ocupam um lugar impreciso e disperso. A relevância que, por vezes, se mostra nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) não corresponde ao que se vê nos conteúdos propostos. As informações prestadas pelos docentes na pesquisa de campo revelam que o ensino de Sociologia na rede estadual de ensino pode ser caracterizado por uma dupla carência: a de qualificação dos docentes que atuam com a disciplina e, atrelada a esta, a inconsistência das propostas curriculares pré-estabelecidas. Em suma, a teoria sociológica nos planos de curso de Sociologia da Rede Estadual de Pernambuco (GRE - Garanhuns), não aparece de forma relevante no conjunto de tudo que é proposto para a disciplina. O mesmo se pode dizer dos documentos curriculares.

Em termos propositivos é fundamental uma aproximação profícua entre o bacharelado e a licenciatura, além dos novos horizontes de formação abertos pelos cursos em nível de pós-graduação, cujo foco seja o ensino médio. Ao lado disso, este trabalho sinaliza para a necessidade de empreender um esforço contínuo em torno da construção e da reconstrução de uma proposta curricular para o ensino de Sociologia, em que se leve em conta o lugar da teoria sociológica como base principal e não apenas mais um tema de estudo. Esta é uma tarefa inadiável para os que apostam no potencial desta disciplina na formação dos estudantes, que ingressam na última etapa da educação básica.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. MORAES, Amaury Cesar (coord.). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006 (vol.3).

BERGER, Peter L. LUCKMAN, Thomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23^a ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERGEN, Kenneth J; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PINK, Mary Jane. et al. (org.). **A produção da informação: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro

Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10/02/2015.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Biblioteca virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10/02/2015.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. Disponível em: <http://www.bvce.org>. Acesso em: 10/02/2015.

GD 10 - ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO

COORDENAÇÃO:

Josefa Alexandrina

Doutora em Educação pela USP

Simone Mestre

Doutora em Sociologia pela UFMG

Apresentação

A incorporação da interseccionalidade como uma perspectiva teórica e prática nunca esteve tão em voga nas Ciências Sociais, especialmente no ensino de Sociologia. Os inúmeros casos de racismos e sexismos denunciados ganham destaque na imprensa brasileira e repercussão nas redes sociais, ao mesmo tempo, sinalizam a necessidade de pensar os processos educativos e a sua interface como debate racial e de gênero como uma “prática de liberdade” (bell hooks, 2017). Neste sentido, o presente GD visa promover o debate sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Ensino de Ciências Sociais. Tal debate se faz essencial na medida em que as desigualdades raciais e as relações de dominação entre gêneros se tornaram nas últimas décadas um tema relevante para as Ciências Sociais e constitui tema privilegiado do ensino, na medida em que estas desigualdades se manifestam no meio educacional e são reproduzidas socialmente. Ademais, o debate público sobre tais temas tem reproduzido pré-conceitos e distorções e tem nos desafiado a refletir sobre os modos de compartilhar saberes e conhecimentos que contribuam para o avanço em direção de uma educação antirracista, o reconhecimento do direito à igualdade e a construção de uma sociedade democrática. Para isso, o GD acolhe pesquisas, projetos de ensino, recursos didáticos e relatos de experiência, que problematizem e abordem metodologias de ensino que entrelacem a perspectiva de raça/etnia/gênero e classe.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ – AL

Francisco Érick de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

O racismo no Brasil ainda é tratado como tabu em vários espaços. Apesar da quantidade de pesquisas que revelam seus tentáculos e as abissais desigualdades raciais em nosso meio, os resquícios do que se conceituou como sendo nossa ideologia de democracia racial, hoje tratada como mito, ainda são recorrentes (GUIMARÃES, 2021). Na realidade escolar, portanto, ainda é comum a negação do problema. Isso se intensifica em uma conjuntura de negacionismo científico, o qual podemos experimentar recentemente diante dos ataques à ciência e à efetividade das vacinas de Covid-19. Então, qual estratégia adotar para se trabalhar com as relações raciais no ensino médio?

Meu objetivo é propor caminhos que, em minha experiência como professor de Sociologia na rede estadual de Maceió, têm sido positivos. Para muitos colegas ainda é difícil se apropriar das discussões e tratá-las em sala. Eu proponho adotar como metodologia de ensino-aprendizagem a pesquisa científica. As práticas desenvolvidas se referem às atividades que realizei em duas turmas de 1ª série e duas de 3º ano. Apenas aulas expositivas não foram capazes de colocar o problema em profundidade, principalmente por uma postura de contestação do fenômeno, e isso inclui a incompreensão acerca da existência de raças (GUIMARÃES, 2009).

Ainda assim é de se notar que muitas vozes (negras) se levantaram em confirmação de uma série de casos cotidianos, mesmo confundindo-os com a generalidade do *bullying*. O racismo, nesse sentido, tem sido percebido apenas como importunação através de “brincadeiras”, xingamentos e certo nível de exclusão de grupos, uma dimensão sincrônica da discriminação, e que não cobre a extensão objetiva das desigualdades (HASENBALG, 2005).

Na turma A de 1ª série, a abordagem se deu primeiro nos horários de Sociologia e a discussão sobre a modernidade, com ênfase no papel da Colonização das Américas e da África no processo de acumulação primitiva e desenvolvimento do capitalismo. A turma pôde perceber, através de debates, o lugar do racismo como

tecnologia de dominação e produção de riquezas através da violência do tráfico transatlântico (MBEMBE, 2018). O ponto valioso desta abordagem está na compreensão do racismo como um fenômeno que não decorre de ações irracionais (ALMEIDA, 2019). Ele é utilizado como tecnologia de hierarquização e exploração da força de trabalho negra e a criação de privilégios aos brancos.

Em seguida, trabalhamos com a temática em uma série de atividades vinculadas a uma gincana escolar em curso. O subtema da turma é intolerância religiosa. Como eles tiveram contato teórico com a problemática da colonização, estavam aptos a associarem a questão da intolerância religiosa como um problema da desigualdade de poder. A turma escreveu um relatório baseado em uma pesquisa na internet sobre os conceitos de intolerância, racismo e democracia; um *podcast* (“PodCrer”) que sintetizava esta pesquisa; um vídeo sobre os 200 anos da Independência do Brasil e a sociedade que queremos, na qual as formas de intolerância, sobretudo a do racismo religioso, impedem o desenvolvimento da democracia; pesquisaram e sumaram uma série de casos de intolerância, percebendo quantitativa e qualitativamente como há uma preponderância de casos de intolerância contra as religiões de matrizes africanas.

Na turma B de 1ª série temos um Laboratório de Iniciativas Sociais e, entre maio e junho, quando assumi, dentre os temas mais urgentes de serem trabalhados na escola e na comunidade, a turma escolheu o racismo antinegro. De lá para cá: a) discutimos coletivamente os casos que conhecíamos na escola e na comunidade; b) sumamos as principais características dos ocorridos; c) investigamos casos na internet (futebol, redes sociais, escolas, ambientes de trabalho, igreja etc.); d) estudamos em grupos conceitos norteadores, como o de raça, racismo, discriminação e preconceito (GUIMARÃES, 2012); e) assistimos o filme “Amistad” (1997); e) e estamos finalizando uma pesquisa sobre racismo na escola e na comunidade na qual eles construíram juntos um questionário que será aplicado em boa parte das turmas, a fim de compreender as características do fenômeno entre nós.

Nas turmas de 3º ano, primeiro nos apropriamos dos principais paradigmas adotados pelas Ciências Sociais na investigação do racismo no Brasil: a) Oliveira Vianna e o racismo científico do século XIX; b) Gilberto Freyre e a democracia racial; c) Florestan Fernandes e a Geração Unesco (MACHADO; AMORIM; BARROS,

2016); d) cor e raça em Sergio Alfredo Guimarães; e) e as desigualdades raciais em Carlos Hasenbalg.

Na sequência, as turmas se dividiram em equipes para compor seminários e escolheram temas que apareceram em nossos encontros: mobilidade social e estratificação de classes e raças; feminismo negro e interseccional; racismo religioso e intolerância; atualidades: trabalho análogo à escravidão; movimentos negros; além de discutirem referências literárias, como o *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1960), e a biografia de *Mahomah Baquaqua* (2015).

A postura ativa na aquisição de informações sobre este fenômeno permitiu, em grande medida, mas não generalizadamente, a conversão de uma postura de negação em uma atitude de descoberta e construção de conhecimento: exploramos estatísticas, mas antes buscamos compreender como elas são produzidas e quais conceitos são usados; discutimos teorias, mas também produzimos conhecimento, seja sintetizando referências bibliográficas ou entregando sínteses das características de casos coletados virtualmente e na realidade escolar; além de termos criado um espaço confortável de escuta e crítica que, ao meu ver, se torna mais convidativo para a conversão do saber em prática política. Por fim, ainda em novembro de 2022, realizaremos uma exposição destes trabalhos para toda a comunidade escolar, valorizando o protagonismo estudantil, a pesquisa científica e o comprometimento com o antirracismo.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação de Djamilia Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Edição Kindle.
- AMISTAD. Steven Spielberg. EUA: Debbie Allen, DreamWorks e HBO. 1997. 155 min.
- BAQUAQUA, M. G. **Biografia de Mahomah Gardo Baquaqua**. Detroit: GEO. E. Pomeroy & Co., 1854. Tradução Marcelo S. Gonçalves. Edição eletrônica: Paraná, 2015.
- GUIMARÃES, A. S. A. A democracia racial revisitada. *In*: _____. **Modernidades negras: a formação racial brasileira (1930-1970)**. São Paulo: Editora 34, 2021, pp. 225-264.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e racismo no Brasil. *In: _____. Racismo e antirracismo no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009, pp. 21-38.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. Sociologia brasileira. *In: Sociologia hoje: ensino médio (volume único)*. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 2016, pp. 188-194.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

BREGA E REPRESENTATIVIDADE: reflexões sociológicas sobre o Calipso e o brega como campo simbólico nos anos 2000

Matheus Santos Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O presente trabalho se concentra em entender como se forma um possível campo simbólico de dominação e dominados, de entender a forma em que um grupo social legitima a arte e o campo musical de uma região que historicamente é vítima de preconceitos. Através da análise comparativa dedutiva nas redes sociais de perfis de fãs dos artistas analisados, usando a cantora Joelma como modo de entrar nesse campo, e entender o possível campo, elaboramos este trabalho.

A análise também perpassa pelo sentido de uma possibilidade do entendimento de como esse provável campo trabalha e caminha de maneira autônoma, com a evolução constante, através do respeito aos seus primeiros representantes, que constroem e representam para o público uma cultura e uma autonomia próprias para si, usando a música como exemplo disso.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder. Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GILROY, P. O Atlântico Negro. **Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. Da diáspora. **Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO do Brasil, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO PARA OS DILEMAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Manuel Jesus Guerra Sepúlveda Neto
Universidade de Brasília

Este texto é uma discussão teórica acerca das contribuições que o pensamento feminista negro pode promover para a superação dos dilemas ontológicos e epistemológicos do ensino de Sociologia na educação básica brasileira. A intermitência da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar está aqui em pauta, em consequência da Reforma do Ensino Médio. Essa discussão nos leva a pensar sobre as condições objetivas do ensino de Sociologia, e os meios para se justificar a disciplina como necessária para a realização dos objetivos de aprendizagem da educação básica.

Oliveira (2014) provoca o debate acerca dos problemas de caráter ontológicos ao ensino de Sociologia através da produção de Giddens (1978; 1991). Não somente a Sociologia consiste na construção de uma nova percepção sobre fenômenos sociais, como também possui um caráter de dupla hermenêutica, no qual o conhecimento especializado produzido pelas Ciências Sociais se inicia no estudo da prática dos sujeitos, embora também implique em impacto sobre essa mesma prática, uma vez que os conceitos e as ideias produzidos cientificamente são apropriados pelos sujeitos.

Dessa maneira pode-se parecer que existe uma fraqueza no rigor científico da Sociologia, a posicionando hierarquicamente abaixo das outras disciplinas escolares, afinal qualquer agente envolvido, sejam os educadores, os educandos ou os indivíduos da comunidade escolar, tem algo a dizer sobre o social e sobre si mesmos, e isso se confunde com a produção especializada da Sociologia.

Para tanto, Oliveira (2014) chama a atenção para o desafio metodológico do Ensino de Sociologia, acerca dos problemas de caráter epistemológico. Em suma, as aulas dessa disciplina não devem se tratar de uma grande conversa sobre as experiências cotidianas dos estudantes, nem também de uma digressão da história da Sociologia através de seus teóricos clássicos. O ensino de Sociologia implica em

“articular a realidade vivenciada pelo aluno, pela comunidade na qual a escola está inserida e pelo professor com a teoria sociológica” (OLIVEIRA, 2014).

Silva (2007) considerou que o extremo afastamento do estudante da apropriação dos instrumentos e dos fundamentos da produção do conhecimento científico levaria a Sociologia escolar a um caráter genérico, propiciado por currículos organizados por noções, competências, temas e módulos, denominando esse movimento como “um dos dilemas epistemológicos no contexto de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar” (SILVA, 2007).

Para Oliveira (2014), o fato de as barreiras do conhecimento sociológico não serem estanques complexifica essa ciência, uma vez que seus diagnósticos mobilizam os sujeitos à reflexividade acerca das próprias concepções sobre o mundo em que agem. Portanto, trata-se da apropriação dos métodos de análise que a Sociologia dispõe, e o ensino dessa disciplina na educação básica é o momento de construção da inteligibilidade que possibilita os sujeitos a usarem a linguagem sociológica, que circula no ambiente acadêmico.

Percebemos que o dilema epistemológico não está necessariamente na proximidade entre o objeto de pesquisa da Sociologia e o que os estudantes pensam a respeito, que os permitem discordar ou concordar com os resultados do fazer científico sociológico. Porém, no próprio fazer dessa ciência social, que constantemente se vê reafirmando seus métodos de análise para se justificar como legítima no campo da produção de conhecimento.

As categorias sociológicas medeiam a forma como a Sociologia produz seu conhecimento, bem como a forma como esta ciência se apropria da realidade. Estas duas dimensões, a produção do conhecimento e a apropriação da realidade, devem ser encaradas como dimensões desafiadoras para a prática pedagógica no ensino médio, tendo em vista que é por meio da prática educativa que realizamos uma transformação em termos de complexidade, linguagem, expressividade, e abstração para trazer o olhar sociológico para o ensino médio (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Dessa forma, o desafio aqui posto é reconhecer que o estudante, à medida que se apropria da realidade, também produz conhecimento, e pode ter esse processo amplificado e complexificado a partir dos instrumentos e das ferramentas de pesquisa que a Sociologia têm a oferecer. A questão é como validar a experiência da realidade como um ponto de partida possível e rico para a produção de conhecimento

sociológico e, para isso, recorreremos à contribuição do pensamento feminista negro, em busca de uma proposta teórico-metodológica que possibilite caminhos para a superação desses dilemas ontológicos e epistemológicos.

Reconhecemos que os dilemas do ensino de Sociologia estão atrelados aos desafios do próprio fazer sociológico, por isso recorreremos ao diálogo entre Bell Hooks (2019) e Collins (2016) sobre as contribuições do pensamento feminista negro para a produção sociológica, a partir de propostas teórico-metodológicas que revisitam os pressupostos ontológicos e epistemológicos das Ciências Humanas e Sociais. Usamos também o exemplo de Nascimento (2021), que propõe um outro olhar para a historiografia brasileira, demonstrando que é possível enxergar novas realidades, na medida em que a produção intelectual reconhece a agência dos sujeitos de pesquisa.

O debate acerca dos aspectos ontológicos e epistemológicos das Ciências Humanas e Sociais, e em específico para esta discussão, da produção de conhecimento sociológico, é extenso no pensamento feminista negro. Temos que o posicionamento dessas pensadoras em relação à produção hegemônica de conhecimento científico é sobretudo um questionamento ontológico, que busca validar existências e realidades sistematicamente marginalizadas e invisibilizadas nas interpretações da sociedade. Por sua vez, essa discussão propõe novas epistemologias que repensam os pressupostos da teoria sociológica. Entenderemos melhor esse debate à medida que passarmos pelo trabalho de Hooks (2019), acerca da defesa de uma teoria feminista negra; e Collins (2016), sobre as contribuições do pensamento feminista negro para a teoria sociológica.

Em *Teoria Feminista - Da Margem ao Centro* (2019), Bell Hooks demanda uma produção de conhecimento que preze pelo movimento que parta da prática, formule teorias que, por sua vez, se voltem novamente à prática. Pode-se considerar que Hooks é uma intelectual do porvir, propositiva, que lida de maneira instrumental com os dilemas das relações sociais. A questão que se coloca ao longo de todo o texto é o que se pode fazer para se resolver os problemas das agentes através da produção teórica. De maneira que, a teoria tem um papel importante na compreensão do problema e na proposição de soluções, mas a relação dessa teoria com a experiência das agentes é indispensável. As experiências, para hooks, não são

individuais. Elas são sintomáticas da posição social que essas agentes ocupam nas estruturas sociais.

Para Nascimento (2021), essa disciplina que oblitera sistematicamente a agência de corpos negros é incapaz de compreender de maneira extensa a realidade da história da sociedade brasileira, porque produz histórias fragmentadas e estereotipadas acerca da população negra no Brasil. Uma vez que se considera uma revolução historiográfica, na qual a produção científica parte da concepção que a população negra tem histórias, tradições e formas de compressão de si própria anteriores e simultâneas à condição de escravizada, que produz organização social e estratégias de humanização apesar das condições objetivas, tem-se uma outra forma de enxergar a realidade, o que torna a narrativa mais robusta e complexa. É por isso que Beatriz Nascimento ressalta a necessidade de uma ciência formada a partir da episteme e da agência negra, na qual esses sujeitos se tornam seus próprios interlocutores. Ainda assim, o racismo epistêmico faz de Beatriz Nascimento sua vítima, provocando seu apagamento e seu esquecimento da produção intelectual, sendo, assim, mais um motivo da importância de se recuperar seus escritos e evidenciar suas contribuições.

Assim, é insuficiente produzir conhecimento sobre as mulheres negras, ou apenas se mostrar interessado nos relatos de mulheres negras, agindo como se coubesse à branquitude decidir sobre a autenticidade dessas experiências. Para Hooks (2019), essas mulheres compreendem seu posicionamento no mundo e mais do que isso, compreendem que foram transformadas como objeto de estudo do discurso privilegiado da branquitude, assim permanecendo “em uma situação desigual de inferioridade” (HOOKS, 2019, p. 42). Portanto, não há necessidade de uma teoria que explique que as mulheres negras são oprimidas.

Muito pelo contrário, o que Collins (2016) demonstra, através do trabalho de Judith Rollins (1985), é que ao terem suas presenças ignoradas pela branquitude, as mulheres negras passam a detectar elementos da realidade e perspectivas inacessíveis aos grupos dominantes. Essa discussão será melhor desenvolvida com o conceito de *outsider within*. Não se trata também de reconhecer que há pontos de vista que foram excluídos e, assim, cada grupo vai pesquisar sobre suas experiências sem a interação entre um campo e outro.

Trata-se de enriquecer a teoria sociológica com conhecimentos que até então não estavam disponíveis para os que comungam de uma teoria da universalidade. Isso porque eles eram incapazes de acessar as vivências daquelas que estavam institucionalmente fora dos campos de produção de conhecimento. No entanto, usufruir das vantagens desse enriquecimento da teoria sociológica significa reavaliar criticamente não só o conteúdo das produções, mas também a forma de se produzir, nos colocando em contraste com os pressupostos da produção teórica e, em certa medida, do próprio fazer científico.

Collins (2016) usa da dinâmica entre as categorias de *insider* e *outsider* para argumentar a respeito desses conhecimentos indisponíveis para a teoria da universalidade. *Insiders* são aqueles de dentro de um grupo que partilham de visões de mundo similares, pois se encaixam em padrões sociais semelhantes, que passam por um processo de socialização e treinamento que os possibilita comungar da mesma linguagem.

Um indivíduo se torna um *insider* ao traduzir uma teoria ou visão de mundo em sua própria linguagem, até que um dia o indivíduo se converte ao pensar e agir de acordo com aquela visão de mundo (COLLINS, 2016, p. 117).

Para que mulheres negras pudessem adquirir o status de *insider*, teriam que assimilar um ponto de vista incongruente com o seu próprio. Isso acontece porque a tradição do conhecimento sociológico pressupõe a omissão e distorção de fatos sobre as mulheres negras, que custam a elas sua subjetividade humana (COLLINS, 2016).

Ainda assim, não podem ser consideradas *outsiders*, porque elas também não estão completamente fora do círculo de produção de conhecimento, uma vez que conquistam seus espaços de reivindicação do poder pela narrativa do *self*. Por isso, Collins (2016) atribui o *status* de *outsider within*, de quem não comunga com os princípios excludentes, mas ao mesmo tempo pertence ao espaço de diálogo, e contribui com análises da realidade, que foram sistematicamente obscurecidas por abordagens ortodoxas.

Para Collins (2016) fazer uso do potencial criativo de *outsider within* é aproximar o conteúdo de seus trabalhos consigo mesmas e se associar à liberdade de ser diferente, em benefício de uma solidariedade humana.

[...] os homens negros, a classe trabalhadora, as mulheres brancas, outras pessoas de cor, minorias religiosas e sexuais e todos os indivíduos que, mesmo tendo vindo de um estrato social que os proveu com benefícios do *insiderism*, nunca se sentiram confortáveis com as suposições deste último, consideradas como certas (COLLINS, 2016, p. 122).

Por isso, o *status de outsider within* não é algo exclusivo das mulheres negras, mas uma variedade de indivíduos pode aprender com essa experiência.

Afinal, se os dilemas ontológicos e epistemológicos do ensino de Sociologia na educação básica perpassam pela dificuldade de se justificar como conhecimento especializado válido, porque estão muito próximos da experiência dos estudantes, o pensamento feminista negro demonstra que essa experiência, quando metodologicamente bem articulada, pode ser um trunfo no enriquecimento e na complexificação da produção científica.

É nesta articulação, entre a realidade e a teoria, que reside a necessidade de se realizar um salto epistemológico, no sentido de tornar as categorias sociológicas palatáveis ao Ensino Médio. O processo teórico não vale por si mesmo se não possuir um potencial heurístico explicativo sobre a realidade social, a teoria precisa dizer algo sobre a realidade do aluno. Para realizar tal articulação necessitamos da interface realizada pelo senso comum, que é, por excelência, nosso ponto de partida, por mais que não possa se congruar como nosso ponto de chegada. (OLIVEIRA, 2011, p. 119-120).

O estudante de Sociologia da educação básica é um sujeito agente de sua própria realidade, e uma sala de aula é composta por uma variabilidade extensa de possibilidades. O ensino de Sociologia tem a ganhar quando considera que o estudante também é produtor de conhecimento e sujeito de sua própria história. Portanto, não se trata apenas de validar experiências, mas analisá-las através de métodos científicos, nos quais os sujeitos educacionais se veem refletidos, tanto no resultado da pesquisa quanto no processo de produção do conhecimento.

Esse sujeito, para quem se ensina Sociologia, aprende a considerar o contexto no qual o conhecimento é produzido, e se percebe tanto sujeito de análise quanto de discussão. Ao passo que a BNCC preza por propósitos que direcionam a educação brasileira à construção de uma sociedade mais justa e democrática, a Sociologia é a disciplina que pode disponibilizar dispositivos de análise crítica e compreensão de si, contanto que abrace o potencial criativo de analisar o que está além do objeto já dado.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 600 p.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 99– 127, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal (org.). **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal**. Brasília, 2020. 193 p. 163-167.
- GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- HOOKS, b. **Teoria feminista: da margem ao centro**. tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MEUCCI, Simone. História da disciplina na educação básica no Brasil, o ensino da Sociologia e a. In: BRUNETTA, Aantonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo.(Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.
- NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização Alex Ratts. - 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 119, p. 115-121, 16 fev. 2011.
- OLIVEIRA, A. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013.
- OLIVEIRA, A. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 1019-1044, 2014.
- OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021.
- ROLLINS, J. **Between women, domestics and their employers**. Philadelphia: Temple University Press, 1985.
- SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2012.
- VARGAS, F. O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. In: Vera Lúcia dos Santos Schwarz. (Org.). **Educação básica: Um debate teórico sobre o ensino da sociologia**. 1ªed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, v. , p. 11-28.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise contemporânea do ensino de Sociologia no ensino médio em Vitória da Conquista - BA.

Marcos Freitas Dutra

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O Brasil foi o último país das Américas a abolir o regime escravocrata e, conseqüentemente, a participação do povo negro foi extremamente restrita durante o império. A nossa história também foi construída por este povo que ainda é bastante desconhecida em nossa sociedade.

Ao longo da história do Brasil, as nossas escolas negaram os conhecimentos em relação à história da África. Dizia Abdias Nascimento:

“Quando as nossas escolas ensinam apenas que o negro veio da África como escravo, cometem e perpetuam o crime de roubar de nossas crianças a sua própria história. Mas a história da África é o retrato do povo que durante quatro quintos de existência do Brasil, constituiu mais de dois terços de sua população e que ainda hoje compõe uma maioria minorizada. Até hoje nossos livros didáticos contam ‘balela’ como aquela de que o africano aceitava a condição escrava. Ora! A história da escravidão no Brasil é a crônica da constante e multifacetada resistência dos africanos” (ABDIAS DO NASCIMENTO, 1997).

“A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Petronilha, Porto Alegre, dezembro, 2007).

Cabe à educação ser a fomentadora dessa emancipação e definir o tipo de cidadania no Brasil. Destarte, garantir abordagens metodológicas que respeitem as diferenças, reconhecimento da história cultural dos descendentes de africanos, é parte desse empreendimento.

Problema de pesquisa

Este projeto de pesquisa visa analisar as estratégias metodológicas e pedagógicas utilizadas na licenciatura em Ciências Sociais – UESB, no que tange às relações étnico-raciais em comparação com a aplicação pedagógica nos planos e na

prática docente de algumas escolas estaduais do ensino médio na disciplina de Sociologia, da cidade de Vitória da Conquista - BA, a fim de se identificar as principais dificuldades que os docentes no ensino médio apresentam na aplicação deste conteúdo ao tempo em que será observado como os discentes apreendem essa temática, levando em consideração novas abordagens e perspectivas pedagógicas e metodológicas.

Metodologia

Para a realização desse projeto busquei fazer uma pesquisa bibliográfica profunda com autores negros brasileiros com base em suas obras sobre raça, racismo, educação e questões étnico-raciais, nos principais marcos legais nacionais e internacionais que tratam sobre obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições públicas e privadas da educação básica no Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação, a Lei nº 10.639/2003, do Plano Estadual de Educação da Bahia, do Conselho Estadual de Educação da Bahia, do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, do Conselho Municipal da Educação de Vitória da Conquista, da Base Nacional Comum Curricular, da ONU e da UNESCO e em análises de pesquisas da Scielo, periódicos, entre outros bancos de dados científicos sob a orientação do meu orientador.

Também foram utilizadas estratégias de entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais por meio de vídeoconferência através da plataforma Google Meet. E, por fim, a utilização da base de bancos de dados da Biblioteca Central da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de Vitória da Conquista, utilizando como metodologia de pesquisa as palavras-chaves: raça, racismo, negro, juventude, juventude negra, erer e quilombolas.

Resultados e discussão

Confesso que entrevistar apenas três escolas estaduais foi extremamente pouco para apresentar uma pesquisa bem fundamentada, tendo em vista a importância dela para a educação das Relações Étnico-raciais no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, em Vitória da Conquista, mas foi o que consegui, dadas as circunstâncias impostas pela pandemia.

Entretanto, foi possível observar com os relatos dos coordenadores das três escolas estaduais que a Lei nº 10.639/03 encontra muita dificuldade na sua implementação dentro do currículo escolar. O parecer CNE/CP3/2004, esclarece com precisão que a Lei nº 10.639, não se trata apenas de oferecer conteúdos sobre a participação do negro na sociedade brasileira, mas principalmente, ele mostra que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar as pessoas mais conhecedoras da História e das Culturas Afro-brasileira e Africana, mas reeducar as relações étnico-raciais, de modo que todos descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas, promovam a valorização da identidade, da cultura e da história das pessoas negras, que constituem o segmento mais oprimido, discriminado, marginalizado e desrespeitado da nossa sociedade.

Em uma das entrevistas pude observar um avanço no que se refere ao trabalho pedagógico sobre as questões de mestiçagem, racismo estrutural e sobre as comunidades Quilombolas de Vitória da Conquista dentro da sala de aula, por meio de conteúdos bibliográficos e pesquisas de campo. Vale ressaltar que o Plano Nacional para Implementação da Lei nº 10.639/03, que trata sobre a Educação das Relações Étnico-raciais reforça que: “a implementação de ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais”, é de suma importância para a promoção de práticas que mostrem a potencialidade das pessoas negras, que demonstrem a potencialidade da contribuição do povo negro, que exponha que as relações raciais no Brasil são pautas da sociedade brasileira como um todo.

Nesse sentido fica evidente a necessidade e a urgência de se trabalhar como propõe o CNE/CP3/2004, o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, uma “formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos das culturas afro-brasileira e indígena, e o desenvolvimento de uma educação plural e emancipadora para as relações étnico-raciais”.

A Lei nº 10.639/03 precisa estar presente em todos os segmentos da educação pública e privada, das creches às universidades, porque ela trata da implementação de diferentes currículos na escola. Ela faz parte da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que é a constituição máxima no âmbito da educação brasileira.

Conclusões

A ideia de que a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”, e também com incentivos e políticas pensadas a partir das escolas públicas e privadas sobre a implementação de cursos de capacitação e profissionalização do docente sobre a Educação das Relações Étnico-raciais na educação básica, sobretudo no ensino de Sociologia no ensino médio, tem e deve ser uma, se não a principal pauta da educação na contemporaneidade, principalmente em se tratando de Brasil e América Latina.

Só a partir dessas discussões é que poderemos compreender a real importância da escola e o papel dos professores, sobretudo os da área da Sociologia, na construção de uma educação emancipadora, antirracista, plural, crítica e reflexiva. Em pleno século XXI, como espaço de diferentes saberes, conhecimentos, culturas e diversidades que é a escola, é inadmissível continuarmos nos silenciando diante desse racismo estrutural que tanto perpetua o preconceito e a discriminação dentro desses lugares. Seja na elaboração dos currículos dos diferentes níveis da educação para o ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana, ao protagonismo das diferentes populações que durante esses mais de 500 anos de Brasil, vem sendo oprimida, violentada e tendo os seus direitos de ser e existir negados e exterminados.

Com a pandemia tem sido tudo muito difícil, principalmente quando o assunto é a educação pública. Ela tem escancarado cotidianamente a gritante desigualdade que assola a nossa comunidade, principalmente, nas populações historicamente descriminalizadas.

Portanto, há muito a que se fazer ainda para a implementação da Lei nº 10.639/03, que versa sobre a Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas

públicas estaduais de Vitória da Conquista. Que sejamos aqueles professores que vão junto com os estudantes virar a chave, mostrar para eles os caminhos de emancipação, mostrar para eles o caminho de resistência, mas também de existência, de seu pertencimento étnico e ancestral.

Referências bibliográficas

ONU/UNESCO. Juventude e suas relações com a educação. **rev. Teoria e Prática da Educação**. v. 17, n. 1, p. Janeiro/Abril 2014.

BARBOSA, P. A violência social e o genocídio da juventude negra do Brasil. **História Revista**, 25(3), 146–166. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/hr.v25i3.66222>

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva: um levantamento histórico / Secretária Nacional de Juventude**. – Brasília: SNJ, 52 p. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório da 1ª Reunião do Fórum de Monitoramento Participativo Interconselhos Juventude Viva**. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório de Gestão 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Proclamação da Década Internacional de Povos Afrodescendentes**. 2013. Disponível em: https://nacoesunidas.org/img/2014/10/%20N1362881_pt-br.pdf

BRASIL. **Plano Estadual de Educação. 2016-2026.** Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. Secretária de Educação do Estado da Bahia – 12/05/2016. Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2019/06/lei-pee-ba-2016.pdf>

BRASIL. **Plano Municipal de Educação – PME.** Vitória da Conquista. LEI Nº. 2.042, de 26 de Junho de 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: www.mee.gov.br/cne

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

PEREIRA, Gislaine dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.** CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.11-32, 2020.

UNESCO. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil.** Brasília, DF: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Fórum Mundial da Juventude conclui em Dacar.** 2001. Disponível em: <http://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/youth/conclusao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

O DEBATE RACIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: problematizações a partir do ENESEB (2013-2021)

Marcela de Andrade Rufato
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Nesta comunicação apresentarei parte dos resultados de minha pesquisa de doutorado, ainda em andamento, sobre práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Sociologia no ensino médio. Identificamos que a presença de questões raciais tem sido muito tímida no subcampo de ensino das Ciências Sociais e nos materiais e documentos da Sociologia escolar, apesar de discussão racial ser fundante na história das Ciências Sociais no Brasil, e permanecer em sua agenda de pesquisa até os dias de hoje, e apesar de o retorno da Sociologia aos currículos do ensino médio ter ocorrido após a Lei nº 10.639 de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em toda a educação básica. A partir dos ensinamentos de Nilma Lino Gomes (2017), analisamos criticamente esse cenário como uma Pedagogia das ausências, que produz ativamente inexistências. Na contramão, dialeticamente, encontramos emergências entre os trabalhos do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), especialmente a partir de sua quinta edição, realizada em 2017. Considerando a importância desse evento para organização e divulgação do ensino de Sociologia, tanto como agenda de pesquisa acadêmica quanto como disciplina escolar, julgamos ser uma importante contribuição para nosso subcampo visibilizar, divulgar e analisar essa emergência.

O ENESEB é o principal evento do ensino de Sociologia atualmente. Foi organizado pela primeira vez em 2009, pelo grupo de trabalho de “Ensino de Sociologia” da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Desde então, ocorre a cada dois anos, completando já sete edições e congregando apresentações e trabalhos tanto de pesquisadoras e professoras da educação superior quanto de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e professoras da educação básica.

Infelizmente, ele não possui um repositório próprio e unificado com as memórias e os materiais de suas edições. Isso trouxe algumas dificuldades para nosso levantamento, especialmente em relação as duas primeiras edições. Segundo relato da professora Danyelle Nilin Gonçalves (2015), essas edições tiveram

formatos diferentes do atual. Na primeira edição, não houve submissão de trabalhos para apresentação; e, na segunda, as submissões de trabalhos foram apenas em formato de pôsteres. Assim, priorizamos nossa análise sobre as cinco últimas edições, realizadas entre 2013 e 2021.

Minha análise se deu, principalmente, pela revisão dos títulos da programação, tanto em conferências e mesas redondas quanto dos trabalhos submetidos em formato de oficinas, pôsteres, grupos de trabalhos e comunicação oral. Selecionamos todos aqueles com algum termo relacionado ao debate racial, especialmente nas questões da negritude e das populações negras e afro-latino-americanas. A partir da identificação dos títulos, buscamos e analisamos os resumos submetidos e os trabalhos completos, quando disponibilizados.

Na revisão da programação geral do evento, percebemos que o debate racial ainda ganhou espaço cativo entre as conferências e mesas redondas. Ele foi identificado apenas na edição de 2019, na mesa redonda “O ensino de Sociologia e o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero”. Constatamos, assim, que o debate racial no ENESEB não tem se dado pela iniciativa de suas comissões organizadoras, mas pela ação das agentes do campo que submetem propostas e trabalhos.

Entre as oficinas pedagógicas aprovadas, identificamos uma presença relativamente estável. Em cada uma das cinco edições houve anúncio de, pelo menos, uma oficina sobre o tema. Apenas na edição de 2019, foram duas oficinas, curiosamente, ambas com proposta de jogo de tabuleiro sobre racismo no Brasil.

Quanto aos pôsteres, não tivemos acesso à lista dos apresentados na edição de 2013, mas nas edições seguintes identificamos uma presença timidamente crescente: em 2015, 1; em 2017 e 2019, 6 em cada e, em 2021, 8. Desse total de 21 pôsteres, identificamos pelos resumos que metade deles eram relatos de experiências de PIBID. Outros três apresentavam pesquisas de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso. O restante não tinha informação dessa natureza.

Entre os Grupos de Trabalho (GT) propostos, notamos que, na edição de 2013, o tema foi mencionado apenas no resumo de um GT, intitulado “Educação para diversidade”. Nas três últimas edições, já o encontramos nos títulos e nos resumos. Em 2017, apareceu no GT4, “O ensino da diversidade na Sociologia do Ensino Médio:

estratégias para educação de gênero e relações étnico-raciais na escola”. Em 2019, foi o GT11, “Relações afroindígenas e o ensino de Ciências Sociais no Brasil”. Em 2021, esteve no GT2, “Afro-americanidade no ensino de Sociologia: contribuições e atravessamentos nas práticas pedagógicas”. Os títulos já indicam e os resumos confirmaram que se trataram em cada edição de propostas distintas de GT, apesar da proximidade temática. As coordenações também foram diferentes em cada uma das edições, evidenciando que não houve continuidade entre elas.

Entre os trabalhos submetidos a esses e outros GTs, localizamos um total de 79 comunicações orais com alguma proximidade com o tema, sendo 9 em 2013, 6 em 2015, 10 em 2017, 23 em 2019 e 31 em 2021. Esses resultados, além de uma tendência de expansão, evidenciaram o quanto a existência de um GT específico sobre o tema mobiliza significativamente o seu aparecimento no evento. Desses 79 trabalhos, 38 tivemos acesso apenas ao título e nome das autoras, 11 tivemos acesso apenas ao resumo e 37 pudemos ler o trabalho completo. Essas comunicações mobilizaram a autoria de 125 pessoas, sendo majoritariamente de nomes femininos: 94. Mais da metade dessas comunicações foram de autoria compartilhada.

Analisando a autoria das oficinas, dos pôsteres e das comunicações orais em conjunto, observamos a menção de vínculo a 42 diferentes instituições de ensino superior, espalhadas por todas as regiões do país, entretanto com preponderância igualmente de instituições do Sudeste (14) e do Nordeste (14), seguidas por do Sul (7), Norte (4) e Centro-Oeste (3). A UNESP e a UEL são as únicas instituições vinculadas a trabalhos submetidos nas cinco edições analisadas. Esses dados nos sugerem que os trabalhos com os temas das relações raciais no ensino de Sociologia, à exceção dessas duas instituições, é provavelmente descontínuo e não institucionalizado.

Assim como no caso dos pôsteres, entre as comunicações orais é significativa a menção a experiências de PIBID e Residência Pedagógica. Entretanto, encontramos também trabalhos com relatos de estágio, de projetos de extensão vinculados a NEABI e trabalho de professoras da educação básica, tanto individualmente quanto em equipes multidisciplinares.

Quanto ao conteúdo encontramos uma diversidade grande de temas e abordagens. Isso nos pareceu seguir uma tendência mais geral de diversificação dos

estudos sobre relações raciais, conforme identificado e problematizado pela revisão de Paula Cristina da Silva Barreto e outras autoras (2021). Segundo as autoras, até a década de 1990, as pesquisas sobre questões raciais se concentraram nas Ciências Sociais e em uma certa polarização entre estudos sobre cultura e identidade e estudos sobre estratificação e desigualdade. A produção mais recente evidenciou uma ampliação considerável do leque temático, bem como os campos de estudo, de modo que cada vez mais as pesquisas sobre relações raciais se consolidam em uma perspectiva multidisciplinar.

Dentre toda a diversidade temática e de abordagem das comunicações orais identificadas, destacamos algumas. A primeira é com relação à análise de livros didáticos como um recurso para a discussão do tema que apareceu em trabalhos de todas as edições do evento. Elas foram assumindo abordagens diferentes e cada vez mais específicas, como pelo critério das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ou pela ideia de decolonialidade. A Lei nº 10.639/2003 é outro elemento importante. Ela esteve presente em títulos de trabalhos de todas as edições, à exceção de 2015. Na análise mais detalhada dos resumos e dos trabalhos completos, percebemos que ela é mencionada na maioria absoluta dos trabalhos, tanto como uma conquista significativa do movimento negro brasileiro quanto como elemento de definição da educação das relações étnico-raciais e antirracistas. Entre as comunicações mais recentes, destacamos a expansão da discussão sobre gênero e raça, que também foi identificada na revisão de Barreto *et al.* (2021). No caso dos trabalhos do ENESEB, percebe-se uma preocupação crescente em visibilizar o trabalho e a análise de intelectuais negras e “amefricanas”. Percebemos também que a perspectiva das teorias decoloniais ganharam espaço, sendo utilizadas para além da análise de livros didáticos, mas também para problematizar o currículo e indicar possibilidades pedagógicas.

Com relação às referências bibliográficas e/ou marcos teóricos indicados nos resumos, e/ou textos completos disponíveis, a mais citada é a professora Nilma Lino Gomes, seguida pelo professor Kabengele Munanga. Há referências também de Petronilha Gonçalves e Silva, Clovis Moura, Antonio S. Guimarães, Oracy Nogueira, Renato Ortiz, Bell Hooks, Achille Mbembe, Carlos Hasenbalg, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento,

Florestan Fernandes, Franz Fanon, Lilia Schwarcz, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e outros. Nota-se que as referências não têm sido exclusivas do campo acadêmico das Ciências Sociais, Considerando a revisão de Barreto *et al.* (2021), acreditamos que o trabalho com questões raciais no ensino de Sociologia também tem sido feito em uma perspectiva multidisciplinar.

Acreditamos que há outros aspectos que poderiam ser explorados desse conjunto de trabalhos. Entretanto, os apresentados já nos evidenciam que há mais diversidade e criação sobre o trabalho com questões raciais na Sociologia praticada e ensinada nas escolas de Ensino Médio que o subcampo acadêmico tem conseguido registrar, representar e analisar. Nesse sentido, acreditamos que há um saber escolar e docente antirracista, que vem sendo produzido por professores de Sociologia nas escolas de Ensino Médio do país, não sem conflitos ou contradições, mas com esforço e responsabilidade, que merece ser mais visibilizado, pesquisado e analisado. Fizemos aqui uma primeira contribuição.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Paula Cristina da Silva et al. A produção das Ciências Sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo (SP), n. 94, p. 1–35, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. A sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 309–315, 2015.

O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A LEI n° 11.645/2008: o estado da arte entre 2015 e 2020

Letícia Rodrigues da Anuniação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Valdir Jesus de Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A promulgação da Lei n° 11.645/2008 torna obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica, a partir disso, faz-se relevante o estudo do que tem ocorrido para que a referida legislação seja cumprida. À vista disso, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar a produção científica sobre o ensino de histórias e culturas indígenas na Educação Básica, no período de 2015 a 2020, no banco de dissertações e teses e no portal de periódicos da CAPES.

A implementação da referida lei aguça o interesse de pesquisadores das relações étnico-raciais no Brasil, haja vista que esta pode motivar questionamentos sobre as diversas formas de apropriação das orientações legais no que tange ao ensino e ao aprendizado sobre a diversidade cultural brasileira em diversas instâncias (SOUZA, 2015). Apesar de ser o resultado de muitas décadas de luta por representação e espaço nos campos sociais de disputa de narrativa, a Lei n° 11.645/08 é fruto das lutas empreendidas pelos movimentos negros e indígenas na busca por uma educação antirracista e intercultural.

É fundamental evidenciar que a lei supracitada reitera a Lei n° 10.639/2003, que diz respeito à determinação de que seja obrigatório o ensino das Histórias e Culturas Afro-brasileiras, ao somar que a obrigatoriedade também deve abranger o ensino das Histórias e Culturas Indígenas. Assim, a Lei n° 11.645/08 estabelece que esses conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Material e métodos

Inicialmente, nos primeiros dois meses de pesquisa, foi executada a localização das pesquisas no banco de dissertações e teses e no portal de periódicos

da CAPES, e a classificação e a organização das pesquisas. Logo, nos meses seguintes, houve o aprofundamento teórico sobre histórias e culturas indígenas com posterior análise e discussão da produção acadêmica encontrada para a elaboração do referencial teórico.

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica (GIL, 2012) e de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2008). Isto posto, houve a localização de pesquisas no banco de dissertações e teses da CAPES, e no portal de periódicos da mesma instituição, para identificar e analisar como tem ocorrido a implementação da Lei nº 11.645/2008. Em seguida, a classificação e organização dos trabalhos para realizar o aprofundamento teórico sobre o conteúdo do material encontrado.

Para refinar a busca da produção acadêmica sobre o tema fizemos um recorte temporal que compreende de 2015 a 2020. Com o intuito de incorporar como a categoria interculturalidade tem sido mobilizada nas produções acadêmicas, a seleção do material, além de contemplar os trabalhos que citam diretamente a Lei nº 11.645/08 em seu título, englobou também trabalhos que discutem as relações étnico-raciais no ensino da educação básica e, conseqüentemente, tratam sobre essa legislação em seu conteúdo.

Resultados e discussão

A partir da construção do material teórico com foco nas histórias e culturas indígenas, que conta com 61 trabalhos encontrados presentes nos domínios digitais da CAPES, sendo 1 resenha, 28 artigos, 29 dissertações e 3 teses. Portanto, caracteriza-se como importante identificar e analisar as pesquisas que têm sido realizadas, tendo como “objeto” o ensino das Histórias e Culturas Indígenas na educação básica, uma vez que a abundante produção acadêmica sobre essa temática demonstra sua pertinência social.

Dessa forma, o propósito foi identificar os limites e as dificuldades que se colocam no caminho da implementação da Lei nº 11.645/2008 através das produções selecionadas, como alguns trabalhos apontam que existem problemáticas no que diz respeito ao estereótipo da imagem dos indígenas presentes em livros didáticos. Ao analisar como a categoria interculturalidade tem sido mobilizada nas pesquisas, foi

possível constatar que é um aspecto protagonista em estudos sobre as relações étnico-raciais na educação básica.

Identificamos trabalhos realizados em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas. Pode-se dizer que há uma variedade de estudos acadêmicos sobre o ensino de Histórias e Culturas Indígenas na educação de maneira geral e, no que tange ao processo de efetivação da Lei nº 11.645/08, o número é mais reduzido. As pesquisas apontam para tensões e dificuldades no processo de implementação da referida lei, que resultam, dentre outras coisas, da falta de conhecimento acerca das populações indígenas em nosso país e da propagação de estereótipos em relação a esses coletivos que continuam, infelizmente, sendo reproduzidos no espaço escolar.

Conclusões

Com base nos resultados alcançados notou-se que a produção científica sobre as questões que envolvem a Lei nº 11.645/08 são de extremo valor para estudo, não só da efetivação da legislação brasileira, como também do debate sobre como está acontecendo a inserção e a presença da pauta das relações étnico-raciais no país dentro do contexto de formação escolar. Fundamentando-se nesse referencial teórico é possível traçar um diagnóstico que evidencia que a obrigatoriedade do ensino do conteúdo da referida lei, por vezes, não alcança todos os currículos escolares, e mesmo onde se faz presente, não é sinônimo de que esteja sendo ministrado da maneira adequada.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pela oportunidade de atuar como voluntária do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, ao meu orientador Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana pela colaboração e confiança. E também à minha família e aos amigos que se fazem presentes em minha trajetória.

Referências Bibliográficas

CHIZZOTTI, Antonio (2003). **Uma pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 16 (2),221-236. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 10 de out de 2022.

GIL, Antônio Carlos. (2012). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONCALVES, Jacqueline Castro. **Narrativas indígenas no ensino fundamental i: o que dizem os materiais didáticos?** 2019 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LOPES, Maria Carolina Neves. **Quem são os indígenas presentes nas políticas curriculares: um estudo da Lei nº 11.645/08**. 2019. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

NETO, Tania Danielle Vieira. **Relações étnico-raciais no ensino fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim/MG**. 2019 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da História” e a Lei 1.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da história” e a lei 11.645/08: continuidades ou rupturas?** Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história. 2015 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: raça e classe como categorias essenciais para o ensino médio

Lucas Bonina Trindade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

O presente trabalho propõe uma análise/reflexão sobre o ensino de Sociologia em uma perspectiva de “raça e classe” e, conseqüentemente, a necessidade de se pensar um ensino de Sociologia que trate dessas categorias de maneira mais efetiva e contínua no currículo escolar do ensino médio.

Seguindo a reflexão, abordaremos a categoria “raça” como central e imprescindível ao ensino de Sociologia. Isso não descarta e nem diminui a necessidade e a importância da categoria “classe” no mesmo processo de ensino.

Consideramos ser importante e necessária uma provocação em caráter de reflexão sobre o ensino de Sociologia que aborde com mais profundidade a questão racial e os seus desdobramentos na classe, uma vez que são categorias com profundas relações históricas e sociais. Conforme apontam os trabalhos de Florestan Fernandes, “raça e classe” são categorias indissociáveis, categorias explosivas e com potencial muito grande de transformações sociais. Fernandes (2003, p. 151) destaca que:

Nada de separar raça e classe. Na sociedade brasileira, as categorias raciais não contêm em si e por si mesmas, uma potencialidade revolucionária (...). Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de “raça” e “classe” regule a eclosão do povo na história (FERNANDES, 2003, p. 151).

Ainda que o autor não faça menção direta aos educadores, entendemos que cabe a nós, professores, compreendermos a importância dessa reflexão para o nosso campo prático de ensino. Nesse sentido, Fernandes sinaliza à educação a necessidade de uma atuação docente em que essas duas categorias se tornem imprescindíveis para o ensino de Sociologia.

Diante do exposto, o presente texto destina-se em apresentar ao leitor uma reflexão sobre o ensino de Sociologia, especificamente, o ensino de Sociologia em uma perspectiva de raça e com profundas reverberações na classe. Nesse sentido,

torna-se necessário responder: qual é a importância da categoria “raça”, como eixo essencial no ensino de Sociologia?

Entendemos ser essencial, uma vez que esta seja trabalhada como categoria política e sociológica. A inclusão da categoria raça de maneira mais contínua poderá conduzir o processo de ensino de Sociologia em uma perspectiva mais “honestá” sobre a História do Brasil, mais sensível ao nosso problema estrutural de racismo e, sobretudo, às relações imbricadas com a classe que se reverbera na nossa estrutura social racista e desigual.

Especificamente, a inclusão no currículo das categorias raça e classe de forma mais contínua e combinadas, implica em uma abordagem crítica e social sobre o processo de formação do povo brasileiro, a constituição do racismo estrutural e as origens das desigualdades raciais/sociais no Brasil, considerando que estes fenômenos se expressam largamente também no campo do trabalho e da educação.

Raça enquanto categoria essencial

Quando abordamos questões que incluem as relações raciais no Brasil, especificamente, sobre a questão da “raça”, somos direcionados para uma reflexão e também para rememorar diversos efeitos e consequências das teorias racistas, do mito da democracia racial protagonizado por Freyre e, conseqüentemente do processo de fundação do Brasil. Pontuamos que, embora “superamos” a ideia de “raça” no âmbito da Biologia, o mito de uma sociedade multirracial democrática conserva-se em grande parte do imaginário social brasileiro.

Sendo assim, ao dialogarmos sobre a categoria “raça”, estamos trabalhando-a enquanto categoria política e sociológica, pensando, a partir disso, quais são os impactos, efeitos e legados dessa categoria na sociedade. Nessa perspectiva e corroborando com a ideia de raça enquanto elemento de classificação e hierarquização, Schwarcz (2012, p. 34) destaca:

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence a ordem das representações sociais [...] como exerce influência real no mundo, por meio da produção e da reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (Schwarcz, 2012, p. 34).

A partir desse conceito podemos caminhar para a compreensão de que a construção, seja ela cultural, social ou histórica, possui suas bases na gênese da “dominação”, em outros termos, é na sobreposição de um povo sobre o outro, ou seja, passa pela ideologia de oprimir e explorar aqueles considerados hierarquicamente inferiores e não civilizados.

Portanto, trabalhar com “raça” enquanto categoria sociológica e política é utilizá-la também como um instrumento de luta social ou, como afirma Guimarães (2009, p. 26), “se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Deste modo, a categoria raça que aqui tomamos por base e com a qual concordamos está pautada na negação de “raça” enquanto categoria biológica ou, qualquer intuito em categorizar a humanidade por “raças”, isto é, utilizar um conceito que, apesar de não existir no senso comum e não ter base biológica para as ciências, configura-se em uma realidade social influente e fidedigna para se pensar as formas de discriminação e preconceitos em nossa sociedade

Conclusão

Entendemos que problematizar sobre a importância e a essencialidade da categoria “raça” e classe no ensino de Sociologia no Brasil, provoca uma urgência de pensar o Ensino de Sociologia como ferramenta imprescindível para descortinar mitos, preconceitos e “falsos” ensinamentos sobre a formação do Brasil, acrescenta-se a isso, a importância da Sociologia enquanto disciplina para a formação de uma sociedade mais justa, harmoniosa, conhecedora de suas lutas, movimentos e de suas identidades múltiplas.

Nesse sentido, temos a possibilidade enquanto docentes de atravessar diversos outros temas que a “raça” é central, como o desemprego, a violência, o trabalho, o genocídio da juventude negra, o racismo, o feminicídio e a negação da própria raça. Consideramos que todas essas categorias são fundantes no ensino de Sociologia e, neste caso, é preciso reconhecer que a “raça” enquanto categoria situa-se central ou atravessada em todos esses fenômenos sociais. Assim, vislumbramos que abertos a essa reflexão/provocação, poderemos ter no ensino de Sociologia um

ganho pedagógico e social no processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino médio.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003: um estudo bibliográfico

Felipe Souza Bonfim

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Valdir Jesus de Santana

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar a produção acadêmica, com foco no ensino de Sociologia no ensino médio, que tem como objeto de estudo a compreensão dos processos de implementação da Lei nº 10.639/2003, disponível no banco de dissertações/teses e no portal de periódicos da CAPES.

Quase duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.636/2003, que garante a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, e as defasagens de não cumprimento da lei e falta de suporte à coordenação pedagógica e ao corpo docente de escolas, principalmente públicas, segue quase as mesmas quando a temática racial entra em pauta.

Para além disso, na disciplina de Sociologia, quando o assunto “raça” está sendo elaborado, a falta de material de apoio aos professores, a inexistência, em muitos casos, de licenciados em Ciências Sociais ministrando essa disciplina e a resistência em mantê-la dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) fortalecem as dificuldades em um ensino de Sociologia que garanta abordar temas centrais sobre a história de afro-brasileiros.

A Lei nº 10.636/2003 objetiva resgatar as contribuições dos negros na construção e na formação da sociedade brasileira, como informam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana (2004).

Material e métodos

As atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre da pesquisa se deram através de: a) localização das dissertações, dos artigos e das teses no banco de dados da CAPES; b) aprofundamento teórico sobre as relações étnico-raciais; c) aprofundamento teórico sobre o ensino de Sociologia, tendo como foco a Lei nº

10.639/2003; d) aprofundamento teórico sobre o campo da Sociologia das relações raciais; e) aprofundamento teórico sobre o campo da educação para as relações étnico-raciais, tendo como foco a Lei nº 10.639/2003; e f) construção do referencial teórico/metodológico.

A pesquisa é do tipo bibliográfica e de análise documental, tendo como fonte os documentos do banco de dados da CAPES. Desta forma, durante 6 (seis) meses, foi realizado um levantamento de dissertações, artigos e teses em espaços de tempo diferentes através de vários descritores, como: “o ensino de Sociologia e a Lei nº 10.639/2003”, com marco temporal do ano do sancionamento da lei em 2003 até, primeiramente, em 2015, mas por começar a achar sempre as mesmas obras foi estendido até o ano de 2021.

Para além disso, foi analisada também em qual região há mais publicações de obras relacionadas à temática da Sociologia e a Lei nº 10.639/2003 e qual subtemas estão sendo mais prestigiados pelos teóricos, como “formação de professores, a importância da Sociologia e da lei supracitada, intolerância religiosa etc.”. No semestre seguinte, foi realizada uma leitura nas 12 (doze) obras escolhidas para entender como essas pesquisas estão sendo feitas. Para isso, o foco deu-se nos tópicos de resumo, introdução, resultados e discussão, e também na conclusão das pesquisas.

Por certo, para aprofundamento teórico, foram utilizadas as obras que apresentavam a questão racial, a educação para as relações étnico-raciais e a Sociologia, sempre com foco na Lei nº 10.639/2003, como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana” (2004).

Resultados e discussão

Para a realização da pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES, para encontrar temas referentes à temática estudada, foram utilizados descritores mais próximos da área de análise, marco temporal do ano da promulgação da Lei nº 10.636 em 2003 até 2015 e, posteriormente, até 2021. Apesar de ter um número grande de quantidade nas pesquisas realizadas, foram encontrados temas mais próximos ou à Sociologia ou à Lei nº 10.639/2003, sendo mais difícil se deparar com teses, artigos e dissertações que abordassem ambas

as temáticas, como mencionado anteriormente.

Desta forma foram separadas doze obras (no primeiro semestre foram encontradas treze obras, porém uma não foi possível ser baixada até o dado momento) disponíveis na CAPES, que estão mais próximas ao objeto de estudo para a realização da análise. Em primeira instância, identificou-se em qual região estava concentrada a produção acadêmica sobre a temática do ensino de Sociologia e a Lei nº 10.639/2003: sendo 8 (oito) deles da região Nordeste do Brasil, 3 (três) da região Sudeste e 1 (um) da região Sul, assim, nas regiões Norte e Centro-Oeste não foram encontrados teses, artigos e dissertações durante o levantamento da temática.

Na região Nordeste é possível notar um grande número de produções realizadas no estado do Ceará. Das 8 (oito) pesquisas analisadas, 7 (sete) são provenientes do estado supracitado. Já no que se refere às temáticas prestigiadas pelos autores foram analisados os “Resumos” e as “Palavras-chaves” dos documentos acadêmicos para o entendimento deles. Desta forma, nota-se a constância de alguns temas escolhidos, como “práticas pedagógicas de ensino” e “educação antirracista”, além dos termos “ensino de Sociologia” e a “Lei nº 10.639/2003”.

Além do mais, na realização da pesquisa, foi percebida a frequência de outros termos nos títulos de outras obras, como “permanência”, “capacitação de professores” e “dificuldades”, observando, ainda, mesmo quase duas décadas depois da promulgação da Lei nº 10.639/2003, os conflitos existentes no que tange à aplicação dela. A metodologia utilizada pelas teses/artigos/dissertações, observada pelos resumos, concentra-se em análise documental e pesquisa bibliográfica, tendo em vista que a maioria dessas pesquisas são realizadas no âmbito escolar e utilizam-se dos livros didáticos escolhidos por elas para entender a proposta pedagógica selecionada pela instituição.

Conclusões

Diante dos resultados obtidos percebe-se a necessidade de investir em pesquisas que tenham como foco o ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais, posto que, conforme identificado, há poucos estudos direcionados a esse campo. Se, por um lado, a Sociologia das relações raciais é um campo consolidado de estudos em nosso país, o ensino de Sociologia precisa, em

conformidade com a Lei nº 10.639/2003, possibilitar esse diálogo, tão central para a construção de uma educação antirracista.

Agradecimentos

Quero agradecer ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por ter me dado a oportunidade de ser pesquisador no Brasil. Ao meu orientador Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana por ter confiado e me guiado durante esta jornada. Aos familiares, amigos e afetos que estiveram sempre ao meu lado.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Maria Gisele de. **A lei 10.639/03: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil**, Londrina, 2015. 244 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora - as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrâncio (Orgs.). **Escritos de Educação**, 9. ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 39-64.

DANTAS, Daniely Nascimento Marreira. **A construção da identidade negra na escola: dialogando com o ensino de sociologia**. Marília, 2020, 123 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Maria Valéria Barbosa, 2020.

GOES, Bibiane Oliveira Silva. **O "fazer" a Lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA: adentrando as veredas do ensino de Sociologia**. 2020, 176f Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro - BA, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Revista Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. - set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 29 dez 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor, Classes e Status nos Estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940.1960. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 143-158.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues. **O ensino de sociologia no ensino médio: enfrentando o racismo a partir da sala de aula**, Belo Horizonte, 2020. 125 f. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Mestrado em Educação e

Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2020.

SANTOS, Isabel Cristina dos. **O que Exu tem a ver com a escola**, 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização: In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 41-58.

POBREZA MENSTRUAL E O PROJETO DE ABSORVENTES EM ALAGOAS: o papel das Ciências Sociais

Brena Sirelle Lira de Paula
Universidade Federal de Alagoas

A menstruação é entendida como um período em que acontece o corrimento fisiológico do sangue e do tecido mucoso das paredes internas do útero, ou seja, é uma descamação do interior do útero ou um processo de expulsão do sangue menstrual. A menstruação é um período natural do ciclo reprodutivo da mulher e ocorre todo mês, desde a adolescência até a menopausa da vida de pessoas que têm útero.

Mesmo sendo uma etapa completamente normal e natural na vida das mulheres, a menstruação é carregada de tabus e preconceitos. Além disso, há vários obstáculos a serem percorridos no período da menstruação, melhor dizendo, para muitas mulheres, a menstruação é uma perturbação do seu bem-estar, principalmente pelo desconforto físico, psicológico e social. Uma dessas perturbações ou obstáculo é compreendido como a “pobreza menstrual”.

A “pobreza menstrual” é referente à precariedade do acesso aos produtos básicos de higiene e de recursos necessários durante o período menstrual, isto é, por conta das misérias sociais e a falta de infraestrutura tornam a menstruação um grande incômodo e problema para as mulheres (ASSAD, 2021; UNFPA & UNICEF, 2021; CASSIMIRO *et al.*, 2022).

É importante ressaltar que consideramos que a “pobreza menstrual” está muito além da condição financeira do acesso aos itens de higiene, sobretudo ela também é relacionada com a escassez do acesso ao saneamento básico, como banheiros e água tratada, a falta de informações sobre a menstruação, a precária condição do acesso às questões de saúde, como medicamentos e ao atendimento ao ginecologista, aos itens de higiene, à tributação excessiva sobre os absorventes, entre outros. Essas situações tornam a menstruação como algo desagradável, um ciclo perturbante para algumas mulheres, especialmente por sua relação direta com o órgão genital feminino, que possui uma microbiota em constante equilíbrio, o que demanda uma higiene adequada para a prevenção de infecções, principalmente, a higiene pessoal durante a gravidez e nos períodos de menstruação (ASSAD, 2021, p. 142).

Dessa maneira, a “pobreza menstrual” causa alguns transtornos nas vidas de pessoas que menstruam, pois possibilita atrasos no desenvolvimento educacional, de saúde, financeiro e social. Segundo Bruna Bezerra, Camila Castro, Rosana Silva e Édar da Silva ([s.d.], p. 16), há a:

necessidade de políticas públicas para abater a pobreza menstrual, que englobem tanto a oferta de absorventes para meninas de escola pública, mulheres em vulnerabilidade social, presidiárias e mulheres em situação de rua, quanto solucionar o problema de saneamento básico e a tributação dos absorventes.

Segundo Zilah, Santiago, Carvalho e Ferreira (2021), a dignidade menstrual é uma temática que entrou em pauta, diante da urgente necessidade da criação de novas políticas públicas, que assegurem o direito higiênico e de saúde às pessoas que menstruam. Sendo objeto alvo dos Projetos de Leis nº 4.968, de 2019, e nº 5.474, de 2019, ambos propostos pela Deputada Federal, Sra. Marília Arraes. O primeiro institui o fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas que ofertam anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, o segundo busca garantir a oferta de absorventes higiênicos em unidades da rede de atenção primária à saúde, em âmbito nacional (BRASIL. Projetos de Leis nº 4.968 e nº 5.474, de 11 de setembro de 2019).

Os projetos que certificam a gratuidade de absorventes higiênicos demonstraram um grau elevado de relevância. Principalmente, após o resultado de pesquisas que apontam evidências das consequências da pobreza menstrual na vida de adolescentes, como no caso de muitas alunas que perdem aula por não possuírem um acesso digno, seguro e eficiente para conter o ciclo menstrual. No Brasil, segundo dados recentes do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cerca de 713 mil meninas não têm acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio e mais de 4 milhões não dispõem de itens básicos de higiene ou de cuidados menstruais nas escolas. Isso inclui falta de acesso a absorventes e instalações básicas nas escolas, como banheiros e sabonetes (UNICEF; UNFPA, 2021). A falta de itens básicos de higiene pessoal pode ser um dos motivos para levarem as meninas a terem impactos negativos nos estudos.

Em Alagoas, o Projeto de Lei Ordinária nº 476/2021, também denominado de “Política Liberdade para Menstruar”, foi aprovado pela Assembleia Legislativa em julho de 2021, também foi aprovada a diminuição de impostos sobre absorventes, e

além da permissão do Governo de Alagoas para a distribuição de produtos para mulheres e meninas carentes. Com autoria da Deputada Cibele Moura (PSDB), o Projeto de Lei Ordinário nº 476/2021 institui e define diretrizes para a política pública “Liberdade para Menstruar”, no âmbito do estado de Alagoas.

No município de Maceió-AL há a existência do “Programa Dignidade para Menstruar”. Segundo a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, esse programa vai muito além da distribuição gratuita de “absorventes higiênicos para meninas e mulheres, estudantes da rede municipal de ensino de Maceió. A iniciativa, [...] vem quebrando tabus, conscientizando e empoderando mais de 12 mil alunas contempladas pelo programa” (2022).

Dessa forma, esse trabalho tem como problemática o percurso da aprovação da distribuição gratuita de absorventes nas escolas públicas do município de Maceió, Alagoas. Tendo em vista, o cenário das instituições políticas alagoanas em relação ao projeto dos absorventes e à repercussão da temática sobre “pobreza menstrual” para as Ciências Sociais. Dessa maneira, o principal objetivo é analisar o projeto de lei que visa garantir a distribuição gratuita de absorventes femininos em Alagoas e a importância das Ciências Sociais neste processo.

A existência das Ciências Sociais para este trabalho é importante para que possamos compreender melhor o funcionamento dos significados sociais da menstruação e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos para a “pobreza menstrual”. Ademais, as Ciências Sociais são necessárias para o entendimento da colaboração do projeto dos absorventes para o desenvolvimento da sociedade alagoana.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia escolhida versou sobre a revisão teórica, a bibliográfica, o documental dos projetos de leis e a coleta de dados dos programas citados. Também foi realizada uma pesquisa empírica, em que foram coletados dados e relatos dos beneficiadores dos programas e projetos de leis do estado de Alagoas.

Referências Bibliográficas

ALAGOAS (Estadual). o projeto de lei ordinária nº 476/2021, de 09 de março de 2021. **Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas**. Alagoas, 2021. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/6893/protocolo_2_0210310_105625.pdf. Acessado em: 20 de out. 2022.

ASSAD, Beatriz Flügel. Políticas públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. **Revista Antinomias**, v. 2, n. 1, p. 140-160, 2021.

BITTENCOURT, Julita. Ações do Programa Dignidade Menstrual desmistificam e conscientizam alunas sobre menstruação. **Secretaria Municipal de Educação – SEMED**, 2022. Disponível em: <<https://maceio.al.gov.br/noticias/semmed/acoes-do-programa-dignidade-menstrual-desmistificam-e-conscientizam-alunas-sobre-menstruacao#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20do%20Programa%20Dignidade%20Menstrual%20desmistificam%20e%20conscientizam%20alunas%20sobre%20menstrua%C3%A7%C3%A3o,-A%20a%C3%A7%C3%A3o%20visa&text=O%20Programa%20Dignidade%20Menstrual%20vai,municipal%20de%20ensino%20de%20Macei%C3%B3>>. Acessado em 20 de out. 2022.

BEZERRA, Bruna Caroline de Almeida et al. **POBREZA MENSTRUAL: EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL**. Faculdade Unidade de Campinas – FacUNICAMPS.

BRITO, Mariana A. P. da R. **Pobreza Menstrual e Políticas Públicas para Mulheres e Meninas**. Orientadora Dra. Maria Carolina C. Motta. 2021. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Goiás, Cidade de Goiás, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19809>.

NERIS, Brenda Borba dos Santos. POLÍTICAS FISCAIS E DESIGUALDADE DE GÊNERO: ANÁLISE DA TRIBUTAÇÃO INCIDENTE NOS ABSORVENTES FEMININOS. **Revista de Filosofia do Direito, do Estado e da Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 743–759, 21 jan. 2021. Disponível em: <http://revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/533/541>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2022.

POBREZA MENSTRUAL NO BRASIL: DESIGUALDADE E VIOLAÇÕES DE DIREITOS. [S. l.]: UNFPA/UNICEF, 2021 - . Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacao%20s-de-direitos>. Acesso em: 19 nov. 2021.

RODRIGUES, Giovana Olivato. **Quanto custa menstruar: um estudo sobre os direitos fundamentais das mulheres a partir da análise da tributação de absorventes higiênicos no Brasil**. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MOTTA, Maria Carolina Carvalho; BRITO, Mariana Alves Peixoto da Rocha. Pobreza menstrual e a tributação dos absorventes. **Confluências | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 24, n. 1, p. 33-54, 2022.

GD 11 - RESULTADOS DO PIBID-SOCIOLOGIA, PIBIC-SOCIOLOGIA, PRP-SOCIOLOGIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SOCIOLOGIA (EXCLUSIVOS PARA GRADUANDOS/AS)

COORDENAÇÃO:

Fernanda Feijó
Doutora em Ciências Sociais pela UNESP

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Doutora em Educação pela UFJF

Maria Amélia de Lemos Florêncio
Mestre em Sociologia pela UFAL

Apresentação

O grupo de discussão tem por objetivo discutir e refletir sobre os relatos de experiências desenvolvidos no âmbito dos programas de formação docente (PIBID-Sociologia, PIBIC-Sociologia, PRP- Sociologia, PET-Sociologia) e no Estágio Supervisionado docente em Ciências Sociais/Sociologia. Compreendemos que os estudos, relatos de experiência, análise e pesquisa sobre esses programas, encontram-se intrinsecamente relacionados a nova legislação do ensino médio, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução 02/2019 (BNC-Formação) e as políticas de contingenciamento à educação, às restrições e ameaças a autonomia docente, dentre outras questões que impactam a formação dos futuros docentes da educação básica. Esperamos receber dos/as graduandos/as propostas de relatos relacionados a participação e experiência nos programas de formação docente e em Estágio Supervisionado, bem como reflexões e análise desses espaços formativos. Os três melhores trabalhos do GD 11 receberão premiações (uma placa de honra ao mérito, certificado e dois livros da Editora Café com Sociologia)..

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE UMA LICENCIANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Escarlath Ohara Botêlho Tosta
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Miranda Oliveira Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tem duração regular de 04 anos, o que corresponde a oito semestres. A partir do quinto semestre, as disciplinas de estágio começam a ser introduzidas na grade curricular do referido curso, constituindo quatro disciplinas: Metodologia e Prática do Ensino em Ciências Sociais I e II e Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais I e II, nas duas primeiras, o estágio consiste na observação e nas duas últimas o estágio supervisionado consiste na regência e na realização de minicursos em espaços não formais de educação.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, decreta que o estágio é um ato educativo escolar desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior, fazendo parte do projeto pedagógico do curso, integrando o Itinerário Formativo do educando. O estágio, segundo a lei, visa ao aprendizado de competências da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento dele para a vida cidadã e para o trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar como se deu o desenvolvimento das disciplinas de observação ministradas pelo Profº Me. José Miranda Oliveira Júnior, no segundo semestre letivo de 2021, e no primeiro semestre letivo de 2022, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e participante.

Metodologia e Prática do Ensino em Ciências Sociais I

Com o intuito de dar prosseguimento às atividades pedagógicas interrompidas em virtude da pandemia mundial, decorrente do novo coronavírus

(Covid-19) em 2020, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Posto isso, a dinâmica da matéria foi realizada de forma atípica, uma vez que os estágios não poderiam ser realizados de forma presencial, sendo necessário desenvolver estratégias e técnicas para abranger as demandas não só da referida disciplina, mas também do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais I.

Em vista disso, a realização de minicursos com enfoques sociológicos veio para atender às demandas necessárias, criando uma dupla cooperação dos estudantes matriculados nas duas disciplinas. As atividades intituladas “Socializando Ideias” foram ministradas pelos estudantes do sétimo semestre de Ciências Sociais da disciplina de Estágio Supervisionado 1, de forma remota, através da plataforma do Google Meet, tendo como público-alvo os estudantes do ensino médio, com a finalidade de discutir problemas sociais em pauta na sociedade, possibilitando esclarecimentos acerca de temas sociais e o aperfeiçoamento do desenvolvimento de narrativas sobre problemas sociológicos, além de reforçar a importância para o ENEM e vestibulares, suas temáticas envolveram: Meio Ambiente e Sociologia, Desigualdade Endêmica e Pandêmica no Brasil, O Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Cultura do Cancelamento e Sociologia do Corpo. A nossa participação foi na qualidade de ouvintes dos minicursos.

Associada à participação nos minicursos, também nos foi solicitada a participação de eventos durante o semestre, que tinham como foco a educação, o ensino de Sociologia e Ciências Sociais, práticas de ensino e formação docente, como rodas de conversa, seminários, congressos, palestras etc. Ao final, apresentamos um memorial das atividades realizadas na disciplina, bem como os certificados dos eventos que participamos, para cumprirmos a carga horária exigida de, no mínimo, 20 horas.

Metodologia e Prática do Ensino em Ciências Sociais II

O funcionamento da disciplina, passado o contexto pandêmico em que estávamos inseridos, inicialmente estava previsto para seguir na sua normalidade. Seria um estágio de observação com uma intervenção a ser realizada em escolas públicas de ensino médio a critério do discente, no qual deveríamos cumprir 30 horas de observação de aulas de Sociologia. No entanto, surgiu a atividade complementar de participarmos de um curso para formação de professores do Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, no qual apresentamos os materiais didático-pedagógicos produzidos na disciplina de Relações

Sociais de Gênero, tal atividade substituiu nossa intervenção na sala de aula. O evento teve duração de três dias nos períodos diurno e noturno.

A partir de então passamos a ter contato com a sala de aula e nos preparar para o exercício da profissão docente, bem como as dificuldades que envolvem a docência, principalmente se tratando da Sociologia na educação básica. A busca por escolas que nos aceitassem constituiu o primeiro empecilho para a realização do estágio, se tornando um desafio para a nossa formação, uma vez que o “o estágio é um espaço indispensável de inserção dos licenciandos no campo profissional e acadêmico, na medida em que o concebamos como espaço de diálogo e produção de conhecimento” (ZAN, 2011, p. 456). Assim, ele não está atrelado apenas ao desenvolvimento da prática docente, mas também na ampliação de conhecimentos que ultrapassam a sala de aula e os conteúdos específicos.

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi relatar as primeiras experiências relacionadas ao estágio de Sociologia por meio das disciplinas iniciais, enquanto estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, reforçando a sua importância na formação de professores e trabalhadores da educação, vendo-o como um agente que proporciona o entendimento dos diversos processos e conflitos sociais que surgem a partir da escola, dessa forma, a presença de estagiários de Sociologia no âmbito escolar se faz cada vez mais necessário, se considerarmos o contexto social e político que vivemos.

Ressalto que este é um trabalho em andamento em razão de ainda não ter concluído todas as disciplinas de estágio, apesar disso, creio que seja de relevância para a compreensão e os estudos relativos à formação de professores de Sociologia e suas atuações na educação básica.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 187, p. 3, 26 set 2008.
- ZAN, Dirce Pacheco e. O estágio na formação do professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRESENTES NOS MANUAIS ESCOLARES DE SOCIOLOGIA PUBLICADOS ENTRE 1917 E 1936

Lucas Matheus de Lima Santos
Universidade Federal de Alagoas

Welkson Pires da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Tendo em vista a pouca compreensão que se tem, até o momento, dos processos de avaliação das aprendizagens no ensino da Sociologia escolar, resultado do ainda reduzido volume de estudos sobre esse tema, a presente pesquisa busca contribuir com a produção de conhecimento nesse campo ao se voltar à análise de um conjunto de 16 manuais escolares de Sociologia da primeira metade do século XX, mais especificamente entre 1916 e 1936.

Por objetivo geral, entendemos a análise das propostas de avaliação presentes nos manuais escolares de Sociologia no recorte temporal delimitado, buscamos, ainda, identificar, descrever e classificar objetivos educacionais, conteúdos, metodologia de ensino, propostas avaliativas e instrumentos de verificação da aprendizagem que compõem tais materiais, bem como analisar se nestes materiais didáticos os instrumentos de avaliação apresentam alguma especificidade decorrente das características e dos objetivos específicos de aprendizagem da Sociologia Escolar.

Partindo da observação documental nos termos de Richardson (2009) no que se refere a apreender as manifestações que registram os fenômenos sociais (no caso de nossa pesquisa, como são registradas essas manifestações nos manuais escolares), valemo-nos da análise de conteúdo como base metodológica nos princípios estabelecidos por Bardin (2002). Dessa forma, a coleta, o tratamento e a análise dos dados foram realizados mediante o seguinte procedimento constituído por três etapas: pré-análise dos materiais, realizando uma leitura flutuante; categorização das atividades em duas categorias previamente estabelecidas (A.S/I.S); interpretação dos dados, sendo a contagem das unidades de registro, assim obtendo suas frequências, a tabulação dos dados e a construção de percentuais para

comparação, além do estabelecimento de inferências sobre as condições de produção destes manuais.

Uma vez que a ênfase da presente pesquisa encontra-se sobre os processos de avaliação das aprendizagens é preciso definir as duas categorias de análise previamente construídas, utilizadas para classificar as atividades localizadas nos manuais analisados – Alfabetização Sociológica (AS) e Imaginação Sociológica (IS), em que a primeira busca examinar o conhecimento e a compreensão do educando no que diz respeito ao aparato teórico-conceitual das Ciências Sociais, e a segunda centra-se em avaliar a capacidade do educando em mobilizar as teorias e os conceitos das Ciências Sociais na compreensão e no seu posicionamento frente aos fenômenos sociais que o cercam (PIRES; MARQUES, 2020).

Partindo para os resultados desta pesquisa começaremos a expor a forma como os objetivos educacionais, os conteúdos e as metodologias de ensino se estruturam nesses manuais de Sociologia escolar, por fim trataremos mais especificamente da avaliação, apresentando seus percentuais em relação à categorização e algumas inferências sobre elas. Assim, no que diz respeito aos objetivos da Sociologia, percebemos uma tendência para a compreensão desta disciplina como a ciência que estuda os fatos sociais, as instituições sociais e os fenômenos sociais e como a ciência que objetiva descobrir as leis que regem a vida em sociedade. O que nos leva a tomar como hipótese que tais tendências sejam decorrentes das ideias positivistas, que acompanharam o surgimento da Sociologia como ciência.

Operacionalizando esses objetivos tomados para a disciplina verificaram-se tendências em relação aos conteúdos presentes nos manuais de modo que construímos 06 (seis) categorias em que estes se agrupam: Sociologia como ciência; conceitos e categorias; processos, instituições e fenômenos sociais; teorias sociológicas; temas sociológicos; e conteúdos religiosos. No que tange aos recortes metodológicos pensados sob a perspectiva das OCEM (2006), o recorte teórico-conceitual foi predominante nas obras, porém foi considerável o conjunto de obras que tendem para o trabalho com temas. Um adendo importante a se fazer é que os manuais que possuem maior ênfase no recorte teórico-conceitual possuem certa preocupação no que diz respeito à articulação entre conhecimento teórico e realidade, sendo comum notar exemplos empíricos nestas obras.

Tratando, especificamente, das propostas avaliativas, é importante salientar que dos 16 (dezesesseis) manuais que compõem o nosso *corpus* de pesquisa, apenas 04 (quatro) manuais possuem atividades, dessa forma e, considerando os objetivos, conteúdos e metodologias por eles definidos, verificamos o seguinte: na obra *Elementos de Sociologia*, em que o recorte metodológico temático é predominante, verificou-se maior tendência de orientação das atividades para a verificação da alfabetização sociológica, porém é considerável a preocupação deste manual com a pesquisa; o manual *Lições de Sociologia* tem suas atividades, em sua maioria, voltadas para a verificação da alfabetização sociológica, corroborando com o recorte conceitual privilegiado pela obra; em *Princípios de Sociologia* prevalece o recorte teórico com menções à importância da aproximação do conteúdo com a realidade, mas, ainda assim, a tendência para a verificação da alfabetização sociológica é ampla; já no manual *A Comunidade e a sociedade: introdução à Sociologia*, notou-se a maior quantidade de atividades orientadas para verificação da imaginação sociológica, mesmo que a orientação para alfabetização sociológica continue sendo majoritária, este é um manual voltado para o recorte metodológico temático, primando pela proposta de investigação por parte dos alunos.

Por fim, uma última tendência a destacar, observando o conjunto dos quatro manuais analisados, é a presença de atividades ao fim de cada capítulo, o que nos leva a tomar a avaliação centrada na verificação da apreensão do conteúdo pelo aluno ao final de um ciclo, sendo a tônica desses manuais o caráter somativo da avaliação.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – Volume 3: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PIRES, W.; MARQUES, A. Avaliação das Aprendizagens no Ensino da Sociologia Escolar: Uma Análise a partir dos Livros Didáticos de Sociologia do Ensino Médio. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: uma perspectiva acerca de diferentes universos escolares

Juliana Dias Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O presente relato de experiência apresenta observações referentes ao acompanhamento das aulas de Sociologia no Ensino Médio em duas instituições diferentes, em períodos distintos da minha formação. A atividade de observação é resultado dos estágios supervisionados realizados na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2019 e 2022. A primeira escola é o tradicional Colégio Pedro II, *campus* São Cristóvão. A rede conta com um total de 14 unidades e a entrada dos estudantes se dá por meio de sorteio ou prova, enquanto o professor é selecionado via concurso público. Já a segunda escola faz parte da rede privada, possuindo mais de uma unidade espalhadas pelas zonas Norte, Sul e Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A entrada e a permanência de estudantes ocorre por meio do pagamento de mensalidade, enquanto os professores ingressam por processos seletivos, em alguns casos com pouca divulgação; indicação e, posteriormente, entrevista com a coordenação e a direção e “pela conjugação da indicação com algumas etapas de seleção” (MATOS, 2022, p. 70). No total, presenciei as aulas de sete professores diferentes, 3 no Colégio Pedro II e 4 na escola privada.

Assim sendo, pude observar várias formas de transmissão de conteúdo, dinâmica e relação com a(s) turma(s) e os estagiários. Para a realização do estágio supervisionado, e posteriormente para a execução deste trabalho, foram levados em consideração aspectos como: utilização de conceitos, temas, teoria e pesquisa; didática e metodologias de ensino; estrutura escolar; assim como interação, interatividade e sentido do conteúdo para os estudantes. O que me propus metodologicamente foi desempenhar uma espécie de trabalho etnográfico, considerando as observações dos diferentes ambientes escolares.

Em um primeiro momento, busquei observar como eram transmitidos os conceitos, os temas e as teorias, assim como se a articulação destes com a pesquisa

era estimulada pelo professor. A esse respeito, vale destacar que não tive acesso a laboratórios com computadores na instituição particular em que fiz o estágio supervisionado ou quaisquer outros recursos que os estudantes pudessem executar, como complementação das aulas. Por outro lado, no Colégio Pedro II pude presenciar duas aulas no laboratório de informática, ambas com turmas do 2º ano do ensino médio, cujo objetivo era fazer pesquisas para um projeto trimestral no qual todas as turmas da tarde estavam envolvidas.

O tema do projeto era “Conflitos indígenas na época da ditadura: temáticas do ‘ontem’ e temáticas do ‘hoje’”. Ao fim, ainda haveria um concurso de desenhos, momento em que seria selecionada, entre os painéis expositivos feitos pelos alunos, a melhor pintura de mulher indígena. Em contraposição, não observei a instigação por pesquisas ou trabalhos que visassem aprendizados através de projetos ou em grupo no colégio particular, mas sei que a escola oferece este tipo de atividade, nomeadas atividades formativas, assim como eventos abertos ao público, em que há apresentação de peças, livros, rodas de conversa ou debates, até mesmo aos finais de semana.

Na instituição particular, todas as aulas observadas foram em sala de aula, com conteúdo exposto no quadro, ainda que com diferentes configurações, em algumas delas tiveram exposições de trechos de filmes, vídeos do YouTube ou exposição de letras de música. No Colégio Pedro II essa dinâmica também foi muito utilizada. A diferença entre as duas instituições é que, na escola particular cada sala disponibiliza o uso de um computador e de um projetor, sendo assim, o professor apenas chegava e transmitia o conteúdo desejado. Já no Colégio Pedro II, o projetor ficava na sala dos professores e, previamente, todos deviam estar cientes de quem o estaria utilizando. Nesse sentido, vale destacar que a estrutura da unidade particular favorece a inserção desses tipos de atividades. Algo que me chamou atenção no colégio particular é que as salas não possuem mesas e cadeiras para os professores, pelo menos as de pré-vestibular, estimulando com que os docentes estejam o tempo inteiro ativos na transmissão de conteúdo. Mesmo que passem questões ou trabalhos a serem resolvidos, eles devem ficar em pé, como espécies de “fiscais de sala”.

Ainda no âmbito da estrutura da instituição privada acompanhada, pude perceber a falta de acessibilidade. As unidades que presenciei dispõem de um

elevado número de escadas e não possuem elevador, com exceção de uma rampa que dá acesso à entrada para a recepção em uma das franquias. No entanto, posteriormente, os estudantes, funcionários gerais e professores se deparam com uma série de andares, não havendo outra possibilidade de subi-los, senão pela escada. Esta configuração também está presente no Colégio Pedro II, na unidade abordada, a diferença é que em grande parte de sua estrutura há acessibilidade.

Retomando a análise da transmissão de conteúdo da escola privada em questão é comum a utilização de conceitos, temas e teorias na disciplina de Sociologia, como indicado no livro *Explorando o Ensino: Sociologia*. A escolha entre um dos três recortes, o qual dará um norte à aula, fica a critério do professor e a partir disto deve-se ser colocado em prática o objetivo da disciplina de superação do senso comum (GUIMARÃES; MORAES, 2010). Nas aulas examinadas, notou-se a predominância de conceitos articulados aos temas recorrentes na atualidade. No geral, os estudantes se mostram sensíveis aos temas que ocorrem em seu entorno. Era comum nas aulas da escola particular os discentes comentarem sobre acontecimentos recentes. No Colégio Pedro II também eram trazidos temas, por vezes, pelo próprio professor, a respeito do cotidiano. Um exemplo plausível foi uma das aulas em que foi abordado o tema do corte de verbas na educação, manchete de destaque daquele período, para posteriormente dar-se início ao conteúdo da aula. Obviamente, não é em cima de todos os temas que se pode propor uma aula de Sociologia, mas alguns acontecimentos, com certeza, favorecem e podem auxiliar.

No que diz respeito à logística das aulas, observei semelhanças em ambas unidades. Em primeiro lugar, a utilização do quadro com uso de uma esquematização inicial. Enquanto alguns alunos copiam, outros tiram fotos. Sobre isso, aliás, os professores, em geral, solicitam que os estudantes copiem, já que alguns preferem tirar foto, prática que pode ter aumentado no pós-pandemia. Uma das aulas em que esta dinâmica do uso do quadro não foi seguida, contando apenas com a exposição oral, assemelhando-se até a uma aula de graduação, não me pareceu bem aceita pelos estudantes. A dispersão parece ser maior sem um conteúdo visual à frente deles.

Outro fato que pude observar foi a posição dos professores em sala de aula. A posição central me pareceu importante para que o docente consiga abranger todo o espaço. Em algumas aulas no Colégio Pedro II percebi a posição de uma das professoras

mais à direita da sala. Frente a este posicionamento, reparei os alunos do canto esquerdo conversando, mexendo no celular ou se dedicando a outra atividade. Durante uma aula, em que grupos eram separados para a execução do projeto que deveria ser entregue ao final do trimestre, os alunos do lado esquerdo foram escolhidos para compor um grupo por “exclusão” do restante da sala de aula, pois enquanto o lado oposto discutia quem seriam os componentes dos grupos e o que fariam, estes se mantinham dispersos e, por consequência, foram deixados “de lado”.

Sobre a inserção de novos métodos de ensino, seja a partir de dinâmicas, apresentação de audiovisual, solicitação de pesquisas e criação de projetos, é necessário conhecer a turma e compreender o que melhor se aplica a ela. Uma mesma configuração pode não dar certo em mais de uma turma, e isso não significa que esta configuração seja falha, mas porque os estudantes são plurais e possuem características individuais, que, inclusive, interferem em seu processo de aprendizagem. Logo, é necessário que uma série de alternativas sejam criadas para que se chegue ao aprendizado pretendido, ainda que o professor possua um papel pré-estabelecido e esperado em sociedade, influência de um macrossistema determinado por fatores ideológicos e institucionais (GALLART; SALVADOR, 2022).

A problemática que surge em um modelo predestinado implica na não realização de uma educação horizontal. O ideal é uma posição docente capaz de apresentar aos estudantes caminhos para a descoberta de um novo conhecimento ou uma nova perspectiva diante de determinada temática. Outro ponto importante é a desatualização, sob o risco de que seja reproduzido um modelo tradicionalmente estabelecido. A partir da minha vivência nas escolas, pude observar que a construção de uma boa relação professor-aluno é essencial para o andamento da aula da forma que foi planejada e conhecer a turma é fundamental para seu planejamento. No Colégio Pedro II observei, além das aulas no laboratório de informática, uma aula com produção teatral, com ótimo ganho de aprendizagem.

Por fim, sobre o comportamento dos estudantes em ambas as escolas, pude observar que as turmas que possuem um mesmo professor desde o início do ano estabelecem uma relação em que não é necessário que o professor chame a atenção constantemente, assim como não é necessário que ele solicite atenção ao início de suas falas. Esta atenção dada aos docentes no momento inicial da aula refere-se,

também, aos fatores externos ocorridos no âmbito da escola. O início das aulas distinguia se antes havia tido intervalo ou uma outra aula, assim como se havia acontecido algum episódio atípico no ambiente micro da escola.

Referências Bibliográficas

GALLART, Isabel Solé. SALVADOR, César Coll. **Fatores psicossociológicos relacionais e contextuais implicados na aprendizagem escolar**. Barcelona: UOC, la universidad virtual, 2002.

GUIMARÃES, E. F; MORAES, A. C. (coord.) **Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MATOS, Wesley Hanns Carvalho. **Rede de relações e condições de trabalho docente de professores de Sociologia em escolas privadas na cidade do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

IDENTIFICAÇÃO POLÍTICA DOS BOLSONARISTAS: quem são e em que acreditam?

Fernanda Luz
Universidade de Brasília

No cenário em que se inicia o processo eleitoral, com o movimento das chapas políticas para promover suas campanhas e com o engajamento dos candidatos em debates para anunciar suas propostas de governo, os potenciais eleitores também se preparam para a chegada nas urnas. Com a possibilidade de reeleição, Bolsonaro sustenta uma posição conservadora e antissistema, que se apresentou como novidade no contexto político de 2018, assim criando uma legião de fortes apoiadores, os bolsonaristas.

No texto “Political attitudes and semantic worlds: A qualitative study of rationality short of political ideologies”, Rocha discorre sobre os espectros direita e esquerda e a sua relevância no regime democrático moderno. O autor apresenta que, no Brasil, as discussões sobre o tema são amenas, e devido aos significados fluidos destes espectros, seu uso pode ser inconsistente, o que resulta em atitudes políticas imprecisas e desalinhadas. Assim, Rocha traz uma reflexão evidenciada por uma literatura que, tradicionalmente, desassocia o voto dos eleitores brasileiros de suas orientações ideológicas.

No Bolsonarismo, todavia, estudos têm argumentado que isso mudou. Com uma breve análise sobre o conservadorismo na América Latina, em “The Bolsonaro Voter: Issue Positions and Vote Choice in the 2018 Brazilian Presidential Elections”, Rennó traz a ideia de que existem questões relevantes para distinguir eleitores conservadores de outros. O autor cita que, embora o conservadorismo seja um termo polissêmico, ele comporta uma série de valores que caracterizam o perfil daqueles que simpatizam com a direita.

Assim, a assumida aversão ao governo anterior foi fator essencial para atrair a atenção dos eleitores conservadores, mas não o único. Diante disso, por meio de uma análise dos principais valores que motivaram o voto e mantiveram o apoio ao presidente durante seu mandato, este relatório apresenta dados que reforçam esta tese, investigando a orientação ideológica e as atitudes políticas dos bolsonaristas.

Para isso, um método qualitativo foi adotado. Primeiro, a equipe desenvolveu um roteiro de perguntas acerca de temas sócio-políticos no que tange ao cenário pandêmico de setembro de 2020 a fevereiro de 2021. Em seguida, foram realizadas 29 entrevistas on-line que se deram por videochamadas, com uma amostra que compreende 13 mulheres e 16 homens com faixa etária entre 18 e 68 anos. São de perfis socioeconômicos variados, residem no DF e no entorno, e possuem um alto nível de escolaridade.

Todos os voluntários preencheram e concordaram com o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) para a elaboração da pesquisa e os seus nomes foram alterados para manter o anonimato. Posteriormente, os dados passaram pelos processos de transcrição e codificação por meio do aplicativo NVivo, a fim de gerar categorias interpretativas. Após esse processo, foram escolhidos tópicos específicos e referências bibliográficas para guiar o desenvolvimento deste relatório.

Durante as entrevistas, os bolsonaristas foram questionados a respeito dos tópicos: 1) posicionamento político; 2) motivos para apoiar o Presidente; 3) valores e; 4) qualidades e defeitos do Presidente. Os resultados apontaram para uma maior identificação política com o espectro da direita, com discursos de cunho conservador que defendem as liberdades individual e econômica, enquanto os principais motivos de apoio ao Presidente foram a preocupação com a economia do país, revolta com a corrupção e aversão ao governo anterior.

Os valores mais mencionados e defendidos pelos bolsonaristas consistem em apoiar princípios religiosos relacionados à família tradicional e ao movimento pró-vida. Por fim, focando em uma avaliação individual acerca do Presidente, os entrevistados concluíram que a forma de se expressar e se portar publicamente, juntamente com a questão do equilíbrio emocional, delimitam tanto atributos positivos quanto negativos do Presidente.

A partir desta reflexão é possível perceber que, embora existam doutrinas ideológicas com nomenclaturas distintas entre os bolsonaristas entrevistados, como “liberal” e “liberário”, há um nível considerável de convergência ideológica entre eles, em que prevalece a identificação com o espectro político da direita. Sendo assim, pode-se inferir que a opção de voto dos bolsonaristas está associada a uma

coerência entre valor ideológico e ação política, consideração evidenciada qualitativamente a partir dos dados utilizados para desenvolver este relatório.

Referências Bibliográficas

ROCHA, Emerson Ferreira. Political attitudes and semantic worlds: a qualitative study of rationality short of political ideologies. **Civitas - Revista de Ciências Sociais** [online]. 2020, v. 20, n. 1

RENNÓ, L. (2020). The Bolsonaro Voter: Issue Positions and Vote Choice in the 2018 Brazilian Presidential Elections. **Latin American Politics and Society**, 62(4), 1-23.

JUVENILIZAÇÃO NO EJA: o caso do Colégio Estadual Duque de Caxias em Salvador – Bahia

Ana Paula Brandão Greco
Universidade Federal da Bahia

O estudo de caso aqui apresentado é fruto do estágio supervisionado II, unidade curricular obrigatória do percurso acadêmico da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizado no Colégio Estadual Duque de Caxias, localizado em Salvador - Bahia. Nesse ínterim, atuei no 3º ano do ensino médio, turmas C e D, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Desta forma, o componente de metodologia e prática de ensino vem a ser uma antecipação dos desafios que encontraremos como trabalhadores da área da educação, desafios estes que no momento presente encontram-se relacionados à permanência do ensino de Sociologia nas escolas, tema que ainda permanece sob muita tensão, censura e perseguição devido à agenda ultraconservadora do Governo Bolsonaro e a aplicação do Novo Ensino Médio.

O Colégio Estadual Duque de Caxias iniciou as suas atividades em 1938 e está localizado na Rua Lima e Silva, no bairro da Liberdade, um dos mais populosos da capital e trata-se de um bairro muito representativo da cultura negra, o que o fez ser considerado pelo Ministério da Cultura como o território nacional da cultura afro-brasileira. O comércio popular e a feira, são marcas características desta região da cidade.

Segundo o IBGE (2010), o bairro Liberdade contava com uma população total de 41.802 habitantes. A maior parte dos residentes deste bairro se autodeclarou parda (52,51%) e preta (32,90%), do sexo feminino (54,41%), e se encontrava na faixa etária de 20 a 49 anos (50,75%). No que diz respeito aos domicílios, 10,14% dos responsáveis não eram alfabetizados e apesar de 37,5% estar na faixa de 1 a 3 salários mínimos, a renda média dos responsáveis por domicílio no bairro era de R\$ 1.237,00.

Ao iniciar o estágio supervisionado II, me deparei com uma realidade com a qual não estava a contar, a maior parte do núcleo estudantil referia-se a indivíduos muito jovens, com faixa etária entre 17 a 25 anos. Digo isso, pois quando pensamos

a modalidade EJA, geralmente tendemos a imaginar indivíduos com faixa etária maior, que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos no tempo regular.

Ao longo do estágio foi possível constatar, a partir do *survey* aplicado em sala ou, ainda, pela análise do discurso das falas produzidas em sala de aula, que esse abandono do ensino regular ocorreu por razões multifatoriais, sendo o principal argumento na questão do trabalho.

“Apesar dos muitos fatores que atravessam esse processo e da subjetividade que constitui o processo de cada estudante que chega ao EJA, o trabalho aparece com muita frequência como elemento que se interpõe a um processo de escolarização contínuo. Paradoxalmente, é também o trabalho que, muitas vezes, os fazem retornar aos estudos, na crença de que a escolaridade possa assegurar uma chance maior de um posto de trabalho” (FRANCHI & GÜNTHER, 2018, p. 214).

No *survey* foi possível identificar as principais razões que motivaram a migração para o EJA, no Colégio Estadual Duque de Caxias, as quais reescrevo-os aqui de acordo com as mais citadas até as menos citadas, sendo elas: necessidade de trabalhar, pois precisavam contribuir para a renda da família; gestação não planejada (mães solo, em sua maioria); problemas de saúde própria ou de familiares que adoeceram durante a pandemia da Covid-19; e alguns poucos relataram que não conseguiram se adaptar às aulas remotas, com repetência de ano.

Durante a regência, os alunos contribuíaam avidamente no processo de discussão das temáticas em sala, o que por sua vez foi fortemente estimulado, pois o ambiente escolar não deve ser um lugar passivo, empurrando conteúdos “goela abaixo” dos estudantes, ou inseri-los em um processo mecânico-industrial de aprendizado, assim como “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Desde 2018, o Brasil vem enfrentando uma crise democrática e institucional sem precedentes, que teve seu agravamento com a pandemia da Covid-19 que, além das milhões de vidas ceifadas, empurrou o país a um abismo econômico, escancarando um profundo despreparo e falta de estratégias do governo para manejar a crise econômica, levando, assim, centenas de brasileiros ao desemprego, à fome e à insegurança alimentar.

O estágio fez-me constatar a importância e a relevância do EJA no cenário da educação pública brasileira, ao qual cada vez mais uma quantidade significativa de

jovens abandonam o ensino na sua modalidade regular, podendo se falar em uma “juvenilização no EJA”, além, claro, de outros sujeitos sociais historicamente marginalizados e excluídos do percurso educacional, sendo o EJA uma forma destes cidadãos concluírem seus estudos.

Esta conjuntura política cria seus reflexos diretos na educação, em que o cenário que vemos é o agravamento e o aprofundamento do fenômeno já citado. No ano vigente, o ENEM registrou o seu menor número de inscritos desde que tornou-se vestibular, e temos o decréscimo de novos alunos ingressando no ensino superior. Assim, é urgente falar do EJA e os seus futuros desafios.

Referências Bibliográficas

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRANCHI, Silvester; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 209-225, 2018.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2008, vol.08, n.23.

SILVA, Líbia Suzana Garcia da. **Juvenilização na EJA: experiências e desafios**. 2010.

O PAPEL DA SOCIOLOGIA NA DESNATURALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: um relato de experiência do PIBID

José Victor Santos de Almeida
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Júlio Meira Queiroz
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Enquanto realizávamos a observação em sala de aula, nos deparamos com um caso de homofobia que ocorreu em uma turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no colégio em que atuávamos. Diante do exposto e exercendo a função de bolsistas do programa, observamos duas turmas de Sociologia, uma do ensino médio regular e outra da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas do período noturno, em uma escola pública no sudoeste baiano, na cidade de Vitória da Conquista.

Metodologia

Ao pensar em uma metodologia que rompa com as ideias de uma estrutura heteronormativa, escolhemos a abordagem qualitativa que permite o desenvolvimento do fenômeno e da interpretação dos fatos, por meio de um universo múltiplo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, em que irá corresponder a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para fomentar a construção desse relato, ao ser feito o levantamento de questões sobre o papel da Sociologia na desnaturalização da homofobia no âmbito escolar, foram utilizados como instrumentos de pesquisa o diário de observação, com os relatos da vivência contextualizada em sala de aula, e o embasamento teórico a partir de Borrillo, Foucault e Freire.

Desenvolvimento

Segundo Borrillo (2010), a homofobia é a aversão aos sujeitos que sentem o desejo de se relacionar com pessoas do mesmo sexo, sendo vistas como atípicas, anormais e inferiores. O homofóbico, geralmente, se enxerga como superior, negando

as diferenças que decorrem da multiplicidade dos agentes da vida social. Muitas vezes, o espaço escolar se torna um lugar hostil para aqueles que não se adequam ao padrão heteronormativo que é imposto sócio-historicamente.

Desde a nossa primeira visita à escola, pudemos perceber algumas minúcias do que ocorria em sala de aula, notando que um dos alunos, declaradamente homossexual, tinha uma relação distante com a turma, porém, mantinha uma relação de afeto com a professora, sentando-se próximo a ela nas aulas.

Apesar do visível desconforto por estar em um ambiente cercado por homens que expressavam um padrão heteronormativo, quase sempre participava das aulas e cumpria as obrigações que lhe eram devidas como aluno. Certa vez, ao expressar em sala de aula sua opinião sobre determinado assunto, foi alvo de um ataque.

Na perspectiva sociológica foucaultiana teria como função política expor as relações de poder enraizadas na estrutura social. A heteronormatividade, imposta como padrão dominante, foi mobilizada na violência cometida em sala, a desconstrução desse ato e a exposição das opressões que circulam no meio social seria um primeiro passo para quebrar essa lógica opressiva, carregada de preconceitos seguidos de ameaças de morte.

Nesse debate, a produção de verdade encerra a sexualidade, definida e engendrada pelo poder, no corpo, colocando-o em uma armadilha de normatividade, organizando-o, entre corpos normativos e desviantes da norma. No processo escolar é importante desconstruir a relação de poder exercida pela estrutura heteronormativa e deslocar a sexualidade para outro campo de questionamento, destronando a heterossexualidade como “o sexo rei merecedor de naturalização e privilégios”.

Conclusão

Ao negar esse lugar da Sociologia de desnaturalização das relações de poder e sujeição em sala de aula, a disciplina legitima a homofobia e reproduz os padrões de comportamento heteronormativo como forma única de expressão ou modo de ser. Para desnaturalizar esse lugar, a Sociologia, nesse pensamento crítico sobre o entendimento da sexualidade, coloca-a em uma perspectiva múltipla e diversa.

O professor, sempre investido de um papel político, muitas vezes não proporciona aos educandos uma leitura crítica do mundo, desnudando as redes de opressão e as relações de poder, que cristalizadas, se tornam relações autoritárias de opressão e proporcionam a reprodução do padrão heteronormativo e homofóbico.

Referências Bibliográficas

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. de Guilherme Joao de Freitas Teixeira. Belo Horizonte : Autentica Editora, 2010. – (Ensaio Geral, 1).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenação pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFGRS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural de SEAD/UFGRS – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

O PIBID NA REALIDADE REMOTA E AS DIFICULDADES DA VOLTA AO PRESENCIAL

Matheus Santos Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A pandemia decorrente do novo coronavírus acentuou diversos problemas existentes na sociedade brasileira, e a educação sentiu e, ainda sente, os reflexos disso. Um bom exemplo foi o aumento da evasão escolar e da crescente desigualdade social. E, os bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), puderam ter um contato mais próximo com as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, tanto no contexto remoto quanto no “pós-pandemia”, com o retorno presencial.

Através da observação e da participação com execução de dinâmicas, participação em planejamentos e discussões, obtivemos as problemáticas de maneira mais centrada e particular das realidades e relações interpessoais e sociais presentes durante o programa.

O resultado se concentra em entender de que maneira nós, como alunos, podemos contribuir para uma educação mais inclusiva e realista para os educandos e para a nossa prática pedagógica em formação durante o programa.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

VALENTE, Jonas. Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto. **Agência Brasil**, Brasília, p. 00, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto>. Acesso em: 18 abr. 2022.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

João Pedro Morais Lima
Universidade Estadual da Paraíba

A conjuntura política brasileira após o golpe que destituiu a Presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, está marcada pelo avanço de uma agenda ultraconservadora e ultraneoliberal, que tem provocado reflexos em diversos âmbitos da sociedade, em particular nas políticas sociais. Isso tem atingido diretamente a educação, particularmente a oferta de disciplinas de formação crítico-reflexiva na educação básica; entre elas, destacamos a Sociologia e a Filosofia. Na gestão de Michel Temer, criou-se a MP nº 746/2016, que se tornou a Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Nesse contexto objetivou-se através da pesquisa: a) mapear as normativas e os pareceres expedidos pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE), que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio (NEM); b) analisar o Currículo do Ensino Médio; e c) levantar as tecnologias, as metodologias e os recursos didático-pedagógicos disponibilizados aos professores nas formações continuadas para a implementação do NEM, utilizando a perspectiva analítica adotada por Bodart *et al.* (2019) na coletânea “O ensino de Humanidades nas escolas”, como fundamento teórico para as interpretações dos dados. Como metodologia de abordagem do objeto, coleta e análise de dados em fontes documentais e bibliográficas foram encaminhadas perguntas sobre a problemática com solicitação de normativas à Secretaria de Estado da Educação (SEECT-PB), por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC-PB) e por e-mail institucional ao Conselho Estadual de Educação (CEE); além da realização de entrevistas semiestruturadas encaminhadas por e-mail a duas professoras que participaram da elaboração do Currículo do estado da Paraíba.

Diante dos dados analisados consideramos que a implementação do Novo Ensino Médio no estado da Paraíba foi realizada de forma acelerada, por não ter criado a infraestrutura necessária para todas as modalidades de escolas (regular, integral e integral-técnica), que comportassem os diversos Itinerários Formativos

previstos no novo currículo; como também, a formação continuada dos professores foi prejudicada pela pandemia causada pelo Covid-19. A mudança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retirou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, tornando o componente curricular um Itinerário Formativo, acoplando-o à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; entretanto, na Paraíba, ele se manteve como disciplina de formação básica.

A reforma busca diminuir a formação crítica dos estudantes, facilitando a disseminação da ideologia ultraneoliberal nas escolas, por meio de uma educação voltada ao mercado de trabalho, com componentes curriculares que alinham a teoria e a prática; porém, gerando competitividade entre os estudantes, como fundamento meritocrático que os levam a escolherem os Itinerários Formativos, que podem lhes garantir “um bom trabalho”, após o término do ensino médio. Isso contribuirá para que os filhos da classe trabalhadora permaneçam nas “camadas inferiores” da sociedade, disputando entre si por limitadas chances de ascensão social e com um letramento que “supostamente” lhes garantirá o acesso ao trabalho, seja formal ou informal; enquanto isso, os donos de grandes corporações continuarão obtendo mais valia dos trabalhadores.

Os esforços e as articulações políticas dos professores de Sociologia da Paraíba garantiram a permanência da obrigatoriedade da disciplina no Novo Currículo do Estado, com uma carga horária reduzida há 1(uma) hora-aula/semanal por série do ensino médio. Os desafios para os docentes que agora possuem um menor tempo de sala de aula e um número maior de turmas para transmitirem os conteúdos de Sociologia se associam às novas demandas curriculares, que buscam correlacionar no planejamento de forma homogênea os seus conteúdos com outros componentes disciplinares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O presente trabalho de pesquisa foi realizado com financiamento dos PIBIC/UEPB/FAPESQ- PB, por meio de um edital específico para licenciaturas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**. Brasília, 1996.

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

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. **Marxismo e ciências humanas** [s.l: s.n.], 2003.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Resolução n° 296/2020. **Normativa - Novo Ensino Médio**. Paraíba, 2020. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Re296-2020-CEE-PB-Normativa-Altera-Matriz-Curricular-do-Ensino-M%C3%A9dio-da-Para%C3%ADba.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Resolução n° 410/2021. **Normativa - Novo Ensino Médio**. Paraíba, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17ya0WMCiuGyTGJLx6HLEui_kAzbi5elB/view?usp=sharing. Acesso em: 28 ago. 2022.

MACHALA, B. N. **A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia**. Revista Três Pontos. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/1236>. Acesso em 29. mai. 2022.

PEREIRA, G. S. **Como fica o ensino de Sociologia com a Reforma do Ensino Médio?**. GT11 - Ensino de Sociologia. 2019. Disponível em: https://www.congresso.sbsociologia.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=15. Acesso em: 25. mai. 2022.

ROWER, Joana. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015), **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, e126-e147, jul.-set. 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: análise de autores(as) brasileiros(as) negros(as) na formação dos discentes de Ciências Sociais na UFPB

Matheus Balbino Gomes
Universidade Federal da Paraíba

Daiana Barbosa Nascimento
Universidade Federal da Paraíba

Mikaella Macêdo Silva
Universidade Federal da Paraíba

Esse relato de experiência tem como finalidade expor a pesquisa dos discentes do curso de Ciências Sociais (bacharelado) e integrantes do “Grupo de Estudos e Leituras em Sociologia Brasileira”, iniciado no ano de 2022, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB - *Campus* I, coordenado pelo professor Dr. Sérgio Botton Barcellos. Tal grupo de ensino surgiu a partir do desenvolvimento da disciplina curricular obrigatória de Sociologia Brasileira em 2021/2, ministrada de forma remota pelo coordenador do projeto de ensino. Tal grupo de ensino versa sobre o aprofundamento de teorias sociológicas no Brasil, abrangendo autores com pensamentos inovadores e transformadores para a formação do cientista social na contemporaneidade, como Florestan Fernandes (1964), José de Souza Martins (1994), Guerreiro Ramos (1957) etc. Foi desperto, em meio às atividades do grupo, o interesse em desenvolver uma pesquisa que buscasse compreender a contribuição de autores(as) brasileiros(as) negros(as) no aprofundamento de estudos existentes na Sociologia da graduação em Ciências Sociais.

Considerando seus principais teóricos observa-se que, historicamente, o nascimento e o desenvolvimento das Ciências Sociais ocorreram junto ao processo de justificação e legitimação das desigualdades sociais na Europa. Não obstante, apesar da distância sócio-espacial da atualidade, a incidência de autores brancos no processo de formação da Sociologia fez os(as) integrantes desse grupo de estudos e leituras se questionarem sobre a permanência dos princípios etnocêntricos, como bases de leitura de diferentes sociedades quando comparadas àquelas em que se fundou. Buscou-se, através deste trabalho, realizado no âmbito do projeto de ensino, como estão contidos(as) os(as) autores(as) brasileiros(as) negros(as) e os eventuais

impactos disso no processo de formação em bacharelado e licenciatura nas Ciências Sociais, em especial no campo da Sociologia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Objetivos gerais e específicos

A partir desse relato de experiência de pesquisa, o objetivo geral é compreender como estão contidos(as) os(as) autores(as) brasileiros(as) negros(as) na formação dos estudantes de graduação em Ciências Sociais, a fim de observar como uma possível carência da pluralidade do conhecimento impacta na formação dos(as) estudantes na UFPB. Os objetivos específicos da pesquisa desenvolvida se concentraram em: primeiramente analisar os planos de curso das disciplinas obrigatórias ofertadas na Sociologia, identificando a incidência de autores(as) negros(as); a existência de um possível déficit na formação acadêmica dos(as) discentes do curso de Ciências Sociais pela redução da produção teórica e invisibilidade dos(as) autores(as) negros(as) em suas contribuições da realidade social.

Marco teórico

A insuficiência de autores(as) negros(as) corrobora em uma compreensão que não considera a complexidade da nossa realidade social e da nossa história, caminhando no sentido oposto ao introjetar enfaticamente teorias europeias e norte-americanas, definindo muito em como a formação e as produções acadêmicas ocorrem. De acordo com a escritora Kilomba (2019) em seus escritos *Memória de plantação*, a autora analisa as manifestações fenomenológicas, em que somente através do uso da fala e da escrita como elementos de poder é possível alçar o papel de sujeito, enquanto oposição à percepção de objeto dominado, buscando subverter o silenciamento das pessoas negras, bem como a quebra da apropriação dos espaços de fala, realidade essa facilmente identificada na cátedra da Sociologia brasileira. Partindo de uma análise do contexto brasileiro, Gonzalez e Hasenbalg (1982) e Ramos (1995) são nomes de relevância na abordagem da construção da raça como determinante para compreender os aspectos da história social do Brasil, que consideramos na abordagem do estudo.

Metodologia

A partir da escolha do tema, relatamos que elaboramos o levantamento bibliográfico preliminar buscando as fontes para o universo de pesquisa, verificando os componentes curriculares e as ementas das disciplinas ofertadas pelo departamento de Ciências Sociais, como materiais base para o vigente estudo, efetuando a sistematização do tema e a redação do texto. Nesse viés, por meio do caráter exploratório, utilizando os métodos qualitativo e quantitativo, decidimos investigar o perfil racial dos(as) autores(as) que compõem o programa do curso de Ciências Sociais na UFPB, mediante o uso bibliográfico e documental de análise.

A fim de respaldar a produção do conhecimento científico direcionado por procedimentos técnicos e metodológicos, usamos o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, plataforma que nos deu oportunidade de ter acesso aos documentos oficiais e títulos específicos, fornecendo subsídios necessários na busca pelo plano de curso das disciplinas obrigatórias da Sociologia.

Com o intuito de viabilizar os procedimentos, primeiramente nos situamos no espaço a ser pesquisado e definimos os aspectos a serem considerados, desenvolvendo um cronograma com metas e prazos para planejar o controle da execução, a fim de gerenciar o que seria posto em prática ao longo da pesquisa produzida. Identificamos o recorte das disciplinas obrigatórias da área da Sociologia de 2016 a 2022 e conseqüentemente dos(as) discentes de determinados períodos, a fim de delimitar os elementos que fazem parte da análise, verificando quantos e quais autores(as) brasileiros(as) negros(as) são abordados nas ementas curriculares das disciplinas ofertadas no curso de Ciências Sociais na UFPB. Assim, elaboramos e levantamos as respostas do questionário pela ferramenta Google Forms, divulgado por intermédio do Centro Acadêmico de Ciências Sociais e grupos de WhatsApp do próprio curso.

No questionário foram abordadas perguntas a respeito da percepção individual dos estudantes sobre a quantidade de autores(as) brasileiros(as) negros(as) abordados nas disciplinas obrigatórias da Sociologia; como consideram que a possível existência de um déficit na inserção desses autores(as) no programa

curricular comprometeria suas formações; qual relevância é atribuída a esse grupo de autores(as); e as possíveis formas de mudança na composição dessas disciplinas.

Resultados e discussões

O questionário foi aplicado junto a 17 estudantes de Ciências Sociais, sendo 12 graduandos(as) na modalidade de bacharelado e 5 na modalidade licenciatura, os(as) quais ingressaram entre os períodos de 2016 a 2022. A partir da apuração dos dados, pode-se perceber que dessas respostas obtidas, 5 estudantes encontram-se entre o 1º e 4º períodos e 12 encontram-se entre o 5º e o 8º períodos, sendo que 15 estudantes consideram a quantidade de autores(as) brasileiros(as) negros(as) abordados nas disciplinas obrigatórias de Sociologia como “ruim” ou “muito ruim” para seu processo formativo.

Pelo levantamento dos planos de programa registrados no SIGAA das disciplinas no campo da Sociologia ofertadas durante o período em análise, pode-se constatar a presença de um pouco mais de sete autores(as) brasileiros(as) negros(as) durante todo o período. Diante desse déficit, quando comparado a autores(as) brancos(as) e até estrangeiros(as), a partir do questionário, 13 estudantes consideram esta ausência como comprometedora a sua formação acadêmica; e outros 3 consideram que haja um comprometimento futuro.

Diante da análise sobre como os(as) discentes compreendem esse déficit, acerca da relevância que os estudantes atribuem na abordagem de autores(as) brasileiros(as) negros(as) na formação do pensamento sociológico das Ciências Sociais, alinhado com as demais respostas do questionário, uma das fontes declarou que:

Ao entender as dinâmicas que perpassam a estrutura e o surgimento das Ciências Sociais no Brasil, a pertinência da abordagem de autores(as) negros(as) se enquadra neste sentido de compreender como tais autores, mesmo dentro de um ambiente estruturalmente branco e historicamente fortalecido pelas oligarquias e classes abastadas, ainda assim há a presença de autores negros e negras que fortaleceram o conhecimento dentro da Sociologia, especificamente. A partir do conhecimento de tais autores, como Abdias Nascimento, Edison Carneiro, Lélia Gonzales, Clóvis Moura, André Rebouças, entre outros, é possível delinear como a importância destes autores está intimamente ligada às Ciências Sociais (Fonte: anônima, 2022).

Considerações finais

Esse relato de experiência de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto de ensino surgiu da inquietação dos(as) integrantes na incidência de autores(as) brancos(as) na ementa das disciplinas sociológicas, tendo em vista que entendemos que ter contato com autores(as) negros(as) é imprescindível para construir uma base de identificação e representatividade ao longo da graduação, a fim de romper com os limites ainda intrínsecos na herança histórica brasileira, visíveis à medida em que vozes negras são silenciadas e postas à margem da formação educacional.

Durante a execução da pesquisa pôde-se verificar uma visível dificuldade de acesso aos dados, visto que na investigação do plano curricular das disciplinas obrigatórias da Sociologia do curso de Ciências Sociais, as descrições dos componentes bibliográficos não são demonstradas completamente nos planos de curso. Alinhando as disciplinas ofertadas durante o curso de Ciências Sociais, também percebemos um déficit na inclusão de autoras contemporâneas brasileiras negras, as quais não estão contempladas no plano curricular.

Dentre outros autores(as) brasileiros(as) negros(as), destaca-se a contribuição de Guerreiro Ramos na interpretação da questão racial como um elemento central dos estudos sobre a sociedade brasileira, buscando compreender a realidade social por meio de forças atuantes que constituíam instrumentos de identificação. Considerando sua crítica a adesão de ideias e teorias importadas, as quais não se assemelham à realidade nacional, o autor é um exemplo de como importantes produções teóricas brasileiras deixam de ser abordadas com frequência em detrimento de um excesso de autores de teorias estrangeiras, como são analisadas neste relato de experiência.

Referências Bibliográficas

UFPB › SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=1347>>. Acesso em 26 de out de 2022.

UFPB › SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/888>>. Acesso em 31 de out de 2022.

UFPB › **SIGAA** - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.
Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/1025>>.
Acesso em: 31 de out de 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p. Jess Oliveira.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: minicurso sobre a cartilha didático-pedagógica intitulada “Masculinidade(s): definição e desdobramentos”

Clóvis Lima Da Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A cartilha didática-pedagógica intitulada “Masculinidade(s): definição e desdobramentos” que nos deu base para ministrar o minicurso, surgiu a partir da disciplina de Relações Sociais de Gênero, ministrada pela professora doutora Núbia Regina Moreira, em conjunto com a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino em Ciências Sociais I, ministrada pelo professor mestre José Miranda Oliveira Júnior, que orientou a construção da cartilha, assim como o presente trabalho.

A cartilha almeja servir como um aporte teórico para auxiliar professores, pesquisadores e interessados no geral, buscando instruir, por meio de uma linguagem acessível, convidativa e imagetivamente lúdica, sobre alguns temas clássicos das Ciências Humanas e Sociais como gênero, sexualidade, masculinidades e performances, objetivando atingir em sua linguagem o público-alvo de alunos do ensino médio.

Diante disso, em um contexto de pandemia e aulas remotas, a partir da disciplina de Estágio I, foi promovido um minicurso intitulado “Masculinidades: uma breve elucidação da afirmação da masculinidade nas relações sociais”, com os alunos do 3º ano do ensino médio no Colégio Estadual do Campo José Gonçalves, distrito pertencente ao município de Vitória da Conquista - BA, que oferece o ensino médio regular em período integral e noturno, comportando não só alunos da própria região e regiões circunvizinhas, mas também alunos de comunidades quilombolas.

Nessa pretensão de criar um espaço de trocas entre os discentes, para a compreensão dessas conexões sociais e culturais entre masculinidades e as mais variadas dimensões e performances existentes nas representações destas, percebendo que os elementos simbólicos reproduzidos, e de como se apresentam e se portam perante à sociedade, proporcionam condições para uma subjetivação que constrói a imagem do ser homem/masculino como aquele que gira em torno de um modelo hegemônico masculinista ideal, que oprime e violenta.

Essa ideia de masculinidade funciona como uma receita de bolo, uma prescrição do que é preciso ser ou fazer para se encaixar nessa normalidade. Essa masculinidade

normal é chamada também de masculinidade hegemônica (CONNELL, 2013), em que são reproduzidos certos padrões de conduta construídos historicamente, afirmando constantemente as regras, as condutas e os valores sociais eurocentrados. Como bem traz Vale de Almeida (1995, p. 97), isto implica em “um alto grau de autocontrole ou vigilância, que se aplica a todos os domínios da experiência humana em interação: o modo de falar, o que se diz, o modo de usar o corpo, a roupa, as atitudes a tomar perante situações de tensão, conflito, emotividade [...]”.

O interesse em abordamos a temática sobre “Masculinidades” surgiu por entendermos que os jovens, conectados às inúmeras formas, todas elas instituídas em distintas maneiras de ser e estar em sociedade, se fazem sujeitos protagonizantes de suas histórias. Para Galvão (1995), o desenvolvimento do adolescente é marcado por muitos conflitos, que são próprios do ser humano, alguns são importantes para o crescimento, outros provocam muito desgaste e transtornos emocionais. E para além disso, o campo relacional na produção de masculinidades e feminilidades não é apenas afetivo-amoroso-sexual, ele está posto em todos os aspectos da vida social: trabalho, lazer, saúde, política, educação etc. Segundo Calligaris (2000), “nossos adolescentes e jovens amam, estudam, brigam. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam”.

Verbos de ação como identificar, discutir, promover e repensar se fizeram presentes em nossos objetivos alcançados. Respectivamente, identificar a diversidade masculina a partir dos principais marcadores sociais da diferença. Discutir masculinidades no sentido de romper com um padrão fixo, limitador e pré-moldado do que é ser homem. Promover a reflexão sobre si mesmos, repensando os padrões de comportamento masculinos que são reafirmados a todo instante, sendo esses estereótipos eficazes na manutenção da estrutura dominante e repensar os modelos, representações e conceitos sobre que é ser homem, ajudando a refletir sobre nossas maneiras de viver a masculinidade. Expomos o curta-metragem “Acorda, Raimundo... Acorda!!!” com a finalidade de promovermos caminhos para se pensar as novas identidades que vem surgindo ao longo dos últimos anos, desempenhadas pelos agentes sociais, dentro de um novo mundo globalizado.

O minicurso buscou promover um repensar acerca das masculinidades, no plural, de modo diverso, construindo possibilidades que contribuirão para o processo

de transformação social, sendo este um primeiro passo para que se torne possível diminuir a desigualdade de gênero nas sociedades. Poder criar um espaço para falarmos sobre masculinidades é abrir espaço para compreender os principais problemas que existem na nossa sociedade. Essa sistematização foi proposta como alternativa de enfrentamento dos problemas sobre masculinidades e os seus desdobramentos, buscando fomentar o debate sobre gênero, diversidade, masculinidades, performances, sexualidades, opressões, subversões, resistências e modos de ser, existir e agir de forma leve e introdutória, mas buscando possibilitar um processo de reflexão, visando a desnaturalização em torno do objeto histórico e socio-cultural estudado pelas Ciências Humanas em geral, mas especificamente neste trabalho pelas Filosofia, Sociologia e Antropologia.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Nova edição [online]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995 (@CONSULTE_LE 23 Março 2018). Disponível em Internet: ISBN: 9791036511288. DOI: 10.4000/ books.etnograficapress.459.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013. Available from. access on 18 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/ S0104- 026X2013000100014>.

GALVÃO, I. **Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes,1995.

AUTORES(AS) BRASILEIROS(AS) NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: um relato de experiência a partir das percepções dos(as) estudantes da graduação na Universidade Federal da Paraíba

Sales Ruan Silva Alves
Universidade Federal da Paraíba

Mylenna Lycianne dos Santos Marques
Universidade Federal da Paraíba

Nayara Gomes Leite
Universidade Federal da Paraíba

A proposta por meio deste relato de experiência é apresentar os resultados de uma pesquisa, a partir de um projeto de ensino, com o objetivo de compreender como autores(as) brasileiros(as) estão contidos(as) no programa curricular do curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB - *Campus* I. A pesquisa realizada ocorreu em meio ao projeto de ensino “Grupo de leituras e estudo em Sociologia Brasileira”²⁷ tendo início em fevereiro de 2022 com o objetivo de leitura e debate de obras clássicas e contemporâneas da Sociologia brasileira, como: Florestan Fernandes (1964), Guerreiro Ramos (1957), Marialice Foracchi (1972), dentre outros mais recentes. O mesmo foi criado por demanda de estudantes do curso em questão, a partir da conclusão da disciplina obrigatória “Sociologia Brasileira”, ofertada de forma remota no segundo semestre do ano de 2021.

Percebemos, por meio da reflexão e da participação no referido projeto de ensino, que existiria uma suposta ausência de autores(as) brasileiros(as) no conjunto das disciplinas de Sociologia com abordagem clássica e contemporânea, encontrando-se em menores quantidades em comparação a autores(as) estrangeiros(as).

Objetivos gerais e específicos

Nesse relato de experiência vamos apresentar a pesquisa promovida pelo projeto de ensino, que teve como objetivo compreender como os(as) autores(as) brasileiros(as) estão contidos(as) no programa curricular do curso de graduação em Ciências Sociais da UFPB. Os objetivos específicos foram: a) analisar a percepção

²⁷ Projeto de ensino coordenado pelo docente da graduação e da pós-graduação em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba, Dr. Sérgio Botton Barcellos.

dos(as) discentes de Ciências Sociais sobre tal déficit na ementa curricular do curso por meio de formulários on-line; b) análise da ementa curricular e comparação do número de autores(as) brasileiros(as) com o número de autores estrangeiros abordados durante o curso; c) compreender o motivo no qual não se é trabalhado um maior número de autores(as) brasileiros(as).

Marco teórico

Assim, diante de tal questão, nesse relato de experiência da pesquisa, partimos do aporte teórico, os conceitos de configurações em Elías (1994) serão utilizados para a compreensão das organizações e demandas dos(as) estudantes, a partir da percepção dos(as) mesmos(as) sobre a questão da representação nas Ciências Sociais no Brasil. Assim como Freire (2001 e 2003), o qual formula sobre educação no Brasil, o que é ser sujeito da sua história (estudante), e a importância de ler para ter uma compreensão social do país. E Reis (1990), o qual realiza uma análise sobre como ocorre o processo de formação dos(as) cientistas sociais no Brasil e suas perspectivas teórico-metodológicas, assim como Cândido (2006) e Guerreiro Ramos (1995).

Metodologia

A metodologia da pesquisa promovida junto ao projeto de ensino foi qualitativa. Primeiramente na pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as discussões clássica e contemporânea da Sociologia brasileira. Após isso, foram realizadas a formulação e a aplicação dos questionários. Posteriormente, realizou-se um levantamento do programa curricular do curso de graduação em Ciências Sociais na UFPB, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em outubro de 2022, possuindo como foco as seguintes três áreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

O método utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário on-line, por meio do Google Forms, composto por 08 questões e que foi respondido de forma anônima por 100 estudantes de graduação do bacharelado e da licenciatura, de diferentes semestres do Curso de Ciências Sociais da UFPB, até o dia 20 de outubro de 2022.

Os principais aspectos questionados foram sobre as percepções em relação à quantidade média de autores(as) brasileiros(as) abordados(as) durante as aulas; o nível de satisfação dos(as) estudantes acerca da quantidade de autores(as) brasileiros(as) abordados(as) durante a graduação; se essa possível ausência prejudica na formação acadêmica, e de que forma impacta negativamente.

Após a aplicação dos questionários para os(as) estudantes, foi formulado um questionário com 10 questões respondidas por 04 docentes das áreas de Antropologia (01), Ciência Política (01) e Sociologia (02), que participaram da pesquisa sobre como os(as) autores(as) brasileiros(as) estão contidos na bibliografia das disciplinas de suas respectivas áreas de atuação.

Resultados

No total, 100 estudantes responderam ao questionário. Destes, 64 compõem a modalidade do bacharelado da graduação em Ciências Sociais na UFPB, e 36 fazem parte da modalidade de licenciatura do mesmo curso. A maior parte dos(as) respondentes faz parte do 5º ao 8º períodos, compondo, no total, 70% do universo de pesquisa.

Dentre as respostas dos(as) docentes, dois afirmaram através do questionário e da entrevista que acreditam que a presença de autores(as) brasileiros(as) presentes no programa curricular está adequada, em contraponto, dois dos entrevistados declaram que o número de autores(as) brasileiros(as) está abaixo de suas expectativas, e que o programa deveria ser reavaliado com a comunidade acadêmica.

Assim como na aplicação do questionário com os(as) estudantes, 10% dos que responderam à pesquisa não estudaram nenhum(a) autor(a) brasileiro(a) até o seu respectivo período. Além disso, 24% responderam que estudaram de 1 a 5 autores(as) brasileiros(as), 42% estudaram de 6 a 10 autores(as) brasileiros(as), e 24% estudaram mais de 11 autores(as) brasileiros(as). Assim, é possível observar que a maioria dos(as) respondentes estudaram, até então, entre 6 e 10 autores(as) do Brasil.

Durante a busca do programa curricular do curso foram levantadas as médias das obras aplicadas em sala de aula nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022), em que foi observada a grande diferença de conteúdo de autores(as) estrangeiros(as) aplicados como leituras obrigatórias em comparação com a de autores(as)

brasileiros(as). Foram obtidos os seguintes dados: dentre todos os livros e artigos aplicados em sala de aula, como leituras obrigatórias, foram 69 livros e artigos escritos por autores(as) brasileiros(as), em comparação com 80 escritos por autores(as) estrangeiros(as).

Assim, com base nos dados obtidos durante levantamento do programa curricular, é possível compreender e relatar preliminarmente o motivo pelo qual um maior número de estudantes declarou ter estudado, em média, de 6 a 10 autores(as) brasileiros(as), visto que na graduação em Ciências Sociais na UFPB, o maior número de obras aplicadas em sala de aula é escrita por autores(as) estrangeiros(as).

Acerca do nível de satisfação dos(as) discentes sobre a quantidade de autores(as) brasileiros(as) tratados(as) nas três principais áreas do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfatório, 2 sendo insatisfatório, 3 pouco satisfatório, 4 satisfatório, e 5 muito satisfatório, 90% dos(as) respondentes concordam que estão entre muito insatisfeitos(as) a pouco satisfeitos(as) com a quantidade de autores(as) brasileiros(as) no programa curricular do curso. Além disso, 99% dos(as) estudantes relataram que deveriam ser abordados mais autores(as) brasileiros(as) no programa, assim como 99% também sentem a necessidade de serem abordados(as) mais autores(as) do Brasil que estudem a contemporaneidade.

No âmbito de desempenho acadêmico e qualidade de formação, 90% dos(as) estudantes relataram que o baixo número de autores(as) brasileiros(as) prejudica no desenvolvimento acadêmico. Além disso, 89% respondeu que esse baixo número dificulta na compreensão sobre os mais diversos cenários brasileiros (político, econômico, social e cultural), 80% sente que dificulta na contextualização do Brasil contemporâneo com as obras aplicadas em sala de aula, 59% acredita que impacta negativamente no seu desempenho no quesito de produção acadêmica, e 54% declara que esse possível déficit impacta negativamente na formação profissional.

Considerações finais

A partir desse relato de experiência da pesquisa realizada no projeto de ensino “Grupo de leituras e estudo em Sociologia Brasileira”, foi possível perceber que 90% dos(as) respondentes estão entre muito insatisfeitos(as),

insatisfeitos(as) e pouco satisfeitos(as) com a quantidade de autores(as) brasileiros(as) abordados(as) durante o curso.

Além disso, por meio da análise do programa curricular, foi possível constatar que dentre todos os livros e artigos aplicados em sala de aula, como leitura obrigatória entre os anos 2020, 2021 e 2022, foram em média 69 livros e artigos escritos por autores(as) brasileiros(as), em comparação com 80 escritos por autores(as) estrangeiros(as). Percebe-se, por meio disto, uma discrepância no número de autores(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as) abordados(as) durante o curso. Esse resultado implica, segundo os(as) estudantes, diretamente no desempenho acadêmico, na qualidade da formação profissional e em uma dificuldade na compreensão do Brasil na atualidade.

Entre as respostas dos(as) docentes foi possível observar através do questionário e da entrevista, que dois acreditam que a presença de autores(as) brasileiros(as) presentes no programa curricular está adequada. Ademais, dois dos entrevistados declaram que o número de autores(as) brasileiros(as) está abaixo de suas expectativas e que o programa deveria ser reavaliado com a comunidade acadêmica, para que os estudantes possam ter um melhor desempenho e compreensão dos cenários político, social, econômico e cultural.

Assim, refletimos nas reuniões do projeto de ensino, e estamos relatando que, a partir dos resultados da pesquisa realizada, a presença considerada limitada de autores(as) brasileiros(as) no programa curricular do curso de graduação em Ciências Sociais da UFPB. É possível considerar que isso torna-se um problema e tende a gerar um déficit para a formação dos(as) discentes, bem como um limitador para o desenvolvimento de um pensamento contextualizado, apropriado, situado e crítico das diversas dimensões econômicas, culturais, ambientais e políticas do Brasil, ao longo da história e na atualidade.

Referências Bibliográficas

CÂNDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil. **Rev. Tempo social**, V.18, N°1, p. 271-301. 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20\(4\)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20(4)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf). **Data de acesso:** 28 de OUT de 2022.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor Ltda., 1994. v. 1.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003

RAMOS. Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Disponível em: <http://beemote.iesp.uerj.br/books/introducao-critica-a-sociologia-brasileira/>. Data de acesso: 28 de OUT de 2022.

REIS, Fábio Wanderley. **O Tabela e a Lupa**: Debate metodológico na ANPOCS. 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319649941_O_Tabelao_e_a_Lupa_-_Debate_metodologico_na_Anpoocs/citation/download. Data de acesso: 28 de OUT de 2022.